

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Talita Caetano Silva

**RAZÕES PARA A TRANSIÇÃO GRADUAÇÃO/PÓS-
GRADUAÇÃO: UM ESTUDO COM MESTRANDOS DE
DIFERENTES ÁREAS**

Florianópolis
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Talita Caetano Silva

**RAZÕES PARA A TRANSIÇÃO GRADUAÇÃO/PÓS-
GRADUAÇÃO: UM ESTUDO COM MESTRANDOS DE
DIFERENTES ÁREAS**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área I (Psicologia das Organizações e do Trabalho), Linha 2 (Formação Profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho), apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientação: Prof. Dra. Marucia Patta Bardagi.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Talita Caetano

Razões para a transição graduação/pós-graduação: : Um estudo com mestrandos de diferentes áreas / Talita Caetano Silva ; orientadora, Marucia Patta Bardagi - Florianópolis, SC, 2016.

232 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Mestrado. 3. Pós-graduação. 4. Orientação profissional. 5. Pós-graduando. I. Patta Bardagi, Marucia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Talita Caetano Silva

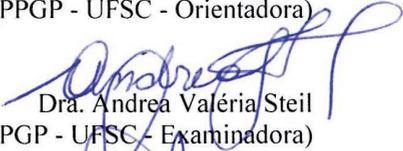
***Razões para a transição graduação/pós-graduação: um estudo com
mestrandos de diferentes áreas***

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

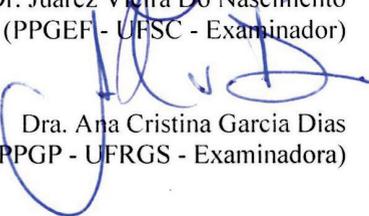
Florianópolis, 23 de Fevereiro de 2016.


Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dra. Marúcia Patta Bardagi
(PPGP - UFSC - Orientadora)


Dra. Andrea Valéria Steil
(PPGP - UFSC - Examinadora)


Dr. Juarez Vieira Do Nascimento
(PPGEF - UFSC - Examinador)


Dra. Ana Cristina Garcia Dias
(PPGP - UFRGS - Examinadora)

Dra. Dulce Helena Penna Soares
(PPGP - UFSC - Suplente)

Dedico esta dissertação à memória de meu querido avô, Felipe Marcelino Caetano.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos mergulhados em ideias, abstrações, certezas e incertezas também. Houve doses de alegrias, tristezas e muito, mas muito, aprendizado. A experiência de mestrado trouxe, a mim, muito amadurecimento, me desafiou, me colocou em prova e me instigou a ter segurança até mesmo quando em momentos de muitas dúvidas. Saio dessa jornada uma Talita diferente, com mais vontade de ir a fundo no universo científico e de experimentá-lo de diversas formas e olhares.

O momento final do curso de mestrado me coloca em um novo processo de transição, onde estou passando por três fases essenciais: o término de um ciclo, o luto peculiar deste instante e a escolha por um novo caminho. Diante de tantos sentimentos, cabe agradecer a todos que foram fundamentais durante a minha experiência de mestrado. Como bem pontua Jean de la Bruyere, não há no mundo exagero mais belo do que a gratidão. Então vamos exagerar...

Inicialmente, agradeço a Deus por todo o cuidado e proteção. Agradeço infinitamente por Ele ter me proporcionado bênçãos em forma de pessoas, as quais merecem todo o meu carinho, afeto e gratidão.

Agradeço à minha amada mãe Lisete que durante estes meus 25 anos de vida foi imprescindível no meu desenvolvimento e amadurecimento enquanto pessoa e profissional. Você é o meu socorro e meu lugar de paz. Seus conselhos, direcionamentos e principalmente seu colo me faz sentir que eu posso ir além, e alcançar tudo o que eu desejar. Você é a minha inspiração!

Ao meu irmão Joabe que, com a sua alegria e espontaneidade, torna o meu dia mais colorido e mais cheio de ternura. Obrigada pela paciência e confiança durante todos os momentos e, principalmente, nesse período final de dissertação. Como deixar de mencionar o super presente de 2013, minha linda sobrinha Pietra. Vocês dois são meu acalento, e meus alicerces.

Ao meu companheiro, Artur. Desde dezembro de 2013, quando soube que ingressaria no mestrado até o momento atual, em que finalizo este ciclo, você foi imprescindível. Não mediu esforços em tentar compreender os incontáveis problemas de pesquisa que percorriam a minha mente, as várias mudanças de opinião sobre determinados temas

de estudo, além de, claro, ser meu ombro amigo em todos os momentos de dificuldades. Você me impulsiona! A você todo o meu amor e a minha eterna gratidão. Meu afeto também se destina aos nossos filhotes de quatro patas: Alfred e Caco. Aproveito também para agradecer aos meus sogros e aos meus cunhados por se fazerem presentes neste percurso.

À minha querida avó, Maria Ivete, por todo apoio, carinho e orações. Seus bolinhos de chuva acompanhados de boas conversas foram essenciais nas minhas tardes de estudos na sua casa. Ao meu avô querido, Felipe, que já não se faz presente em vida, mas que, sem dúvida, merece todo e qualquer mérito proveniente dos meus esforços. Agradeço a vocês por tudo. Agradeço também, às minhas tias Naza, Ju, Samara, Angela e Silvana, e também aos tios Mano, Séia e Novais, por todo o entusiasmo com as minhas conquistas.

Aos meus queridos primos Matheus, Eliezer, Lele, Cê, Nara e João, vocês são muito especiais para mim.

Aos meus bons e velhos amigos por todo aconchego e confiança nesta etapa da minha vida, vocês fazem parte dos meus melhores sorrisos e das minhas melhores memórias. Início meus agradecimentos aos meus super presentes da universidade. À minha amiga Karla por toda a parceria durante os quase sete anos de UFSC. Nossa sintonia e “siamesidade” me fazem ter a certeza de que esta amizade é para essas e outras vidas. Obrigada por tudo, minha comadre! À minha amiga Dani pela sensibilidade incrível e pelo afago sempre presente no olhar e no abraço. Estou muito orgulhosa do que estamos nos tornando... Vocês duas têm todo o meu coração. Muito obrigada por todos os nossos lindos momentos de saúde mental!

Agradeço ao meu G5 querido, Carol, Mai, Schay e Pati, por todos os momentos juntas. Vocês são as irmãs que eu escolhi a dedo!! Não há memória em que não estejam presentes. Obrigada por acompanharem todos os meus passos, eu sei que as minhas conquistas são conquistas de vocês também. Um abraço apertado e esmagador nas quatro!

Aos meus amores, Jéssica, Cinthia, Fabi, Scheila e Geórgia, por todos os momentos de descontração. Mesmo falando sério com vocês tudo se torna mais leve e mais possível. A coragem e a intensidade da Jé, a espontaneidade e braveza da Ci, o respeito e o pé no chão da Fabi, a perseverança e a doçura da Scheila, e o coração mole e busca por liberdade

da Gi são os ingredientes ideais e necessários no meu dia a dia. Minhas melhores lembranças são com vocês, sem dúvidas!

À minha amiga Natália por toda a torcida para comigo. Você sempre me instiga a “reinventar a roda”; a obviedade contigo perde todo o sentido. Por tudo o que vivemos e viveremos, meu muito obrigada!

Não posso deixar de mencionar também as minhas amigas Day, Rafa, Pamella, Marina e Kamylla, as quais, mesmo por certos momentos distantes, fizeram parte deste percurso tão importante para mim. À vocês todo o meu carinho e afeto.

Às novas amigas que o mestrado me proporcionou: Paloma, Samantha, Aline Jacinto, Aline Archer, Priscila e Suliana. Desejo a vocês muito sucesso nessa nova caminhada que se inicia agora. Obrigada pelo acolhimento e por compartilharem as dores e alegrias inerentes ao tornar-se mestre. Não posso deixar de citar também o presente que recebi em 2015 com a amizade da Luciana. Lu, muito obrigada pela torcida e pelos votos sinceros. Você se tornou muito especial para mim.

Agradeço a UFSC e em especial ao curso de Psicologia tanto de graduação quanto de mestrado, estendendo aos professores e amigos que tive o prazer de conhecer e conviver nestes períodos. Parando para refletir sobre toda a minha trajetória acadêmica e pessoal na instituição, percebo – com grande surpresa e muitas doses de nostalgia – que vivenciei diferentes transições neste ambiente. Ao inserir-me na UFSC estava experienciando a transição dos 17 para os 18 anos, e vivendo todas as representações sociais e pessoais peculiares deste instante. Nas primeiras fases houve o movimento de sair então da adolescência e permitir-me ingressar no universo adulto-jovem, o qual aconteceu de maneira instantânea e com certa resistência, mas com muitas expectativas do que viria pela frente. Iniciar a graduação permitiu que eu pudesse, então, concretizar a resposta para aquela famosa pergunta “E aí o que vai fazer?”. Finalizar o curso e então escolher o que fazer após este término de ciclo, também trouxe outro momento de transição e me colocou novamente de frente para esta mesma indagação. Por conseguinte, inserir-me no mestrado e na atual conjuntura estar finalizando este curso, imbricam em outro processo transitório, e adivinhem? Novamente são impelidas a mim expectativas sobre o que irei realizar após este momento. Transições são para serem vividas, e com toda a certeza, o suporte que eu recebi durante toda a minha

trajetória acadêmica e pessoal foram imprescindíveis para que as minhas escolhas fossem concisas e coerentes com os meus objetivos. À todos os profissionais e pessoas envolvidas, meu muito obrigada!

Agradeço também à Marucia, minha super orientadora, por toda a confiança depositada em mim. Com toda a certeza o processo de aluna à professora e pesquisadora se deve a todo o aprendizado que tive com você nesta jornada. Obrigada pelo acolhimento e por ser essa pessoa tão humana. Ser um dos seus primeiros “sutiãs” foi uma honra. À você minha admiração, meu respeito e meu afeto.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Iuri Novaes Luna por ter me acompanhado no estágio de docência e aos alunos da quinta fase da graduação em Psicologia 2015.1. Agradeço a autonomia concedida e a confiança que o professor teve em mim e ao carinho que recebi de todos os alunos. Com toda a certeza esta experiência foi a mais significativa durante o meu percurso no mestrado.

Meu muito obrigada à banca examinadora desta dissertação que gentilmente aceitou participar deste momento tão importante para mim. À professora Andrea Valeria Steil, a qual me acompanha desde a graduação, à professora Dulce Helena Penna Soares, à professora Ana Cristina Dias e ao professor Juarez Vieira do Nascimento, meu muito obrigada. Sou grata pelas contribuições valiosas no aperfeiçoamento deste estudo.

O mestrado e todos os sentimentos inerentes a ele me mobilizou a ter sede do novo, do desconhecido e do inacabado, não só pelo contato com os estudos científicos mas também a partir das falas e experiências dos participantes desta dissertação. A todos que aceitaram contribuir com esta pesquisa, tanto no Estudo I quanto no Estudo II, meu muito obrigada! Espero que este trabalho possa suscitar e despertar discussões e reflexões nos mais diferentes níveis acerca do tema.

Ter este espaço para agradecer faz com que eu me sinta muito feliz, pois cada um aqui citado foi primordial em todos os aspectos inerentes ao tornar-se mestre. A todos vocês, meu carinho e a minha gratidão!

Sem vocês, nada feito!

Outra vez a esperança na mochila eu ponho, quanto
tempo a gente ainda tem p'ra realizar os nossos
sonhos

(Emicida)

Silva, Talita Caetano. **Razões para a transição graduação/pós-graduação: um estudo com mestrandos de diferentes áreas.** Florianópolis, 2016. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Dr.^a Marucia Patta Bardagi

Data da Defesa: 23/02/2016

RESUMO

Atualmente, entre as alternativas de transição universidade–mundo do trabalho, a pós-graduação (PG) é uma opção recorrente nas escolhas de carreira dos estudantes. A presente dissertação visou compreender as razões que levaram recém-graduados a optarem pela transição direta da graduação para a PG *stricto sensu*. No primeiro estudo, do tipo levantamento, identificou-se o perfil sociodemográfico e acadêmico de 296 mestrandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir de um questionário *on-line* percebeu-se a prevalência de alunos solteiros (78,4%), mulheres (57,4%), com a média de idade de 26,4 anos, que residem sozinhos (23,6%) ou com amigos (21,3%), e foram graduados em instituições públicas (79,1%). Já no segundo estudo, um estudo de casos múltiplos, foram entrevistados dez mestrandos (4M; 6F) buscando aprofundar questões relacionadas à experiência de PG. Os dados obtidos foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977), a partir do qual foram identificados três macro-contextos temáticos: (1) processo de escolha pela PG e a situação anterior à entrada no mestrado; (2) a experiência de PG; (3) perspectivas futuras pós-mestrado. Os resultados apontaram a diversidade de percepções acerca da experiência de PG. As principais razões para a transição direta, por um lado, estiveram relacionadas à identificação com a área do conhecimento, com a pesquisa e a docência, e, por outro, as escolhas foram motivadas pela pouca oportunidade de emprego e também pela baixa motivação para atuação profissional na carreira de formação. Dentre os aspectos positivos associados à experiência de mestrado, destacam-se a qualidade dos docentes e estrutura dos programas, a identificação com a área e tema de estudo, ser bolsista, a boa relação com o orientador e os colegas,

o sentido de desafio e aprendizagem e a percepção de contribuição do estudo à sociedade. Quanto aos aspectos negativos, foram enfatizados a cobrança excessiva por produção e o ritmo imposto pelas agências de fomento, a falta de articulação com o mercado de trabalho, critérios pouco claros para a distribuição de auxílios, o isolamento dos programas e pouco contato entre diferentes áreas, a pouca atenção às necessidades dos alunos e pouca participação dos alunos nos processos de avaliação dos cursos. Os alunos, em sua maioria, têm planos de seguir carreira acadêmica, e muitos fariam novamente a transição direta da graduação para a PG. Apesar dos bons níveis de satisfação mencionados e da motivação para a carreira acadêmica demonstrada pelos participantes, os resultados deste estudo apontam questões tanto pessoais quanto institucionais que podem ser objeto de discussão dentro dos programas e também nos serviços de apoio ao estudante. Ainda, tem-se como foco a necessidade de maior conhecimento sobre como acontece a formação e se estabelecem as relações entre os diferentes agentes envolvidos na pós-graduação (alunos, professores, *staff* universitário, agências de fomento).

Palavras-Chave: mestrado, pós-graduação, orientação profissional, pós-graduando

Silva, Talita Caetano. **Reasons for undergraduate / graduate transition: a study with masters students of different areas.** Florianópolis, 2016. Dissertation (Master in Psychology) Dissertação de Mestrado em Psicologia – Postgraduate Program in Psychology, Federal University of Santa Catarina.

ABSTRACT

Currently, among the alternatives for the university-world of work transition, graduate studies (PG) is a recurring option in students' career choices. This work aimed at understanding the reasons for recent undergraduates to opt for direct transition from undergraduate to graduate studies stricto sensu. In the first study, a survey, we identified the sociodemographic and academic profile of 296 postgraduate students of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Using an online questionnaire, data showed the prevalence of single students (78.4%), women (57.4%) with a mean age of 26.4 years, living alone (23.6%) or with friends (21.3%), and graduates of public institutions (79.1%). In the second study, a study of multiple cases, ten masters students (4M, 6F) were interviewed, seeking to deepen issues related to PG experience. Data were transcribed and subjected to content analysis (Bardin, 1977), which identified three thematic macro-contexts: (1) Process of choice for PG and the situation prior to entry into the masters program; (2) The PG experience; (3) Future prospects post-master's degree. The results showed the diversity of perceptions on the PG experience. The main reasons for the direct transition, on the one hand, were related to identification with the field of knowledge, research and teaching, and on the other, the choices were motivated by the lack of job opportunities and also by the low motivation to work in their fields. Among the positive aspects of the master's experience, it highlights the quality of teachers and structure of the programs, the identification with the area and subject of study, the scholarship, good relationships with supervisor and colleagues, a sense of challenge and learning and the perception of the study contribution to society. On the negative side, were emphasized excessive pressure for production imposed by the funding agencies, the lack of relation with the labor market, unclear criteria for the fund distribution, the isolation of

programs and little contact between different areas, the little attention to the needs of students and limited participation of students in evaluation processes. Students have, in majority, plans to pursue an academic career, and many would do a direct transition to PG again. Despite good levels of satisfaction mentioned and motivation for academic career demonstrated by the participants, the results of this study indicate both personal and institutional issues that can be the subject of discussion within the programs as well as in student support services. Also, there is a need for greater understanding of how the formation occurs and relationships are established between the different agents involved in graduate school (students, teachers, university staff, funding agencies).

Keywords: master, postgraduate studies, career counseling, post graduate

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIIESEC –	Associação Internacional de Estudantes de Ciências Econômicas e Comerciais
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH –	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREA –	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
EUA –	Estados Unidos da América
FAPESC –	Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina
GeoCapes –	Ferramenta de Dados Georreferencial da CAPES
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES –	Instituição de Ensino Superior
IFSC –	Instituto Federal de Santa Catarina
LABFLOR –	Laboratório Floripa em composição transdisciplinar: arte, cultura e política
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIOP –	Laboratório de Informação e Orientação Profissional
MBA –	Master Business Administration
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
MP –	Mestrado Profissionalizante
NELIC –	Núcleo de Estudos Literários & Culturas
OP –	Orientação Profissional
PEA –	População Economicamente Ativa
PET –	Programa de Educação Tutorial
PIBIC –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PG –	Pós-Graduação
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNPD –	Programa Nacional de Pós-Doutorado
PNPG –	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROPG –	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PPGP –	Programa de Pós-Graduação em Psicologia

REUNI –	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU –	Restaurante Universitário
SAPSI –	Serviço de Atenção Psicológica
TIC –	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE –	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UDESC –	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIEDU –	Programa de Bolsas universitárias de Santa Catarina
UNIVILLE –	Universidade da Região de Joinville
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM –	Universidade Federal de Santa Maria
UNILA –	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP –	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características sociodemográficas e acadêmicas, e avaliação da experiência de mestrado dos pós-graduandos entrevistados	72
Tabela 2 – Perfil sociodemográfico e acadêmico dos 296 respondentes do Estudo I.....	77
Tabela 3 – Opções de inserção pós-formatura	79
Tabela 4 – Respostas quanto ao nível de satisfação das justificativas sobre a experiência de mestrado	81
Tabela 5 – Justificativas quanto à pouca satisfação com a experiência de mestrado	81
Tabela 6 – Justificativas quanto à satisfação com a experiência de mestrado ...	85
Tabela 7 – Justificativas quanto à muita satisfação com a experiência de mestrado.	91
Tabela 8 – Macro-contextos e temas emergentes identificados nos resultados do Estudo II	115

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	29
1. AS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE E A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE- MERCADO DE TRABALHO	29
1.1 O Estudante Universitário e a Transição para o Mercado de Trabalho.....	34
2. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	43
2.1 Estudos Empíricos com Pós-Graduandos no País	49
3. ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO	63
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	67
1. ESTUDO I: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS DE MESTRANDOS DA UFSC	67
1.1 Participantes.....	68
1.2 Instrumentos e Materiais.....	69
1.3 Procedimentos e Considerações Éticas.....	69
1.4 Análise de dados.....	70
2. ESTUDO II: PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO MESTRADO E A TRANSIÇÃO DIRETA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE MESTRANDOS DA UFSC.....	70
2.1 Participantes.....	70
2.2 Instrumento	73
2.3 Procedimentos e Considerações Éticas.....	74
2.4 Análise de Dados	75
CAPÍTULO III – RESULTADOS	77
1. ESTUDO I – CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS DE MESTRANDOS DA UFSC	77
2. ESTUDO II – PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO MESTRADO E A TRANSIÇÃO DIRETA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE MESTRANDOS DA UFSC.....	94
2.1 Resumo da História dos Participantes	95
2.2 Identificação e Descrição dos Temas Emergentes	114
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO	179
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	199

REFERÊNCIAS	205
Anexo A – Caracterização dos Pós-Graduandos da UFSC – Etapa 1 do Estudo	219
Anexo B – <i>E-mail</i> às Secretarias de Pós-Graduação da UFSC.....	221
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Etapa 1 do Estudo	223
Anexo D – Roteiro de Entrevista – Etapa 2 do Estudo	225
Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista Etapa 2 do Estudo	227
Anexo F – Parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC	229

APRESENTAÇÃO

O presente estudo teve como objetivos principais compreender as razões que levaram mestrandos recém-graduados no Ensino Superior a optarem pela transição direta do curso de graduação para o de mestrado e identificar suas percepções sobre a experiência na pós-graduação (PG), suas expectativas de carreira futuras e sua avaliação sobre a escolha do mestrado. O interesse pelo tema originou-se nas próprias reflexões pessoais da pesquisadora, bem como no contexto de ampliação da pós-graduação no Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2014), ainda não acompanhado por um volume significativo de estudos acerca dos alunos nela inseridos, e nos estudos sobre desenvolvimento de carreira universitária, que apontam a importância da análise dos projetos futuros e da transição universidade-mundo do trabalho (Gondin, 2002; Mattos & Bianchetti, 2011; Melo & Borges, 2007; Teixeira & Gomes, 2004).

No âmbito pessoal, ao perceber-se como aluna finalista de um curso de graduação, a pesquisadora deparou-se com angústias, indefinições e incertezas, peculiares ao momento em que se encontrava. Pareceu, naquele instante, assim como no momento em que se escolhe um curso de vestibular, que era necessária a realização de uma escolha precisa, de forma a consolidar a transição do fim do curso universitário para uma possível inserção profissional de modo tranquilo, estável e o menos doloroso possível. Tal momento possibilitou diversas reflexões, o que acarretou em um tema e um problema de pesquisa de interesse, os quais são aqui apresentados. Essa escolha pessoal levou à reflexão sobre a importância da decisão acerca da transição do graduando finalista para o mundo do trabalho e suas diferentes possibilidades. Leituras realizadas a respeito da temática do desemprego de jovens adultos e suas possíveis relações com o prolongamento dos estudos propiciaram, também, uma maior proximidade com o fenômeno da pós-graduação, que posteriormente veio a compor este estudo de dissertação.

Uma vez identificada com a temática de pesquisa, fazia-se necessário um distanciamento do fenômeno em questão, permitindo que, a partir de outras óticas, fosse possível contribuir e promover novas reflexões, processo que Demo (1985) denomina de *estranhamento do tema*. Assim, a partir do aprofundamento na literatura sobre desenvolvimento de carreira e pós-graduação, foram identificados

elementos que afirmassem acerca da relevância do estudo e os possíveis caminhos teóricos e metodológicos a seguir.

No que diz respeito ao desenvolvimento de carreira ao longo da graduação e após esse estágio de formação acadêmica, Cabral (2011) assegura que compreender a operacionalização a respeito da inserção profissional de recém-formados relaciona-se com a construção do projeto de vida desses indivíduos. Tal projeto engloba diferentes dimensões: “trabalho remunerado, práticas culturais, desportivas, partidárias, associativas e actividades relacionais (família, amigos, conhecidos)” (Cabral, 2011, p. 69). Teixeira e Gomes (2005) sinalizam que os estudantes concluintes de cursos universitários têm diferentes percepções e expectativas face ao futuro profissional. Apesar de haver certo otimismo quanto ao futuro, o desconhecimento a respeito dos possíveis desafios e especificidades das respectivas áreas de atuação é uma situação que comumente ocorre. Há aqueles que se sentem confiantes, estabelecendo planejamentos profissionais com o intuito de realizá-los. Entretanto, há também aqueles que, ao final do curso, não têm muito conhecimento sobre o que fazer. Para os autores, os indivíduos que se sentem mais seguros sobre a profissão, em sua maioria, realizam seus projetos de vida. Sendo assim, delinear metas profissionais pode contribuir e orientar ações satisfatórias e potencializadoras de carreira.

Cabral (2011) menciona que o aumento do tempo localizado entre a saída do Ensino Superior, a possível estabilização no mundo do trabalho, as dificuldades dos jovens em adquirir um emprego e as próprias transformações do mercado de trabalho podem ser fatores que auxiliam no reconhecimento da importância do estudo da temática da inserção profissional de jovens graduados. Para Cabral (2011), na contemporaneidade, “a posição socioprofissional pode depender principalmente do emprego, pois ter um trabalho estabelece o indivíduo como activo, define-o como economicamente produtivo e reconhece-lhe uma utilidade social” (p. 73). Nesse sentido, há alguns estudos apontando a escolha de graduandos finalistas pela continuidade dos estudos como estratégia de enfrentamento às dificuldades da inserção profissional (Mattos, 2007; Pimentel, 2007). Trabalhos como os de Mattos (2007) e Pimentel (2007) indicam que o estreitamento de oportunidades de trabalho para os jovens faz com que o alongamento da escolarização se torne uma possível escolha para quem está prestes a finalizar seus cursos de graduação, além de fazer com que

outros profissionais retornem ao contexto universitário de modo a estender a escolarização diante das condições frágeis e desfavoráveis do mundo do trabalho. Para Pimentel (2007), o diploma universitário já não garante tantas vantagens no que se refere à busca de um emprego, além disso, a estudiosa também problematiza o fato de o número de empregos ser desproporcional ao número de recém-formados em busca de uma colocação no mercado, o que torna a educação continuada uma opção relevante no que se refere ao adiamento do enfrentamento ao mundo do trabalho. Ainda para essa autora, “torna-se mais fácil para os jovens dizerem que estão estudando, do que dizer que estão desempregados” (Pimentel, 2007, p. 63).

O ingresso de alunos recém-saídos da graduação tem aumentado no mestrado acadêmico (Mattos, 2011). Percebe-se que, de modo geral, a partir dos dados encontrados no portal da Ferramenta de Dados Georreferencial da CAPES (GeoCapes, 2014), a busca pela pós-graduação, em especial pelo mestrado acadêmico, tem sofrido grande aceleração nos últimos anos (CAPES, 2014). A configuração vigente de mercado de trabalho instiga os indivíduos na procura por formação continuada (*stricto sensu* ou *lato sensu*¹) na tentativa de aprimorar seus conhecimentos e, assim, tornarem-se mais qualificados.

Os estudos referentes à pós-graduação, em sua maioria, dizem respeito à discussão de políticas públicas de Ensino Superior, à estrutura dos programas de pós-graduação, ao mapeamento de índices de diplomação e à avaliação de cursos. Entre os estudos que enfocam diretamente os pós-graduandos, encontram-se temas como: relação entre estresse e mestrado (Faro, 2013; Schillings, 2005) e entre a escolha pela pós-graduação *stricto sensu* (Mattos, 2007) e a identificação do perfil de pós-graduandos de áreas específicas (Barbosa, Gutfilen, Gasparetto, & Koch, 2009; Coury & Vilela, 2009; Hortale, Moreira, Bochner & Leal, 2014; Louzada & Silva Filho, 2008). Tais estudos, em sua maioria, são de tipo quantitativo e, além disso, há um número expressivo de estudos voltados à área da saúde, como enfermagem (Ferreira & Loureiro, 2013; Secaf & Kurcgant, 1999), medicina (Barbosa et al., 2009; Brock et al., 2010;) fonoaudiologia

¹ Pelo fato de haver diferentes grafias, optou-se por seguir o termo tal como é escrito pela CAPES (2014).

(Ferreira, Russo & Adami, 2010) e fisioterapia (Coury & Vilela, 2009), o que indica a necessidade de estudos que possam abarcar a realidade de outras áreas e também com abordagem qualitativa referentes à temática.

Considerando-se os estudos que apontam a necessidade de compreender os projetos e as expectativas de recém-graduados, a discussão sobre a busca pela qualificação para enfrentar as exigências do mercado de trabalho e a ampliação da PG no Brasil, um estudo que integre esses elementos torna-se relevante científica e socialmente. Buscou-se, aqui, identificar as razões de escolha de mestrados pela transição direta – neste trabalho, o período considerado como transição direta é de zero a seis meses – da graduação para a pós-graduação *stricto sensu* e também suas percepções e expectativas de carreira. É importante destacar: mesmo que a população de estudantes de mestrado acadêmico ainda seja pequena em relação ao total de jovens recém-graduados no país, este estudo pode contribuir com um conjunto de informações que auxiliam a compreender o perfil do ingresso na pós-graduação e seu processo de tomada de decisão de carreira. Tendo isso em vista, ainda é possível afirmar que as informações deste estudo podem fornecer *feedbacks* para os programas de pós-graduação acerca dos aspectos mais positivos e das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o mestrado, e esses dados podem ser, no futuro, utilizados a fim de promover eventuais mudanças que visem potencializar a experiência dos alunos.

Como estrutura, esta dissertação segue as normas metodológicas da American Psychological Association (APA), 6ª edição (2012), apresentando cinco capítulos centrais (Introdução, Método, Resultados, Discussão e Considerações Finais), além das Referências e dos Anexos. No capítulo de Introdução, está a revisão da literatura e o racional teórico utilizado como base para o estudo. O segundo e o terceiro capítulos, por sua vez, referem-se ao Método e aos Resultados, em que foram identificados os participantes, instrumentos, procedimentos, considerações éticas e resultados das duas coletas de dados realizadas. Na Discussão, são integradas as análises teóricas referentes aos dois estudos realizados nesta dissertação, por serem estes complementares. Nas Considerações Finais, são salientados os principais aspectos identificados no estudo, suas principais limitações e indicações para futuras intervenções ou investigações referentes aos temas. Por fim, estão apresentadas as Referências utilizadas para a construção do projeto e os Anexos.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. AS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE E A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE–MERCADO DE TRABALHO

Compreender o cenário de trabalho, torna-se fundamental ao se desenvolver estudos sobre a temática das carreiras, uma vez que a inserção, a permanência e a saída do mercado de trabalho são processos importantes no que diz respeito à (re)constituição da identidade do sujeito e aos processos de subjetivação e significação do ser humano. O trabalho pode ser interpretado como uma categoria fundante do sujeito bem como dos modos de ser e estar na sociedade (Coutinho, Krawulski, & Soares, 2007). Assim, o trabalho traduz-se no cerne da vida do indivíduo, seja na esfera subjetiva, enquanto produtora de significados, seja na objetiva, enquanto fonte de subsistência (Magalhães & Bendassoli, 2013; Navarro & Padilha, 2007). Desse modo, ele não atende a necessidades básicas apenas, mas também se constitui em “fonte de identificação e de autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade” (Navarro & Padilha, 2007, p. 14). Magalhães e Bendassoli (2013) pensam o trabalho enquanto uma atividade nuclear na experiência do homem com o mundo, uma vez que, ao trabalhar, o sujeito busca alcançar seus objetivos particulares. Pode-se dizer, dessa forma, que o trabalho opera sobre a constituição da identidade do indivíduo, pois permite ocupar um lugar, um *status* social, além de possibilitar a organização das narrativas pessoais sobre o próprio sujeito. Ou seja, o trabalho situa, nomeia e identifica o ser humano.

Nesta dissertação, utiliza-se o sentido de trabalho apresentado por Codo (2006). O autor entende que o trabalho não é mercadoria nem pode ser compreendido como sinônimo de emprego. O trabalho está para além de uma formalização, na sua dimensão essencial, ele configura-se enquanto dupla relação de transformação entre o homem e a natureza. No entanto, Codo (2006) chama a atenção para o fato de que nem toda transformação pode ser considerada trabalho, uma vez que, para se configurar como tal, é preciso que a transformação gere significado, o trabalho representaria, portanto, uma relação tripla entre o sujeito, o objeto e o significado.

Nesse sentido, Tolfo e Picinini (2007) expõem a importância dos sentidos e dos significados na relação do sujeito com o produto gerado, sendo o sentido relacionado a percepções intrínsecas do sujeito, e o significado relacionado às representações sociais acerca do trabalho.

Autores de diferentes perspectivas e paradigmas epistemológicos, como Antunes (2003, 2008, 2009), Antunes e Alves (2004), Barros Junior (2009), Barbosa (2012), Baltar e Krein (2013) e Uvaldo (2010), entre outros, dedicaram-se a descrever as características e as modificações referentes ao trabalho, destrinchando e delineando suas repercussões e trajetória ao longo das décadas, bem como sua composição na contemporaneidade. Ao analisar as afirmações de Antunes e Alves (2004) percebe-se que: se, por um lado, o mercado de trabalho não é idêntico quando comparado à sua configuração no século passado, por outro, “também não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante” (p. 37). Dentre as modificações ocorridas podem-se destacar: aceleradas globalização e complexificação tecnológica, a flexibilização do trabalho e dos modos de acumulação de capital, a reconfiguração e a reengenharia das práticas produtivas, a falta de controle sobre o sistema financeiro, entre outros elementos (Barros Junior, 2009).

Como o conceito de trabalho se ampliou na contemporaneidade, é preciso reconhecer também a complexidade do conceito de carreira. Entende-se carreira enquanto uma forma pessoal de construir significados na experiência de trabalho e também um meio social de organizar esse trabalho, ou seja, para compreender a dimensão do que é carreira, faz-se necessário entender o trabalho para além de uma ocupação formalizada. Uma carreira, no sentido adotado aqui, envolve aspectos pessoais, cognitivos e comportamentais de uma pessoa em processo de autodesenvolvimento orientado por objetivos pessoais e profissionais, os quais são mediados pelo mercado de trabalho (Magalhães & Bendassoli, 2013). Na contemporaneidade, a carreira e o trabalho tornam-se, portanto, construtos multidimensionais, os quais recebem interferências de ordem psicológica, social e econômica.

Destacamos uma série de relações e configurações do trabalho, no contexto observado, que o tornam específico, por exemplo: o aumento da terceirização de serviços, do crescente trabalho informal e temporário, e até mesmo dos altos índices de desemprego estrutural, mencionados por alguns autores (Antunes, 2009; Antunes & Alves, 2004; Mattos, 2011). Além disso, esse novo cenário apresenta características distintas dos perfis

das pessoas envolvidas, como é o caso da expressiva inserção do público feminino no campo de trabalho – tal público, muitas vezes, busca adquirir níveis mais altos de qualificação educacional em relação aos homens –, a exclusão ou a dificuldade de reinserção no mercado dos trabalhadores na faixa etária entre 45 e 50 anos e as dificuldades de inserção laboral dos jovens. Tais características também são sistematicamente mencionadas como aspectos que configuram o mercado de trabalho atual (Antunes & Alves, 2004; Barros Junior, 2009).

Outra característica importante do trabalho na atualidade é a necessidade de uma maior autonomia do indivíduo e do autogerenciamento sobre sua carreira e sua trajetória profissional. As configurações de carreiras tradicionais caracterizavam-se pelo esforço e pela dedicação do trabalhador em ascender hierarquicamente dentro das organizações, haja vista a promessa de segurança em longo prazo (Barros Junior, 2009). Na contemporaneidade, todavia, a linearidade das carreiras já não é tão presente, visto que as trajetórias se tornam cada vez menos estáveis e previsíveis. As novas formas de carreira exigem capacidades como autoinvenção, autonomia, autodireção administradas pelas necessidades do próprio indivíduo ao invés de seguirem as necessidades da organização. Além disso, as trajetórias de carreira caracterizam-se pela lógica *boundaryless* (sem fronteiras), na qual as fronteiras encontradas nas organizações, de quaisquer esferas – níveis, projetos, localizações, funções –, estão mais permeáveis se comparadas com as do passado. O modelo de carreira que segue a lógica sem fronteiras é o mais encontrado na literatura (Magalhães & Bendassoli, 2013). Em uma carreira pautada nessa lógica, o sujeito não se confina a um contexto de emprego unicamente, ele permeia diversos espaços de trabalho, à medida que supera as barreiras encontradas, sejam elas geográficas, organizacionais, pessoais ou psicológicas. Destaca-se ainda que, nesse modelo de carreira, são levados em conta três tipos de competências, quais sejam, conhecer o motivo das escolhas a partir de valores e desejos pessoais (*Know-why*); saber como fazer para realiza-los (*Know-How*); e ter uma rede de contato que apoie tais escolhas (*Know-whom*).

Além dessas, outras nomenclaturas e metáforas de carreira têm sido usadas para descrever novas possibilidades e estruturas de vida profissional. Há, por exemplo, a carreira portfólio, caracterizada pela venda de diversas aptidões e habilidades do indivíduo aos empregadores, ou seja, o indivíduo responsabiliza-se por sua carreira e busca desenvolver-se, a fim

de manter-se empregável, dada a instabilidade da segurança no emprego (Barros Junior, 2009). Magalhães e Bendassoli (2013) acrescentam aos novos modelos de carreira, a *craft career*, a carreira multidirecional e a proteana. A *craft career* tem como proposições a autonomia, a criatividade, a (re)invenção do próprio trabalho. Esse modelo de carreira pauta-se na metáfora das artes: de modo semelhante à arte, os sujeitos devem ser os autores de suas próprias carreiras, no entanto, estas – tal qual a arte – são sempre inacabadas e abertas à inovação e à transformação. A carreira multidirecional, por sua vez, tem como características a flexibilidade, a dinamicidade e a abertura a diferentes possibilidades. Nesse caso, o sujeito revê seus objetivos a todo instante, alterando seu foco profissional quando preciso. Por fim, a carreira proteana é orientada pela autodirecionalidade. O sujeito orienta-se a partir da sua própria identidade, frente às incertezas e inseguranças características do atual mercado de trabalho. Nesse modelo de carreira, o condutor é sempre o indivíduo.

Paulatinamente, delinea-se uma nova cultura nos ambientes de trabalho, a qual recebe uma tradução frequente no termo “empregabilidade”. Pautado nesse conceito, o trabalhador deve tornar-se atrativo aos olhos de seus empregadores ou potenciais empregadores, comprometendo-se com a permanente qualificação profissional. Tal movimento, de cunho prioritariamente individual, orienta, direciona e (re)define as escolhas profissionais dos trabalhadores no que se refere à inserção no mundo do trabalho e a sua trajetória de carreira. Lemos, Rodriguez e Monteiro (2011) destacam que a empregabilidade promove a individualização da obtenção de trabalho, a partir da autonomização do sujeito, deixando-o menos à mercê das oscilações peculiares do mercado de trabalho. À medida que o indivíduo se torna mais empregável, maiores possibilidades terá, como: escolher o seu local de trabalho e migrar de um trabalho a outro, com o objetivo de crescer e amadurecer na própria trajetória profissional. Para os autores, a capacidade para agenciar talentos e habilidades torna-se parte da autonomia do trabalhador, o qual não precisaria da tutela da empresa para desenvolvê-los. Desloca-se, portanto, a responsabilidade do controle da dimensão externa para interna, isentando o Estado e as empresas de quaisquer compromissos com os rumos profissionais dos sujeitos (Lemos et al., 2011).

Para Baruch (2011), na contemporaneidade, é preciso levar em conta a nova natureza das trajetórias de carreira, que acompanha as mudanças no mundo produtivo, já discutidas anteriormente, que têm

como características principais a multidirecionalidade, a dinamicidade e a fluidez, o que contrasta com a velha e tradicional abordagem de carreira, a qual constituía-se enquanto linear, estática e rígida. Para compreender essa mudança, é importante ter em vista que a virada do século mais recente trouxe consigo a responsabilização dos sujeitos sobre suas próprias carreiras. Além disso, se outrora as pessoas objetivavam servir às organizações dedicando toda a sua vida ao trabalho, na contemporaneidade, a expectativa é inversa, ou seja, espera-se que as organizações as sirvam, e que a duração desta relação possa ser facilmente reduzida.

Os críticos da empregabilidade, por sua vez, indicam que, nessa perspectiva, a expectativa de ascensão e “sucesso” profissional são excessivamente pessoalizados, visto que, a partir da crença da autonomização do indivíduo, surgiu uma tendência de os sujeitos se responsabilizarem pelo próprio emprego-desemprego, sucesso-fracasso e inclusão social, percebendo-se em contínuo risco (Appel-Silva & Biehl, 2006). Ou seja, prega-se que o “fracasso profissional” é de cunho estrito do indivíduo e ocorre quando este “não se esforçou”, “não se dedicou”, “não se adaptou”, “não se desenvolveu”, “não foi criativo”, “não formou uma boa rede de contatos”, por exemplo.

Paralelamente às questões relativas à empregabilidade, a discussão dos índices de desemprego e baixa qualificação profissional para o novo cenário do trabalho também são frequentes. Para Gomes e Lourenço (2012), além de uma questão econômica, o desemprego destaca-se enquanto um elemento gerador de problemas sociais e de diminuição da integridade física e psicológica dos sujeitos (Sarriera, Camara & Berlin, 2000). A insegurança peculiar ao mercado de trabalho se manifesta em diferentes momentos: quando o sujeito encontra-se desempregado, na busca de um emprego formal; empregado em uma ocupação já estabelecida – procurando continuar empregado –; ou empenhado em se tornar empregável sob diversas condições, entre outros aspectos (Mattos, 2011).

Cabe tratar, aqui, mais especificamente da população dos recém-graduados, grupo de interesse deste estudo. Segundo Cabral (2011), se por um lado há a diminuição da oferta de trabalho e tem-se alegado que o mercado de trabalho está saturado para absorver recém-formados; por outro lado, diversos estudos têm apontado que essa população específica tem maiores vantagens de inserir-se no mercado de trabalho – não só em termos de acesso, mas também de estabilidade profissional – se comparada com aqueles que não possuem um diploma. Para a autora,

percebe-se uma relação positiva entre a formação e a empregabilidade, o que deixa de lado a ideia da inutilidade dos diplomas. Em contrapartida, a *Folha de São Paulo*, em 2015, divulgou a notícia de que o desemprego, no Brasil, tem afetado os jovens com alta escolaridade. Segundo o jornal, em dez anos, tinha-se o registro de 528 mil formados no Ensino Superior, já no ano de 2015 o índice subiu para 830 mil formados nas universidades brasileiras. Outro aspecto apresentado na notícia é o fato de que, entre os jovens com onze anos de formação – Ensino Médio, Ensino Superior, mestrado e doutorado –, a taxa de desemprego subiu de 11,1%, em 2014, para 14,6%, em 2015 (Silva & Papp, 2015).

Segundo Malvezzi, Souza e Zanelli (2010), há uma ampliação no conceito de profissionalismo, devido às demandas exigidas dos profissionais – como especializações, capacitações entre outras –, o que, anteriormente, em outro contexto, acontecia de maneira mais aberta. Nesse sentido, espera-se do indivíduo alguma experiência mesmo durante a busca pelo seu primeiro emprego. Diante da abrangência dos conceitos de profissionalismo e de empregabilidade, e também das próprias expectativas que recaem sobre os profissionais, torna-se importante avaliar como essas características do mercado contemporâneo influenciam sentimentos, projetos e possibilidades de transição dos recém-graduados em relação ao mundo do trabalho. Pode-se pensar que a instabilidade presente nas formas de trabalho, os índices de desemprego e os discursos sociais de empregabilidade e qualificação estejam presentes nas experiências dos universitários durante a formação e também entre os alunos de pós-graduação, modelando suas expectativas e objetivos profissionais.

1.1 O Estudante Universitário e a Transição para o Mercado de Trabalho

De modo geral, a orientação profissional (OP) no Brasil ao longo do tempo direcionou seus esforços para a compreensão da escolha inicial dos adolescentes e para os fatores intervenientes nessa escolha (Sparta, 2003). No entanto, considerando-se as transformações da área, com o aumento do interesse pelo desenvolvimento de carreira universitária e o crescimento da população universitária entre os clientes de orientação profissional, percebe-se a necessidade de estudos que tenham como foco compreender de que modo ocorrem as escolhas profissionais durante

a graduação, bem como as expectativas dos alunos para a entrada no mercado de trabalho, delimitando de modo mais explícito esse outro marco transitório da vida do sujeito.

Os estudos existentes sobre o momento de finalização do Ensino Superior e a transição para o mercado de trabalho costumam enfatizar as percepções e expectativas dos graduandos sobre o término do curso, a avaliação que eles fazem sobre as condições do mercado de trabalho e das próprias competências e a identificação de projetos de futuro. Diante das transformações peculiares à nova ordem de mercado que se observam na contemporaneidade, para Teixeira e Gomes (2004), o estudante, face ao término do curso universitário, tem buscado alternativas para suprir as dificuldades encontradas no que se refere ao ingresso no mercado de trabalho, realizando, assim, uma exploração do campo de trabalho de modo a investigar quais os possíveis papéis que podem ser desenvolvidos e experienciados. A decisão de carreira relaciona-se ao projeto profissional, o qual é entendido como a capacidade de se identificar os interesses dentro de uma profissão, estabelecendo objetivos profissionais e estratégias para alcançá-los. Além disso, tal projeto antecipa o desenvolvimento de carreira e auxilia no planejamento de ações e metas desejadas. Destaca-se, aqui, que a decisão de carreira, segundo os autores, não se limita a uma escolha específica dentro da profissão, ela também implica em um processo de preparação e de determinação do sujeito para tornar reais os projetos idealizados. Sendo assim, a falta de alternativas quanto à profissão escolhida pode incitar ambivalência nos alunos concluintes, por conta da incerteza quanto à possibilidade de realização dos projetos sinalizados pelo mercado de trabalho.

Melo e Borges (2007) realizaram um estudo com vinte jovens de diferentes cursos. Entre os selecionados, nove eram recém-graduados, e o restante, formandos do último ano. Dentre as categorias relacionadas ao salto universidade-inserção no mercado de trabalho, destacou-se “o investimento na qualificação” (pretensão de estudar mais, fazer pós-graduação, buscar especializar-se em uma área, participar de cursos) como a mais recorrente, presente em 68,4% dos casos. Na sequência, vieram as categorias “competitividade” (competição entre os recém-formados) e “falta de oportunidades” (não oferecimento de trabalho a recém-formados/inexperientes), citadas em 36,8% das respostas, além de “qualificação” (importância do currículo, do estágio ou da graduação na preparação para o trabalho), mencionada em 31,6% dos casos. Percebe-se, por estes

resultados, uma visão dos estudantes que vai ao encontro dos apontamentos de Malvezzi, Souza e Zanelli (2010) sobre a crescente demanda por conhecimentos específicos para o exercício de muitas atividades, segundo os autores, essa demanda torna a graduação uma condição insuficiente para o exercício profissional, na percepção dos alunos.

O universitário em fase de finalização de curso aproxima-se dos discursos acerca da empregabilidade, do trabalho parcial e da terceirização, disseminados pela. Na contemporaneidade, valoriza-se o novo, ou seja, estimula-se a criatividade dos trabalhadores, além disso, espera-se a capacidade de resiliência dos sujeitos, os quais devem possuir meios de readaptar-se ou reajustar-se frente aos imprevistos que podem emergir ao longo da trajetória profissional. As modificações intensas e aceleradas ocorridas no mercado de trabalho contemporâneo têm afetado de modo mais significativo os jovens, principalmente aqueles em busca de seu primeiro emprego (Valore & Selig, 2010; Camara & Sarriera, 2001). Para muitos dos finalistas de cursos universitários, o encerramento dessa fase pode gerar a expectativa de uma nova etapa, delineada pelo início do exercício profissional referente à formação concebida. Entretanto, o ingresso no mundo do trabalho é difícil, como pontuam Teixeira e Gomes (2004), a certificação de um curso universitário não garante a inserção instantânea dos indivíduos em trabalhos voltados às áreas de formação. A partir disso, entende-se que a eficácia da transição dependerá do nível de envolvimento do indivíduo com o curso escolhido, através da participação nas atividades de formação e das próprias postura e atitude tomadas com relação à preparação do indivíduo face a essa transição. Ao longo de sua formação acadêmica, os jovens (re)avaliam suas experiências, expectativas e escolhas, além de (re)estabelecer metas e objetivos. Esse processo, dependendo do caso, acaba suscitando o próprio planejamento da transição para o mundo do trabalho. Segundo os autores, as preocupações dos jovens que fazem parte da população alvo da pesquisa vão além da busca pela finalização de um curso e por uma possível inserção no mercado de trabalho, esses jovens adultos visam à independência, o descolar-se do meio familiar e o estabelecimento de si na vida adulta.

E quanto ao papel da universidade na formação de carreira desses jovens? Melo e Borges (2007), em um estudo qualitativo, ao avaliarem a percepção de alunos sobre a universidade, observaram que 47,4 % do total de 20 estudantes de diferentes cursos (Arquitetura, Ciências da Computação, Medicina, Psicologia, Fisioterapia e Direito) apontaram

que há uma inadequação na preparação para o mercado de trabalho. Além disso, 26,3% dos sujeitos destacaram que não há uma integração entre teoria e prática, e 21,1% acreditam que a universidade não prepara seus alunos para a rotina do mercado de trabalho.

Teixeira e Gomes (2004), a esse respeito, propuseram-se a descrever o desenvolvimento profissional ao longo do curso de graduação, o qual impacta diretamente nos modos de preparação dos jovens adultos no que se refere à inserção no mercado de trabalho, a partir da conclusão do curso. Participaram do estudo realizado por esses autores doze alunos finalistas dos cursos de Farmácia e Odontologia, com idades entre 21 e 26 anos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com relação à formação acadêmica percebeu-se que os entrevistados consideraram a formação universitária por si só insuficiente, o que faz com que os alunos busquem outras estratégias de conhecimento e experiências. Os participantes também citaram o distanciamento do que é visto em sala de aula da realidade profissional e do mercado de trabalho; considerou-se também que este último, muitas vezes, exige dos indivíduos um ritmo mais acelerado e um manuseio diferente das técnicas e procedimentos aprendidos na faculdade.

Em outro estudo, avaliando a formação e a trajetória profissional sob a ótica de psicólogos recém-formados, Bardagi, Bizarro, Andrade, Audibert e Lassance (2008) perceberam que a cristalização da imagem da profissão dificulta uma visão mais ampla dos estudantes sobre as diferentes possibilidades de atuação profissional. Nesse estudo, ainda, com relação ao preparo para o enfrentamento ao mercado de trabalho, constatou-se que menos da metade (48%) dos participantes sinalizaram estar preparados para esse momento ao final da graduação. Assim como nesse estudo, podemos pensar que, em muitos outros cursos ocorra o mesmo: uma imagem estereotipada da carreira e da atuação profissional tende a diminuir as possibilidades percebidas de inserção por parte dos alunos e levar a uma menor confiança na transição universidade–mercado de trabalho.

No estudo de Teixeira e Gomes (2004), o conhecimento mais aprofundado a respeito de onde se insere a profissão escolhida no mercado de trabalho, suas facilidades e dificuldades, suas especificidades, entre outros aspectos, surgiu na fala de estudantes que já tinham algum profissional especializado (do mesmo curso) em sua família. Entretanto, de modo amplo, os estudantes demonstraram confiança, acreditando que

existe espaço para atuação no mercado de trabalho, desde que se tenha competência e que se busquem as oportunidades. Segundo os autores, o sentimento de competência profissional é um dos elementos essenciais que qualificam a experiência de transição.

Outro aspecto importante é o comprometimento com o curso, o qual atua como agente possibilitador no que diz respeito a uma formação acadêmica consistente. O engajamento nas atividades proporcionadas pelo meio acadêmico pode auxiliar e até mesmo estar associado à identificação com a escolha profissional (Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006). A dedicação às disciplinas e a compreensão da aplicação das mesmas na prática profissional também contribuem nesse sentido. Além disso, o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares ou complementares, como estágios, monitorias, trabalhos de pesquisas, iniciação científica, entre outros, possibilita a integração de conteúdos teóricos às competências profissionais (Bardagi & Boff, 2010; Bianchetti, Silva, & Oliveira, 2012; Fior & Mercuri, 2009). Por exemplo, a inserção em pesquisas durante o curso de formação pode tornar-se fator determinante, e/ou no mínimo facilitador, para aqueles estudantes que planejam seguir a vida acadêmica; e não só isso, pois trabalhar com pesquisa permite o estreitamento da relação entre alunos e professores, o que pode resultar em um contato mais promissor na vida profissional (Teixeira & Gomes, 2004).

O apoio parental também se configura como uma condição facilitadora no sucesso profissional da população pesquisada. Segundo Bardagi (2007) receber tal apoio parece ser importante para a exploração de habilidades e atitudes. A aproximação dos pais e o desenvolvimento da autonomia podem facilitar os processos de transição (Bardagi, 2007). Adentrar no Ensino Superior requer do estudante a adaptação aos novos desafios, para os quais ele pode estar preparado ou não (Dias & Oliveira, 2014). Sendo assim, a trajetória universitária não pode ser percebida apenas pela formação profissional. A adaptação acadêmica depende de diferentes aspectos, os quais são determinantes para que os alunos sintam-se fazendo parte do curso e da universidade. Por vezes, tais aspectos não estão diretamente associados à academia, permeando, por exemplo, a própria rede de apoio. Outro elemento observado nesse momento transitório é a percepção de separação da família, visto que, em alguns momentos, os estudantes precisam mudar-se de cidade, morar sozinho ou com outros colegas. Quanto mais a família estiver engajada em proporcionar e estimular a autonomia dos filhos, melhor adaptabilidade o aluno terá.

Silva (2010), por sua vez, no que diz respeito aos jovens egressos do Ensino Superior, situa tais sujeitos na lógica de organização do capital, onde a condição para a efetivação de um emprego está fortemente associada à exigência por mais qualificação, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho é caracterizado pela sua progressiva exclusão e ineficiência. Bardagi et al. (2006) afirmam que a insegurança dos estudantes em fase final de curso face ao enfrentamento do mercado de trabalho, bem como do exercício da atividade profissional, faz com que os alunos busquem recursos instrumentalizadores capazes de auxiliá-los na busca de um emprego.

O preparo para a transição não está previsto na formação universitária contemporânea, sendo este um processo complexo e que merece melhor atenção. O modelo apresentado por Bridges (1999) enfatiza fases no processo de transição, a saber: término de uma situação; período de confusão e vazio; novo começo. Segundo Bardagi (2007), as transições partem do término de algo, o que indica mudanças significativas mesmo que a transição seja percebida como positiva. Após esse momento, há o período de moratória da transição, sendo o vazio uma consequência natural desse processo. A forma como essas duas primeiras fases são vivenciadas determina a próxima etapa: o novo começo. Nesse instante, são criados valores e novos planos de vida. Bardagi (2007) retrata que acompanhar os desajustamentos ao início de cada término de situação pode prevenir impactos psicológicos negativos, visto que o momento de transição é permeado por expectativas idealizadas, as quais nem sempre são realizadas. Sendo assim, oferecer maior atenção ao estudante ao final da formação escolar, e possível saída do ambiente universitário, implicaria em minimizar o impacto da transição universidade-mundo do trabalho.

A preocupação e a visão de mercado de trabalho entre os participantes do estudo de Teixeira e Gomes (2004) foram percebidas de modo mais sério apenas ao final do curso. Não parece haver uma exploração das possíveis alternativas de atuação profissional no início da formação nos cursos de graduação. Um dado importante desse estudo ainda refere-se ao último ano de graduação, momento em que os alunos que participaram da pesquisa ainda não tinham seus projetos profissionais definidos, pois havia carência de critérios para priorizar algum direcionamento profissional. Dentre as opções possíveis, destacam-se a busca por emprego na área de formação, a busca por concursos públicos e a continuidade dos estudos, através da opção por especializações ou mestrados. Sendo assim, o grande número de

alternativas pós-formatura foi também considerado um fato que dificultava a tomada de decisão em relação ao projeto profissional. As idealizações de se trabalhar autonomamente, abrindo consultórios próprios, conforme os objetivos traçados ao iniciar o curso universitário, sofreram modificações. Alternativas como empregos não tão atraentes surgiram nas falas dos participantes. No conjunto das dificuldades citadas pelos participantes da pesquisa surgiram: falta de oportunidades e insuficiência de habilidades básicas capazes de auxiliar a transição do fim do curso à busca de um emprego, como criar currículos e onde localizar o emprego propriamente dito. Destaca-se também a dificuldade de sustentar a própria identidade, uma vez que estes jovens não se percebem mais enquanto estudantes, mas também não se identificam como profissionais; não se sentem mais adolescentes, mas também não se enxergam enquanto adultos.

