



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

CARLOS ALEXANDRE CAMPOS

**SENTIDOS DO TRABALHO E DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA
MESTRANDOS E DOUTORANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

Florianópolis

2022

CARLOS ALEXANDRE CAMPOS

**SENTIDOS DO TRABALHO E DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA
MESTRANDOS E DOUTORANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

Tese elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área de Concentração 1 – Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha de Pesquisa 1 – Processos Psicossociais e de Saúde no Trabalho e nas Organizações, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suzana da Rosa Tolfo.

Florianópolis

2022

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

Campos, Carlos Alexandre

Sentidos do trabalho e das experiências formativas para
mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa
Catarina / Carlos Alexandre Campos ; orientadora, Suzana
da Rosa Tolfo, 2022.

335 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Sentidos do trabalho. 3. Experiências
formativas. 4. Pós-graduandos. I. Tolfo, Suzana da Rosa.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Psicologia. III. Título.

Carlos Alexandre Campos

**Sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da
Universidade Federal de Santa Catarina**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Maria Sara de Lima Dias, Dra.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^ª. Carla Cristina Dutra Búrigo, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Iúri Novaes Luna, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Prof. Adriano Beiras, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^ª. Suzana da Rosa Tolfo, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Esta tese é inteiramente dedicada à minha mãe, Renilda das Graças Paes Campos (*in memoriam*), o maior amor da minha existência. Na expectativa de que, de onde você estiver, esteja presente o brilho característico dos seus olhos ao ver mais esta conquista minha, na qual você teve fundamental contribuição.

Agradecimentos

A Deus, por ser amparo em diversos momentos.

À minha mãe, Renilda das Graças Paes Campos (*in memoriam*), pelo amor incondicional, carinho e zelo com que sempre cuidou de mim, pelo apoio para que eu buscasse realizar os meus sonhos e por acreditar neles tanto quanto eu e sempre procurar me convencer a acreditar na minha capacidade. Lembro-me bem de que veio ficar comigo durante os dias que precediam a etapa da arguição do pré-projeto de pesquisa do processo seletivo para ingresso no doutorado para tentar reduzir a minha ansiedade e fornecer o seu apoio e carinho sempre tão fundamentais. Lembro-me, também, de que foi a primeira pessoa para quem telefonei extremamente feliz ao conferir o resultado e verificar que havia sido aprovado. Acompanhou a minha trajetória neste período até pouco menos de um ano antes da conclusão desta tese, e finalizar este ciclo sem ter o seu suporte afetivo e nem a sua visita em Florianópolis para me “mimar” como sempre fazia não foi nada fácil, mas é por meio de toda a base que sempre me deu para a vida que busco amparo para seguir, mesmo imerso em uma saudade imensa. Se estou realizando o meu “projeto doutor aos 28 anos” devo isso a você, pois sozinho jamais chegaria aqui. Serei eternamente grato por ter sido presenteado com a melhor mãe do mundo! Essa conquista também é sua! Muito obrigado por tudo! Amo-te eternamente!

À minha irmã, Suzana Campos, que é o melhor presente que eu poderia ter recebido dos meus pais. Nunca serei capaz de retribuir todo o amor, carinho, cuidado e dedicação que você sempre teve comigo. Nossa ligação é inexplicável e, que a sorte a minha, de tê-la também como minha melhor amiga. Obrigado por todo o apoio e incentivo para que eu buscasse realizar os meus sonhos (mesmo que isso ocasionasse ficarmos distantes geograficamente) e por sempre reforçar o quanto sou capaz de alcançar os meus objetivos. De modo especial, obrigado pelo suporte afetivo nos últimos meses da elaboração deste trabalho, por escutar tão atentamente – mesmo

por telefone – as minhas considerações diárias sobre o processo de análise das entrevistas e os dados que eu fui descobrindo, e também pelo estoque de chocolates e doces que trazia a cada visita para buscar estimular o meu processo de escrita. Tenho um orgulho imenso em ser seu irmão e sabe que sou seu fã. Muito obrigado por tudo! Amo-te!

Ao meu pai, Antonio Carlos de Campos, por todo o amor e afeto, por estimular-me a buscar realizar os meus sonhos e mostrar-se disponível a ajudar-me ao longo do caminho, por vibrar com cada uma das minhas conquistas e sempre demonstrar-se interessado e atento a escutar sobre as minhas diversas vivências na vida acadêmica. Obrigado, também, por todo o apoio financeiro que me forneceu, possibilitando com que eu me dedicasse exclusivamente às atividades acadêmicas durante toda a minha trajetória de formação. Devo muito dessa conquista a você! Amo-te!

Ao meu cunhado, Tiago Miorando Barboza, pelo apoio, incentivo, carinho e pelos “festivais gastronômicos” sempre que estamos juntos.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Suzana da Rosa Tolfo, por acolher tão bem a mim e a temática de pesquisa que propus, por todos os aprendizados compartilhados, por acreditar na minha capacidade bem mais do que eu mesmo, e pela calma e serenidade com que sempre acolheu as minhas dúvidas e iluminou os passos desta tese. Seu carinho, sensibilidade, compreensão e humanidade, atrelados aos seus infinitos conhecimentos profissionais, fazem de você uma professora incrível, mostrando a importância da afetividade para o processo de aprendizagem. Muito mais do que uma orientadora, se tornou uma querida amiga. Como eu sempre disse: ser seu orientando é um fator protetivo de saúde mental na pós-graduação. Espero ser, como professor, ao menos um pouquinho de tudo que você representa para mim. Muito obrigado por tudo! Que venha o pós-doutorado, profe!

À Prof^a. Dra. Renata Silva de Carvalho Chinelato, coordenadora do Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT) da

Universidade Federal de Santa Catarina, e minha grande parceira na elaboração e no desenvolvimento do projeto de extensão “Fortalecimento da saúde mental de estudantes de pós-graduação da UFSC”. Além de uma ótima profissional e parceira de trabalho, é uma amiga muito querida e a qual sou muito grato por ter encontrado ao longo do caminho. Uma mineira que veio para o Sul e que aquece o coração de todos com seu carinho, sensibilidade e humanidade. Trabalhar ao lado de pessoas como você é fantástico! Obrigado por tudo!

Às excelentes orientadoras que tive ao longo do meu percurso acadêmico: Prof^ª. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (orientadora de iniciação científica), Prof^ª. Ma. Scheila Beatriz Sehnem (orientadora de trabalho de conclusão de curso de graduação) e Prof^ª. Dra. Marucia Patta Bardagi (orientadora de mestrado). Muito de quem me tornei ao longo desse tempo deve-se a vocês, que sempre foram inspiradoras e excelentes exemplos de professoras e pesquisadoras. De modo especial, agradeço à Scheila, que além de ter se tornado uma grande amiga foi também fundamental para a minha escolha em seguir carreira acadêmica; jamais esquecerei do seu incentivo e nunca cansarei de agradecer o seu apoio!

À Fernanda Zatti, amiga querida que conheci no mestrado e, agora, juntos concluímos o doutorado. Obrigado por ser minha parceira inseparável ao longo desta trajetória (seja para finalizar a redação de algum artigo de madrugada, viajar para congressos ou procrastinar as atividades conversando virtualmente), com quem sempre pude contar em diferentes momentos (inclusive para além da vida acadêmica). Os desafios desse período, compartilhados com você, se tornaram mais fáceis de serem enfrentados. Além de uma pessoa maravilhosa, você é uma profissional fantástica e com quem aprendo muito. Sua amizade é um presente gigante, pelo qual sou muito grato e que levarei para a vida!

Aos grandes amigos com os quais a UFSC me presenteou e que sempre estiveram muito presentes ao longo desta trajetória: Gabriel Lopes Rosa Feigel, Paola Barros Delben, Patricia

Albanaes e Grasiela Torrico. São pessoas e profissionais admiráveis, os quais tenho orgulho em chamar de amigos!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, que ministraram as disciplinas que cursei durante o doutorado: Andréa Barbará da Silva Bousfield, Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes, Fernanda Machado Lopes, Helder Lima Gusso, Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Lucienne Martins Borges, Maiana Farias Oliveira Nunes, Mauro Luis Vieira e Narbal Silva. Obrigado por serem inspiradores e tão dedicados e comprometidos em proporcionar uma formação de excelência! À Prof^ª. Dra. Andrea Valéria Steil, com quem não cursei disciplinas neste período, mas que admiro muito e com quem aprendi em outras atividades ao longo do doutorado. Também agradeço ao Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com o qual muito aprendi ao cursar uma disciplina que ministrou.

Aos professores avaliadores das bancas de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Iúri Novaes Luna, Prof^ª. Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo e Prof^ª. Dra. Maria Sara de Lima Dias, pela disponibilidade e boa vontade em realizar a leitura do meu trabalho e contribuir para o aperfeiçoamento do mesmo. Sou grato, também, à Prof^ª. Dra. Lígia Rocha Cavalcante Feitosa e à Prof^ª. Dra. Marina Cardoso de Oliveira, pelo aceite em constituírem-se como avaliadoras suplentes na banca de defesa.

Aos queridos colegas do Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo acolhimento, convivência harmoniosa e pelos conhecimentos compartilhados ao longo destes quatro anos. Aprendi muito com vocês! De modo especial, à Eliane França Pereira, querida colega de doutorado e de grupo de pesquisa.

À Prof^ª. Dra. Maiana Farias Oliveira Nunes e ao Prof. Dr. Iúri Novaes Luna, os quais acompanhei na disciplina de Desenvolvimento e Aconselhamento de Carreira, ofertada no

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, atuando como tutor. À Prof^ª. Dra. Renata Silva de Carvalho Chinelato e à Prof^ª. Dra. Maiana Farias Oliveira Nunes, as quais acompanhei, respectivamente, nas disciplinas de Fundamentação da Ênfase (Trabalho, Organizações e Gestão) I e II, ofertadas no curso de graduação em Psicologia da UFSC, atuando como estagiário de docência. Obrigado por serem inspiradores e possibilitarem-me aprendizagens significativas para a carreira docente.

Ao Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual atuei, enquanto doutorando, como tutor de Orientação Pedagógica. Sou grato a cada estudante que tive a possibilidade de conhecer e poder contribuir para o desenvolvimento acadêmico. Aprendi muito com vocês neste processo! Agradeço, também, à Dra. Janaina Santos de Macedo, coordenadora do PIAPE, a qual o conduzi com extrema competência e sensibilidade e com quem também aprendi muito. Conhecer os diferentes desafios que perpassam a trajetória acadêmica de graduandos de diferentes cursos certamente contribuiu sobremaneira na minha formação para a docência no ensino superior.

Aos mestrandos e doutorandos que se disponibilizaram a participar desta pesquisa. Que novos olhares sejam lançados para vocês e seus processos formativos a partir dos resultados desta tese.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por proporcionar-me uma formação gratuita e de extrema qualidade durante os últimos seis anos (entre mestrado e doutorado) que passei aqui. Muito além de conhecimentos acadêmicos, modificou a minha percepção de mundo e possibilitou-me conhecer pessoas maravilhosas. O “orgulho de ser UFSC” será eterno!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Na verdade, afinal, não proponho soluções. É uma questão de tornar-se familiar com as várias estradas e as regiões para as quais elas nos levam. Nego que a estrada do norte seja, de uma maneira absoluta e sempre, melhor que a do sul; mas, sem dúvida, serve para assegurar que uma é tão boa quanto a outra. Precisamos projetar mapas, mostrando como cada estrada leva a direções genuinamente diferentes e interessantes.

(Fingarette, 1962)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho provocam diversas repercussões na vida dos sujeitos e na sociedade de modo geral. Ao considerar este cenário se verifica que pouco tem sido estudado sobre o trabalho realizado durante a formação acadêmica e profissional em diferentes níveis de ensino, destacando-se, aqui, a pós-graduação *stricto sensu*. Frente ao exposto, o objetivo geral deste estudo refere-se a compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva, com duas etapas, consistindo a primeira em um levantamento, no qual participaram 480 pós-graduandos, os quais responderam a um questionário sociodemográfico e acadêmico e à Escala do Trabalho com Sentido. Os dados obtidos foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. A segunda etapa da pesquisa configurou-se como qualitativa, caracterizada como um estudo de casos múltiplos, na qual foram entrevistados dez pós-graduandos vinculados a cursos de diferentes áreas do conhecimento. Os dados obtidos foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram um perfil de pós-graduandos com média de idade de 31,47 anos, majoritariamente do sexo feminino, solteiros, sem filhos e provenientes da região Sul do Brasil. Os sentidos que os participantes atribuíram ao trabalho foram majoritariamente positivos, destacando o fator aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional como as principais características possibilitadas pelo trabalho que realizam na pós-graduação. Quanto aos componentes dos sentidos do trabalho, a significação foi relacionada às atividades cotidianas desenvolvidas na pós-graduação, a orientação destacou-se como fator que possibilita desenvolvimento pessoal e profissional e habilitação para a carreira acadêmica, e a coerência se baseou nas contribuições possibilitadas a partir das diferentes áreas do conhecimento e dos fenômenos investigados na dissertação/tese de cada entrevistado. Para as experiências

formativas foram atribuídos, principalmente, sentidos também relacionados à aprendizagem e crescimento pessoal, e foram estas consideradas importantes para a formação do sujeito em si, englobando o contexto da pós-graduação e também as demais esferas da vida. Destacaram-se os atravessamentos da pandemia nas experiências formativas, sendo estas reconhecidas por meio de aspectos tanto positivos quanto negativos, à medida que modificaram o cenário e trouxeram novas oportunidades, mas também impossibilitaram a realização de algumas atividades cotidianas da pós-graduação. As relações percebidas pelos entrevistados entre sentidos do trabalho e experiências formativas abrangeram, de modo geral, questões de desenvolvimento pessoal e oportunidade de aprendizagem, o que demonstra consonância com os aspectos destacados pelos sujeitos ao conceberem os dois fenômenos investigados neste estudo. Considera-se que os resultados obtidos permitem analisar as diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos ao longo do processo de formação no mestrado/doutorado e os sentidos atribuídos a estas e ao trabalho desenvolvido neste contexto.

Palavras-chave: Sentidos do trabalho; Experiências formativas; Pós-graduandos.

Abstract

The changes that occurred in the world of work have caused several impacts in the lives of individuals and in society in general. When considering this scenario, it appears that little has been studied about the work done during the academic and professional training at different levels of education, highlighting here the stricto sensu postgraduate studies. In view of the above, the general objective of this study is to understand the meanings of work and formative experiences for master's and doctoral students at the Federal University of Santa Catarina. To do so, an exploratory and descriptive research was carried out, in two stages. The first one consisted of a survey, in which 480 postgraduate students participated and answered a sociodemographic and academic questionnaire and the Meaningful Work Scale. The data obtained were analyzed using descriptive and inferential statistics. The second stage of the research was qualitative, characterized as a multiple case study, in which ten postgraduate students from different areas of knowledge were interviewed. The data obtained were transcribed and submitted to content analysis. The results showed a profile of postgraduate students with an average age of 31.47 years, mostly female, single, childless, and coming from the South region of Brazil. The meanings attributed to the work by the participants were mostly positive, highlighting the personal and professional learning and development factor as the main feature enabled by the work they do at the postgraduation. As for the components of the meanings of work, the meaning was related to the daily activities developed in the postgraduation, the guidance stood out as a factor that enables personal and professional development and qualification for the academic career. The coherence was based on the contributions made possible from the different areas of knowledge and the phenomena investigated in each interviewee's dissertation/thesis. For the formative experiences, mainly meanings also related to learning and personal growth were attributed, and these experiences

were considered important for the formation of the subjects themselves, encompassing the postgraduate context and also the other spheres of life. The crossings of the pandemic in formative experiences were highlighted, and they were recognized through both positive and negative aspects, as they changed the scenario and brought new opportunities, but also made it impossible to carry out some daily postgraduation activities. The relations perceived by the interviewees between meanings of work and formative experiences covered, in general, issues of personal development and learning opportunity, which demonstrates consonance with the aspects highlighted by the subjects when conceiving the two phenomena investigated in this study. It is considered that the results obtained allow an analysis of the different experiences lived by the subjects throughout the master's/doctoral training process and the meanings attributed to them and to the work developed in this context.

Keywords: Meanings of work; Formative experiences; Postgraduates.

Résumé

Les changements intervenus dans le monde du travail provoquent des répercussions diverses sur la vie des sujets et sur la société en général. Si l'on considère ce cadre, on constate que peu d'études ont été faites sur le travail réalisé pendant la formation académique et professionnelle à différents niveaux d'enseignement, en soulignant, la Post-graduation *stricto sensu*. Face à ce qui précède, l'objectif général de cette étude est de comprendre les sens du travail et des expériences de formation pour les maîtres et les doctorants de l'Université Fédérale de Santa Catarina. Pour cela, une recherche exploratoire et descriptive a été réalisée, avec deux étapes, la première consistant en un inventaire, auquel ont participé 480 diplômés de troisième cycle qui ont répondu à un questionnaire sociodémographique et académique et à l'Échelle du Travail avec Sens. Les données obtenues ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et inférentielles. La deuxième étape de la recherche s'est définie comme qualitative, caractérisée comme une étude de multiples cas, dans laquelle ont été interviewés dix diplômés liés à des cours de différents domaines de la connaissance. Les données obtenues ont été transcrites et soumises à l'analyse de contenu. Les résultats ont mis en évidence un profil de diplômés avec l'âge moyen de 31 à 47 ans, principalement des femmes, célibataires, sans enfants et provenant de la région Sud du Brésil. Les sens que les participants ont attribués au travail ont été largement positifs, notamment l'apprentissage et le développement personnel et professionnel comme les principales caractéristiques rendues possibles par le travail qu'ils accomplissent dans le troisième cycle. En ce qui concerne les composantes des sens du travail, la signification a été liée aux activités quotidiennes développées dans la Post-graduation, l'orientation a été remarquée comme un facteur qui rend possible le développement personnel et professionnel et l'aptitude à la carrière universitaire, et la cohérence est basée sur les contributions possibles à partir des différents domaines de la connaissance et des phénomènes étudiés dans la

dissertation/thèse de chaque interrogé. Pour les expériences de formation ont été attribués surtout des sens également liés à l'apprentissage et l'épanouissement, lesquels ont été considérés comme importants pour la formation du sujet lui-même, englobant le contexte des études supérieures et aussi les autres sphères de la vie. Les répercussions de la pandémie sont démarquées dans les expériences de formation, celles-ci étant reconnues à travers des aspects tant positifs que négatifs, à mesure qu'elles ont modifié le scénario et qu'elles ont apporté de nouvelles opportunités, néanmoins elles ont aussi rendu impossible certaines activités quotidiennes de troisième cycle. Les relations perçues par les personnes interrogées entre le sens du travail et les expériences de formation ont généralement porté sur le développement personnel et les possibilités d'apprentissage, ce qui est conforme aux aspects qui ont été soulignés par les sujets lors de la conception des deux phénomènes étudiés dans cette étude. On considère que les résultats obtenus permettent d'analyser les différentes expériences vécues par les sujets tout au long du processus de formation au master/doctorat et les sens attribués à celles-ci et au travail accompli dans ce contexte.

Mots-clés: Sens du travail; Expériences de formation; Étudiants post-universitaires.

Lista de Abreviações e Siglas

APA – *American Psychological Association*

CA – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPG – Controle Acadêmico da Pós-Graduação

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCB – Centro de Ciências Biológicas

CCE – Centro de Comunicação e Expressão

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCR – Centro de Ciências Rurais

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CDS – Centro de Desportos

CED – Centro de Ciências da Educação

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSE – Centro Socioeconômico

CTC – Centro Tecnológico

CTE – Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação

CTJ – Centro Tecnológico de Joinville

CTS – Centro de Ciências, Tecnologias e Saúde

EAD – Educação a distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETS – Escala do Trabalho com Sentido

FAPEU – Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IST – Inventário do Significado do Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA – *Master in Business Administration*

MEC – Ministério da Educação

MOW – *Meaning of Work International Research Team*

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEPPOT – Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho

PET – Programa de Educação Tutorial

PG – Pós-Graduação

PIAPE – Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPG – Programa de Pós-Graduação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dados Gerais GeoCapes	50
Tabela 2: Dados GeoCapes por Regiões Brasileiras – 2020	52
Tabela 3: Indicadores do Controle Acadêmico da Pós-Graduação da UFSC	57
Tabela 4: Ano de Ingresso no Atual Curso de Pós-Graduação	82
Tabela 5: Áreas do Conhecimento de Acordo com a Vinculação dos Respondentes	83
Tabela 6: Dados dos Pós-Graduandos Entrevistados	90
Tabela 7: Componentes do Sentido do Trabalho	91
Tabela 8: Atividades de Formação na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFSC	92
Tabela 9: Informações Sobre a Pós-Graduação Antes do Ingresso	100
Tabela 10: Motivos para Continuar na Pós-Graduação	103
Tabela 11: Motivos para Já Ter Pensado em Desistir da Pós-Graduação	105
Tabela 12: Envolvimento dos Pós-Graduandos em Atividades Acadêmicas Complementares	109
Tabela 13: Valores Atribuídos aos Fatores da ETS	111
Tabela 14: Associação Entre os Escores da ETS com o Nível de Satisfação dos Pós-Graduandos	112
Tabela 15: Questões Investigadas e Temas Identificados – Contexto da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	122
Tabela 16: Questões Investigadas e Temas Identificados – Experiências Formativas	134
Tabela 17: Questões Investigadas e Temas Identificados – Sentidos do Trabalho	164
Tabela 18: Questão Investigada e Temas Identificados – Relações Percebidas entre Sentidos do Trabalho e Experiências Formativas	190

Sumário

Apresentação.....	24
1 Introdução	30
1.1 O Mundo do Trabalho e suas Transformações.....	30
1.1.1 <i>Sentidos e Significados do Trabalho</i>	32
1.2 A Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil.....	44
1.2.1 <i>A Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Federal de Santa Catarina</i>	54
1.2.2 <i>Estudos sobre Pós-Graduação e Pós-Graduandos</i>	59
1.3 Experiências Formativas	67
1.4 Delimitação do Problema de Pesquisa e Objetivos do Estudo.....	75
2 Método	79
2.1 Caracterização do Estudo	79
2.2 Caracterização da Instituição e da Pós-Graduação na UFSC.....	79
2.3 Etapa 1.....	81
2.3.1 <i>Participantes</i>	81
2.3.2 <i>Instrumentos</i>	84
2.3.3 <i>Procedimentos e Considerações Éticas</i>	86
2.3.4 <i>Análise dos Dados</i>	88
2.4 Etapa 2.....	89
2.4.1 <i>Participantes</i>	89
2.4.2 <i>Instrumentos</i>	91
2.4.3 <i>Procedimentos e Considerações Éticas</i>	94
2.4.4 <i>Análise dos Dados</i>	95
3 Resultados	97
3.1 Resultados da Primeira Etapa do Estudo.....	97
3.2 Resultados da Segunda Etapa do Estudo.....	113
3.2.1 <i>Breve Caracterização dos Entrevistados</i>	113
3.2.2 <i>O Contexto da Pós-Graduação Stricto Sensu</i>	122
3.2.3 <i>Experiências Formativas</i>	133
3.2.4 <i>Sentidos do Trabalho</i>	163
3.2.5 <i>Relações Percebidas entre Sentidos do Trabalho e Experiências Formativas</i>	190
4 Discussão	197
5 Considerações Finais	251
Referências.....	258

Anexos	308
Anexo A: Questionário Sociodemográfico e Acadêmico	308
Anexo B: Escala do Trabalho com Sentido (ETS).....	316
Anexo C: Declaração de Autorização para Pesquisa	319
Anexo D: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC	320
Anexo E: <i>E-mail</i> às Secretarias dos Programas de Pós-Graduação da UFSC	324
Anexo F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 1ª Etapa do Estudo.....	326
Anexo G: Roteiro de Entrevista	330
Anexo H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 2ª Etapa do Estudo	332

Apresentação

A globalização pode ser considerada uma das principais explicações para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as exigências de qualificação e requisitos de formação cada vez maiores (Kovács, 2002; Santos, 2010). Os processos de ensino-aprendizagem se constituem como fonte importante de alta performance, os quais possibilitam aos sujeitos adquirir diferentes competências demandadas pelo mercado de trabalho e necessárias para inserção e/ou manutenção profissional. O trabalho, desse modo, é cada vez mais intensivo em conhecimento (Bujdoso, 2009; Lastres et al., 2002).

O trabalho representa um valor importante na sociedade (Morin, 2001), o qual muitas vezes é tratado como sinônimo de emprego, porém está para além desta formalização contratual (Codo, 2006). Brief e Nord (1990) afirmam que o único elemento que reúne os múltiplos significados para o trabalho é o fato de este poder ser considerado uma atividade que possui um objetivo. Codo (2006), por sua vez, afirma que o trabalho se configura como uma dupla relação de transformação entre o homem e a natureza. Apesar disso, Codo (2006) atenta para o fato de que nem toda transformação pode ser considerada trabalho, uma vez que para se configurar como tal é necessário que a transformação gere significado, de modo que o trabalho represente uma relação entre sujeito, objeto e significado. Tolfo e Piccinini (2007) explanam sobre a importância dos sentidos e significados na relação do sujeito com o resultado gerado, sendo o sentido relacionado a percepções intrínsecas ao sujeito, e o significado relacionado às percepções ou representações socialmente construídas acerca do trabalho. Deste modo, compreender o sentido do trabalho para aqueles que o realizam se mostra como algo pertinente (Morin, 2001).

O estudo de Morin (2001), realizado com estudantes de Administração do Canadá e administradores do Canadá e da França, evidencia que os estudantes têm uma concepção

positiva do trabalho, e quanto às razões que os motivam a trabalhar os mesmos elencaram: para realizar-se e atualizar seu potencial; para adquirir segurança e ser autônomo; para relacionar-se com os outros e ter o sentimento de vinculação; para prestar um serviço e contribuir com a sociedade; e para ter um sentido. Quanto às características de um trabalho que tem sentido, os estudantes de Administração indicaram: boas condições de trabalho; oportunidades para aprender e prestar serviços; e um trabalho interessante, variado e com muita autonomia. De acordo com Morin (2001), as características do trabalho com sentido para estes sujeitos são coerentes com os motivos que, na percepção dos mesmos, estimulam a trabalhar.

No contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos, pode-se considerar o movimento crescente de envolvimento dos indivíduos com o seu trabalho (Alvim, 2006), bem como o empenho constante dos mesmos para a qualificação profissional. A busca pelo ensino superior como forma de profissionalização ou inserção no mercado de trabalho é bastante recorrente no Brasil, constituindo-se quase que uma unanimidade nas expectativas de adolescentes e adultos jovens das classes média e alta (Bardagi et al., 2006; Soares, 2002). O diploma de graduação, no entanto, já não mais garante tantas vantagens no que se refere à inserção no mercado de trabalho, o que em parte pode ser analisado pelo fato de o número de empregos ser desproporcional ao número de recém-graduados que buscam colocação no mercado. Esses dados justificam, então, que a busca pela educação continuada se constitua como uma opção relevante (Pimentel, 2007). Assim, a continuidade dos estudos pode tanto consistir em uma estratégia de enfrentamento às dificuldades da inserção profissional para os recém-graduados, quanto ser uma escolha de retorno dos profissionais ao contexto universitário visando adquirir maior capacitação para enfrentar as condições desfavoráveis do mundo do trabalho (Mattos, 2007; Pimentel, 2007). A crescente busca pela pós-graduação – especialmente pelo mestrado acadêmico – nos últimos anos reflete um pouco deste cenário (Schwartzman, 2010; Silva, 2016).

A pós-graduação *stricto sensu* compõe o topo da pirâmide de ensino em âmbito mundial (Steiner, 2005). A decisão de ingressar em um curso de mestrado e/ou doutorado é complexa e individual, permeada por uma variabilidade de motivos e expectativas, e os fatores constituintes do processo de formação até a conclusão do curso consistem em aspectos que, embora relevantes, são pouco investigados cientificamente (Freitas & Souza, 2018; Holley & Caldwell, 2012; Santos, 2015; Silva & Bardagi, 2015; Tobbell & O'Donnell, 2013). O processo de formação na pós-graduação *stricto sensu* configura-se como uma experiência singular na vida dos sujeitos (Freitas & Souza, 2018; Hoffman & Julie, 2012), permeado por novas exigências que demandam adaptação à rotina acadêmica inerente a esta etapa de formação e muito empenho por parte dos discentes (Gardner, 2010; Hyun et al., 2006; Santos, 2015).

Durante o mestrado e/ou doutorado diversas são as experiências formativas vivenciadas pelos pós-graduandos¹, como a participação nas aulas e em encontros acadêmicos com a turma, orientações, participação em grupos de pesquisa, participação em eventos científicos, realização de estágio de docência, entre diversas outras experiências que podem variar de acordo com o envolvimento e interesse de cada um (Andrade, 2011; Dantas, 1995; Freitas & Souza, 2018; Nascimento, 2018; Teixeira et al., 2012). Atrelado a isto, não se pode desconsiderar o crescimento pessoal e profissional que a pós-graduação proporciona, por meio das relações interpessoais com colegas e professores, as quais contribuem, também, para a integração institucional do estudante (Silva, 2016). Considerando o exposto, e tendo em vista que o trabalho pode ser compreendido como a capacidade de transformar a natureza humana (Malvezzi, 2004), que se diferencia de outras atividades por ser intencional e gerador de sentidos, se reflete sobre os sentidos que mestrandos e doutorandos atribuem aos seus trabalhos na pós-graduação, uma vez que estes se encontram dedicados à produção e divulgação do

¹ Neste estudo as denominações pós-graduandos, mestrandos e doutorandos, estudantes de pós-graduação e discentes serão utilizadas como sinônimos, e sempre estarão referindo-se unicamente aos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de pesquisas envolvendo temas diversos (Barbosa et al., 2009; Santos & Azevedo, 2009).

Tendo em vista a multiplicidade e complexidade dos fatores envolvidos no processo de formação de mestrandos e doutorandos, bem como a inquietação sobre quais os sentidos que estes sujeitos atribuem aos seus trabalhos na pós-graduação, realizou-se buscas em bases de dados (SciELO, PsycINFO, BVS-Psi Brasil, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da CAPES) objetivando identificar pesquisas acerca destas temáticas. De modo geral, encontrou-se poucos estudos que tenham se dedicado a investigar questões da pós-graduação sob o olhar de mestrandos e doutorandos e, mais especificamente, verificou-se escassez de pesquisas relacionadas ao processo de formação dos pós-graduandos. Quanto aos sentidos e/ou significados do trabalho para mestrandos e doutorandos, não se encontrou nenhuma pesquisa que tenha abordado este tema nas buscas realizadas. No que se refere aos estudos cujo foco consistiu em investigar a pós-graduação *stricto sensu* de modo amplo, recebem destaque os trabalhos que abordam questões diversas sobre programas de pós-graduação, como avaliação destes, internacionalização e produção acadêmica (Bittencourt et al., 2012; Costa et al., 2014; Della Méa, 2013; Ferraz et al., 2014; Ramos, 2018; Rodacki, 2016; Rolim, 2017; Santin et al., 2016; Shigaki & Patrus, 2016; Vieira, 2014; Yamamoto et al., 2012).

Estudos com egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* também são encontrados em um número expressivo, os quais têm maior foco em caracterizar o perfil profissional dos mestres e doutores, para conhecer a inserção profissional destes sujeitos após a conclusão do mestrado e/ou doutorado (Carvalho, 1999; Coelho & Silva, 2017; Giuliani, 2010; Gomes & Goldenberg, 2010; Hortale et al., 2010; Hortale et al., 2014; Moreira & Velho, 2012; Parizotto et al., 2015; Velloso, 2004). No entanto, quanto às pesquisas que estudaram os pós-graduandos, poucos resultados foram encontrados, demonstrando a lacuna de

investigações sobre a temática, tal como apontado na revisão de literatura de Silva e Bardagi (2015). Dentre os estudos encontrados, as questões investigadas se referem à adaptação dos estudantes à pós-graduação (Santos, 2015), razões pelas quais os indivíduos optam por cursar mestrado (Geremia et al., 2015; Silva, 2016), relação orientador-orientando (Leite Filho & Martins, 2006), questões de saúde e estresse em pós-graduandos (Barros et al., 2021; Faro, 2013; Galdino et al., 2016; Schillings, 2005), satisfação com o curso de mestrado (Silveira, 2003), adaptabilidade de carreira de mestrandos e doutorandos (Barros et al., 2018), entre outros. Tais estudos, de modo geral, não enfocam as experiências formativas dos pós-graduandos ao longo do mestrado e/ou doutorado. O estudo de Jesus (2014) analisou a contribuição da atividade de tutoria em um curso ofertado na modalidade de educação a distância para a formação de mestrandos e doutorandos em Enfermagem, no entanto não enfocou aspectos outros das experiências formativas destes na pós-graduação *stricto sensu* de modo mais global.

A literatura aponta a necessidade da realização de pesquisas que contemplem o processo de formação de mestrandos e doutorandos, haja vista as peculiaridades inerentes a essa etapa de formação (Barros et al., 2018; Hortale et al., 2014; Kernan et al., 2011; Louzada & Silva Filho, 2005; Santos, 2015; Santos et al., 2015; Silva, 2016; Silva & Bardagi, 2015). Tendo em vista o exposto, a presente pesquisa objetivou compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Considera-se que investigar os sentidos que mestrandos e doutorandos de diferentes áreas atribuem ao seu trabalho, bem como caracterizar as experiências formativas e os sentidos que atribuem a essas experiências vivenciadas ao longo da pós-graduação se constitui como uma interessante possibilidade no que concerne a compreender melhor o modo como se processa a formação dos indivíduos neste nível de ensino e as singularidades e peculiaridades inerentes a este processo.

No que se refere à estrutura desta tese, a mesma segue as normas metodológicas da *American Psychological Association (APA)*, 7ª edição (2022), apresentando cinco capítulos centrais (Introdução; Método; Resultados; Discussão; Considerações Finais), além das Referências e dos Anexos. Na Introdução, apresenta-se os temas centrais de interesse da pesquisa, a saber: 1) O mundo do trabalho e suas transformações; 2) Sentidos e significados do trabalho; 3) A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; 4) A pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Santa Catarina; 5) Estudos sobre pós-graduação e pós-graduandos; e 6) Experiências formativas; além da Delimitação do Problema de Pesquisa e Objetivos do Estudo. O segundo capítulo refere-se ao Método, apresentando as seguintes seções: 1) Caracterização do Estudo; 2) Caracterização da Instituição e da Pós-Graduação na UFSC; 3) Descrição da Etapa 1 e Etapa 2, por meio das subseções Participantes; Instrumentos; Procedimentos e Considerações Éticas; e Análise dos Dados. Na sequência, o terceiro capítulo aborda os Resultados encontrados por meio das duas etapas de coleta de dados que compuseram este estudo. A Discussão é apresentada no quarto capítulo, dedicando-se à análise e interpretação dos resultados, à luz da teoria. O quinto capítulo refere-se às Considerações Finais, abordando as principais descobertas identificadas pelo estudo, bem como suas limitações e indicações para pesquisas futuras. Por fim, apresentam-se as Referências utilizadas para a elaboração desta tese e os Anexos.

1 Introdução

1.1 O Mundo do Trabalho e suas Transformações

O trabalho se constitui como temática recorrente na história do pensamento humano (Bendassolli, 2009), podendo ser interpretado como uma categoria fundante do sujeito e dos modos de ser e estar na sociedade (Coutinho et al., 2007). Grandes debates, entraves e desenvolvimentos em torno do trabalho ocorreram durante o século XX, de modo que é possível denominar o referido período como século do trabalho (Bendassolli, 2009). No século XXI, novas mudanças têm ocorrido no mundo do trabalho, tendo as mesmas despertado o interesse dos pesquisadores (Tolfo & Piccinini, 2007) e, conseqüentemente, mantendo a referida temática como responsável por inúmeras produções científicas, haja vista que o trabalho encontra-se no cerne da vida dos sujeitos, quer seja na esfera subjetiva – enquanto produtor de significados –, quer seja na objetiva – enquanto fonte de subsistência (Magalhães & Bendassolli, 2013; Navarro & Padilha, 2007).