A busca por complementariedade na formação também foi encontrada no estudo de Bardagi et al. (2008). Dos 79 psicólogos participantes da pesquisa, 25% buscaram a pós-graduação como uma primeira inserção após o término do curso universitário, o que demonstra também que a continuidade nos estudos pode ser uma estratégia frente às inseguranças e incertezas peculiares ao mercado de trabalho contemporâneo. Nesse sentido, Mattos e Bianchetti (2011) sustentam a ideia de que a continuidade do jovem nos estudos relaciona-se às oportunidades estreitas de trabalho. Diante desse contexto, os estudantes parecem reconhecer a necessidade de qualificação para manterem-se no mercado de trabalho (Gondin, 2012).

Muitos dos estudos realizados no âmbito vocacional sobre a transição universidade-mundo do trabalho tem como base a teoria sócio-cognitiva de carreira, que centra-se no indivíduo e na sua capacidade de tomar decisões a respeito do seu futuro e do seu bem-estar, integrando principalmente os conceitos de autoeficácia e expectativa de resultados (Teixeira, 2008). De acordo com essa teoria, a partir de intenções, os indivíduos criam planos para conseguir realizá-los. Outra característica que circunscreve a agência humana, segundo a teoria sócio-cognitiva de carreira, expressa-se pela antecipação. Tal característica ultrapassa o fazer planos para o futuro e abarca também o instante em que o indivíduo cria objetivos para si, prevendo possíveis resultados, para melhor direcionar seus esforços. Diante disso, o futuro é representado pelos objetivos. Comumente, os indivíduos buscam os melhores empregos, a obtenção da melhor nota, a manutenção de um relacionamento saudável, entre

outras metas que estipulam para si. Assim, há pessoas que se consideram capazes em determinadas tarefas, e outras que se sentem capazes em realizar diversas tarefas independentemente da situação apresentada. Para Pacico, Ferraz e Hutz (2014), a autoeficácia estabelece dois principais componentes: expectativas de resultado – o sujeito examina o que é necessário para alcançar o resultado – e expectativas de eficácia – o sujeito avalia se é capaz de realizar as ações propostas para o alcance do objetivo.

Face a isso, a autoeficácia torna-se fundamental diante do término de um curso de graduação, uma vez que esse momento exige uma série de decisões e escolhas do aluno finalista. Sendo assim, a transição para o mercado de trabalho configura-se como um exemplo fundamental no exercício da autoeficácia, uma vez que a probabilidade de insucesso nas primeiras tentativas de procura de um emprego é bastante comum, levando em conta a precariedade de oportunidades no mercado de trabalho, especialmente para os mais jovens (Vieira & Coimbra, 2006). Além disso, há outro fenômeno em questão, pois mesmo indivíduos altamente qualificados poderão encontrar tal dificuldade na busca por um emprego. Segundo Vieira e Coimbra (2006), é preciso, no entanto, também reconhecer que há aspectos que podem ser facilitadores ou inibidores das intenções dos indivíduos no processo da escolha vocacional. Considerando isso, o modelo sócio-cognitivo prevê que as escolhas vocacionais de muitos dos indivíduos não estão baseadas apenas em seus interesses. Elementos como fatores sociais, físicos, educativos e financeiros podem alterar a escolha do sujeito. Levando esse dado em conta, as escolhas vocacionais poderão ser mais influenciadas pelas opções que se tem, pela autoeficácia e pelas expectativas do resultado, do que somente pelos interesses pessoais.

Dessa forma, a transição do fim de um curso universitário para o mercado do trabalho não ocorre de maneira isolada. A passagem para o mercado de trabalho é concebida como um elemento dentro de uma estrutura mais global do processo de desenvolvimento vocacional (Vieira & Coimbra, 2006). As capacidades humanas são fluidas, singulares e dinâmicas, pois ao longo da vida os indivíduos se deparam com novas situações, as quais refletem em diferentes percepções acerca de suas possibilidades e capacidades. Ressalta-se que o próprio mercado de trabalho não possui caráter estático, devido às revoluções tecnológicas que o acompanham ascendentemente, das novas organizações de trabalho e das modificações da relação do trabalhador e o papel que exerce nas

organizações. O término de um curso universitário, portanto, pode ser visto com bastante entusiasmo por alguns e, para outros, ser motivo de angústia e ansiedade.

Há estudos discutindo a autoeficácia para a formação superior (Sousa, Bardagi & Nunes, 2013) e também estudos discutindo aspectos específicos da transição para o mercado de trabalho. No que diz respeito à observação da autoeficácia durante a transição para o mercado de trabalho, Vieira e Coimbra (2006) mencionam que a perspectiva sócio-cognitiva do desenvolvimento vocacional pressupõe alguns aspectos relacionados a esse processo de transição que devem ser desenvolvidos durante a graduação e posteriormente a ela, são eles: a aquisição de crenças de autoeficácia e de expectativas de resultados positivas e ajustadas; a transformação de ligações entre os interesses e os objetivos vocacionais; a transposição dos objetivos em ações; o desenvolvimento de competências de desempenho específicas voltadas à empregabilidade; a negociação dos fatores inibidores e facilitadores que afetam a escolha vocacional (Vieira & Coimbra, 2006). A finalização de um curso universitário prevê do jovem adulto um estabelecimento profissional, o qual deve firmar-se, nesse novo momento de sua vida, enquanto trabalhador. E é nesse sentido que a autoeficácia se configura como algo de fundamental importância, pois a autoeficácia percebida, o nível de comportamento exploratório e a satisfação com o curso podem auxiliar na compreensão de como são construídas as expectativas futuras dos formandos (Bardagi & Boff, 2010).

Nesse sentido, mesmo que outros estudos realizados sob outras perspectivas teóricas em desenvolvimento vocacional e de carreira sejam aqui citados e contribuam igualmente para a compreensão da experiência dos mestrados, entende-se que a perspectiva sócio-cognitiva pode servir como um plano de fundo para a discussão dos resultados. Identificar o quanto a expectativa de resultados futuros e de autoeficácia para a transição foram determinantes para a escolha da transição direta da graduação para o mestrado permite compreender aspectos relativos à satisfação ou insatisfação com essa experiência e também avaliar as principais motivações que levam à entrada na pós-graduação atualmente. Por ser a pós-graduação o grande contexto de pesquisa neste estudo, a seção seguinte propõe-se a apresentar sua estrutura e descrever os estudos empíricos desenvolvidos nesse âmbito de ensino no Brasil.

2. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Inicialmente cabe definir o que é pós-graduação, a fim de compreender o contexto em que este estudo será desenvolvido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 atribui à educação nacional dois níveis de ensino, sendo o primeiro a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o segundo nível correspondente ao Ensino Superior, o qual se ramifica em graduação e pós-graduação. No que diz respeito à PG, a LDB, no artigo 44, define:

Art. 44 A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

[...]

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

A pós-graduação compreende dois eixos: *lato sensu* e o *stricto sensu*. O portal do Ministério da Educação (MEC) indica que as pós-graduações *lato sensu* incluem cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, como o *Master in Business Administration* (MBA). A pós-graduação *stricto sensu*, contexto deste estudo, segundo a CAPES (2014), apresenta três diferentes modalidades: mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Nesses cursos, são realizadas pesquisas, que requerem dos alunos o cumprimento de alguns requisitos, como: cursar as disciplinas obrigatórias e optativas – de acordo com uma carga horária estabelecida –, além de, ao final do curso, apresentar a dissertação ou a tese, que são arguidas por uma banca examinadora composta por especialistas da área (Barbosa et al., 2009).

O mestrado profissional, regulamentado pela Portaria 80/1998 da CAPES, tem três grandes objetivos: (1) conhecer por experiência própria o que é pesquisar; (2) saber onde localizar, no futuro, a pesquisa de interesse para sua profissão; (3) aprender como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho (CAPES, 2014). Os cursos de caráter acadêmico –

mestrado e doutorado – objetivam a formação de pesquisadores, sendo o mestrado o caminho usual para a inserção no doutorado.

Algo que é comum, segundo o portal da CAPES (2014), é o fato de que raramente as pessoas fazem mais de um mestrado ou mais de um doutorado, o que ocorre diferentemente com cursos *lato sensu*, nesses casos, um mesmo indivíduo pode ter mais de duas ou três especializações. É importante salientar que, para cursar quaisquer modalidades da pós-graduação, é preciso que os candidatos sejam diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino (MEC, 2014).

Nacionalmente, as pós-graduações *stricto sensu* são avaliadas pela CAPES. Tendo isso em vista, faz-se necessário apresentar uma breve contextualização da história da pós-graduação e dos impactos da CAPES sobre esse eixo da educação. Ao ser criada em 1950, a CAPES priorizava formações de docentes para atuar no Ensino Superior, principalmente em universidades públicas. A PG foi, então, criada para expandir a educação universitária em todo o Brasil (Turnes, 2014). O ano de 1990 trouxe consigo um marco transicional no que se refere aos objetivos da pós-graduação no Brasil: os programas de pós-graduação passam a priorizar a formação de pesquisadores, o que implicou em uma reorientação paradigmática (Turnes, 2014). Kuenzer e Moraes (2005), e Sguissardi e Silva Júnior (2009) mencionam que, concomitante a esse momento, devido aos vieses avaliativos, administrativos e financeiros, os programas passaram a ser então submetidos a transformações que interferiram na produção, veiculação e disseminação do conhecimento e também na vida/trabalho de todos envolvidos com a pós-graduação.

A partir desse novo viés, os mestrados e doutorados, para além do título de docência, também conferem o título de pesquisador, o que, para Turnes e Lara (2014), relaciona-se também com o fato de que o Brasil foi inserido na sociedade da informação ou do conhecimento, mediante as tecnologias de informação e comunicação (TICs) incorporadas. Tal conquista – a de incorporar a formação de pesquisadores – é traduzida em resultados quantitativos, os quais revelam impressões qualitativas positivas a partir das produções realizadas. No entanto, as fragilidades dessa nova dinâmica ficaram obscuras (Turnes, 2014; Gatti, 2001). Nesse sentido, na contemporaneidade, é preciso problematizar aspectos voltados à saúde e ao bem-estar dos pós-graduandos e docentes (Turnes, 2014), uma vez que as estatísticas reproduzidas pelas agências de fomento e

avaliação da pós-graduação avaliam apenas os índices de produtividades desses sujeitos.

Cabe citar aqui alguns estudos que compõem o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011–2020, o qual possui dois volumes, ambos editados pela CAPES. O PNPG busca definir novas diretrizes, estratégias e metas que visem à continuidade e ao avanço nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Em um dos estudos do PNPG, Gazzola e Fenati (2010) expõem que a pós-graduação brasileira se desenvolveu a partir do reflexo da organização da economia nacional. Além disso, a maior concentração de programas de pós-graduação de mestrado e doutorado está localizada nas regiões Sudeste e Sul do país. Segundo os autores, mesmo que tenham sido criados alguns programas do governo visando à disseminação e à expansão da Educação Superior pública federal em direção a regiões mais interioranas, mantém-se ainda uma concentração de programas mais bem qualificados em regiões que são também favorecidas economicamente. Percebe-se aí que a população que tem acesso ao ensino de pós-graduação é, ainda, muito pequena.

No que se refere ao âmbito internacional, Gazzola e Fenati (2010) apresentam um breve panorama sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe, ressaltando a posição de destaque do Brasil, quantitativa e qualitativamente. Os sistemas de pós-graduação brasileiro, mexicano e argentino – nessa ordem – caracterizam-se como os mais promissores e com melhores condições de ampliar o oferecimento de programas de mestrado e doutorado.

É preciso ressaltar a acelerada expansão da pós-graduação também devido às políticas públicas voltadas ao ensino. Os programas de pós-graduação brasileiros titularam, em 2004, mais de 27 mil mestres e nove mil doutores. Tais dados, em décadas anteriores, estavam longe de serem atingidos. De todo modo, para Belloni (2008), a partir da edição da LDB de 1996, os níveis de qualificação docente foram desenvolvidos em razão do significativo estímulo voltado aos professores do setor público e do interesse, principalmente de instituições particulares, em alcançar o maior número de matrículas em seus cursos. Ainda com relação à expansão dos cursos de pós-graduação, Schwartzman (2010) sinaliza que é difícil ter uma identificação exata do número de alunos matriculados em pós-graduação no país, mas é possível saber que 54% dos alunos matriculados na modalidade *lato sensu* estão em instituições privadas, enquanto a pós-graduação *stricto sensu*, em sua maioria, se dá em instituições públicas.

Schwartzman (2010) ainda menciona que a idade média dos estudantes nas duas modalidades é de 34 anos, o rendimento familiar bastante alto também é uma constante e, além disso, em ambos os cursos, predomina o público feminino.

Entre os estudos que compõem o PNPG, no que diz respeito ao mestrado brasileiro, etapa que será enfatizada nesta dissertação, comparado aos sistemas de pós-graduação internacionais, Almeida (2010) expõe que ele consiste em uma etapa em si mesma de formação pós-graduada. A autora menciona que o mestrado não é de cunho obrigatório, mas para a maioria dos programas é condição necessária como pré-requisito para o ingresso no doutorado, e importante na formação dos alunos. O mestrado passou por diversas reestruturações, que tiveram como intuito reconfigurar o escopo e a duração dos cursos. Dessa forma, na última década, o tempo de titulação sofreu grande diminuição em todas as áreas do conhecimento. Seja de caráter acadêmico ou profissional, o mestrado tal como está estruturado no cotidiano brasileiro, não tem equivalente em âmbito internacional com sistemas de pós-graduação bem desenvolvidos. Para Almeida (2010), seria preciso aproximar o modelo vigente do mestrado a quadros de alto nível de outros países, com a extinção do mestrado de nível acadêmico de modo que haja programas de perfil acadêmico com um único propósito: formar doutores.

Em outro estudo do PNPG, Schwartzman (2010) aponta que o mestrado acadêmico é uma anomalia criada pelo Brasil. Segundo o autor, “em todo o mundo, os mestrados são cursos de curta duração – entre um e dois anos – que visam dar uma formação adicional para preparar melhor os estudantes para o mercado de trabalho” (p. 36). Entretanto, a criação do mestrado no Brasil tinha como intuito ser como um “mini doutorado” para universidades que ainda não tinham possibilidade de instituir programas de doutorado. Sendo assim, os mini doutorados – mestrados – exigiam trabalhos de pesquisa que visavam prolongar os cursos. Além disso, entre outros aspectos contribuíram para que o mestrado fosse encarado como uma preparação prévia e, assim, um requisito necessário para a inserção no doutorado. Analisando essa lógica, Schwartzman (2010) acredita que os mestrados profissionais surgiram para sanar esse déficit, os quais não conseguem estabelecer-se em volume suficiente. Havia a expectativa de que os mestrados acadêmicos fossem sofrendo diminuição paulatinamente, sendo substituídos pelo acesso direto ao doutorado ou pelos mestrados profissionalizantes. Tal expectativa tem

sido frustrada. Em 2008, por exemplo, houve 33 mil mestres titulados no Brasil, o que torna o mestrado o curso de pós-graduação que mais cresce e titula no país. O mestrado profissional, por sua vez, com seu surgimento em 1999, não chega a titular três mil mestres por ano (Schwartzman, 2010).

A GeoCapes disponibiliza dados estatísticos referentes à pós-graduação no Brasil, mapeando o território entre os anos de 1998 e de 2014. Para fins de análise e apresentação, optou-se por destacar o último ano registrado pelo portal – o de 2014 –, fazendo um comparativo, quando possível, com anos anteriores. No que se refere à distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil por Área de avaliação, o ano de 2014 registrou 115.558 matrículas no mestrado acadêmico e 44.502 titulações ao final do ano. Já o doutorado registrou 94.850 alunos matriculados e 16.745 titulações. Com relação à distribuição de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, o ano de 2014 registrou o total de 3.678 instituições, sendo que 1.199 disponibilizam cursos de mestrado acadêmico, 58 apenas o doutorado, 1.896 mestrado e doutorado ambos acadêmicos e 525 que ofertam cursos de mestrado profissionalizante. Outro elemento importante de ser apresentado são dados referentes à concessão de bolsas: em 2010, a GeoCapes registrou que, no Brasil, 33.357 mestrandos recebiam bolsas e 21.941 doutorandos também. Em 2012, houve um aumento de bolsistas, e o número mestrandos acadêmicos com bolsa passou para 43.591, o de doutorandos para 27.589 e o de mestrandos profissionalizantes para 2.914. Já em 2014, o último ano registrado pelo portal, obteve-se o índice de 48.113 bolsas para mestrandos acadêmicos, 39.954 para doutorandos e apenas 39 para mestrandos do regime profissionalizante.

Oliveira e Siqueira (2010) e Barbosa et al. (2009) destacam que, na última década, o ambiente acadêmico teve uma frequência alta de jovens inseridos. No estudo de Schillings (2005), com estudantes da área de ciências humanas da UFSC, 30,3 % dos 170 mestrandos tinham menos de 25 anos, e 29,8 % tinham idades entre 26 e 30 anos, o que corresponde a 60,1% da amostra. A possibilidade de remuneração durante as atividades de mestrado e doutorado pode ser identificada como fator de decisão para a entrada dos alunos mais jovens na pós-graduação, especialmente no mestrado (Mattos, 2011). A discussão sobre os fatores que determinam a entrada dos estudantes na pós-graduação será retomada mais adiante, durante a análise dos estudos empíricos sobre o tema.

Quando se analisa especificamente o panorama da pós-graduação no Sul do país, ainda utilizando os dados fornecidos pela GeoCapes, constata-se que, em 2014, os estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul obtiveram, conjuntamente, 24.696 alunos matriculados no mestrado acadêmico, dos 115.558 alunos matriculados em todo o Brasil. Com relação aos titulados, foram 9.718 sujeitos mestres ao final desse mesmo ano em toda a região Sul. No que se refere aos doutorandos, foram 19.675 matrículas e 3.121 títulos. Em Santa Catarina, em 2014, houve um aumento significativo na busca pela pós-graduação *stricto sensu*, foram 4.852 matriculados no mestrado acadêmico, 3.826 no doutorado e 967 alunos matriculados no mestrado profissionalizante. No que diz respeito às titulações, o mestrado acadêmico registrou 1.885, o doutorado 572 e o mestrado profissional 198 (GeoCapes, 2016).

Como já mencionado, o presente estudo focalizará estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo necessário, portanto, apresentar um melhor detalhamento sobre essa instituição no que se refere às áreas e aos cursos de pós-graduação oferecidos. A UFSC, disponibiliza 52 programas que oferecem mestrado acadêmico e doutorado acadêmico, quatro que oferecem apenas mestrado acadêmico, nove que oferecem mestrado profissionalizante e apenas um que oferece estritamente o doutorado, totalizando 66 programas de pós-graduação na universidade, um deles localizado no *campus* de Araranguá. No ano de 2014, essa universidade registrou: 2.804 matrículas e 1.043 titulações no mestrado acadêmico; 3.088 matrículas e 495 titulações no doutorado; e, por fim, no que diz respeito ao mestrado profissionalizante, em 2014, houve 275 alunos matriculados e 58 titulações.

De acordo com os dados registrados pela GeoCapes, a UFSC oferece programas centralizados em nove grandes áreas do conhecimento, no entanto, a separação feita dos programas de pós-graduação por área nessa universidade não corresponde, em sua totalidade, à realizada pela CAPES. Nesta dissertação optou-se por seguir a classificação da CAPES: Ciências Agrárias (com quatro programas), Ciências Biológicas (com oito programas), Engenharias (com oito programas), Ciências Exatas e da Terra (com quatro programas), Multidisciplinar (com nove programas), Ciências Humanas (com oito programas), Letras/linguística (com quatro programas), Ciências da Saúde (com 10 programas) e Ciências Sociais Aplicadas (com 11 programas). Com relação aos conceitos da CAPES para os programas de pós-graduação da UFSC, dos 66 programas

avaliados na última avaliação trienal 2010-2012, 17 foram reconhecidos pela excelência internacional. Além disso, mais da metade dos cursos oferecidos pela universidade tem nota igual ou superior a 5.

2.1 Estudos Empíricos com Pós-Graduandos no País

As descrições acima possibilitam apresentar um breve panorama quantitativo a respeito dos programas de pós-graduação existentes no Brasil. A partir de tais dados, percebe-se a acelerada expansão desse eixo da educação, não só no Brasil como também em outros países. Tal constatação faz com que se torne pertinente mapear também de que modo tais programas (e seus diferentes agentes – alunos, professores, administradores) têm-se tornado agenda de estudos no campo científico.

Frenzel, Silva, Silva, Luna e Bardagi (2013), em um mapeamento bibliográfico recente a respeito da pós-graduação, encontraram 87 artigos no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Segundo os autores, foi expressiva a quantidade de produções voltadas às questões de avaliação dos programas – seja sobre os métodos de avaliação (pela CAPES, autoavaliação, avaliação discente, avaliação de egressos), seja discutindo os critérios de avaliação utilizados atualmente; no entanto, poucos estudos tinham como foco os próprios alunos pós-graduandos. Estudos qualitativos, descrevendo e avaliando cursos de pós-graduação especificamente, como o de Padilha et al. (2006) acerca dos trinta anos da pós-graduação em enfermagem da UFSC, o de Manfroi, Machado, Dorneles, Ribeiro e Bordin (2008) sobre as estratégias utilizadas para implementar um projeto de pós-graduação em Educação e Saúde, e o de Labarte, Scatena, Ornelas e Furegato (2004) sobre o processo seletivo no programa de pós-graduação em enfermagem psiquiátrica da Universidade de São Paulo (USP) também são comuns.

Das produções que abordam a estrutura dos programas e sua avaliação, é possível citar o trabalho de Lo Bianco, Almeida, Koller e Paiva (2010), cujo foco foi a internacionalização da pós, os resultados sinalizam alguns aspectos importantes que impactam a experiência na pós-graduação, como as pressões para que os programas se tornem centros de excelência equiparáveis aos estrangeiros, o investimento na empregabilidade dos discentes, na tentativa destes aumentarem a probabilidade de lecionar e pesquisar – não só no âmbito nacional mas também no internacional –, além da exigência, já consolidada, de que discentes se tornem pesquisadores

(que é materializada no aumento da exigência por produtividade tanto de docentes quanto de discentes), entre outros.

Outros estudos, como os de Coury e Vilela (2008), Ferreira, Russo e Adami (2010) e Brock et al. (2010) buscam traçar perfis sociodemográficos e profissionais de alunos ou egressos de pós-graduação, bem como taxas de diplomação, empregabilidade dos egressos, etc., normalmente utilizam uma metodologia quantitativa. Barbosa et al. (2009) apontam que avaliar a qualidade dos níveis de ensino, incluindo cursos de mestrado e doutorado, bem como a relação existente entre esses eixos da educação com o mundo profissional tem sido pauta da agenda de instituições de Ensino Superior. Segundo os autores, países com nível alto de desenvolvimento social e econômico preocupam-se com a qualidade dos cursos de pós-graduação e com a escolha do indivíduo quanto à carreira de pesquisador. Nesse sentido, Hortale et al. (2014) levantam uma crítica ao Brasil, pois estudos sistemáticos que visem ao acompanhamento da formação de pós-graduandos não são comumente realizados. Mattos (2011) também identifica a necessidade de mais estudos voltados à pós-graduação. Especialmente, salienta-se a importância de estudos empíricos que mapeiem a PG, em especial aqueles com enfoque nos alunos, objetivando apresentar suas expectativas, motivações e percepções.

Nesse sentido, para esta dissertação, foi realizada uma revisão sistemática da literatura nacional sobre pós-graduação *stricto sensu*, a fim de identificar o número e as características dos estudos cujo foco estivesse nos alunos pós-graduandos. Pretendeu-se, dessa forma, contribuir com um novo olhar sobre o conhecimento produzido acerca da pós-graduação, a partir da análise dos estudos sobre os discentes e seus resultados. Foram utilizados os indexadores, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual contém armazenadas teses e dissertações produzidas em âmbito nacional; e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), por meio da qual é possível ter contato com diferentes bases de dados, como a Scielo e a LILACS, por exemplo. Optou-se por esses indexadores pelo fato de oferecerem uma variabilidade de áreas do conhecimento em suas buscas, além de serem bases especializadas em trabalhos científicos com texto completo. Selecionaram-se oito descritores isoladamente, a saber: *pós-graduação*, *pós-graduando(s)*, *mestrado*, *mestrando(s)*, *doutorado*, *doutorando(s)*, *aluno(s) de pós-graduação* e *estudante(s) de pós-graduação*; e procedeu-se a busca utilizando-se os descritores isolados ou em combinações. Essa etapa resultou na identificação de 666 resultados.

Após a exclusão de repetições, dos trabalhos não disponibilizados em versão completa, dos estudos teóricos e dos estudos que não tinham o aluno como foco, foram totalizados 33 artigos produzidos, além de uma tese e uma dissertação, resultando em um total de 35 produções. Alguns desses estudos serão aqui descritos em maior profundidade.

No que diz respeito às exigências, podem-se citar os altos níveis de cobrança por produtividade, principalmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Mendes e Iora (2014) tiveram o intuito de compreender as percepções provenientes das exigências de produtividade, sob a ótica dos pós-graduandos. Quase unanimemente, a delimitação do tempo e o manejo quantitativo dos altos índices de produção foram sentidos como os que mais trouxeram dificuldades na formação do curso de mestrado. Bujdoso (2009), em sua tese, buscou compreender a relação da inserção profissional com o mestrado nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina. Foram realizadas 24 entrevistas semiestruturadas, sendo 18 – seis de cada área – com mestrandos e seis com orientadores.

Os mestrandos da área médica diferenciaram-se daqueles da área de Direito e Engenharia Civil, pelo fato de serem um pouco mais velhos, por trabalharem e, também, por já terem escolhido a temática de estudo para dissertação e iniciado o desenvolvimento do projeto, anteriormente ao ingresso no curso de mestrado. Como aspectos positivos, os mestrandos sinalizam que a pós-graduação pretendida oferece a oportunidade de aprender, de participar da vida acadêmica, bem como fornece subsídios para a potencialização da autonomia. Dentre os aspectos menos prazerosos, os entrevistados destacam as disciplinas, o exame de qualificação, o prazo, a falta de tempo, o acúmulo de tarefas, as renúncias impostas pelo mestrado, o baixo valor da bolsa de auxílio, a solidão e a carga emocional envolvida. Algo bastante comum entre os participantes das três áreas foi a preocupação quanto ao cumprimento do prazo e a dificuldade de escrever, que foi apontada principalmente pelos mestrandos da Engenharia Civil e Medicina. No que diz respeito à intenção de seguir a carreira acadêmica, esta parece ser um motivo mais frequente para o ingresso na pós-graduação entre os mestrandos de Direito, sendo que nenhum mestrando de Medicina apontou esse motivo (Bujdoso, 2009). A principal razão para se cursar mestrado, ressaltada pelos mestrandos e pelos orientadores, está relacionada ao suprimento de deficiências detectadas na graduação. Outro aspecto analisado foi a relação com os orientadores, que, de modo geral, esta foi apontada como próxima e fonte de muito auxílio.

Sobre as nuances do processo de formação, Ramos et al. (2010) investigaram de que modo ocorre tal processo, a partir da ótica dos egressos do programa de mestrado em Enfermagem de uma universidade pública. Sob uma perspectiva qualitativa, 88 egressos responderam sobre os impactos que o mestrado trouxe para a formação e atuação profissional. Os participantes salientaram que é de fundamental importância o curso promover uma maior instrumentalização para o mercado de trabalho, pois partem do entendimento que o profissional deve visualizar a realidade de modo amplo e inserir-se em tal realidade de maneira socialmente responsável. Também nessa direção, Souza, Prado, Ferreira, e Carvalho (2014) problematizam o campo científico da Alimentação e Nutrição, sob o olhar de 177 egressos de cursos de mestrado distribuídos nacionalmente. Os resultados apontam que, de modo geral, as expectativas dos então mestres foram alcançadas ou até mesmo superadas, uma vez que essa formação suscitou o aprimoramento científico e uma boa qualificação docente. Entretanto, os participantes destacaram como uma dificuldade o pouco tempo para a conclusão do curso e a insuficiência no preparo para a docência. No que diz respeito ao mercado de trabalho, percebeu-se o acréscimo na inserção destes participantes em instituições públicas. Dentre os participantes que não estavam trabalhando, 75% estavam realizando o doutorado. Ao serem questionados sobre possíveis mudanças na vida profissional após a conclusão do mestrado, os participantes alegaram esperar sentir maior autoconfiança, o reconhecimento dos pares e a ascensão salarial. Souza et al. (2014) ainda enfatizam que, para muitos dos participantes, o mestrado não amplia conhecimentos da área de ensino e docência, a percepção geral é de que o curso vem perdendo a preocupação com a formação didático-pedagógica de profissionais para o campo do ensino. Houve críticas, também, em relação ao estágio de docência, os participantes da pesquisa alegaram que não existia um plano padronizado para realizar tais atividades, e acabava ficando sob responsabilidade do aluno buscar a disciplina, o professor e o local de realizar o estágio.

Assim como Souza et al. (2014) perceberam a fragilidade dos estágios de docência, Joaquim, Boas e Carrieri (2013) buscaram investigar de modo mais específico de que forma ocorrem esses estágios, quais os sentidos atribuídos a eles e quais os impactos desse exercício sobre a formação. Os autores contaram com a participação de pós-graduandos do curso de Administração, em exercício de estágio de docência no ano de 2010, no estado de Minas Gerais. Os participantes do estudo em questão

ministraram, no mínimo, uma aula nos mais variados cursos de graduação. Percebeu-se, com certa unanimidade, a falta de padronização no manejo e na execução do estágio, sendo esta uma das críticas mais recorrentes dos pós-graduandos, assim como no estudo de Souza et al. (2014). Entre os quesitos não padronizados, pode-se citar o fato de que alguns alunos ministraram mais aulas do que outros, por exemplo. A aproximação com a prática em sala de aula, apesar disso, foi bastante mencionada como um fator importante para a formação docente. Destacam-se como pontos positivos: o contato direto com os alunos, a potencialização da segurança diante dos graduandos em sala de aula, a oportunidade de desempenhar o papel de um professor, entre outros. No entanto, ainda são citados sentimentos de insegurança e de despreparo, visto que o processo de treinamento – o estágio de docência, bem como a formação – não está oferecendo subsídios necessários que gerem reflexão sobre a formação docente. Ainda, foi possível perceber a necessidade de uma maior (re)integração entre a teoria e a prática nos processos de formação na pós-graduação.

Em 2012, Joaquim, Boas e Carrieri (2012) já haviam realizado estudos nessa área. Nesse estudo anterior, eles propõem uma análise comparativa das práticas de estágio de docência em duas instituições – uma pública e outra privada –, de Minas Gerais, e percebem que os potenciais professores que afirmavam sentir-se mais motivados demonstraram melhor desempenho. Tal motivação estava relacionada à obtenção de experiência em sala de aula e também ao sentimento de estarem mais próximos ao campo da docência. Os participantes também afirmaram que o exercício da docência significou mais que uma mera atividade profissional, ou curricular, da formação, pois interpelava também as motivações pessoais de cada um. Um dado importante foi a dificuldade dos pós-graduandos em aliar teoria e prática, apesar de perceber e compreender a importância dessa articulação, os participantes consideraram a falta de prática um fator limitante para o desempenho em sala de aula e também para a vivência do mercado. Os autores enfatizam que trazer outras possibilidades de realizar a prática – laboratórios de aprendizagem, por exemplo – ainda no momento do curso é de suma importância, uma vez que oferece mais subsídios aos futuros docentes, deixando-os mais preparados para o exercício profissional não tão distante.

A partir da ótica de egressos da pós-graduação em Educação Física, Moreira e Tojal (2013) objetivaram investigar as prioridades do processo de formação estabelecidas pela instituição. Para isso, os autores aplicaram

um questionário à população de egressos do período de 2001-2006. Como um dos principais resultados, observou-se que os programas de pós-graduação em Educação Física devem dedicar-se mais aprofundadamente ao processo de formação de futuros professores de nível superior. Andere e Araújo (2008) também tiveram o intuito de avaliar a formação de professores de contabilidade, a partir da análise dos programas de pós-graduação, contemplando quatro dimensões: prática, técnico-científica, pedagógica e social e política. As autoras contaram com a participação dos coordenadores da pós-graduação da área contábil e dos próprios alunos. Os resultados apontaram que os programas estão orientados para a formação de pesquisadores com enfoque teórico, específico e científico da área contábil, além de haver, também, um direcionamento para a formação pedagógica, o que preconiza a docência e a prospecção de habilidades didáticas e pedagógicas. Sob a ótica dos alunos, os programas incentivam a formação prática, social e política necessariamente nessa ordem. No entanto, para os coordenadores, a formação prática é a menos incentivada no programa.

Também com o objetivo de compreender os processos de formação, Pardo e Colnago (2013) buscaram analisar de que modo os alunos de dois cursos de mestrado em Educação avaliam suas formações em pesquisa na graduação e na pós-graduação. Participaram do estudo 28 alunos do segundo ano do mestrado de ambos os cursos, sendo 10 do curso A e 18 do curso B. Os resultados indicaram que os cursos apresentavam-se muito diferentes no que se refere ao perfil esperado de mestrado e também aos parâmetros propostos pelas agências regulamentadoras – número de bolsistas, dedicação exclusiva ao curso, entre outros. Um dos cursos aproximava-se muito mais desse perfil do que o outro, o que, para os autores, pode se relacionar com a avaliação geral feita pelos alunos sobre a formação e as consequências em termos de carreira e empregabilidade dos alunos.

Ribeiro e Cunha (2010) investigaram as representações de alunos, egressos e professores de um curso de mestrado em Saúde Coletiva sobre a docência. De modo geral, constatou-se que a motivação dos participantes em ingressar na pós-graduação se deu pelo desejo de tornar-se docente do Ensino Superior, além de ampliar conhecimentos em pesquisas e de aprofundar saberes, desenvolvendo competências técnicas, políticas e sociais. No entanto, mesmo que os participantes tivessem a docência como uma expectativa profissional, poucos afirmaram sentirem-se satisfeitos

com as propostas curriculares do curso, alegando que há uma discrepância entre as expectativas inicialmente lançadas e a proposta de formação. Ainda como resultado, destaca-se que, apesar de haver fragilidade em relação ao preparo para a docência, percebeu-se que os participantes puderam ampliar seus conhecimentos gerais e específicos, bem como suas capacidades críticas, o que contribui diretamente para a formação pessoal e profissional. As autoras colocam que o desafio impellido aos programas é superar o modelo que contempla unicamente a competência da pesquisa na formação, incluindo preocupações pedagógicas, em especial a docência, que é um dos propósitos da pós-graduação. A percepção de que a docência é pouco priorizada e aprofundada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* foi predominante nos estudos de Andere e Araúde (2008), Moreira e Tojal (2013), Joaquim et al. (2012, 2013), Souza et al. (2014) e Ribeiro e Cunha (2010).

A relação entre orientador e orientando também possui um papel fundamental na constituição do processo de formação. Com o intuito de compreender as influências que essa relação causa na elaboração de teses e dissertações, Leite Filho e Martins (2006) investigaram programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade na cidade de São Paulo. Os achados de pesquisa indicam que os orientadores, ao escolherem seus orientandos, valorizam atributos técnicos, enquanto os orientandos, ao escolherem seus orientadores, valorizam atributos afetivos e pessoais. Os autores ainda destacam que os encontros de orientação tendem a ser assistemáticos, por vezes, em clima de autocracia e com alegações de que essas reuniões não provocam efeitos significativos na qualidade do trabalho. Ainda nesse sentido, mesmo quando há uma estruturação, tais reuniões ainda carecem de uma maior sistematização. Esse dado, segundo os autores, gera insegurança, angústia e o sentimento de solidão. Percebe-se a falta de um direcionamento e de encontros com mais frequência por parte dos orientadores. Nesse estudo, os orientandos também revelam sentir-se pressionados para concluir seus cursos e apresentam dificuldades quanto às expectativas sobre o manuscrito da dissertação ou tese. De modo geral, Leite Filho e Martins (2006) perceberam que muitas das dificuldades sentidas no processo de construção do trabalho relacionam-se diretamente com a ligação orientador-orientando. Ainda com relação ao papel da orientação, em outra direção, o estudo de Brock et al. (2010) aponta que, durante o mestrado, 72% dos participantes responderam que a relação com o orientador foi estimulante, 26% apontaram que foi

adequada e apenas 1,3% classificaram como sendo inadequada. No que se refere à frequência de reuniões entre aluno e orientador, 72% dos pós-graduandos analisados sinalizaram que tais reuniões foram suficientes. Quando perguntado a respeito das dificuldades encontradas, apenas 4,8% apontaram ter tido dificuldades com o orientador. Já com relação ao doutorado, 78,8% responderam que a orientação foi estimulante e apenas 1,9% responderam que a orientação foi inadequada.

Quanto às repercussões da PG na carreira profissional, Zaidan, Caldeira, Oliveira e Silva (2011) se propuseram a analisar a experiência de 305 egressos de um programa em Educação, no período de 1977-2006. Os autores puderam constatar que lecionar no Ensino Superior é a ocupação majoritária dos egressos. Percebeu-se, também, que os doutores concentram-se na academia e em pesquisas, e os mestres distribuem-se na IES, na Educação Básica e em atividades de cunho autônomo. Os mestres e doutores avaliaram positivamente a formação em pesquisa, considerando a pós-graduação um local de formação em pesquisa e de produção de conhecimento. As autoras Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012), como o mesmo enfoque, investigaram a atuação profissional de ex-alunos de um programa de pós-graduação em Geografia, entre o período de 1980-2008, como uma dimensão no processo de avaliação desse programa, os critérios apurados abrangeram a qualidade da formação e o preparo dos profissionais de alto nível para o mercado de trabalho. O levantamento das autoras possibilitou retomar 31 anos de formação de mestrado e 25 anos de doutorado. Constatou-se que, em sua maioria, os participantes estavam trabalhando em IES, pública ou privadas, ou já aposentados; 68% dos mestres e 89% dos doutores estavam distribuídos em todas as regiões do país realizando contribuições científicas e sociais.

Gomes e Goldemberg (2010) realizaram uma avaliação da pós-graduação em Saúde Coletiva sob a ótica de egressos no período de 1998-2007. As autoras realizaram uma investigação a respeito do papel da pós-graduação no trajeto intelectual e profissional dos egressos, objetivando caracterizar a formação dos participantes. Se, por um lado, ao escolher um curso de graduação, atribui-se a “vocação” sentida no instante do vestibular, por outro, pode-se afirmar que a escolha por um curso de pós-graduação está permeada pelas possibilidades de especialização e pesquisas decorrentes da graduação e, nitidamente, pelas oportunidades oferecidas e vislumbradas no mercado de trabalho. Estevam e Guimarães (2011) mapearam os perfis de 39 egressos titulados de um programa de

pós-graduação, buscando salientar qual o impacto que o programa trouxe para a formação docente e de pesquisador. Dessa amostra, 31 participantes eram mulheres e a maioria dos ex-alunos realizou a graduação em instituição pública. Os autores perceberam que os principais motivos associados à escolha pela pós-graduação estavam relacionados à busca pela carreira de docência e ensino. A maioria dos sujeitos orienta trabalhos e atua em instituições públicas. Quando questionados se escolheriam a mesma profissão, área e orientador, a grande maioria dos participantes respondeu afirmativamente.

Estudos que tiveram enfoque na identificação do perfil do aluno de pós-graduação e suas razões de escolha, também foram encontrados, no entanto, ainda com um número não tão significativo. Por exemplo, Mattos (2011) buscou investigar, em sua dissertação de mestrado, no ano de 2007, de que modo o trabalho contemporâneo e as condições profissionais precárias se relacionam com os jovens diplomados. A autora realizou sua pesquisa com 117 participantes pós-graduandos de diferentes cursos de mestrado – Engenharia Ambiental, Odontologia, Sociologia Política, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Farmacologia, Economia, Educação Física e Literatura – da Universidade Federal de Santa Catarina (9,5% dos pós-graduandos da mesma universidade). Quanto ao perfil, a maioria dos participantes era solteiro, sem filhos, proveniente da região Sul do país e com idade até 30 anos. Com relação a trabalhar concomitantemente ao mestrado, 46% alegaram estar trabalhando e 54% não possuíam ocupação formal paralela; 14% da amostra sinalizaram não ter tido até o momento nenhuma experiência profissional. No que diz respeito à trajetória acadêmica, 77% afirmaram que haviam desenvolvido projetos de pesquisa durante a graduação; 66% afirmaram que não tinham titulação em outros cursos, 28% já havia realizado cursos do tipo *lato sensu*, 2% alegaram que haviam realizado cursos de mestrado não reconhecidos pela CAPES, 2% haviam realizado cursos de mestrado em outro país e 1% realizou curso de mestrado profissionalizante. Quanto às bolsas, 62% não recebiam incentivos financeiros. Como uma das conclusões, a autora levanta a hipótese de que prolongar os estudos para aqueles que nunca trabalharam pode configurar-se enquanto adiamento do ingresso do exercício da profissão.

Dando continuidade a esse estudo, Mattos (2012) desenvolveu sua tese de doutorado sobre a trajetória profissional de dez egressos de cursos de mestrado da UFSC que haviam participado em seu estudo anterior.

Para a autora, a natureza da habilitação profissional acarreta percursos e trajetórias de carreira distintas, além de revelar a gama de possibilidades de atuação profissional no mercado de trabalho. Um título de mestre, para bacharéis, é suficiente para acessar uma posição no mercado de trabalho, no âmbito público. No que diz respeito aos licenciados, estes permanecem prolongando os estudos, realizando o doutorado, a fim de inserirem-se em um âmbito profissional menos precário no mercado de trabalho. Mattos (2012) afirma que, para os bacharéis, a docência é uma entre outras possibilidades de trabalho; para os licenciados, é a principal condição laboral.

Conhecer os motivos da busca pelo mestrado seria uma tarefa importante para as instituições de Ensino Superior, pois permite interpretar a procura pelos cursos e as expectativas dos seus estudantes. Nesse sentido, Ferreira e Loureiro (2013), em seu estudo, tiveram como pontos de partida os seguintes questionamentos: que motivos influenciam os enfermeiros a procurem mestrados? Quais razões os levam a escolher a instituição em que cursam o mestrado? A pesquisa contou com a participação de 39 enfermeiros, com idades entre 22 e 52 anos, frequentadores do curso nos anos de 2011 e 2012, sendo 79,48% do sexo feminino. Dentre as razões para a escolha, as autoras destacam três grandes categorias: a necessidade de formação, a perspectiva de progressão na carreira e a motivação. Em outra pesquisa, realizada com 29 psicólogos mestrados, Geremia, Luna e Sandrini (2015) também identificaram que os principais motivos relacionados à busca pela pós-graduação eram, por um lado, voltados ao desejo de se seguir a carreira acadêmica enquanto pesquisador e docente, e, por outro, uma forma de complementar os *gaps* e dificuldades da graduação.

A transitoriedade entre áreas de conhecimento distintas na passagem da graduação para a pós-graduação também foi investigada. Secaf e Kurcgant (1999), também pesquisando alunos da Enfermagem, avaliaram os motivos pelos quais doutores/doutorandos optaram por não realizar o mestrado na área de conhecimento em que se formaram na graduação. Os autores constataram que a não harmonia entre a demanda e a oferta de cursos faz com que profissionais optem por cursos de mestrado em outras áreas que não se configuram como cursos de pós-graduação em Enfermagem. De modo geral, o mestrado foi realizado na área da Educação, o que, para muitos dos participantes, significava uma escolha que facilitava a atuação como docente. É preciso considerar que tal busca por formação em áreas diferentes pode ser motivada pelo interesse dos

indivíduos em se especializar em áreas novas, em busca de um saber multidisciplinar.

Rego, Tavares, Pina e Cunha e Cardoso (2005), por sua vez, objetivaram relacionar os motivos de sucesso com remuneração aos perfis motivacionais de estudantes graduandos e pós-graduandos, registrando suas semelhanças e divergências. Além disso, Rego et al. (2005) também buscaram identificar se o perfil encontrado no trabalho que desenvolveram se assemelhava com as amostras portuguesas já consolidadas, nas quais prepondera a motivação afiliativa. Os autores contaram com a participação de 594 estudantes, sendo 314 mestrandos e 280 bacharéis ou licenciados. Como resultado, perceberam que os mestrandos revelaram orientações mais elevadas para o sucesso e poder, e que a remuneração tem relação positiva e direta com o motivo de poder. Por fim, diferentemente dos achados do estudo português, os estudantes brasileiros demonstraram nível de motivação para o sucesso muito mais alto.

Dando segmento à análise de estudos que enfocam os motivos de escolha pelo mestrado, é possível citar Schillings (2005), a autora, ao pesquisar mestrandos da área de Ciências Humanas de uma instituição pública, identificou que 52,8 % dos participantes assinalaram como razões para escolha pelo mestrado a opção que contemplava a capacitação para a pesquisa e a docência; a segunda opção mais escolhida foi a que abrangia como justificativa a melhor titulação para concorrer ao mercado de trabalho, assinalada por 16,9% dos pesquisados. Louzada e Silva Filho (2008) buscaram a compreensão do processo de tornar-se pesquisador com pós-graduandos de um curso da área Biomédica. Fizeram parte desse estudo qualitativo 21 pós-graduandos com idades entre 23 e 52 anos. Os autores perceberam, na fala dos entrevistados, que as escolhas ocorrem de modo gradativo, pois alguns não pensavam em ser pesquisadores antes de ingressarem na pós-graduação, e outros já demonstravam interesse pela pesquisa desde a graduação. Louzada e Silva Filho (2008) constataram que “a escolha da atividade de pesquisa como profissão é atualmente um processo longo, muito marcado pelas regras acadêmicas e pelas mudanças observadas no mundo do trabalho científico” (p. 759).

Na busca pela compreensão das expectativas e motivações de egressos da PG em Medicina, Barbosa et al. (2009) contaram com 148 participantes, a maioria mestres, com idades entre 29 e 67 anos. O objetivo do estudo foi avaliar as expectativas, o destino profissional e a produção científica de cada sujeito. Como achados de pesquisa,

pode-se citar que, entre os fatores que motivaram a escolha pela pós-graduação, o aprimoramento técnico científico obteve o maior índice, com 39%; seguido da opção de evolução na carreira de docente com 28,8%. Além disso, 19,2% apontaram como motivo da escolha pela pós-graduação a satisfação pessoal, 8% a reciclagem de conhecimentos e 6,9% a melhor remuneração. Após o término do curso, 33,3% apontaram que houve um aumento na confiança no desempenho de suas funções, 19,77 % destacaram a melhor remuneração, 18,22% ressaltaram um maior conhecimento técnico, e 17,83% sinalizaram que finalizar o curso proporcionou a obtenção de novo emprego. Os autores chamam a atenção para o fato de que boa parte dos alunos, de modo equivocado, busca os cursos de mestrado e doutorado na tentativa de aprimorar e obter títulos, por vezes sem interesse pelas práticas de docência e pesquisa.

Também foram mapeados os estudos voltados aos aspectos de satisfação de alunos ou egressos com a formação na pós-graduação, bem como a avaliação das principais dificuldades e fontes de sofrimento percebidas por eles. Hortale et al. (2014), por exemplo, apresentam a trajetória e a satisfação profissional de egressos de cursos de doutorado na área da Saúde, contando com a participação de 827 egressos, que saíram dos cursos entre os anos de 1984 e 2007. Nos resultados, os autores perceberam que os índices mais altos de satisfação ocorreram para as variáveis “relevância social do trabalho”, “oportunidade de novas aprendizagens e exercícios de criatividade” e “oportunidade de desenvolvimento profissional”; vale destacar que o menor índice foi para a variável “remuneração”. Os processos acadêmicos também foram avaliados pelos estudantes, sendo positivas as avaliações quanto ao processo seletivo e negativas as avaliações quanto às estratégias de avaliação dos docentes e das disciplinas. Para Hortale et al. (2014), ainda faltam dados quando o assunto são egressos de programas da pós-graduação, pois nem mesmo PNPG faz referência ao acompanhamento dos já titulados. Os autores asseguram que estes dados permitiriam uma análise mais minuciosa dos efeitos da formação na trajetória profissional, além de possibilitar subsídios para possíveis ajustes nos processos de formação e curriculares.

As fontes de estresse têm sido bastante avaliadas, o que indica uma preocupação com a saúde mental e o bem-estar dos alunos. Com o intuito de identificar os fatores de estresse e as estratégias de *coping*, Bujdosó e Cohn (2008) realizaram estudo com alunos de mestrado do curso de Enfermagem.

Pôde-se perceber que o mestrado é um espaço de legitimação do saber e do trabalho intelectual. Entretanto, a dificuldade de conciliar ensino e pesquisa, teoria e prática, e ensino e assistência destaca-se nas falas dos participantes como grande geradora de dificuldades. Na pesquisa realizada por Faro (2013), que contou com a participação de 2.157 acadêmicos de mais de 100 programas de pós-graduação, distribuídos em 66 instituições, alocadas nas cinco regiões do Brasil e contemplou as nove grandes áreas do conhecimento classificadas pela CAPES, a exigência acadêmico-produtiva parece evocar queixas que se transformam em estressores, como: a falta de tempo para conciliar estudos com a vida pessoal; e as incertezas no que se refere à inserção profissional após o término da pós-graduação, entre outros aspectos. Os autores Santos e Alves Junior (2007) buscaram conhecer a ocorrência de estresse em 27 alunos – 16 mulheres e 11 homens – de mestrado de um programa de ciências da saúde. Dentre os principais resultados, destaca-se que 40,7% dos participantes apresentavam estresse, sendo as mulheres as mais vulneráveis.

Novaes Malagris et al. (2009) avaliaram também a presença de nível de estresse em alunos pós-graduandos. Os autores contaram com a participação de 140 alunos distribuídos nos mais diversos centros universitários, sendo 74 mulheres e 66 homens com idade média de 30 anos. Percebeu-se um índice de estresse mais elevado no centro de Ciências da Matemática e da Natureza (82,4%), seguido do centro tecnológico (61%), fórum de Ciência e Cultura (60%), centro de Letras e Artes e centro de Filosofia e Ciências Humanas (55%), centro de Ciências Jurídicas e Econômicas e centro de Ciências da Saúde (50%). Os autores destacam que os níveis de estresse encontrados nos alunos foi relativamente alto, o que gera preocupações significativas. Além disso, os autores sugerem estudos que enfoquem nos motivos estressores específicos de cada área do conhecimento.

Já Louzada e Silva Filho (2005) investigaram as relações existentes entre a formação de pesquisador e os possíveis sofrimentos psíquicos decorrentes desse processo. Os autores contaram com a participação de 21 estudantes da área Biomédica. Os dados revelaram que o sofrimento psíquico é inerente ao percurso acadêmico, surgindo de diferentes formas e intensidades. Nesse estudo, destacam-se como principais dificuldades de cunho institucional, como a dificuldade de financiamento; a condução do projeto de pesquisa; a divulgação e publicação de trabalho e o próprio processo de tornar-se pesquisador “independente”.

No estudo de Schillings (2005) foi possível contar com a participação de 178 mestrandos e, nos resultados, foi possível constatar que 62,4% da amostra apresentavam estresse. Entre os fatores estressores identificados pela autora, é possível citar o tempo insuficiente para estudos e leituras, mencionado pela maior parte dos participantes. Segundo Schillings (2005), como o tempo para se efetuar um programa de mestrado é limitado e as atividades acadêmicas e da vida cotidiana são múltiplas, o mestrando pode não dispor de tempo para lazer e atividades físicas, como seria necessário. Assim, dividir o tempo entre as atividades acadêmicas e as atividades pessoais e/ou profissionais, por exemplo, pode se tornar uma jornada árdua e gerar desgaste emocional. Outro aspecto discutido na pesquisa são os relacionamentos dos mestrandos com os amigos, professores e orientadores, os quais aparecem como geradores de estresse, pois um alto índice de discentes indicaram tais relações como insuficientes. A obtenção de renda também se caracterizou como um dado importante, pois quando a receita é considerada insuficiente, o processo de estresse tende a aumentar. Destaca-se ainda que os adultos jovens apresentaram maior incidência de estresse.

O processo de adaptação acadêmica de alunos de pós-graduação *stricto sensu* aos seus respectivos cursos foi investigado a partir de um levantamento bibliográfico. As autoras Santos, Perrone e Dias (2015) mencionam que a adaptação acadêmica se torna fundamental no que diz respeito à adequação dos alunos ao contexto da pós-graduação, visto que esse eixo da educação possui características que se diferem da graduação, como a alta exigência na elaboração de dissertações, teses entre outras atividades. Na passagem da graduação para a pós-graduação o discente se depara, inevitavelmente, com um novo contexto, que é permeado por características próprias desse nível de formação, sendo assim, conhecer os processos e o universo de PG possibilita o maior ajustamento do aluno ao ambiente da pós-graduação. A partir de uma revisão sistemática de quinze artigos internacionais, com o intuito de identificar os aspectos relacionais, pessoais e institucionais referentes à adaptação acadêmica, as autoras perceberam que a adaptação ao universo da pós-graduação é melhor consolidada a partir de uma boa ambientação com as diretrizes do programa de pós-graduação, com o apoio financeiro recebido e principalmente a partir de uma relação harmônica entre orientador/orientando.

A evasão de pós-graduandos dos cursos *stricto sensu* também foi discutida por Santos, Perrone e Dias (2015). Para elas, o desconhecimento

do universo da pós-graduação conta muito para a desistência dos cursos. No estudo em questão, as autoras reforçam a importância da bolsa de auxílio como aspecto favorável à permanência sob a ótica dos estudantes. No entanto, destaca-se que a cultura que permeia os programas de pós-graduação se sobressai aos aspectos pessoais dos alunos, o que eleva as taxas de evasão significativamente.

Esta sessão permitiu a apresentação de diferentes estudos que enfocaram o fenômeno da pós-graduação sob diferentes óticas. É possível perceber, que os estudos apresentados, em sua maioria são de natureza quantitativa e se concentram em áreas da Saúde, distribuídas em diferentes cursos, como: Enfermagem (Padilha et al., 2006; Labaerte et al., 2004; Secaf e Kurcgant, 1999), Medicina (Manfroi, 2008; Barbosa et al., 2009; Brock et al., 2010), Psicologia (Lo Bianco et al., 2010; Feres-Carneiro, Bastos, Feitosa, Seidl-de-Moura, & Yamamoto, 2010), Fisioterapia (Coury & Vilela, 2008), Fonoaudiologia (Ferreira, Russo & Adami, 2010), Biomedicina (Louzada & Silva Filho, 2008). Tal constatação, ainda que breve – visto que podem haver outros estudos que aqui não foram mapeados – demonstra a necessidade de um olhar mais multidisciplinar a respeito da pós-graduação e o pós-graduando. Autores como Schillings (2005), Mattos (2011, 2012) e Bujdoso (2005, 2009) tiveram a iniciativa de fazer um panorama mais geral a respeito de diferentes cursos. Além disso, percebe-se, a partir dos estudos mapeados, que apesar de alguns autores iniciarem discussões a respeito do perfil dos pós-graduandos, suscitando possíveis motivos e expectativas que os levam a realizar o mestrado, pode-se ainda aprofundar, em novos estudos, de que modo ocorre a experiência da pós-graduação, explorando suas vicissitudes e reverberações no aluno pós-graduando. Este estudo de dissertação propõe-se a colaborar com essa temática, investigando as percepções de mestrandos sobre a transição direta da graduação para a pós-graduação.

3. ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Pode-se afirmar que as transformações no universo da pós-graduação foram intensas e viscerais, visto que houve a diminuição do tempo para conclusão de teses e dissertações, além do fato de que todas as áreas do conhecimento das diferentes regiões do Brasil devem submeter-se a um mesmo padrão de avaliação. Bianchetti (2012) questiona o quanto

tais mudanças podem evocar dificuldades nas formações de docência e pesquisa. Outros aspectos percebidos nessas transformações recentes dizem respeito ao aumento das exigências voltadas à produção de conhecimento, mas ressaltam-se também pontos positivos, como a própria democratização ao acesso dos estudos científicos (Turnes, 2014; Bianchetti, 2012).