De acordo com Tolfo (2015), abordar o trabalho implica em conceituar um fenômeno polissêmico e amplo, o qual envolve diversos tipos de relações entre o sujeito e as atividades das quais este se apropria. O trabalho é uma atividade essencialmente humana, um processo que se concretiza na relação entre o ser humano e a natureza, na qual ambos se modificam e são modificados, estabelecendo entre si uma relação dialética (Marx, 1988). O fenômeno trabalho, segundo Malvezzi (2004, p. 13), “é uma prática transformadora da realidade que viabiliza a sobrevivência e a realização do ser humano”. Neste sentido, se por um lado o trabalho enquanto fator de sobrevivência deve, em princípio, satisfazer as necessidades básicas (subsistência), por outro lado – na perspectiva psicológica – ele se configura como uma categoria central no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima (Zanelli et al., 2010). O trabalho é, assim, um elemento vital para a construção da identidade, influenciando diretamente

no modo como os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos (Antunes, 2010; Ciampa, 2012).

Na contemporaneidade, o trabalho tem sofrido diversas transformações que são evidentes tanto teórica quanto empiricamente. O processo de globalização, a reestruturação produtiva, a exigência de processos de trabalho flexibilizados e o surgimento de novas ocupações causam impacto nas relações de trabalho e nos modelos tradicionais de carreira (Lassance & Sparta, 2003; Tolfo, 2015). Nesse sentido, a ocorrência de mudanças no conteúdo e no contexto do trabalho impõem novas demandas para os trabalhadores, que precisam desenvolver novos repertórios comportamentais, como a capacidade de negociação, adaptação e ajustamento devido às exigências impostas aos seus papéis (Jiang, 2017; Magalhães, 2011).

De um modo didático, há três posições, em um contínuo, possíveis de serem identificadas para abordar os significados do trabalho: um polo negativo, onde se encontra a ideia do *tripalium*, sendo o trabalho reconhecido como castigo e penalidade; um centro do contínuo, constituído pelos significados do trabalho em uma perspectiva instrumental, relacionada ao emprego; e o polo positivo, no qual o trabalho é associado a possibilidades de satisfação, de autorrealização e de valor. Cabe salientar que, na trajetória profissional, o significado do trabalho para o indivíduo pode alternar-se entre os três polos supracitados, predominando algum deles ou os três em dados momentos (Blanch, 2003; Tolfo, 2015). No processo evolucionário, o trabalho assume uma dupla face: pode tanto ter uma função psicológica estruturante, quanto ser um fator desestruturante do psiquismo (tornando-se nocivo para a saúde, neste caso) (Athayde & Souza, 2015).

Conforme o exposto, o trabalho pode estar associado a diferentes características e funções, e desafia a se considerar a questão da centralidade da categoria trabalho na vida dos indivíduos. Discussões polarizadas são suscitadas por estudiosos desta área, posicionando-se de um lado pesquisadores que afirmam ser o trabalho a categoria sociológica chave,

constituindo-se como o principal fato social, relacionado à construção da identidade e aos processos de socialização, bem como reconhecendo-o como organizador da sociedade (Antunes, 2003; Borges, 1997; Ciampa, 2012; Zanelli, 2010) e, de outro lado, estudiosos (Bauman, 2001; Offe, 1989) defendendo que o trabalho deixa de ser central para o amálgama social devido ao aumento do desemprego, da alienação e da fragilização de princípios éticos, considerando a categoria trabalho como menos central na vida dos indivíduos do que já fora em períodos anteriores.

Ao adotar-se a perspectiva da centralidade do trabalho, considera-se sua relação com comportamentos e construtos relacionados ao trabalho e ao sujeito, entendendo esta centralidade como o componente mais importante sobre o fenômeno sentidos e significados do trabalho, quando consideradas as principais perspectivas teóricas voltadas a abordá-lo (Schweitzer et al., 2016). Dado o exposto, é sobre sentidos e significados do trabalho que se explanará na subseção seguinte.

1.1.1 Sentidos e Significados do Trabalho

O trabalho se configura como um objeto de múltipla e ambígua atribuição de significados e/ou sentidos (Borges & Yamamoto, 2014). Assim sendo, estudos empíricos sobre a temática tem uma tradição antiga nas Ciências Sociais e na Psicologia (Bendassolli & Gondim, 2014). Há linhas de pesquisa na Psicologia estudando a diversidade de significados e sentidos que os indivíduos atribuem ao trabalho, as quais guardam entre si convergências e muitas diferenciações, sendo estas últimas responsáveis por nutrir o dinamismo dessa área de estudo (Borges & Yamamoto, 2014).

Referindo-se ao significado do trabalho, tem-se que, historicamente, Morse e Weiss, em 1955, foram os primeiros estudiosos a buscar compreender tal fenômeno. Os referidos autores realizaram uma pesquisa, nos Estados Unidos, com o questionamento “Você

continuará trabalhando se ganhasse na loteria?” e, como resultados, obtiveram mais de 80% de respostas positivas, dentre as quais 90% dos indivíduos que se encontravam na faixa etária entre 20 e 25 anos responderam afirmativamente à pergunta. Outro dado encontrado no estudo mencionado se refere aos indivíduos de ocupações de nível salarial médio (como gestores, por exemplo) associarem o trabalho a um objetivo de vida, realização e autoexpressão, enquanto profissionais com baixos níveis salariais relacionarem o trabalho à ocupação (Goulart, 2009).

Nos anos seguintes, outros estudos surgiram, os quais pesquisaram o significado do trabalho para trabalhadores manuais (Tausky & Piedmond, 1968), o sentido do trabalho com foco na qualidade de vida no trabalho (Hackman & Oldhan, 1975), e o grande destaque, no início da década de 1980, do grupo *Meaning of Work International Research Team* (MOW), o qual desenvolveu pesquisas com amostras representativas de oito países, objetivando definir e identificar variáveis que explicassem os significados que os indivíduos atribuem ao seu trabalho. O grupo MOW conceituou o significado do trabalho como um construto psicológico multidimensional e dinâmico, cuja formação ocorre pela interação entre variáveis pessoais e ambientais e, também, é influenciada por mudanças no indivíduo que são referentes ao seu trabalho. Os resultados dos estudos deste grupo evidenciaram que o sentido do trabalho pode assumir tanto uma condição de neutralidade quanto de centralidade na identidade pessoal e social (Bendassolli, 2009; Morin et al., 2007; Tolfo, 2015). Além disso, o grupo MOW é reconhecido como marco histórico fundamental das investigações sobre significado do trabalho, por apresentar as maiores contribuições visando à compreensão do fenômeno em nível mundial até os dias atuais (Schweitzer et al., 2016; Tolfo, 2015).

Os significados e sentidos do trabalho remetem às articulações homem/trabalho, derivando daí implicações objetivas e subjetivas, haja vista que a análise da categoria trabalho implica considerar tanto condições históricas e socioeconômicas quanto o significado, o sentido e o valor dessa experiência para os indivíduos (Blanch, 2003). Há de se considerar, no

entanto, que os termos sentido e significado não denotam consenso entre os estudiosos, apesar de, etimologicamente, ambos terem surgido do termo latino *sensus*, que se refere à percepção, significado ou interpretação, sentimento e empreendimento (Harper, 2017). Tolfo (2015) afirma que, ao realizar buscas em dicionários, verifica-se que ambos os termos – sentido e significado – podem ser adotados como sinônimos, e que ambos remetem a fenômenos psicológicos como percepção, cognição e sentimento. Tendo em vista o exposto, pode-se compreender a razão pela qual parte considerável das pesquisas sobre sentidos e significados tem sido desenvolvida por profissionais da Psicologia (Tolfo, 2015).

Objetivando definir sentido e significado do trabalho como dois conceitos interdependentes, tem-se que significados são construídos coletivamente em um determinado contexto, enquanto sentidos são caracterizados por consistirem em uma produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos (Tolfo et al., 2011). A constatação da necessidade de definir os dois conceitos e as aproximações entre ambos decorre da dificuldade verificada no desenvolvimento dos estudos sobre a temática, uma vez que tais construtos são apresentados, por vezes, tanto como sinônimos quanto como fenômenos diferentes (Tolfo & Piccinini, 2007).

Diversas são as perspectivas teóricas utilizadas para buscar compreender os sentidos e significados do trabalho tanto no contexto nacional quanto internacional (Rosso et al., 2010; Schweitzer et al., 2016; Tolfo, 2015; Tolfo & Piccinini, 2007). Na Psicologia, identifica-se quatro perspectivas² principais utilizadas nos estudos sobre a temática (Tolfo, 2015), a saber: a) cognitivista, cujas principais contribuições são do *Meaning of Work International Research Team* (MOW) e da pesquisadora brasileira Livia Borges; b) sócio-histórica/histórico-

² Para além das perspectivas mencionadas no texto, foram identificados recentemente alguns estudos buscando compreender o fenômeno dos sentidos e significados do trabalho localizados como provenientes/embasados na base epistemológica da Psicologia Positiva. Situam-se, nesse contexto, trabalhos como o de Rosso et al. (2010) e Steger et al. (2012) – este último utilizando o termo “trabalho significativo”. Para fins desta tese, no entanto, optou-se por abordar as perspectivas que se utilizam dos mesmos termos e estão mais consolidadas em suas definições constitutivas e operacionais.

crítica/histórico-cultural, cujos principais autores se baseiam em Alexei N. Leontiev e Lev Vygotsky; c) construcionista social, representada pelos estudiosos Peter L. Berger, Thomas Luckmann e Mary Jane Spink e colaboradores; e d) humanista-fenomenológica – ou existencialista –, com destaque para os estudos de Estelle Morin. Além das perspectivas supracitadas, identifica-se, ainda, outra corrente epistemológica cuja utilização tem sido crescente – até mesmo em concomitância com outras perspectivas –, que se refere à psicodinâmica do trabalho, com Jacques Christophe Dejours como precursor. Na sequência se explanará sobre cada uma das perspectivas mencionadas:

1. Perspectiva Cognitivista

O grupo *Meaning of Work International Research Team* (MOW) recebe destaque nesta categoria, tanto por ser precursor dos estudos sobre significado do trabalho, quanto pela condução de pesquisas com amostras representativas de indivíduos de diferentes países, fato que propiciou contribuições em nível mundial para a compreensão do fenômeno estudado (Tolfo, 2015). Para os pesquisadores deste grupo, o significado do trabalho inclui valores, crenças, atitudes e expectativas que os indivíduos desenvolvem em relação ao trabalho (Ruiz-Quintanilla & Claes, 2000). Essa perspectiva contribui para a compreensão do significado do trabalho como uma cognição social que envolve aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais (Bendassolli & Gondim, 2014), sendo compreendido em sua processualidade enquanto um construto dinâmico, elaborado na relação do indivíduo com o contexto, e influenciado por diversos níveis de fenômenos psicossociais (Alvaro et al., 1995; Bendassolli & Gondim, 2014).

Por meio dos dados empíricos, os pesquisadores do grupo MOW sistematizaram, inicialmente, quatro dimensões principais para o construto, a saber: a centralidade do trabalho (relacionada à identificação pessoal com o trabalho, ao seu valor e importância em relação às

outras esferas da vida), as normas sociais sobre o trabalho (crenças e expectativas sobre direitos e deveres no trabalho), os resultados valorizados do trabalho / metas do trabalho (razões para trabalhar e o que se objetiva ao trabalhar) e a identificação das regras do trabalho – sendo que esta última dimensão foi excluída por ter apresentado baixa consistência (*Meaning of Work International Research Team [MOW]*, 1987; Ruiz-Quintanilla & Claes, 2000; Tolfo, 2015). No Brasil, desde o início de 1990, pesquisadores têm utilizado o construto e os instrumentos de medida propostos pelo grupo MOW, e conduzido estudos de adaptação e validação para a realidade brasileira (Bastos et al., 1995; Bendassolli & Gondim, 2014; Borges, 1997; Soares, 1992).

No cenário brasileiro, a pesquisadora Livia Borges (1997, 1999) destaca-se na condução de pesquisas sobre os significados do trabalho na perspectiva cognitivista. Utiliza-se, em parte, do conceito de significado do trabalho proposto pelo grupo MOW, e realizou algumas tentativas de adaptação do questionário do grupo. No entanto, motivada por algumas inadequações referentes às peculiaridades da realidade brasileira, elaborou o IST (Inventário do Significado do Trabalho), o qual mostrou-se apropriado para as reflexões sobre o significado do trabalho no cenário nacional.

Borges (1997) define que o significado do trabalho possui três componentes principais:

- a) uma cognição subjetiva, que apresenta uma variação individual conforme a história de cada um e representa o modo como o indivíduo interpreta e dá sentido ao trabalho;
- b) uma sócio-histórica, que apresenta aspectos compartilhados por um conjunto de indivíduos e as condições da sociedade na qual estão inseridos;
- e c) uma dinâmica, como um construto inacabado, em permanente elaboração. A autora aprofundou a análise sobre a estrutura fatorial das crenças sobre o trabalho e propôs um modelo de estrutura cognitiva do significado do trabalho composto por quatro variáveis: centralidade do trabalho (a centralidade relativa do trabalho pressupõe uma hierarquização das esferas da vida – família, trabalho, religião, lazer e

comunidade –, sendo que a autora verificou que o trabalho é precedido somente pela esfera familiar em grau de importância); atributos descritivos (relativos à percepção de como é o trabalho concretamente); atributos valorativos (relativos à percepção de como o trabalho “deve ser”); e hierarquia dos atributos e suas definições (refere-se à organização hierárquica das características atribuídas ao trabalho pelos indivíduos) (Borges, 1998).

2. Perspectiva Sócio-Histórica / Histórico-Crítica / Histórico-Cultural

Esta perspectiva compreende que o “mundo psicológico” dos seres humanos é construído por meio do registro das experiências vivenciadas na relação com o ambiente sociocultural. Nesse sentido, Leontiev (1978) discorre que a atividade humana consiste em um conjunto de ações, e o significado das ações dos indivíduos que participam da atividade é apropriado pelos mesmos. Então, o sujeito, ao mesmo tempo em que atua no mundo, modifica a realidade e a si mesmo; sendo assim, os significados sociais generalizados e mediadores do processo de comunicação, constituem-se como produções históricas e sociais, relativamente estáveis e compartilhadas. Os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem porque os sujeitos os constituíram e os constituem permanentemente. Quanto ao sentido, não há apenas reprodução do já criado, mas a sua constituição com base na dialética interna/subjectiva, ou seja, são respostas históricas e singulares ao mesmo tempo, não sendo superficiais e nem imediatas (Aguiar et al., 2009). Desse modo, o indivíduo se constrói ao apropriar-se dos resultados da história social na qual está inserido (Basso, 1998).

A categoria sentido é privilegiada nesta perspectiva, uma vez que tal conceito remete à uma compreensão singular do sujeito, mais dinâmica e variante do que significado, destacando a singularidade historicamente construída. Desse modo, os significados constituem-se como produções históricas e sociais que adquirem, no âmbito do ser humano, um sentido pessoal, relacionado com a realidade, com a própria vida e com motivos individuais; o sentido expressa,

com mais precisão e subjetividade, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Assim, então, os significados são sentidos compartilhados, e cada sujeito atribui sentidos à realidade da qual se apropria. Para compreender o que singulariza o sujeito, torna-se importante analisar o processo de constituição da palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, tem-se as condições de, em um esforço analítico e interpretativo, aproximar-se das “zonas” de sentidos (Aguiar, 2006; Natividade & Coutinho, 2012).

3. Perspectiva Construcionista Social

Esta perspectiva considera as histórias como desempenhos sociais, abrangendo narrativas e metáforas como formas de discurso. Desse modo, a investigação dos sentidos atribuídos ao trabalho é realizada por meio das narrativas ou discursos produzidos acerca da atividade desenvolvida e de suas vivências, as quais são elaboradas por múltiplos fatores sociais, econômicos e políticos, nos quais os indivíduos são envolvidos (Gergen & Warhuus, 2001). A produção de sentidos ocorre em um contexto interacional, com atravessamentos por questões de ordem histórica e cultural, permitindo o relacionamento dos sujeitos com situações e fenômenos sociais. Em linhas gerais, eles são criados e recriados pelos sujeitos em um jogo de ações e interações que os situam no mundo e decorrem do uso dos repertórios interpretativos de cada um (Spink & Frezza, 2013; Spink & Lima, 2013; Pinheiro, 2013).

Na visão construcionista, os sujeitos constroem o mundo ao produzirem sentidos, ao se utilizarem de repertórios pessoais e de posicionamentos identitários para estes sentidos. A realidade é, assim, construída no entendimento de senso comum, cuja compreensão constitui-se em sentidos (Spink, 2010). Os conhecimentos sobre a vida cotidiana se circunscrevem nas objetivações dos processos e significações subjetivas pelas quais o mundo intersubjetivo é construído no senso comum, sendo que as ações produzidas no dia a dia constituem as relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas (Berger & Luckmann, 2004; Spink,

2010). O conceito de sentido constitui-se, então, em uma construção dialógica e social, um empreendimento coletivo e interativo, por meio do qual os sujeitos, na dinâmica das relações sociais, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (Gergen, 2009; Schweitzer, 2017; Spink, 2010; Spink & Frezza, 2013).

4. Perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho

Esta perspectiva, cujo principal representante é Jacques Christophe Dejours, considera que o trabalho precisa fazer sentido para o sujeito, para os seus pares e para a sociedade. É por meio do trabalho que o sujeito produz, desenvolve suas habilidades e imaginação, aprende a reconhecer suas forças e limitações, constrói e altera a visão do mundo e de si (Oleto et al., 2013). Assim, é no âmbito coletivo que se constrói e se compreende o sentido vivenciado no trabalho, por meio das ações coletivas em que são compartilhados sentimentos, angústias e a efetivação de defesas coletivas (Martins et al., 2010).