A partir dos pontos apresentados, pretende-se compreender de que modo estão ocorrendo as escolhas pela pós-graduação. A literatura existente sobre pós-graduação é bastante vasta. No entanto, os estudos, em sua maioria, concentram-se em discussões acerca de políticas públicas de Ensino Superior, de estrutura dos programas, de implementação de cursos, de mapeamento de índices de diplomação e de avaliação de cursos (Gatti, 2001; Manfroi et al., 2008; Cirani, Silva, & Campanário, 2012; Kornis, Maia, & Fortuna, 2010; Oliveira & Siqueira, 2013; Tourinho & Palha, 2014). Considerando-se as transformações da PG, o aumento do interesse universitário pelo desenvolvimento de carreira (aspectos relativos à escolha dos cursos, projetos de vida, satisfação acadêmica, evasão) e o crescimento da população universitária e de pós-graduação entre os clientes de orientação profissional, percebe-se a necessidade de estudos que tenham interesse em compreender de que modo ocorrem as escolhas profissionais durante a pós-graduação, bem como as expectativas dos alunos para a entrada no mercado de trabalho, demarcando de modo mais explícito esse marco transicional da vida do sujeito.

No caso do aumento de alunos de pós-graduação que procuram orientação de carreira (Bonadiman, Scaff, Luna, & Bardagi, no prelo), pós-graduandos são um público relativamente novo nos serviços de carreira, mas muitos mestrandos e doutorandos tem buscado auxílio para pensar seus projetos de futuro, para refletir sobre o papel de pesquisador e professor que a pós-graduação favorece e para pensar estratégias de enfrentamento de questões acadêmicas e relacionais com colegas e orientadores.

Assim, nesta dissertação buscou-se, como objetivo geral, compreender as razões que levaram recém graduados a fazerem a transição direta da graduação para o mestrado. Seria essa decisão parte de um projeto de carreira do indivíduo, voltado às funções de docente e/ou pesquisador? Ou, ainda, uma alternativa frente ao mercado globalizado e competitivo, em função da percepção de poucas possibilidades de trabalho ou qualificação?

O presente estudo visa contribuir para as diversas discussões no que diz respeito às temáticas da transição universidade-mercado de trabalho,

e dos estudos da pós-graduação, possibilitando conhecer melhor as expectativas, motivações e avaliação da experiência na pós-graduação dos alunos de mestrado acadêmico *stricto sensu*. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar:

- o perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos de mestrado *strictu sensu* da UFSC;
- as razões de escolha pelo mestrado e as expectativas de futuro dos participantes;
- como os pós-graduandos avaliam a experiência de mestrado e quais os fatores positivos e negativos a ela associados;
- os projetos em relação à carreira futura posterior ao término do mestrado.

Pautamo-nos, aqui, no paradigma sociológico interpretativista sugerido por Burrell e Morgan (1979), o qual tem como objetivo o entendimento da natureza do mundo social a partir da experiência e dimensão subjetiva, sendo assim, “ele busca explanação dentro do reino da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante, em oposição ao do observador da ação.” (Burrell & Morgan, 1979, p. 18). As características principais de tal paradigma consistem em uma ontologia nominalista, uma natureza epistemológica antipositivista, uma natureza humana voluntarista e uma metodologia sob a perspectiva ideográfica.

A ontologia nominalista pressupõe que não há estrutura real para o mundo, sendo assim, este não pode ser concreto; ou seja, “o mundo social externo à cognição do indivíduo é construído de nada mais que nomes, conceitos e títulos que são usados para estruturar a realidade” (Burrell & Morgan, 1979, p. 8). A epistemologia antipositivista se traduz em um posicionamento que vê o mundo em toda a sua essência relativista, pois parte da ideia de que este só pode ser entendido sob a perspectiva dos indivíduos, os quais envolvem-se diretamente em quaisquer atividades que porventura podem ser estudadas. É importante salientar, que o antipositivismo não leva em consideração o ponto de vista do observador/pesquisador, sustentando que “uma pessoa somente

pode ‘entender’ ocupando-se de um quadro de referência do participante na ação, a pessoa tem que entender a partir de dentro ao invés de fora” (Burrell & Morgan, 1979, p. 9). A natureza humana voluntarista, outra característica do paradigma adotado, também pressupõe o paradigma interpretativista, segundo o qual, o sujeito é autônomo e possuidor de livre arbítrio; em outras palavras, o sujeito é autor e ator de suas narrativas. A metodologia ideográfica, por fim, “coloca considerável ênfase no tornar-se mais próximo do subjetivo das pessoas e em explorar seus detalhados *backgrounds* e história de vida” (Burrell & Morgan, 1979, p. 9).

Nesta abordagem, portanto, é enfatizada a perspectiva dos agentes individuais, os quais revelam sua natureza e possíveis características no processo de investigação. Diante desses aspectos, destaca-se que o presente estudo foi orientado pelas verbalizações dos sujeitos, os quais trouxeram suas impressões acerca da experiência de mestrado. Considerou-se atender, com este estudo, os dois critérios de relevância descritos por Oliveira (1984): a relevância social e a científica. A relevância social deste estudo está voltada ao contexto da pós-graduação. Compreender as características e as escolhas de mestrandos pode auxiliar tanto os próprios sujeitos quanto as instituições que os acolhem na elaboração de estratégias favorecedoras da melhor integração acadêmica e pessoal dos pós-graduandos; além disso, essa compreensão pode contribuir para uma revisão da estrutura institucional, a partir de informações mais acuradas sobre as necessidades e recursos dos alunos. A relevância científica consiste no aprimoramento ou na criação de novos conhecimentos na área do desenvolvimento vocacional e de carreira, já tão consolidados no que se refere às primeiras escolhas e transições de carreira na adolescência e juventude, mas ainda um campo em construção no que se refere às transições posteriores, como da universidade para o mercado de trabalho ou no âmbito da formação continuada. O aumento da procura de pós-graduandos por serviços de orientação profissional (Frenzel et al., 2013) aponta que esse público precisa ser melhor conhecido com vistas a ser melhor atendido.

CAPÍTULO II – MÉTODO

“O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação.”
(Minayo & Sanches, 1993, p. 240)

Inicialmente, como estudo exploratório, o Estudo I é um levantamento que vai caracterizar os estudantes de mestrado *stricto sensu* da UFSC de forma geral. Para Minayo (2004), tal fase permite a exploração do campo a ser estudado. O Campo possibilita novas descobertas e novas pistas (Cruz Neto, 1994). Em seguida, o Estudo II será conduzido a partir de um delineamento de estudos de casos múltiplos. Para Yin (2001), esse recurso de pesquisa contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, tornando-se assim, uma estratégia bastante comum no campo da Psicologia, da Sociologia, da Ciência Política, entre outros. Outro atributo importante é que o estudo de caso “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p. 21). Quando se trata de estudos de caso, é preciso que o problema de pesquisa envolva “como” e “por que”, pois objetivam um aprofundamento da temática em questão. Além disso, o estudo de caso consiste em uma investigação empírica que se propõe a examinar acontecimentos contemporâneos o que pode incluir duas técnicas – observação direta e série sistemática de entrevistas – as quais foram adotadas no Estudo II desta dissertação.

1. ESTUDO 1: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS DE MESTRANDOS DA UFSC

O presente capítulo, em que se desenvolve uma etapa exploratória da dissertação, visou mapear o perfil sociodemográfico e acadêmico dos mestrandos acadêmicos *stricto sensu* da UFSC. Essa etapa foi realizada através de um levantamento, a fim de se obter dados que possibilitem a construção de um perfil atual e geral dos alunos. Tal etapa serviu

também para identificação de sujeitos que realizaram a transição direta da graduação para pós-graduação, os quais compuseram a amostra do estudo posterior. Destaca-se que foi considerado neste estudo como transição direta o período de zero a seis meses após conclusão do curso de graduação.

1.1 Participantes

Inicialmente, contou-se com a participação de 358 respondentes, destes, alguns participantes foram retirados da amostra, pois não se adequavam aos critérios de inclusão, a saber:

- estar cursando o mestrado na UFSC no momento da aplicação do protocolo;
- estar cursando mestrado acadêmico e não profissionalizante.

Além disso, foram retirados os respondentes que não preencheram o questionário em sua totalidade, deixando mais de 50% das questões em branco. Diante disso, tem-se como amostra final o número de 296 mestrados acadêmicos *stricto sensu* de um total de 3420 alunos matriculados em cursos de mestrado acadêmico *stricto sensu* da UFSC. A amostra deste estudo correspondeu a 8,7% da população alvo no momento em que foi realizada a pesquisa. Por ser configurar como um estudo de fase exploratória e também pelo número da amostra não ter atingido nem 10% da população total de mestrados, os resultados expostos neste estudo não podem ser generalizantes. Os participantes são homens e mulheres (57,4%), com idades entre 21 e 58 anos ($M=26,4$ anos), estudantes das áreas de Ciências Exatas e da Terra (29 participantes); Ciências Biológicas (10 participantes); Engenharias (88 participantes); Ciências da Saúde (46 participantes); Ciências Agrárias (16 participantes); Ciências Sociais e Aplicadas (51 participantes); Ciências Humanas (40 participantes); Linguística, Letras e Artes (16 participantes); e Multidisciplinar (0 participantes), abrangendo ao total 55 programas de pós-graduação que oferecem mestrado acadêmico, dos 61 da UFSC.

A priori buscava-se a variabilidade de áreas do conhecimento da pós-graduação da UFSC, no entanto, pelo fato de a universidade ter vivenciado um período de greve, muitos mestrados não receberam

o convite para participar da pesquisa, o que pode ter acarretado na diminuição da amostra e até mesmo na ausência de estudantes da área do conhecimento Mutidisciplinar na amostragem selecionada, por exemplo.

1.2 Instrumentos e Materiais

Nessa etapa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um protocolo *on-line*, hospedado na plataforma Google Docs, com perguntas elaboradas a priori, com o intuito de conhecer o perfil sócio-demográfico e acadêmico dos mestrandos da UFSC. O instrumento foi dividido em três partes: a primeira constituía-se da apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), onde o aluno era informado sobre os objetivos do estudo; a segunda das perguntas que visavam mapear o perfil sócio-demográfico dos entrevistados (idade, sexo, onde mora e etc.); e a terceira de perguntas cujas respostas deveriam contribuir para o traçado do perfil acadêmico (curso, área do conhecimento, nível de satisfação etc.) dos estudantes. O protocolo encontra-se no Anexo A.

1.3 Procedimentos e Considerações Éticas

Inicialmente, entrou-se em contato com todos os 61 programas de mestrado acadêmico *stricto sensu* da UFSC via *e-mail*, solicitando às secretarias dos diferentes cursos de mestrado que encaminhassem a mensagem (Anexo B) com o convite para participar desta etapa da pesquisa. Na mensagem, foram explicitados os objetivos da pesquisa, o seu público-alvo e, também, disponibilizado o *link* que permitia o acesso ao pós-graduando ao protocolo. Devido à greve dos servidores técnico-administrativos da universidade no primeiro semestre de 2015, houve dificuldades nesta etapa, com demora ou até mesmo o não encaminhamento da mensagem aos alunos por parte das secretarias. De forma a superar tais dificuldades, os *e-mails* foram enviados duas vezes para cada programa de pós-graduação de modo a garantir o maior número de participantes possível. A coleta *on-line* ocorreu entre os meses de junho e setembro de 2015. Obteve-se inicialmente 358 respondentes, no entanto, a partir dos critérios delimitados para este estudo, alguns participantes foram retirados, totalizando ao final 296 estudantes.

A participação no estudo aconteceu de forma voluntária. A partir da leitura do TCLE (Anexo C), da compreensão dos objetivos do estudo e de seus direitos acerca da colaboração concedida, o pós-graduando optava por participar ou não do estudo, em caso de aceite, era encaminhado ao protocolo automaticamente. No que se refere aos preceitos éticos, é preciso destacar que o presente estudo pautou-se na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

Ressalta-se, ainda, que os participantes que indicaram ter feito a transição direta entre a graduação e o mestrado foram convidados a deixar um contato pessoal (*e-mail* ou telefone) caso se interessassem em participar do Estudo II desta dissertação.

1.4 Análise de dados

Os dados quantitativos foram analisados a partir do programa SPSS 22.0, especialmente através de estatística descritiva e testes de associação qui-quadrado. Para as respostas abertas, foi feita uma categorização a posteriori e também contagem de frequências.

2. ESTUDO II: PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO MESTRADO E A TRANSIÇÃO DIRETA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE MESTRANDOS DA UFSC

2.1 Participantes

Participaram dessa etapa da pesquisa dez estudantes de mestrado acadêmico *stricto sensu* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que realizaram a transição direta da graduação para a pós-graduação num período de até seis meses. A escolha dos participantes para a etapa das entrevistas foi realizada pelo critério de intencionalidade, buscando atender os seguintes aspectos:

- maior diversidade em características como instituição de origem (pública ou privada), área do conhecimento e sexo;

- ter realizado a transição direta da graduação para a pós-graduação;¹
- estar cursando o mestrado no momento da entrevista;
- estar realizando mestrado acadêmico *stricto sensu*.

Dos dez entrevistados, seis são mulheres, e quatro, homens, com idades entre 21 e 29 anos (M = 25 anos). Os participantes são de diferentes áreas do conhecimento, variando entre início e final de curso de mestrado, com graduações em bacharelado (8), licenciatura (1) e licenciatura e bacharelado (1). A maioria dos mestrandos (9) é proveniente de instituições públicas, apenas uma participante com formação em instituição privada. No que diz respeito ao estado civil, nove mestrandos se autodeclararam solteiros e apenas uma participante afirmou estar casada. Quanto à moradia, cinco mestrandos afirmaram estar residindo na cidade temporariamente, quatro já moravam na cidade e apenas uma participante se desloca da sua cidade rotineiramente para realizar o mestrado em Florianópolis. Os cinco participantes que estão residindo na cidade por tempo provisório moram com amigos; daqueles que já moravam na cidade, apenas um mora sozinho; os demais residem com a família (pais, irmãos, companheiro). Constatou-se também que apenas dois mestrandos não são bolsistas e trabalham concomitantemente à realização do curso de mestrado.

Quanto à familiaridade com pesquisa (bolsista ou voluntário) durante a graduação, oito mestrandos afirmaram ter tido esse contato. Além disso, nove mestrandos já tinham contato com o orientador antes mesmo de se inserirem na pós-graduação. No que diz respeito ao nível de satisfação com a experiência da pós-graduação, cinco mestrandos estavam pouco satisfeitos, dois muito satisfeito e três satisfeitos. Para todos os mestrandos, a pós-graduação *stricto sensu* era a primeira opção pós-formatura. A Tabela 1 apresenta as características sócio-demográficas e acadêmicas dos entrevistados, a avaliação da experiência de mestrado, bem como seus códigos de identificação.

¹ O critério para configurar a transição direta da graduação para a pós-graduação foi o período de até seis meses entre o término do curso de formação e a inserção no mestrado (essas informações estavam disponibilizadas no protocolo do Estudo I).

Tabela 1 – Características sociodemográficas e acadêmicas, e avaliação da experiência de mestrado dos pós-graduandos entrevistados

P	Idade	Sexo	Tipo de instituição de formação na graduação	Diploma	Área de conhecimento do curso de pós-graduação	Possui bolsa?	Nível de satisfação com a pós-graduação	Realizaria a transição direta novamente?
E1	26	M	Pública	Bacharelado	Engenharia	Sim	Pouco Satisfeito	Sim
E2	21	M	Pública	Bacharelado	Linguística, Letras e Artes	Sim	Pouco Satisfeito	Sim
E3	24	M	Pública	Bacharelado	Ciências Exatas e da Terra	Sim	Muito Satisfeito	Sim
E4	23	M	Pública	Licenciatura	Ciências Exatas e da Terra	Sim	Satisfeito	Sim
E5	29	F	Pública	Bacharelado	Linguística, Letras e Artes	Não	Pouco Satisfeito	Sim
E6	24	F	Pública	Bacharelado e Licenciatura	Ciências Humanas	Sim	Pouco Satisfeito	Não
E7	23	F	Privada	Bacharelado	Ciências da Saúde	Sim	Muito satisfeito	Sim
E8	25	F	Pública	Bacharelado	Ciências Biológicas	Sim	Pouco satisfeito	Não
E9	24	F	Pública	Bacharelado	Ciências Humanas	Sim	Satisfeito	Sim
E10	24	F	Pública	Bacharelado	Ciências da Saúde	Não	Satisfeito	Sim

As áreas do conhecimento foram classificadas a partir do que foi preconizado pela Capes no ano de 2012, totalizando nove grandes áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais e Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Os participantes do presente estudo contemplam seis das nove grandes áreas, com um ou dois entrevistados em cada uma delas. Sendo assim, dois participantes são pertencentes a grande área do conhecimento Ciências da Saúde (curso de Odontologia); dois participantes, da grande área Ciências Humanas (cursos de Geografia e Relações Internacionais); dois entrevistados, da grande área Ciências Exatas e da Terra (cursos de Física e Ciência da Computação); um participante, da grande área Ciências Biológicas (curso de Biologia); um, da grande área Engenharias (curso de Engenharia Elétrica); e, por fim, dois entrevistados da grande área Linguística, Letras e Artes (cursos de Letras Português e Letras Inglês).

2.2 Instrumento

Neste estudo foi, utilizado como instrumento para coleta de dados uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, flexíveis (Manzini, 2004; Haguette, 2001), levantando três grandes domínios temáticos: o processo de escolha pela pós-graduação; a avaliação do curso e do programa de mestrado; perspectivas e planos futuros pós-mestrado (Anexo D). O primeiro domínio temático compunha-se de questões voltadas às razões de escolha pelo mestrado, expectativas e sentimentos em relação ao término do curso de graduação, participação em intervenções de planejamento de carreira e orientação profissional e, por fim, influência e apoio da família e dos amigos. O segundo domínio temático buscou contemplar questões concernentes à avaliação do curso de mestrado, do programa de pós-graduação como um todo, abrangendo professores, disciplinas, etc. Além disso, levou em conta, também, as relações orientandos-orientadores e orientando-projeto de mestrado, e, por fim, a relação dos alunos com a bolsa de mestrado. O último domínio temático abarcava questões sobre os sentidos e significados do mestrado e do tornar-se mestre, além de levantar as perspectivas futuras, posteriores à conclusão do mestrado.

O tempo médio das entrevistas, realizadas pela própria pesquisadora, foi de 45 minutos, e as conversas foram feitas nas salas de atendimento individual do Serviço de Atendimento Psicossocial (SAPSI), da UFSC, localizado no departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

2.3 Procedimentos e Considerações Éticas

O contato inicial foi feito com aqueles participantes do Estudo I que:

- a. disponibilizaram-se para a participação em uma segunda etapa da pesquisa;
- b. preenchiam os critérios de transição direta e diversidade de características apontadas anteriormente.

Foi feito contato, inicialmente, com 20 respondentes (alternando-se os aspectos sexo, área e instituição de origem), que se alinhavam aos critérios pré-estabelecidos. Após o aceite de cada participante, era agendada a entrevista. As entrevistas foram agendadas com os participantes, respeitando-se a disponibilidade de cada um. Todos os participantes leram, acordaram e assinaram novamente um TCLE (Anexo E), consentindo em contribuir com essa etapa da pesquisa, de forma voluntária.

Acrescentam-se aqui os limites do estudo, os quais foram reflexo das limitações encontradas no Estudo I. A priori, buscava-se uma maior diversidade na amostra selecionada, tanto no tipo de formação, quanto na área do conhecimento e no vínculo empregatício ou de bolsa, entre outros. No entanto, em função da greve institucional, ocorrida durante no período da coleta de dados e da dificuldade de contato com os alunos participantes do Estudo I, chegou-se ao número de 10 participantes, também pelo critério de saturação de informações (Fontanella, Ricas, & Turato, 2008). Destaca-se que foram respeitadas as orientações e diretrizes da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e também os da Resolução 004/2015, do Conselho Federal de Psicologia (Brasil, 2012).

Todos os participantes demonstraram interesse em conhecer melhor os serviços de Orientação Profissional prestados pelo Laboratório da UFSC – do qual a mestranda faz parte. No entanto, apenas duas participantes

solicitaram algum tipo de auxílio (como indicação para orientação profissional, por exemplo). Todavia, ao final das entrevistas todos os mestrandos receberam as informações necessárias para encaminhamento aos serviços prestados pelo Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC e pelo SAPSI. O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da UFSC e aprovado, com número do parecer 1.140.918 (Anexo F).

2.4 Análise de Dados

Para análise dos dados, nesse segundo estudo, utilizou-se a análise de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão da descoberta” (p. 30). Tal método compõe-se de três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase – “pré-análise” – consiste em uma etapa de organização. Essa fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95). Ainda nesse processo, Bardin (1977) propõe que haja uma leitura “flutuante” a partir do primeiro contato com os documentos obtidos, o que possibilitará ao pesquisador fazer um exame inicial, verificando o que pode ser promissor – e, então, interessante –, o que contribuirá para a problemática, os objetivos e os pressupostos de pesquisa.

A fase seguinte – “exploração do material” – refere-se ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas pelo pesquisador. Godoy (2000) enfatiza que, nessa etapa, cabe ao pesquisador ler com mais profundidade os documentos selecionados na fase anterior, buscando codificar, classificar e categorizar os elementos encontrados.

A terceira e última etapa proposta por Bardin (1977) – o “tratamento de dados” – está ancorada nos resultados brutos, os quais o pesquisador buscará transformar em dados significativos e válidos. A partir do tratamento dos dados, o pesquisador que os manipula, infere, de modo lógico, a respeito do conteúdo transmitido pelo emissor da mensagem.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados, separadamente e em sequência, os resultados dos dois estudos empíricos que compõem esta dissertação.

1. ESTUDO I – CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS DE MESTRANDOS DA UFSC

Como já citado na seção “Métodos”, os participantes são, predominantemente, mulheres (57,4%) com a média de 26,4 anos de idade. Entre as principais características sociodemográficas e acadêmicas dos alunos identificadas a partir das respostas ao protocolo, e descritas na Tabela 2, abaixo, observa-se uma prevalência de solteiros, que residem em Florianópolis, ou se mudaram para a cidade para realizar o curso de mestrado, são provenientes de instituições públicas de ensino e possuem diploma de bacharelado.

Tabela 2 – *Perfil sociodemográfico e acadêmico dos 296 respondentes do Estudo I*

Estado civil	Situação de moradia	Instituição de origem	Tipo de formação	É Bolsista?
78,4% solteiros	44,6% já moravam em Florianópolis	79,1% graduação em instituição pública	87,2% bacharéis	73% possuem bolsa de auxílio
19,9% casados ou em união estável	44,3% residem na região temporariamente	20,9% graduação em instituição privada	8,1% licenciados	27% não possuem bolsa de auxílio
8,1% outros	11,1% locomovem-se de suas cidades até a universidade		4,7% ambos	

Considerando a situação de moradia dos mestrandos, 23,6% moram sozinhos; 26,4%, com conjugue e/ou filhos; 20,6%, com amigos; 21,3%, com os pais; e 8,1%, assinalaram a opção outros. Quanto ao período de transição para a pós-graduação, o período entre zero e seis meses, comtemplou 44,6% dos mestrandos; 28,4% da amostra ingressou na pós-graduação com mais de um ano após o término da graduação; e 27% levou entre 6 meses e 1 ano para iniciar o mestrado. Se considerarmos os períodos de zero a seis meses e de seis meses a um ano, atinge-se mais de 70% da amostra. Isso significa que a grande maioria optou pelo ingresso no mestrado em até um ano após o término do curso de graduação. Para os participantes que não realizaram a transição direta da graduação para a pós-graduação (55,4%) foi perguntado se estes trabalharam durante esse período, e 48,6% afirmaram ter tido algum tipo de vínculo de trabalho. Quando perguntado se o mestrando possuía vínculo empregatício concomitantemente ao curso de pós-graduação, 21,6% responderam que sim.

Os trabalhos são os mais variados possíveis, não sendo possível contabilizar a frequência exata de cada categoria funcional, pois não foram todos os participantes que especificaram o tipo de trabalho, visto que esse item não era obrigatório no questionário. Os tipos de inserções que surgiram, eram relacionados ou não à formação do participante, e surgiram indiferentemente nos discursos de pós-graduandos bolsistas e não bolsistas. Os trabalhos não relacionados à formação mais citados, foram: trabalhos em *shoppings*, como atendentes; trabalhos como vendedores; ou, ainda, *telemarketing*; trabalhos como assistentes administrativos, *trainees*, e tutores de educação à distância. Já as inserções relacionadas à formação do pós-graduando, apareceram enquanto realizações de serviços de consultoria, atendimento em escritórios (arquitetos) ou consultórios (psicólogos e dentistas) particulares e cargos específicos em organizações. Entre os não bolsistas, observou-se funcionários e servidores públicos, ou ainda pessoas que trabalham há muitos anos em uma mesma organização, o que incumbe estabilidade financeira. No que diz respeito ao ensino e à pesquisa, foram mencionadas inserções em projetos de extensão e pesquisa e atuação como professores substitutos.

Quando perguntado aos mestrandos se o mestrado era a opção prioritária pós-formatura, 72% da amostra responderam afirmativamente. Os 28% (83 participantes) restantes da amostra declararam as mais diversas possibilidades e ideias para o momento de conclusão do curso, as quais podem ser visualizadas na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – *Opções de inserção pós-formatura*

Minha opção pós-formatura, era:	Frequência
Trabalhar na área para adquirir experiência (aulas, escritório, clínica, consultório, <i>trainees</i> , empresa, etc.).	34
Atuar no mercado de trabalho/setor público ou privado.	24
Realizar especialização/MBA/residência.	14
Trabalhar e realizar um curso de especialização.	4
Eu não sabia exatamente o que queria fazer após o término do curso	4
Realizar o mestrado acadêmico.	4
Trabalhar e realizar o mestrado simultaneamente.	3
Estudar para concurso público.	3
Eu ainda não tinha a ideia formada de ser docente ou pesquisador.	2
Solicitar retorno na UFSC para realizar bacharelado/licenciatura.	1
Ir para outro país.	1
Total	94

A opção mais recorrente (36 frequências) foi a de trabalhar na área de sua formação com o intuito de adquirir experiência, seja dando aulas, trabalhando em escritórios ou consultoria, seja participando como *trainee* de alguma empresa. Com a segunda maior recorrência, observou-se a opção de atuar no mercado de trabalho, independentemente da área: em setor público ou privado e/ou, ainda, continuar no trabalho que já estava inserido antes mesmo da graduação, com 25 frequências. A educação continuada também aparece nos discursos dos participantes (realizar cursos de especialização e MBAs *latu sensu* e/ou residência) com 14 citações. Em seguida, as opções que tiveram a quarta maior recorrência apareceram com quatro frequências cada uma: trabalhar e realizar um curso de especialização simultaneamente; e não saber exatamente o que fazer deixando para pensar no momento em que já estivesse formado.

Com três marcações, aparecem: realizar o mestrado, trabalhando concomitantemente; e realizar concursos públicos. Com duas marcações aparece a falta de clareza quanto a ser professor ou pesquisador; com apenas uma frequência aparecem as opções: ir para outro país e solicitar retorno para a UFSC, para finalizar o bacharelado.

Dos 296 participantes, 73% possuem bolsa de auxílio, financiada pelos mais diversos órgãos, como: Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (Fapesc) (1,4%), Capes (67,3%), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (27,6%) e outros (3,7%). Aos bolsistas foi perguntado se já tinham certeza acerca da obtenção de bolsa no momento da seleção de mestrado, e 28,8% responderam que já tinham convicção de que receberiam o auxílio financeiro.

Outro aspecto observado é que 68,9% dos pós-graduandos alegaram ter tido contato com pesquisa na graduação, voluntariamente ou como bolsista de iniciação científica, o que demonstra familiaridade com o universo científico e de pesquisa. Também foi perguntado aos participantes se já tinham tido contato com o orientador antes do ingresso no mestrado, e 49% respondeu ter familiaridade anterior com o docente.

As formas de inserção na pós-graduação variaram de acordo com as características de cada programa, o processo de seleção pode ocorrer em uma ou diversas etapas com diferentes tipos de instrumentos avaliativos, tais como: análise de currículo (16,3%); análise de currículo e de projeto (5,4%); análise de currículo, análise do projeto e carta de recomendação (1,4%); análise de currículo, análise do projeto e entrevista de arguição do projeto (6,8%); análise do projeto (0,7%); prova (4,4%); arguição de projeto e análise de currículo (0,7%); prova e análise de currículo (5,4%); prova e análise do projeto (1,7%); prova, análise de currículo e análise do projeto (11,5%); prova, análise do projeto e arguição (4,1%); prova, análise do currículo e entrevista de arguição do projeto (3,7%); e todas as etapas já comentadas (38%). Percebe-se que as formas de ingresso não são padronizadas, elas obedecem o que é acordado entre os docentes e coordenação de cada programa de pós-graduação.

O questionário também visou abranger os níveis de satisfação dos pós-graduandos com a experiência de mestrado, e os resultados indicaram que os alunos se descrevem em maioria satisfeitos (55,4%). A Tabela 4 indica as frequências absolutas e os percentuais das respostas a esta pergunta.

Tabela 4 – Respostas quanto ao nível de satisfação das justificativas sobre a experiência de mestrado

Nível de satisfação	Frequência	Percentual
Insatisfeito	3	1,0%
Pouco satisfeito	39	13,2%
Satisfeito	164	55,4%
Muito satisfeito	90	30,4%
Total	296	100%

Apesar de representar um índice relativamente baixo, as justificativas para o nível *insatisfeito* concentraram-se em dois grandes temas: o primeiro voltado às formas de avaliação dos programas – que totalizou duas frequências –, sendo evidenciado a partir das falas “preocupação do programa apenas com a avaliação da CAPES e com publicações. Sem preocupação com desenvolvimento da ciência em si e com o crescimento dos pós-graduandos”, e “pressão para construção de artigos apenas para publicação em tempo reduzido, não importando qualidade dos mesmos”. O segundo tema mencionado como fator de insatisfação estava relacionado à falta do auxílio de bolsa, com apenas uma frequência, implicando em pouco tempo para atender as demandas da pós-graduação: “falta de incentivo (bolsa) que me obriga a trabalhar e não dar o tempo necessário ao mestrado”.

O nível *pouco satisfeito* contemplou os mais diversos temas, os quais podem ser visualizados na Tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Justificativas quanto à pouca satisfação com a experiência de mestrado

Me sinto pouco satisfeito com	Frequência
A estrutura do programa de pós-graduação (disciplinas, professores, grupos de pesquisa, estágios de docência eventos etc.)	7
O pouco tempo que tenho para desenvolver a minha pesquisa e com a pressão que sofro por conta disso	6

(continua)

	(conclusão)
A sensação de inutilidade da pesquisa para a sociedade e para a ciência	6
A escolha pelo mestrado acadêmico e incerteza quanto ao futuro profissional	4
O relacionamento que tenho com o meu orientador	3
O pouco interesse do programa com a minha pesquisa	3
A falta de diálogo entre a academia e o mercado de trabalho	3
A falta de preparo da graduação para a minha vida profissional	3
A política de publicação e de produtividade da CAPES	3
O financiamento insuficiente para realizar a minha pesquisa	3
A educação do Brasil como um todo	1
A transição direta da graduação para a pós-graduação	1
O ambiente hostil e de assédio moral da pós-graduação	1
O privilégio que é dado para os alunos que são formados na UFSC	1
Total	45

Pode-se perceber os diferentes assuntos destacados pelos pós-graduandos. Destacamos, primeiro, a relação aluno-projeto de dissertação, o qual recebeu diferentes percepções. Se, por um lado, o mestrado proporciona aprendizado e crescimento pessoal, segundo os mestrandos; por outro, há uma insegurança quanto à pertinência do tema de pesquisa e da sua abrangência e repercussão para a ciência e para a sociedade. Essa percepção aparece com seis frequências, sendo possível observar na seguinte fala: “*sinto que a pesquisa que estou desenvolvendo não será útil para a sociedade de modo geral, sendo, então, um trabalho ‘vazio’ com o único intuito de obtenção de um título*”. Os participantes pouco satisfeitos destacam o caráter teórico de seus projetos, não conseguindo

visualizar a aplicabilidade do estudo desenvolvido, também com seis frequências. Ainda sobre esse tema, três pós-graduandos levantam o questionamento relativo à falta de verba para angariar os instrumentos necessários à sua pesquisa, esse fato é bastante evidente nos participantes dos cursos de mestrado da Engenharia e da Odontologia. Além disso, segundo os mestrandos, é possível notar a falta de relação das disciplinas com o projeto de pesquisa, o que implica a desmotivação dos mesmos. Ainda, é citado o pouco tempo para dedicar-se aos estudos, este apresenta seis frequências. Outro tema observado são os sentimentos e impactos psicológicos em relação à experiência de mestrado “*é muita pressão, pouco tempo*”, o que também causa insegurança, altos níveis de estresse e aflição nos participantes. Somado a isso, percebe-se a incompatibilidade das expectativas anteriores ao ingresso no mestrado e o momento da aplicação do protocolo com falas as “*esperava estar aprendendo mais*”, “*não é bem o que eu esperava*”, “*está longe da realidade*”, o que faz com que quatro mestrandos mencionem não estar satisfeitos com a escolha pelo mestrado acadêmico e se sintam perdidos quanto ao que fazer após o mestrado. Destaca-se, também, a relação orientador-orientando, com três frequências, a esse respeito alguns mestrandos relatam a dificuldade dessa relação, mas um, em específico, chega a mencionar o assédio moral recebido por parte do docente que lhe orienta, o pós-graduando finaliza sua fala dizendo “*de modo geral, os professores não estão interessados em respeitar as normas e as pessoas, eles se interessam somente no resultado final, não importando a forma com que tratam os alunos e servidores*”.

Também, observou-se com, sete frequências, a pouca satisfação com a estrutura do programa de pós-graduação; aqui, são incluídos os processos de avaliação dos programas, a demanda por publicação de artigos e participação em congressos, poucos grupos de pesquisa, a falta de diversidade de disciplinas optativas, dificuldade em enxergar a importância das disciplinas obrigatórias, má infraestrutura das salas de aulas, baixo valor das bolsas de auxílio, dificuldade de relacionamento com orientador, dúvida quanto às perspectivas futuras pós-conclusão do mestrado. Algumas das percepções mencionadas podem ser visualizadas nas seguintes falas: “*Cursei disciplinas obrigatória pelas quais não tenho interesse e, além disso, me questiono bastante se quero atuar como bióloga e se almejo a carreira acadêmica*”, ou, ainda: “*a cobrança pelo número de publicações prejudica a qualidade das mesmas e acaba banalizando a formação crítico-reflexiva do profissional*”, e, por fim: “*a*

uniformidade de remuneração das bolsas é incompatível com a realidade do custo de vida em Florianópolis. O mercado de trabalho oferece formações diferenciadas e experiências muito melhores com ofertas muito mais atrativas aos jovens formandos da Engenharia.” As políticas de publicação de órgãos de fomento apareceu com três frequências, sendo evidente na seguinte fala *“O trabalho direcionado à publicação de artigos na pós-graduação, condicionado pelas ferramentas de avaliação dos órgãos financiadores (CNPq, CAPES, etc.), desmotiva os programas e professores altamente qualificados”*. Ainda nesse sentido, três mestrandos pontuam a falta de interesse do programa de pós-graduação com o projeto de pesquisa escolhido, e três dizem não receber apoio financeiro para o desenvolvimento do estudo.

Outro tema identificado no aspecto satisfação é a falta de diálogo entre a academia e mercado de trabalho, com três frequências, visto que ou se *“é acadêmico ou se está no mercado de trabalho”*. É citada, também, a carência de vivência prática e, até mesmo, o preconceito com aqueles que optam por trabalhar simultaneamente ao mestrado:

O que vejo, na minha área, são acadêmicos pesquisando sobre a área sem ter pisado numa sala de aula... Faz-se graduação, mestrado, doutorado e PHD, sem ao menos vivenciar aquilo sobre o que se pesquisa. Além disso, parece que há um “preconceito” com quem trabalha e faz mestrado. Eu tenho uma jornada de 40 horas semanais e mais o mestrado. É bem puxado e, às vezes, os outros não entendem que temos outras prioridades (principalmente, financeiras) além da academia.

A falta de preparo da graduação é mencionada com três frequências. Apenas com uma frequência surgiram os mais variados temas, dentre eles: o privilégio que alunos que estudam na UFSC recebem no mestrado; o problema da educação no Brasil; e ter realizado a transição direta.

Nos casos dos mestrandos *satisfeitos*, pôde-se observar que, na maioria das justificativas, o argumento positivo era seguido de um argumento negativo, dificultando por vezes a categorização temática. Para facilitar a compreensão desse nível de satisfação, expõe-se os principais temas na Tabela 6, abaixo, separando as justificativas positivas (78f) das negativas (81f).

Tabela 6 – *Justificativas quanto à satisfação com a experiência de mestrado*

Me sinto satisfeito com o mestrado, pois	Frequência	Me sinto satisfeito com o mestrado, porém,	Frequência
O programa de pós-graduação do qual faço parte tem qualidade no ensino, na estrutura do currículo, na grade das disciplinas, no corpo docente, entre outros aspectos.	28	A estrutura do programa de pós-graduação do qual faço parte deixa a desejar (professores, disciplinas, grupos de estudos etc.).	17
É a confirmação do que eu queria fazer, e eu me identifiquei muito com a pesquisa e a docência.	15	Não sou bolsista.	10
Tenho autonomia com a minha pesquisa e me identifiquei com o seu desenvolvimento.	10	Os níveis de estresse e sobrecarga são muito altos.	8
Sinto-me melhor qualificado e sei que isso me proporciona melhores oportunidades no mercado de trabalho.	7	O tempo para realizar a pesquisa e finalizar o mestrado é curto.	6
Sou bolsista.	6	Não tenho autonomia sobre o meu projeto e estou insatisfeito com o seu desenvolvimento.	4

(continua)

(continuação)

Tenho aumentado a minha rede de network.	2	Pouco se enfatiza a docência.	3
Gosto de morar em Florianópolis e estar no Brasil (estudantes estrangeiros).	2	A educação do Brasil deixa a desejar, pois pouco se valoriza o pesquisador.	3
Tenho uma boa relação com o meu orientador.	2	Há pouca oportunidade no mercado de trabalho para o meu curso.	3
Há diálogo entre teoria e prática.	2	Não me identifico com a pesquisa e com a docência.	3
Ter tido contato com a pesquisa na graduação, facilitou a minha experiência na pós-graduação	1	Minhas expectativas estão frustradas, fazendo com que eu não me sinta entusiasmado com a pós-graduação	3
Tenho tempo para estudar	1	Tenho dificuldades de autogerir meus estudos, de me concentrar em minhas tarefas.	2
Recebo apoio financeiro.	1	Não há internacionalização do meu programa.	2
Avalio que a formação stricto sensu é melhor que a formação lato sensu.	1	Não recebo apoio financeiro.	2
		Não me sinto satisfeito com as políticas de publicação.	2
		A forma de ingresso na pós-graduação é muito facilitada, não trazendo estudantes de qualidade.	2

(continua)

(conclusão)

Não tenho um bom relacionamento com o meu orientador.	2
A pós-graduação tem a mesma abrangência e complexidade da graduação.	2
Há pouco diálogo entre universidade e mercado de trabalho.	2
Não amplia meus conhecimentos.	1
Trabalho concomitantemente ao mestrado.	1
Não se incentiva a multidisciplinaridade entre meu curso e os demais.	1
Há falta de relação instituição-aluno.	1
Ter dedicação exclusiva me deixa insatisfeito.	1
Total	78
Total	81

Iniciando a descrição dos resultados pelos aspectos positivos, temos com 28 frequências a satisfação dos mestrandos com a estrutura dos programas de pós-graduação. A avaliação dos programas de pós-graduação feita pelos mestrandos contempla docentes, coordenação, disciplinas, obtenção de bolsas, publicações, estágios de docência, entre outros. Falas voltadas às expectativas e sentimentos em relação à experiência de mestrado circundaram a superação das expectativas: “*durante este tempo na pós-graduação confirmei que isto é o que realmente queria fazer*”, “*eu gostaria de me tornar professora e o mestrado era a opção para isso*” e a avaliação positiva sobre a pós-graduação. Com 15 menções, fica evidente

a satisfação com a escolha pelo mestrado acadêmico; nas justificativas relacionadas a esse nível avaliativo, a concretização de planos e sonhos é bastante citada, além da identificação com a docência e com a pesquisa, é possível observar esses argumentos nas seguintes falas: “*São partes de um sonho se realizando*”, “*satisfeito, porque durante esse tempo na pós-graduação, confirmei que isso é o que realmente queria fazer*” e “*o mestrado despertou em mim o amor pela docência*”.

A relação do mestrando com o projeto de dissertação também aparece como indicadora de satisfação, com dez frequências; a direção das falas acerca desse tema foram no sentido de autonomia sob o projeto, percepção de execução do mesmo, identificação com o tema de estudo e relação da teoria estudada com a prática (aplicabilidade do projeto). Em seguida, com sete ocorrências, surge a qualificação proporcionada pelo mestrado, sendo destacadas as possibilidades que o título de mestrado proporciona: “*sou satisfeita com essa escolha, pois através dela pude abrir novas oportunidades de atuação profissional*” e também as habilidades desenvolvidas a partir deste percurso “*houve um significativo aumento e melhoria das habilidades relacionadas à academia (falar em público, ministrar aulas/seminários, escrita, criticidade para ler e avaliar outros trabalhos)*”.

Um elemento bastante evidente foi o apoio financeiro e a concessão de bolsas, com seis frequências, os quais propiciam maior tempo para o estudo e aproveitamento das disciplinas, sendo evidente na fala do mestrando: “*o que mais me satisfaz é a oportunidade de aprofundar algumas questões teóricas, oportunidade só possível por ser bolsista*”. Com duas menções cada uma, surgem as seguintes temáticas: o aumento do *networking*, a relação positiva com o orientador e a relação entre teoria e prática. Aspectos regionais e geográficos também são citados, como, por exemplo, o fato de se estar no Brasil.

Com apenas uma frequência, temos os seguintes temas: ter tempo para estudar; receber apoio financeiro; ter tido contato com a pesquisa na graduação (o conhecimento prévio, teria facilitado a experiência de pós-graduação). Outro argumento citado surge da comparação entre as modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo a última vista como mais interessante sob a ótica de um dos mestrandos.

No que diz respeito aos pontos críticos que, segundo a percepção dos mestrandos poderiam ser melhorados, apesar de ter surgido como principal fator para satisfação dos participantes, a estrutura do programa

de pós-graduação também surge enquanto um aspecto que precisa de mais atenção. Com 17 frequências, os mestrandos mencionam estar insatisfeitos com a sobrecarga de disciplinas obrigatórias; acerca disso, em alguns momentos, são mencionadas a não necessidade das mesmas para a formação, *“acho que não precisava ter disciplinas obrigatórias”*. Os horários das disciplinas também são citados, visto que há alguns alunos que residem em outras cidades e também outros que trabalham em períodos contrários aos das disciplinas, o que impede o acompanhamento da totalidade das aulas obrigatórias. Além dessas justificativas, aparece também a dificuldade de estar em dia com o projeto da dissertação, o que também é atribuído à quantidade de disciplinas que o aluno deve cursar.

O fato de não ser bolsista aparece nas preocupações de dez mestrandos, os quais mencionaram a insatisfação com o corte de bolsas feito pelos órgãos de fomento no ano de 2015. Além disso, há dificuldade em organizar o tempo em prol da pesquisa, *“estou satisfeito, no entanto, se eu fosse bolsista, poderia ter aproveitado melhor o meu tempo de produção textual”*. Manter-se na cidade de Florianópolis, sem o auxílio de bolsa, também surgiu na fala dos estudantes: *“é difícil manter-me na cidade uma vez que não fui contemplada com auxílio através de bolsa”*. Por conseguinte, são encontrados, nos excertos dos participantes, oito menções relacionadas ao sofrimento psicológico por conta da sobrecarga dos estudos. Percebe-se que, apesar de haver satisfação com o ensino e a pesquisa, a carga de estudos acarreta estresse exacerbado aos estudantes. Nesse sentido, surge, em seis falas, o pouco tempo para se realizar a pesquisa e finalizar o mestrado: *“muitos compromissos para um prazo reduzido”*. Além disso, tais níveis de estresse podem potencializar sentimentos de insegurança, os quais repercutem em algumas limitações *“acho que poderia ter me dedicado mais, ter sido menos medrosa, o que me possibilitaria ter produzido mais”*.

A falta de autonomia para tomar decisões sobre o encaminhamento do projeto de dissertação apareceu com quatro ocorrências e está relacionada, principalmente, a situações em que *“o estudante-pesquisador pretende investigar temas não tradicionais em pesquisas científicas”*. Com três frequências, foi possível identificar cinco temas: o primeiro relacionado ao fato de que a pós-graduação, apesar de serem preconizados o ensino e a pesquisa, sob a ótica dos mestrandos, a docência recebe menos atenção nos currículos dos programas, o que pode ser observado em algumas falas: *“a ênfase do curso é em pesquisa, e isso me atrai; contudo, aspectos à docência são prejudicados”*, ou, ainda, *“me sinto realizada estudando, mas*

sinto falta da experiência em sala de aula”. Outro tema identificado é a insatisfação com a educação do Brasil, sendo que os problemas percebidos na pós-graduação são observados como um problema mais macro, ou seja, os problemas da educação *“não se limitam apenas ao meu programa de pós-graduação, mas sim ao sistema de ensino brasileiro”*.

As poucas oportunidades que o mercado de trabalho possibilitam também foi alvo de insatisfação para os pós-graduandos, conforme estes relatos: *“gosto de estudar, porém, na hora de procurar emprego, na área de Biologia, é difícil”*; *“fiquei feliz em desenvolver minha pesquisa, mas o problema agora é a inserção no mercado de trabalho”*. A não identificação com pesquisa e/ou docência também apareceu, com três ocorrências, sendo citados argumentos como: *“não era bem o que eu queria”*. E, por fim, são mencionadas as frustrações quanto às expectativas lançadas inicialmente.

Com duas frequências, foram identificados oito grupos temáticos, os quais são elencados a seguir: (1) dificuldades de autogerir os estudos e de se concentrar nas tarefas; (2) a falta de internacionalização do programa de pós-graduação, como, por exemplo, palestras de professores de outros países; (3) falta de apoio financeiro; (4) políticas de publicação e produtividade; (5) a forma de ingresso na pós-graduação, sendo importante exemplificar a partir da seguinte fala: *“acredito que seja muito fácil entrar no programa de mestrado. Desta forma, muita gente acaba entrando, principalmente pessoas com baixa qualificação”*; (6) a falta de um bom relacionamento com o orientador; (7) o pouco diálogo entre universidade e mercado de trabalho; e (8) a percepção de que as disciplinas ofertadas pela pós-graduação têm a mesma complexidade da graduação, tal percepção pode ser observada nestes relatos: *“algumas disciplinas ainda possuem características da graduação, ficando aquém do esperado na pós-graduação”* e *“boa qualidade, mas mesma abrangência e complexidade da graduação”*.

A falta de ampliação de conhecimentos, trabalhar concomitantemente ao mestrado, a falta de incentivo de multidisciplinaridade entre os cursos, o descontentamento com a relação instituição-aluno e a necessidade de dedicação exclusiva apareceram com uma ocorrência cada um desses temas.

Dos participantes que se sentem muito satisfeitos, apenas um ressaltou um aspecto negativo de sua experiência de pós-graduação. Os demais, demonstraram entusiasmo com a formação, como pode ser percebido na Tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – *Justificativas quanto à muita satisfação com a experiência de mestrado.*

Me sinto <u>muito</u> satisfeito com o mestrado, pois	Frequência	Me sinto <u>muito</u> satisfeito, porém	Frequência
O programa de pós-graduação do qual faço parte tem qualidade no ensino, na estrutura do currículo, na grade das disciplinas, no corpo docente, entre outros aspectos.	30	Há pouco diálogo entre universidade e mercado de trabalho.	1
É a confirmação do que eu queria fazer e eu me identifico muito com a pesquisa e a docência.	17		
Tenho autonomia com a minha pesquisa e me identifico com o seu desenvolvimento.	12		
Tenho uma boa relação com o meu orientador.	10		
Sinto-me melhor qualificado e sei que isso me proporciona melhores oportunidades no mercado de trabalho.	7		
Está sendo uma experiência bastante desafiadora.	4		
Sinto que a minha pesquisa contribui para a sociedade.	4		

(continua)

(conclusão)

Há conexão entre a universidade e o mercado de trabalho.	2		
Tenho a possibilidade de estudar fora do Brasil.	1		
Realizar o mestrado é melhor do que trabalhar.	1		
Ter tido contato com a pesquisa e estágios, na graduação, facilitou a minha escolha pelo mestrado acadêmico.	1		
Total	89	Total	1

Os pós-graduandos *muito satisfeitos* trazem em suas falas, com 30 frequências, justificativas voltadas à estrutura do programa de pós-graduação de modo geral, citando a qualificação do corpo docente e a variabilidade de disciplinas como pertinentes à formação. Aparece, ainda, nessa categoria temática, a avaliação dos programas pela CAPES, a qual é citada de forma positiva e, até mesmo, como motivo de orgulho, quando a nota atribuída ao programa era significativa. Para ilustrar tais argumentos, apresenta-se, a seguir, uma fala de um dos mestrandos:

O programa tem conceito máximo na CAPES com ótimo corpo docente e estrutura. Proporciona, ainda, um contato com a indústria através dos projetos de pesquisa. Porque os docentes que lecionam no programa valorizam a iniciativa, numa ótica de autonomia do estudante. Os docentes aparentam motivação para lecionar, o que motiva também o discente. Os colegas de pós-graduação são companheiros e auxiliam uns aos outros.

Com 17 frequências, apareceram a confirmação dos planos profissionais, bem como a identificação com a pesquisa e com a docência. Pode-se perceber, na fala a seguir, a concretização dos objetivos acadêmicos do estudante “o mestrado tem-se mostrado uma experiência bastante enriquecedora (pessoal e profissionalmente), sendo que esse era o meu objetivo principal ao tentar ingressar no programa”. O

aprendizado e aquisição de conhecimentos e de habilidades interpessoais, o desenvolvimento intelectual e cognitivo, o contato constante com informações novas também foram justificativas mencionadas, e, principalmente, a atuação enquanto docente como uma perspectiva futura, conforme a seguir: *“descobri que tenho duas vocações: pesquisa e dar aula”*, tal percepção interfere, inclusive, em perspectivas futuras: *“contribui para minha formação acadêmica visando atuação em docência no futuro”*.

A relação aluno-projeto de dissertação também é frequente, aparecendo com doze ocorrências, aqui ficam evidentes aspectos intrínsecos, surgindo expressões que contornam sonhos, planos e realização, como por exemplo: *“a pesquisa é apaixonante e a busca por soluções ou pequena contribuição com o meio acadêmico e profissional é muito satisfatório, tanto pessoalmente como profissionalmente”*.

Em seguida, fica evidente, com frequência 10, que a relação do mestrando com o orientador também influencia na satisfação dos estudantes, surgindo falas que mencionam desde o currículo do orientador à orientação adequada. Quatro pós-graduandos citam que a experiência de pós-graduação está sendo bastante desafiadora, e sentem que suas pesquisas contribuem com a sociedade. Com apenas uma frequência, foram mencionadas a oportunidade de se estudar fora do Brasil e também a preparação que o contato com a pesquisa e estágios durante a graduação, ofereceu para o estudante durante o mestrado.

Expressões sem muitas justificativas também surgiram, como: *“melhor que trabalhar”*. Também é mencionado o aprofundamento e o afunilamento dos conhecimentos obtidos nessa formação e a relação da universidade com o mercado de trabalho, com duas frequências. No entanto, por outro lado, identificou-se novamente a percepção de falta de diálogo entre academia e mercado de trabalho no discurso de um mestrando.

Por fim, quando perguntado aos participantes se tinham interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, 39,9% da amostra disseram não ter interesse e 59,1% responderam afirmativamente. Além das frequências diretas, realizaram-se testes de associação qui-quadrado entre as variáveis, para identificar outros aspectos de interesse para o estudo.

Ressalta-se, portanto, que, quanto ao gênero, não houve associações entre esta variável e as demais analisadas; e, quanto à área de estudos, não houve associação entre esta variável e ter tido ou não o mestrado

como primeira opção. Entretanto, houve associação entre área de estudos e nível de satisfação com o mestrado ($\chi^2=32,64$; $gl=21$; $p<0,05$), a partir dessa associação, verificou-se que os alunos da área de saúde são maioria entre os que se consideram muito satisfeitos, e os alunos de Ciências Biológicas e Ciências Sociais aplicadas estão mais insatisfeitos o que os demais. Houve também associação entre área de estudos e ter tido ou não experiência com pesquisa na graduação ($\chi^2=14,48$; $gl=7$; $p<0,05$), com relação a essa variável, os alunos de engenharias tendem a ter tido mais experiência anterior como bolsistas do que os demais.

Não houve associação entre possuir ou não vínculo empregatício e o nível de satisfação com o mestrado. Por outro lado, houve associação entre vínculo empregatício e ter ou não o mestrado como primeira opção ($\chi^2=4,91$; $gl=1$; $p<0,05$); nesse caso, os alunos que não possuem vínculo disseram, com maior frequência, que o mestrado era a primeira opção de carreira. Não houve, também, associação entre ter ou não bolsa de auxílio e o nível de satisfação com o mestrado. Já com relação ao mestrado ter sido a primeira opção, houve associação ($\chi^2=13,40$; $gl=1$; $p<0,01$): os alunos bolsistas referiram em maior frequência que o mestrado era a primeira opção de carreira.

No que se refere à transição direta ou não para a pós-graduação, esta variável apresentou associação com ter o mestrado como primeira opção ($\chi^2=35,88$; $gl=1$; $p<0,001$), ter contato prévio com o orientador ($\chi^2=4,77$; $gl=1$; $p<0,05$) e ter tido contato com pesquisa na graduação ($\chi^2=28,22$; $gl=1$; $p<0,001$). Os alunos que fizeram a transição direta afirmaram, com maior frequência que aqueles que não fizeram, ser o mestrado sua primeira opção de carreira, já terem contato com o futuro orientador antes de ingressar na pós-graduação e também já terem realizado pesquisas (voluntariamente ou com bolsa) durante a graduação. Não houve associação entre ter feito ou não a transição direta para a pós-graduação e nível de satisfação com o mestrado.

2. ESTUDO II – PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO MESTRADO E A TRANSIÇÃO DIRETA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE MESTRANDOS DA UFSC

Os dados que aqui serão apresentados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), cujas etapas foram descritas no capítulo do Método. Aqui, será apresentada uma breve

descrição da história dos participantes e, em seguida, a identificação dos temas emergentes.

2.1 Resumo da História dos Participantes

E1 – Sexo masculino, 26 anos, mestrando em Engenharia Elétrica

E1 é bacharel em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria e formou-se no primeiro semestre de 2013. Ele é solteiro e reside com amigos em Florianópolis. Apesar de ter a possibilidade de realizar o mestrado na instituição em que fez a graduação, o entrevistado menciona que se mudou para Florianópolis estritamente por conta da qualificação do mestrado oferecido pela UFSC e também por haver a área de pesquisa de seu interesse. Quando perguntado sobre as razões pela escolha do mestrado *stricto sensu*, o participante afirma: “*o meu objetivo era ser professor naquela época, só que eu não me sentia preparado pra mergulhar nessa área específica*”. Além disso, o entrevistado destaca que um dos motivos que o fez escolher a UFSC foi a qualidade do programa, mas também a facilidade do deslocamento da cidade de seus pais até Florianópolis. Como razão principal, E1 menciona: “*eu quero ser professor*”. Ingressar na pós-graduação era a sua primeira opção quando concluiu a graduação.