Deste modo, para esta perspectiva o sentido do trabalho é formado por dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e em relação ao objeto. Tais conteúdos possibilitam a construção da identidade pessoal e social do trabalhador, por meio das tarefas que este executa, fazendo com que o mesmo consiga identificar-se com aquilo que realiza. O sentido do trabalho acontece a partir de um processo coletivo dos trabalhadores, no qual os mesmos constroem representações e significados que orientam na manutenção da saúde psíquica (Dejours, 2015). Para além da construção coletiva, o sujeito elabora um sentido ao seu trabalho, a partir do momento em que percebe sua identidade engajada naquilo que realizou e construiu, bem como quando outros indivíduos são capazes de reconhecê-lo naquele espaço de trabalho (Antunes & Druck, 2013). Assim, os sentidos dependerão do modo como os trabalhadores subjetivam a vivência laboral nas novas formas de organização do trabalho, experienciadas por eles nos diversos setores (Dejours, 2011). Considerando os pressupostos de

prazer e sofrimento presentes na Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho pode se constituir como fonte de patologias, de adoecimentos ou de saúde; a depender do contexto, o trabalhador atribui diferentes significações às relações dinâmicas entre organização do trabalho e processo de subjetivação (Mendes, 2007).

5. Perspectiva Humanista-Fenomenológica / Existencialista

A perspectiva que foi adotada na presente pesquisa pode ser identificada como humanista-fenomenológica (Bendassolli, 2009) ou existencialista (Morin et al., 2007; Tolfo et al., 2011), com destaque para a produção da pesquisadora Estelle Morin, a qual desenvolveu estudos com base nas investigações do grupo MOW (perspectiva cognitivista) e na abordagem existencialista de Victor Frankl e Irvin Yalon. Para Morin (1996, 2002), atribuir sentido a seus atos é uma necessidade vital para o ser humano, a qual permite a este desenvolver força criativa e capacidade de imaginação. Assim sendo, a autora compreende o sentido do trabalho como uma estrutura afetiva constituída por três componentes: a significação, a orientação e a coerência, os quais serão explicitados a seguir.

A significação se refere ao modo como o sujeito apreende, compreende e define o trabalho, bem como o valor ou importância atribuído a este. Desse modo, Morin (1996, p. 273) explica que “estudar a significação do trabalho é colocar em dia o que representa o trabalho para os indivíduos assim como seu valor em suas vidas”.

A orientação – segundo componente do sentido – envolve um propósito, uma intenção, um objetivo pessoal que guia as ações do sujeito ou “uma função do trabalho em sua vida” (Morin, 1996, p. 272). O trabalho, assim, preenche duas funções na vida: uma função utilitária – com foco no alcance de objetivos econômicos – e uma função expressiva – representada pela realização pessoal e social (contribuição para a sociedade) (Morin, 1996).

A coerência, por sua vez, abarca a harmonia ou o equilíbrio que alguém espera entre sua vida interior e sua vida em sociedade, a qual acontece por meio de atos de engajamento orientados por um propósito transcendental, de modo a produzir o efeito procurado – nesse caso, o sentido (Morin, 1996). Assim sendo, a coerência refere-se ao relacionamento do eu com o ambiente, sua ligação com o mundo externo (Dorsch et al., 2001), principalmente ao se analisar que Morin (1996) aborda a autorrealização não somente enquanto necessidade de satisfação individual, mas também coletiva. Pode-se considerar que quando o indivíduo escolhe uma atividade ou trabalho que tenha elevado potencial para a expressão pessoal, torna-se mais suscetível a experimentar uma sensação de alinhamento ou adequação, o sentimento de estar cheio de energia e realizado como pessoa. A coerência, então, vincula-se ao engajamento ou responsabilidade do indivíduo enquanto ser humano (Morin & Forest, 2007).

Com base nisso, Morin (1996, p. 269-270) explana que interessar-se pelo sentido de um objeto é “perguntar-se a respeito do modo como o sujeito concebe este assunto, revelando os valores subjacentes; acerca de sua orientação com relação a este objeto e acerca do grau de coerência que este objeto possui em relação à sua experiência fenomenológica”. Sentido, assim, se refere ao fato de que o sujeito, na realização do seu trabalho, identifica elementos ou fatores que tornam seu trabalho uma atividade vivenciada como algo com propósito, direção e finalidade, estando ainda em sincronia com a autorrealização que ele tem consigo mesmo, sua identidade (Morin, 1997, 2003, 2007).

Atrelando-se ao exposto, Morin (2001) considera que são cinco as principais razões que levam os indivíduos a trabalhar: realizar-se e atualizar suas competências e potencialidades; adquirir segurança e ser autônomo; relacionar-se com os outros e estar vinculado a grupos; prestar serviço à sociedade; e dar sentido à vida, incluindo fazer e manter-se ocupado. De acordo com os pressupostos desta perspectiva, dar sentido aos próprios atos é uma necessidade vital para o ser humano, uma vez que este busca dar às suas condutas um sentido aceitável para

si e para a sociedade na qual está inserido (Morin & Aubé, 2009). Deste modo, o sentido do trabalho se apresenta como um efeito, um produto da atividade humana (Morin, 2001).

Esta perspectiva teórica tem sido utilizada em diversos estudos visando compreender os sentidos do trabalho (Andrade, 2012; Barros, 2022; Bendassolli & Borges-Andrade, 2011; Bitencourt et al., 2014; Carminatti, 2020; Costa et al., 2019; Garcia & Henriques, 2013; Irigaray et al., 2019; Padilha & Grande, 2011; Rodrigues et al., 2017). Tal fato corrobora a afirmação de Bendassolli (2009) sobre esta constituir-se como uma perspectiva emergente para a investigação da referida temática.

Analisando-se as perspectivas supramencionadas, é possível perceber a amplitude destas, constituindo-se como diferentes formas de acessar e/ou visualizar o fenômeno sentidos e/ou significados do trabalho. As diferentes bases epistemológicas auxiliam na produção do conhecimento científico desta área de estudo, apresentando contribuições sob diferentes prismas, sem que uma abordagem se sobressaia paradigmaticamente em relação às demais (Schweitzer, 2017).

Tendo em vista o fenômeno sentidos e significados do trabalho, os estudos realizados acerca do mesmo, além de utilizarem diferentes perspectivas teóricas, também englobam diferentes públicos pesquisados. Alguns exemplos de estudos sobre a temática foram realizados com agricultoras (Carneiro, 2021), bancários (Varella, 2006), bombeiros (Toassi, 2008; Tomasi et al., 2019), catadores de materiais recicláveis (Braga et al., 2015), controladores de tráfego aéreo (Mendes & Santos, 2013), dentistas (Oliveira, 2004), *designers thinkers* (Anchieta, 2021), docentes da educação básica e do ensino superior (Basso, 1998; Borges, 2018; Carvalho, 2020; Felix Junior, 2015; Heleno et al., 2020; Junqueira & Franz, 2012; Kilimnik et al., 2015; Ruza, 2017; Souza, 2018; Trindade, 2018), engenheiros de diferentes habilitações (Reis, 2014), feirantes (Souza, 2009), motoristas de transporte coletivo urbano (Gonçalves, 2014, 2019; Santana, 2021), motoristas de transporte por aplicativo (Barleta,

2020), operários da indústria farmacêutica (Mota, 2017), orientadores pedagógicos (Dugnani, 2011), policiais civis (Schulze, 2020), policiais militares (Carminatti et al., 2021; Sá et al., 2022), profissionais de enfermagem (Duarte & Simões, 2015; Prado & Sant’Anna, 2021; Rodrigues et al., 2016), profissionais de indústrias criativas (Bendassolli & Borges-Andrade, 2011; Bendassolli et al., 2015), profissionais de saúde mental (Brito et al., 2010), profissionais de tecnologia da informação (Ono & Binder, 2010; Fernandes, 2020), profissionais que atuam em *startups* (Rocha, 2022), psicólogos (Borges & Yamamoto, 2010), serventes de limpeza (Diogo & Maheirie, 2007), servidores públicos (Pereira, 2014; Soares, 2013), teleoperadores (Souza, 2021), trabalhadoras sexuais (Lisboa, 2021), trabalhadores da construção civil (Barros & Borges, 2016; Pinheiro, 2014), trabalhadores do saneamento básico (Canholi Junior, 2015), trabalhadores do setor têxtil (Andrade, 2012), entre diversos outros.

Também se encontram estudos sobre os sentidos e/ou significados do trabalho na percepção de crianças (Natividade & Coutinho, 2012; Miranda, 2019), estudantes de ensino médio (Bonfim, 2011), jovens concluintes de curso técnico integrado ao ensino médio (Bitencourt, 2020), jovens aprendizes (Borges, 2010; Moura, 2009), jovens nem-nem³ (Paulino & Bendassolli, 2018), jovens trabalhadores-estudantes universitários (Costa et al., 2020), estudantes universitários (Barros, 2022; Dias, 2009; Valdez, 2015; Vilela, 2003), estudantes de Administração e administradores (Morin, 2001), jovens administradores estudantes de curso de especialização em Administração (Morin et al., 2007), trabalhadores informais em situação de rua (Schweitzer, 2017) e aposentados (Andrade, 2017). Analisando-se isto, verifica-se a amplitude desta temática de estudo no que se refere não somente às perspectivas teóricas anteriormente mencionadas, mas também em relação ao público-alvo pesquisado.

Assim sendo, ao realizar buscas nas bases de dados SciELO, PsycINFO, BVS-Psi Brasil, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

³ Termo utilizado para caracterizar os jovens que “nem estudam e nem trabalham” (Paulino & Bendassolli, 2018).

Dissertações encontrou-se uma pesquisa que investigou os sentidos do trabalho no cenário da pós-graduação em si, no entanto tal estudo foi realizado com coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* (Bonfim, 2019). Não se encontrou resultados sobre pesquisas que investigassem os sentidos e/ou significados do trabalho para mestrandos e doutorandos, dado este que desperta atenção ao analisar que embora o número de estudantes de pós-graduação tenha aumentado consideravelmente nos últimos anos (Cirani et al., 2015; GeoCapes, 2022), os pesquisadores que investigam os sentidos e/ou significados do trabalho, ao que parece, não estudaram ainda este público. Tendo em vista o foco desta tese, as seções seguintes abordarão sobre a pós-graduação *stricto sensu* no cenário brasileiro e, mais especificamente, sobre os estudantes de mestrado e doutorado.

1.2 A Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil

A origem da pós-graduação no mundo ocidental remonta à segunda metade do século XIX, tendo suas raízes na estrutura das universidades norte-americanas. O modelo universitário estadunidense teve forte influência do modelo universitário germânico, no qual as instituições se dedicavam às pesquisas científicas e tecnológicas, além do ensino e da formação de profissionais. O grande impulso situa-se na fundação da Universidade Johns Hopkins, em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados, destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada à elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora. Assim sendo, a pós-graduação, em sua origem, contempla a excelência na pesquisa científica, a promoção da alta cultura, a formação de indivíduos letrados e a capacitação de docentes para o ensino superior (Parecer nº 977/65).

No cenário brasileiro, o sistema de pós-graduação começou a ser institucionalizado a partir do Parecer 977, redigido por Newton Sucupira, em 1965, para o Conselho Federal de Educação e aprovado em 3 de dezembro do referido ano. O respectivo documento diferencia a

pós-graduação *lato sensu* (voltada para o mundo do trabalho e das profissões) da *stricto sensu* (de natureza científica e associada ao ensino), sendo que na visão de Sucupira havia a ideia de superioridade da pós-graduação acadêmica sobre a profissional (Parecer nº 977/65; Romêo et al., 2004; Schwartzman, 2022). Deste momento em diante, a pós-graduação se caracterizou como um novo nível de formação no Brasil (Balbachevsky, 2005).

Alguns anos antes, em 1951, a criação do CNPq e da CAPES – à época denominados de Conselho Nacional de Pesquisa e de Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, respectivamente –, constituem-se como marcos fundamentais da institucionalização da pesquisa no Brasil. Enquanto a criação do CNPq ocorreu direcionada à capacitação e formação de trabalhadores para a área científica – organizando a carreira de pesquisador –, a CAPES dedicou-se à formação de trabalhadores de alto nível em todas as áreas do conhecimento (Romêo et al., 2004).

Para compreender esse período, é necessário considerar que a implementação e institucionalização da pós-graduação no contexto brasileiro não ocorreu isoladamente, mas por meio da soma de diversos esforços desencadeados pelo Estado, por organismos da comunidade científica e por docentes de instituições de ensino e pesquisa envolvidos com esse nível de ensino. Especificamente no caso da CAPES, tal interação é evidente quando se analisa a história de avanços e retrocessos vivenciados pelo órgão ao longo dos anos. Assim sendo, a história da CAPES se confunde com a própria história da pós-graduação brasileira e as diferentes políticas de investimento na área (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2002; Mendonça, 2003; Romêo et al., 2004).

Arelado ao exposto, não se pode desconsiderar os impactos da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) e os seus desdobramentos, que impactaram no desenvolvimento da pós-graduação no país. Com a reforma universitária, a pós-graduação recebia os objetivos de qualificar docentes para o ensino superior, capacitar indivíduos para atuar nos setores público

e privado e estimular a produção do conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país. A referida lei, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61), direcionou os fazeres da pós-graduação até o ano de 1996, quando então passou a valer a atual LDB, revogando disposições das duas leis supramencionadas (Romêo et al., 2004).

A atual LDB (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 1º, postula que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem, entre outros locais, nas instituições de ensino e pesquisa, considerando ser a educação um fator de desenvolvimento que deve estar sempre vinculado ao mundo do trabalho e da prática social. O documento atribui à educação nacional dois níveis de ensino, sendo eles a educação básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior (composto pela graduação e pós-graduação). No que tange à pós-graduação, a LDB, em seu artigo 44, inciso III, define que a mesma compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, sendo os mesmos abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

A pós-graduação (PG) compreende dois níveis: *lato sensu* e *stricto sensu*⁴. O Ministério da Educação (MEC) indica que a pós-graduação *lato sensu* inclui os cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros (como o *Master in Business Administration – MBA*), enquanto a pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a CAPES (2021a), compreende o mestrado e o doutorado acadêmico e o mestrado e o doutorado profissional. Esse segundo grupo – *stricto sensu* – oferta formação visando favorecer o desenvolvimento de pesquisas científicas e a capacitação avançada dos profissionais (CAPES, 2021a). Nestes cursos, são realizadas pesquisas dos mais diversos temas, e o funcionamento dos programas requer dos estudantes

⁴ Realizada esta diferenciação, ao longo do texto quando se utilizar apenas o termo “pós-graduação” subentenda-se que se trata da pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que somente esta modalidade é o foco do presente estudo.

dedicarem-se a cursar disciplinas obrigatórias e optativas (de acordo com a carga horária estabelecida) e, ao final do curso, apresentar a dissertação ou a tese, que são arguidas por uma banca examinadora composta por especialistas da área na qual a pesquisa foi desenvolvida (Barbosa et al., 2009).

Especificamente em relação ao mestrado e doutorado profissional, regulamentados pela Portaria 389/2017 do Ministério da Educação, estes têm quatro objetivos, a saber: 1) capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada; 2) transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos; 3) promover a articulação com entidades diversas, visando melhorar a solução de problemas e possibilitar a aplicação de processos de inovação; e 4) contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em organizações diversas (CAPES, 2017a). Cabe salientar que a respectiva portaria apresenta novidade ao incluir a modalidade de doutorado profissional, que até então inexistia no sistema de pós-graduação brasileiro, porém o mestrado profissional já vem sendo ofertado desde a década de 1990 (CAPES, 2017b). Já os cursos de caráter acadêmico objetivam a formação de pesquisadores e docentes para atuar no ensino superior, sendo o mestrado o caminho usual – mas não obrigatório – para a inserção no doutorado (Silva, 2016).

No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu* é avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante muitos anos a pós-graduação brasileira priorizou a formação de docentes para atuar no ensino superior – como já anteriormente abordado –, no entanto na década de 1990 houve um marco transicional na pós-graduação no país, passando a priorizar a formação de pesquisadores, fato este que implicou em uma reorientação paradigmática (Bianchetti et al., 2015). A partir de então, os programas de pós-graduação vivenciaram transformações substanciais, devido a questões avaliativas, administrativas e financeiras, destacando-se, nesse cenário, “a produtividade como meta”. Tais

transformações interferiram na produção, veiculação e disseminação do conhecimento e, também, na vida e no trabalho dos sujeitos envolvidos com a pós-graduação (Bianchetti et al., 2015; Kuenzer & Moraes, 2005; Sguissardi & Silva Júnior, 2009).

Destarte, os mestrados e doutorados incorporaram também a finalidade de formar pesquisadores. Essa nova dinâmica, entretanto, apresenta fragilidades, fato este que reflete a necessidade de se problematizar aspectos voltados à saúde e ao bem-estar dos pós-graduandos e dos docentes, haja vista que as estatísticas apresentadas pelas agências de fomento e avaliação da pós-graduação verificam, quase exclusivamente, apenas os índices de produtividade gerados na PG (Gatti, 2001; Silva, 2016; Turnes, 2014).

Na década de 1990 a pós-graduação *stricto sensu* passou por um notável crescimento (Velloso, 2004). Todavia, verifica-se haver ainda maior concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (Gazzola & Fenati, 2010; Romêu et al., 2004). Acerca disto, Gazzola e Fenati (2010) explicitam que, apesar dos programas governamentais visando à expansão do ensino superior público federal em direção a regiões mais interioranas, ainda assim há concentração de programas de pós-graduação mais bem qualificados em regiões que são também mais favorecidas economicamente. De acordo com Silva (2016), isto possibilita analisar que, apesar da intensa expansão da pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos, a população que tem acesso a esse nível de ensino ainda é muito pequena.

No que tange ao cenário internacional, Gazzola e Fenati (2010), ao apresentarem um breve panorama sobre o ensino superior na América Latina e no Caribe, enfatizam a posição de destaque do Brasil, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Estes autores consideram que os sistemas de pós-graduação do Brasil, do México e da Argentina – nessa ordem – caracterizam-se como os mais promissores e com melhores condições de ampliação da oferta de programas de mestrado e doutorado. E em se tratando de cenário nacional *versus* cenário

internacional, Almeida (2010) destaca o fato de não haver curso com a mesma estruturação do mestrado brasileiro – acadêmico ou profissional – em países nos quais o sistema de pós-graduação se encontra bem desenvolvido. A autora acrescenta que, no Brasil, o mestrado consiste em uma etapa em si mesma para a formação pós-graduada; embora não seja de cunho obrigatório cursá-lo para o ingresso no doutorado, na maioria dos programas de pós-graduação (PPGs) é condição necessária e importante para a formação dos estudantes.

O mestrado passou por diversas reestruturações, com o intuito de reconfigurar o escopo e a duração do curso, objetivo este que fora atingido tendo em vista que nos últimos anos o tempo de titulação sofreu grande redução em todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, Almeida (2010) considera que seria preciso aproximar o modelo vigente de mestrado brasileiro a quadros de alto nível de outros países, com a extinção do mestrado acadêmico, de modo que haja programas de perfil acadêmico com um único propósito: formar doutores. A autora ainda afirma que o ideal seria que o ensino superior brasileiro se aproximasse do modelo de Bolonha, no qual o mestrado corresponde aos anos finais de uma graduação de cinco anos, e não a um nível de formação de pós-graduação.

Analisando sob essa perspectiva, Schwartzman (2010) acredita que os mestrados profissionais surgiram para sanar um déficit de formação e, também, na expectativa de redução dos mestrados acadêmicos, que seriam substituídos pelo acesso direto ao doutorado. No entanto, o autor ressalta que tal expectativa tem sido frustrada, pois os mestrados profissionais não conseguiram ainda estabelecer-se em volume suficiente e o mestrado acadêmico continua crescendo substancialmente.

No que se refere a dados estatísticos da pós-graduação brasileira, o GeoCapes (Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES) apresenta dados de todo o território nacional entre os anos de 1998 e 2020. Para fins de análise, a Tabela 1 apresenta dados dos anos de

1998, 2008 e 2020 (sendo este último o ano mais recente no qual se encontrou dados na plataforma).

Tabela 1

Dados Gerais GeoCapes

Dado	1998	2008	2020
Matriculados (Mestrado Acadêmico)	49387	88295	136194
Matriculados (Mestrado Profissional)	-	9073	44168
Matriculados (Doutorado Acadêmico)	26697	52750	124530
Matriculados (Doutorado Profissional)	-	-	755
Titulados (Mestrado Acadêmico)	12351	33360	46060
Titulados (Mestrado Profissional)	-	2654	13979
Titulados (Doutorado Acadêmico)	3915	10711	20066
Titulados (Doutorado Profissional)	-	-	9
Bolsistas (Mestrado Acadêmico)	13925	24789	43497
Bolsistas (Doutorado Acadêmico)	8771	16385	46105
Bolsistas (Doutorado Pleno no Exterior)	1088	715	208
Bolsistas (Doutorado Sanduíche)	392	1548	2463

Fonte: GeoCapes (2022).

Os dados apresentados na Tabela 1 possibilitam analisar o elevado crescimento em número de discentes ao longo dos anos em três segmentos: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Estes dados também corroboram a afirmação de Schwartzman (2010), de que o mestrado acadêmico se configura como o curso de pós-graduação *stricto sensu* que mais cresce e titula no país. Quanto ao número de bolsas de estudos para mestrado acadêmico

e doutorado acadêmico no Brasil, estas também demonstram elevado crescimento. As bolsas concedidas para doutorado sanduíche, por sua vez, também cresceram, embora não tão significativamente. Fato totalmente diferente é encontrado em relação às bolsas concedidas a estudantes brasileiros em doutorado pleno no exterior, cujo número demonstrou um decréscimo entre a primeira e a segunda década analisadas e, de modo ainda mais significativo, grande redução no último ano analisado.

Em relação à distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil, no ano de 1998 havia 749 programas com oferta de mestrado e doutorado acadêmicos, 464 programas com oferta de mestrado acadêmico e 24 programas com oferta exclusiva de doutorado acadêmico; já em 2008 eram 1284 programas com cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, 1029 com oferta única de mestrado acadêmico, 218 com oferta de mestrado profissional e 36 que ofertavam somente doutorado acadêmico. Em 2020, o ano mais recente com dados do GeoCapes, havia 2356 programas compostos por mestrado e doutorado acadêmicos, 1282 programas somente com mestrado acadêmico, 800 programas de mestrado profissional, 78 programas com a oferta única de doutorado acadêmico, e 41 programas com oferta de mestrado e doutorado profissionais.

Analisando somente os dados de 2020 do GeoCapes, verifica-se que a maior quantidade de programas de pós-graduação que ofertam cursos de mestrado acadêmico e doutorado estão nas áreas de Ciências da Saúde (407 programas) e de Ciências Humanas (365 programas). Programas de pós-graduação que ofertam somente mestrado acadêmico são maioria na área Multidisciplinar e nas Ciências Sociais Aplicadas, contando com 264 e 205 programas, respectivamente. A maior quantidade de programas com oferta única de mestrado profissional está na área Multidisciplinar (220 programas) e de Ciências da Saúde (148 programas), sendo as mesmas áreas nas quais se encontra o maior quantitativo de programas que ofertam unicamente curso de doutorado acadêmico (Multidisciplinar: 25; Ciências da Saúde: 23).

Programas com oferta de mestrado e doutorado profissionais estão, em maior quantidade, na área Multidisciplinar (17) e de Ciências Sociais Aplicadas (8), sendo inexistentes programas com a oferta conjunta destes dois cursos profissionais na área de Linguística, Letras e Artes. A área Multidisciplinar, por sua vez, é a única que conta com programas com oferta única de doutorado profissional (2 programas).

Também é possível analisar os dados estatísticos da pós-graduação brasileira de acordo com cada região do país. Dados referentes ao ano de 2020 (os mais recentes disponibilizados pelo GeoCapes) sobre matriculados e titulados em cada modalidade de pós-graduação *stricto sensu* podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2

Dados GeoCapes por Regiões Brasileiras – 2020

Dados	Norte	Nordeste	Centro- Oeste	Sudeste	Sul	Total
Matriculados (Mestrado Acadêmico)	8204	26833	10701	61311	29145	136194
Matriculados (Mestrado Profissional)	3897	10432	3728	18760	7351	44168
Matriculados (Doutorado Acadêmico)	4545	21425	8581	64128	25851	124530
Matriculados (Doutorado Profissional)	104	179	-	187	100	570
Titulados (Mestrado Acadêmico)	2147	9043	3808	20528	10534	46060
Titulados	928	3010	1203	6660	2178	13979

(Mestrado Profissional)

Titulados	611	3173	1365	10659	4258	20066
-----------	-----	------	------	-------	------	-------

(Doutorado Acadêmico)

Titulados	-	-	-	-	-	-
-----------	---	---	---	---	---	---

(Doutorado Profissional)

Fonte: GeoCapes (2022).

Como se pode observar, os números apresentados na Tabela 2 são bastante expressivos, e é possível analisar que a região Sul (onde se situa a universidade foco do presente estudo) tem a segunda maior concentração de pós-graduandos no país, totalizando 62.447 matriculados, ficando atrás somente da região Sudeste (que apresenta 144.386 matriculados). Ao considerar todo o contexto nacional, tanto em número de matriculados quanto de titulados, a região Sul fica em terceiro lugar no Brasil na categoria mestrado profissional, na qual além de ter números menos expressivos que a região Sudeste, também perde para a região Nordeste nesta categoria no ano em questão; e na categoria doutorado profissional, a região Sul posiciona-se como quarta colocada – a região com menos pós-graduandos matriculados nesta categoria, considerando que a região Centro-Oeste não oferta programas na referida categoria.

Analisa-se que o mestrado acadêmico continua sendo a modalidade com maior número de matriculados, assim como já indicado em estudos anteriores (Schwartzman, 2010). De modo geral, verifica-se que o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é, ainda, assimétrico do ponto de vista geográfico, sendo a sua interiorização um desafio constante (Cabral et al., 2020).

1.2.1 A Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Federal de Santa Catarina

Em se tratando da instituição específica onde a presente pesquisa foi realizada – a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, considera-se importante apresentar informações sobre o cenário da pós-graduação neste contexto. Em 2019, a referida instituição completou 50 anos desde a oferta do seu primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, o mestrado em Engenharia Mecânica (Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC], 2019a).

De acordo com a Resolução Normativa nº 154/2021/CUn, de 4 de outubro de 2021, a qual dispõe sobre a pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Santa Catarina, o artigo 1º menciona que “A pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo a formação de pessoal de alto nível, comprometido com o avanço do conhecimento e da inovação, para o exercício do ensino, da pesquisa e extensão acadêmicas, e de outras atividades profissionais” (UFSC, 2021a, p. 1). A mesma Resolução, nos parágrafos 3º e 4º do artigo 2º, menciona acerca do que deve ser enfatizado em cada curso que compõe a pós-graduação *stricto sensu*, a saber: mestrado e doutorado acadêmico – “. . . enfatizam a formação científica, tecnológica e cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo capacidade e autonomia para ensino, pesquisa e inovação nos diferentes ramos de conhecimento”; e mestrado e doutorado profissional – “. . . enfatizam a competência técnica e tecnológica, contribuindo para a formação de profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (UFSC, 2021a, p. 1). Nesse sentido, quanto aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados na Universidade Federal de Santa Catarina, os mesmos encontram-se agrupados em nove grandes áreas do conhecimento, de acordo com dados da UFSC (2022b), a saber:

- Agrárias: contam com cursos de mestrado e doutorado acadêmico os PPGs em Aquicultura; Ciências dos Alimentos; Engenharia de Alimentos; e Recursos Genéticos Vegetais, sendo

todos no *campus* Florianópolis. No *campus* Curitiba há mestrado acadêmico em Ecossistemas Agrícolas e Naturais.

- **Biológicas:** contam com cursos de mestrado e doutorado acadêmico os PPGs em Biologia Celular e do Desenvolvimento; Biologia de Fungos, Algas e Plantas; Bioquímica; Ecologia; Farmacologia; e Neurociências. Há, também, mestrado profissional em Farmacologia e em Perícias Criminais Ambientais. Ainda, há dois PPGs ofertados em rede: Ensino de Biologia em Rede Nacional – que oferece mestrado profissional – e Multicêntrico em Ciências Fisiológicas – que conta com mestrado e doutorado acadêmico. Todos os programas desta grande área do conhecimento são ofertados no *campus* Florianópolis.

- **Engenharias:** os PPGs vinculados a esta grande área do conhecimento ofertam mestrado e doutorado acadêmico nos seguintes cursos: Ciência e Engenharia de Materiais; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Automação e Sistemas; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; e Engenharia Química. Todos os cursos supracitados são ofertados no *campus* Florianópolis, onde também há mestrado profissional em Engenharia Ambiental. O *campus* Joinville, por sua vez, oferta cursos de mestrado acadêmico em Engenharia de Sistemas Eletrônicos; Engenharia de Transportes e Gestão Territorial; e Engenharia e Ciências Mecânicas. Em Araranguá há a oferta de mestrado acadêmico em Energia e Sustentabilidade.

- **Exatas e da Terra:** nesta área se encontram alocados os cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Ciência da Computação; Física; Matemática Pura e Aplicada; e Química, além dos mestrados acadêmicos em Geologia e em Oceanografia, sendo todos estes ofertados em Florianópolis. Há, ainda, a oferta em rede dos cursos de mestrado profissional em Ensino de Física (ofertado em Araranguá, Blumenau e Florianópolis) e Matemática em Rede Nacional (ofertado em Blumenau e Florianópolis).

- Humanas: os PPGs vinculados a esta área do conhecimento ofertam os cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Antropologia Social; Educação; Filosofia; Geografia; História; Psicologia; Relações Internacionais; e Sociologia Política. Conta, também, com o mestrado profissional ofertado em rede em Ensino de História. Todos os cursos são ofertados no *campus* Florianópolis.
- Linguística, Letras e Artes: nesta área encontram-se os PPGs em Design; Estudos da Tradução; Inglês: Estudos Linguísticos e Literários; Jornalismo; Linguística; e Literatura, sendo que todos estes ofertam mestrado e doutorado acadêmico. Além destes, ainda há o mestrado profissional em Letras, ofertado em rede. Todos os cursos alocados nesta área são ofertados no *campus* Florianópolis.
- Multidisciplinar: aqui encontram-se os cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Agroecossistemas; Biotecnologia e Biociências; Educação Científica e Tecnológica; Engenharia e Gestão do Conhecimento, além dos cursos de mestrado profissional em Agroecossistemas; Desastres Naturais; e Métodos e Gestão em Avaliação, e do curso de doutorado acadêmico Interdisciplinar em Ciências Humanas, todos ofertados em Florianópolis. O *campus* Araranguá, por sua vez, conta com a oferta de mestrado acadêmico em Tecnologias da Informação e Comunicação, e o *campus* Blumenau oferta o mestrado acadêmico em Nanociência, Processos e Materiais Avançados.
- Saúde: contam com cursos de mestrado e doutorado acadêmico os PPGs em Ciências Médicas; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Nutrição; Odontologia; e Saúde Coletiva. Tem-se, ainda, o mestrado acadêmico em Fonoaudiologia, e os mestrados profissionais em Cuidados Intensivos e Paliativos; Gestão do Cuidado em Enfermagem; Informática em Saúde; e Saúde Mental e Atenção Psicossocial, além do doutorado profissional em Gestão do Cuidado em Enfermagem e do doutorado acadêmico ofertado em rede em Nanotecnologia Farmacêutica; todos os cursos mencionados são ofertados no *campus* Florianópolis. Também

está incluso nesta grande área do conhecimento o mestrado acadêmico em Ciências da Reabilitação, cuja oferta acontece no *campus* Araranguá.

▪ Sociais Aplicadas: nesta área encontram-se os PPGs em Administração; Arquitetura e Urbanismo; Contabilidade; Direito; Economia; e Serviço Social, todos com oferta de cursos de mestrado e doutorado acadêmico. Há, ainda, os mestrados profissionais em Administração Universitária; Controle de Gestão; e Direito, além da oferta em rede do mestrado profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação. Todos os cursos desta área são ofertados no *campus* Florianópolis.

Os dados até então apresentados permitem visualizar a ampla gama de cursos de mestrado e doutorado ofertados na UFSC, o que demonstra a relevância da instituição no seu compromisso com a produção do conhecimento científico e, também, com a formação de mestres e doutores por meio da oferta de cursos de qualidade. Isto também se reflete ao se analisar os dados quantitativos dos estudantes de mestrado e doutorado da instituição; tais dados podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3

Indicadores do Controle Acadêmico da Pós-Graduação da UFSC⁵

Nível	Matriculados ⁶	Bolsistas	Concluintes
Mestrado acadêmico	3809	1030	20597
Mestrado profissional	755	12	1326
Doutorado acadêmico	3914	1462	8467
Doutorado profissional	47	-	-

⁵ Dados atualizados em 15/06/2022.

⁶ O relatório indica que na categoria “matriculados” a IES inclui estudantes “regularmente matriculados”, “prorrogados”, “trancados”, “afastados por motivo de doença”, “afastados por motivo de maternidade/paternidade”, “alunos convênio” e estudantes com “prazo expirado”, e não inclui estudantes matriculados em disciplina isolada.

Total	8544	2489	30374
-------	------	------	-------

Fonte: Controle Acadêmico da Pós-Graduação – CAPG (2022).

Dentre todos os programas de pós-graduação da UFSC, buscou-se analisar quais apresentam maiores números de matriculados, bolsistas e concluintes⁷. Quanto aos programas que ofertam mestrado acadêmico e doutorado, destacam-se em quantitativo de matriculados o Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (com 311 discentes, sendo 119 mestrandos e 192 doutorandos), seguido do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (o qual conta com 301 pós-graduandos, dos quais 162 são mestrandos e 139 são doutorandos) e, em terceiro lugar, classifica-se o Programa de Pós-Graduação em Direito (com 284 matriculados, sendo 161 mestrandos e 123 doutorandos). Em relação ao número de bolsistas classificam-se, nesta ordem, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (115 bolsistas, dos quais 50 são de mestrado e 65 de doutorado), o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (97 bolsistas, sendo 54 mestrandos e 43 doutorandos) e o Programa de Pós-Graduação em Química (96 bolsistas, dos quais 26 são mestrandos e 70 são doutorandos). No que se refere ao quantitativo de concluintes, em primeiro lugar classifica-se o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (o qual apresenta 1442 concluintes, dos quais 1096 são mestres e 346 são doutores), seguido do Programa de Pós-Graduação em Educação (com 1336 concluintes, sendo 974 mestres e 362 doutores) e, em terceiro lugar, o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (o qual soma 1173 titulados, dos quais 1128 são mestres e 45 são doutores) (CAPG, 2022).

Quanto aos mestrados profissionais, classificam-se nas três primeiras colocações, quanto ao número de matriculados, o Programa de Pós-Graduação em Controle de Gestão (93 mestrandos), o Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (92 mestrandos)

⁷ Dados atualizados em 15/06/2022.

e o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem (88 mestrados). No que se refere ao número de titulados, destacam-se o Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (com 258 titulados), o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem (com 155 mestres) e o Programa de Pós-Graduação em Direito (o qual já titulou 95 mestres) (CAPG, 2022).

1.2.2 Estudos sobre Pós-Graduação e Pós-Graduandos

Buscou-se identificar o que vem sendo estudado sobre a pós-graduação e, mais especificamente, sobre os pós-graduandos. Os estudos que enfocam a pós-graduação abordam, em sua maioria, questões sobre políticas públicas de ensino superior, estrutura dos programas de pós-graduação, mapeamento de índices de diplomação e avaliação de cursos, e produtividade acadêmica (Cirani et al., 2012; Fagá & Quoniam, 2015; Kornis et al., 2010; Oliveira & Siqueira, 2013; Patrus et al., 2015; Prado, 2014; Santin et al., 2016; Santos & Kind, 2016; Shigaki & Patrus, 2016; Tourinho & Palha, 2014).

Realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no mês de abril do ano de 2022 com o intuito de verificar dissertações e teses que tenham sido realizadas em programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e cujo público-alvo de pesquisa tenham sido mestrados e/ou doutorandos. Não se delimitou período de busca, e os descritores utilizados foram “mestrando”, “doutorando”, “pós-graduando”, “estudante de mestrado”, “estudante de doutorado”, “estudante de pós-graduação” e todos estes termos também no plural. Analisados os trabalhos que resultaram da busca, somente quatorze trabalhos – sendo treze dissertações de mestrado e uma tese de doutorado – se adequaram ao critério de terem sido estudos realizados exclusivamente com o público-alvo de mestrados e/ou doutorandos (tanto da UFSC quanto de outras instituições de ensino superior – IES). Cabe salientar que estudos que englobavam mestrados e/ou doutorandos e também outros

participantes (como estudantes de graduação, professores, pesquisadores e empresários) na mesma coleta de dados também se mostraram em número reduzido (Garcez, 2000; Rodrigues, 2008; Silva, 2013; Tréz, 2012; Vasconcelos, 2018).

Dentre os trabalhos analisados, oito foram realizados exclusivamente com mestrados. O primeiro trabalho encontrado – em termos de temporalidade – foi a dissertação de mestrado de Finger (2000), a qual abordou a qualidade do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFSC sob a ótica dos discentes do referido programa. Na sequência, tem-se o estudo de Souza (2001), que buscou identificar o nível de qualidade de vida de 200 professores universitários da área de Ciências Biológicas que se encontravam cursando mestrado à época. Investigar o nível de satisfação dos mestrados em Economia da UFSC em relação a este curso consistiu no objetivo da dissertação de Silveira (2003). O próximo estudo encontrado foi realizado por Schillings (2005), buscando identificar fatores estressores entre mestrados de programas de pós-graduação na área de Filosofia e Ciências Humanas. A dissertação de mestrado de Mattos (2007) analisou o fenômeno do alongamento da escolarização entre mestrados da UFSC em tempos de precarização do trabalho. A pesquisa de Alves (2008a) foi realizada com estudantes de mestrado em Contabilidade, objetivando analisar a percepção destes em relação à relevância da informação contábil ambiental para a tomada de decisão em investimento em uma companhia. Duque (2010) investigou, entre os mestrados de Ciência da Informação, o fluxo de informação durante a dinâmica do trabalho colaborativo, buscando analisar o processo envolvido na construção do trabalho científico na pós-graduação. Entre 2011 e 2015 não se encontrou nenhum trabalho cujo público pesquisado tenha sido exclusivamente mestrados, encontrando-se após esse período a pesquisa de Silva (2016), a qual buscou compreender as razões pelas quais mestrados da UFSC optam pela transição direta (em até seis meses após a conclusão do curso superior) da graduação para o mestrado. Em relação às pesquisas mencionadas, as mesmas foram desenvolvidas como

trabalho de conclusão nos PPGs de Administração (Finger, 2000; Silveira, 2003), Ciência da Informação (Duque, 2010), Contabilidade (Alves, 2008a), Educação (Mattos, 2007), Engenharia de Produção (Souza, 2001) e Psicologia (Schillings, 2005; Silva, 2016) da UFSC.

Duas das pesquisas encontradas foram desenvolvidas exclusivamente com doutorandos. Bitencourt (2011) buscou compreender como as doutorandas percebem o significado da maternidade no período do doutorado; cabe salientar que, por meio da busca realizada, esta foi a única tese encontrada desenvolvida na UFSC que tenha estudado pós-graduandos (neste caso, doutorandos), tendo a mesma sido desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC. A outra pesquisa cujo público-alvo investigado foram doutorandos, foi a dissertação de Turnes (2014), que consistiu em um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte dos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC; este estudo foi desenvolvido no mesmo PPG onde ocorreu a coleta de dados.

Outros quatro trabalhos encontrados envolveram tanto mestrandos quanto doutorandos como público pesquisado. A dissertação de Sulsbach (2012) buscou conhecer se havia maneiras de cuidado de si (este entendido como uma atitude diante da existência, uma maneira consciente de experienciar as diversas situações do cotidiano) entre enfermeiros que estivessem cursando mestrado e doutorado. O estudo de Jesus (2014) objetivou compreender de que modo a atividade de tutoria em um curso ofertado na modalidade de educação a distância contribui para a formação de enfermeiros que são estudantes de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Foresti (2016) buscou identificar o perfil do usuário de dispositivos móveis entre mestrandos e doutorandos da UFSC. A dissertação de Rezende Júnior (2017), por sua vez, objetivou realizar uma análise crítica sobre a confiabilidade, rastreabilidade e reprodutibilidade de estudos não clínicos desenvolvidos no Brasil nas áreas biomédicas, contando para tanto com a participação de mestrandos e doutorandos. Os estudos de Sulsbach

(2012) e Jesus (2014) foram desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, a dissertação de Foresti (2016) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC, e a dissertação de Rezende Júnior (2017) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Farmacologia da UFSC.

Analisando-se os estudos anteriormente apresentados, pode-se perceber a escassez de pesquisas desenvolvidas na UFSC que tenham sido realizadas com mestrandos e/ou doutorandos. Ao que parece, esta escassez é percebida no cenário brasileiro de modo geral, analisando que estudos como o de Mattos (2011) e Silva (2016) indicam a necessidade de se desenvolver mais pesquisas voltadas ao contexto da pós-graduação, especialmente estudos empíricos com enfoque nos discentes, buscando conhecer suas percepções, motivações e expectativas. Questões que envolvam mais intrinsecamente o processo de formação dos pós-graduandos parecem não ter recebido ainda muita visibilidade nas investigações científicas.

Partindo do contexto da UFSC para o cenário brasileiro, no que tange especificamente às pesquisas desenvolvidas sobre os estudantes de mestrado e doutorado, encontram-se em destaque pesquisas sobre estresse durante o período da pós-graduação (Bujdoso, 2005; Faro, 2013; Malagris et al., 2009; Schillings, 2005; Souza et al., 2016), escolha pela pós-graduação *stricto sensu* (Geremia et al., 2015; Mattos, 2007; Silva, 2016) e a identificação do perfil de pós-graduandos (Barbosa et al., 2009; Coury & Vilela, 2009; Hortale et al., 2014), sendo que a maioria dos estudos utiliza métodos quantitativos e, também, são expressivos os estudos voltados à área da saúde (Brock et al., 2010; Coury & Vilela, 2009; Frederico-Ferreira & Loureiro, 2013; Ferreira et al., 2010). No que se refere às características intrínsecas à formação do sujeito na pós-graduação, a maioria dos estudos abordam as experiências do estágio de docência (Costa, 2015; Hoffmann & Delizoicov Neto, 2017; Joaquim et al., 2013; Magalhães et al., 2016; Martins, 2013; Oliveira & Silva, 2012).

Embora saiba-se da importância do estágio de docência durante a formação de mestrandos e doutorandos, haja vista a possível inserção futura destes como docentes do ensino superior, considera-se que a experiência na pós-graduação *stricto sensu* tem diversos outros aspectos também de extrema importância. De modo geral, as diversas experiências do estudante durante o processo de formação – disciplinas cursadas, participação em grupo de pesquisa, realização de estágio de docência, participação em eventos acadêmicos, ampliação da rede de contatos pessoal e profissional, oportunidades de trabalho que podem surgir em razão da pós-graduação, realização de período de estudos no exterior, entre outras – são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional do pós-graduando. Enquanto a literatura tem se dedicado a compreender aspectos tais como os supracitados durante a formação de estudantes em cursos de graduação (Almeida & Soares, 2003; Bondan & Bardagi, 2008; Bardagi & Hutz, 2010; Bardagi & Hutz, 2012; Bariani, 2003; Del Prette & Del Prette, 2003; Fior & Mercuri, 2003; Glazer & Bardagi, 2011; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Mognon & Santos, 2013; Pachane, 2003; Pereira, 2003; Santos et al., 2013; Schleich et al., 2006; Sousa et al., 2013), verifica-se que o mesmo não acontece com estudantes de pós-graduação.

Silva (2016) destaca que, embora alguns autores tenham iniciado discussões acerca do perfil de pós-graduandos e dos motivos e expectativas dos mesmos frente à escolha pela pós-graduação, se faz necessário analisar este cenário com maior atenção, fato este que reflete na necessidade do desenvolvimento de estudos que investiguem a experiência na pós-graduação sob o olhar específico dos discentes, buscando analisar as vicissitudes e reverberações desta etapa de formação nos pós-graduandos. Conforme afirmam Hortale et al. (2014), no Brasil comumente não são realizados estudos que visam o acompanhamento da formação de pós-graduandos, enquanto países com alto nível de desenvolvimento preocupam-se tanto com o nível de qualidade dos cursos quanto com a escolha do indivíduo em relação à carreira de

pesquisador (Brass et al., 2010; Gemme & Gingras, 2012; Kemp et al., 2012; Morrison et al., 2011).

E em se tratando especificamente dos motivos pela escolha em cursar pós-graduação *stricto sensu*, Frederico-Ferreira e Loureiro (2013) verificaram que a necessidade de formação, a perspectiva de progressão na carreira e a motivação pessoal são os três principais motivos relacionados à escolha pelo mestrado e/ou doutorado. O estudo de Bujdoso (2009), realizado com pós-graduandos das áreas de Direito, Engenharia e Medicina, verificou que na percepção dos pesquisados não basta possuir diploma de graduação, nem de pós-graduação *lato sensu*, sendo a pós-graduação *stricto sensu* considerada como a etapa formativa que possibilita garantir diferenciação e manutenção do prestígio profissional; para estes sujeitos, a qualificação constante e diferenciada auxilia na inserção e manutenção do profissional no mercado de trabalho. Tal dado vai ao encontro do que aponta Silva (2016), ao referir-se que nem sempre a escolha pela pós-graduação *stricto sensu* ocorre pela motivação pessoal em relação ao desejo de ser professor e pesquisador; para muitos indivíduos, tal escolha se dá, além da busca de maior especialização, pela possibilidade de criar um currículo mais competitivo ou enquanto possibilidade de maior remuneração.

Além de conhecer as razões que levam os sujeitos a escolherem a pós-graduação *stricto sensu*, Silva e Bardagi (2015) mencionam a necessidade de maior conhecimento sobre como ocorre a formação dos pós-graduandos, bem como a investigação de como se estabelecem as relações entre os diferentes atores envolvidos neste cenário (estudantes, docentes, *staff* universitário, agências de fomento, etc.). Questões como a adaptação de estudantes de mestrado e doutorado a seus cursos, e a interferência do orientador, dos pares e da família durante este período de formação carecem de investigações científicas, principalmente no cenário brasileiro, conforme apontam Santos et al. (2015).

A adaptação ao contexto universitário e o êxito na socialização neste meio são indispensáveis para o sucesso na pós-graduação (Gardner, 2010). Além do estabelecimento de vínculos positivos com os pares ser importante para vivências gratificantes na pós-graduação (Gardner, 2010; Tobell & O'Donnell, 2013), a relação satisfatória do pós-graduando com o corpo docente e, principalmente, com o orientador, é entendida como um dos aspectos mais relevantes da qualidade da experiência nesse nível de formação (Noy & Ray, 2012). Autores da literatura internacional identificam que uma relação positiva e gratificante entre os pós-graduandos e seus orientadores otimiza processos de orientação, de finalização do curso, de produção de trabalhos com maior nível de qualidade e da satisfação do estudante em relação à pós-graduação (East et al., 2012; Holley & Caldwell, 2012; Ives & Rowley, 2005). Quando os estudantes percebem que são apoiados por seus orientadores, os mesmos são mais propensos a desenvolver comportamentos exploratórios para aperfeiçoar novas habilidades (Bennett et al., 2008). Leite Filho e Martins (2006) verificaram que os orientadores, ao escolherem seus orientandos, valorizam aspectos técnicos; já os estudantes, por sua vez, ao escolherem os seus orientadores valorizam elementos afetivos e pessoais, destacando a importância do caráter humanitário do docente. Pelo que indica a literatura, a relação com o orientador parece impactar diretamente na satisfação ou não do pós-graduando com o processo formativo (Brock et al., 2010; Silva, 2016).

Barros et al. (2018) ressaltam que nas agendas de pesquisa sobre pós-graduandos constituem-se como bastante relevantes estudos que englobem diferentes construtos, como a autoeficácia e as habilidades sociais e, sobretudo, questões relacionadas à saúde mental desta população. Estudos sobre a saúde da população acadêmica também contam com maior número de produções cujo público pesquisado são estudantes de graduação, o que faz com que dados de pesquisa sobre questões de saúde entre pós-graduandos sejam esparsos (Kernan et al., 2011; Nóbrega et al., 2021). Apesar disso, há alguns estudos, tanto no cenário nacional quanto

internacional, demonstrativos de que os estudantes de pós-graduação se constituem como uma população vulnerável devido aos efeitos de problemas físicos e psicológicos, causados principalmente por elevados níveis de estresse, ansiedade e depressão (Barros et al., 2021; Evans et al., 2018; Schwartz-Mette, 2009; Woolston, 2017).

Estudos realizados tanto no cenário brasileiro (Faro, 2013; Malagris et al., 2009; Santos & Alves Júnior, 2007) quanto no contexto internacional (Cantwell et al., 2012; Hyun et al., 2006; Kernan et al., 2011) com o intuito de analisar níveis de estresse em pós-graduandos assemelham-se, em alguma medida, quanto aos resultados: o estresse desta população encontra-se diretamente relacionado às exigências pelos altos níveis de produtividade acadêmica. Além das preocupações acadêmicas, as responsabilidades financeiras também figuraram como um motivo estressor para mestrandos e doutorandos norte-americanos e australianos (Cantwell et al., 2012; Hyun et al., 2006). Apesar das diversas questões relacionadas à vida acadêmica que podem constituir-se em aspectos estressores, a pesquisa de Prepiczka e Balkin (2010), realizada com doutorandos em Orientação Educacional de uma universidade norte-americana, demonstrou que os sujeitos pesquisados acreditam que o doutorado é, além de tudo, uma experiência mais benéfica do que estressante.

A revisão de literatura de Silva e Bardagi (2015), com buscas realizadas nas bases de dados SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Lilacs e BVS, demonstrou que no total de estudos realizados sobre pós-graduação no Brasil entre 1995 e 2015, somente uma pequena parcela (35 produções) tem como foco o estudante de pós-graduação. As autoras explicitam a necessidade de maiores investigações sobre os pós-graduandos, enfatizando a relevância de pesquisas que abordem temáticas como a avaliação do impacto das atividades acadêmicas (a exemplo do estágio de docência), a relação entre estudantes e docentes (destacando-se a relação orientando-orientador), os motivos de escolha pela pós-graduação e as expectativas de carreira dos pós-graduandos. Mencionam, ainda, a necessidade dos estudos

diversificarem os focos de interesse para além dos índices de produtividade e de inserção de egressos, não desmerecendo a importância destes índices, mas de modo que novos estudos busquem descrever outros aspectos da realidade da pós-graduação.

Silva e Bardagi (2015) consideram, ainda, que se por um lado há escassez de pesquisas realizadas com pós-graduandos, por outro lado há um expressivo aumento no número de cursos e estudantes de pós-graduação nos últimos anos, fato que reflete ainda mais a necessidade de maior conhecimento sobre como ocorre a formação destes sujeitos na pós-graduação. Considerando o exposto, torna-se possível analisar a relevância de se compreender o processo de formação dos pós-graduandos, tema de pesquisa este que na presente tese está configurado como a compreensão das experiências formativas dos mestrandos e doutorandos. Sobre esta temática – experiências formativas – que se dedicará a próxima seção desta tese.

1.3 Experiências Formativas

De acordo com Bondía (2002), tanto nas línguas germânicas quanto nas latinas, a palavra experiência contém a dimensão de travessia. Se em espanhol experiência é “o que se passa”, no sentido de que o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, uma superfície sensível em que aquilo que acontece o afeta de algum modo, em francês, por sua vez, o sujeito da experiência pode ser analisado como um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe aquilo que chega. Em português, italiano e inglês, a experiência é “aquilo que acontece a alguém”, referindo-se ao sujeito da experiência como um espaço no qual tem lugar os acontecimentos. Desse modo, o autor entende a experiência como sendo aquilo que acontece em uma viagem de formação, o que passa e afeta o indivíduo em seus encontros e desencontros, nos lugares sociais experimentados.

Segundo Rosenberg (2003), ao considerar a formação como uma experiência na qual alguém que era de um modo converte-se em outro, a experiência formativa pode ser concebida,

baseada em Bondía (2002), como sendo o que acontece em uma viagem e que tem força suficiente para que esse alguém se volte para si mesmo. A formação, então, é uma viagem aberta, que não pode ser antecipada, na qual alguém deixa-se influenciar a si próprio, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Assim, a experiência formativa configura-se como um processo de aprendizado, que se realiza nas relações intersubjetivas vivenciadas em dado contexto, e conta com a apropriação e elaboração de seus significados e sentidos (Rosenburg, 2003).

Seja experiência enquanto território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define por sua receptividade, por sua abertura àquilo que lhe acontece, sua disponibilidade fundamental. Desse modo, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, tendo em vista que a experiência não é o que acontece de modo geral, mas o que acontece ao sujeito em si. Ao considerar isto, reconhece-se que dois indivíduos, ainda que vivenciem o mesmo acontecimento, não fazem deste a mesma experiência, pois cada experiência é singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida. A lógica da experiência, então, produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (Bondía, 2002).

A experiência tem em si uma capacidade de formação ou de transformação. Segundo Bondía (2002, p. 25-26), “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Ao encontro disto, Trindade (2014) explicita que as experiências são formativas ao passo que produzem uma modificação no sistema de referências do sujeito, quer seja no modo de perceber, reagir e significar as experiências, ou por meio da mudança de atitudes, comportamentos, pensamentos, práticas sociais e compreensão do mundo.