O participante listou as opções pós-formatura, de acordo com ele: “*podia sair pra fora e trabalhar fora, (...) poderia fazer algum programa tipo graduação fora também ou (...) podia trabalhar em empresa aqui no Brasil*”. E1 chegou a participar de uma seleção de *trainees* de uma empresa que monta plataformas de petróleo, mas interrompeu o processo, mesmo sentindo-se atraído por essa alternativa, devido à remuneração e à experiência em si, principalmente, porque sentia falta de uma parte mais prática na graduação. Quanto aos sentimentos envolvidos no momento do término do curso de graduação, E1 descreve como se sentiu: “*um pouco pressionado por mim mesmo, em saber qual rumo seguir*”. No entanto, afirma que as dúvidas que tinha eram mais internas, pois sempre teve apoio da família – mesmo que eles não quisessem que ele saísse de Santa Maria – e dos colegas mais próximos.

E1, durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica. Além disso, o participante diz já ter contato com o orientador antes mesmo de ingressar no mestrado, visitando-o ainda na graduação. Ele é bolsista e

possui vínculo empregatício concomitante ao mestrado, atuando como professor substituto no Instituto Federal de Santa Catarina. No que diz respeito ao nível de satisfação, E1, ao preencher o protocolo da fase exploratória, destacou sua pouca satisfação com a sua experiência de pós-graduação. O participante elenca como justificativa desse sentimento os seguintes aspectos: a padronização das bolsas estabelecidas pela Capes, visto que o valor pago não é condizente com a realidade do custo de vida em Florianópolis. Segundo E1, o mercado de trabalho oferece oportunidades melhores, com remunerações mais atrativas aos jovens formandos engenheiros. Outro aspecto mencionado pelo mestrando é a política de publicação condicionada pelos órgãos financiadores CAPES e CNPq, para ele, tais políticas desmotivam os programas de pós-graduação e os professores altamente qualificados. Por fim, E1 enfatiza que os temas de pesquisa são, em sua maioria, teóricos, o que interfere no pouco incentivo no desenvolvimento de produtos ou criação de empresas tecnológicas por meio dos programas de pós-graduação. Durante a entrevista, ao responder esta pergunta novamente, E1 diz estar satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo programa e também pela universidade como um todo. Elenca como positivo o fato de poder trocar experiências e trabalhar com diferentes pessoas e professores, mas reafirma a sua insatisfação com o programa de pós-graduação, dizendo: *“não é uma decepção específica do programa da UFSC, tem a ver com as minhas concepções sobre o que deveria ser o programa, e também o que deveria ser pesquisa no Brasil, assim, pelo menos dentro da área de Engenharia”*.

Sobre a relação de E1 com o seu projeto, ele menciona que realizou um trabalho bem teórico e que teve algumas frustrações ao desenrolar da pesquisa. E1 cita a pouca relação das disciplinas que realizou com o seu projeto e a falta do viés experimental e prático. Quanto ao significado do mestrado para E1, ele menciona inicialmente que essa etapa de formação significa um *“obstáculo para o doutorado”*. Em seguida, o entrevistado avalia que o mestrado proporciona uma capacitação em uma área específica, mas que, da mesma forma, *“informalmente, fica aquele obstáculo”*. Quanto ao significado de tornar-se mestre, o participante alega que,

Pessoalmente, o título não tem nenhum valor, (...) ele é só uma chave de entrada pra um programa de pós-graduação do doutorado, só isso, ou no

sentido de me capacitar um pouco melhor pra tentar concurso de docente aonde eu seja aceito com mestrado. (E1)

O entrevistado menciona que, na universidade em que se graduou, havia serviços de planejamento de carreira, no entanto, ele confessa: *“mas eu nunca me envolvi com eles”*. Apenas no terceiro ano do Ensino Médio, ele teria participado de algumas intervenções junto a um grupo de psicólogos, o que, segundo ele, *“foi muito breve, e eu também não era muito maduro”*. Por fim, ao ser indagado se faria a transição direta da graduação para a pós-graduação novamente, ele menciona que não sentiu tanto a transição, pois realizara apenas estágios no seu último ano de graduação, estando distante de sala de aula e de pesquisas. No entanto, quando perguntado se faria algo diferente no seu mestrado, ele menciona que voltaria para Santa Maria e trabalharia à distância com o seu orientador, sem se envolver como professor no IFSC, uma vez que isso o distanciou muito da pesquisa.

E2 – Sexo masculino, 21 anos, mestrando em Letras Inglês

E2 é bacharel em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, formou-se no segundo semestre de 2013 e levou apenas três anos para concluir seu curso. Pelo fato de ter a possibilidade de realizar o mestrado na instituição em que se formou, optou por permanecer na UFSC. Ele é solteiro e reside com amigos em Florianópolis.

No que diz respeito ao processo e às razões de escolha pelo mestrado *stricto sensu*, o participante menciona ter sido natural, mesmo tendo vários momentos de dúvidas durante a graduação. Segundo o entrevistado, ele *“tinha basicamente duas opções: ou ia pro mestrado ou eu simplesmente saía da UFSC e começava a me inserir no mercado, dar aula e tudo o mais”*. E2 menciona o significativo estereótipo imbrincado à área de letras: *“você vai ser pobre pra sempre”*, o que, segundo ele, não é tão difícil de acontecer, pois a remuneração não é alta quando um recém-formado se insere no mercado de trabalho. O participante enfatiza que, para ter uma vida bem sucedida na área em que se formou, *“você tem que ter um doutorado e estar dando aula em uma universidade”*. Diante desses aspectos, as razões principais da escolha pela pós-graduação foram: *“o motivo financeiro, que é o mais forte de todos”*, seguido da identificação e da familiaridade com a temática da pesquisa, a qual fora

trabalhada por ele na construção do seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Vale destacar que durante a graduação, E2 não teve contato com pesquisa, apenas no momento da elaboração e conclusão do seu TCC.

Sobre os sentimentos acerca do término do curso de graduação, E2 diz ter se sentido aliviado, pois “*não aguentava mais estar naquela mesmice de graduação*”. Para ele, mesmo trabalhando o mesmo tema do TCC no mestrado, a opção pela pós-graduação tem sentido, pois promoveu uma mudança no estilo de vida, possibilitando a aquisição de certa independência. O entrevistado diz ter tido apoio dos amigos em relação a decisão pelo mestrado *stricto sensu*, visto que a maioria dos seus colegas de vida são do curso que ele realizou. Em relação aos pais, E2 diz que eles sempre tiveram receio sobre o que ele estava fazendo bem como sobre as repercussões financeiras que essas escolhas trariam, “*mas foi algo para o que eu nunca dei muita bola, porque eu sei que meus pais não entendem como funciona o meio acadêmico*”.

Quanto ao nível de satisfação com a experiência da pós-graduação, E2 preencheu no formulário da fase exploratória estar pouco satisfeito, justificando essa avaliação por não achar desafiador o programa de pós-graduação do qual faz parte. Ele cita que, de seis disciplinas que realizou, considera apenas duas positivas. E2 diz se sentir frustrado com alguns professores, pois eles não incentivam publicações, preocupando-se pouco com o curso, além de não terem iniciativa para resolver problemas. Para ele, a coordenação do curso tem pouco “*pulso firme*”. Por outro lado, E2 diz se sentir satisfeito com o seu crescimento pessoal e com o amadurecimento que adquiriu durante a estadia no mestrado.

E2 menciona como principais dificuldades a rotina, os prazos, a mudança de escrita da graduação para a pós-graduação, a quantidade de disciplinas bem como a carga horária de cada uma delas e as demandas de leituras. O entrevistado é bolsista e diz ter tido certeza da obtenção do recurso antes mesmo do processo seletivo. Ele menciona a importância da bolsa no que diz respeito à independência, mas avalia o recurso de bolsa ínfimo à realidade local de Florianópolis, o que fez com que ele buscasse renda de outras formas, fazendo “*coisas por fora*”. Em relação à dissertação, E2 menciona a afinidade com o tema de pesquisa, mas diz que em vários momentos se perguntou: “*pra que serve isso?*”.

Ao ser perguntado sobre o significado do mestrado, E2 menciona significar “*uma subida a mais na escada que eu tô subindo por meu objetivo final*”. E o tornar-se mestre, para ele, “é só mais um passo pro

meu objetivo final”. O entrevistado, inicialmente, diz que faria a transição direta da graduação para a pós-graduação, mas em dado momento da entrevista, solicita para modificar a sua resposta “*talvez eu não partisse direto*”; apesar de refletir desse modo, ele retoma dizendo: “*gostaria de ter um ano de folga, mas eu que faria de novo*”. No momento da entrevista, ele estava a poucos dias de defender a sua dissertação de mestrado e embarcaria para os Estados Unidos para lecionar em uma universidade de lá. E2 afirma ter planos de fazer o doutorado, principalmente, se tiver uma oportunidade na referida universidade, mas, caso isso não aconteça, pretende voltar e realizar o doutorado aqui no Brasil.

E3 – Sexo masculino, 24 anos, mestrando em Ciências da Computação

E3 é bacharel em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina no semestre segundo semestre de 2013. O participante é solteiro e reside sozinho na cidade de Florianópolis.

O participante conta acerca do processo e razões de escolha. Segundo E3, inserir-se no mercado de trabalho era a sua última opção, pois ainda tem “*uma visão bem ruim sobre como acontece, principalmente na área da computação*”. E3 menciona que não tinha planos bem delineados e estabelecidos pós-formação. O entrevistado menciona que, além do mestrado, ele chegou a pensar em voltar para a casa dos pais e ficar um ano parado; no entanto, ao conversar com o seu orientador de TCC, naquela época, reacendeu a ideia de realizar a pós-graduação *stricto sensu*, e ele se sentiu motivado por essa possível escolha. Durante a graduação, o entrevistado teve contato como universo da pesquisa, sendo bolsista de iniciação científica. Ele já tinha contato com a atual orientadora, a partir de disciplinas cursadas. Ainda nesse bloco, E3 conclui dizendo que o mestrado “*de certa forma não foi a primeira opção, mas acabou sendo*”.

Com relação às expectativas e sentimentos para o término da graduação, E3 diz ter se sentido bem satisfeito com o curso e com o seu desempenho ao longo da graduação. Ele menciona que conseguiu manter o bem-estar pessoal apesar dos estresses vinculados a períodos de provas e entregas de trabalho perto da conclusão do curso. Para o mestrando, o término da graduação foi tranquilo e esse é um período do qual ele não sente tanta falta, ao contrário, seu desejo era “*dar um tempo*”. Quanto à sua decisão pelo ingresso na pós-graduação, E3 teve o apoio da família e dos amigos.

E3 não participou de nenhum serviço de orientação ou intervenção de carreira durante a graduação, mas cita que, um ano antes de entrar na graduação, participou do programa Opção Profissional por Área (OPA), da Univali. O entrevistado menciona que, no curso de computação, a escolha pela área de atuação acontece de forma natural, a partir de disciplinas e inserções em laboratórios.

O entrevistado se declara muito satisfeito com a experiência de pós-graduação e justifica que trabalha um tema com que se identifica e que, para além do interesse em suprir necessidades financeiras, tem liberdade para fazer os seus próprios horários, além de poder manter contato com a comunidade acadêmica (alunos, professores). Além disso, sente-se satisfeito com o fato de que trabalha com algo onde o produto não tem fins lucrativos e pode ser acessado por quem tiver interesse. Na entrevista, E3 menciona que, de certa forma, está satisfeito, mas não em sua plenitude. Para ele, os alunos deveriam participar mais, buscando ultrapassar a lógica da graduação onde *“tem um professor, lá, falando e uns trinta alunos, lá, ouvindo, e só isso”*.

Quando questionado sobre as diferenças percebidas da graduação para a pós-graduação, E2 menciona a dificuldade de manter-se produtivo após a conclusão das disciplinas no primeiro ano, para ele, a condução do orientador é fundamental para manter o aluno ativo. Por conseguinte, o mestrando menciona o isolamento, ou seja, o afastamento de amigos e colegas de trabalho, uma vez que a pesquisa é mais solitária. E3 é bolsista e diz que não realizaria o mestrado sem a bolsa nem trabalharia no mercado de trabalho levando o mestrado concomitantemente. Com relação ao seu projeto de dissertação, E3 – que, na época da entrevista, tinha recém qualificado seu projeto – disse estar muito satisfeito e motivado com o seu problema de pesquisa.

Quanto ao significado do mestrado para o pós-graduando, ele menciona que foi importante, pois gostaria de continuar na universidade, além disso, cita o fato de estar realizando um projeto no qual o tema lhe interessa bastante, sente que está contribuindo com a ciência brasileira e, por fim, menciona a experiência positiva do estágio de docência. No que se refere ao tornar-se mestre, ele menciona que o título não significa nada, pois não tem o intuito de se inserir no mercado de trabalho. Outro aspecto mencionado é que ele não acredita que o título seja importante para a docência, pois *“tenho a impressão de que as pessoas veem que*

é mais voltado pra pesquisa, não vinculam muito com a prática”. Ele ainda complementa: “*o título, em si, não acho importante, nem para o mercado, nem pra docência, se for seguir uma linha na pesquisa, sim, porque respalda aquilo que eu aprendi nesses dois anos*”.

O entrevistado menciona não saber o que fazer após a conclusão do curso de mestrado, visto que ainda não parou para pensar no assunto. Diz se sentir em dúvida sobre trabalhar no mercado de trabalho, em empresas, etc., ou tentar uma inserção direta para o doutorado. Quando perguntado se faria novamente a transição da graduação para o mestrado, E2 respondeu afirmativamente, dizendo que o período de férias de verão foi o suficiente para o seu descanso.

E4 – Sexo masculino, 23 anos, mestrando em Física

E4 é licenciado em Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada em Joinville. O participante é solteiro, tem 23 anos e reside em Florianópolis com amigos. Ele finalizou o curso de graduação no primeiro semestre de 2014 e se inseriu, no semestre seguinte, no mestrado. Em relação às razões que levaram E4 a escolher o mestrado *stricto sensu*, o entrevistado menciona que já estava pensativo acerca do assunto, pois, durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica por três anos, o que possibilitou uma iniciação no universo da pesquisa. Somado a isso, E4 fez sua formação em licenciatura, ou seja, durante o curso teve que realizar alguns estágios de docência. Sobre as dificuldades experienciadas no mestrado com relação a sua formação em licenciatura e não em bacharelado, E4 diz que já entrou na pós-graduação um pouco assustado com o pensamento de que precisava estudar e se empenhar mais em relação a quem era bacharel. Outro aspecto mencionado pelo mestrando – em acordo com a fala de como E1 –, diz respeito ao seu último ano de graduação, durante o qual realizou apenas estágios de docência, por esse motivo, E4 considerou ter perdido o ritmo de estudo dos anos anteriores do curso.

A falta de uma rotina de estudos foi destacada por E4 como uma dificuldade durante o mestrado. Para ele, essa dificuldade desperta sentimentos de medo e de insegurança relacionados a sua adequação às atividades do programa de pós-graduação. O início de mestrado também foi marcado pela grave gastrite desencadeada pelo excesso de café, hábito

criado na tentativa de manter a sua concentração, “*um pouco da gastrite era ligada mais ao emocional e ao nervosismo e à quantidade de café, que me faziam mal*”. A respeito dos sentimentos e expectativas relacionados ao término do curso de graduação, E4 diz ter se sentido “*extremamente despreparado*” e, por isso, sentia-se assustado com a possível inserção no mestrado *stricto sensu*. No entanto, o entrevistado destaca que recebeu *feedbacks* muito positivos de seus alunos em seus estágios de docência, e isso o deixava confiante.

No que diz respeito a serviços de intervenção de carreira, E4 cita que apesar de a UDESC de Joinville contornar o fato de não poder oferecer assistência psicológica aos alunos através de uma parceira com a Universidade da Região de Joinville (Univille) – uma instituição particular –, o participante nunca participou de tais serviços. O mestrando afirma que o auxílio recebido na tomada de decisão foi o apoio e a influência familiar, pois “*isso é bastante comum na minha família*”, seu pai é professor universitário, o irmão é mestre, a esposa do irmão, doutoranda e a mãe do entrevistado está na segunda graduação. E4 considera vantajosa essa inclinação e o apoio da família aos estudos.

No momento da entrevista E4 mencionou que sua pesquisa estava 70% pronta e que, ao finalizar o mestrado, gostaria de ingressar no doutorado. No que diz respeito ao nível de satisfação com o mestrado, E4 mencionou no protocolo da fase exploratória estar satisfeito pelo fato de se identificar com a área da qual faz parte. Entretanto, destaca as poucas disciplinas optativas oferecidas. No geral, E4 avalia positivamente as disciplinas cursadas, a coordenação do curso e os professores do programa de pós-graduação. Para E4, as suas expectativas em relação ao mestrado foram excedidas.

Quanto à relação com o orientador, E4 foi bolsista de iniciação científica do mesmo professor por três anos, sendo assim, já tinha contato com o docente, ele relata: “*hoje, dá pra se dizer que a gente tá quase cinco anos trabalhando juntos*”. Tal relação influenciou na mudança de instituição (UDESC para UFSC). No que se refere à bolsa de mestrado, E4 já tinha conhecimento prévio sobre a obtenção de bolsa e diz que seria muito difícil se deslocar para Florianópolis, sem essa garantia, mesmo que os pais o apoiassem nessa tomada de decisão. Em relação a sua dissertação, assim como os mestrandos já apresentados, o participante também teve momentos em que se indagou: “*onde eu uso isso?*”, ou seja,

questionar-se sobre qual a importância da pesquisa, mas que já consegue enxergar quão significativo é o seu projeto.

Quando perguntado sobre o significado do mestrado, ele responde que há pouco espaço para a Física no Brasil, o que diminui expressivamente as oportunidades no mercado de trabalho nacional, segundo E4 “*a gente tem menos de 50% da demanda de professores formados em Física no Brasil, é um número muito ruim*”. Sendo assim, a experiência de mestrado permite a entrada no doutorado. Quanto ao tornar-se mestre, E4 responde prontamente “*inserção mais fácil no doutorado*”, ou seja, o título é “*um pilar necessário*”, uma etapa, um caminho, ponte para o doutorado. E4 diz que faria a transição direta da graduação para a pós-graduação, talvez o que ele faria diferente, seria ter se formado em bacharelado e não em licenciatura.

E5 – Sexo feminino, 29 anos, mestranda em Literatura

E5 realizou a sua graduação na Universidade Federal de Santa Catarina e formou-se no segundo semestre de 2014. A mestranda se inseriu na pós-graduação no semestre seguinte, isto é, o primeiro de 2015. A participante tem 29 anos, é casada e mora com o companheiro na cidade de Florianópolis.

Quanto às razões de escolha pelo mestrado, E5 menciona: “*eu entrei no curso querendo e já planejando fazer o doutorado*”. Nas primeiras fases da graduação, a participante já conversava com os professores sobre esse seu interesse e, a partir disso, era convidada para conhecer os laboratórios e pesquisas dos professores. Segundo E5, seu trabalho de conclusão de curso “*já foi feito pensando no mestrado, já foi uma leitura já pra apresentar pro mestrado*”. A mestranda é concursada e trabalha na aeronáutica, levando outrora a graduação e, desde que entrou na pós-graduação, o mestrado simultâneo ao trabalho. Para ela, esse trabalho é “*como trampolim, é o meu apoio financeiro, mas não é o que eu desejo*”. A entrevistada menciona que seu grande desejo é um dia poder dar aula em uma universidade e, com isso, justifica a sua tomada de decisão pelo mestrado, seguindo a carreira acadêmica: mestrado, doutorado.

No que tangencia os sentimentos envolvidos no término do curso, E5 declara sentir-se “*muito contente, porque eu esperei muitos anos até conseguir o mestrado*”. A mestranda conta que, ainda no último

semestre de graduação, ela se matriculou em uma disciplina isolada da pós-graduação com o intuito de experimentar e conhecer esse universo tão desejado. Tal disciplina teria contribuído para a elaboração do pré-projeto de seleção de mestrado. A entrevistada relata que, durante o curso de Letras, não teve contato com a pesquisa para além da elaboração do TCC e se sentiu muito frustrada quanto a isso, visto que, por conta do seu trabalho, não tinha disponibilidade para participar de espaços como os direcionados a pesquisas.

A respeito dos serviços de intervenção de carreira, E5 disse que nunca teve contato com intervenções dessa natureza e ainda menciona que “*se soubesse teria ido. Na verdade iria hoje, sabendo que existe*”. Quanto ao apoio da família e dos amigos acerca da escolha de E5 pelo mestrado *stricto sensu*, a participante diz que recebeu total incentivo nesse sentido.

Com relação ao seu nível de satisfação, E5 diz se sentir pouco satisfeita pelo fato de ter pouco tempo para se dedicar ao mestrado, uma vez que trabalha. O fato de trabalhar, segundo ela, a afasta de algumas atividades do programa. Ela menciona também ter sentido uma diferença expressiva da graduação para a pós-graduação em termos de aprofundamento de teorias e conceitos. Outro aspecto é que além da leitura ser densa, há muitos textos em outras línguas, como a italiana, por exemplo, a qual impeliu muitas dificuldades à participante na compreensão desses materiais de estudo. Ainda sobre a pós-graduação, E5 diz ter se sentido muito assustada inicialmente, e acreditar que esta experiência esteja sendo bem desafiadora.

A entrevistada menciona ainda como dificuldade o pouco tempo que o orientador dedica a ela, visto que o docente tem muitas outras tarefas. Nesse sentido, E5 destaca “*que a gente fica um pouco sem pai assim. Mas eu não sei se é a questão de eu não ser bolsista de eu não ter tempo livre*”. E5 diz ter vivenciado esses mesmos sentimentos “*de rejeição*” durante a graduação. No entanto, destaca que tem uma relação positiva com o seu orientador pois ele é uma pessoa muito humana. E5 tem problemas de saúde e, em alguns momentos, tem a necessidade de afastar-se do cotidiano acadêmico para tratar sua doença, nesse sentido, ela menciona que seu orientador e os demais professores demonstram ter bastante compreensão com o seu problema.

A pós-graduanda menciona estar insatisfeita com as diretrizes do seu programa de pós-graduação em relação a publicações e exigências, segundo ela, o programa deveria oferecer um momento no início do curso de mestrado

para os alunos novos, explicitando o que é a Capes, o que tem que ser publicado, qual a importância da avaliação da Capes entre outros aspectos. No que diz respeito ao projeto de dissertação, E5 avalia negativamente o que já elaborou até o momento, ela acredita que seu projeto não está bem desenhado e diz: “*não enxergo o meu projeto, eu não tô vendo*”.

Quanto ao significado do mestrado, a participante diz entusiasmadamente “*ah, pra mim, é uma conquista*”, corroborando com essa declaração, ela diz que a experiência tem sido desafiadora, no entanto, assim como os outros participantes já apresentados até aqui, E5 menciona que o mestrado é só mais uma fase para se atingir o objetivo final. A respeito do tornar-se mestre, a pós-graduanda diz que o mestrado lhe proporciona possibilidades de “*arranhar*” na docência. Sobre as perspectivas pós-término do mestrado, E5 diz sentir-se confusa, pois reconhece que há uma parte da sua vida que tem sido deixada de lado durante todos esses anos dedicados aos estudos, como aprender a tocar violão, ter filhos, desenhar, entre outros. E, por fim, quando perguntado se ela faria a transição direta novamente, E5 responde afirmativamente, pelo fato de não conseguir enxergar sua vida longe da universidade.

E6 – Sexo feminino, 24 anos, mestranda em Geografia

E6 tem 24 anos, é solteira e reside com os pais na cidade de Florianópolis. Formou-se bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina no primeiro semestre de 2014. No mesmo período, ingressou no programa de pós-graduação em Geografia da mesma instituição. A mestranda conta que escolheu a pós-graduação *stricto sensu* por ter tido dois anos de experiência como bolsista de iniciação científica e, também, pelo fato de não ter se identificado com a atuação profissional do geógrafo. E6 diz que fazer pesquisa era o que “*funcionava! Então, pensei: pronto, é isso! Então, eu achei o meu lugar na Geografia*”. A participante menciona que o processo de escolha “*não foi uma coisa muito consciente, foi uma coisa de continuar no fluxo*”. Durante a graduação, E6 fez a formação de licenciatura, realizou estágio de docência e, já nessa época, dizia não se identificar com o ensino. Ao realizar o estágio de docência no mestrado, ela percebeu: “*a educação não me move assim, não é o que eu quero fazer sabe*”. A entrevistada diz que tinha expectativas de que, como pesquisadora, pudesse fazer outras coisas, por exemplo, trabalhar com o governo ou alguma empresa.

No momento do término do curso, E6 disse que se sentiu tranquila de “*deixar o curso pra trás*”, mas menciona que a licenciatura foi muito difícil de fazer, pois tomava muito a sua energia “*foi meio... Engoli, sabe? Fiz*”. E6 não conhecia o Laboratório de Informação e Orientação Profissional (Liop) no momento da entrevista e disse que nunca teve contato com de serviços de intervenção de carreira ou de orientação profissional. A mestrandia menciona que seus amigos apoiaram a sua decisão pelo mestrado. Em relação à família, ela diz ter recebido apoio, mas conta que seus pais não sabem muito bem o que é o mestrado.

Quanto ao nível de satisfação com a experiência da pós-graduação, E6 diz sentir-se pouco satisfeita com o curso. Ela justificou sua resposta alegando não ter se identificado com a docência, apesar de gostar do universo da pesquisa. Além disso, E6 diz sentir-se presa às regras de manutenção de bolsas no programa, as quais limitam a sua participação em outras ofertas profissionais, mesmo que temporárias, que não fossem relacionadas à docência, “*então, tu casou por dois anos, sabe?*”. A mestrandia diz que consegue separar as suas expectativas e experiência de pós-graduação em dois pacotes: o primeiro contém as impressões voltadas ao curso de pós-graduação, o qual ela avalia muito positivamente, destacando não ter-se decepcionado; e, o segundo, compõe-se das impressões que ela tem de si mesma, o “*eu, dentro disso tudo*”. Para ela, foi esse segundo “pacote” que a fez perceber que ela não queria estar em um lugar que tivesse um único caminho, tão jovem, quando percebeu isso, ela decidiu prestar vestibular para Engenharia Sanitária e Ambiental, no final de 2014. Aprovada no concurso, ingressou na nova graduação no início de 2015. E6 diz que, nesse momento, voltou os olhos para si mesma e menciona sentir-se super à vontade e espontânea com a escolha. Atualmente, ela leva paralelamente a graduação e o mestrado.

A respeito da relação com a orientadora, E6 diz que já trabalhava com ela como bolsista de iniciação científica na graduação, sendo assim, sempre teve uma relação muito boa e saudável com a docente. E6 também menciona o que E5 destacou: o lado e o olhar humano da orientadora. Segundo a mestrandia, ela foi fundamental na escolha pelo curso de engenharia, pois lhe deu total apoio ainda que permanecesse com a exigência de finalizar o mestrado, uma vez que a mestrandia é bolsista. E6, ao falar da sua dissertação, não demonstra entusiasmo, afirmando que não se identifica com o encaminhamento dado ao tema de pesquisa. O mestrado, para E6, significa uma experiência com pesquisa, no entanto,

profissionalmente, ela diz não saber como isso se encaixa nas suas escolhas de carreira. Apesar de sentir-se confusa, a mestranda diz que o saldo é positivo, destacando que a pós-graduação é um passo a mais, pois a coloca em um patamar mais alto de busca por qualificação e de conhecimento. E, por fim, quando perguntado se ela realizaria a inserção direta da graduação para o mestrado, ela responde imediatamente que não, *“eu insistiria mais no mercado de trabalho eu acho... Ou então em uma pós-graduação profissionalizante, não acadêmica”*.

E7 – Sexo feminino, 23 anos, mestranda em Odontologia

E7 é bacharel em Odontologia pela Univille, instituição de ensino particular localizada na cidade de Joinville. A mestranda concluiu seu curso de graduação no final do ano de 2013 e se inseriu na pós-graduação no início de 2014, na UFSC, uma vez que não existiam mestrados na sua área na faculdade em que estava. E7 tem 23 anos, é solteira e reside temporariamente na cidade de Florianópolis e mora com amigos.

A pós-graduanda diz não ter uma resposta pontual acerca das razões que a levaram escolher a pós-graduação *stricto sensu*, pós-formatura. E7 diz que sua graduação era mais voltada para a clínica, *“e eu percebi que eu gostava muito mais de pesquisa do que da clínica propriamente dita”*; para a mestranda, a pesquisa a impulsiona a estudar mais, *“não fica sempre no mesmo espaço, no mesmo lugar”*, visto que a *“a vida de dentista é muito quadrada”*. E7 acredita que seu perfil é mais acadêmico, pois, na graduação, envolveu-se em muitos projetos de pesquisa e extensão. Ao final da graduação, E7 menciona ter-se sentido insegura, mas que, mesmo assim, preferiu arriscar-se no mestrado. Ela acredita que deu certo, *“tô gostando (...), e foi uma pitada de sorte (...), era bem o que eu esperava”*. A entrevistada diz não ter participado de serviços de intervenção de carreira durante a graduação, mas destaca a sua participação em um projeto da Associação Internacional de Estudantes de Ciências Econômicas e Comerciais (AIESEC). Tal experiência teria possibilitado reflexões sobre a sua carreira e sobre o seu futuro. Além disso, a mestranda teve apoio dos seus pais acerca da sua tomada de decisão, pois segundo ela, eles não tiveram a oportunidade de estudar dessa maneira.

A respeito do nível de satisfação em relação a pós-graduação, E7 diz sentir-se muito satisfeita uma vez que a experiência corresponde às

expectativas inicialmente construídas. A pós-graduanda também cita as dificuldades vivenciadas logo no início do curso de mestrado: “*o começo é bem difícil, porque realmente eles exigem um nível bem elevado*”; até sentir-se adequada, ela diz ter levado “*muita lambada*”. E7 é bolsista do programa de pós-graduação e menciona concordar com as exigências que lhe são feitas, visto que esse recurso é um investimento do governo e da própria universidade, para ela “*são as regras do jogo*”. Ainda com relação a bolsa, ela destaca a importância desse recurso, pois ele possibilita a sua dedicação integral à pesquisa.

E7 ainda menciona que a diferença entre a instituição de ensino particular, na qual se formou, e a pública é gritante, destacando dois aspectos: estrutura e professores. Com relação à estrutura dos laboratórios de Odontologia, a Univille, sob a ótica dela, era melhor; no entanto, no que diz respeito à qualificação dos professores: “*a pública dá banho, não tem o que dizer*”. Para a entrevistada, o fato de os professores serem de dedicação exclusiva à universidade, os torna diferenciados, pois facilita o acesso do aluno ao docente, além de eles estarem muito mais envolvidos com pesquisas e estudos. A relação da mestranda com a orientadora é bastante positiva, apesar de ela nunca ter tido contato anterior com o mestrado ou a docente. A respeito do projeto de dissertação, ela diz sentir-se muito satisfeita, pois teve total abertura da orientadora, que a deixou muito feliz com o encaminhamento que vem sendo dado à pesquisa.

A entrevistada conta que a palavra mais adequada para definir o mestrado, para ela, é “*desafio*”. Além disso, menciona que o mestrado é a preparação para a vida acadêmica. Tornar-se mestre, para ela, quer dizer “*olha, tenho que estudar mais*”, uma vez que ainda não se sente preparada para assumir alguma turma dando aula, “*não vou negar que ainda me dá uma sensação de borboletas no estômago*”. E7 diz que realizaria a transição direta da graduação para a pós-graduação novamente, pois não tem foco no mercado e, também, preocupa-se com as outras áreas da sua vida, de acordo com ela, fazer o mestrado logo depois da graduação significa mais tempo “*depois se se quiser ter filhos*”.

E8 – Sexo feminino, 25 anos, mestranda em Biologia

E8 é bacharel em Engenharia de Aquicultura pela UFSC e formou-se no segundo semestre de 2013. No ano seguinte, optou por não seguir no mestrado do seu curso e ingressou no programa de pós-graduação em

Biologia da mesma instituição. A mestranda tem 24 anos, é solteira e mora com os pais na cidade de Palhoça–SC.

A participante, durante a graduação, também realizou mudança de curso. A mestranda fez parte da primeira turma do curso de graduação em Oceanografia, em 2008, e realizou até o quinto período desse curso. Ela diz que não estava satisfeita com o curso, pois a área da biologia marinha que é a que mais se identificava era pouco contemplada. Somado a isso, E8 conta que fez um estágio que foi um tanto quanto conturbado e declara: *“não tive uma relação muito legal com a minha orientadora”*, o que dificultou ainda mais essa experiência. Entretanto, nesse estágio, conheceu algumas alunas que eram graduandas da Engenharia de Aquicultura, as quais apresentaram o curso para a E8, *“elas me levaram pra conhecer as disciplinas, pra conhecer o centro, conhecer os professores, as linhas de pesquisa e eu via que, dentro daquele universo que elas estavam estudando, eu me sentia mais encaixada, mais pertencida”*. Foi a partir disso que E8 decidiu prestar o vestibular para o novo curso.

Ao cursar engenharia de aquicultura, a participante relata que já havia um ano que ela trabalhava com a mesma orientadora em um laboratório, mas que não tinha uma relação muito saudável com o seu co-orientador, pois se sentia muito exigida, embora, segundo ela, ele fosse um excelente docente. E8 tinha uma relação bacana com a orientadora, mas sabia que ela não permaneceria mais no programa de pós-graduação do curso por estar em processo de aposentadoria, todavia, ao saber que a professora em questão abriria uma vaga para o último processo seletivo do programa de biologia, a pós-graduanda declara ter agarrado *“com unhas e dentes essa oportunidade”*. Para E8, o término do curso de graduação foi, por um lado, um processo muito cansativo, estressante e de muita sobrecarga de trabalho; e, por outro, reconfortante, pois ela afirma: *“o meu planejamento é o que facilitou”*. Em avaliação, E8 diz que o processo de escolha pela pós-graduação foi *“perfeito”*, pois ela continuaria na universidade e estava feliz com a sua opção.

E8 menciona que o mercado de trabalho para o engenheiro de aquicultura na cidade de Florianópolis é bastante restrito, e complementa: *“então, me bateu um pouco de depressão... será que eu fiz a escolha certa quando bati o pé: ‘não eu vou fazer engenharia de aquicultura?’”*. A mestranda participou de um serviço de orientação profissional durante o Ensino Médio, segundo ela, o resultado sempre apontava para *“áreas mais biológicas”*. Em relação ao apoio recebido sobre as decisões feitas, a

participante conta que seus pais nunca vedaram as suas decisões, mas que prefeririam que ela realizasse outro curso.

E8 é bolsista e se sente pouco satisfeita com o mestrado, ela relata ter problemas de relacionamento com os seus orientadores, além de destacar problemas estruturais da pós-graduação em relação à infraestrutura de salas de aula, aos espaços de estudos e ao atendimento da secretaria. Ela diz que o curso deixa muito a desejar perante a CAPES, uma vez que tem conceito 3, mas que houve um recente período de mudança de coordenação o que deixou ela e os demais alunos mais esperançosos em relação as próximas avaliações da entidade sobre o programa. No que se refere à dissertação, a mestranda percebe que seu plano de projeto era um e acabou tomando outro viés. A mestranda diz que, apesar disso, sente-se satisfeita, pois cumpriu com a orientação recebida. Quanto ao relacionamento com a orientadora, E8 destaca que há poucas interferências por parte da professora, o que lhe dá mais autonomia. No entanto, com o seu co-orientador, que é quem lhe acompanha nos experimentos laboratoriais, a relação é bastante conflituosa e cansativa, o que repercutiu na antecipação da defesa de fevereiro de 2016 para novembro de 2015.

O mestrado, para E8, significa amadurecimento pessoal e profissional, isso se deve, principalmente, às concessões que precisou fazer, como exemplo, ela cita as dificuldades financeiras – por conta da bolsa da CAPES não ser um valor suficiente –, as dificuldades de parceiros de pesquisa e as dificuldades de manter um grupo de pesquisa coeso. Para a pós-graduanda, o título pode lhe possibilitar maiores chances em concursos, experiências de docência e o contribuir para seu ingresso no doutorado. E8 diz que, se pudesse voltar no tempo, não faria a transição direta da graduação para a pós-graduação novamente e complementa: *“muitas das frustrações que eu vejo hoje com o meu mestrado não existiriam, porque eu não teria tomado escolhas de continuar onde eu estou”*.

E9 – Sexo feminino, 24 anos, mestranda em Relações Internacionais

E9 é bacharel em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e formou-se no final de 2014. No primeiro semestre de 2015, a mestranda ingressou na pós-graduação *stricto sensu*, na UFSC, e mudou-se de Foz do Iguaçu – PR,

para Florianópolis – SC. A participante tem 24 anos, é solteira e mora com amigos na cidade.

A entrevistada conta sobre o processo e as razões de escolha pela pós-graduação. E9 inicia a entrevista relatando que ela não é do Brasil, é estrangeira, nasceu na Argentina. Para ela, o mestrado tinha alguns aspectos importantes, por exemplo, a questão do diploma, pois, caso precisasse voltar para o seu país, o processo burocrático demandaria muito tempo, uma vez que a universidade em que se formou é muito nova e ela precisaria esperar seu curso ser avaliado, para que seu diploma fosse emitido. Então, permanecer no Brasil foi uma decisão prática para a mestranda, ela não necessitaria do diploma para ingressar no mestrado: “*só com o atestado você consegue*”. Outro aspecto elucidado por E9 se refere à dificuldade de espaço no mercado de trabalho para recém-formados do curso de Ciências Políticas. Durante a graduação, a participante participou de pesquisas e foi bolsista de iniciação científica, o que lhe ajudou a decidir pelo mestrado.

O término do curso de graduação sob a ótica da participante foi muito estressante, pois ao “*acabar o curso, eu pensei: ‘meu deus eu não sei nada!’*, foi meio que uma crise também”. Apesar de se considerar uma boa aluna, a participante teve momentos em que se perguntava “*pra que eu estudei isso aqui?*”. Durante a graduação, E9 não participou de serviços de intervenção de carreira, segundo ela, conversar com os professores a ajudou a “*ver o que queria realmente, o que significa fazer uma carreira acadêmica*”. A participante teve apoio da sua mãe na decisão, mesmo que haja toda essa distância entre Brasil–Argentina. A mestranda diz sentir-se satisfeita com o curso de mestrado, relatando que as discussões presentes em salas de aula são pertinentes ao seu projeto de mestrado. O programa de Relações Internacionais também tem nota três, mas, segundo a mestranda, se, por um lado, o programa precisa produzir mais, por outro, existe o fato de no Brasil produzir-se muito “lixo acadêmico”. Outros aspectos citados são a infraestrutura da universidade, os espaços para estudo que são possibilitados aos alunos e o investimento da educação pública diretamente sobre os estudantes, ela comenta: “*eu tenho amigos norte-americanos que ficarão endividados a vida inteira pra poder pagar seus estudos. E a gente chega aqui e tem bolsa, tem restaurante universitário (com preço, assim, surreal!) e ainda recebe uma educação de qualidade*”.

No que diz respeito às dificuldades, E9 relata a escrita em português, pois, apesar da sua graduação ter sido no Brasil, o curso era

latino-americano, então possibilitava que o aluno pudesse utilizar a sua língua-mãe em seus trabalhos e diálogos. Outra questão mencionada é a diferença de área de formação, apesar de Ciências Políticas e Relações Internacionais (RI) serem da grande área ciências humanas, a literatura de RI é muito mais específica. Com relação ao orientador, a participante declara que teve um primeiro contato com o professor na sua universidade de graduação. Ela conta que a relação entre os dois é ótima.

A entrevistada é bolsista do programa de pós-graduação e diz que esse recurso foi condição fundamental para ter escolhido a UFSC, segundo ela, caso “*não conseguisse a bolsa, ia tentar em outro lugar*”, e complementa: “*sem condições nenhuma me sustentar fora. Isso é determinante*”. Quanto ao projeto de dissertação, ela se sente satisfeita, mas, às vezes, problematiza as repercussões que o seu problema de pesquisa pode causar no âmbito científico e social, e isso ela vê como uma grande responsabilidade. Para E9, o mestrado significa “*uma transição pra continuar aprendendo. É uma etapa*”. O tornar-se mestre traz algumas possibilidades, então “*com o mestrado é melhor do que só ter uma graduação*”. Ainda sobre esse assunto, ela comenta: “*eu vejo bastante o mestrado como uma transição pra fazer o doutorado depois*”. Sobre os planos futuros, E9 diz ter uma lista de possíveis universidades em que ela gostaria de realizar o doutorado. Ela menciona ter a possibilidade de estudar fora em um programa de Economia Política, mas o pré-requisito é saber cálculo. Para isso, E9 está realizando disciplinas de cálculos na graduação de Engenharia da UFSC. Ela realiza tais atividades simultaneamente ao mestrado, “às vezes fico pensando, será que compensa tanto esforço, mas, enfim, vou tentar”. Por fim, ela diz que realizaria a transição direta da graduação para o mestrado, justifica sua escolha com o nível de maturidade e o leque de experiências que já possui.

E10 – Sexo feminino, 24 anos, mestranda em Odontologia

E10 tem 24 anos, é solteira e reside com os irmãos em Florianópolis. A participante é bacharel em Odontologia pela UFSC e formou-se no final de 2014. No ano seguinte, 2015, ingressou no mestrado. A mestranda conta que decidiu desde cedo, na graduação, que gostaria de realizar o mestrado. Durante o curso, ela foi bolsista de iniciação científica o que a fez se aproximar mais desse universo, no entanto, da metade do curso

de Odontologia até o final, o foco é voltado mais para a clínica, a qual despertou grande interesse de E10. Ao abrirem as inscrições para o mestrado, a mestranda conta que ficou em dúvida: “*me puxou assim e agora vou largar a clínica, sabe?*”, mas com o apoio da família conseguiu decidir-se pela pós-graduação. Segundo a participante todas as apostas dela pós-formatura estavam n o mestrado, e ela pensava “*gente, se eu não passo o que vai ser de mim?*”.

No momento do término do curso de graduação, E10 conta que o curso passou por uma greve devido às más condições da clínica-escola da universidade, o que gerou muito estresse e insegurança nos estudantes que iriam se formar naquele ano. E10 teve sua formatura adiada por conta das aulas que precisariam ser repostas. As aulas do mestrado iniciaram e a sua formatura foi dez dias depois, causando turbulências no início do curso de pós-graduação. A mestranda nunca teve contato com serviços de orientação profissional, mencionando ter-se decidido pela profissão desde muito nova: “*quando eu tinha 12 anos eu resolvi que queria ser dentista*”.

A participante conta estar satisfeita com a experiência da pós-graduação e relata gostar do trabalho que realiza no mestrado em todos os aspectos – ensino, pesquisa e extensão. No entanto, não é bolsista e diz ser difícil manter-se na cidade por conta de falta de recursos financeiros. No momento da entrevista, ela trabalhava em dois locais, no Centro de Especialidade Odontológica e em uma clínica particular, para conseguir dar conta das suas despesas na cidade. E10 declara estar muito sobrecarregada e diz: “*eu amo o que eu faço e eu acho que é só por isso que eu consigo sabe, porque é muito corrido*”. A participante diz se sentir exigida e que a cobrança por publicações “*aperta*”. Outro aspecto é quantidade de disciplinas com altas cargas horárias.

Quando questionada sobre a possibilidade de ganhar bolsa, ela diz que precisa esperar o início de 2016, que é quando alguns mestrandos defendem suas dissertações e se desligam do programa, abrindo vagas para novos bolsistas. Ela acredita que sua rotina seria melhor se fosse bolsista. Além da dificuldade de levar o mestrado e trabalhar fora, E10 menciona que sentiu diferença na saída da graduação para a pós-graduação, pois nos últimos semestres do curso só trabalhava com clínica, como ela mesma diz, de forma simbólica: “*mal abria o computador*”. Logo que iniciou o mestrado sentiu a diferença brusca da quantidade de leituras e de

estudos, além de exigências em participação de congressos e publicações de pesquisas, o que gera ainda mais sobrecarga. O orientador de E10 é o mesmo que a acompanhou quando foi bolsista de iniciação científica na graduação e, segundo ela, os dois têm uma relação muito positiva. Com relação ao projeto de dissertação, a entrevistada diz prontamente “*adoro! biologia molecular é o que eu adoro*”.

Para a mestranda, a pós-graduação significa “*o que eu tanto gosto, é o meu tudo, é a minha razão*”. Ela diz que busca se esforçar ao máximo para poder finalizar o mestrado e iniciar o doutorado, “*é isso que eu decidi lá no início da faculdade, sabe?*”. O tornar-se mestre para a entrevistada “*significa que eu já posso ir pro doutorado*”. Quanto à transição direta da graduação para a pós-graduação, E10 diz que faria novamente, pois, para ela, um “*dentista que é só dentista ele se desprende muito das coisas da área*”.

2.2 Identificação e Descrição dos Temas Emergentes

A presente etapa do estudo é delineada por três macrocontextos, sendo eles:

- a. processo de escolha pela pós-graduação e a situação anterior à entrada no mestrado;
- b. experiência de pós-graduação;
- c. perspectivas futuras pós-mestrado.

Os macrocontextos foram delineados para a construção das questões norteadoras da entrevista. Neste momento serão apresentados os temas emergentes dentro de cada macro-contexto do estudo, e seus subtemas ou unidades de sentido, os quais estão destacados na Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 – *Macro-contextos e temas emergentes identificados nos resultados do Estudo II*

Macro-contexto: processo de escolha pela pós-graduação e a situação anterior à entrada no mestrado	Subtemas ou Unidades de Sentido	Macro-contexto: a experiência de pós-graduação	Subtemas ou Unidades de Sentido	Macro-contexto: perspectivas futuras pós-mestrado	Subtemas ou Unidades de Sentido
1. Razões de escolha pela pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo pela docência e carreira acadêmica. - Experiência anterior facilitadora. - Aspectos geográficos. - Influências e apoio familiar. - Pouca vontade de se inserir no mercado de trabalho. - Dar continuação ao tema elaborado no TCC. - Possibilidade de bolsa e outros aspectos financeiros. 	1. Diferenças entre vida acadêmica e mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamento entre o mestrado e o mercado de trabalho. - Pouca oportunidade de inserção no mercado de trabalho. 	1. Significado do mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de conquista e alcance do sonho de ser professor e/ou pesquisador. - Experiência de amadurecimento e desenvolvimento. - Mestrado como etapa ou obstáculo a ser superado. - Mestrado como um diferencial de carreira em si mesmo.
2. Sobrecarga e alívio pelo término da graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de finalização do curso. - Percepções de estresse e sobrecarga diante do término da graduação. 	2. Avaliação do programa e da experiência de pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos da experiência de mestrado. - Aspectos negativos da experiência de mestrado. 	2. Projetos futuros	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha pelo doutorado. - Aspectos geográficos. - Tempo e auxílio financeiro. - Outras possibilidades de trabalho. - Insegurança e indecisão sobre o que fazer. - Conveniência de dar continuidade à pós-graduação.

(continua)

(continuação)

3. Falta de preparo para o mestrado	- Lacunas na formação.	3. Espaços institucionais de avaliação da pós-graduação e participação dos alunos	- Modelos de avaliação do curso de mestrado. - Necessidade de espaços de escuta do aluno.
4. Outros planos para o término da graduação	- Possíveis planos pós graduação.	4. Importância da bolsa	- Condição facilitadora. - Necessidade de complementação de renda. - Falta de apoio financeiro da família. - Representatividade e a remuneração oferecida pelo mercado de trabalho. - Padronização do auxílio de bolsa. - Níveis de exigência.
5. Participação em processos de orientação de carreira	- Conhecimento, participação ou interesse por processo de orientação profissional.	5. Relação aluno/orientador	- Escolha do orientador anterior ao processo seletivo do mestrado. - Adequação dos estudos que o professor desenvolve com os temas de interesse do mestrando. - Relação estabelecida aluno/orientador. - Pouco tempo dos docentes para realizar orientações.
6. Relações entre bacharelado/licenciatura e pós-graduação	- Especificidades da experiência de mestrado para os licenciados e bacharelados.	6. A importância do projeto de dissertação	- Autonomia sobre a dissertação. - Teor prático <i>versus</i> teor teórico. - Impactos gerados pela dissertação no âmbito social e científico.

(continua)

(conclusão)

7. Ensino versus pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Maior ênfase em pesquisa. - Pouca ênfase em docência. - Estágios de docência.
8. A transição direta da graduação para a pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de percepção sobre a transição. - Diferenças sentidas acerca da graduação para a PG. - Aspectos subjetivos e emocionais. - Níveis de exigência e produtividade. - Isolamento interpessoal e de convívio. - Mudança da área do conhecimento de origem. - Nivelamento dos estudantes. - Reflexão sobre a decisão pela PG.

A. Processo de escolha pela pós-graduação e situação anterior à entrada no mestrado

1. Razões de escolha pela pós-graduação

Esse tema contemplou as verbalizações relativas ao processo decisório dos mestrandos pela pós-graduação, abrangendo os aspectos favorecedores e aqueles que atuaram como obstáculos para a escolha.

Nas falas de alguns participantes (E1, E3, E4, E5, E7, E9, E10) foi possível observar o ***desejo pela docência e carreira acadêmica***, mesmo quando associado à insegurança de se inserir em um novo universo. Para E1, “*docência sempre foi o motivo primário, (...) desde quando entrei na graduação, eu já queria isso*”, assim como para E5, “*meu desejo é dar aula um dia na universidade (...) eu entrei no curso (de graduação)*”

querendo e já planejando fazer o doutorado". E2 e E7 contam que esse processo decisório foi natural. E9 enfatiza o seu desejo por *"fazer carreira acadêmica ou entrar na diplomacia"*. E7 afirma que não tem uma resposta pontual para justificar a escolha pela pós-graduação e acredita que teve *"uma pitada de sorte"*. Já E2 diz que, apesar de ter sido um processo natural, por vezes, ficou em dúvida acerca de suas escolhas. Tais dúvidas já eram sensíveis no início do curso de graduação, uma vez que, conforme E2: *"eu já não comecei a graduação tendo certeza do que eu estava fazendo"*. E4 menciona que, ao final do curso, já estava pensativo sobre a entrada na pós-graduação, visto que sua formação é em licenciatura, a qual possibilita uma maior imersão na docência por meio dos estágios. Por fim, E6 relata que o fato de gostar de estudar foi bastante decisivo no momento da escolha.

Outro aspecto ressaltado como motivo de escolha pelo mestrado foi a ***experiência anterior facilitadora*** (com pesquisa, docência ou com o orientador), mencionado por E4, E6, E7. Os pós-graduandos entrevistados (E4, E6) que têm formação em licenciatura, por exemplo, tiveram que cumprir alguns estágios de docência de cunho obrigatório na própria graduação. Tais estágios proporcionaram um primeiro exercício de docência, de preparação de aulas e de adaptação às salas de aulas. Os dois mestrandos que tiveram essa formação, contam experiências diferentes. E4 relata que tais inserções permitiram o aprimoramento do manejo de dar aulas, além da identificação com a docência. Tal experiência foi condição determinante para optar pelo segmento acadêmico. Inserções em projetos de extensão promovidos pela universidade demonstram, também, ter um impacto positivo na formação desse aluno, E4 participou de um projeto de extensão de curso pré-vestibular, dando aulas de Física para vestibulandos. Segundo ele, o projeto era conduzido apenas por alunos. E4 diz entusiasmado que essa foi uma das experiências mais ricas em aprendizado da sua graduação: *"ali é que eu tive a oportunidade de tentar e errar, e eu acho que às vezes a gente aprende muito mais com os teus erros, do que simplesmente dizer assim"*. Ele diz ter recebido *feedbacks* positivos acerca do seu desempenho como professor e, ao final do cursinho, mais de 60% dos alunos foram aprovados no vestibular, o que demonstrou uma repercussão bastante positiva do que os graduandos ali desempenhavam, segundo o mestrando.

Em contrapartida, E6 menciona não ter se identificado com a docência desde o momento em que iniciou a licenciatura. Os estágios

também possibilitaram a E6 identificar o que ela não gostava e o que ela não queria fazer. No entanto, mesmo não se identificando, ela optou por dar continuidade na carreira acadêmica, visto que, ela se familiarizava com o viés da pesquisa. E7, em outra direção, relata que, no curso de Odontologia de sua faculdade, as atividades obrigatórias ou extramuros têm um viés mais clínico, *“a Odontologia era basicamente clínica, e eu percebi que eu gostava muito mais de pesquisa do que da clínica propriamente dita”*. Tal experiência auxiliou E7 na decisão pelo mestrado acadêmico, visto que a parte clínica do seu curso não lhe interessava tanto.

O contato com a pesquisa na graduação também surgiu nas verbalizações dos participantes (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10). Ter familiaridade com o universo da pesquisa se configurou como um aspecto importante para o momento de decisão pelo mestrado. E2, por exemplo, mesmo que não tenha sido bolsista de iniciação científica, envolveu-se profundamente com a elaboração do seu TCC. Ele relata: *“gostava muito do que eu estava fazendo, eu gostava da área que eu estava pesquisando e eu queria continuar isso”*. Tal experiência também o auxiliou na decisão pela continuidade nos estudos, pois poderia manter seu contato com a área e com o tema em que já estava concentrando seus esforços. E3 também cita a importância da elaboração do seu TCC e principalmente o diálogo contínuo com o seu orientador como fatores que o ajudaram a decidir-se por seguir a carreira acadêmica.

Trabalhar em projetos de pesquisa e em laboratórios durante a graduação possibilitou aos mestrandos deste estudo uma maior convivência com pesquisadores e docentes das mais diversas áreas. E6 também foi bolsista por quase três anos e pelo fato de ela não ter se identificado com as demais áreas de atuação da Geografia, continuar estudando pareceu muito lógico para ela: *“eu tive a oportunidade de ser bolsista de PIBIC e eu comecei a fazer, e era uma coisa que funcionava. Eu pensei, ‘pronto, é isso! Então, eu achei o meu lugar na Geografia’”*. Ao finalizar o vínculo com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ela diz ter percebido que

Tinha pano pra manga pra fazer uma dissertação, e, pra mim, foi muito lógico continuar. Eu continuei com a mesma orientadora, um projeto muito parecido, aprofundando um pouco, mudando um pouco o foco... então foi uma coisa muito consequente sabe, muito lógico e confortável também, porque eu já conhecia a universidade, já conhecia o departamento, já

passava o dia dentro do departamento. Então, o programa de pós-graduação, pra mim, era uma coisa muito. (E6)

Tendo isso em vista, E6 concluiu dizendo que “*não foi uma coisa muito consciente, foi uma coisa mais de continuar no fluxo, sabe. Se tá bom, vou continuar*”.

O contato com a pesquisa também despertou, nos estudantes, o senso crítico, a criatividade e a vontade por manter ativo um processo contínuo de atualização de conhecimentos. A mestrandia E7 conta que para ela “*a pesquisa está sempre te impulsionando a estudar mais, a ler mais. Então, não fica sempre no mesmo espaço, no mesmo lugar; (...) acaba aprendendo mais*”.

Os ***aspectos geográficos*** podem ser observados em algumas falas: E1, E4, E7 e E9. E1, por exemplo, menciona que, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a graduação em Engenharia Elétrica tem enfoque na área de eletrônica e assistência de potência. Tais áreas não eram as com que ele mais se identificava e muito menos se configuravam como possíveis áreas de trabalho posterior ao término do curso. Ao final da graduação, a partir de um estágio, E1 conheceu a área de telecomunicações e menciona ter-se descoberto. A partir disso, conversou com o professor que o orientou no estágio e também na elaboração do TCC a respeito do seu interesse em se inserir em uma pós-graduação na referida área. Esse mesmo professor apresentou uma lista de programas de pós-graduação que abrangiam a referida área de interesse. Além do incentivo do professor, o que fez E1 escolher a UFSC para realizar seu mestrado, foi a distância mais breve de Santa Maria a Florianópolis e, também, a qualidade do programa diante das avaliações da CAPES. E4, por sua vez, conta que fez sua graduação em Joinville por conta da proximidade com a cidade em que morava e pelo fato de seu irmão e seu primo já realizarem seus cursos lá também. Já a escolha pela UFSC para realizar o mestrado, deu-se pela longa trajetória e parceria com o seu orientador, o qual estava trabalhando no programa de pós-graduação de Florianópolis e convidou-o para dar continuidade aos estudos que já vinham sendo feitos. Assim como E4, E7 residia na cidade de Joinville e menciona que a sua área de interesse não era privilegiada pelas áreas dos programas de pós-graduação da sua instituição de formação, o que a fez optar pela UFSC.

E9 também comenta a importância de ela permanecer no Brasil. A mestranda é estrangeira e, segundo ela, caso voltasse para a Argentina, teria alguns problemas burocráticos em relação ao seu diploma,

Pois a universidade era muito nova (a em que me formei), então teria que esperar avaliar o curso pra sair depois o diploma, pra depois ver como isso vai funcionar na Argentina (...) era uma questão prática ficar no Brasil, porque aí a gente não precisava ter o diploma final, só com o atestado você consegue entrar no mestrado. (E9)

Além das dificuldades com a validação do diploma, E9 menciona que pelo fato de a universidade ser muito nova havia um programa de pós-graduação, mas com poucas bolsas. E9 também diz ter levado em conta o fato de que já tinha estudado naquela universidade e os professores seriam os mesmos se optasse por fazer a pós-graduação na mesma instituição de ensino, o que a motivou vir para a UFSC.

As *influências e o apoio da família e amigos* acerca da escolha pelo mestrado foi comentada pelos entrevistados também. E1 e E3, por exemplo, dizem que sempre tiveram apoio da família sobre as decisões e que isso facilitou no processo de escolha profissional. E3 menciona que, caso optasse por se inserir no mercado de trabalho, seus pais também lhe dariam total apoio. Todavia, E1 coloca que a única ressalva de seus pais era a de que ele sáísse da cidade natal, Santa Maria, “*eles preferiam que eu tivesse ficado por lá. Existe um programa lá, e eles acham que não tinha nenhuma razão pra eu arcar com custos mais altos e tal*” (E1). Sabendo que seus pais não poderiam ajudá-lo com os custos financeiros se ele morasse em outra cidade, E1 afirma: “*eu teria que me virar por conta própria*”. Além disso, sobre seus amigos, ele conta que recebeu apoio, alguns deles até “*seguiram o mesmo caminho*”. E2, aponta que também teve apoio da sua rede social de amigos. O mestrando acrescenta que “*quase todo mundo do meu curso, que era próximo de mim, compartilha da mesma ideia de que se tu não continuar em um mestrado e um doutorado, tu vai fazer o quê?*” (E2). Já E6 e E7 mencionam que todos à sua volta diziam que elas tinham “*tudo a ver com o mestrado*”.

E4 conta que o incentivo recebido da família o ajudou a escolher a pós-graduação. Segundo o participante, o seu núcleo familiar, se comparado com os demais da sua família, “*é o mais bem formado de todos*”. Seu pai, por exemplo, é professor universitário, seu irmão é

mestre, e a esposa do seu irmão está finalizando o doutorado. A sua mãe não tem pós-graduação, mas já está realizando a segunda graduação. Então, para ele

Uma vantagem que eu sempre tive muito grande em casa é justamente esse apoio em relação ao estudo, que o pai sempre teve como prioridade (...) tanto que o pai sempre fez questão de manter a gente em boas escolas, boas universidades, sempre incentivou a gente, porque isso foi o que fez com que ele desse a condição de vida que a gente tem hoje. (E4)

O pós-graduando comenta que seu pai era contra ao curso de Física, “*ele brincava: ‘você não quer fazer nenhuma engenharia?’*”. E4 afirma que esse tipo de interferência já havia acontecido quando o seu irmão escolheu o curso de graduação, segundo ele, o sonho do seu irmão era de fazer o curso de Matemática, mas acabou optando por Engenharia devido à insistência do pai. Atualmente, o seu irmão é mestre em Engenharia, mas voltou à graduação para realizar o curso desejado. O mestrando coloca que seu irmão o ajudou no momento de escolha, destacando que “*ele brigou com o pai dizendo que não ia deixar ele fazer mais um (dos filhos) fazer o que não quer, e fazer o que ele queria*”. Hoje, ele diz que seu pai se sente orgulhoso e afirma: “*tenho certeza de que o apoio de casa ajuda muito nessas horas*” (E4).

E9 coloca que, desde os 16 anos, já não mora na Argentina com a sua mãe. Seu pai faleceu quando era muito nova. Ela afirma já ter morado na Alemanha e em algumas cidades do Brasil e que, apesar das saudades que sua mãe sente, ela sempre a apoiou em suas decisões. E5 conta que mora em Florianópolis com o seu marido e que os demais membros de sua família residem em Recife, “*somos pernambucanos*”. Assim como ela, seu pai é militar e sempre apoiou o desejo por ser docente da mestranda. Além do pai, ela afirma: “*toda a minha família sabe desse meu desejo e planejamento de fazer mestrado e doutorado. E meu marido, principalmente. E todo mundo me apoiou bastante. Meu marido, por exemplo, está sempre ‘ai, que orgulho!’ , está sempre assim...*”. Ainda sobre esse aspecto, mas em outra direção, E7 comenta que, apesar de seus pais não terem tido a oportunidade de estudar, eles a “*apoiaram incondicionalmente. Acho que justamente por isso, porque eles não tiveram oportunidade, eles gostariam que as filhas deles tivessem (...) se eu me queixar de qualquer coisa seria uma grande mentira*”. Mesmo a

mestranda mudando de cidade, seus pais a apoiaram muito, em todas as suas decisões.

No que diz respeito à família, apenas E2, E6 e E8 comentam o desconhecimento do universo acadêmico e das oportunidades de mercado de trabalho pelos seus pais, acabando por colocar em dúvida a escolha dos participantes por continuar estudando. E6 revela: “*meu pai é servidor público, e minha mãe não trabalha. Então, não tinha muita referência assim de o que é o mercado de trabalho. (...) e sobre o mestrado, meu pai, na verdade, não tem muita noção*”. E2 comenta que seus pais sempre tiveram dúvidas sobre o que ele estava fazendo e quais os impactos disso sobre a sua vida profissional, “*principalmente, financeiramente falando, que retorno eu iria ter com isso (...), mas foi algo que eu nunca dei muita bola, porque eu sei que meus pais não entendem como funciona o meio acadêmico, então, nunca me importou muito essa opinião deles*”. E2 em alguns momentos, apresenta certo incômodo com “o descaso” dos pais, argumentando que eles nunca pararam para

Conversar de fato sobre carreira, sobre minha vida profissional (...) eu nunca tive paciência com os meus pais, então, foi algo que eles nunca entenderam (...) eu fico muito incomodado quando eles puxam esse assunto e querem diminuir o que eu estou fazendo. (E2)

O pós-graduando, complementa afirmando que seus pais o cobram por não ter um emprego fixo com carteira assinada, “*isso sempre foi algo importante pra eles*” (E2). Para ele, o título de mestre significa “*poder jogar na cara dos meus pais, caso ele falem alguma coisa*” e, também dizer, “*por favor, o que vocês estão falando? E ‘sou mestre! Olha o processo que eu tô seguindo, depois eu vou ser doutor. Isso tá me levando algum lugar, eu não preciso estar com a carteira assinada aos 21 anos*”. E8 também comenta que, apesar de seus pais não interferirem em suas decisões, “*eles não acham que são as melhores escolhas*”. Segundo E8, o sonho de seus pais era de que ela seguisse a área de humanas e de escrita, como Letras ou Jornalismo. Ela chega a mencionar que seus amigos também comentam que ela deveria ter seguido carreira no Jornalismo e complementa: “*minha melhor amiga de infância até hoje não se conforma*”.

Muitos entrevistados mencionaram a **pouca vontade de se inserirem no mercado de trabalho** em suas áreas. E2 diz que, logo que estava finalizando o seu curso, percebeu que tinha basicamente duas

opções: “*ou ia pro mestrado, ou simplesmente saía da UFSC e começava a me inserir no mercado e dar aulas*”. E3, E6, E7, E8, E9 e E10 também mencionaram que não tinham vontade de se inserir no mercado de trabalho. Para E3, “*ainda tenho, de certa forma, uma visão bem ruim sobre como acontece, principalmente na área da computação, sabe?*”. Segundo, o mestrando, o seu orientador de TCC, vez ou outra, perguntava o que ele iria fazer, e ele respondia prontamente “*olha, eu não vou querer trabalhar por enquanto no mercado, eu não tenho interesse nenhum*”. E foi a partir dessas conversas que surgiu a ideia de ele concorrer no processo seletivo do mestrado. Para E3, o principal motivo de ele ter ingressado na pós-graduação foi a sua total falta de vontade de se inserir no mercado de trabalho. Ainda sobre o processo de tomada de decisão, E3 menciona: “*no começo, eu não tinha tanta certeza assim, mas depois eu me motivei e me empolguei*”. Nessa mesma lógica, E6 complementa que durante a graduação não se identificou com as áreas de atuação do geógrafo, pois “*tinha pouco campo e eu não me identificava com nada*”. Essa falta de identificação foi um dos motivos que a impulsionou a escolher o mestrado. Em contrapartida, E1 comenta que, na sua área de formação, havia uma variabilidade de alternativas de inserção no mercado de trabalho. Ele, inclusive, conta que chegou a participar de um processo seletivo para *trainee* de uma empresa que trabalhava com montagem de plataformas de petróleo, no entanto,

Eu acabei abandonando no meio, eu tava bem balanceado pela questão de remuneração e por que era um emprego aonde você poderia viajar bastante e isso parecia atrativo né (...) e a prática da área era algo que eu sentia falta da graduação, mas a questão balançou assim de qualidade de vida e os meus objetivos, eu achei que remuneração naquele momento não era o meu principal foco, e a docência parecia algo que me atraía mais, então eu acabei abandonando naquele momento a hipótese de terminar a graduação e ir trabalhar na indústria pra fazer a pós-graduação. (E1)

Dar continuidade ao tema elaborado do TCC, no mestrado, pareceu uma estratégia plausível para alguns mestrandos (E1, E2, E4, E5, E9, E10). E5 relata que, durante a graduação, buscou conversar com o maior número de professores possível, com o intuito de conhecer seus projetos e também de se aproximar das áreas que seu curso oferecia. O atual orientador de E5 lecionou algumas disciplinas que ela cursou durante

a graduação, destas, duas eram optativas, que ela mesma buscou correr atrás “*pra já pensar em projeto, pra pensar em TCC, pra que esse TCC se tornasse um projeto*”, ou seja, “*o TCC já foi feito pensando no mestrado, já foi uma leitura pra apresentar pro mestrado*”. O pós-graduando E4 conta que realizou três anos de iniciação científica, “*já tive uma iniciação à pesquisa, gostei bastante do que eu fiz*”, e seguiu estudando no mesmo laboratório de pesquisa. No entanto, para outros pós-graduandos, a não identificação com o tema desenvolvido durante a graduação – seja durante a elaboração do TCC ou, ainda, do desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica – gerou desmotivação no que se refere ao ingresso no mestrado. E3, a esse respeito, relata: “*não estava mais empolgado em trabalhar com aquela área (...) eu tinha ficado a graduação inteira trabalhando, porque eu entrei nesse laboratório no terceiro semestre*”, ele ainda diz que não sentia “*raiva*” do tema, apenas gostaria de se dedicar a outro assunto. Para ele, perceber que poderia mudar de temática foi fundamental para motivar-se para o mestrado.

Por fim, a **possibilidade de bolsa e outros aspectos financeiros** contaram pontos para a escolha pela pós-graduação para E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9 e E10, visto a falta de apoio financeiro da família (nos casos de E2, E6, E7, E8, E9 e E10). Para E2, por exemplo, o aluno de Letras, que sai da graduação e se insere no mundo do trabalho, dá aulas em escolas públicas ou privadas e em cursinhos, e a remuneração não é significativa. O mestrando aponta como muito significativo o elemento financeiro, ele declara: “*eu nunca tive o sonho e eu sei que eu nunca vou ser rico nessa área, mas eu também não quero ganhar pouco né?*”. Sob a perspectiva do mestrando, na área com que E2 se identifica, para obter uma boa remuneração, é preciso ter, no mínimo, o doutorado e estar dando aula em uma universidade, isso porque, segundo ele,

(...) se você for dar aula em uma escola pública, ou privada mesmo, ou se você for trabalhar como tradutor, isso traz uma remuneração, em geral, muito baixa, e isso é uma coisa que eu não tenho tanta vontade de ter na minha vida. Não quero sair esbanjando dinheiro, não tenho a pretensão de sair comprando coisa de ter muito dinheiro, mas tem certas coisas que eu quero ter na minha vida que precisam ter um certo nível de dinheiro, e eu acho que só tendo mestrado e em seguida um doutorado que eu vou conseguir ter isso. (E2)

Tendo isso em vista, o aspecto financeiro, para E2, foi primordial e determinante no seu prosseguimento nos estudos.

Ter certeza quanto à obtenção de bolsa de auxílio parece ter sido fundamental para a escolha pelo mestrado (E1, E2, E3, E9). Para E2, por exemplo, *“a minha única preocupação era não passar; mas se eu passasse eu tinha certeza que iria conseguir uma bolsa”* (E2). A avaliação do programa perante a CAPES também motiva os mestrandos, visto que, quanto maior a nota, maior a possibilidade de distribuição de bolsas, *“na engenharia elétrica, a nota é seis e isso influencia na concessão de bolsas”* (E1).

2. Sobrecarga e alívio pelo término da graduação

Esse tema reuniu os relatos sobre a expectativa de finalização do curso e as percepções de estresse e sobrecarga, associados aos últimos momentos da graduação.

Quanto aos sentimentos vividos no término do curso de graduação, E2 compartilha que se sentiu aliviado, *“eu não aguentava mais a graduação”*. Ele argumenta dizendo que o tema de seu mestrado é o mesmo que ele iniciou no seu TCC, mas sinaliza que houve uma *“mudança de vida, (...) tanto de estilo de vida quanto de uma coisa nova que eu tô fazendo, porque eu não aguentava mais estar naquela mesmice da graduação (...) eu encarei o final da graduação com bastante alívio”*. O pós-graduando conta que fez o curso de Letras em três anos, visto que sempre se sentiu ansioso em finalizar o curso e iniciar uma nova etapa, independente de qual fosse. Para ele, era importante sentir que *“acabou isso, vamos pra próxima etapa da minha vida”* (E2). E3 comenta que se sentiu tranquilo em relação ao final do seu curso e diz: *“não senti falta da graduação (...) eu queria realmente dar um tempo assim”*. O mestrando E4 menciona que, apesar de sua formação ter sido em licenciatura, o sentimento que teve ao terminar o curso foi de despreparo, ele comenta: *“me senti extremamente despreparado para a docência”*. No que diz respeito à pesquisa, ele adiciona o fato de estar assustado, pois considera que sua formação também não o preparou para esse outro viés: a pós-graduação. No entanto, E4 comenta que se sentia entusiasmado com o final da graduação, pois poderia inserir-se na pós-graduação. E5 também revela sentir-se contente com o final do curso e justifica: *“porque eu esperei muitos anos até conseguir o mestrado”*.

A sobrecarga e o estresse de final de graduação foram percebidos nas verbalizações de E2, E4, E5, E6, E8 e E10. As justificativas principais permearam a elaboração do TCC e a finalização das disciplinas obrigatórias. E8, por ter mudado de curso durante a sua graduação – da Oceanografia para a Engenharia de Aquicultura –, comenta que tais mudanças a deixavam insegura, até mesmo sobre uma possível nova mudança de área, como acabou acontecendo. A mestranda afirma que, por não ter se relacionado tão bem com o co-orientador de PIBIC durante a sua segunda graduação, ela não teria possibilidade de emendar o mestrado na Engenharia de Aquicultura. A possibilidade mais próxima foi migrar de área e acompanhar a sua orientadora em outro programa, uma vez que a docente não era vinculada à pós-graduação de Engenharia de Aquicultura, de acordo com E8, foi um processo

(...) bem cansativo, muito estressante, uma grande sobrecarga de trabalho, mas ele não foi difícil (...) eu tenho, pra mim, que o meu planejamento foi o que facilitou, como eu consegui me organizar, eu consegui passar muito bem no programa de pós-graduação da Botânica. (E8)

Ainda com relação à percepção do término do curso, E6 conta que foi “*um período meio conturbado o meu final da graduação, porque eu tinha tentado um intercâmbio que tinha dado errado, eu tinha terminado um namoro de anos, então eu tava num turbilhão assim*”. No entanto, E6, assim como E2 e E3, diz também ter-se sentido tranquila em “*deixar o curso pra trás*”. E10 também menciona que sentiu muitas dificuldades ao final da sua graduação, pelo fato de seu curso ter entrado em greve por conta das más condições da clínica-escola, ela terminou a sua graduação em fevereiro do ano em que se inseriu no mestrado. Segundo ela, sua formatura foi dez dias após o início do curso de mestrado.

3. Falta de preparo para o mestrado

Esse tema concentra os discursos sobre os sentimentos de incapacidade e ou lacunas na formação para a pós-graduação. E1, por exemplo, menciona que seu objetivo era ser professor, mas faz uma ressalva: “*não me sentia preparado pra mergulhar*” na área que ele se descobriu ao final da graduação; ou seja, sentia-se inseguro e com falta de habilidade para o manejo de ferramentas que lhe dessem a garantia

necessária de se inserir no campo de interesse. E3, E4, E5 e E9 também mencionaram ter sentido falta de preparo para o mestrado. E9 conta que, ao finalizar sua graduação, a primeira coisa que lhe ocorreu foi “*meu deus, eu não sei nada. Foi meio que uma crise*”. A mestranda comenta que estudou muito durante o curso e acredita ter sido boa aluna, mas que, ao final do curso, sentia-se despreparada e chegou a colocar em xeque sua escolha “*meu deus pra que eu estudei isso aqui*”.

4. Outros planos para o término da graduação

Esse tema reúne as verbalizações sobre as ideias dos mestrandos acerca do que fariam após a formatura, se não passassem no processo de seleção de mestrado ou se fizessem outra opção inicial.

Entre os possíveis planos depois da formatura, solicitar retorno à universidade para realizar a licenciatura parecia viável para E2 e E5. E4 menciona que sua outra opção profissional seria dar aulas em cursinhos pré-vestibular. O trabalho temporário também foi identificado no comentário da pós-graduanda E8 que, por sua vez, pensou em “*pegar um emprego de verão, que eu acho que é o que acaba passando pela cabeça de todo mundo que termina (a graduação) no final do ano. Ah, é dezembro, emprego temporário, é um dinheiro certo, tem muita oportunidade, cidade turística*”. Outras opções, para E8, seriam: “*fazer consultoria, já que engenharia você tem o CREA e você pode atuar de maneira independente como autônomo*”. E8 conta, ainda, que, caso não passasse no mestrado, esse momento poderia servir para repensar se gostaria de fazer a pós-graduação na UFSC ou em outra universidade. E10 pensou em abrir um consultório particular de Odontologia, mas emenda: “*não por muito tempo. Eu iria voltar pra fazer o mestrado*”. Já E9 menciona que, se não conseguisse uma vaga no mestrado, tentaria em outros programas, visto que seu diploma de graduação ainda não tinha sido gerado, impossibilitando a sua volta para Argentina, sua terra natal. E5 comenta que já trabalha, “*eu sou concursada (...) sou sargento na aeronáutica*”, e considerou a continuidade no emprego a opção mais plausível. E7 revela que não pensou em outras alternativas, se não fosse aprovada no processo de seleção para o mestrado, ela teria tempo hábil para pensar em outras possibilidades; isso porque a seleção do mestrado seria em outubro, e a sua formatura, apenas em fevereiro do ano seguinte, “*eu tinha esse luxo, digamos assim. Eu optei por esperar a resposta do mestrado primeiro*”.

5. Participação em processos de orientação de carreira

Esse tema reúne as verbalizações acerca dos processos de orientação de carreira. Buscou-se saber se os participantes da pesquisa conheciam esses processos, se eles teriam participado de algum processo dessa natureza e se tiveram, ou teriam, interesse em participar.

Nenhum dos 10 mestrandos participou de algum serviço de orientação de carreira durante a graduação. Também, nenhum dos participantes conhecia o Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) da UFSC. E2, a esse respeito, comenta: *“conhecia o (Serviço de Atenção Psicológica da UFSC) SAPSI, mas o LIOP não, nunca ouvi falar”*. E5, E6 e E8, inclusive, apontaram que se conhecessem já teriam buscado por algum tipo de intervenção, mesmo durante a pós-graduação: *“se soubesse, teria ido. Na verdade, iria hoje, sabendo que existe”* (E5).

Apenas E1, E3 e E8 participaram desses serviços, durante o último ano do Ensino Médio. E1 menciona que, na sua faculdade, haviam serviços de orientação profissional, mas comenta: *“nunca me envolvi com eles”*; isso foi diferente, no entanto, durante o terceiro ano do Ensino Médio, quando E1 teria participado de um projeto de extensão criado por psicólogos, apesar disso, ele lamenta: *“foi muito breve, e eu também não era muito maduro pra aproveitar bem”*. O mestrando aponta que, na sua opinião, o trabalho desempenhado pelos profissionais, era interessante pois eles discutiam as intenções dos vestibulandos, *“então, sabia que era voltado pra pessoas que estavam nessa fase de decisão, só que eu nunca procurei esse contato, o primeiro contato foi nesse projeto de extensão da escola”* (E1). E2, por outro lado, nunca teve *“uma orientação formal quanto às questões de carreira”*. Ainda com relação ao Ensino Médio, E8 coloca que os resultados dos testes de profissão que realizou sempre estavam direcionados para *“áreas mais biológicas (...) Biologia, Biologia Marinha, Oceanografia”*, o que a fez ter optado pelo curso de Oceanografia. No entanto, E8 conta que foi até a metade do curso, mas não se sentia satisfeita, visto que a área de Biologia Marinha – a que mais lhe interessava – não fora suficiente para fazê-la superar a área de exatas e de Geologia. Segundo E8, foi a partir de um estágio que ela conheceu a engenharia de aquicultura, por meio de colegas que trabalhavam com ela e faziam o curso, *“então eu não passei por um teste, uma intervenção. Mas eu tive pessoas que me conduziram a conhecer melhor outra realidade,*

outro curso, que eu julguei que seria melhor pra mim, e acabei optando. Foi uma decisão própria”.

E4 coloca que a UDESC de Joinville tem apenas o centro tecnológico, tendo isso em vista, no que diz respeito à assistência psicológica, são feitas parcerias entre a UDESC e a Univille – instituição privada da cidade. No entanto, ele nunca participou dos serviços. E7 estudava na Univille, mas também não participou do projeto de orientação profissional. A mestranda conta que a participação num projeto da AIESEC foi fundamental na sua decisão, segundo ela, o referido projeto é

Bem reflexivo nesse sentido de carreira, de você ser um agente de mudança no mundo, não planejar a sua vida somente em benefício próprio. Então, realmente, isso foi algo que me fez pensar no futuro. Acho que o professor tem esse papel de disseminar conhecimento e de ser um agente de mudança, eu acho que está bem relacionado à profissão. Então, foi algo que fortaleceu a minha decisão. (E7)

E9 diz que, em sua universidade, havia um laboratório de Psicologia, mas que nunca buscou conversar com os profissionais dessa área especificamente. Sua estratégia foi conversar com os seus professores, ele relata: *“eu acho que isso ajudou bastante pra gente ver o que queria realmente, o que significa uma carreira acadêmica”*. E10 menciona que nunca participou de serviços de intervenção de carreira, segundo ela *“eu já sou bem adiantada. Eu, quando tinha 12 anos, resolvi que queria ser dentista (...). Até fiz testes vocacionais, mas nunca liguei muito assim pra isso”*.

6. Relações entre bacharelado/licenciatura e pós-graduação

Esse tema reúne as verbalizações sobre as especificidades do mestrado entre os licenciados e os bacharéis, muito presentes nas entrevistas com os alunos licenciados.

E4 conta que tem uma crítica muito forte e *“um pouco dura”* sobre a licenciatura, segundo ele, os cursos que preveem essa formação buscam *“engessar muito, eles querem fazer dar aula de um jeito, sendo que nenhum deles nunca pisou na sala de aula”*. Nesse excerto, E4 menciona o fato de ter muitos docentes com pouca prática – principalmente voltadas ao Ensino Básico – que visam passar uma espécie de *“manual de ensino”*

para os graduandos. A formação em licenciatura, para E4, trouxe-lhe insegurança, pois contribuiu para que ele se sentisse “*um pouco assustado*” quando se inseriu na pós-graduação. No momento da entrevista, porém, o mestrando diz considerar esse fato positivo e explica: “*porque, como eu entrei assustado, eu já entrei com o pensamento de que preciso estudar mais, preciso me empenhar mais e, devido a isso, tive resultados legais nas disciplinas*”. Apesar de E4, por um lado, perceber resultados positivos do seu esforço, por outro, diz ter sentido “*o baque da mudança*”. Para ele, “*os bacharéis já foram treinados pra isso até certo ponto. Eu fui, mas não só pra isso. Então, fica aquele negócio que tu fazes muita coisa, mas em nenhuma delas tu estás exatamente apto. Tens condições, mas não estás 100% apto*”.

A mestranda E6 revela que o curso de licenciatura foi “*muito difícil de fazer (...) me tomou muita energia, porque era uma coisa, além do curso de licenciatura ser meio jogado, eu não tava curtindo. Foi meio... engoli, sabe? Fiz!*”. E5, em outra direção, revela seu desejo por concluir a formação em licenciatura. Ela conta que só falta o estágio obrigatório para finalizar. Segundo E5, ela gostaria de antecipar o término do mestrado e concluí-lo em um ano e meio, para poder finalizar o estágio faltante e, assim, tornar-se licenciada em Letras. Ela acredita que

A licenciatura é muito importante até mesmo pra visão do campo de trabalho. Por mais que eu queira dar aula na faculdade, e na faculdade não seja um pré-requisito ter licenciatura, (...) eu acho que é bom pra você ter uma visão do campo profissional mesmo. É um concurso específico que me atrai bastante, que é do instituto federal, exige licenciatura. Mesmo que se tenha mestrado e doutorado, ele exige licenciatura no edital. Então, é uma possibilidade. (E5)

E2 também conta que faltam poucas disciplinas para obter a o título de licenciado, mas diz que, atualmente, essa não é a sua prioridade.

E4 conta que, na UDESC de Joinville, a graduação em Física só confere o grau de licenciatura e que, quando escolheu o curso, não tinha conhecimento da diferença entre licenciatura e bacharelado. Apesar das dificuldades relatadas por E4, ele diz que o fato de conhecer de tudo um pouco não é de todo ruim, todavia, diz “*ter um pouquinho mais de trabalho, mas dá para se igualar tranquilamente*”. E4 também menciona:

Se tu fizer o índice lá em Joinville de quantas pessoas saem e vão pro mercado de trabalho, e quantas pessoas vão pro mestrado acadêmico, eu acho que o mestrado acadêmico tem um índice relativamente maior, e isso me chama bastante atenção pelo fato de ser um curso de licenciatura. (E4)

Segundo ele, o ideal seria que os alunos finalistas fossem dar aulas no Ensino Médio ou em cursinhos, mas a busca pelo mestrado acadêmico acaba sendo opção pós-formatura mais frequente.

B. A experiência de pós-graduação

No segundo macro-contexto, a experiência durante o mestrado, foram identificados oito temas emergentes, os quais serão elaborados e devidamente exemplificados a seguir.

1. Diferenças entre vida acadêmica e mercado de trabalho

Esse tema reúne as verbalizações acerca da percepção de diferenças e distanciamento entre a pós-graduação e o mercado de trabalho.

E1 comenta que percebe o universo acadêmico separado do mercado de trabalho. Para ele, “*a universidade se aproxima muito pouco da indústria*” (E1). O mestrando coloca que um dos motivos para haver essa segregação seria a exigência de dedicação exclusiva incumbida sobre os acadêmicos pela universidade:

Se exige uma exclusividade do aluno, tanto de tempo quanto de profissão, assim de trabalho... E isso acaba afastando o aluno da indústria. E a indústria também não patrocina a universidade por questões burocráticas. Então, existe, sim, essa separação muito brusca. Nesse sentido, ele argumenta, que é “muito raro ter um aluno na empresa fazendo um mestrado stricto sensu”. (E1)

E1 acredita que “*o CNPq, a CAPES criam os critérios de avaliação, a academia se adapta, a academia reforça os critérios e isso não tá ligado a critérios de interesses privados*”.

E8 comenta as poucas oportunidades no mercado de trabalho catarinense para o seu curso; “*eu acho que pra minha graduação, a gente*

tem uma limitação bem grande no mercado de trabalho (...) eu via que, em Santa Catarina – Florianópolis, principalmente –, tem uma limitação bem grande”. Esse tipo de avaliação, trouxe sofrimento psicológico à mestranda, que relata:

Bateu um pouco de depressão. Será que eu fiz a escolha certa quando eu bati o pé, “vou fazer Engenharia de Aquicultura, é isso que eu quero fazer”? Me deu um pouco de arrependimento de não ter feito Biologia, porque a gama de opções de você se inserir no mercado é maior, pensando em concursos, pensando na possibilidade de empregos autônomos. (E8)

E9 também menciona a dificuldade de inserção da sua formação no mercado de trabalho, *“eu estudo ciências políticas que também não é um curso assim super fácil de você ir trabalhar no mercado de trabalho”*.

2. Avaliação do programa e da experiência de pós-graduação.

Nesse tema, estão agrupadas as avaliações positivas e negativas feitas pelos alunos acerca dos cursos que frequentam e da experiência de serem mestrandos.

Com relação aos aspectos positivos da experiência, alguns mestrandos apontaram a confirmação ou superação das expectativas iniciais, o que aumentou a motivação (E1, E2, E3, E7, E10). Por exemplo, E3 diz: *“algumas ideias que eu tinha reforçaram, outras que eu tinha desmistificaram. E, então, nesses últimos seis meses, eu comecei a começar a gostar da ideia”*. E2 tem a mesma opinião e declara que, com relação ao curso superior, suas expectativas e a sua formação foram complementadas da forma que ele esperava. O mestrando ainda afirma: *“acho que eu cheguei aonde eu queria”*. E7 e E10 também acrescentam que suas expectativas estão sendo atendidas. E4 corrobora com os demais participantes, descrevendo o que percebeu com relação as suas expectativas: *“algumas estão sendo até superadas de um jeito que eu até não imaginava. Eu imaginei que faria um bom mestrado, mas não imaginava que teria oportunidades”*. A mestranda E5 diz que a sua experiência de pós-graduação está sendo diferente das expectativas que ela tinha, *“não decepcionante, mas ‘desafiador’ eu acho que é a palavra mais certa agora”*. E8, por sua vez, destaca sua experiência em termos de produtividade: *“ah, produzi dissertação,*

produzi os artigos, produzi resultados. Eu acho que eu extrapolei até minhas próprias metas”. Os participantes E6 e E9 citam que o mestrado possibilitou amadurecimento.

A alta qualificação dos professores também foi mencionada como ponto positivo pelos participantes (E1, E2, E4, E8, E9). Ainda, no que diz respeito aos professores, cabe ressaltar a experiência de E5. A aluna comenta que tem problemas de saúde e menciona que os professores da pós são muito compreensíveis com o seu problema de saúde, estendendo, por vezes, prazos de entrega de trabalhos para que ela possa cuidar de sua saúde adequadamente. Ela diz se sentir acolhida pelo curso e pelos professores, *“todos sempre entenderam muito bem a questão de problema de saúde, não exigem dispensa médica, atestado, grandes provas. São muito compreensíveis. Então, em relação ao orientador e com os professores não tem do que reclamar”*. Para E8, de maneira geral, os professores estão avaliando bem os alunos, *“então a gente tá saindo bem formado”*. O relacionamento com os demais colegas de mestrado também foi trazido sobremaneira de forma positiva por E1, E2 e E10. E2, por exemplo, relata: *“criei várias amizades novas, um deles inclusive se tornou meu colega de apartamento”*.

O ambiente da universidade e os recursos disponibilizados pela instituição para os alunos são motivo de satisfação para E7 e E9. E9 retrata diversos aspectos que justificam seu nível de satisfação:

Eu gosto muito aqui da UFSC e do ambiente geral. Eu acho maravilhosa a universidade pública e os vários benefícios que ela oferece. Estou sofrendo com a falta do RU agora, da biblioteca... mas o ambiente aqui é sensacional pra você se dedicar ao curso etc., eu acho que aqui tem muitas facilidades, tem curso de inglês, tantas questões... e gratuito ainda, e eu ainda tenho bolsa. Então, às vezes, fico meio impressionada. (E9)

E9 complementa que

Muitos brasileiros, às vezes, não dimensionam a importância da universidade pública (...) eu tenho vários amigos norte-americanos que ficarão endividados pela vida inteira pra poder pagar seus estudos. E a gente chega aqui e tem bolsa, tem restaurante universitário com preço surreal e ainda recebe uma educação de qualidade. (E9)

A infraestrutura do programa de pós-graduação é bem vista por E3, segundo ele, a sua orientadora tem seu próprio laboratório, o qual tem todo o equipamento necessário para desenvolver estudos. Além disso a disponibilidade de disciplinas no período noturno também foi avaliada satisfatoriamente por E5 que trabalha durante o dia. O incentivo à participação em congressos foi elogiado por E4, o qual pôde participar de um evento científico na Europa, o que o deixou muito entusiasmado com o seu estudo, visto que pôde trocar ideias com diferentes pesquisadores no assunto. Ele avalia esta ter sido a melhor experiência no seu curso de mestrado, excedendo suas expectativas sobre o mestrado.

E4 acrescenta à sua avaliação a eficiência da coordenação e da secretaria de seu programa de pós-graduação, *“tudo o que eu sempre precisei, (esse setor administrativo) sempre me auxiliou com maior velocidade que sempre pôde”*. E2 corrobora com a fala de E1 com relação à coordenação do seu curso, dizendo que esta atende às demandas dos alunos.

Quanto aos *aspectos negativos da experiência de mestrado*, são muitas as críticas feitas às cobranças das agências de fomento e ao ritmo imposto aos alunos. Por exemplo, E1 diz estar insatisfeito com o programa de pós-graduação e também com o que ele acredita que deveria ser a pesquisa no Brasil. E9 menciona que estar inserida na área de Ciências Sociais e Humanas, *“que é uma área complexa”*, implica problematizar o que é pesquisa e o que é ciência. E1, E3, E5, E6, E9 e E10 discordam da política de publicações para avaliar a qualidade dos programas de pós-graduação. Para E1, esse tipo de metodologia é frustrante,

Eu acho legal escrever artigos, mas eu não acho legal trabalhar para escrever artigos. Eu gosto de pesquisa, eu gosto de trabalhar na área em que eu estou estudando, mas simplesmente publicar pra atingir uma meta, não. Não desce pra mim. Então, nesse sentido, eu fiquei bem frustrado com os critérios de avaliação do programa, a forma com que os estudantes são remunerados e tratados. (E1)

E1 ainda faz um contraponto com o mercado de trabalho, e declara:

O que seria o outro lado da moeda pra gente que entende os profissionais, seria uma remuneração bem mais alta, uma valorização bem maior, conhecimento maior, também existe uma competitividade maior pra te

contratar sabe, então você se sente mais valorizado do que dentro do programa de pós-graduação que parece que você é literalmente um escravo da CAPES/CNPq, de baixo custo. (E1)

No que concerne às exigências impostas sobre os alunos de pós-graduação, o mestrando E3 problematiza o fato de que são revistas e congressos que “*autorizam*” o estudante a ter o título de mestre:

Dá impressão que eles (a pós-graduação) querem passar a responsabilidade de dizer se o aluno está apto a concluir e ter o título de mestre ou não, eles passam essa responsabilidade pra instituições de qualquer lugar. Então, se tu não tiver essa aprovação aqui, tu não defende. (E3)

E3 ressalta um caso de um colega seu de mestrado que “*negligenciou completamente a dissertação, porque estava correndo atrás da publicação (...) e não foi uma coisa com que a banca se preocupou. É um acordo não declarado, se o aluno tem a publicação, ele vai pra banca e ponto: ele passou, não tem discussão*”. Para o mestrando, tais questões o deixam insatisfeito com o programa de pós-graduação. E10, com relação às publicações de artigos, ressalta que seu programa exige dois artigos de qualis B2, os quais a fazem se sentir pressionada e insegura quanto à obtenção do seu diploma caso não consiga alcançar esta exigência: “*isso pressiona bastante, sabe? Sei lá, se eu publicar um na B2 e outro na B3, eu não vou conseguir meu diploma? Eu acho muita cobrança*”. A mestranda não é bolsista e acrescenta que dois anos são pouco para cumprir todos os requisitos exigidos e defender a dissertação e que “*às vezes, tem aluno que tenta mestrado sem saber que tem que publicar tanto assim. É uma forma de cobrar, de melhorar a qualidade, mas é meio complicado (...) está sendo mais puxado do que eu imaginava*”. E5 comenta que há “*uma ditadura de interesses e também uma ditadura de publicação. Publicação sem apoio*”. E6 concorda com as opiniões expressas pelos outros entrevistados, percebendo a política de produtividade “*falha*”.

Nesse sentido, E9 questiona até que ponto é válida a política de produtividade. O programa de pós-graduação de E9 é novo, “*ele tem nota três, então é bem baixa ainda*”. A mestranda acredita que se deve ter uma preocupação com a qualidade do programa, no entanto, para ela, “*o Brasil é um dos países que mais produzem lixo acadêmico do mundo. Então, às vezes, fica muito na questão quantitativa e perde muito em outros*

aspectos". E3 diz que está "*ignorando completamente*" as exigências de publicação para defesa. Ele segue afirmando que está negligenciando essas normas pelo fato de estar se dedicando profundamente a sua dissertação, "*depois eu vou brigar com o programa se eu não publicar a tempo. Mas eu não tô preocupado com isso. Lógico que vão aceitar, e eu vou publicar também (...), mas vou pensar nisso mais pro final*". Para o mestrando, tais exigências contrariam com seus preceitos e princípios, "*eu já deveria estar pensando nisso se fosse comparar com o resto do pessoal, mas nessa questão eu sou bastante radical. Logo no começo, quando eu entrei, eu já tinha visto que eu era bastante contra*" (E3).

E5 diz que com relação à produtividade, ela e seus colegas de pós-graduação recebem cotidianamente *e-mails* "*de chamada de revista, de submissão e publicação de artigo*". A mestranda comenta que receber tais *e-mails* diariamente cria "*uma ansiedade absurda no aluno*". E5 conta que ao ler os *e-mails*, anotava em sua agenda as principais revistas em que poderia publicar artigos, no entanto, ela comenta: "*aquilo foi me dando uma frustração, porque como é que eu ia ler... as disciplinas já estavam difíceis*". Outra avaliação acerca das políticas de produtividade pode ser constatada na fala de E4, o qual compartilha que, em seu programa de pós-graduação, para obter o título de mestre, não são exigidas publicações, estas são necessárias apenas no curso de doutorado, "*para o mestrado é o projeto em si que tem que estar pronto*". Ele diz concordar com esse posicionamento do programa:

Eu, pra ser bem sincero, para o nosso mestrado, eu acho que não é exatamente algo que deve ser colocado como cobrança (...) a gente tem, infelizmente, muito pouco tempo. Apesar de que, comparado ao doutorado, em tese, no mestrado, você não precisaria fazer algo relativamente novo, mas na Física em geral a gente faz. (E5)

As participações em eventos também foram avaliadas de forma crítica pelos mestrandos E3 e E10. E10 sente que participar de eventos científicos como congressos, seminários e afins, não lhe traz aprendizados significativos, "*you vai lá bota o teu banner e fica meio que por isso sabe*". E10 menciona que o programa exige dos alunos a presença em eventos científicos, mas que a falta de repasse financeiro dificulta a sua presença nesses congressos: "*sabes que a pós-graduação está uma falência (...), eu acabei de ir em um evento agora, em São Paulo, e mais agora um evento*

em outubro, e eu estou tendo que pagar (...) e, assim, se é uma exigência, então, tem que dar uma verba pra poder ir”. Outro aspecto destacado sobre esse tema é um contraponto à problematização feita por E10 quanto a disponibilização de auxílios para eventos. E3 sente-se insatisfeito com o não aproveitamento do financiamento que é feito para os alunos participarem dos eventos científicos. Segundo ele, seu colega de mestrado foi para os Estados Unidos da América (EUA) apresentar um trabalho, com o custeio financiado pelo programa de pós-graduação e pela UFSC, *“e aí ele foi apresentar, e ele se sentiu mal, porque foi gasto um dinheiro grande, com inscrição e com passagem e tudo o mais, e ele chegou lá pra apresentar, e tinha duas pessoas ou três vendo a apresentação dele”.* Para o aluno, a necessidade de se publicar faz com que o número de eventos ampliem, no caso relatado por ele,

Tinham 200 e poucas pessoas no congresso que iriam apresentar. Era um hotel, eles ficavam lá, faziam as suas apresentações e iam passear (...) o objetivo que era você juntar os pesquisadores pra trocar experiências e tudo o mais, eu acho que esse é o objetivo de um congresso, ali não era o objetivo real. O objetivo real era só ter a publicação no nível exigido e pronto! E ele próprio comentou essa frustração. (E3)

Se, por um lado, há alunos como E1, E3, E9, E10 que se sentem sobrecarregados pela alta cobrança por produtividade, por outro, há estudantes (E2, E8) que sentem que são pouco cobrados. E2, por exemplo, conta que o que mais lhe causa incômodo *“é o fato de não ser desafiante. Eles (integrantes do programa de pós-graduação) estão preocupados com produtividade, mas é um nível, tipo ‘ai, meu deus! Olha só, estão baixando a nota!’ , mas fazer alguma coisa eles não estão fazendo nada. Não é exigido muito da gente isso, principalmente mestrando”.* E2 menciona que o programa pouco instiga a participação dos mestrandos em eventos, congressos e, até mesmo, cobra pouco por publicações. Esse fato o deixou desmotivado, ele ainda acrescenta: *“me irritou muito, muito no último ano, que teve avaliação trienal, porque nosso programa caiu de nota, era 5 e caiu pra 4, e isso é muito ruim”.* O mestrando destaca que, no momento em que foi feita a avaliação trienal, ele ainda era graduando, mas trabalhava na secretaria da pós-graduação. Atualmente, no mestrado, ele declara que pouco se exige dos professores, e, segundo ele, isso *“é o que mais conta: produtividade docente”*, e complementa dizendo: *“o*

que eu produzi, foi por conta própria (...), porque eu quis, porque eu corri atrás". E8 corrobora com E2, afirmando que seu curso de mestrado deixa muito a desejar perante a CAPES, *"nós temos um conceito muito baixo, nós somos 3 há muito tempo. Então, a gente tem uma ameaça, uma pressão muito constante de que (o programa) pode fechar"*.

Outro elemento citado é a segregação existente entre os diferentes laboratórios de pesquisa do mesmo programa de pós-graduação, o que propicia pouco contato com os diferentes professores e também não promove interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de estudos (E1, E3, E5, E7, E9, E10); *"em relação às outras áreas, a gente se vê bem menos, nas primeiras matérias, a gente nem se mistura muito na verdade"* (E10). E7 comenta que, entre as áreas de concentração do seu programa, existe muita competitividade. E9 explicita, nesse sentido, que, apesar de a CAPES incentivar a interdisciplinaridade, o programa Ciências sem Fronteiras, por exemplo, não concede bolsas de estudos para alunos das áreas das Ciências Humanas, *"como se a gente não fosse ciência"*. Para ela, esses *"são problemas sociais e problemas políticos (...) vai formar muitíssimos engenheiros e depois não tem política de Estado para desenvolver certas áreas. Tem essas contradições"*. E5 menciona que, apesar de haver segregação entre os núcleos de pesquisa, o programa abarca diferentes cursos de formação, segundo ela, há alunos dos mais diversos cursos, como Jornalismo e Direito, de cidades diferentes, como Goiás, São Paulo.

O isolamento dos não-bolsistas também foi mencionado como ponto negativo. E5 não é bolsista e trabalha concomitantemente ao mestrado; ela menciona que se sente excluída das atividades proporcionadas pelo programa por não ser bolsista. E7 compartilha dessa mesma sensação, apesar de ser bolsista, ela conhece colegas que não são, e precisam trabalhar para manter-se na cidade estudando. Ela acredita que, para essas pessoas, deveria se ter um olhar mais particularizado e compreensível, pois *"cada situação é uma situação (...) tem meninas que estudam comigo que têm filhos, que têm marido, então, é mais complicado"*, para ela, *"o que é regra pra alguns, às vezes, não pode ser regra pra todos"*. Segundo E5, os núcleos de pesquisa são *"pequenas panelinhas, tem rixas entre eles"*. Ela avalia esse tipo de movimento com estranheza, dizendo não concordar que *"na universidade tenha esse tipo de coisa, ainda mais num mesmo programa de pós-graduação de Literatura"*. A mestranda percebe tal segregação até mesmo nas composições de bancas dos trabalhos finais de curso de mestrado e doutorado, de acordo com ela, *"as bancas*

são sempre as mesmas, 'ah, a banca é pro professor tal, então, são tais professores'. Então, existem diferenças, existe realmente uma divisão entre os professores e os núcleos” (E5). Em decorrência dessa segregação, a falta de divulgação de trabalhos, cursos, seminários promovidos pelo programa é algo que gera incômodo em E5, a mestranda declara: *“eu não fico sabendo de certas atividades que tem”*. Os núcleos de pesquisa, segundo ela, comunicam-se por grupos fechados de *e-mails*, fato com o qual E5 discorda, para ela, os eventos *“deveriam ser desvinculados dos núcleos, eles deveriam ser algo do programa, um acesso pra todo mundo.”*

A competitividade existente entre os professores foi observada por E1, E3, E4 e E8. O que pode justificar este fato, para E4 é a alta cobrança por produtividade sobre os docentes do que com os próprios alunos. E8 comenta que, na Botânica

Tem muita briga de ego, muita briga de interesses, conflitos por recursos e espaço que acabam mesclando o profissional e o pessoal. Então, às vezes, você tá trabalhando com uma pessoa e quer fazer parceria com outra, mas o seu orientador não pode saber (...) muito complicado... e, à vezes, limitada a nossa liberdade de transição. (E8)

Por outro lado, E9 menciona existir tal competitividade entre os próprios alunos do mestrado. A mestranda conta que, em alguns momentos, recebeu alguns questionamentos de colegas e *“pelo fato de eu ser estrangeira, eu senti algumas colocações estranhas”* (E9) referentes ao merecimento de bolsa de auxílio, por exemplo.

Também o descontentamento com a estrutura e o conteúdo das disciplinas foi um aspecto negativo mencionado. E1, E2, E3 sentem que as disciplinas foram fracas. E2, por exemplo, ressalta: *“achei que podiam puxar mais a pessoas, (...) eu queria que eles fossem mais exigentes”*. O mestrando avalia que apenas duas disciplinas de todas que cursou geraram aprendizado, ele completa: *“as outras eu achei só que tinham carga de leitura um pouco maior que a graduação, mas não foi muito mais que aquilo”* (E2). Ele acredita que *“poderia ter chegado ao fim do mestrado com mais conhecimento”*, esse sentimento também foi sinalizado por E1. O mestrando E3, quanto às disciplinas, retrata: *“parecia muito com a graduação, e tinha coisa que eu já tinha feito”*. Já E4 e E6 dizem ter tido poucas opções de disciplinas optativas. Segundo E4, pelo fato de o programa não ser tão grande em número de alunos, a variabilidade de

disciplinas optativas é pequena, ele exemplifica: “*da minha área, eu sou o único aluno, então, não tem como abrir disciplina optativa pra mim, (...) acabo sendo obrigado a fazer disciplinas de outras áreas*”. O mestrando compara a UFSC à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e reconhece pontos positivos na federal sul rio-grandense, a qual possui um instituto de Física e disponibiliza uma gama de disciplinas muito maior para os alunos.

A sobrecarga de leitura foi outro causador de descontentamento relacionado à estrutura das disciplinas e aparece nas falas de E1, E2, E5, E8 e E10. Os mestrandos afirmam que o tempo consecutivo de aula – com disciplinas de quatro a cinco créditos em um mesmo período do dia –, dificultou na adaptação a essa distribuição de créditos, eles explicam: “*(o conteúdo) já é denso por si só, e você fica lá eternamente, uma tarde inteira, manhã inteira... Isso consome muito*” (E2). E8 comenta que “*o primeiro semestre é 90% de tempo em disciplinas, sobra muito pouco tempo pra pesquisa, pra adaptação no laboratório, pra conhecer melhor o programa e, até mesmo, pra fazer optativa*”. E10 compartilha desse mesmo sentimento e acrescenta que o fato de trabalhar fora dificulta ainda mais a sua concentração em sala de aula. Além disso, a mestranda ainda menciona que algumas disciplinas cursadas não têm os créditos contabilizados e validados, ela desabafa: “*então é bem puxado*” (E10).

Ainda sobre esse assunto, E5 acredita que os professores exigem alta carga de leitura dos alunos e não vencem a discussão que todos os textos proporcionam, ela conta de uma disciplina específica na qual,

Um dos professores ele exagera na demanda do que ele pede pra texto pra tu ler, mas, em sala de aula, você não se dá conta daquela leitura toda. Então, talvez seja desnecessário passar tanta leitura se você não vai dar conta em sala de aula daquelas leituras (...) Passar mil textos só por passar, eu acho que não é válido assim. (E5)

A mestranda aponta tais dificuldades mencionando não ter com quem tirar suas dúvidas e explorar as lacunas em seu processo de aprendizagem, ela reconhece: “*eu não sei a quem procurar, com quem conversar, com quem poder tirar dúvidas*” (E5). E5 também percebe que seus professores são muito ocupados, pois lecionam na graduação e na pós-graduação, além de assumirem tarefas burocráticas e administrativas. Ela acrescenta que ainda não conseguiu conversas com

o seu orientador a respeito da sua pesquisa para afinar seu tema, pois o docente solicitou a ela que se dedicasse às disciplinas nesse primeiro ano, buscando diminuir a ansiedade da mestranda. Ela, no entanto, parece discordar: *“eu não gostaria de ter que deixar só pro ano que vem pra poder pensar na minha pesquisa. Então, eu acho que a gente fica um pouco sem pai. Mas eu não sei se é uma questão de eu não ser bolsista, de eu não ter tempo livre”* (E5).

A quantidade de alunos matriculados em disciplinas obrigatórias e optativas foi trazido por E3 como algo negativo, visto que em seu programa de pós-graduação há disciplinas que são dadas uma vez por ano, implicando na maior adesão de alunos, *“eu chuto de 20 a 30 alunos. Isso é bastante pra pós, né?”*. Para E3, essa quantidade de alunos não promove interação significativa entre professor e aluno. E8 percebe que seu programa oferece diversas disciplinas, mas que *“não são bem planejadas”*.

3. *Espaços institucionais de avaliação da pós-graduação e participação dos alunos*

Esse tema reúne as verbalizações sobre a existência e o funcionamento dos espaços, dentro dos cursos, para avaliação dos programas com a participação dos alunos.

Os participantes E2, E5, E8 e E9 fizeram menção a esse tipo de processo. E2 conta que foi representante discente e participou de algumas reuniões de colegiado, visando propor melhorias e também representar, da melhor forma possível, seus colegas de mestrado. O pós-graduando destaca que criticou por diversas vezes os moldes de como vinham acontecendo as avaliações das disciplinas, por exemplo. Segundo E2,

Eles pediam pra, no fim do semestre, o aluno preencher uma folha de avaliação pra cada uma das disciplinas que fez, pra entregar lá na coordenação. Resultado: ninguém fazia nada. Já acabou o semestre, você tem que se virar e fazer, e ir lá entregar. Então, ninguém entregava, quem entregava também não ia lá no professor. (E2)

Esse modelo de avaliação do curso, para o mestrando, não possibilitava que chegasse aos ouvidos dos professores o que realmente os alunos estavam pensando sobre as disciplinas, ele indaga: *“o que adianta os*

alunos estarem reclamando de uma coisa se nunca vai chegar no professor, e ele nunca vai mudar nada, vai ser só reclamação por reclamação?”. Para resolver isso, E2 juntamente com os demais representantes discentes propuseram à coordenação que o momento de avaliação do curso fosse no meio do semestre, não ao final, como vinha ocorrendo. Caso houvesse a mudança, haveria tempo hábil para o professor remoldar a disciplina. No entanto, E2, por motivos particulares, teve que sair da representação discente e, por não estar mais fazendo disciplinas no segundo ano do seu mestrado, não soube se foi implementada a ideia ou não.

A mestranda E5 diz que, em seu curso, os alunos recebem um protocolo de avaliação via *e-mail*, mas que os resultados obtidos não têm grandes repercussões. A entrevistada comenta que há um grupo de pós-graduandos à frente dos assuntos que competem aos alunos, no entanto, afirma: *“nunca me envolvi, nunca fui lá na reunião, não peguei essa bandeira pra mim. Tive essas críticas, pensei, me angustiou muito, me revoltou, me deixou triste, mas teve uma hora que me acalmei. Se não me encaixo, não movo mundos”*. E6 menciona que não participa das reuniões de discussão sobre a pós-graduação, segundo ela, *“desde o momento em que eu vi que eu não tava no meu lugar; eu também não me envolvi pra melhorar sabe”*. A entrevistada afirma que existir espaços para dividir experiências entre os pós-graduandos seria válido, mas faz uma ressalva: *“eu não sei se a pós-graduação é um ambiente tão amigável pra isso, porque as pessoas estão muito envolvidas nos seus próprios projetos, a gente sabe que tem vaidade, tem gente que não gosta muito de compartilhar se tá indo bem ou se tá indo mal”*. Para E6, promover tais espaços seria mais apropriado ao final da graduação, ela especifica: *“quando você faz TCC, ou quando você faz estágio obrigatório”*. A pós-graduanda considerou, por exemplo, a criação de disciplinas que preparassem para o mercado de trabalho, segundo E6, nesse momento, os *“próprios alunos estão mais conscientes pra escolher do que na pós”*.

E5 demonstra certa frustração com o programa no que diz respeito à atenção às necessidades dos alunos, segundo ela, não há uma orientação inicial quanto às exigências sobre os alunos. E5 diz que foi descobrindo, ao longo do semestre, dialogando com colegas que já estavam há mais tempo na pós-graduação, que *“não existem essas orientações básicas, eu acho que você fica muito solto, perdido”*. Ela acredita que o programa poderia possibilitar um momento específico para isso, conforme pode ser visto no excerto:

Eu acho que não custa nada. Assim como tem a semana dos calouros, em que é apresentada a universidade e apresentado o programa, isso deveria ser também na pós. Primeira semana de aula de todo o semestre, conversar com os alunos novos ou com quem tem dúvidas, falar da CAPES, falar do CNPq, falar de tudo assim... a gente é obrigado a saber. O fato de estar tudo na internet faz com que você tenha a obrigação de saber sobre tudo(...) e tem a qualis também (...) eu tinha publicado um artigo na graduação de letras, mas não vale nada (...)Mas, claro, não tem ninguém pra te explicar sobre essas coisas. (E5)

Em contrapartida, para E9, por conta de uma mudança recente, a coordenação do seu curso tem feito trabalhos mais próximos aos estudantes, além disso, na opinião dela, “(a nova coordenação) é bem mais comunicativa e tem intenção também de coordenar ações para os estudantes, já não é essa coisa de ‘bom, os estudantes estão aqui porque têm que estar’, é muito mais fluida a relação”. E8 também comenta que, no programa do qual faz parte, houve uma recente mudança de direção. Ela menciona que, com a antiga coordenação já haviam alguns espaços de escuta dos pós-graduandos. Segundo E8,

(...) aos poucos a gente vê que tudo aquilo que a gente reclama, passa por um filtro, e, degrauzinho por degrauzinho, eles estão implementando aquilo que os alunos estão reclamando. (...) está havendo uma via de mão-dupla, porque eles estão percebendo que o curso está na iminência de fechar. Então, eles têm que atender o pós-graduando. (E8)

4. Importância da bolsa

Esse tema reúne as verbalizações sobre a obtenção, o funcionamento, a importância e o impacto da bolsa de mestrado na vida dos participantes.