Ao se analisar as produções científicas existentes sobre a temática das experiências formativas, defronta-se com trabalhos de diversos focos tendo como público-alvo dois grandes grupos: docentes e estudantes de licenciatura. Os estudos buscam analisar as experiências formativas de licenciandos em Educação Física (Abreu, 2013; Melo, 2015; Tigre, 2017), Geografia (Carvalho, 2016b), Matemática (Nehring et al., 2019), entre outros grupos de graduandos, enfocando, prioritariamente, o estágio supervisionado e as práticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo de Araújo (2011) apresentou uma proposta um pouco diferente das já mencionadas, ao buscar relacionar as experiências formativas de licenciandos em Física com o processo de construção identitária destes como futuros docentes. Desperta atenção que, dentre os estudos realizados com estudantes de cursos de licenciatura, os mesmos pertencem a instituições de ensino superior públicas. Suscita-se, então, o questionamento de quais seriam as experiências formativas dos discentes dos mesmos cursos em instituições privadas, bem como quais seriam as especificidades das experiências formativas do estudante em relação à modalidade da IES – estes tópicos podem constituir-se como sugestões para futuras investigações.

Retomando a descrição dos estudos encontrados, verificou-se ainda a existência de outras pesquisas que também enfocaram as experiências formativas de docentes, mas de modo mais generalizado – docentes de diferentes áreas, com experiências formativas diversificadas (Carpi, 2014; Germâncio, 2014; Martins, 2009; Pereira, 2006; Rodrigues, 2017; Santos et al., 2018). Para além dos docentes e estudantes de cursos de licenciatura, encontrou-se também estudos que abordaram as experiências formativas de outros públicos, porém em uma proporção muito menor. Constituíram-se como sujeitos de investigação jovens instrumentistas (Queiroz, 2015), estudantes de Odontologia em estágio não obrigatório (Mestriner et al., 2017), estudantes do ensino superior que participaram de atividades de extensão universitária (Cunha,

2013) e, entre demais estudos, dois que despertaram especial atenção por terem sido realizados com o público-alvo investigado nesta tese: pós-graduandos.

O primeiro deles é o artigo de Andrade (2011), que apresenta uma narrativa do autor sobre os processos formativos por ele experienciados durante a realização do mestrado em Educação, tendo como base a compreensão de experiência tal como explicitada por Bondía (2002), e destacando os encontros e trabalhos realizados com os colegas de turma, os encontros com os professores e a participação nas aulas, as leituras, problematizações e, também, as incursões teórico-metodológicas sobre o campo de seu objeto de estudo. Para Andrade (2011), narrar as suas vivências como mestrando e pensar com calma sobre este ofício significa compartilhar experiências e reflexões, bem como falar sobre aquilo que a ele aconteceu, tal como pontua Bondía (2002). A tese de Silva (2017), por sua vez, aborda as experiências formativas de universitários de camadas populares advindos de escolas públicas do Semiárido paraibano, que entre 2006 e 2015 ingressaram, permaneceram e concluíram o curso superior. Estes obtiveram êxito na formação e deram continuidade aos estudos em nível de mestrado e doutorado, construindo o que o autor denominou de “trajetória universitária prolongada”. Segundo o autor, o estudo realizado representa uma inovação nos estudos no campo do ensino superior, sobretudo no que se refere à abordagem das experiências formativas, desvelando aspectos constitutivos da longevidade escolar. Dentre os diversos resultados encontrados na investigação, Silva (2017) destaca que o êxito na formação de graduação, que possibilitou aos sujeitos pesquisados a continuidade dos estudos na pós-graduação *stricto sensu*, teve mediações decisivas nas diferentes experiências formativas que os mesmos vivenciaram na graduação, a exemplo da participação em projetos de iniciação científica, extensão, monitoria e iniciação à docência.

No que tange às experiências formativas no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, Lara (2015) considera que todo programa de pós-graduação é um programa de formação de

estudiosos, considerando que “A estudiosidade é a capacidade de abertura à experiência da vida. É o gosto dessa experiência” (p. 324). Nesse cenário, o autor destaca a criação de novas formas de entender a realidade frente aos desafios que surgem, complementando que junto à ‘estudiosidade’ está a atitude intelectual, o hábito da pesquisa. O ato de pesquisar, segundo Lara (2015), propicia com que o sujeito vá tecendo o ‘acontecer de si’, juntamente com o ‘acontecer de algo’, configurando-se na dependência de um horizonte infinito de possibilidades.

Conforme explana Silva (2016), a pós-graduação está associada a um crescimento pessoal e profissional, sendo que tanto as relações interpessoais estabelecidas quanto a integração institucional contribuem sobremaneira na experiência formativa do estudante. Acerca disto, Pachane (2003) afirma que a universidade possui, além de funções explicitamente atribuídas ao ensino superior, importante valor formativo, promovendo a formação dos estudantes como indivíduos e cidadãos.

A dissertação de mestrado de Pachane (1998) investigou a experiência universitária e a contribuição desta para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. A autora caracteriza que por experiência ou vivência universitária se compreende todas as situações direta ou indiretamente relacionadas ao fato do estudante realizar um curso superior, abarcando desde expectativas anteriores ao ingresso até situações possibilitadas pela realização do curso (residência fora da casa da família, realização de estágios, atividades culturais e esportivas, etc.), perpassando as vivências inerentes à vida acadêmica, como aulas, pesquisas, relacionamentos com professores e colegas, entre outras. Enquanto desenvolvimento pessoal, a autora utilizou o termo compreendendo-o como um processo de mudanças (em intensidade ou direção) de aspectos cognitivos, psicológicos, culturais, sociais e físicos ocorrido ao longo do período de formação acadêmica no ensino superior. Os principais resultados do estudo indicam a relevância da realização de atividades de pesquisa e da participação ativa dos

estudantes no contexto acadêmico enquanto fatores positivos da experiência universitária, bem como enfatizam a importância dos vínculos interpessoais (com colegas e professores) estabelecidos neste contexto para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Pelas diversas buscas realizadas em bases de dados, pesquisas como a de Pachane (1998), buscando analisar o desenvolvimento pessoal dos estudantes relacionado às experiências acadêmicas, parecem ainda serem incipientes ao se tratar de pós-graduandos enquanto público estudado, principalmente no cenário brasileiro. Do mesmo modo, as vivências acadêmicas, que podem ser definidas como o modo que o estudante experiencia o cotidiano universitário (Almeida et al., 2002), também não é um construto investigado com o público-alvo de pós-graduandos. Se, por um lado, os pós-graduandos já possuem um título de graduados – são “profissionais” –, por outro lado não se pode desconsiderar que ainda assim são estudantes. Dadas as peculiaridades entre estudantes de graduação e estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, muitos dos acontecimentos inerentes à vida universitária são experienciados por ambos os grupos, de modo que investigações com pós-graduandos também deveriam focar aspectos relacionados ao processo de formação (Silva & Bardagi, 2015).

O ingresso na pós-graduação *stricto sensu* é acompanhado pelo surgimento de diversas exigências (Hyun et al., 2006), as quais o pós-graduando necessita se adaptar (Hoffman & Julie, 2012). Os novos desafios desta etapa de formação demandam um intenso envolvimento com pesquisas (Teixeira et al., 2012), muitas horas diárias dedicadas à leitura e à escrita, tendo em vista os altos níveis de produtividade acadêmica exigidos no contexto da pós-graduação *stricto sensu* (Malagris et al., 2009; Mendes & Iora, 2014), além de fatores dificultadores como a escassez de verba e suporte material para a execução de pesquisas (dependendo da área na qual o estudante realiza o curso) (Fortes, 2021; McAlpine, 2012) e a ausência de bolsas de estudos para parte dos pós-graduandos e o próprio valor destas, geralmente ficando aquém do necessário (Fortes, 2021; Mendes & Iora, 2014). Atrelado a isto, não se pode desconsiderar

que muitas vezes ainda se faz presente a dificuldade em conciliar compromissos acadêmicos com a vida pessoal (Bujdoso & Cohn, 2008; Faro, 2013; Malagris et al., 2009) e a preocupação com o prazo para entrega da dissertação ou tese (Fortes, 2021; Malagris et al., 2009; Mendes & Iora, 2014).

O processo de formação na pós-graduação *stricto sensu*, assim como na graduação, possui atividades obrigatórias – como já mencionado anteriormente, ao se realizar a caracterização da PG, todo PPG exige dos estudantes cursar disciplinas e desenvolver uma dissertação ou tese – e optativas. As atividades optativas, compreendidas também como atividades extracurriculares, são amplamente apontadas pela literatura como de grande importância na formação de estudantes de graduação, sendo reconhecidas como propulsoras da satisfação acadêmica e do comprometimento do estudante em relação ao curso frequentado (Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Campos, 2018; Fior & Mercuri, 2003; Pascarella & Terenzini, 1991), porém a literatura não aborda de modo mais aprofundado como acontecem estas atividades no cenário da pós-graduação: em que impactam na formação dos pós-graduandos? Como ocorre a participação dos pós-graduandos nas atividades não obrigatórias?

Formar mestres e doutores envolve uma complexidade de situações, fatores e circunstâncias pouco consideradas quando se aborda o contexto da pós-graduação (Freitas & Souza, 2018). Os processos de aprendizagem envolvidos, bem como as condições do trabalho realizado por orientadores e orientandos e as dificuldades presentes neste cenário são questões importantes, porém pouco explicitadas (Freitas & Souza, 2018; Mancebo, 2007). Tendo em vista a escassez de pesquisas neste âmbito, Santos (2015) pontua a relevância de se investigar cientificamente como ocorrem as experiências de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, buscando conhecer quais aspectos podem originar experiências positivas ou negativas dentro deste contexto.

Aspectos da aprendizagem e formação relacionados ao tornar-se pesquisador e aprender a orientar podem ser sistematizados dentro dos grupos de pesquisa e dos estágios de docência no ensino superior. Uma vez que os estudantes participem destas atividades de modo contínuo e sistemático, as mesmas podem contribuir significativamente em seu processo de formação na pós-graduação (Freitas & Souza, 2018). Também o trabalho colaborativo em grupos de pesquisa, que envolva em igual medida docentes, orientadores e pós-graduandos, alia-se positivamente tanto à pesquisa (produção do conhecimento) quanto à docência (Freitas & Souza, 2018). Dantas (1995) considera que a existência de redes tutoriais de pós-graduandos com estudantes de graduação que participam de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) ou Programa de Educação Tutorial (PET) pode potencializar a formação de ambos e contribuir para estreitar a relação entre graduação e pós-graduação.

Além das atividades relativas aos grupos de pesquisa, também se deve considerar que a participação em eventos acadêmicos se constitui em possibilidade importante de aperfeiçoamento para a formação dos pós-graduandos. Os eventos acadêmicos, por sua vez, além de possibilitarem a participação dos pós-graduandos como apresentadores de comunicações orais, painéis ou, ainda, enquanto debatedores em mesas redondas, proporcionam a divulgação das pesquisas realizadas por meio de diferentes meios de publicação oriundos da realização do evento (resumo, resumo expandido, trabalho completo) e ainda se constituem como interessantes possibilidades de debates e articulação de redes de pesquisa entre pesquisadores de diferentes universidades (Nascimento, 2018).

É possível analisar que a formação de mestrandos e doutorandos se dá pelo seu envolvimento em um processo dinâmico que envolve diferentes atividades. No centro destas estão a investigação e a produção do conhecimento, porém podem se estender também a demais atividades tão importantes quanto o envolvimento contínuo com grupo de pesquisa, a participação em eventos acadêmicos e a preparação para a docência. Conforme afirma Dantas

(2004), a pós-graduação brasileira precisa formar competentes professores e excelentes pesquisadores, críticos e criativos em suas ações. Considerando o movimento contínuo, “a formação do pesquisador é sempre inconclusa e assim ela se torna tanto mais consistente quanto maior e persistente for o seu envolvimento com o processo” (Nascimento, 2018, p. 32). Tendo em vista o exposto e considerando tanto a relevância do processo de formação na pós-graduação *stricto sensu* quanto a lacuna de pesquisas neste contexto, as experiências formativas vivenciadas pelos mestrandos e doutorandos ao longo da pós-graduação se constituem como um dos focos de investigação desta tese.

1.4 Delimitação do Problema de Pesquisa e Objetivos do Estudo

Dado o exposto, o objetivo geral deste estudo consistiu em compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Constituíram-se, ainda, como objetivos específicos da pesquisa: a) caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos sujeitos pesquisados; b) identificar as razões para a escolha e permanência no curso de mestrado/doutorado; c) caracterizar experiências formativas para mestrandos e doutorandos vinculados à programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento; d) analisar os sentidos atribuídos ao trabalho por mestrandos e doutorandos; e e) identificar as relações percebidas entre sentidos do trabalho e experiências formativas dos pós-graduandos.

A presente pesquisa demonstra sua relevância tanto científica quanto social, principalmente, considerando a acelerada expansão da pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos (Cirani et al., 2015; GeoCapes, 2022; Silva & Bardagi, 2015), acompanhada de uma lacuna no que se refere a estudos que investiguem aspectos diversos relacionados aos pós-graduandos, especialmente questões voltadas ao processo de formação dos sujeitos neste nível de ensino (Freitas & Souza, 2018; Hortale et al., 2014; Mancebo, 2007; Santos, 2015; Silva,

2016; Silva & Bardagi, 2015), como já amplamente mencionado ao longo do referencial teórico desta tese. Estudos nesse âmbito podem contribuir para se pensar criticamente as atividades de formação nos cursos de mestrado e doutorado, bem como permitir compreender as vivências dos estudantes nessa etapa de formação (Santos, 2015; Tourinho & Bastos, 2010). Ao se conhecer tal problemática pode tornar-se possível repensar questões específicas sobre a formação na pós-graduação *stricto sensu*, e inclusive contribuir na implementação de programas visando auxiliar mestrandos e doutorandos durante o processo de formação, além de possível contribuição, também, no aspecto das políticas de assistência estudantil a este público (Malagris et al., 2009; Santos, 2015).

É relevante mencionar que, nesta tese, a pós-graduação *stricto sensu* é considerada, para além de uma etapa de formação, também enquanto um trabalho. Cabe salientar, neste sentido, a diferenciação entre trabalho e emprego, uma vez que estes não são sinônimos (Tolfo & Bahry, 2007). Trabalho, para além das descrições já apresentadas ao longo do referencial teórico, também pode ser aqui considerado como uma “atividade necessária à realização de uma tarefa, para alcançar um fim, ou seja, uma ação física ou mental da qual se ocupa o homem com vistas a um objetivo, seja ele material ou não” (Dias & Soares, 2009, p. 143). Emprego, por sua vez, se refere a um tipo específico de trabalho econômico remunerado e que é regido por um contrato de base jurídica (Jahoda, 1987).

De acordo com Souza et al. (2018), o pós-graduando, no entanto, por não ter um vínculo formal de emprego na universidade, acaba não sendo considerado um trabalhador. Todavia, tais autores ressaltam que estudos sobre significado do trabalho contextualizam o pós-graduando como trabalhador, inclusive nas categorias que determinam percepção monetária pela produção, uma vez que as agências de fomento disponibilizam bolsas a muitos estudantes e, para um tanto destes, esta é sua única fonte de renda.

Desse modo, tal sujeito se enquadra no trabalho de estudante-pesquisador, designando a função ambígua de sua atividade, uma vez que esta tanto contribui para o seu desenvolvimento pessoal quanto colabora para o desenvolvimento da sociedade por meio das pesquisas realizadas (Souza et al., 2018). Para os mesmos autores, “O estudante que pesquisa realiza um trabalho coletivo onde labora a fim de compreender e dominar a natureza e é pelo trabalho que se modifica o mundo e o sujeito que realiza” (p. 64). Apesar disso, no entanto, Valadares et al. (2014) destacam:

Quem (pós-graduandos) nunca ouviu a tão popular pergunta: ‘afinal, você também trabalha?’ ou ainda ‘você só estuda, não trabalha?’ Este posicionamento em relação ao pós-graduando tem sido coletiva (e talvez individualmente) aceito, consolidando a perspectiva de que a prática de estudo e pesquisa não se encaixa naquilo que naturalmente se denomina de trabalho. (p. 208)

Apesar das considerações de Souza et al. (2018) supramencionadas, os referidos autores relatam que ainda há determinada resistência em se conceber a atividade acadêmica do pós-graduando como trabalho. Para Valadares et al. (2014), o fato do ambiente acadêmico ser visto como não-trabalho provém do senso comum, porém consideram dois aspectos que, por si só, contradizem isso: as exigências em torno da produtividade e inovação – costumeiramente encontradas na pós-graduação *stricto sensu* –, bem como as atividades desempenhadas por um pós-graduando como, por exemplo, elaboração de artigos, organização de eventos e grupos de estudos, contribuições em atividades docentes, dentre diversas outras que, muitas vezes, geram acúmulos de funções ao discente que, além de tudo, é visto como não-trabalhador, apesar da extensa carga horária dedicada a tais atividades. Não raras vezes, aliás, o trabalhador acadêmico ultrapassa barreiras de espaço e tempo de trabalho, gerando uma disponibilidade total que transborda a sua vida pessoal (Grisci & Cardoso, 2014).

Com base nos diversos aspectos apresentados, considera-se que compreender os sentidos atribuídos ao trabalho por pós-graduandos, bem como os sentidos que estes atribuem às experiências formativas que vivenciam, se torna pertinente e relevante. Realçar as especificidades da formação neste nível de ensino para pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento, assim como analisar as atividades desenvolvidas por tais sujeitos sob a concepção destas constituírem-se também enquanto um trabalho, possibilitará contribuições para uma compreensão mais ampliada acerca desta temática e, também, acrescentará novos conhecimentos às áreas de investigação abarcadas por esta tese.

2 Método

2.1 Caracterização do Estudo

Considera-se que a utilização de diferentes enfoques metodológicos possibilita uma compreensão mais abrangente acerca dos fenômenos estudados. Deste modo, optou-se pela utilização de um estudo com método misto, de caráter exploratório-descritivo (Gil, 2010; Sampieri et al., 2013), realizado em duas etapas.