Para a maior parte dos mestrandos (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10), a bolsa é condição facilitadora para a experiência de mestrado, como aparece na avaliação de E1 a bolsa é

(...) essencial, no sentido que você acabou de se formar em um curso superior e você tem outras oportunidades de trabalho, digamos assim, e elas são bem atrativas. Se você vai fazer pós-graduação, você precisa de uma oferta que seja competitiva com isso em Florianópolis. Eu não teria

condições de me sustentar sem a bolsa a não ser que trabalhasse e fizesse o mestrado ou a pós-graduação como um aluno especial durante um tempo, depois me matriculasse sem bolsa ou alguma coisa nesse sentido. (E1)

E2 também considera positivamente a obtenção da bolsa de auxílio, sobre isso, ele conclui: *“eu teria um tempo ganhando dinheiro e não precisando trabalhar tanto, trabalhar obviamente estudando, o estudar é um trabalhar, mas não ter que estudar e fazer coisas por fora”*. E10, não é bolsista, mas menciona que, ao sair da graduação, é natural que se deseje receber uma renda financeira, ele afirma: *“se você se forma e não recebe nada, é complicado. Chega uma hora que você quer ganhar”*. E9 acrescenta que só soube que iria ter bolsa após a sua aprovação no processo seletivo, e esse recurso, segundo ela, era imprescindível para a sua entrada ou não no mestrado, *“eu tinha claro que, se eu não conseguisse a bolsa, eu ia tentar em outro lugar”*, deixando claro que a sua prioridade era a bolsa.

A necessidade de renda – quando sem bolsa – ou de complementação de renda – no caso dos bolsistas – é mencionada pelos alunos. E3 ressalta que entrou no mestrado sabendo que receberia bolsa, pois sua orientadora havia garantido para ele que tinha uma bolsa sobrando. No entanto, por problemas burocráticos, a professora ficou sem a bolsa, ele comenta: *“eu já estava cursando disciplinas e tudo o mais. Ela ficou chateadíssima e se sentiu culpada”*. Depois disso, surgiu a oportunidade de E3 participar de um projeto para receber alguma remuneração enquanto não era resolvida a questão da bolsa de auxílio da orientadora. Além dessa tentativa, o pós-graduando procurou diversas formas de obter uma renda, ele relata: *“tínhamos tentado, paralelo a isso, uma bolsa de mestrado do estado, que é o programa UNIEDU (...) e tinha esse projeto em que eu trabalharia 20 horas”* (E3). Ele optou pelo projeto e trabalhou durante o primeiro semestre do seu curso de mestrado. No semestre seguinte, o mestrando saiu do projeto, pois conseguiu a sua bolsa financiada pela CAPES. De qualquer forma, E3 menciona que preferiria ter tido a bolsa desde o início, pois conseguiria ter se dedicado integralmente às disciplinas que cursou.

E1 vive outra situação, trabalha como professor substituto em um instituto federal. O mestrando menciona que *“com a anuência do orientador e do programa, segundo termo de concessão de bolsa do CNPq, você pode assumir esse tipo de vaga sem perder a bolsa”*. Se, por um lado, isso trouxe mais estabilidade para a vida de E1, por outro, o mestrando

emenda: “*diminuiu um pouco a minha produtividade, principalmente, o tempo que era pra estar focado em pesquisa eu tinha que trabalhar*”. Segundo ele, “*dá pra fazer sacrifício (...) só que eu não tava disposto a viver nesse ritmo*”. E2, por sua vez, acrescenta a necessidade de “*fazer coisas por fora (...), porque eu não acho que 1.500 de mestrado dê conta*”. Para complementar a sua renda, E2 dava aulas no curso extracurricular da UFSC, além de aulas de inglês como autônomo. E9, no que se refere a esse aspecto, questiona o seguinte fato: “*eu moro com meninos da engenharia, e, por exemplo, eles têm bolsas, mas têm também outros projetos*”; segundo ela, no programa de pós-graduação ao qual é vinculada, é vetado aos bolsistas receber outros tipos de renda, ela comenta:

A gente não pode fazer nada sob pena de perder a bolsa, mas em outros cursos você tem a possibilidade de fazer esses projetos. E essa questão de acúmulo de bolsas é um super estresse e é da CAPES, então tem várias pessoas que tem projetos e tem bolsa. (E9)

O apoio financeiro da família associado à obtenção de bolsas também foi percebido nos discursos de alguns participantes. E4 conta que não gostaria de se inserir no mestrado sem ter nenhum tipo de remuneração. Para ele, não ter bolsa dificultaria a sua relação com o curso, mas ele menciona que, caso fosse preciso, seus pais o apoiariam financeiramente para mantê-lo em Florianópolis, ele afirma: “*meu pai não me deixaria perder tempo, ele preferiria que eu viesse e ele me bancasse, do que eu esperar de novo e aí tentar uma bolsa*” (E4). E4 diz que não tinha certeza a respeito do recebimento de bolsa de auxílio, pois “*sabia que estava complicado. Na verdade, tinha informações extraoficiais que teriam três bolsas e que seria um semestre bem escasso pra nós*”. Mas, segundo ele, surgiram mais duas bolsas e “*na prática, quem se matriculou, acabou ganhando*”. E6 também não tinha certeza quanto a bolsa, mas diz que, se não recebesse, não teria “*um plano B*”. E6 comenta:

Estava botando todos os meus ovos na mesma cesta, plano A total (...) e por sorte eu consegui, e pra mim era muito importante ter a bolsa, porque eu não tenho o apoio financeiro da minha família. O meu pai provê à medida que ele pode. Não tem um dinheiro fixo, assim, que ele me dá todo o mês, que eu possa administrar, sabe? Então, sabia que era uma certeza que eu não teria. (E6)

A bolsa, para E6, trouxe “*conforto financeiro*”. Por fim, E8 menciona que, se seus pais a apoiassem financeiramente, conseguiria realizar o mestrado sem a bolsa, “*só que seria muito difícil pra eles, muito pesado*”. Receber a bolsa traz diversos significados para a mestranda, dentre eles a possibilidade de ir a congressos, de comprar novas literaturas, de realizar cursos de idiomas, “*então, me proporcionou outras formas de formação, outras opções de educação que eu não teria sem a bolsa*”.

Percebeu-se, no discurso dos mestrandos, que a bolsa implica em certa independência financeira. E8, por exemplo, comenta que a independência adquirida é parcial, visto que

Quando a gente pensa em se bancar, aluguel, casa, o atual 1500 que a CAPES paga é bastante apertado (...). Mas eu vejo que, como eu tive essa vantagem de morar com os meus pais no município ao lado, por mais que eu tenha esse deslocamento, ela me deu independência de fazer outras escolhas que eu não teria sem ela. (E8)

E6 ressalta que conseguiu pensar em sua trajetória de carreira somente quando começou a receber seu próprio dinheiro, uma vez que se sentiu mais independente dos pais. Somado a isso, ela conta pagou o cursinho pré-vestibular sozinha; isto é, segundo ela, a bolsa também possibilitou a sua mudança de curso.

A representatividade e a remuneração que o mercado de trabalho oferece também foi citada, E2, por exemplo, destaca:

Eu sempre quis a bolsa desde o começo, porque é Letras, se você não ganhar a bolsa, você vai dar milhões de aulas pra ganhar o mesmo valor da bolsa. Isso é diferente do pessoal da Engenharia, por exemplo, porque a Engenharia sofre por pessoas não interessadas no mestrado, porque tu vai ganhar 1500, e se tu for trabalhar no mercado de trabalho, tu vai ganhar 5000 /6000. Então, é muito diferente, na minha área de Letras, se eu não ganhasse a bolsa, eu teria que ficar trabalhando pra ganhar o mesmo valor da bolsa.

A padronização do auxílio de bolsa, em âmbito nacional, parece ser incoerente para alguns mestrandos (E1, E2, E8). E1, nesse sentido, menciona que a distribuição de bolsa deveria levar em conta a localidade do programa de pós-graduação, bem como o custo de vida dos habitantes

por região. Ele diz que o Brasil deveria seguir os moldes das bolsas *sandwichs*, as quais se flexibilizam de acordo com o estilo de vida do local onde está inserida a universidade. E1 demonstra-se frustrado com essa sistematização engessada. E2, na mesma linha de raciocínio, aponta que Florianópolis é “*uma cidade que não é barata de se viver*”. O mestrando acrescenta que essa dificuldade se torna ainda maior por não ter o apoio financeiro por parte da família.

A mestranda E9 problematiza o fato de a concessão de bolsas ser baseada em questões meritocráticas, e não em questões sócio-econômicas. A pós-graduanda relata que essa questão foi levada para a coordenação do programa, porém, ela enfatiza que “*tem muitos professores, assim, um pouco mais tradicionais, no sentido da educação que tem que ser bem meritocrática*”. Outro aspecto mencionado é a exigência de dedicação exclusiva (E1, E6, E9), para E1, exigir isso do aluno, significa a impossibilidade de esse aluno se inserir em outros campos durante o curso de mestrado. Em contraponto, não é possível realizar o mestrado, sendo dedicação exclusiva, sem a bolsa (E1). E9 acrescenta as dificuldades percebidas no fato de ter um vínculo no regime de dedicação exclusiva: “*no nosso programa, todas as atividades que o nosso programa tiver eu tenho que estar lá*”. Para a mestranda,

Isso foi um problema, mesmo que a gente saiba que tem que estar aqui em Florianópolis, tem alguns problemas, sei lá, minha família tem alguma problema, quero fazer alguma surpresa ou preciso viajar por alguma outra questão, aí deixo de ir pra um evento científico específico, eu coloco em risco a bolsa, então é muito complicado. (E9)

E9 menciona, também, o fato de que ser bolsista, impede de receber qualquer outro financiamento de agências de fomento. E6, por exemplo, menciona o caráter irreversível de ser bolsista e assumir dedicação exclusiva, “*eu não sei se isso é muito benéfico para o processo de produção do conhecimento, porque muitas pessoas podem se sentir insatisfeitas no meio do processo e não ter uma segunda chance de dizer não*”.

Para E6, os níveis de exigência, poderiam ser graduais, ou ainda, a bolsa poderia ser menor no primeiro ano e maior no segundo ano de mestrado, ela explica:

Sei lá, uma forma que tu não ficasse preso àquilo, porque a gente idealiza tudo. A gente idealiza as coisas, é muito natural. Eu não acho que seja muito justo que você seja obrigado a concluir uma coisa que não ficaria boa sabe? E muitas pessoas concluem do jeito que conseguem e concluem mal. (E6)

De modo mais amplo, segundo E6, “prender um aluno à bolsa, pensando na produção do conhecimento, também gera uma má utilização dos recursos públicos, sabe?”. Para E6, ser bolsista implica estar em

Uma prisãozinha que você entra. Porque você sai da graduação, e tu é bolsista uma graduação inteira, e tu não quer continuar sendo bolsista, tu quer ganhar mais, sejamos realistas, né? Então, tu assume uma bolsa de pós-graduação, mas quando tu assume essa bolsa, tu assume também que não pode trabalhar em outros lugares, tu assume entrar num círculo fechado durante dois anos. A não ser que tu tope largar a bolsa e trabalhar, mas a obrigação de concluir o trabalho permanece, tu não se livra daquilo. Então, tu casou por dois anos, sabe? (E6)

Para os alunos não bolsistas (E5, E10), a falta desse auxílio implica momentos de insatisfação. E10 relata que trabalha em dois locais diferentes para conseguir se manter na cidade, visto que não foi contemplada com o auxílio; um deles, a própria UFSC, em uma clínica odontológica especializada, e o segundo, uma clínica particular. O primeiro trabalho, segundo ela, é bastante flexível com as suas atividades acadêmicas, além de facilitar a mobilização da mestranda, visto que é na universidade. O segundo trabalho traz um pouco mais de dificuldades, visto que a clínica é localizada em Palhoça. Por diversas vezes, ela traz em seu discurso a sobrecarga que sente, isso se deve à quantidade de disciplinas que está cursando e dos afazeres extracurriculares. A mestranda explicita: “*eu amo o que eu faço, então, eu aguento. Bolsa, eu não tenho bolsa. Então, eu tenho estágio, eu trabalho, eu faço mestrado. Então, eu sou sobrecarregada, sabe?*”.

5. *Relação aluno/orientador*

Esse tema abarca as verbalizações dos mestrandos sobre a escolha e a relação com os orientadores.

A escolha do orientador, para quase a totalidade dos mestrandos, ocorreu muito antes do processo seletivo para inserção na pós-graduação (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10). E1, por exemplo, apesar de residir em Santa Maria–RS, na época da graduação, já tinha certo o professor com quem gostaria de trabalhar durante os dois anos do curso de mestrado. A indicação do referido professor, ocorreu através do orientador de estágio, o qual viabilizou o contato entre E1 e o futuro orientador, ele conta: “*entrei em contato, vim visitar e conversar com ele, gostei dele, e achei que o perfil dele era um perfil adequado pra mim*”, essa compatibilidade o deixou muito motivado. E9, mesmo sendo de outra universidade, também fez o mesmo movimento de E1, o de buscar conhecer o docente, antes de se inserir no programa de pós-graduação. E4, E6, E8, e E10, durante a graduação, foram bolsistas de iniciação científica dos seus orientadores atuais na pós-graduação. E3, por sua vez, foi bolsista de iniciação de outro professor, no entanto, esse docente foi quem o direcionou para a escolha de sua atual orientadora. O pós-graduando E4 formou-se na UDESC, de Joinville, onde realizava pesquisas com o atual orientador. Ele informa que, quando o orientador passou em um concurso para docente na UFSC, ele se deslocava comumente até Florianópolis para tirar dúvidas e ter reuniões mais regulares com o professor. A relação estabelecida com esse orientador já é de longa data, ele conta:

Hoje dá pra se dizer que a gente já tá quase cinco anos trabalhando juntos (...) então, foi um dos motivos que me levou bastante a fazer essa escolha aqui. Porque eu acho, por exemplo, que, se ele não tivesse passado no concurso e continuasse em Joinville, com certeza eu teria feito o mestrado lá. Muito provável, teria feito lá com ele, da mesma forma que foi aqui. (E4)

E7, E9, e E10, apesar de já terem tido contato prévio com o orientador, destacam que, no processo seletivo dos seus cursos de mestrado, é o docente que escolhe o aluno que gostaria de trabalhar, não o contrário. Segundo as mestrandas, somente após a divulgação do resultado da seleção, os orientadores são divulgados. E1 conta que, no seu programa, também é diferente, mesmo que ele tenha tido muita proximidade com o futuro orientador, somente ao concluir todas as disciplinas obrigatórias no primeiro ano de mestrado, é que é possível escolher o docente com o qual gostaria de trabalhar conjuntamente. A única mestranda que não teve

nenhum contato anterior com o orientador foi E7, que conheceu o docente somente após a inserção no mestrado.

Outro aspecto envolvido na escolha pelo orientador é a adequação dos estudos que o professor desenvolve com a possível pesquisa que o mestrando pretendia investigar (E1, E2, E3, E8, E9, E10). E2 buscou professores que pudessem contribuir com a temática de interesse. O mestrando também levou em consideração o perfil do docente, no que diz respeito a organização e assiduidade de orientações, em um exemplo citado pelo pós-graduando, entre as opções que ele tinha naquela época, fica claro o que ele levou em conta:

(...) sei o jeito dela, eu sabia que eu não iria querer pegar ela, porque ela é uma pessoa meio desorganizada, que te deixa meio solto demais, e a outra opção (...) ela tem ideias muito boas, mas ideias em geral assim, eu acho que pra orientação ela não era muito boa porque ela deixava muito solta as pessoas, ela também era consideravelmente desorganizada (...) eu não tava feliz com essas opções. (E2)

E3 adiciona outro fator de escolha, afirmando que “*não adianta você procurar um orientador que seja de outra área, porque não vai ser interessante*”.

A escolha pelo orientador também foi mobilizada com a razão de possíveis parcerias. E3 menciona, por exemplo, que no momento da decisão frente à transição universidade–mundo do trabalho, foi determinante a escolha de uma orientadora, com a qual pudesse criar uma parceria para realizar boas publicações, “*eu queria fazer um trabalho legal e interessante e não publicar quaisquer coisas*”. Nessa mesma linha de raciocínio, E2 relata que a influência internacional da sua orientadora também determinou a sua escolha por ela.

No que diz respeito à relação estabelecida entre o aluno e o orientador, o caráter “humano” do docente foi bastante citado (E1, E2, E3, E5, E6). E1 menciona ter uma relação tranquila com o orientador e elogia a flexibilidade do professor, pois ele entende “*as necessidades do aluno, entende as dificuldades, por exemplo, financeiras e de conversar abertamente também*”. Sobre essa relação, E2 acrescenta: “*ela (a orientadora) é uma pessoa ótima, divertida, que se importa contigo*”. Outro aspecto citado é a autonomia possibilitada pelo docente ao mestrando durante o desenvolvimento do

projeto de dissertação e também em outras decisões, “*ele (o orientador) tem uma filosofia de que, se o aluno consegue avançar sozinho, ele só vai direcionando, ele diz que só interfere quando sente que é necessário*” (E1). E3 também discute esse ponto, dizendo: “*não sou uma pessoa que precise estar sendo cobrada*”. Para E3, a sua relação com a orientadora “*é uma relação bem boa, não tem cobranças excessivas, ela me orienta muito bem*”. E2, por sua vez, contrasta essa questão de autonomia, mencionando que sua orientadora é bastante sistemática e minuciosa, buscando sempre estar por dentro do seu projeto. E4, nesse sentido, menciona que “*eventualmente há um estresse, mas é comum, assim... Essa relação orientador–aluno tem esses problemas pontuais, mas eu, no geral, eu não tenho do que reclamar dele, é um bom orientador*”.

E6 comenta que sua relação com a sua orientadora é satisfatória, “*ela é uma pessoa muito consciente, assim, muito racional, sabe? Mas ela também é sensível. Então, é uma pessoa que, pro meu jeito de ser é muito bom de lidar. Foi um casamento perfeito*”. E7 também parece satisfeita com esse relacionamento e menciona que “*a minha orientadora é uma pessoa fantástica. Eu acho que 80% da minha motivação devo a ela, ela é uma pessoa tranquila que foge de todos os padrões*”. A participante acrescenta em seu discurso que, caso passe no doutorado, gostaria de dar continuidade com a parceria que está sendo estabelecida com a professora orientadora.

E5 e E8, no entanto, apresentam alguns contrapontos a respeito do relacionamento entre elas e seus respectivos orientadores. E5 acrescenta a sua avaliação o fato do seu orientador pouco informá-la sobre as atividades do núcleo de pesquisa ao qual ele é vinculado, alegando que o docente faz isso porque a mestranda trabalha fora. Ela diz que essa atitude do professor a faz lembrar a sua graduação e justifica:

Eu senti essa mesma rejeição na graduação... “Então, já que você não tem tempo e trabalha...” Sendo que assim, às vezes, quando você trabalha, você se organiza bem, você dá conta de certas coisas, né, acho que tem mais a ver com teu interesse do que com trabalhar ou não. (E5)

Outra insatisfação apontada pela mestranda é o pouco tempo que o docente tem para orientá-la, ela desabafa: “*você sempre está correndo atrás do professor ou, no corredor, tentando achar cinco minutos dele... e eu, por exemplo, me sinto super mal, porque parece que eu estou sendo inconveniente*”. A crença da inconveniência vem da percepção da

mestranda de que seu orientador está envolvido com outras atividades do programa, além de dar aulas e ter outros orientandos. E5 comenta que em uma disciplina realizou um ensaio e enviou o texto para o professor, acreditando que estaria adequado para publicá-lo. No entanto, o docente pediu para que a mestranda aguardasse e melhorasse um pouco a escrita do texto, pois ainda não estava à altura da revista. A mestranda conta que se sentiu impotente e solicitou, em vários momentos, que o seu orientador sentasse com ela e lhe passasse alguns direcionamentos quanto aos padrões de publicações. E5 soube de oficinas de elaboração de artigos oferecidas na graduação, mas, ao mesmo tempo que se interessa pela oficina, sente-se frustrada consigo mesma, pois é interpelada por pensamentos, como: “*you já tá no mestrado, e não sabe?*”. Todavia, E5 acredita que precisa “*ter humildade*” e reconhecer que precisa aprender. Por fim, ela observa que seu orientador, ou até mesmo o programa de pós-graduação, poderia oferecer um momento para discussão de artigos, de como elaborá-los e adequá-los para publicação. Contudo, deixando de lado esse aspecto negativo, E5 ressalta que seu orientador “*é uma pessoa muito humana*”. Já na época da elaboração do seu TCC, ele demonstrou compreensão com o seu problema de saúde. E5 comenta que tem problemas de artrite: “*eu sinto muita dor. Então, eu tive que trancar a graduação por causa das dores, não tinha como fazer. E são muitos remédios, te deixa drogada, letárgica, com sono. E ele sempre entendeu muito bem*”.

E8 compartilha, em sua entrevista, que tem um orientador e um coorientador. Ela menciona que, na Biologia, é muito comum ter docentes auxiliando os alunos, uma vez que há experimentos em laboratórios e é preciso que haja um professor específico acompanhando e direcionando os testes dos mestrandos. Segundo E8, o orientador geralmente não comparece aos laboratórios por conta da docência, já o coorientador em sua maioria são Doutorandos ou Pós-doutorandos, os quais têm mais tempo disponível para estar mais próximos do pós-graduandos em seus experimentos. Em relação a sua orientadora, E8 diz nunca ter tido problemas, no entanto, com seu coorientador a relação não é tão promissora:

Nos últimos tempos ela (a relação) tem se tornado um pouco mais conflituosa, porque eu acho que é um pouco de mim e um pouco dele, e as coisas não estão se encaminhando tão bem, não está um clima muito harmonioso, mas a gente está pensando em fechar as coisas, até antecipadamente. Foi uma decisão minha, pra não ter atrito, não ter

conflitos, sabe, de questões mais ideológicas. Eu penso um projeto de uma maneira, e ele, de outra. Eu não tenho nada a reclamar dele enquanto professor, enquanto mestre pra ensinar a prática, (...) só que a gente não trabalhou da melhor forma os nossos conflitos ideológicos. (E8)

A admiração pelos orientadores esteve presente no discurso de E2 e E9. O pós-graduando E2 retrata: *“a minha orientadora é muito boa, eu gosto muito dela, ela é muito competente (...) ela foi exatamente como eu queria que ela fosse”*. E2, em outro momento, contou sobre a sua insatisfação com as disciplinas que cursou, no entanto, afirma que a sua orientadora soube suprir todas as necessidades que não foram atendidas em sala de aula.

6. A importância do projeto de dissertação

Esse tema contemplou as verbalizações dos mestrandos sobre as suas dissertações, os temas e a avaliação do produto final que terão.

Alguns mestrandos (E1, E2, E8), no momento da entrevista, estavam a poucas semanas de defender sua dissertação. E3 e E6 estavam em seu último semestre de mestrado com previsão de defesa em fevereiro ou março de 2016. O contentamento ou descontentamento com o resultado final esteve muito presente nas entrevistas. E2 conta que o resultado final de sua dissertação e, principalmente, a autonomia que teve sobre seu projeto foram os motivos que mais pesaram na avaliação positiva da experiência de mestrado. E3, E4, E7 e E9 também dão ênfase à autonomia sobre o estudo, conforme é possível perceber nesta fala: *“Tive muita liberdade da Patrícia, minha orientadora”* (E3). E7 corrobora com E3, afirmando que *“quando é uma coisa que parte da sua ideia, que é uma construção tua, tu acaba se identificando mais, né. Então, é um filho”*. Quanto às dificuldades percebidas a partir da autonomia estabelecida pelo orientador, E4 retrata que seu orientador sempre direcionou a responsabilidade do projeto para ele, dizendo que *“é você quem tá comendo, dormindo, vivendo esse programa, eu não tenho como olhar, posso te dar dicas pontuais de como você encontrar o erro, porque é você quem tá escrevendo essas linhas de código, eu não sei”*.

O teor prático *versus* teórico também foi comentado. E1 avaliou que seu projeto teve caráter essencialmente teórico e deixou a desejar no teor prático. Ele também menciona o fato de estar trabalhando, o que

prejudicou sua produtividade no último ano de mestrado. O mestrando acrescenta, ainda, que as disciplinas realizadas, apesar de “*me formar melhor, elas não foram alinhadas com o meu projeto*” e isso também teria acarretado dificuldades para o mestrando. Ele acredita que poderia ter feito outras disciplinas que oferecessem mais subsídios para o seu projeto. De modo geral, E1 avalia positivamente a sua dissertação, mas enfatiza sentir-se decepcionado com o andamento do seu estudo:

Não foi uma pesquisa tão rápida, foi bem lenta, ela não trouxe tantos resultados quanto a gente esperava (...) fiquei um pouco frustrado com os resultados, achava que poderia ter rendido um pouco mais ou ido pra outro caminho, trabalhado em alguma outra área. (E1)

Os impactos gerados pelo projeto de dissertação desencadearam algumas preocupações para os mestrandos E1, E2, E4 e E9. A dúvida quanto à pertinência do projeto para a ciência e para a sociedade esteve bastante presente nos discursos desses mestrandos. E2 problematiza:

Sempre tem um momento que tu pensa: “pra que serve isso? Pra que eu tô fazendo isso? Vai servir de nada, né?” Então, eu sempre tive esses momentos que eu pensava “gente, pra quê, né?”, mas eu sempre me recuperava desses momentos (...) eu sempre tentava botar na minha cabeça que, de certa forma, tem sim um impacto, tanto que a última página da minha dissertação falo exatamente de como, às vezes, eu achei frustrante esse processo. (E2)

E9 trouxe a preocupação de seu projeto ser algo inovador, ela explica: “às vezes, acabo me sentindo angustiada (...) acho uma responsabilidade muito grande o que se coloca como pergunta de pesquisa, o que a gente vai falar sobre isso, porque isso tem consequências, sabe?”. E4, por sua vez, inicialmente sentiu algumas dificuldades com relação à definição do seu problema de pesquisa, relatando que tinha sentia-se perdido e, a partir da sua ida a um congresso europeu, pôde esclarecer suas dúvidas e chegar a um tema de estudo mais fechado e específico. O mestrando compartilha que a falta de clareza do seu projeto não permitia que ele enxergasse o impacto da pesquisa sobre a ciência. O congresso, segundo ele, possibilitou visualizar a aplicabilidade do seu estudo, deixando-o mais seguro e confortável com o

tema, ele declara: “*eu não sabia que tinha essa aplicabilidade (...) o famoso ‘onde uso isso?’*”.

E5 avalia seu projeto negativamente, ela acredita que o projeto que submeteu no processo seletivo “*não ficou bem desenhado assim, mas acredito que meu orientador confia e me dá credibilidade em termos de escrita e de desenvolver o trabalho, e que foi mais por isso do que pelo projeto em si que eu entrei*”. Segundo ela, seu orientador busca tranquilizá-la dizendo que esse primeiro projeto é algo preliminar, “*algo que é realmente quase que transfigurado depois, quando do desenvolver da pesquisa*”. Nesse sentido, ela diz concordar com o professor, mas menciona sentir-se angustiada, ela apresenta suas razões: “*eu não preciso ter um projeto perfeito, mas eu não enxergo o meu projeto, eu não tô vendo*”. Ela diz que gostaria de fazer seu mestrado em um ano e meio, e isso a deixa mais aflita, pois não tem um problema de pesquisa específico. Segundo ela, “*não é um fator pressa, mas é um fator ‘porque ficar dois anos?’*”. Ela complementa dizendo que, finalizando o mestrado, teria tempo livre para terminar a formação em licenciatura e gostaria de realizar aulas de francês, E5 complementa:

Mas também existe uma coisa de ansiedade. Tempo! De certas coisas que não precisariam ser arrastadas, mas acho que tem a ver com o fato de não ter bolsa, porque eu tenho o meu trabalho e não dependo da bolsa e não preciso ficar esperando o tempo passar. E já que realmente eu não tenho como participar das atividades que existe na universidade então... né?

E6 também demonstra insatisfação com o seu projeto de dissertação,

Não é uma coisa que eu gosto (...) eu faço porque tenho um compromisso moral com a minha orientadora, e um compromisso formal com a CAPES, e também porque sei que isso vai ser bom pra mim, ser mestre. Mas, assim, o projeto em si, não é uma coisa que me motiva, que me move (...) eu diria que não é uma coisa que me traz satisfação especialmente, isso eu devo confessar. Mas também não me bloqueia assim, sabe. (E6)

No entanto, ela diz que seu projeto é “*realista, sincero e honesto*”, de acordo com as suas condições emocionais e até mesmo do tempo para realizá-lo.

E8 conta sobre a sua insatisfação com a sua dissertação, pois sentiu muitas interferências externas sobre o seu texto e sua escrita:

Meu plano de projeto era um e acabou tomando outro viés. Ele está sendo bem fechado, mas não era aquela expectativa do trabalho final que eu tinha. Eu gostaria que meu trabalho final tivesse uma carinha um pouco diferente do que ele acabou se tornando nesse momento.

E8 também comenta a respeito do seu tema de estudo e revela sua impressão: “*não sinto ele mais tão meu, acho que teve um direcionamento para o projeto PNPd do meu coorientador*”. Para E8, a dissertação “*não é exatamente aquilo que eu gostaria de ter produzido, mas ela foi relativamente bem produzida. Então, dentro das possibilidades de ajustes de tema ela vai ser bem fechada*”.

A submissão dos projetos ao comitê de ética também recebeu avaliações pela mestrande E10. Segundo ela, a demora e o atraso com que o comitê devolve os projetos geram ansiedade e insegurança, visto que implica em todo o cronograma planejado, já que o tempo de mestrado é curto para concluir a dissertação (E10).

A satisfação com o projeto de dissertação foi nítida em E2, E3, E4, E7 e E10, conforme vê-se nesta fala: “*quanto ao projeto em um todo eu nunca tive dúvida, eu tava muito contente com ele*” (E2). O mestrando E4, por exemplo, no momento da entrevista acabara de finalizar seu primeiro ano de mestrado. No que se refere à sua pesquisa, o pós-graduando diz que seu projeto já está bem encaminhado: “*diria que, da minha pesquisa, eu já tenho tranquilamente 60/70%*”. No dia anterior à entrevista, E4 havia voltado da Europa, ele participara de um congresso de suma importância para a sua área de estudo. Segundo ele, apresentar seu trabalho lhe trouxe muitos aprendizados, conhecimentos e crescimento. Essa experiência permitiu ao mestrando avaliar que fez uma “*boa escolha*” do tema de dissertação, o que deixou-o muito satisfeito. E2 acrescenta que, para o nível de mestrado, ele está muito satisfeito com o resultado do trabalho finalizado. E3 declara: “*eu gosto bastante e me sinto muito motivado estudando esse problema, eu gosto de estudar, não é uma coisa forçada*”. Já E7 adiciona o fato de que a sua orientadora a ajudou a aperfeiçoar o seu projeto, “*me ajudou a colocar na prática, né, tirar do papel*”.

7. *Ensino versus pesquisa*

Esse tema apresenta as verbalizações sobre as relações percebidas pelos alunos entre os componentes de ensino (docência) e pesquisa da pós-graduação, bem como das suas dúvidas e preferências com relação a um e outro.

A maior ênfase na pesquisa em relação à docência é comentada pelos participantes. E1 conta: *“só fui realmente gostar de pesquisa quando eu entrei aqui (mestrado) e conheci um pouco da área que eu gostava. Antes, eu não tinha muito interesse, pra mim, eu sempre via a pós-graduação como uma barreira”*. Para o E1, o curso de mestrado é um obstáculo, pois *“você não pode ser docente em nenhuma universidade a não que você faça pós-graduação”*. E1 também cita que a universidade não capacita para a docência, apenas para a pesquisa, sendo a pós-graduação a extensão da iniciação científica, *“só que em outro nível”*. E8 acredita que os alunos não têm uma preparação para a docência propriamente dita durante o curso de mestrado, mas ela percebe que

Isso é uma falha e não é da minha pós-graduação, é da pós-graduação como um todo. A CAPES nos exige docência, mas nós do mestrado não temos docência. Então, muitas vezes o biólogo, o engenheiro, vem do bacharelado e não da licenciatura, e daí falta esse gap, essa ligação de como preparar uma aula, como abordar um aluno, como fazer uma atividade avaliativa (...) eu acho que a gente ainda sai muito cru pra dar aula. (E8)

E10, nesse sentido, contrapõe E1 e E8 mencionando que a linha de pesquisa na qual está inserida instiga bastante à docência desde o primeiro semestre do curso de mestrado. Segundo ela, isso acontece corriqueiramente nos currículos da sua área de concentração, no entanto, ela afirma: *“eu sei que em outras áreas dentro da odonto é pouco forçado e pouco trabalhado essa área – a da docência”*. E10 apresenta outra impressão sobre a docência:

Meu professor sempre fala que, na verdade, quem vem pra pós-graduação, nem todo mundo vai ser professor, às vezes, vai ser só um pesquisador. Não tem problema você vir fazer o mestrado e decidir não ser professor, sabe. Poxa, tem gente que não gosta de ir lá dar uma aula. Então é chato pra essas pessoas. (E10)

Também nessa perspectiva, E2 aponta: “*aqui, no Brasil, não existe muito essa opção, é sempre pesquisador-professor, né. Em outros países, não, tem gente que está na universidade só pra pesquisar, e, aqui, não acaba criando isso*”. Segundo o pós-graduando, ele se adequa às duas vertentes da pós-graduação *stricto sensu*, sobre a pesquisa, ele menciona: “*eu gosto de pesquisar, às vezes, eu não tô com vontade, mas eu gosto*”; no que se refere à docência, ele acrescenta:

Amo dar aula, eu gosto muito, muito, muito de dar aula (...) a partir do momento que eu boto meu pé na sala de aula, é tudo maravilhoso, eu fico muito feliz de estar lá (...) meu humor muda completamente quando eu estou dentro da sala de aula, mesmo quando eu tô em um dia ruim, mesmo que eu esteja chateado, mesmo que eu esteja meio cansado, doente... Quando eu boto o pé na sala de aula, é como se tudo sumisse. (E2)

E2 destaca que gosta de se relacionar com os alunos e que aprende muito dando aula também, ele acredita que essa aproximação mais humana do professor com o aluno é proveniente da cultura brasileira, algo que não é tão possível de se visualizar em outros países. Além disso, ele menciona que está bastante satisfeito com a direção que está tomando a sua carreira profissional.

A experiência de estágio de docência na pós-graduação também é citada. E10 conta que, no seu curso de mestrado, o estágio não se dá em uma disciplina específica da graduação, e sim na própria clínica-escola do programa, a qual é coordenada por alunos do mestrado. Segundo ela, são os alunos que lecionam e acompanham os aprendentes, “*a gente dá aula para professores e para as turmas*”. No que diz respeito a sua avaliação sobre essa experiência, E10 explicita que ocupar o papel de professor “*é bem difícil, ainda mais que, assim, a gente entra e já começa, tipo ‘você vai ser professor, te vira, monta uma aula ali’, mas é super legal*”. Receber *feedbacks* de desempenho foi visualizado por E7, E8 e E10 de forma positiva. E3 também destaca a sua satisfação com a experiência de docência: “*foi muito legal, porque eu ficava ali conversando com os alunos, e a gente ficava discutindo... Isso que eu queria ter tido na graduação*”. Para E3, a autonomia que a professora da disciplina lhe proporcionou foi fundamental, “*ela me deixava completamente livre*”, além disso, E3 comenta sobre as dicas e ensinamentos passados pela docente sobre sala de aula. E7 conta que houve uma preparação, por parte de sua orientadora,

para dar aulas: *“ela me acompanhou, ela tava junto na sala de aula (...) deu total apoio. Foi uma experiência marcante”*. A participante acredita que o acompanhamento da docente durante sua experiência a deixou mais segura: *“aquela pessoa no fundo da sala, ainda dá uma certa segurança, né. Mas eu acho que quando isso virar uma necessidade: de dar aula sozinha, eu vou ter que seguir adiante”* (E7).

E8 comenta estar satisfeita com o seu desempenho no estágio de docência. Ela realizou seu estágio com um professor com quem tinha bastante afinidade. Para a mestranda, *“foi um processo prazeroso e bastante construtivo, porque eu revi muitos conteúdos para poder ajudá-los e, ao mesmo tempo, pra mim, tava sendo de grande satisfação estar ali, podendo ajudar. Eu via que estava sendo útil pra outra pessoa”* (E8). Quanto aos objetivos do estágio de docência, as mestrandas E6 e E7 comentam que essa experiência propicia testar as pré-noções que elas tinham a respeito da docência e da sala de aula. É ocupando esse papel que se aprende a lidar com o cotidiano de sala de aula e também a criar uma postura de professor, *“eu sou meio envergonhada com mais pessoas (...) já sou pequenininha (...)você tem que mostrar que sabe, mostrar sua postura, eu acho que isso é uma experiência bem interessante”* (E7).

E4 e E9 mencionam estar se preparando para realizar o estágio de docência no seu segundo ano de mestrado. No entanto, E9 conta que já foi professora de um programa de extensão da sua graduação, dando aulas de alemão, para ela é importante ter tido essa experiência de sala de aula. A experiência com a docência de E1 como professor substituto também é avaliada pelo mestrando muito positivamente. Ele já havia experienciado o papel de docente durante a graduação em um curso pré-vestibular da sua universidade de origem. Além disso, ministrou minicursos no Programa de Educação Tutorial (PET) da sua faculdade. E4 também menciona ter experiência com docência, visto que sua formação na graduação é licenciatura. O mestrando diz que nunca deu aulas para o Ensino Superior, mas que as experiências que já teve em sala de aula o deixam mais tranquilo. Nesse sentido, E8 acredita que ter participado de atividades de extensão durante a graduação foi uma condição facilitadora para o seu desempenho no estágio de docência.

Ainda com relação a esse assunto, E9 comenta que ela e seus colegas de mestrado propuseram à coordenação a possibilidade de haver uma preparação para os estágios de docência, mas *“ainda não foi muito debatido. Não sei se uma disciplina stricto sensu, mas pra ter algum tipo*

de formação com a área de pedagogia, por exemplo, de como dar aula”. A mestranda menciona ter clareza da complexidade do tema e diz que “*nem uma vida vai casar pra você saber lidar com a área da educação*”, mas que, mesmo assim, seria muito importante ter um espaço para se debater sobre isso, ela explica: “*em toda a minha formação, eu fiz o bacharel e agora, no mestrado, a gente nunca teve esse planteio da educação*”. Uma experiência vivenciada por E9, ainda durante a educação primária na escola, a faz pensar a educação de uma forma diferente:

Eu lembro de uma professora de inglês que me falou que era muito ruim em línguas, e que eu nunca conseguiria estudar nenhuma língua, e, até agora, eu sinto um trauma, por exemplo, pra falar inglês. Então, esse papel de professor é papel muito importante na sociedade, mesmo que, na sociedade geral, eles não tenham o reconhecimento que merecem, mas eu acho que o papel do professor é fundamental. Então, eu pelo menos quando dar aula, quero estar preparada pra isso.” (E9)

Quanto à identificação com as duas vertentes – ensino e pesquisa – preconizadas pela pós-graduação, apenas E6 diz não se identificar com a docência, e E3 diz não se identificar com a pesquisa. E6 conta que, relativamente as suas expectativas e avaliação da sua pós-graduação, ela consegue

Separar em dois pacotes: as expectativas em relação ao curso de pós, o programa, que eu não tive nenhuma decepção, eu gostei e foi bom, tive disciplinas boas, minha orientadora é ótima e disponível. E o outro pacote é: eu dentro disso tudo. Foi aí que eu vi que não queria estar num lugar que tivesse um único caminho, tão jovem. (E6)

Ela continua argumentando que, se

Tivesse 50 anos e tivesse que me conformar com um único caminho profissional, sabe, tivesse outras coisas que considerar, talvez isso não fosse tão ruim, mas, jovem como eu estou, eu não gostaria de ter um caminho único profissionalmente (...) se eu pudesse ser só pesquisadora eu aceitaria, mas a parte da docência... Bom, convenhamos, eu não gosto tanto assim de pesquisar pra tolerar dar aula e eu não vou fazer isso comigo mesma, sabe, fazer uma coisa por tolerância. Eu posso mais.

Mesmo que eu goste de pesquisa, eu posso estudar outras coisas, posso estudar por conta própria, posso estudar por estudar, sabe. E, então, achei justo fazer um plano B e aí eu entrei na Engenharia. (E6)

A pós-graduanda, no momento da pesquisa, realizava graduação em Engenharia Sanitária concomitantemente ao curso de mestrado. Ela menciona: “*voltei os olhos pra mim mesma de novo*”, arriscou o vestibular e passou.

E6 coloca que, somente ao entrar na pós-graduação, pôde refletir sobre a sua escolha de carreira, e relata: “*aí, que me dei conta de que, escolhendo o mestrado na minha área, eu teria uma atuação muito próxima da docência e do ensino, que não é o meu foco*”. A mestranda avalia: “*fiz licenciatura, fiz o estágio da licenciatura, eu fiz o estagio de docência no mestrado e, com isso, eu vi que a educação não me move assim, não é o que eu quero fazer, sabe? Eu faria, mas eu não me sentiria satisfeita*” (E6). E6 ainda argumenta que não conseguiu visualizar essa falta de identificação durante a graduação, pois tinha expectativas de que, enquanto pesquisadora, pudesse realizar outras coisas, como:

Trabalhar ou com o governo, ou com alguma empresa, mas eu fui vendo que não era tão fácil. Então, eu caí na real, eu idealizava um pouco que talvez eu pudesse fazer alguma coisa que não fosse ensino ou mesmo que eu gostasse, sabe. Tipo ‘ah, não tive experiências o suficiente, vou experimentar mais, quem sabe eu goste’, mas aí eu vi que não. (E6)

De volta ao assunto estágio de docência, ter passado por essa experiência foi determinante para E6, pois foi ali que ela percebeu que não se identificava mesmo com a docência, apesar de ela já não ter gostado dessa experiência durante a graduação, ela insistiu novamente, mas o resultado não foi diferente. A mestranda diz que o apoio da sua orientadora foi fundamental para que fosse adiante no seu desejo. A docente incentivou que a mestranda fizesse cursinho, mas sem deixar de lado o compromisso que havia assumido com ela: a dissertação. E6 conta que se sente mais espontânea e mais confortável por ter assumido o que ela realmente estava a fim de fazer:

Eu acho que uma coisa que me pesaria muito seria o apoio dela, da minha orientadora. Se ela não me apoiasse, seria uma coisa que eu teria que lutar até o final. Então, foi uma batalha que eu não precisei travar, sabe? (E6)

E8 também percebe o estágio de docência como determinante, mas, no seu caso, essa experiência lhe trouxe a certeza de que está “*segura pela escolha que eu fiz em ter feito o mestrado*”.

8. *A transição direta da graduação para a pós-graduação*

Esse tema contemplou as verbalizações sobre as principais dificuldades encontradas na transição direta (período de 0–6 meses da formatura no curso de graduação à inserção no mestrado) para a pós-graduação e a avaliação dessa decisão.

É interessante notar que, na visão de alguns mestrandos (E1, E4), não houve precisamente uma transição direta, visto que, no último ano da graduação, todas as disciplinas previstas no currículo de seus cursos, já estavam concluídas, restando apenas os estágios obrigatórios para finalizar. Sendo assim, pelo fato da não permanência em sala de aula, a sensação para esses mestrandos foi de que não houve uma transição direta.

As diferenças de cobrança, ritmo e estrutura em relação à graduação são os principais aspectos mencionados pelos alunos como dificuldades e problemas iniciais de adaptação à pós-graduação. E4 diz ter tido um pouco de dificuldade para se adequar à pós-graduação e ao ritmo de produção de pesquisa e de estudo. E5 também menciona ter sentido diferença de um nível de ensino para o outro, principalmente em termos de aprofundamento de teorias, “*a gente realmente na graduação vê algo muito raso e aí de repente na pós-graduação, uma leitura muito mais densa*”. Assim como E1, em seu último ano de graduação, E4 realizou somente estágios, tendo contato apenas com o ensino. O ritmo de estudo já não era o mesmo, “*fazer um plano de aula, é completamente diferente de você focar e estudar um assunto*”, relata, e devido à demanda de atividades “*eu tinha perdido toda a minha organização*”. Um recurso do qual ele se utilizava para manter-se acordado era a ingestão de café, o que implicou em uma grave gastrite nos primeiros quinze dias de aula:

Na Física, temos o costume (e acho que não só a gente) de tomar muito café pra auxiliar, e daí eu tava assim: ‘meu deus não tô rendendo’ e aí tomava uma xícara de café, e rendia por 15 minutos, daí parava de render e, aí, mais uma xícara de café. Deu quinze dias, eu parar no hospital com problemas de gastrite, daí depois eu tive que pegar o ritmo de novo. (E4)

Aspectos subjetivos e emocionais foram trazidos nos comentários de E4 e E8. E4 diz que sempre ingeriu café e nunca tinha tido problemas quanto a isso e afirma que “*um pouco da gastrite era ligada mais ao emocional, ao nervosismo*”, além da quantidade exacerbada da bebida. Já E8 menciona que seu emocional, durante o curso de mestrado, sempre esteve abalado, por diversos fatores, somado a “*muitas inseguranças, muitos medos, e também um pouco de tristeza (...) não saber lidar com os orientadores e tudo o mais*”. Tais sentimentos fizeram com que a mestranda se questionasse quanto a sua escolha de carreira: “*será que eu realmente estou fazendo a melhor escolha? Será que devia estar trabalhando?*” (E4). Nesse mesmo sentido, E4 conta que foi o medo e a insegurança que o fizeram adoecer.

E1 também menciona as suas dificuldades de adaptação ao universo da pós-graduação, ele afirma não ter sentido a transição da graduação para a pós-graduação pelo mesmo fato de E4 –ficar, no último ano da graduação, realizando apenas estágios –, tendo isso em vista, ele afirma que a distância da sala de aula nesse um ano dificultou a sua adaptação no mestrado:

É, eu não senti uma transição direta, então foi bem complicado me adaptar de novo com mestrado na volta, sabe. A questão mais bizarra era questão de rotina, no primeiro ano de mestrado, eu não consegui lidar com a rotina de estudante de pós-graduação, de não ter horários, de fazer seis horas de disciplinas por semana no máximo, chegar a hora que eu quero no laboratório, sair a hora que eu quero, poder gerenciar isso. Isso, sim, foi uma quebra muito grande pra mim da rotina da graduação. (E1)

Ainda com relação à produtividade e demais exigências que são incumbidas aos pós-graduandos, E5, E7 e E10 ressaltam a sobrecarga que sentiram ao iniciar o curso de pós-graduação. E2, E5, E6 e E7 relatam que sentiram a diferença da graduação para a pós-graduação em termos de nível de exigência das disciplinas, E2 conta que

Tem uma diferença entre o nível que eles estão pedindo da gente, tanto nível de qualidade, quanto de quantidade, então a gente tinha que estar escrevendo coisas melhores que na graduação (...) isso foi um pouco, talvez não difícil, mas algo diferente que eu enfrentei. (E2)

E2 complementa dizendo que ele realizou quatro disciplinas no primeiro semestre, ao mesmo tempo, ele chega a destacar ter sido “*loucura*” fazer isso, acreditando que essa tenha sido sua maior dificuldade na pós-graduação. E5, por sua vez, diz ter se sentido assustada com o ritmo de estudos da pós-graduação, ela diz que, somado a isso, o nível de exigência que ela se impõe é alto, o que a deixa decepcionada quando não efetiva uma tarefa, “*quando eu não consigo fazer; eu fico com uma frustração muito grande*”. E6 corrobora com essa opinião, dizendo ter sentido a diferença entre os níveis das disciplinas da graduação e da pós-graduação. E7 também aponta que “*até você se adaptar e ficar no nível que eles querem, você leva muita lambada, literalmente. Então, a cada apresentação de seminário tem bastante crítica (...), eu acho que é um teste realmente assim, pra vê se você aguenta o tranco*.” No entanto, os alunos da pós-graduação fazem as disciplinas por interesse, não por obrigatoriedade, essa seria outra distinção importante de acordo com E6.

E4 também retrata as diferenças percebidas por ele, segundo o mestrando, a liberdade foi o principal aspecto que ele observou, pois exige maior gerenciamento das atividades por parte do estudante, uma vez que há períodos em que a produtividade diminui e a desmotivação e o desânimo podem surgir:

Parece que você é mais livre por um lado, só que precisa se organizar mais. Na graduação, por exemplo, você tem um currículo e, se você não quiser pensar, você segue o currículo e deu, e pronto. E você tem tempo pra fazer as coisas (...) então, o esqueleto de organização você já tem. No caso do mestrado, você tem que fazer disciplinas também e tem que cumprir com o que eles pedem, publicações e tudo o mais. Só que são dois anos. Na graduação você via as coisas por semestre, é bem dividido em etapas. O mestrado parece que não, parece ser um processo mais contínuo. (E4)

Para E3, o aluno tem a necessidade de se organizar e de autogerir seu tempo. Ele conta que realizou todas as disciplinas no primeiro ano de mestrado:

Então, eu fiquei com os próximos semestres completamente livres. Então, por causa disso, precisei de muito mais disciplina minha, porque eu não tinha mais nada o que fazer; eu tenho só que fazer a pesquisa, sabe, (...) e daí um certo período eu fiquei não sendo muito produtivo. (E3)

Ele conta que sua orientadora foi fundamental nesse aspecto, pois sempre planejava reuniões com todos os orientandos, exigindo leituras e apresentação dos estudos encontrados nesses encontros.

O isolamento interpessoal e de convívio também foi alvo da percepção de E3 e E8. O mestrando E3 percebe que na graduação há maior interação com os colegas, ele relata: *“eu acho que isso é um problema que pode acabar afetando a pessoa durante a dissertação, de ficar desanimada e tudo o mais”*. Para o mestrando, em alguns momentos

Você tá ali, tá lendo sobre uma coisa e aí tem uma compreensão daquilo que você está estudando e teu orientador não tá sempre ali, e aí você queria conversar com alguém sobre aquilo, e daí no mestrado, as pessoas que ficam muito isoladas devem sofrer com isso, porque você não tem com quem conversar sobre coisas específicas.

A mudança de área do conhecimento da formação de graduação para a do mestrado, foi citada por E8 e E9 como fator interferente na experiência de transição. E9 afirma que sentiu muitas dificuldades com a literatura da área nova, *“agora que eu fui estudar a teoria, pra mim, foi um pouco difícil entrar no ritmo e na área, porque eu realmente não tinha ideia (...) eu tinha leituras sobre isso, mas não pra área específica de Relações Internacionais”*. Tal dificuldade implicou na não participação da mestranda *“nos debates nas primeiras aulas”*.

Outro fator apontado é a exigência de leituras em outras línguas. E9, por exemplo, é argentina e cita que *“90% da bibliografia é em inglês, então, eu lia, mas eu não sei inglês. Então, de repente, ter que ler em inglês foi uma correria, um esforço a mais”*. Além disso, a mestranda relata que sente dificuldade de escrever na língua portuguesa e que, por vezes, é chamada a sua atenção. E5 também menciona a sua dificuldade em realizar leituras em outras línguas, a participante retrata que textos na língua italiana ela geralmente deixa de ler, e isso dificulta na sua concentração e compreensão do conteúdo discutido em sala de aula:

Tiveram dois textos esse semestre que não teve como, teve que ser italiano. Então eu não li, não tem como, até por trabalhar, por ter problema de saúde, eu não pude me dedicar àquele texto de parar pra estudar como eu faço com o espanhol. (E5)

A exigência por um corpo discente uniforme, verificada através da percepção de um nível padrão de cobrança, também apareceu nas entrevistas, e, para E7, foi a sua principal dificuldade nesse momento de transição. A entrevistada aponta em seu discurso que as exigências impostas sobre os alunos servem como uma preparação, “*(se isso é bom, ou ruim? Eu não sei te dizer (...) eu acho que eu prefiro sofrer agora aqui, do que lá fora, né)*”. A participante acredita que

Talvez esse processo poderia ser aprimorado, esse processo de nivelamento dos alunos (...) porque, querendo ou não, você sai da graduação, com nível de graduação. Então, chega aqui e não tá com nível de mestrado ainda. Então, tem um processo, uma curva de aprendizagem que para alguns alunos ela é mais fácil de ser alcançada e pra outros, mais difícil. (E7)

Para ela, poderia haver mais compreensão sobre essa transição do aluno para o universo da pós-graduação, “*tratar a pessoa de uma forma mais singular e não comparar, que a comparação é algo bem comum (...) então, eu acho que poderia ser aprimorado esse processo de nivelção*” (E7).

Quanto à avaliação sobre a decisão de fazer a transição direta, a maioria dos mestrandos (E1, E3, E4, E5, E7, E10), apesar de perceberem algumas dificuldades, afirmam de imediato que realizariam novamente esse movimento. Para E3, por exemplo, as férias de verão, ao final da graduação, já foram suficientes para descanso, portanto, ele não vê razão para não realizar a transição direta. Para ele, é muito claro: “*teria feito a mesma coisa, sairia da graduação, entraria no mestrado*”. O mestrando, apesar de declarar diversas vezes sentir dúvida quanto a sua carreira profissional futura, afirma que faria a transição direta do mestrado para o doutorado. E4, por sua vez, declara que também realizaria a transição direta novamente, o que teria feito diferente seria algo anterior ao início da graduação, “*se eu tivesse a oportunidade, no começo ter feito bacharelado e não licenciatura*”. E7 diz que o que ela leva em consideração é o seu foco de estudo dentro da sua área do conhecimento, e também a falta de identificação com a parte clínica da Odontologia, não ter ido para o mercado de trabalho não lhe faz falta. Ela acrescenta, ainda, que “*para dar tempo de ter filhos*”, ela prefere emendar graduação–mestrado–doutorado, assim “*termino relativamente cedo*”. E1 diz que faria novamente a transição direta da graduação para a pós-graduação, pois, se tivesse escolhido se inserir

no mercado de trabalho, segundo ele, as chances de entrar no mestrado a posteriori, seriam mínimas: “*se eu tivesse continuado trabalhando, eu não teria vontade de voltar pra academia*”, somado a isso, segundo E1, pouco se incentiva a pós-graduação no âmbito da indústria.

Alguns participantes (E6, E7, E9) referiram que o processo de escolha pela pós-graduação foi algo muito natural, sendo a continuidade nos estudos um fluxo bastante lógico. E9, por exemplo, relata que não ter tido um intervalo entre a graduação e a pós-graduação não foi problemático, mas ela acredita que isso se deva a sua “*personalidade*”, de não estar somente em um lugar, e ao fato de já ter se inserido em diferentes campos, o que encorpa mais as suas decisões de carreira. E9, que é argentina, observa que, no Brasil, as pessoas “*acabam cedo o colégio e, com 23, já estão fazendo o mestrado. Não sabem nada do mundo, da vida, nunca trabalhou, nunca nada*”. Para E9, pessoas que trabalham com Ciências Sociais e Humanas devem ter vivências e experiências de vida, o que auxilia no desenvolvimento intelectual, e fornece subsídios para as escolhas profissionais.

Apesar de a maioria dos pós-graduandos afirmar que realizaria a transição direta novamente, para duas mestradas (E6, E8), em especial, esse movimento contínuo trouxe muitas dificuldades, sofrimento e falta de identificação com a decisão tomada no término da graduação. E6 ao analisar sua situação durante a graduação e no momento de tomada de decisão, considera: “*refleti pouco e fui no fluxo*”. Somente após o início da experiência de mestrado, a mestranda foi se dando conta de que não se reconhecia na escolha que havia feito, o que a encoraja a dizer que não realizaria a transição novamente e também a faz pensar em outras alternativas possíveis, como a inserção no mercado de trabalho ou a escolha pelo mestrado profissionalizante. Durante a entrevista, ela declara: “*eu não optaria pela transição direta com a cabeça que eu tenho hoje, eu insistiria mais no mercado de trabalho, ou então em uma pós-graduação profissionalizante e não acadêmica*” (E6). Em contraste a E6, a estudante E8 se identifica com a pesquisa e com a docência e tem o desejo de dar continuidade na carreira acadêmica, no entanto, assim como E6, a mestranda sentiu a falta da inserção no mercado de trabalho, segundo E8,

Eu acho que, se eu tivesse me inserido por seis meses ou pelo menos um ano no mercado de trabalho, eu não optaria por ter ido direto. Eu teria

feito uma pausa pra repensar e eu acho que muitas frustrações que eu vejo hoje com o meu mestrado elas não existiriam, porque eu não teria tomado escolhas de continuar onde eu estou (...) eu acho que eu viria com um outro gás de trabalho, um outro viés de pensamento que talvez não fosse tão doloroso o processo do mestrado (...) então, eu não optaria, não iria direto. (E8)

Ainda a respeito das considerações acerca do que poderia ter acontecido de outra maneira, E1 menciona que, se pudesse fazer algo diferente, ele teria feito o mestrado a distância, estando apenas no primeiro ano em Florianópolis por conta das disciplinas. Ele relata que se ficasse em Santa Maria e trabalhasse a distância com o seu orientador, ele não precisaria se preocupar com os aspectos financeiros e ficaria só estudando “*por mais que isso fosse um passo pra trás*”. O mestrando conta que passaria pelo processo de transição novamente e que escolheria o mesmo programa de pós-graduação, apenas acredita que, se não estivesse trabalhando, “*poderia ter feito a diferença no sentido de me motivar mais pra pesquisa*” (E1).

Outro aspecto interessante dentro desse tema foi a reflexão sobre a opção de transição direta provocada pela entrevista e as verbalizações acerca disso. E2 e E5, por exemplo, mencionaram, durante a entrevista, que ainda não tinham parado para pensar nas decisões de carreira que tomaram e vêm tomando ao logo das suas trajetórias profissionais. E5 deixou claro que sempre desejou realizar o doutorado logo após a conclusão do mestrado, mas que a entrevista possibilitou a ela pensar em outras alternativas, em planos que ela diz ter deixado de lado por muito tempo e que precisariam ser retomados, mas que, caso optasse pela inserção no doutorado, teriam de ser adiados novamente. E2 chegou a mudar de resposta durante a própria entrevista, quando questionado se faria a transição direta da graduação para a pós-graduação, o estudante afirma enfaticamente que sim, no entanto, em poucos segundos ele interrompe a pesquisadora e diz: “*eu vou voltar na verdade (...) eu vou voltar na minha resposta. Na verdade, eu não tenho tanta certeza assim se eu faria a transição direta*”. Segundo, o pós-graduando,

O que eu estou fazendo agora de sair por um ano, por exemplo, é o que eu precisava depois da graduação, precisava de uma mudança, assim, sair da UFSC, fazer uma outra coisa, não necessariamente trabalhar, mas, sei

lá, viajar, alguma coisa assim... Eu precisava de um descanso depois de ter terminado minha graduação. (E2)

A continuidade nos estudos trouxe, para E2, algumas dificuldades, afetando seu desenvolvimento no início do mestrado. E2 atribui essas dificuldades à falta de entusiasmo para realizar as disciplinas e os trabalhos acadêmicos. Mesmo refletindo sobre isso, E2 diz que, ao final da graduação: “*gostaria de ter um ano de folga, mas eu sei que eu faria de novo*”, visto que se declara ser muito “*afobado*”.

C. Perspectivas futuras pós-mestrado

Por fim, os temas identificados no último macrocontexto, perspectivas futuras pós-mestrado, são expostos a seguir.

1. Significado do mestrado

O presente tema reúne as verbalizações dos participantes sobre serem mestrandos e o papel do mestrado em suas vidas pessoais e profissionais.

O ***sentido de conquista e o alcance do sonho de ser professor e/ou pesquisador*** aparece nas falas da maioria dos participantes (E1, E2, E3, E4, E5, E8, E9, E10). Para E3, realizar o mestrado remete ao prazer de estar estudando algo com que se identifica e em que acredita, além de poder contribuir com a ciência brasileira. Já E5 traz em sua fala o sentimento de realização de um sonho, “*pra mim, (o mestrado) é uma conquista, uma coisa, assim, meio que ego mesmo que foi algo que eu botei na minha cabeça pra fazer e deu certo*”. E5 e E10 contam que faz muito tempo que decidiram ser professoras, sendo que E5 relata que o desejo surgiu antes mesmo de se inscrever no vestibular. E10 diz sobre o mestrado: “*ah, é o que gosto tanto, né, é o meu tudo, é a minha razão (...) aconteceu, é amor*”.

O mestrado também é citado nas falas como uma ***experiência de amadurecimento e desenvolvimento*** para os alunos. E8 relata que a maturidade emocional, e pessoal também, é adquirida ao longo da experiência de mestrado, para ela “*aprender a engolir sapo, mas não deixar isso desviar do objetivo, sabe (...) maturidade mesmo, no sentido de que você aprende a lidar com esses altos e baixos*”. Para a E8, o mestrado, sem

dúvida, significa amadurecimento, o que produz ferramentas importantes para a vida pessoal e profissional. E5 e E7 acrescentam o caráter desafiador do mestrado, para E5, se, por um lado, estar na pós-graduação representa uma conquista, por outro, gera momentos de insegurança, demandando muito esforço da pós-graduanda. Para ela, o mestrado “*é instigante, porque faz com que tu queira, por mais que seja angustiante você perceber que não sabe nada, mas é instigante você perceber que pode chegar a entender alguma coisa*”. E8 traz em seu discurso que não tinha noção dos diferentes vieses provenientes da experiência de mestrado, dentre eles, ela destaca as dificuldades financeiras, os ajustes de parceiros e a manutenção de grupos. O mestrado parece oferecer maior qualificação e capacitação aos participantes, somado ao aprofundamento do conhecimento em uma área específica do conhecimento (E1, E6, E8). Para E7, o mestrado significa preparação para a vida acadêmica. Complementar a isso, o mestrado significa “*experiência com pesquisa, com escrita e com conhecimento acumulado*” na opinião de E6. Sob outra ótica, o mestrado parece sinalizar a necessidade de estar atualizado e em busca de conhecimento continuamente “*quanto mais a gente estuda, menos a gente sabe e dá mais frio na barriga, né*” (E7). A participante E7 conta que se sente insegura de assumir uma sala de aula, por exemplo, por mais que se sinta capaz e esteja preparada. E9, nesse sentido, aponta que não é possível afirmar “*que o mestrado é uma coisa muito em si mesma*”, visto o pouco tempo que se tem para finalizar uma dissertação.

Em outra direção, o **mestrado como etapa ou obstáculo a ser superado** em busca da realização de objetivos também foi mencionado pelos participantes. E1, por exemplo, menciona que o mestrado, para ele, significa “*obstáculo para o doutorado*”, visto que ele tem o objetivo de tornar-se doutor e pelo fato do sistema de educação brasileira exigir o mestrado para dar segmento à carreira acadêmica, ele se sente insatisfeito com essa exigência. E2 caminha na mesma direção quando afirma que o mestrado “*significa uma subida a mais na escada que eu to subindo pro meu objetivo final*”. Para E1, por exemplo, “*o título não tem nenhum valor*” e justifica a sua fala, afirmando que o mestrado “*é só uma chave de entrada pra um programa de pós-graduação do doutorado, só isso*”. E4 complementa essa visão dizendo que o mestrado é “*a inserção mais fácil no doutorado, na minha cabeça*”. E5 acrescenta: “*o mestrado, pra mim, é só mais uma etapa, ela não termina no mestrado, né. É só mais uma*”, e E9 parece pensar da mesma forma quando diz: “*(o mestrado) é uma transição*

pra continuar aprendendo. É uma etapa". E2 traz em seu discurso a mesma impressão: "quero ganhar um bom salário, quero ser um bom professor de universidade, o ser mestre é só mais um passo (...) é um passo que preciso cumprir, tirando isso não é algo que mude pra mim". E9, por sua vez, explica melhor essa perspectiva dizendo que, para ser *stricto sensu* e obter título de pesquisadora, é preciso que se conclua o doutorado, e tal proeza só é possível em âmbito nacional, se se tiver finalizado o mestrado.

De modo mais amplo, E4, E8 e E9 trazem, em suas falas, críticas ao sistema de educação brasileiro. E4 menciona que o mestrado seria um "tapa buraco pra formação na graduação". O pós-graduando compara a pós-graduação do Brasil com programas internacionais e ressalta que nem todos os países exigem o mestrado para que se possa realizar o doutorado. E4 diz que o mestrado é a sua chance para superar os déficits da sua graduação e, então, realizar um "bom doutorado". Nesse sentido, o mestrado seria um " pilar necessário" para melhor prepará-lo para o doutorado. Conquistar o doutorado permitiria a E4 estar em "pé de igualdade" com professores e pesquisadores renomados da sua área, além de possibilitar a realização de concursos.

O mestrado como um diferencial de carreira em si mesmo também aparece nas falas. E2, por exemplo, acrescenta em sua fala que caso não tivesse a pretensão de seguir a carreira acadêmica, o mestrado poderia lhe trazer outras possibilidades, como realizar um concurso público para professor em instituições que não exigem mais que o título de mestre (E1, E2, E4, E8, E9). Para E5, o mestrado representa a possibilidade de arriscar a docência, "só com o bacharel eu não tenho como arriscar. Terminar só a licenciatura eu não conseguiria chegar onde eu quero. O mestrado não, ele já é essa possibilidade de eu arriscar, de eu tentar de eu experimentar" (E5). A mestranda ressalta ter o sonho de dar aula em uma universidade, no entanto, teria que se inserir no doutorado e, após isso, aguardar a abertura de concursos para, então, tornar-se professora, "é algo tão enigmático, né", porém, com o mestrado "você pode arranhar em uma faculdade particular, experimentar mesmo". E8 acrescenta à lista de possibilidades a realização de trabalhos autônomos e consultorias, justificando que "um mestre é mais consultado do que um graduado".

A representação social, ou *status*, parece também ter importância para um dos mestrandos, E2 menciona estar feliz de tornar-se mestre, "acho chique a palavra mestre". Já E6 sente que o mestrado a coloca em um outro patamar de busca por conhecimento e qualificação.

2. Projetos futuros

Esse tema reúne as verbalizações sobre as expectativas futuras e objetivos de carreira após a conclusão do mestrado.

Alguns dos mestrandos (E1, E2, E4, E7, E8), no momento da entrevista, sentiam-se seguros quanto ao que fazer após o curso de mestrado. E4, por exemplo, menciona, na primeira pergunta da entrevista, que seu plano pós-mestrado é se inserir no doutorado, de preferência, fora do país. Fazer doutorado, sem dúvida, foi o mais citado dentre os planos dos pós-graduandos (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10). E1, assim como E4, enfatiza que seu desejo é dar segmento no doutorado, uma vez que o curso de mestrado potencializou a sua identificação com a docência e fez com que ele não ficasse em dúvida quanto à permanência no universo acadêmico ou na inserção no mercado de trabalho, essa opinião pode ser observada no seguinte excerto: *“eu quero realmente dar aula, acho que serviu pra uma coisa a pós-graduação, foi pra fortalecer a minha vontade de ser docente e não ficar balançado de ir pra indústria”*. E3, apesar de não ter certeza quanto à continuidade dos estudos após o mestrado, complementa a fala de E1, afirmando que dificilmente conseguiria trabalhar em algo que lhe desse prazer como a pesquisa e o ensino, no mercado de trabalho.

E2, sobre a mesma temática, conta: *“quando eu entrei no mestrado minha perspectiva era exatamente: vou entrar no mestrado, vou terminar o mestrado, vou entrar no doutorado, vou terminar o doutorado, vou fazer um concurso e vou entrar em uma faculdade”*. Para o mestrando, a ideia ainda é a mesma, todavia, o participante está adiando a sua inserção no doutorado, pois recebeu uma oferta de emprego como professor para trabalhar em uma universidade nos Estados Unidos. Mesmo com esse desvio de percurso, E2 afirma: *“a minha perspectiva, depois disso, continua a mesma, ingressar no doutorado”*. Assim como E4, E2 menciona o desejo de realizar seu doutorado fora do Brasil, e a sua ida para os EUA pode facilitar o alcance desse objetivo.

A mestranda E8 também já tem planejada a sua tentativa de inserção no doutorado: ela pensa em ir para a área de Ecologia, porque o programa com que está vinculada não tem doutorado, e acredita que conseguiria fazer conexões interessantes entre o seu tema de estudo e a nova área pretendida. No instante da entrevista, ela comentou que já estava lendo as bibliografias indicadas para estudo da prova de seleção e que pretende que

seu orientador de estágio de docência a oriente durante os quatro anos do curso de doutorado – visto que ele compõe o corpo docente do programa de interesse da mestranda. Ela comenta que no mestrado, pelo fato do tempo ser mais curto, há mais pessoas “*pra te pegar pela mão*”. No doutorado, sob a sua ótica, ela já não estaria começando do zero, “*as pessoas já esperam outro tipo de retorno, que você oriente, que você seja responsável*”. Essas impressões têm causado insegurança e angústia quanto à sua perspectiva de carreira futura. Ela não pensa em voltar para área de formação – Engenharia de Aquicultura –, pois a única professora com compatibilidade de temas “*foi minha ex-orientadora e ela não gostou do meu trabalho. Então, eu não teria essa oportunidade*”.

As questões de mudança ou permanência de cidade também foram citadas como aspectos que estão em jogo nos planos futuros. E1, por exemplo, diz que tem o desejo de realizar o doutorado em outro estado ou até mesmo mudar de país, todavia, ele não se sente seguro com essa ideia, visto que se sente “*um pouco acomodado em viver, aqui, próximo a minha família*”, o que reforça a importância da família nesse processo de estudos e formação. Em contraste a isso, E4 conta ter o desejo de não permanecer na UFSC, de não continuar com o mesmo orientador nem no estado de Santa Catarina. Segundo o mestrando na área dele (Física) não é bom permanecer muito tempo trabalhando em um só lugar, visto a proporção de laboratórios de Física conceituados nacional e internacionalmente. Inicialmente, ele tem planos de ir para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e já mantém contato com o possível novo orientador para o doutorado. Quanto à internacionalização, E4 menciona a importância do pós-graduando ter uma experiência fora do país de origem, o que permite contato com novas culturas e novas formas de se trabalhar e pensar o tema de estudo. E9, nessa mesma direção, relata estar se preparando para ingressar no doutorado em uma universidade fora do Brasil. A mestranda está realizando disciplinas de cálculo na graduação do curso de Engenharia para estar melhor preparada para o processo seletivo da universidade que escolheu.

O tempo e o auxílio financeiro são também aspectos que preocupam os mestrandos quanto ao futuro, mesmo que tenham o projeto de doutorado definido. A bolsa de auxílio foi apontada como alvo de insegurança para dar continuidade nos estudos, pois houve um corte de bolsas, em 2015, pelos órgãos de fomento, o que pode ser percebido na seguinte fala, “*vou dar uns meses de começar o ano que vem, até porque eu não sei se não ter bolsa, se o programa vai falir ou não vai falir*” (E1).

Quanto ao tempo para realização do curso, “*esse compromisso da pós-graduação entre os iniciantes, de contrato de quatro anos, é pesado*” (E1), o que gera dúvida quanto à transição imediata do mestrado para o doutorado. E5 também destaca esse fator, mencionando que gostaria de dar mais atenção a outros aspectos da sua vida pessoal:

Só que, exatamente, como são quatro anos o doutorado, uma coisa que eu tenho visto em todos esses anos de faculdade e trabalhar junto é que eu também não faço as outras coisas que tem na vida pra fazer, tipo assim, eu ganhei um violão com treze anos, e eu não toco ainda, tá lá. Ah, desenhar... sei lá, outras coisas que a vida tem e vão ficando de lado. (E5)

A mestranda pondera que, se não trabalhasse, talvez o tempo para conclusão do doutorado não fosse um impeditivo para fazer outras coisas além do estudo, pois “*trabalhar, fazer o doutorado, parece que vai ficando uma parte da minha vida muito de lado*”. A estudante chega a mencionar o desejo de ter filhos, dela e do seu marido, “*esse ano eu faço trinta, a gente já tem sete anos de casados...*”. Quatro anos de doutorado fizeram com que E5 repensasse sobre a sua decisão de continuar estudando, ou não: “*se me perguntasse seis meses antes, o que eu ia fazer após o mestrado, eu diria doutorado. Com esses seis meses de mestrado que eu tive e de análise da minha vida como um todo, eu já não sei*”. As participantes E5, E7 e E8 também levam em consideração o período de formação do doutorado. Para E7, é mais viável iniciá-lo o quanto antes, para que ela possa dar atenção merecida a fatores mais pessoais de sua vida. E7 afirma que “*por uma questão cronológica pessoal*”, de pensar em casar e ter filhos, é preferível que o doutorado já esteja concluído. E8 também comenta, um pouco incomodada:

Já tô com 25/26 anos, geralmente as pessoas estão começando o doutorado com 24. Eu troquei de curso e, enfim, a maioria das pessoas inicia a graduação com 17 e termina com 21, eu já terminei aos 24. Então, eu estou nesse processo um pouquinho mais tarde. (E7)

Outras possibilidades de trabalho foram também mencionadas. E5 considera retornar ao seu trabalho como revisora e também o desejo de dar aula voluntariamente em cursos pré-vestibulares da UFSC. A mestranda chega a pensar em tirar um ano de licença do seu trabalho,

para poder experimentar as diferentes possibilidades que o mestrado lhe proporcionaria. E6 conta que sente falta de ferramentas do mercado de trabalho e, para isso, pretende buscar emprego em empresas, como bacharel na sua área de formação, seja enquanto analista ou ainda como geógrafa. O principal fator de motivação para E6, é o fato de estar *“querendo experiência profissional na área”*, ela chega a mencionar que a universidade (sua graduação foi concluída na UFSC) pouco incentiva a inserção no mercado de trabalho, *“se voltam muito contra a iniciativa privada, sabe, contra empresa, contra trabalho, vender força de trabalho, essas coisas assim (...) eu acho que tem que equilibrar um pouco esse foco pra não doutrinar demais os alunos”*.

Se, por um lado, há mestrandos que já tem respostas imediatas quanto às perspectivas futuras de carreira, por outro, há alunos (E3, E5) que demonstram sentir-se inseguros e até mesmo alegam não saber o que fazer: *“então, isso é um problema. Eu não pensei...”* (E3). E3 lembra, nesse momento, que, enquanto aluno finalista da graduação, ele também não havia parado para refletir sobre possíveis caminhos que poderia seguir após a conclusão do curso. No momento da entrevista, ele diz se encontrar na mesma situação de dois anos atrás e menciona, novamente, que *“até agora, eu realmente não pensei, então, talvez esteja na hora de começar a pensar o que eu vou fazer, mas eu acho que eu tenho bastante dúvida”*. E3 diz não ter certeza sobre o que fazer, *“eu não sei nem, por exemplo, se eu vou me encaminhar para um doutorado, ou se eu vou tentar trabalhar um pouco no mercado pra saber como é que funciona”*. O pós-graduando reflete sobre suas experiências durante a graduação e o mestrado, o que faz com que esteja mais inclinado a decidir-se em se inserir no doutorado, pois se sente preocupado em adiar essa inserção: *“a minha preocupação é que, se eu quiser seguir a área de docência, eu vou ter que fazer o doutorado igual, mesmo que não fosse necessário, e eu acho ruim”*. Para ele, *“é igual a história que aconteceu na graduação”*, caso não se decida tão prontamente, *“eu vou pela inércia e eu vou entrar no doutorado (...) e depois que eu entrar no doutorado eu vou pensar o que eu quero, se é pesquisa ou docência”*. E3 separa claramente pesquisa de docência e, em vários momentos, afirma identificar-se mais com o ensino do que com a pesquisa em si. Inserir-se no doutorado, para ele, parece não o deixar muito satisfeito: *“o triste é que, se eu for pra docência, eu vou ter que fazer o doutorado só por conta disso. Mas tudo bem”*.

E5 também se sente desconfortável em assumir a decisão de se inserir no doutorado, *“não sei se vou, antes, era certo emendar com o doutorado. Hoje, já não sei...”*. A mestranda aponta que precisa aprofundar algumas vertentes teóricas para poder dar prosseguimento nos estudos, uma vez que não deseja ter novamente o sentimento de não estar conseguindo acompanhar e aproveitar as disciplinas da melhor maneira possível, *“não sei se eu quero fazer as coisas correndo e não assimilar aquilo que eu me pretendi assimilar, entende”*. Para ela, por um lado, experimentar outras coisas antes de se inserir no doutorado parece uma boa ideia, por outro lado, no entanto, ela deseja emendar o doutorado *“pra que eu consiga, enfim, chegar onde eu quero chegar que é dar aula na universidade federal”*. A pós-graduanda faz menção à conveniência que seria seguir o doutorado, visto que já conhece o programa de pós-graduação, os professores, as disciplinas: *“a escolha do doutorado imediata é justamente isso, é oportunismo, né. Vai estar a porta ali e eu posso passar por ela. Quando eu terminar o mestrado, é que eu acho que eu vou saber se eu vou querer entrar por essa porta ou não”*.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO

Nesta dissertação, delineou-se como objetivo geral identificar as razões que levaram recém-graduados a optarem pela transição direta da graduação para a pós-graduação. Os objetivos específicos traçados eram: caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos de mestrado *stricto sensu* da UFSC; identificar as razões de escolha pelo mestrado e as expectativas de futuro dos participantes; identificar como os pós-graduandos avaliam a experiência de mestrado e os fatores positivos e negativos a ela associados; e identificar os projetos em relação à carreira futura, posterior ao término do mestrado. Os resultados encontrados nos estudos I e II permitem discutir aspectos interessantes na tentativa de cumprir com esses objetivos e propor temas para futuras investigações.

A respeito do primeiro objetivo específico, *conhecer o perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos de mestrado stricto sensu da UFSC*, descobriu-se que as características dos mestrandos avaliados neste estudo corroboram com aquelas descritas em estudos anteriores, feitos na própria UFSC ou em outras instituições do país (Ferreira & Loureiro, 2013; Estevam & Guimarães, 2011; Mattos, 2011; Gomes & Goldemberg, 2010; Barbosa et al., 2009; Schwartzman, 2010; Schillings, 2005; Louzada & Silva Filho, 2008; Santos & Alves Junior, 2007; Novaes Malagris et al., 2009). De modo geral, os alunos são solteiros, jovens, que residem sozinhos, com amigos ou com os pais, predominantemente do sexo feminino e graduados em instituições públicas. Esse perfil, como indicam os autores dos estudos citados, aponta para uma grande parcela dos alunos que faz a transição direta da graduação para a pós-graduação, muitas vezes, sem a experiência e o contato com a realidade profissional das áreas das quais fazem parte. Barbosa et al. (2009) destacam que, nos últimos anos – a partir de 2000 –, a opção de transição direta graduação–pós-graduação é cada vez mais comum, mas ainda pouco mapeado. Esse dado incita a importância de se conhecer o perfil do pós-graduando contemporâneo, suas características e expectativas.

Um dado interessante, que parece ser próprio da amostra deste estudo, é o percentual de alunos que se desloca de diferentes cidades para frequentar as aulas e realizar as demais atividades do mestrado – mais de 10%. Esse deslocamento acarreta, para os alunos pesquisados,

dificuldades em termos da pouca flexibilidade das disciplinas e dos horários, além de maiores gastos de tempo e dinheiro. Nos dois estudos, os alunos nessa condição verbalizaram problemas de adaptação à pós-graduação e a necessidade de maior apoio institucional. Aqui, pode-se pensar em um perfil de vulnerabilidade para a integração acadêmica, uma vez que tais alunos – os que não vivenciam a rotina institucional e de estudos da mesma forma como o fazem os residentes na cidade em que se situa a universidade – talvez tenham, como apontado em algumas falas, maiores dificuldades para formar grupos e aproveitar as oportunidades oferecidas pelos programas de pós-graduação.

No que diz respeito ao perfil acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu*, percebeu-se a prevalência de alunos com formação bacharelado em instituições públicas (Mattos, 2011). Esse dado aponta para a relação mais próxima que as universidades públicas têm entre ensino, pesquisa e extensão (Mattos, 2011; Bianchetti, 2012), o que sugere uma maior oferta de atividades curriculares ou extramuros voltadas para o universo científico, aproximando os alunos da carreira acadêmica e das atividades científicas. No Estudo I, nota-se o fato de que 68,9% dos mestrandos tiveram contato com pesquisa na graduação, seja por meio de projetos voluntários – ou enquanto bolsistas – de iniciação científica, seja na elaboração do TCC. Cabe citar, nesse sentido, que 49% dos pós-graduandos já tinham contato com o orientador antes de ingressar no mestrado.

Por um lado, esses percentuais mostram que ter familiaridade com as atividades e rotinas de pesquisa e também com as pessoas/professores foi, em ambos os estudos, condição facilitadora para a escolha pela pós-graduação e para a transição direta para o mestrado. Considerando isso, a função dessas atividades como ferramentas exploratórias e como favorecedoras da autopercepção de competências e interesses parece clara (Teixeira & Gomes, 2004; Melo & Borges, 2007; Bardagi et al., 2006; Bardagi, 2007; Bardagi et al., 2008; Bianchetti et al., 2012; Fior & Mercuri, 2009). As instituições públicas, por serem, de forma geral, as mais envolvidas com pesquisa e produção de conhecimento, são aquelas que despertam mais sistematicamente o interesse dos alunos por essas atividades, também através do oferecimento de modelos (através da observação direta dos trabalhos de pesquisador) e das oportunidades de desenvolvimento de autoconceitos positivos em relação às atividades científicas.

No entanto, por outro lado, também é interessante notar o percentual significativo de alunos que ingressam na pós-graduação sem

terem tido qualquer contato anterior com a pesquisa (31,1%). São alunos que já estão em um nível de alta especialização, mas, de certa forma, permanecem “explorando” as possibilidades da pesquisa e da atividade docente, não necessariamente buscando um aprofundamento a partir de uma experiência ou interesse prévio. Aqui, novamente, pode-se estar diante de um grupo de maior vulnerabilidade à integração e satisfação acadêmica, uma vez que trata-se de uma formação especializada e para a qual a instituição pressupõe que o aluno tenha um interesse especial (Santos, Perrone & Dias, 2015). As discrepâncias nas expectativas dos alunos sobre o mestrado e dos programas de pós-graduação sobre os alunos estiveram presentes nos estudos de Novaes Malagris et al. (2009) e Ribeiro e Cunha (2010), entre outros.

Quando se cruzam alguns dados desse perfil com a escolha pela PG e a satisfação com o mestrado, outros aspectos também suscitam discussão. Por exemplo, as questões de gênero, que muitas vezes aparecem nos estudos sobre estudantes universitários como impactando as barreiras percebidas para a carreira, as avaliações de autoeficácia e os interesses (Sparta, 2003), não foram relevantes nesta pesquisa. Homens e mulheres, em ambos os estudos que compõem esta dissertação, não diferiram substancialmente nas suas avaliações da experiência de mestrado, nas razões da escolha pela pós-graduação nem na descrição dos aspectos positivos ou negativos percebidos nessa experiência. É possível que características específicas da amostra tenham sido responsáveis por essa aproximação, uma vez que a literatura vocacional é bastante consistente em apontar as diferenças e especificidades do desenvolvimento de carreira de homens e mulheres (Sparta, 2003; Frischenbruder, 1999; Blustein, et al., 1994). Apenas a prevalência feminina está de acordo com a literatura, que aponta entre as mulheres maiores níveis de qualificação educacional (Antunes & Alves, 2004; Barros Junior, 2009). No entanto, pode-se pensar, também, que o contexto – o nível de pós-graduação –, a especificidade da formação dos sujeitos da pesquisa e a certa homogeneidade das condições e atividades que compõem o curso de mestrado tenham contribuído para que as questões de gênero se tornassem menos preponderantes. Todavia, faz-se necessário que estudos futuros investiguem especificamente esses aspectos, o que não foi feito neste trabalho.

Já a área de formação foi um aspecto importante para a compreensão de algumas questões, tanto no Estudo I quanto no Estudo II. Os alunos da área de Saúde estão muito mais satisfeitos do que os

demais, e os alunos de Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas estão mais insatisfeitos do que os demais. Houve, também, associação entre área de estudos e experiência com pesquisa na graduação. Relacionando essas variáveis, percebeu-se que os alunos de Engenharias costumam ter mais experiência anterior como pesquisadores do que os demais. Esses resultados corroboram a literatura anterior, que aponta a área de formação como um fator determinante da satisfação e dos interesses de carreira (Bujdoso, 2009; Mattos, 2011; Novaes Malagris et al., 2009).

Na pós-graduação, a proximidade das diferentes áreas com as atividades de pesquisa e docência parece ser um fator importante para a satisfação e para a escolha pelo mestrado. Quanto à insatisfação, nas falas dos alunos, em ambos os estudos, as poucas perspectivas em relação ao mercado de trabalho e o favorecimento que as áreas de Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas tem em relação às atividades, ora de pesquisa, ora de docência, parecem não contentar os alunos. Acrescenta-se à discussão que a transitoriedade de áreas da graduação para a pós-graduação também foi efetuada neste estudo, nos casos de E8 e E9. Esse aspecto também foi analisado por Secaf e Kurcgant (1999), os quais concluíram que a falta de harmonia entre demanda e oferta do curso de formação pode influenciar os recém-formados a movimentarem-se entre áreas do conhecimento diferentes da sua.

Outros estudos com alunos da área de Saúde já haviam apontado resultados positivos de satisfação. No estudo de Souza et al., (2014) os alunos da área de Alimentação e Nutrição apontaram que as expectativas foram atendidas por meio do aprimoramento científico e da qualificação docente. Os autores mapearam a percepção dos egressos dos referidos cursos e, com a análise dos dados, puderam afirmar que o mestrado trouxe maior autoconfiança, reconhecimento pelos pares e ascensão salarial. No estudo de Ribeiro e Cunha (2010) os pós-graduandos em Saúde Coletiva, fizeram menção à ampliação dos conhecimentos específicos e gerais. A relevância social do trabalho e as oportunidades de novas aprendizagens e de desenvolvimento profissional também foram citadas como percepções positivas da PG pelos pós-graduandos em Saúde, do estudo de Hortale et al. (2014). No estudo de Bujdoso e Cohn (2008) com estudantes de Enfermagem, constatou-se que a pós-graduação é um espaço de legitimação do saber e do trabalho intelectual. Já quanto à área de Ciências Sociais Aplicadas, no estudo de Joaquim et al. (2013), os alunos da subárea Administração apontaram insatisfação com a pós-

graduação, visto a falta de relação entre teoria e prática no curso. O estudo de Leite e Filho (2006) pontuou a insatisfação dos pós-graduandos em Contabilidade no que diz respeito às expectativas impostas sobre o programa de pós-graduação. Esses dados apontam a importância de investigar os contextos específicos de formação. Como as especificidades da formação em cada área não eram, aqui, objeto de investigação, novos estudos dentro da própria UFSC ou com cursos das mesmas áreas em diferentes instituições poderão indicar se essas diferenças se mantêm ou se elas se devem às percepções desse grupo de alunos em especial.

É necessário, no entanto, fazer algumas ressalvas em relação a estes resultados. No que diz respeito à área de Biológicas, apenas 10 participantes participaram deste estudo, mesmo a UFSC contemplando sete programas em Ciências Biológicas. Então, é possível que a insatisfação demonstrada não seja generalizável para os alunos da área, mas devida a características específicas dos alunos respondentes. A área de Ciências Sociais Aplicadas foi a segunda maior área em número de respondentes neste estudo, com 51 participantes (17,2% da amostra). Apesar dessas ressalvas – e levando-se em conta que cada área tem processos de seleção, formas de avaliação, estruturas físicas e de pessoal tão particulares e pouco comparáveis –, é necessário que os estudos possam investigar as experiências e percepções dos alunos levando em conta a área de formação e, mais especificamente, os cursos. Como um estudo exploratório, nesta dissertação, buscou-se identificar aspectos gerais, não sendo foco particularizar os contextos de formação por área, mas esse aspecto mostrou-se importante e deve ser contemplado nos estudos futuros.

Em relação aos planos pós-formatura, 72% da amostra do Estudo I responderam que inserir-se no mestrado era a primeira opção de carreira. Por outro lado, é preciso destacar que quase 30% dos participantes do Estudo I não planejavam inserir-se no mestrado de maneira imediata, sendo a pós-graduação apenas uma das alternativas previstas nas opções iniciais de carreira, não a prioritária. Para caracterizar o período de transição direta da graduação para a pós-graduação, delineou-se o intervalo entre 0–6 meses, o qual obteve maior destaque nesse público pesquisado, sendo que de 296 participantes do Estudo I, 44,6% mestrando se inseriram diretamente no mestrado. Se considerarmos os períodos de zero a seis meses e de seis meses a um ano, atinge-se mais de 70% da amostra, isto é, a maioria dos participantes da pesquisa (no Estudo I) optou pelo ingresso no mestrado em até um ano após o término do curso de graduação.

Nesta pesquisa, o cruzamento de dados também lança luz sobre certas associações, por exemplo: os alunos que não possuíam vínculo disseram com maior frequência que o mestrado era a primeira opção de carreira, assim como fizeram os alunos que hoje são bolsistas, aqueles que já tinham contato com pesquisa e com o orientador e aqueles que fizeram a transição direta da graduação para a pós-graduação. Essas informações permitem identificar, na perspectiva dos alunos, a importância já mencionada das atividades acadêmicas de pesquisa, mas também reforçam um certo perfil de pós-graduando que, inicialmente, por identificar-se com a carreira acadêmica já na graduação, ter familiaridade com as rotinas e atividades da instituição pública, busca o mestrado (e no futuro o doutorado, como é possível identificar nas falas sobre projetos futuros dos entrevistados do Estudo II) como projeto pessoal e profissional, e a partir do comprometimento e dedicação a tal escolha, acaba por obter bons resultados e conseguir bolsa. A bolsa, por sua vez, permite a dedicação maior às atividades do mestrado e às rotinas institucionais, aumentando a percepção de integração e comprometimento com a escolha. Interessante é notar que possuir ou não bolsa, ter feito ou não a transição direta e ter ou não ter vínculo de trabalho não afetam os níveis de satisfação com o mestrado, estão associados apenas com a decisão pela pós-graduação como plano inicial de carreira. Nesse sentido, é importante perceber as diferenças entre os aspectos decisoriais e os aspectos afetivos relacionados ao mestrado.

Ao discutirmos os aspectos da decisão pela pós-graduação, buscando responder ao objetivo geral desta dissertação – *identificar as razões da escolha pela pós-graduação* e mais especificamente aquelas que levaram recém graduados a fazerem a transição direta da graduação para o mestrado – torna-se interessante retomar os aspectos centrais descritos pela perspectiva sócio-cognitiva de carreira (Teixeira, 2008; Vieira & Coimbra, 2006; Pacico, et al., 2014; Bardagi & Boff, 2010). Percebe-se claramente nas falas dos entrevistados do Estudo II, e também nos aspectos de escolha descritos por eles, as questões de percepção de oportunidades e de autoeficácia citadas na literatura. A proximidade com a pesquisa e com os professores favorece o exercício profissional de pesquisa que amplia a percepção e competência para essa atividade, ampliando também o interesse pela área da ciência e pela carreira acadêmica. De outra forma, as percepções de facilidade de inserção na pós-graduação *stricto sensu*, poucas oportunidades no mercado de trabalho e de poucas

condições pessoais de trabalho (má formação na graduação, sensação de não ter conhecimento suficiente para o trabalho) não favorecem o interesse pelo trabalho como licenciado ou bacharel, fazendo com que a escolha pela continuidade dos estudos seja mais frequente. A perspectiva sócio-cognitiva de carreira enfatiza que o processo de fazer escolhas está para além de aspectos pessoais e intrínsecos ao sujeito. De acordo com essa perspectiva, é preciso considerar também fatores sociais, físicos, educativos e financeiros, os quais exercem influência no processo decisório, alterando por vezes, as opções iniciais e prioritárias que se tinha (Vieira & Coimbra, 2006). Sendo assim, o acesso à informações, a autoeficácia e expectativas de resultados podem fazer sobressair desejos pessoais no momento de escolha. Pode-se perceber, evidentemente, esses fatores no caso de E6, que afirmou que se identificar com nenhuma outra área da Geografia, senão a pesquisa. No entanto, E6 pouco explorou as diferentes atuações do geógrafo durante a graduação, o que limitou a sua percepção sobre possíveis inserções profissionais. Ao final da entrevista, E6 comenta que não faria a transição direta novamente, optando por explorar melhor outras áreas em que o geógrafo pode atuar.

A identificação com a área e as atividades profissionais, costuma ser a principal razão de decisão tanto de curso, quando se discute escolhas profissionais na adolescência, quanto em outras etapas e circunstâncias de carreira. A identificação com a docência e a pesquisa, e o desejo de progressão na carreira acadêmica também foram fatores predominantes de escolha nos estudos de Estevam e Guimarães (2011), Gomes e Goldemberg (2010), Leite Filho e Martins (2010), Barbosa et al. (2009), Zaidan et al. (2011) e Ortigoza et al. (2012).

O alto percentual de alunos motivados para o exercício da docência e das atividades de pesquisa, além dos altos níveis de satisfação com a experiência da pós-graduação compõem um panorama favorável dos programas avaliados, indicando comprometimento, mais aspectos positivos percebidos e perspectivas futuras voltadas à carreira acadêmica. Ao mesmo tempo, porém, as escolhas pela pós-graduação motivadas pela pouca identificação com o mercado de trabalho, pelas poucas oportunidades de emprego e pela baixa autoeficácia em termos de competências de atuação na carreira merecem atenção.

Outros estudos já haviam apontado as dificuldades do mercado de trabalho como favorecedoras da escolha pela continuidade dos estudos (Mattos, 2011; Louzada & Silva Filho, 2005; Melo & Borges, 2007; Teixeira

& Gomes, 2004; Silva, 2010; Bardagi et al., 2008; Gondin, 2012; Estevam & Guimarães, 2011; Ramos et al., 2010). Os discursos de empregabilidade enfatizam a busca por competências e buscam justificar tal ideia com o intuito de fundamentar a formação. Esse aspecto pode estar “empurrando” os graduandos para a formação continuada, vista pelos alunos, por vezes, como obrigação e não necessariamente como um desejo pessoal. É notório nas verbalizações dos pós-graduandos deste estudo que, dado esse contexto, torna-se mais difícil perceber-se enquanto competente na área de formação e com condições de oferecer bons serviços, justamente pelo fato de conceitos como carreira, trabalho, profissionalismo e empregabilidade terem se complexificado no contexto contemporâneo de trabalho. O mercado de trabalho atual impõe aos sujeitos a necessidade de autonomia e autogerenciamento sobre a carreira e trajetória profissional (Barros Junior, 2009). No entanto, pode-se problematizar o fato de, comumente, os estudos apontarem que os alunos ao final da graduação passam por momentos de angústia, sofrimento psíquico e insegurança, não se sentindo aptos para ocupar um espaço no mercado de trabalho.

Acrescenta-se ainda a essa discussão, que o final da PG também sinaliza momentos de desconforto e despreparo, além de insegurança quanto à atuação, na ótica dos alunos aqui pesquisados. Tais aspectos demonstram que, na percepção dos alunos, a preparação para a inserção no mercado de trabalho torna-se um ideal difícil de ser atingido, visto que as características do contexto de mercado que se tem hoje impelem aos indivíduos comportamentos e sentimentos complexos e quase inacessíveis (Magalhães & Bendassoli, 2013; Barros Junior, 2009; Lemos et al., 2011; Baruch, 2011). Por outro lado, os modelos de carreira correntes no contexto deste estudo preconizam o sujeito a rever, quando necessário, seus objetivos de carreira, alterando seu percurso profissional quando preciso (Magalhães & Bendassoli, 2013), sendo assim, a pós-graduação *stricto sensu* pode estar atuando como moratória para as decisões de carreira posteriores, tornando possível a identificação com a carreira acadêmica e a permanência nesse contexto ou, ainda, a saída do segmento acadêmico com a perspectiva de explorar outras atividades e inserções.

Um outro aspecto que remete às inseguranças do mercado de trabalho e aparece como fator primordial para a escolha pela pós e para a satisfação e permanência nos estudos é a possibilidade da bolsa de estudos. No Estudo I, 28,8% responderam que já tinham convicção de que receberiam o auxílio financeiro. Já no Estudo II fica claro nas verbalizações

dos entrevistados o quanto a bolsa é imprescindível para a permanência e a manutenção da experiência de mestrado. É preciso acentuar que, no Estudo II, a bolsa de auxílio apareceu como ponto fundamental nos níveis de satisfação relacionada à experiência de mestrado. A certeza de adquirir uma bolsa demonstra uma significativa relação com a satisfação dos participantes. A possibilidade de bolsas de estudos durante as atividades de mestrado e doutorado pode também ser identificada como fator de decisão para a entrada dos alunos mais jovens na pós-graduação, especialmente no mestrado (Mattos, 2011; Pimental, 2007; Louzada & Silva Filho, 2005; Bujdoso, 2009). A maior concessão de bolsas nos últimos anos (GeoCapes, 2014) pode ter servido também como catalisador do interesse pelo mestrado, uma vez que a certeza de remuneração é um aspecto que alivia as angústias da fase final da graduação. É importante mencionar que, neste estudo, houve um alto índice de alunos bolsistas, preponderante em mais da metade da amostra do Estudo I, esse dado não era comum em anos anteriores, como no estudo de Mattos (2007), no qual 62% da amostra não recebiam bolsa de auxílio.

Aliadas às verbalizações sobre as bolsas estão as verbalizações sobre a necessidade de trabalho para reforçar o orçamento, ou sobre a necessidade de apoio financeiro familiar para complementar as necessidades de manutenção e despesas. No Estudo I, 78,4% dos participantes não trabalham e 21,6% desempenha atividade remunerada concomitantemente ao mestrado. A maior parte dos mestrandos vive com a bolsa e/ou com auxílio dos pais, assim como em outros levantamentos anteriores (Teixeira & Gomes, 2004; Mattos, 2011). Trabalhar durante o mestrado afetou, por vezes, o nível de satisfação dos sujeitos, visto que as horas dedicadas aos estudos ficam mais comprometidas. Esse fato parece ser levado em conta especificamente por alguns estudantes do Estudo II, os quais alegam ter colocado na balança se valeria a pena comprometer o desempenho nos estudos em prol de obtenção de renda. O tempo para dedicação ao mestrado foi mencionado com quase unanimidade no Estudo II como insuficiente, já para aqueles que estavam trabalhando concomitante ao curso foi alvo de muita insatisfação, o que corrobora aos estudos de Schillings (2005), Turnes (2014), Bujdoso (2005, 2009), Souza et al. (2014). Diante disso o tempo que se tem para os estudos pode implicar a maior satisfação com a experiência de mestrado, pois possibilita aproveitar as oportunidades que a pós-graduação oferece de modo integral. Nesse sentido, tendo em vista que muitos dos alunos trabalham em

atividades não relacionadas com os estudos de pós ou mesmo com as áreas de formação, é possível identificar que existam dificuldades em conciliar as exigências profissionais com as exigências acadêmicas, tornando esse grupo também um grupo de maior vulnerabilidade. Ainda em relação ao tempo para cumprimento do mestrado, Almeida (2010) coloca que o curso de mestrado passou por várias reestruturações até se chegar no escopo que se tem hoje, sendo que a estruturação do mestrado no Brasil não tem igual no exterior. A diminuição do tempo de conclusão dessa modalidade de curso, tinha um só intuito, excluí-lo (Schwartzman, 2010). Almeida (2010) complementa mencionando que o mestrado deveria aproximar-se de níveis de outros países, sendo, portanto, extinto ou substituído por programas dentro da própria graduação que preparem os alunos para o doutorado. A discussão da estrutura geral do mestrado também não foi objetivo desta dissertação, mas os efeitos do progressivo achatamento dos prazos se faz sentir nas verbalizações dos alunos participantes.

Para contrapor com essa informação, é importante relembrar a fala de E5, E7 e E8. De modo diverso do apontado no parágrafo anterior, as entrevistadas mencionam que o tempo para realização do mestrado é o suficiente e associam esse curto período a outros propósitos posteriores à finalização da pós-graduação. Tais propósitos estão diretamente relacionados à aspectos pessoais. Para as mestrandas, finalizar o mestrado, iniciar o doutorado e, então, terminá-lo implica em maior tempo para construir uma família, casar-se, ter filhos priorizando aspectos que segundo elas, são deixados de lado por conta das exigências da pós *stricto sensu*. A idade nesse sentido foi bastante mencionada, E5, por exemplo, diz sentir-se velha para entrar no doutorado, pois “já” tem 29 anos. Essa mesma percepção foi visualizada no discurso de E8, que sente estar finalizando o mestrado com muito atraso, visto que, para ela, com a idade atual – 24 – já deveria estar cursando o doutorado. Esses mesmos apontamentos foram percebidos nos estudos de Schillings (2005) e Turnes (2014).

O apoio da família e dos amigos aparece também aqui como importante para a confirmação da escolha. Assim como nos estudos acerca dos alunos de graduação (Bardagi, 2007; Dias & Oliveira, 2014; Teixeira & Gomes, 2004), o incentivo e a valorização das escolhas dos mestrandos pela família é fator de satisfação e favoreceu a decisão de ingresso na pós. Se, por um lado, houve a valorização do conhecimento, por meio de representações sociais e *status* das escolhas e trajetórias profissionais (Bardagi et al., 2008; Teixeira & Gomes, 2004; Melo & Borges, 2007),

como foi percebida nas verbalizações de E4 – o qual tem toda a sua família envolvida em cursos *stricto sensu*, facilitando sua escolha pela PG. Por outro lado, a importância da família também aparece nas verbalizações que indicam as dificuldades e a insegurança, sentida pelos alunos cujas famílias desconheciam as características da vida acadêmica ou não valorizavam o diploma de pós-graduação.

É preciso pontuar que, segundo a ótica dos participantes, a graduação pouco prepara o aluno para tomar decisões sobre o que fazer após o término do curso de graduação, fato que evoca momentos de angústia e insegurança. Nesse período, é comum haver confusões quanto à identidade profissional, como menciona Pimentel (2007). Em um dos discursos dos seus entrevistados foi apontado “*não sou psicólogo, mas também não sou estudante*”. Esse sentimento de que a graduação é insuficiente e não oferece o preparo necessário para a transição universidade-mundo do trabalho, também foi encontrado nos estudos de Malvezzi, Souza e Zanelli (2010), Pimentel (2007), Teixeira e Gomes (2004), Melo e Borges (2007), Bujdoso (2009), Geremia, Luna e Sandrini (2015). Salienta-se, entre os participantes deste estudo, o desconhecimento sobre intervenções e serviços de carreira durante a graduação ou a pós-graduação. De modo geral, foram feitas associações à orientação profissional apenas no Ensino Médio e durante a escolha anterior à entrada na universidade. E6, por exemplo, menciona que seriam imprescindíveis espaços para que o aluno formando pudesse trazer suas dúvidas e inquietações, além disso, que fosse possível melhor prepará-lo para a então saída da universidade. A mestranda chega a mencionar ter dúvidas quanto ao momento em que esses espaços seriam mais pertinentes, se na graduação ou na PG. Para ela, preparar o aluno para a saída da universidade seria mais coerente na graduação, visto que, na pós-graduação, não há momento para refletir sobre a carreira, pois se espera que o aluno já esteja seguro da decisão que tomou. Percebeu-se que ainda há uma visão muito estereotipada acerca da OP como processo de auxílio às decisões de carreira e esse fato vai ao encontro do que Sparta (2003) identifica como uma preocupação excessiva com a escolha inicial dos sujeitos, deixando de lado outro período de transição tão importante quanto, que é a transição universidade-mundo do trabalho. Teixeira e Gomes (2004) explicitam que o processo decisório implica no preparo e na determinação para tornar real tudo o que se tinha planejado.

Um dos objetivos específicos deste estudo também foi “*identificar a avaliação da experiência de mestrado e os fatores positivos e negativos*

a ela associados”. Aqui, parte-se dos aspectos de satisfação e insatisfação apontados nos dois estudos complementares da dissertação. A avaliação de satisfação feita neste estudo indica um panorama positivo, com a maioria dos alunos descrevendo-se como satisfeitos (55,4%) ou muito satisfeitos (30,4%). Entre os aspectos positivos apontados pelos alunos estão principalmente a boa estrutura da PG e a qualificação dos docentes, a identificação com a área e o tema de pesquisa, a autonomia de trabalho, as bolsas de auxílio, a boa relação com o orientador e os colegas, a satisfação com o ambiente da faculdade e da cidade, o sentido de desafio e aprendizagem, o amadurecimento propiciado pelo mestrado, a percepção de contribuição do estudo à sociedade, a possibilidade de experiência no exterior, entre outros. Esses aspectos costumam também ser citados como principais fontes de satisfação em estudos anteriores sobre o aluno pós-graduando (Mattos, 2011; Bujdoso, 2009; Souza et al., 2014; Moreira & Tojal, 2013; Ribeiro & Cunha, 2010). Efetivamente, a pós-graduação parece estar associada a um crescimento pessoal e profissional, e a importância das relações interpessoais estabelecidas e da integração institucional aproximam também os resultados obtidos neste estudo dos encontrados em outras pesquisas sobre as vivências acadêmicas de estudantes durante a graduação.

Dentro dos aspectos positivos, o papel do orientador merece destaque. Como já mencionado, foi predominante entre os participantes o fato de ter contato prévio com o orientador. A relação orientador–orientando possui um papel fundamental na constituição do processo de formação. Leite Filho e Martins (2006), a partir dos resultados de seus estudos, perceberam que os orientadores, ao escolher seus orientandos, valorizam aspectos técnicos; já os alunos, ao elegerem seus orientadores, valorizam elementos afetivos e pessoais, indo ao encontro de algumas falas do Estudo II, através das quais os mestrandos ressaltam a importância do caráter humano do docente. A relação com o orientador parece determinar a experiência positiva (Brock, et al., 2010) e negativa (Leite Filho & Martins, 2006) no mestrado. Nesta dissertação, as dificuldades percebidas no percurso do mestrado estiveram relacionadas diretamente com a díade orientador–orientando, como foi possível perceber nas falas de E5 e E8, mas também foi alvo de muita satisfação como, por exemplo, no caso de E7. Outro aspecto mencionado se refere aos encontros de orientação, os quais variam de acordo com os compromissos, agendas e perfis dos professores. Percebeu-se, na fala de E5, por exemplo, a sua angústia em relação aos poucos encontros entre ela

e o seu orientador. Segundo Leite Filho e Martins (2006), as reuniões entre aluno–orientador geralmente são assistemáticas, com teor autocrático o que gera insegurança nos alunos. Percebe-se, no presente estudo, a verbalização dos alunos acerca da falta de um direcionamento e de encontros com mais frequência por parte dos orientadores.

A dificuldade de E8 com o seu coorientador de pesquisa fez com que ela providenciasse a antecipação da sua defesa em até quatro meses. Embora a maioria dos alunos tenha referido boas relações com os orientadores, resultado que também corrobora os estudos anteriores que avaliaram esse tema (Brock et. al., 2010; Bujdoso, 2009; Estevam & Guimarães, 2011), a diferença entre as expectativas de alunos e professores é um tema que pode e deve ser melhor explorado em futuros estudos. A relação orientador–orientando aparece ainda pouco como tema de estudos. Os resultados de Leite Filho e Martins (2006) e os discursos de E5 e E8, oferecem um panorama, de certa forma preocupante, das diferenças entre as expectativas e sentimentos de alunos e professores sobre essa relação, apontando a necessidade de maior exploração, em futuros estudos, dessas diferenças e suas consequências.

A relação do aluno com o projeto de dissertação também foi apontada fortemente nos discursos dos mestrandos, principalmente quanto à utilidade e à repercussão do estudo em âmbito social e científico. A respeito disso, é possível encontrar a abordagem desse tema também no estudo de Hortale et al. (2014), o qual aponta que os participantes sentiam-se satisfeitos com a relevância e o impacto social do seu trabalho e com as oportunidades de criatividade e inovação. Abordar o problema de pesquisa do estudo com propriedade e sentir-se autônomo no desenvolvimento do projeto, também foi encontrado nos resultados do Estudo II como fatores que contribuem positivamente na avaliação da experiência pelos alunos. Brock et al. (2010) destacam a importância do sentimento de segurança quanto ao pertencimento do projeto de dissertação ao aluno.

Os aspectos negativos da experiência de mestrado apontados pelos alunos se referem prioritariamente à cobrança excessiva por produção e ao ritmo imposto pelas agências de fomento e avaliação (Mendes & Iora, 2014), a pouca relação com o mercado, os critérios pouco claros para a distribuição de auxílios, a pouca clareza quanto ao impacto de certas atividades (participação em eventos, por exemplo), ao isolamento dos programas – e, conseqüentemente, ao pouco contato entre diferentes áreas –, à diferença de tratamento para com os não bolsistas e alunos

trabalhadores, à pouca divulgação de atividades, à alta competitividade entre professores e alunos, à pouca atenção às necessidades dos alunos e pouca participação dos alunos nos processos de avaliação dos cursos. Aspectos gerais como a falta de bolsas para todos e a pouca valorização do pesquisador no Brasil também foram citados. Esses aspectos também aparecem em estudos anteriores sobre a pós-graduação no Brasil (Turnes, 2014; Mattos, 2011; Ribeiro & Cunha, 2010; Souza et al., 2014).

São destaque nessas queixas dos alunos as questões estruturais e as exigências de produtividade, muito discutidas também nos estudos que não têm foco nos estudantes (Lo Bianco et al., 2010; Gatti, 2001; Manfroi, et al., 2008; Cirani et al., 2012; Kornis et al., 2010; Oliveira & Siqueira, 2013; Tourinho & Palha, 2014). Prazos, demandas, questões de orçamento e distribuição de verbas, avaliações são tão presentes na experiência dos alunos quanto das coordenações e pró-reitorias de PG. É interessante pensar o impacto das mudanças estruturais e de avaliação sobre os sujeitos diretamente envolvidos, alunos e professores, uma vez que as rotinas e as relações serão também modificadas por essas mudanças. Assim como verbalizado pelos participantes do Estudo II, é importante envolver os alunos nas discussões sobre os programas, como forma de integrá-los ao processo e fazê-los sentirem-se mais ouvidos.

Já outros aspectos mencionados são informações importantes em termos de *feedback* para os próprios programas e poderiam ser alvo de discussão dentro dos cursos, como: a questão das relações entre áreas, a divulgação de atividades, os critérios de distribuição de bolsas e auxílios, a pertinência das atividades solicitadas etc. Ainda, ao avaliarem a transição direta da graduação para a pós-graduação, percebeu-se, nos discursos de alguns participantes, a sensação de que não há diferença da graduação para a pós-graduação, não oferecendo desafios à formação, além da falta de complexidade das disciplinas. É preciso, ainda, mencionar o sentimento de insegurança sobre escolha feita devido à falta de suporte da graduação. No Estudo II, percebeu-se, nos discursos dos entrevistados, algumas dificuldades encontradas no processo de transição direta de um nível de educação para o outro. A diferença de ritmo de estudo foi pontuada, além da maior exigência em relação à graduação e a dificuldade com o isolamento do convívio social imposto em certos momentos. Essas são questões também possíveis de serem trabalhadas pelos programas, especialmente tendo em vista a quantidade, cada vez maior, de alunos com o perfil de pós-graduando encontrado neste estudo

(jovens, que saem direto da graduação para a pós, muitas vezes na mesma instituição, sem experiência anterior de trabalho e muitas vezes sem experiência também com pesquisa). Aqui, nota-se também um conjunto de questões que poderiam ser objeto de processos de intervenção de carreira com os pós-graduandos.

As dificuldades com a docência e o estágio docência também apareceram destacadas nas falas, em ambos os estudos complementares. Foi apontado pelos participantes a pouca ênfase que os cursos *stricto sensu* direcionam à docência e a pouca preparação para os estágios de docência. Souza et al. (2014) enfatizam também em seus resultados que os alunos percebiam que o mestrado não amplia conhecimentos da área de ensino e docência, queixando-se que a preocupação na formação de profissionais para o campo do ensino e didático-pedagógica vem sendo deixada de lado. Esse dado foi alvo das preocupações dos estudantes no Estudo II desta dissertação, no qual ficou evidente, nas verbalizações, que o mestrado pouco tem instrumentalizado os alunos para a docência, oferecendo, por vezes, esse contato apenas nas atividades de estágio de docência. No estudo de Souza et al. (2014), os mestrandos criticaram o estágio de docência alegando que não existia padronização para realizar tais atividades, o que variava de professor para professor, ficando sob responsabilidade do aluno buscar a disciplina, o professor e o local para realizar o estágio. Já no presente estudo, os pós-graduandos trouxeram o estágio de docência como o único momento em que é possível desempenhar o papel de professor, sendo este um dos instantes mais esperados durante o curso de mestrado. Percebeu-se que, para alguns participantes, essa atividade foi crucial para a permanência ou não na carreira acadêmica, como no caso de E6 que percebeu que não tinha intimidade com o ensino e que não se via enquanto professora, ou ainda na fala de E10 quando diz que a docência para ela significa “*amor*”.

Alguns aspectos assemelham-se aos resultados obtidos por outros autores como Joaquim, Boas e Carrieri (2013). Aproximar-se da prática em sala de aula foi percebida como um fator importante para a formação docente. No referido estudo, os estudantes mencionaram a importância de se ter o contato direto com os alunos, uma vez que oferece subsídios para maior segurança no desempenho do papel de professor. Por outro lado, foi percebido nos discursos dos participantes o despreparo para o estágio de docência e num âmbito macro, para a formação de mestre, uma vez que não há espaços para reflexão da formação docente. Percebeu-

se, de modo efetivo, a necessidade de maior (re)integração entre a teoria e a prática na formação *stricto sensu*. Estudos têm, sistematicamente, demonstrado dificuldades percebidas pelos alunos e pouca ênfase nos aspectos pedagógicos (Andere & Araújo, 2008; Moreira & Tojal, 2013; Joaquim et al., 2012, 2013; Ribeiro & Cunha, 2010). Sabe-se que formar professores é também um dos propósitos da pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2014; Turnes, 2014), à vista disso, Ribeiro e Cunha (2010) colocam que o desafio dos programas de PG no Brasil é superar as ações voltadas unicamente à competência da pesquisa e produtividade na formação, considerando, a partir de então, preocupações pedagógicas, em especial a docência. O tema do estágio de docência, atividade presente em praticamente todos os programas de pós-graduação, já parece ser um tópico temático forte de interesse, e os resultados dos estudos aqui descritos, somados às verbalizações dos participantes no Estudo II, indicam forte descontentamento dos alunos com essa prática e à falta de organização dos programas quanto à sua implementação. Nesse sentido, o tema mostra-se um importante ponto para as investigações futuras na área da pós-graduação, tanto em termos do seu funcionamento e objetivos quanto de sua eficácia para a formação.

Outros aspectos mencionados pelos alunos nos dois estudos em que se dividiu metodologicamente essa pesquisa, e especialmente nas entrevistas do Estudo II, foi a sensação de estresse e pressão vivenciada no período final da graduação e também o sofrimento psicológico experienciado durante determinadas etapas do mestrado. Essas verbalizações descrevem um contexto de incerteza, angústia e até algum adoecimento físico pelo qual passam muitos alunos no momento da transição e durante a pós-graduação. Novamente, são aspectos que geram preocupação em relação à qualidade e segurança das escolhas e decisões tomadas ao término do curso e também em relação ao aproveitamento e satisfação acadêmica dos mestrandos ao longo da pós-graduação.

Houve queixas de estresse associado ao pouco tempo para se realizar a dissertação, à grande quantidade de disciplinas a serem cursadas, bem como à dificuldade de relacionamento com o orientador e também à falta de autonomia sobre o tema de estudo. Tais elementos também foram encontrados no estudo de Faro (2013), Louzada e Silva Filho (2005), Schillings (2005), Bujdoso e Cohn (2008), Santos e Alves Junior (2007), Novaes Malagris et al. (2009). Embora se possa concordar com Louzada e Silva Filho (2005) quando dizem que o sofrimento psíquico é inerente

ao percurso acadêmico e surge de diferentes formas e intensidades, não se pode ignorar os potenciais prejuízos que esse sofrimento pode causar, tanto em termos físicos quanto em termos do próprio rendimento do aluno. São vários os fatores geradores de ansiedade e, inclusive, sofrimento psicológico presentes na experiência de pós-graduação. Esses fatores são tanto pessoais (dificuldades de manejo do tempo, por exemplo) quanto contextuais e de estrutura dos programas (exigências de produtividade, pouco acompanhamento por parte do orientador). Nesse sentido, esses resultados apresentam um contexto de potencial fragilidade e vulnerabilidade dos alunos, o que pode resultar em desengajamento acadêmico ou mesmo abandono dos programas. Segundo Santos, Perrone e Dias (2015), a cultura instaurada nos programas de pós-graduação não contempla os aspectos pessoais dos alunos, o que aumenta as taxas de evasão dos cursos *stricto sensu*. É preciso que as coordenações de cursos de pós-graduação atentem às condições psicológicas e aos recursos de enfrentamento dos alunos, para que possam oferecer espaços e serviços de apoio que minimizem as experiências negativas. Exemplos de estratégias favorecedoras são uma maior aproximação entre o corpo docente e o discente, a realização de reuniões periódicas de avaliação e a oferta de serviços de mentoria e aconselhamento aos alunos, estratégias que já se mostraram benéficas para os alunos da graduação universitária (Frison, 2012; Gomez-Collado, 2012).

O distanciamento entre vida acadêmica e mercado de trabalho também foi mencionado pelos alunos, como aspecto que gera preocupação em relação ao futuro e como aspecto ligado à insatisfação com o mestrado. Alguns estudantes buscaram, no mestrado, uma preparação para o mercado de trabalho, visando qualificar-se e melhorar aspectos curriculares. No entanto, apesar de alguns participantes sentirem-se satisfeitos com o mestrado, ainda assim, mencionam a falta de articulação entre universidade–mercado de trabalho. Os aprendizados em relação ao mestrado também são mencionados, seguidos, porém, de um discurso de falta de preparo ou insegurança para o mercado de trabalho. Aqui, se pode observar a questão da expectativa de que o mestrado seja uma etapa de qualificação para o trabalho profissional futuro, fora da academia, de certa forma indicando pouco conhecimento sobre os objetivos e as funções específicas da formação na pós-graduação acadêmica. Muitos alunos talvez enxerguem o mestrado *stricto sensu* da mesma forma que o mestrado profissionalizante, cujo objetivo se aproxima mais dessa

expectativa (CAPES, 2014; Schwartzman, 2010). Barbosa et al. (2009), nesse sentido, apontam que muitos alunos se inserem na pós-graduação de forma equivocada, visto que buscam aprimorar seus currículos profissionais sem se identificar com práticas de ensino e pesquisa (Mattos & Bianchetti, 2011; Gondin, 2012; Teixeira & Gomes, 2014; Melo & Borges, 2007; Bardagi, et al., 2008; Silva, 2010). O principal motivo para se cursar mestrado, ressaltado pelos mestrandos e pelos orientadores, no estudo de Bujdoso (2009) e também no de Ramos et al., (2014), esteve relacionado ao suprimento de deficiências detectadas na graduação. Neste estudo, tal percepção também apareceu, todavia, os mestrandos afirmaram que essa expectativa não foi atendida pela pós-graduação.

Tendo em vista que as características do mercado de trabalho norteiam as ações e atitudes das pessoas no que concerne às trajetórias profissionais e de carreira, pode-se relacionar as expectativas dos mestrandos em melhor qualificar-se com as próprias expectativas do mercado de trabalho contemporâneo. Retomando a variabilidade de modelos de carreira que se tem hoje, a busca por reunir qualificações e titulações associa-se à carreira portfólio, a qual é caracterizada pela venda das aptidões e habilidades adquiridas ao longo da carreira do sujeito, sendo a responsabilidade pela manutenção de um currículo competitivo estritamente individual (Barros Junior, 2009). O próprio fenômeno do desemprego provoca impactos psicológicos significativos (Sarriera, Camara & Berlim, 2000), fazendo com que os indivíduos busquem estratégias de inserção que estejam associadas ou não a sua formação. A presença do mercado de trabalho nas verbalizações dos pós-graduandos deste estudo demonstra que o mestrado pode ser um período de moratória, idealizando aprendizados, aquisição de habilidades e competências para uma posterior inserção fora (ou não) do ambiente acadêmico.

Ferreira e Loureiro (2013) identificaram em seu estudo três principais motivos relacionados à escolha pela pós-graduação: a necessidade de formação, a perspectiva de progressão na carreira e a motivação pessoal. Tais elementos foram também encontrados no presente estudo, com ênfase na motivação pessoal em relação à vontade de ser professor e pesquisador. No entanto, para alguns alunos os dois outros motivos foram prioritários. Assim, a busca pela pós-graduação torna-se, para muitos, a busca por uma maior especialização, mais tempo de “moratória”, um currículo mais competitivo, uma possibilidade de remuneração mais alta, e não necessariamente uma escolha de carreira com

vistas a uma formação docente e de pesquisa. Nesse descompasso podem estar as razões das insatisfações com os cursos e programas, apontados na primeira categoria de estudos, e a solicitação de maior aproximação entre pesquisa e prática, por exemplo. Conhecer melhor as características dos alunos, seus objetivos pessoais e de carreira torna-se fundamental, portanto, sendo uma direção importante para os estudos futuros na área da pós-graduação.

Por fim, foi objetivo também desta dissertação “*identificar os projetos em relação à carreira futura posterior ao término do mestrado*”. De modo geral, os alunos do Estudo II, majoritariamente, têm planos de seguir a carreira acadêmica, e fazer doutorado logo após o mestrado. Essa decisão, embora descrita como motivadora e fruto de um projeto pessoal de tornar-se professor/pesquisador, também aparece acompanhada de inseguranças e percepções de barreiras, especialmente em relação ao tempo de dedicação, ao balanço entre estudos e vida pessoal, ao retorno sobre o investimento, etc. Apenas uma participante, E6, mencionou declaradamente não querer dar prosseguimento à carreira acadêmica. Aqui, percebe-se novamente uma etapa de transição de carreira, durante a qual os aspectos de oportunidade e avaliação de competência funcionam como mediadores das decisões (Teixeira, 2008; Vieira & Coimbra, 2006; Pacico, et al., 2014; Bardagi & Boff, 2010). A respeito disso, novamente, apresenta-se um contexto propício para intervenções de auxílio aos pós-graduandos, seja no âmbito dos próprios cursos de pós-graduação, seja no âmbito dos serviços de carreira.

Os resultados dos estudos I e II demonstraram que os motivos de escolha pela pós-graduação *stricto sensu* são multideterminados. Para muitos, foram fruto de um legítimo desejo de buscar conhecimento e seguir carreira como professor e/ou pesquisador, apoiado pela familiaridade com a instituição e as rotinas da pesquisa. Para outros, as decisões de carreira aqui apresentadas ocorreram de maneira impulsiva ou, ainda, motivadas pela falta de opções percebidas no término do curso de graduação. Esses resultados indicam um panorama bastante heterogêneo de experiências e expectativas entre os mestrandos pesquisados.

O Estudo I ofereceu um panorama sobre o perfil sociodemográfico dos estudantes de pós-graduação da UFSC, o que proporcionou a construção de um plano de fundo do contexto da pós-graduação na atual conjuntura. Já o Estudo II possibilitou, de maneira mais aprofundada, mapear três macro-contextos da experiência de mestrado, sendo eles: o processo de escolha

pela pós, a experiência da pós-graduação e as perspectivas futuras. Esses três eixos temáticos demonstraram uma variabilidade de experiência, demarcando que cada um dos pós-graduandos aqui pesquisados tem uma ótica muito singular sobre seu processo de mestrado. Foi possível, por meio dessa análise de dados, perceber nuances diferentes acerca da preparação para o ingresso na pós-graduação: se, por um lado, houve alunos que pouco exploraram seus cursos e não realizaram atividades relacionadas ao âmbito da pós-graduação *stricto sensu*; por outro, este estudo revela que a aproximação com docentes e a inserção no universo da pesquisa fundamentaram a escolha dos sujeitos pelo mestrado. Os sentimentos percebidos no processo de transição também foram múltiplos. Houve, por exemplo, pós-graduandos que mencionaram nem mesmo terem sentido essa transição, julgando o processo como um fluxo natural a ser seguido. No entanto, houve alunos que relataram a sua dificuldade em se adaptar ao novo momento de suas vidas, o que implicou em prejuízos emocionais e psicológicos, merecendo a atenção dos programas de pós.

Espera-se que os resultados apresentados auxiliem na maior compreensão das experiências dos alunos de pós-graduação e ampliem a curiosidade e o interesse por novos estudos com esse público, a fim de gerar um corpo de conhecimento que permita criar propostas de auxílio às dificuldades vivenciadas pelos alunos e também fornecer informações relevantes aos cursos e programas de pós-graduação sobre as características dos alunos.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de dissertação buscou compreender as razões de escolha pela pós-graduação *stricto sensu* de recém-graduados. O Estudo I possibilitou a aproximação com o perfil dos pós-graduandos, e o Estudo II permitiu que fossem aprofundadas questões voltadas à escolha pela pós-graduação, à experiência de mestrado e aos projetos futuros dos alunos. Os dois estudos realizados demonstraram a complexidade das escolhas de carreira, do desenvolvimento profissional e também revelaram a variabilidade de aspectos (facilitadores ou inibidores) envolvidos na avaliação de melhor ou pior experiência no mestrado e de maior ou menor facilidade na transição direta graduação–pós-graduação.

Na seção de especificação do problema do estudo, ainda em um momento de elucubrações sobre possíveis respostas, foram levantadas as seguintes questões acerca das possíveis razões de escolha pela pós-graduação *stricto sensu*: seria parte de um projeto de carreira do indivíduo, voltado às funções de docente e/ou pesquisador? Ou, ainda, uma alternativa frente ao mercado globalizado e competitivo, em função da percepção de poucas possibilidades de trabalho ou qualificação? Com o intuito de responder a essas perguntas, os resultados do estudo apontam a mescla desses dois fatores, pois, se, por um lado, há mestrandos com propósitos focados na pesquisa e na docência; por outro, há estudantes com foco na obtenção do título para melhor qualificá-los diante de mercado de trabalho contemporâneo competitivo.

No entanto, o estudo extrapola essas problematizações levantadas inicialmente, tangenciando os mais diversos temas e influências no momento da escolha, por exemplo: aspectos como o apoio parental recebido, a exploração do curso de graduação, o conhecimento do universo da pós-graduação *stricto sensu* e o interesse e a familiaridade com as atividades de pesquisa e docência compõem o conjunto de aspectos que favoreceram a integração dos pós-graduandos no mestrado e estiveram associados à maior satisfação. Por outro lado, a pouca exploração das possibilidades do mercado, o pouco contato com a pesquisa, o desconhecimento das rotinas e especificidades da PG e a necessidade de trabalho concomitante aos estudos de deslocamento da cidade onde mora para a universidade compõem um conjunto de aspectos que tornam

a experiência de mestrado mais difícil, menos motivadora e mais cheia de incertezas quanto aos planos futuros. Esses dados parecem fundamentais para alicerçar estratégias de intervenção de carreira com os alunos, seja durante o período final da graduação, seja durante a pós-graduação. Tais dados são, também, aspectos que podem ser observados em processos de planejamento de carreira elencando aspectos adaptativos dos alunos finalistas à PG (Teixeira & Gomes, 2004; Melo & Borges, 2006), que podem ser observados durante os processos de seleção para o mestrado e trabalhados durante a formação de pós-graduação.

O perfil aqui identificado confirma os achados que indicam o percentual cada vez mais jovem e menos experiente dos ingressantes na pós-graduação (Mattos, 2011). Mais de 70% da amostra realizou a transição da graduação para a PG em um período de até um ano após a formatura. São dados que confirmam a mudança do perfil do aluno de pós-graduação no Brasil e corroboram a necessidade da ampliação de estudos que mapeiem as características desse novo público. Com isso, podem-se ajustar expectativas dissonantes e buscar melhorias tanto na estrutura dos programas quanto na experiência dos alunos, a fim de aumentar a qualidade da formação oferecida.

Como resultados principais, salientam-se, novamente, os índices positivos de satisfação com a experiência do mestrado, a identificação com as carreiras de docente e de pesquisador e o desejo de dar continuidade aos estudos pelo doutorado. Esses índices permitem identificar um conjunto de alunos motivados, comprometidos e interessados no seguimento da carreira no futuro. Esses elementos são um *feedback* positivo em termos gerais sobre a qualidade da formação nos cursos e o cumprimento das expectativas dos alunos.

No entanto, mesmo dentro de um panorama geral positivo, os resultados deste estudo destacam alguns aspectos preocupantes e que deveriam ser objeto de novas investigações. Um desses aspectos é a prevalência do discurso da empregabilidade (Malvezzi, Souza, & Zanelli, 2010), que coloca muitos alunos como percebendo-se não competentes para o trabalho e vendo no mestrado a possibilidade de complementação de formação e melhor preparação para o mercado de trabalho. Isso cria uma escolha distanciada de um projeto pessoal vinculado à PG e gera insatisfação, uma vez que os objetivos do mestrado não costumam atender a essas expectativas. Possivelmente, os discursos dos participantes relativos ao distanciamento entre a pós-graduação e o mercado de trabalho

se relacionam com essas expectativas equivocadas. Se muitos alunos estão escolhendo a pós-graduação como uma etapa de moratória, por receio de enfrentarem o mercado de trabalho, mas sem uma identificação própria com a formação e sem planos bem definidos para o futuro, que impacto isso tem nos cursos e na própria trajetória de carreira dos alunos? Alunos em um nível de alta especialização, parecem ainda estar “explorando” as possibilidades oferecidas pelo mestrado *stricto sensu*, sem necessariamente manifestarem um interesse prévio à formação. Aqui, pensa-se haver elementos para futuras investigações, que acompanhem os alunos ao longo da formação, por exemplo, ou que busquem identificar o efeito de intervenções de carreira sobre as escolhas de alunos finalistas e sobre a decisão de cursar mestrado.

Os achados de pesquisa levantaram temas que tangenciaram as escolhas pela pós-graduação, temas estes que não necessariamente eram foco do estudo desta dissertação e, por isso, não foram aprofundados. Neste estudo, não foram evidenciados aspectos que diferenciam a experiência de mestrado de acordo com o gênero dos participantes. No entanto, esse elemento configura-se como um item a ser melhor explorado, visto que já há estudos que mapeiam as diferenças vocacionais entre homens e mulher de forma consistente (Sparta, 2003; Frischenbruder, 1999; Blustein et al., 1994). Outro aspecto que se configura como agenda de proposições de novas pesquisas são as diferenças entre a experiência de formação em cada área do conhecimento especificamente, visto que, neste estudo, encontraram-se algumas divergências entre a satisfação e a insatisfação relacionadas às áreas de concentração. Apesar da amostra do Estudo I não poder ser generalizável para outros estudos, ainda assim, ela aponta alguns itens que devem ser melhor explorados e trabalhados. Sendo assim, faz-se necessário que novos estudos evidenciem as percepções de alunos de acordo com a área de formação, visto que o foco deste estudo não consistiu em particularizar os contextos de formação por área. O achatamento do tempo para cumprimento do mestrado também foi mencionado pelos participantes e, pelo fato de não ter sido foco desta dissertação, não foi aprofundado, demarcando uma possível agenda de estudos futuros.

Há que se pontuar também os aspectos inerentes à pesquisa e à docência, os quais foram mencionados com muita frequência pelos participantes do estudo II. As principais queixas envolvidas nesta dualidade pesquisa/docência referiam-se à pouca atenção que os programas de pós tem dado ao ensino, especialmente à atividade do

estágio docência (Souza et al., 2014; Joaquim et al., 20012, 2013). Apesar de o estágio se revelar como um período de experiência e manejo das práticas de sala de aula, além de possibilitar ao aluno protagonizar o papel de professor, esse recurso, na ótica, dos participantes desta pesquisa, não é padronizado e incumbe aos alunos que busquem professores, disciplinas e até mesmo recursos pedagógicos para desenvolver o período de estágio. É preciso atentar-se para esse aspecto da formação da pós-graduação, especialmente considerando-se os alunos vindos do bacharelado, uma vez que os licenciados têm em suas grades curriculares disciplinas voltadas à educação e aos aspectos pedagógicos. Como já apontado na discussão, o tema do estágio docência e da formação para o ensino aparece neste estudo como um ponto a ser melhor observado pelos cursos e como um aspecto que deve ser melhor investigado em futuros estudos.

A relação do aluno com a bolsa de auxílio também esteve bastante presente nos discursos e justificativas de escolha pela pós-graduação dos participantes do estudo que gerou dissertação. Percebeu-se que a maior disponibilidade de bolsas oferecidas nos últimos anos, pode estar atuando como catalisadora do interesse pelo mestrado, visto que a remuneração perpassa diferentes significados para os estudantes: alívio de angústia, descolamento dos pais, sensação e aquisição de independência, entre outros aspectos.

Este estudo possibilita reflexões acerca dos processos transitórios da vida dos sujeitos, demarcando de modo mais explícito o final da graduação e a tomada de decisão de carreira ou de transição direta para a pós-graduação *stricto sensu*. Ao investigar as perspectivas futuras dos pós-graduandos deste estudo percebe-se que, de modo geral, os alunos objetivam dar segmento ao universo acadêmico e inserir-se no doutorado. No entanto, discursos contendo falta de reflexão acerca do que fazer após o término do mestrado, demonstram novamente um novo período de transição: a saída do mestrado, que pode evocar sentimentos de tristeza, sofrimento, além de prejuízos emocionais e psicológicos. Percebe-se que esse contexto circunscreve-se como uma nova área de intervenção de carreira e auxílio para os pós-graduandos, contemplando aspectos do próprio universo da pós-graduação e também aspecto voltados à constituição da carreira profissional.

É necessário identificar algumas dificuldades e limitações da pesquisa. No que diz respeito às dificuldades encontradas neste estudo, cita-se a greve dos servidores da UFSC que ocorreu no primeiro semestre de

2015 e implicou no não envio de *e-mails* para todos os alunos dos programas de pós-graduação da UFSC, em função da paralização das secretarias. Isso acarretou, entre outros atrasos, a não participação de alunos de todas as áreas no estudo. Uma maior abrangência de áreas e cursos poderia fornecer novas informações sobre os aspectos aqui investigados, uma vez que a área de estudos mostrou-se importante para aspectos como satisfação e contato com pesquisa e docência. Tanto em estudos quantitativos quanto qualitativos futuros, é preciso que as questões de área sejam consideradas.

Outra limitação, no Estudo II, além dos alunos não representarem todas as áreas do conhecimento, os entrevistados aqui selecionados podem ser justamente aqueles mais satisfeitos ou mais insatisfeitos com as experiências de mestrado, trazendo um viés para os resultados. Assim, estudos quantitativos com amostras maiores e buscando investigar as mesmas questões podem fornecer informações que corroborem os dados aqui apresentados ou podem trazer à luz novos aspectos sobre as razões de escolha pela pós e a avaliação da experiência do mestrado, o que torna importante outros estudos com abrangência maior de amostra que se interesse pelas razões de escolha pela pós-graduação.

Pontua-se, por fim, a importância de estudos sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que busquem conhecer de modo mais detalhado e específico o público que está se inserindo nesses programas. Alguns pontos de interesse já discutidos parecem constituir uma agenda de investigação que forneceria subsídios importantes para os cursos de pós-graduação, como o acompanhamento dos egressos, os impactos da PG sobre a carreira dos egressos, a avaliação específica das atividades acadêmicas (como o estágio docência), a relação entre alunos e professores – em especial a relação aluno–orientador –, a avaliação dos motivos de escolha pela pós-graduação e as expectativas de carreira dos alunos pós-graduandos. É preciso que os estudos diversifiquem os focos de interesse para além dos índices de produtividade e de inserção de egressos, sem desmerecer a importância de tais índices, buscando descrever outros aspectos da realidade da pós-graduação. Além disso, faz-se necessário também que as pós-graduações institucionalizem espaços de escuta aos alunos seus alunos, de forma a integrá-los ao processo e fazer com que se sintam ouvidos e contemplados. Esta dissertação buscou contribuir com essa agenda de pesquisa e fomentar as discussões sobre a formação na pós-graduação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- American Psychological Association (2012). *Manual de publicação da APA*. Porto Alegre, Penso.
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. de. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102.
- Antunes, R. (2003). O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Trabalho, educação e saúde*, 1(2), 229-237.
- Antunes, R. (2008). As formas de padecimento no trabalho. *Saúde e sociedade*, 17(4), 7-8.
- Antunes, R. (2009). As configurações do trabalho na sociedade capitalista. *Revista katálysis*, 12(2), 131-132.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e sociedade*, 25(87), 335-351.
- Appel-Silva, M., & Biehl, K. (2006). Trabalho na pós-modernidade: crenças e concepções. *Revista mal-estar e subjetividade*, 6(2), 518-534.
- Baltar, P. E. de A., & Krein, J. D. (2013). A retomada do desenvolvimento e a regulação do mercado do trabalho no Brasil. *Caderno CRH*, 26(68), 273-292.
- Barbosa, F. F. (2012). A configuração do trabalho no capitalismo contemporâneo. In: *I Seminário de Crítica da Economia Política: questões contemporâneas*. Teófilo Otoni. Anais. Disponível em: http://www.secep.com.br/arquivos/A_configuracao_do_trabalho_no_capitalismo_contemporaneo.pdf
- Barbosa, D. M. de M., Gutfilen, B., Gasparetto, E. L., & Koch, H. A. (2009). Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Radiologia Brasileira*, 42(2), 121-124.

- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS).
- Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrade, A. M. J. de., Audibert, A., & Lassance, M. C. P. (2008) Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. *Psicologia ciência e profissão*, 28(2), 304-315.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. de M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 15(1), 41-56.
- Bardagi, M., Lassance, M. C. P.; Paradiso, A. C.; & Menezes, I. A. de (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed 70.
- Barros Junior, A. C. (2009). *Sujeito e empresa capitalista contemporânea num impasse: entre o laço social neurótico e o perverso*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP).
- Baruch, Y. (2011). Transformações nas Carreiras: de trajetórias lineares para multidirecionais. Perspectivas organizacionais e individuais. In Kilimink, Z. M. (Org.). *Transformações e transições nas carreiras: estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Belloni, I. (2008). A educação superior dez anos depois da LDB/1996. In Brzezinski, I. *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares* (2ed). São Paulo: Cortez
- Bianchetti, L. (2012). Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? *Educação Unisinos*, 16(3), 272-279.

- Bianchetti, L, Silva, E. L. da., & Oliveira A. de. (2012). A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX APED*, 1-17.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Bonadiman, M. D.; Scaff, L.; Luna, I. N., & Bardagi, M. P. (No prelo). Perfil dos usuários do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC: Mudanças percebidas nos últimos três anos. *Revista Caminho Aberto: Revista de extensão do IFSC*, 2(3).
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010). Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020/ Documentos Setoriais, VII. Almeida, M. H. A pós-graduação no Brasil: Onde está e para Onde poderia ir.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010). Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020/ Documentos Setoriais, VII. Gazzola, A. L. A., & Fenati, R. *A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020*.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010); Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020/ Documentos Setoriais, VII. Schwartzman, S. *Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira*.
- Bridges, W. (1999). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York, USA: Perseus Press.
- Brock, L., Cunha, E., Tavares, J. R., Junior, I. G., Paola, A. A. B. de, Moisés, V., & Carvalho, A. C. (2010). Alunos de um programa de pós-graduação em cardiologia: são os resultados de quase 30 anos adequados?. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 94(4), 500-506.
- Bujdoso, Y. L. V. (2005). *Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Medicina Preventiva, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP).

- Bujdoso, Y. L.V. (2009). *Pós-graduação stricto sensu: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP).
- Bujdoso, Y. L. V.; & Cohn, A. (2008). Universidade como *coping* para lidar com o trabalho na assistência do mestrando enfermeiro. *Revista Saúde Pública*, 42(2), 273-278.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London, England: Heineman Educational Books.
- Cabral, A. (2011, setembro). Conciliação ou conflito entre o trabalho e as outras esferas da vida social na inserção profissional dos diplomados do ensino superior. *Journal Working Conditions (RICOT Journal)*, (1), 68-97. Disponível em: http://ricot.com.pt/artigos/1/ACabral_68.97.pdf
- Camara, S. G., & Sarriera, J. C., (2001) Critérios de seleção para o trabalho de adolescentes-jovens: perspectiva dos empregadores. *Psicologia em estudo*, 6 (1), 77-84.
- Cirani, C. B. S., Silva, H. H. M. da, & Campanario, M. de A. (2012). A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. *Revista de administração contemporânea*, 16(6), 765-805.
- Codo, W. (Org.). (2006). *Por uma Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2014). Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 18 jun. 2014.
- Coury, H. J. C. G., & Vilela, I. (2009). Perfil do pesquisador fisioterapeuta brasileiro. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 13(4), 356-363.
- Coutinho, M. C., Krawuski, E., & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia e Sociedade*, 19, 29-37.

- Cruz Neto, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. (17) Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (1985). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Estevam, H. M., & Guimaraes, S. (2011). Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). *Avaliação*, 16(3), 703-730.
- Faro, A. (2013). Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51-60.
- Féres-Carneiro, T., Bastos, A. V., Feitosa, M. A. G., Seidl-de-Moura, M. L., & Yamamoto, O. H. (2010). Lacunas, metas e condições para a expansão da pós-graduação em psicologia no país. *Psicologia Reflexão Crítica*, 23(Suppl. 1), 11-24. doi: 10.1590/S0102-79722010000400003
- Ferreira, M. F., & Loureiro, C. (2013). Motivos para a procura de mestrados: estudo exploratório com enfermeiros. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(9), 67-74.
- Ferreira, L. P., Russo, I. C. P., & Adami, F. (2010). Fonoaudiólogos doutores no Brasil: perfil da formação no período de 1976 a 2008. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(2), 89-94.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, (29), 191-215.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- Frenzel, H. de S., Silva, J. da, Silva, O. U. L. da, Luna, I. N., & Bardagi, M. P. (2013). *Pós-graduandos e orientação profissional: Uma breve reflexão sobre a produção científica deste tema no Brasil*. Manuscrito em preparação.

- Frischenbruder, S. L. (1999). *O desenvolvimento vocacional na adolescência: Autoconceito e comportamento exploratório*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS).
- Frison, L. M. B. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 217-240. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3008/2423>
- Gatti, B. A. (2001). Reflexões sobre os desafios da Pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, 18(ano 10), 108-116, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>
- GeoCapes: Sistema de Informações Georreferenciadas. (2014). Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 18 jun. 2014.
- GeoCapes: Sistema de Informações Georreferenciadas. (2015). Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 29 nov. 2015.
- Gomes, M. H. de A., & Goldenberg, P. (2010). Retrato quase sem retoques dos egressos dos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva, 1998-2007. *Ciência saúde coletiva*, 15(4), 1989-2005. doi: 10.1590/S1413-81232010000400014
- Gomes, Z. B., & Lourenço, A. L. C. (2012). O Estado como empregador de última instância: uma proposta de pleno emprego, estabilidade e condições dignas de trabalho para o Brasil. *Revista Economia e Sociedade*, 21(3), 485-519.
- Gomez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoria Academica. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 209-233.
- Gondin, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309.

- Haguette, T. M. F. (2001). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (8ed) Petrópolis: Vozes.
- Hortale, V. A., Moreira, C. O. F., Bochner, R. & Leal, M. do C. (2014). Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. *Revista Saúde Pública*, 48(1), 1-9. doi: 10.1590/S0034-8910.2014048004629
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 9 jul. 2014.
- Joaquim, N. de F., Vilas Boas, A. A., & Carrieri, A. de P. (2012). Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. *Avaliação*, 17(2), 503-528. doi: 10.1590/S1414-40772012000200011
- Joaquim, N. de F., Vilas Boas, A. A., & Carrieri, A. de P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 351-365. doi: 10.1590/S1517-97022013000200005
- Kornis, G. E. M., Maia, L. S., & Fortuna, R. F. P. (2010). A produção intelectual em Saúde Coletiva no âmbito do Estado do Rio de Janeiro: uma trajetória de 1960 a 2007. *Physis*, 20(3), 913-929.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e sociedade*, 26(93), 1341-1363.
- Labarte, R. C., Scatena, M. C. M., Ornelas, M. A. & Furegato, A. R. (2004). Processo de seleção na pós-graduação em enfermagem psiquiátrica: uma discussão. *Revista brasileira de enfermagem*, 57(5), 625-626.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. de A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações [Edição especial]. *Revista de administração de empresas*, 46, 99-109.

- Lemos, A. H. da C., Rodriguez, D. A., & Monteiro, V. de C. (2011). Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. *Organizações e Sociedade*, 18(59), 587-604.
- Lo Bianco, A. C., Almeida, S. S, Koller, S. H. & Paiva, V. (2010). A internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia: perfil e metas de qualificação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23(Suppl. 1), 1-10. doi: 10.1590/S0102-79722010000400002
- Louzada, R. de C. R., & Silva Filho, J. F. da. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em estudo*, 10(3), 451-461.
- Louzada, R. de C. R., & Silva Filho, J. F. da. (2005). Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História Ciências Saúde-Manguinhos*, 12(2), 265-282.
- Louzada, R. de C. R. & Silva Filho, J. F. da. (2008). Tornar-se pesquisador: a escolha profissional como um processo. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 753-760.
- Magalhães, M. de O., & Bendasolli, P. F. (2013). Desenvolvimento de Carreira nas Organizações. In Borges, L. de O., Mourão, L. (Org.). *O trabalho e as Organizações: atuações a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Malvezzi, S., Souza, J. A. J., & Zanelli, J. C. (2010). Inserção no mercado de trabalho: os psicólogos recém-formados. In Bastos, A. V. B., Gondin, S. M. G. (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Manfroi, W. C., Machado, C. L. B., Dorneles, M. do A., Ribeiro, E. C., & Bordin, R. (2008) Estratégias para a implementação de um projeto de pós-graduação em Educação e Saúde na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 127-132.
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In *II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate*, Bauru, SP.

- Mattos, V. de B. (2007) *Pós-Graduação em tempos de precarização do trabalho: Um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrandos da UFSC*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC).
- Mattos, V. de B. (2011). *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho. Alongamento da Escolaridade e Alternativa ao Desemprego*. São Paulo: Xamã.
- Mattos, V. de B. (2012). *Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: Inserção no Mundo do Trabalho*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC).
- Mattos, V. de B., & Bianchetti, L. (2011). Educação continuada: solução para o desemprego?. *Revista Educação & Sociedade*, 32(117), 1167-1184.
- Melo, S. L. de., & Borges, L. de O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia ciência e profissão*, 27(3), 376-395.
- Mendes, V. da R., & Iora, J. A. (2014). A opinião dos estudantes sobre as exigências da produção na pós-graduação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(1), 171-187.
- Minayo, M.C.S (2004). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (8 ed), São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. de S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 237-248.
- Ministério da Educação e Cultura (2014). Disponível em: <http://mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- Moreira, E. C., & Tojal, J. B. A. G. (2013). Prioridades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física: a visão dos egressos. *Revista brasileira de Ciência do Esporte*, 35(1), 161-178.

- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo [Número especial]. *Psicologia & Sociedade*, 19, 14-20.
- Novaes Malagris, L., Suassuna, A. T. R., Bezerra, D. V., Hirata, H. P., Monteiro, J. L. F., Silva, L. R. da, . . . Santos, T. S. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em revista*, 15(2), 184-203.
- Oliveira, C. T. de, & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psicologia – USF*, 45(2), 187-197.
- Oliveira, M. M. H. (1984). *Ciência e pesquisa em psicologia: uma introdução*. São Paulo: EPU.
- Oliveira, N., & Siqueira, H. C. H. de. (2013). Mestrado acadêmico em enfermagem: interfaces de sua criação na perspectiva ecossistêmica. *Escola Anna Nery*, 17 (1), 73-81.
- Ortigoza, S. A. G., Poltronieri, L. C., & Machado, L. M. C. P. (2012). A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. *Sociedade & Natureza*, 24(2), 243-254.
- Pacico, J. C., Ferraz, S. B., & Hutz, C. S. (2014). Autoeficácia - YES WE CAN!. In Hutz, C. S. (Org.). *Avaliação em Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Padilha, M. I. C. de S., Borenstein, M. S., Maia, A. R., Guedes, J. A. D. Lessmann, J. C., & Machado, C. A. (2006). Uma história de sucesso: 30 anos da Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. *Texto & contexto Enfermagem*, 15, 20-30.
- Pardo, M. B. L., & Colnago, N. A. S. (2013). Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação. *Paidéia*, 21(49), 237-246.
- Pezzi, S., & Steil, A. V. (2009) Análise do processo de exame de grau na pós-graduação *stricto sensu*. *Educação e Pesquisa*, 35(1) 33-50.

- Pimentel, R. G. (2007). “E AGORA, JOSÉ?”: jovens psicólogos recém formados no processo de inserção no mercado de trabalho. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC).
- Ramos, F. R. S., Backes, V. N. S., Backes, D. S., Schneider, D. G., Pinheiro, G., Zeferino, M. T., & Rocha, P. K. (2010). Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. *Revista brasileira de enfermagem*, 63(3), 359-365.
- Rego, A., Tavares, A. I., Pina e Cunha, M., & Cardoso, C. C. (2005). Os motivos de sucesso, afiliação e poder: perfis motivacionais de estudantes de graduação e pós-graduação e sua relação com níveis remuneratórios. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2), 225-236.
- Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Plenário do Conselho Nacional de Saúde, 240ª Reunião Ordinária. Diário Oficial da União, n.º 12, seção 1, p. 59. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Ribeiro, M. L., & Cunha, M. I. da. (2010). Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. *Interface*, 14(32), 52-68.
- Santos, A. F., & Alves Junior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(1), 104-113.
- Santos, A. S. dos., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação à pós-graduação *stricto sensu*: uma revisão sistemática de literatura. *Psicologia – USF*, 20(1), 141-152.
- Sarriera, J. C., Camara, S. G., & Berlim, C. S. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para Jovens Desempregados. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(1), 189-198.
- Schillings, A. (2005) *Processo de estresse em mestrados*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC).

- Secaf, V., & Kurcgant, P. (1999). Doutores e doutorandos em enfermagem: motivos do mestrado em outras áreas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 7(1), 5-10.
- Sguissardi, V., & Silva Júnior, J. dos R. (2009). *O trabalho intensificado nas federais*. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.
- Silva, C., & Papp, A.C (2015, 07 de Junho). Crescimento do desemprego já afeta jovens com maior escolaridade. *O Estadão, São Paulo*.
- Silva, M. M. da (2010). Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. *Educação e Sociedade*, 31(110), 243-260.
- Sousa, H. de, Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. da S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação psicológica*, 12(2), 253-261.
- Souza, L. K. de C. S. de., Prado, S. D., Ferreira, F. R., & Carvalho, M. C. da V. S. C. (2014). “Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. *Revista de Nutrição*, 27(6), 725-734.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 1-11.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista brasileira de orientação profissional*, 5(1), 47-62.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005) Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.
- Teixeira, M. O. D (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.

- Tolfo, S. R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros [Número especial]. *Psicologia & Sociedade, 19*, 38-46.
- Tourinho, M. M., & Palha, M. das D. C. (2014). A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cadernos EBAPE.BR, 12*(2), 270-283.
- Turnes, L. (2014). *Pesquisa e pós-graduação: Um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC*. UFSC (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC).
- Turnes, L., & Lara, R. da C. (2014, outubro). Pesquisa e pós-graduação: A categoria tempo e a mediação das TIC entre doutorandos. In *X Anped Sul*, Florianópolis.
- Uvaldo, M. C. C. (2010) *Tecendo a trama identitária: um estudo sobre mudanças de carreira*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo SP).
- Valore, L. A., & Selig, G. A. (2010). Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. *Estudos e pesquisa em psicologia, 10*(2), 390-404.
- Vieira, D., & Coimbra, L. (2006). A auto-eficácia na Transição para o Trabalho. In Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: a percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7*(1), 1-10.
- Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In Zago, N., Carvalho, M. P., Vilela, R. A. T. (Orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A.

Zaidan, S., Caldeira, A. M. S., Oliveira, B. J., & Silva, P. G. C. (2011). Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*, 27(1), 129-160.

ANEXO A – Caracterização dos Pós-Graduandos da UFSC – Etapa 1 do Estudo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Este questionário faz parte de um estudo desenvolvido pelo PPG Psicologia da UFSC que busca identificar o perfil dos mestrandos dos diversos cursos da UFSC e as razões que levam à transição direta da graduação ao mestrado na modalidade *stricto sensu*. Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. Todas as informações são anônimas.

1. Programa de pós: _____
2. Área do programa: () Agrárias () Saúde () Humanas () Sociais Aplicadas () Engenharias () Biológicas () Exatas e da Terra () Linguística, Letras e Artes () Multidisciplinar
3. Qual a modalidade da pós-graduação? () mestrado *stricto sensu* () mestrado profissionalizante
4. Qual o semestre de entrada na pós-graduação? _____
5. Quando você iniciou o mestrado? () logo após a graduação () de seis meses a um ano após a graduação () mais de um ano após a graduação
6. Se você não iniciou o mestrado imediatamente após a graduação, você trabalhou neste período? () sim () não
7. Sexo: () M () F
8. Idade: _____
9. Estado Civil: () solteiro () casado () divorciado/separado () viúvo () união estável

10. Você possui filhos? () não () sim
11. Com quem você mora? () sozinho () com os pais () amigos () com companheiro(a)
12. Você está morando em Florianópolis em função do mestrado? () já morava em Florianópolis () sim, temporariamente () não, me desloco da minha cidade para as aulas e atividades do mestrado
13. Curso de formação na graduação: _____
14. Semestre de formação na graduação: _____
15. Bacharelado ou Licenciatura? () B () L () ambos
16. Graduação em instituição Privada ou Pública? () Pública () privada
17. Você tinha possibilidade de realizar a pós-graduação na instituição de graduação? () Não () Sim
18. Você trabalha concomitantemente ao mestrado? () sim () não
19. Você possui bolsa de auxílio? () não () sim. Se sim, Qual órgão? () CAPES () CNPq () Fapesc () outra Qual? _____
20. Em caso afirmativo na questão anterior, você já tinha certeza a respeito da obtenção de bolsa no momento da seleção? () não () sim
21. Entrar no mestrado era sua opção de preferência após a graduação? () sim () não
22. Durante a graduação, você foi bolsista ou voluntário de iniciação científica? () sim () não
23. Antes de se inserir no mestrado você já tinha contato/familiaridade com seu orientador? () sim () não
24. Como foi o processo seletivo do mestrado? Qual a forma de seleção? (marque quantas alternativas forem necessárias) () prova () entrevista/arguição () análise de currículo () análise de projeto () outro(a): Qual? _____
25. De forma geral, qual o seu nível de satisfação com a experiência na pós-graduação? () insatisfeito () pouco satisfeito () satisfeito () muito satisfeito
26. Você teria interesse/disponibilidade para participar de uma breve entrevista sobre sua experiência na pós-graduação? () não () sim
27. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, por favor deixe um email e um telefone para contato: _____

ANEXO B – *E-mail* às Secretarias de Pós-Graduação da UFSC



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Solicitação de Encaminhamento de Mensagem aos alunos de mestrado

Prezado(a) responsável da secretaria de pós-graduação do curso _____, sou Talita Caetano Silva, mestranda do programa de pós-graduação em Psicologia da UFSC. Sou orientanda da professora Marucia Patta Bardagi e juntas estamos desenvolvendo um estudo que tem como proposta a identificação do perfil do mestrando da UFSC e a compreensão das razões que levam os alunos à transição direta da graduação ao mestrado e suas expectativas para o futuro. Este estudo se justifica tendo em vista o contexto de ampliação da pós-graduação no Brasil, ainda não acompanhada por um volume significativo de estudos acerca dos alunos nela inseridos, bem como pelos estudos sobre desenvolvimento de carreira universitário, os quais apontam a importância da análise de projetos de futuros e da transição universidade-mercado de trabalho.

Nesse sentido, venho por meio deste solicitar-lhe o encaminhamento desta mensagem aos alunos de mestrado do Programa _____ a fim de auxiliar o contato com estes e também para atingir o número máximo de respondentes possível. A participação na pesquisa será voluntária e o aluno participante estará protegido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. No link anexo a este email estão o protocolo de pesquisa a ser respondido pelo aluno e o TCLE. Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone (48) 9653-4054.

Desde já agradecemos.
Professora Marucia Patta Bardagi
Mestranda Talita Caetano Silva
PPGP - Departamento de Psicologia UFSC

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Etapa 1 do Estudo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

(Ao abrir o *link* do protocolo de pesquisa, o aluno será encaminhado a esta mensagem inicial)

Prezado mestrando,

O instrumento a seguir faz parte de um estudo com pós-graduandos em nível de mestrado acadêmico *stricto sensu*, que busca caracterizar o perfil dos alunos e compreender as razões pelas quais mestrandos realizam a transição direta da graduação para a pós-graduação. A pesquisa terá como objetivos: Identificar as razões de escolha e/ou expectativas de futuro dos participantes de acordo com a área de estudos, a instituição de graduação e gênero; Identificar quais os sentimentos na experiência de mestrado e os fatores a eles associados e, Identificar os projetos em relação à carreira futura posterior ao término do mestrado.

Este estudo se justifica tendo em vista o contexto de ampliação de pós-graduação no Brasil, ainda não acompanhada por um volume significativo de estudos acerca dos alunos nela inseridos, bem como aos estudos sobre desenvolvimento de carreira universitário, os quais apontam a importância da análise de projetos de futuros e da transição universidade-mercado de trabalho.

Você, como aluno de mestrado, está sendo convidado a participar como voluntário nesta pesquisa. A única identificação solicitada ao longo do estudo é o seu email e/ou contato telefônico, para que possamos contatá-lo na etapa posterior (etapa de entrevistas) e convidá-lo novamente a participar, se for do seu interesse. Nesta etapa, você deverá responder a uma ficha de dados sociodemográficos e acadêmicos. O preenchimento desta ficha tomará aproximadamente 10 minutos. A sua colaboração poderá auxiliar na compreensão dos processos de escolha

de carreira, enfocando na escolha pela pós-graduação propriamente dita. Caso desejar, você pode interromper sua participação a qualquer momento sem prejuízo a você ou ao estudo. Ainda, caso necessário, podem ser feitos encaminhamentos para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional - LIOP/UFSC ou outros serviços de seu interesse.

É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira participar basta não responder o instrumento a seguir. Os resultados globais desta pesquisa serão posteriormente tornados públicos em congressos ou em publicações científicas, resguardado o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação. Esta pesquisa é orientada pela professora Marucia Patta Bardagi, e conduzida pela mestrandia Talita Caetano Silva, ambas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Maiores informações, caso seja do seu interesse, podem ser obtidas pelo e-mail tcsilvaa@gmail.com ou pelo telefone 96534054. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. O contato com o CEP UFSC pode ser feito pelo telefone (48) 3721-9206 ou pelo email: cep.propesq@contato.ufsc.br

Ao concordar em participar da pesquisa (clicando no espaço CONCORDO) você declara que está de acordo com este termo e que está ciente: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) de que as informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal de Santa Catarina na sala 14A do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após este período serão apagadas; e) e que estou ciente de que eventuais riscos aos quais eu posso estar exposto em decorrência da participação na presente pesquisa restringem-se às reflexões acerca da temática sobre a qual versarei durante esta etapa da pesquisa e tais riscos se justificam e se anulam diante da importância da pesquisa para o processo de produção de conhecimento científico.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

(a seguir, na plataforma digital Google Docs, aparecerão os espaços abaixo, para serem preenchidos pelo participante)

concordo em participar do estudo não concordo em participar do estudo

ANEXO D – Roteiro de Entrevista – Etapa 2 do Estudo

A ESCOLHA PELO MESTRADO

1. Como se deu o processo de escolha pelo mestrado *stricto sensu*?
2. Dentre seus planos estabelecidos para a transição universidade-mundo do trabalho, o mestrado era a principal opção? Havia outros planos/alternativas? Quais?
3. Como você se sentiu em relação ao término do curso de graduação e a possível saída da universidade?
4. Durante a graduação você participou de alguma intervenção de planejamento de carreira? Se sim, como foi este processo?
5. Você teve apoio da família, dos amigos, para essa escolha?

O CURSO/O PROJETO

1. Você se sente satisfeito com seu curso de mestrado? As expectativas iniciais foram correspondidas?
2. Como foi a escolha do(a) orientador(a)? Você tinha contato ou familiaridade com ele(ela) antes da pós-graduação? Como é a relação com o orientador, os professores, os colegas, os técnicos?
3. (Para os que trabalham) → Como se dá a sua rotina visto que você trabalha concomitantemente à pós-graduação? Como você da conta das diferentes atividades/exigências? Você concorreu à bolsa no programa?
4. (Para os bolsistas) → Como foi a opção pela bolsa? Você teria feito mestrado mesmo sem bolsa? Ser bolsista torna-se uma condição facilitadora para a condução da pós-graduação?
5. E em relação ao projeto, como se sente?

O FUTURO/A CARREIRA

1. O que significa para você o mestrado? E o tornar-se mestre?
2. Quais são seus planos para após a conclusão do mestrado?
3. Se você pudesse escolher novamente, optaria pelo mesmo caminho? Porque?

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista Etapa 2 do Estudo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar novamente como voluntário neste projeto de pesquisa. O objetivo deste estudo é voltado à compreensão das razões pelas quais mestrandos realizam a transição direta da graduação para a pós-graduação. A pesquisa terá como objetivos: Identificar as razões de escolha e/ou expectativas de futuro dos participantes de acordo com a área de estudos, a instituição de graduação e gênero; Identificar quais os sentimentos na experiência de mestrado e os fatores a eles associados e, Identificar os projetos em relação à carreira futura posterior ao término do mestrado.

Nesta etapa, convidamos você a nos fornecer uma entrevista, em que serão abordados alguns aspectos relacionados às perguntas que você respondeu na etapa anterior – questionário sociodemográfico e acadêmico – além de conhecer um pouco mais sobre a sua experiência e avaliação da pós-graduação. A entrevista durará cerca de 45 minutos e será gravada, mediante a sua aprovação, para posterior transcrição. Caso desejar, você pode interromper sua participação a qualquer momento sem prejuízo a você ou ao estudo. Ou ainda, podem ser feitos encaminhamentos para atendimentos em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional - LIOP/UFSC, caso necessário.

É importante salientar que a sua participação nesta etapa da pesquisa também é voluntária, mesmo que você tenha participado da etapa anterior; portanto, caso não queira participar basta não consentir com a entrevista. Você também pode interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Os resultados globais desta pesquisa serão posteriormente tornados públicos em congressos ou em publicações científicas, resguardado o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação.

Esta pesquisa é supervisionada pela professora Marucia Patta Bardagi e conduzida pela mestranda Talita Caetano Silva, ambas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Maiores informações, caso seja do seu interesse, podem ser obtidas pelo e-mail tcsilvaa@gmail.com ou pelo telefone 96534054. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. O contato com o CEP UFSC pode ser feito pelo telefone (48) 3721-9206 ou pelo email: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Ao concordar em participar da pesquisa você declara que está de acordo com este termo e que está ciente: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) de que as informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal de Santa Catarina na sala 14A do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após serão apagadas. Este TCLE está escrito em duas vias, sendo que uma via será fornecida a cada participante e a outra ficará com o pesquisador; e) e que estou ciente de que eventuais riscos aos quais eu posso estar exposto em decorrência da participação na presente pesquisa restringem-se às reflexões acerca da temática sobre a qual versarei durante esta etapa da pesquisa e tais riscos se justificam e se anulam diante da importância da pesquisa para o processo de produção de conhecimento científico.

Data: _____

Declaro que concordo em participar do estudo acima descrito.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisador responsável: Talita Caetano Silva

Assinatura do pesquisador: _____

**ANEXO F – Parecer consubstanciado do Comitê de
Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RAZÕES PARA A TRANSIÇÃO GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO COM MESTRANDOS DE DIFERENTES ÁREAS

Pesquisador: Marucia Patta Bardagi

Área Temática: Versão: 3

CAAE: 42096615.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.140.918

Data da Relatoria: 08/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área I (Psicologia das Organizações e do Trabalho), Linha 2 (Formação Profissional intitulado RAZÕES PARA A TRANSIÇÃO GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO COM MESTRANDOS DE DIFERENTES ÁREAS

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Neste projeto busca-se compreender as razões que levaram recém graduados a fazerem a transição direta da graduação para o mestrado.

Objetivo Secundário:

Identificar razões de escolha e/ou expectativas de futuro dos participantes de acordo com a área de estudos, a instituição de formação de graduação e gênero;

Identificar quais os sentimentos com a experiência de mestrado e os fatores a eles associados; Identificar os projetos em relação à carreira futura posterior ao término do mestrado;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos Riscos mesmo caracterizando-se como um estudo de risco mínimo, que não acarreta prejuízos às atividades acadêmicas dos participantes, algum desconforto ou necessidade de atendimento pode decorrer do processo de reflexão sobre a própria vida e carreira proposto pelo estudo. Neste caso, quando necessário, o participante poderá ser encaminhado a atendimentos de orientação de carreira, como no LIOP (Laboratório de Orientação Profissional) ou ainda, a serviços de atendimentos psicológicos, como no SAPSI (Serviço de atendimento psicológico), espaços estes localizados no Departamento de Psicologia.

Benefícios:

Este estudo se justifica tendo em vista o contexto de ampliação de pós-graduação no Brasil, ainda não acompanhado por um volume significativo de estudos acerca dos alunos nela inseridos, somados aos estudos sobre desenvolvimento de carreira universitário, os quais apontam a importância da análise de projetos de futuros e da transição universidade-mercado de trabalho. Considera-se atende os dois critérios de relevância descritos por Oliveira (1984): relevância social e científica. A relevância social deste estudo está voltada ao contexto da pós-graduação. Compreender as características e as escolhas de mestrandos pode auxiliar tanto aos próprios sujeitos quanto às instituições que os acolhem, na elaboração de estratégias favorecedoras da melhor integração acadêmica e pessoal dos alunos, além de poderem repensar sua estrutura, se necessário, a partir de informações mais acuradas sobre as necessidades e recursos dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador apresenta os procedimentos teóricos e metodológicos para a realização do estudo o qual demonstra condições para seu desenvolvimento na prática

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de apresentação obrigatória para submissão e avaliação no CEPESH/UFSC foram Relatório, Projeto, Cronograma, Orçamento, Folha de Rosto, TCLE. Não foi apresentado Carta Declaração da Instituição.

Recomendações:

Não há recomendações o pesquisador atendeu a todas as pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluo indicando aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANÓPOLIS, 07 de Julho de 2015

**Assinado por: Washington Portela de Souza
(Coordenador)**