A primeira etapa, quantitativa, caracterizou-se como um levantamento. De acordo com Gil (2010), a pesquisa quantitativa requer a análise de dados objetivos, passíveis de quantificação e pressupõe a mensuração de variáveis. O levantamento, por sua vez, refere-se à interrogação direta dos sujeitos cujo comportamento se deseja conhecer, procedendo-se à solicitação de informações a um grupo significativo para, na sequência, obterem-se conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2010).

A segunda etapa, por sua vez, consistiu em um estudo qualitativo, visando compreender e interpretar os fenômenos aqui investigados, considerando-os dentro de uma ótica subjetiva (Siebra, 1999/2000). Contou com um delineamento de estudos de casos múltiplos, o qual contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, bem como possibilita realizar uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (Yin, 2015).

2.2 Caracterização da Instituição e da Pós-Graduação na UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma instituição de ensino superior pública e gratuita, foi fundada em 18 de dezembro de 1960, em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Além do *campus* sede, possui *campi* em mais quatro municípios catarinenses, fato este que possibilitou a interiorização do ensino superior público para outras

regiões: Araranguá (no Extremo Sul catarinense) – inaugurado em 2009, foi o primeiro *campus* a ser criado fora de Florianópolis; Blumenau (situada no Vale do Itajaí) – o mais recente *campus* da UFSC, inaugurado em 2014; Curitibanos (localizada no centro do Estado) e Joinville (no Norte catarinense), tendo estes dois últimos sido inaugurados também no ano de 2009. A comunidade universitária é composta por aproximadamente 50 mil pessoas, entre crianças (que frequentam o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI), estudantes de ensino básico (que frequentam o ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação – CA), estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e servidores técnico-administrativos em educação. Com seus alicerces na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a UFSC amplia e aprofunda, constantemente, sua atuação do ensino básico à pós-graduação, por meio de uma trajetória dedicada à formação do ser humano, afirmando-se, cada vez mais, como sendo uma instituição social de ensino superior, comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática (UFSC, 2022a).

A universidade oferece, atualmente, 107 cursos de graduação presenciais, 13 cursos de graduação na modalidade de educação a distância (EAD), 07 cursos de especialização, 65 mestrados acadêmicos, 21 mestrados profissionais, 56 doutorados acadêmicos e 01 doutorado profissional. No *campus* Florianópolis, os cursos estão distribuídos em 11 Centros de Ensino: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Desportos (CDS), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro Socioeconômico (CSE) e Centro Tecnológico (CTC). No *campus* Araranguá há o Centro de Ciências, Tecnologias e Saúde (CTS), em Blumenau encontra-se o Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação (CTE), em Curitibanos há o Centro de Ciências Rurais (CCR), e no *campus* Joinville há o Centro Tecnológico de Joinville (CTJ). No que tange aos Programas

de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFSC, os mesmos encontram-se agrupados em nove grandes áreas do conhecimento, a saber: Agrárias; Biológicas; Engenharias; Exatas e da Terra; Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar; Saúde; e Sociais Aplicadas (UFSC, 2022a).

A partir de 1980 a UFSC começou a investir intensamente na expansão da pós-graduação e da pesquisa, além de também desenvolver inúmeros projetos de extensão voltados à sociedade. Atualmente, possui mais de 620 grupos de pesquisa, além de ter 349 convênios com 38 países em todos os continentes, demonstrando a valorização que atribui à internacionalização do ensino superior. Na última avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduações, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 17 dos 56 PPGs da UFSC que foram avaliados conceituaram-se com notas 6 e 7 (as mais altas possíveis neste sistema de avaliação) e 62,5% dos programas obtiveram nota igual ou superior a 5. Dados como estes demonstram o reconhecimento social que a instituição recebe, fator este que a insere entre as melhores universidades do Brasil e da América Latina (UFSC, 2022a).

2.3 Etapa 1

2.3.1 Participantes

A primeira etapa do estudo, a qual ocorreu entre novembro de 2020 e junho de 2021, contou com 480 participantes⁸. À época da elaboração do projeto de pesquisa para a realização da presente tese, dados institucionais (CAPG 2019) indicavam o quantitativo de 7053 pós-graduandos matriculados; considerando isto, esta pesquisa atingiu 6,81% do público-alvo.

⁸ Considerando os diferentes focos da formação entre mestrado acadêmico e doutorado acadêmico em relação ao mestrado profissional e doutorado profissional, já mencionados neste trabalho, para este estudo não foram incluídos como participantes os estudantes de mestrado profissional e doutorado profissional.

Dentre os respondentes, 217 são mestrandos (45,21%) e 263 são doutorandos (54,79%), vinculados majoritariamente ao *campus* de Florianópolis (95,83%; n=460) da Universidade Federal de Santa Catarina. A participação de pós-graduandos vinculados a outros *campi* da instituição foi pequena, como se pode observar: Araranguá (1,67%; n=8), Blumenau (1,46%; n=7), Curitiba (0,62%; n=3) e Joinville (0,42%; n=2).

Do total de participantes, 341 (71,04%) são do sexo feminino e 139 (28,60%) são do sexo masculino, com idades entre 22 e 68 anos (M=31,47; DP=6,92), sendo a maioria solteiros (57,09%) e sem filhos (82,92%). No que se refere à naturalidade, a maioria dos respondentes (70,83%) é proveniente da região Sul do Brasil, e uma parcela de 1,88% dos sujeitos é proveniente de outros países.

O ano de ingresso no atual curso de pós-graduação também foi uma informação investigada. Tal dado pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4

Ano de Ingresso no Atual Curso de Pós-Graduação

Ano de ingresso	N	%
2015	4	0,83
2016	16	3,33
2017	44	9,17
2018	77	16,04
2019	159	33,13
2020	140	29,17
2021	40	8,33

Verifica-se, portanto, que a maior parcela de respondentes é composta por pós-graduandos ingressantes nos anos de 2019 (n=159) e 2020 (n=140). Dados sobre o quantitativo de pós-graduandos vinculados a cada área do conhecimento podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5

Áreas do Conhecimento de Acordo com a Vinculação dos Respondentes

Área do Conhecimento	N	%
Agrárias	35	7,29
Biológicas	14	2,92
Engenharias	103	21,46
Exatas e da Terra	20	4,17
Humanas	108	22,50
Linguística, Letras e Artes	19	3,96
Multidisciplinar	23	4,79
Saúde	94	19,58
Sociais Aplicadas	64	13,33

Dentre as áreas com maior número de respondentes, destacam-se alguns programas de pós-graduação mais especificamente. Quanto à área de Humanas (n=108), destacam-se os programas de pós-graduação em Psicologia (n=42), Educação (n=14) e Sociologia e Ciência Política (n=14). Dentre os programas de pós-graduação da área de Engenharias (n=103), destacam-se os de Engenharia Civil (n=32), Engenharia Mecânica (n=20) e Ciência e Engenharia de Materiais (n=11). Na área da Saúde (n=94), por sua vez, destacam-se os PPGs

em Educação Física (n=22), Saúde Coletiva (n=18), Farmácia (n=16), Enfermagem (n=15) e Nutrição (n=15).

2.3.2 Instrumentos

Para a primeira etapa da pesquisa realizou-se um levantamento sobre questões sociodemográficas e acadêmicas dos mestrandos e doutorandos e, também, a aplicação de um instrumento sobre sentidos do trabalho. Para a obtenção de tais dados utilizou-se:

- *Questionário Sociodemográfico e Acadêmico*: elaborado pelo pesquisador, a fim de verificar dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil, entre outros) e acadêmicos (tipo de instituição na qual cursou o ensino médio, tipo de instituição na qual cursou a graduação, tempo de graduado, tipo do curso que está frequentando (mestrado acadêmico ou doutorado acadêmico), momento do curso no qual se encontra, entre outros) dos respondentes. Relacionado aos dados acadêmicos, constaram questões referentes às experiências formativas (realização de estágio de docência, participação em grupos de pesquisa, participação em eventos acadêmicos, entre outros) que os estudantes estavam vivenciando durante o período da pós-graduação. Modelo no Anexo A.

- *Escala do Trabalho com Sentido (ETS)*: consiste em um instrumento dedicado a identificar fatores que fazem o trabalho ter sentido (enquanto um objeto que tem a propriedade de “ser significativo”), cujo modelo conceitual utilizado para a sua construção foi desenvolvido no Canadá por Morin (1997, 2003, 2007), Morin e Cherré (1999) e Morin e Dassa (2006). A ideia geral da ETS relaciona-se a que quanto mais os sujeitos avaliarem positivamente a presença de determinadas características no trabalho, mais sentido encontrarão nele; e, ao encontrarem sentido, tal situação é propícia ao desenvolvimento psicológico do sujeito, ao seu bem-estar e à satisfação no trabalho (Bendassolli & Borges-Andrade, 2015).

A versão preliminar da ETS (Morin, 2003) contava com 30 itens, aos quais os respondentes deveriam avaliar afirmações relacionadas ao seu trabalho em uma escala de seis pontos (0 – discordo fortemente; 6 – concordo totalmente), e a primeira aplicação foi realizada com 582 profissionais dos serviços de saúde e social da província canadense do Quebec. Alguns anos mais tarde, Morin e Dassa (2006) propuseram uma versão do instrumento com 25 itens, versão esta a qual Bendassolli e Borges-Andrade (2011) utilizaram para realizar a verificação de evidências de validade em uma amostra brasileira. Após traduzido o instrumento para a língua portuguesa, o mesmo foi aplicado a 406 profissionais do Estado de São Paulo que atuavam no que os autores denominaram de “indústrias criativas” (as quais incluem setores tradicionalmente envolvidos com a produção e comercialização de bens e serviços de natureza cultural, como teatro, cinema, literatura, dança, música, desenho/ilustração, pintura e artes plásticas, entre outros).

Realizado o estudo de adaptação da ETS para o cenário brasileiro, o instrumento ficou com 24 itens (o 25º item foi excluído por não atingir o critério de carga fatorial de 0,40 para pertencer a algum fator da Escala), agrupados em seis fatores (cada um composto por quatro itens), a saber: utilidade social do trabalho; ética no trabalho; liberdade no trabalho; aprendizagem e desenvolvimento; qualidade das relações no trabalho; coerência e expressividade do trabalho. Os índices de consistência obtidos, ou Alphas de Cronbach, situaram-se entre 0,73 e 0,92, classificando-se entre satisfatórios e excelentes (Bendassolli & Borges-Andrade, 2011).

No presente estudo, o total de variância explicada do instrumento foi de 53,79%, e os coeficientes Alphas de Cronbach variaram entre 0,83 e 0,86 (nível excelente). Os índices de consistência interna, por sua vez, variaram entre 0,49 (fator 6 – coerência e expressividade do trabalho) e 0,57 (fator 1 – utilidade social do trabalho). Instrumento no Anexo B.

2.3.3 Procedimentos e Considerações Éticas

Inicialmente, buscou-se aprovação para a realização do estudo junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (Anexo C), uma vez que os sujeitos pesquisados se encontram vinculados a esta instituição. Na sequência, a realização do estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH – UFSC), sob parecer número 4.139.565 (Anexo D). Os procedimentos adotados em todas as etapas do estudo obedeceram aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme normatização da Resolução 510/16 (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

Após a aprovação do CEPSH-UFSC, realizou-se um estudo piloto para a verificação da adequabilidade dos instrumentos da primeira etapa da pesquisa. Houve a aplicação do Questionário Sociodemográfico e Acadêmico e de duas escalas – Escala do Trabalho com Sentido (Bendassolli & Borges-Andrade, 2011) e Escala de Opinião e Valores sobre o Trabalho (Morin, com base em MOW (1987)) –, objetivando verificar, quanto às Escalas, qual melhor se adequaria à compreensão dos sentidos do trabalho no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

O estudo piloto foi realizado em formato *on-line*, via plataforma *Google Forms*, durante a primeira quinzena do mês de novembro do ano de 2020, com sete pós-graduandos (dois mestrandos e cinco doutorandos), todos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, selecionados por critério de acessibilidade do pesquisador (Gil, 2008). Além de responderem aos instrumentos, cada sujeito encaminhou um *e-mail* relatando ao pesquisador possíveis sugestões de adequações a serem realizadas no Questionário, bem como suas percepções em relação às Escalas, considerando qual melhor se adaptaria frente ao cenário de investigação. Com base nisso, efetuaram-se pequenas adequações no Questionário e

efetivou-se a escolha pela utilização da Escala do Trabalho com Sentido (Bendassolli & Borges-Andrade, 2011) para esta pesquisa.

Cabe salientar que os sujeitos participantes do estudo piloto da primeira etapa da pesquisa não foram incluídos como parte da amostra para análise nesta tese, considerando as especificidades tanto de terem respondido, além dos instrumentos que compõem a análise, a também outra Escala conjuntamente e, além disso, pelo fato de no momento em que responderam também terem sido solicitados a atentarem-se às possíveis melhorias que poderiam ser realizadas no Questionário, tendo o foco sido no processo de aprimoramento dos instrumentos de pesquisa e não nos dados obtidos por meio das respostas dos participantes. Ademais, considera-se que a inclusão das respostas destes participantes na análise deste estudo poderia criar um viés de pesquisa considerando o modo como ocorreu a participação dos referidos sujeitos.

Após a realização do estudo piloto, o pesquisador manteve contato via *e-mail* com os programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina que ofertam cursos de mestrado acadêmico e/ou doutorado acadêmico, solicitando às secretarias dos diferentes cursos que encaminhassem aos discentes a mensagem com o convite (Anexo E) para a participação no estudo. A divulgação do convite para a participação na pesquisa também foi realizada no *site* da UFSC, via *e-mail* informativo do Divulga UFSC direcionado aos pós-graduandos, nas redes sociais do Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT) da UFSC – núcleo de pesquisa ao qual o pesquisador se encontra vinculado – e, também, via *e-mail* enviado diretamente pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC aos coordenadores dos programas de pós-graduação da instituição solicitando o auxílio na divulgação da pesquisa.

Uma vez que a primeira etapa da pesquisa foi realizada em formato eletrônico, por meio da plataforma *Google Forms*, nos *e-mails* encaminhados e nos *posts* de divulgação da pesquisa

aos possíveis participantes já constava o *link* para que acessassem o protocolo da pesquisa, composto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Anexo F –, o Questionário e a Escala a serem respondidos. O TCLE foi inserido no início do protocolo, tendo em vista que o sujeito, antes de iniciar a pesquisa, precisava concordar com os termos descritos, clicando na opção “concordo”. Nos casos em que houve concordância, o participante foi remetido aos instrumentos de pesquisa (Questionário Sociodemográfico e Acadêmico e Escala do Trabalho com Sentido). Ao clicar na opção “não concordo”, a pesquisa foi encerrada automaticamente.

Finalizado o preenchimento dos instrumentos de pesquisa, apresentou-se aos sujeitos uma pergunta que se referia ao interesse e à disponibilidade dos mesmos para participar da segunda etapa da pesquisa, composta por uma entrevista. Em caso afirmativo, os participantes preencheram o *e-mail* e/ou o número de telefone para contato.

2.3.4 Análise dos Dados

O desenvolvimento do banco de dados formado pela tabulação das informações sociodemográficas, acadêmicas e da Escala do Trabalho com Sentido (ETS) foi realizado no *software Microsoft Office Excel*. Após a transferência completa das informações, os dados foram importados ao *software STATA* versão 14 para a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais. A análise estatística descritiva mostra a distribuição dos dados de acordo com as variáveis de interesse por meio da análise de frequência de resposta, média e desvio padrão de acordo com os axiomas de medida de cada variável. Para as análises inferenciais entre variáveis categóricas se utilizou o teste Chi-quadrado. Os escores da ETS não apresentaram distribuição paramétrica ($p < 0,05$), investigada por meio do teste de *Shapiro-Wilk*; sendo assim, utilizou-se procedimentos estatísticos não paramétricos baseados nos testes

Mann-Whitney e Correlação de *Spearman*, de acordo com os axiomas de cada medida. Para todos os procedimentos estatísticos se considerou o nível de significância de 5%.

Para as respostas abertas das informações acadêmicas do questionário, realizou-se a categorização *a posteriori* e, também, a contagem de frequências.

2.4 Etapa 2

2.4.1 Participantes

Para a segunda etapa do estudo, que ocorreu entre os meses de fevereiro e março do ano de 2022, os participantes foram dez pós-graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Os critérios de diversidade estabelecidos para a seleção dos sujeitos, para além da disponibilidade dos mesmos em participar da entrevista, foram: a) que estivessem vinculados a PPGs de diferentes áreas do conhecimento; b) que frequentassem diferentes cursos: mestrado acadêmico e doutorado acadêmico; c) que mantivessem diferentes vínculos com o curso frequentado: bolsistas e não-bolsistas; d) que tivessem realizado transição direta graduação-pós-graduação⁹ e outros que não tivessem; e e) que apresentassem diferenças entre as atividades acadêmicas complementares das quais participam durante o período da pós-graduação.

A definição do número de entrevistas realizadas ocorreu considerando o número de áreas de conhecimento nas quais os programas de pós-graduação estão organizados. Deste modo, após análise dos critérios estabelecidos – supramencionados –, selecionou-se um pós-graduando de cada área do conhecimento (totalizando, portanto, nove sujeitos entrevistados), acrescentando-se também a entrevista piloto, cuja entrevistada, à época, estava vinculada ao mesmo programa de pós-graduação de vínculo do pesquisador, tendo sido selecionada pelo

⁹ O critério para configurar a transição direta graduação-pós-graduação foi o período de até seis meses entre a conclusão do curso de graduação e a inserção no mestrado, tal como utilizado no estudo de Silva (2016).

critério de acessibilidade (Gil, 2008). Considerando que o roteiro de entrevista não sofreu nenhuma modificação após o estudo piloto (primeira entrevista), optou-se por incluir a referida entrevista às demais para fins de análise desta tese. Quanto ao tempo de duração de cada entrevista, este variou entre 29min25s a 01h51min35s, tendo uma média de duração de 01h06min.

Informações sobre os sujeitos entrevistados podem ser visualizadas na Tabela 6. Cabe salientar que, com exceção de S3 – vinculado a um PPG do *campus* Blumenau –, todos os demais sujeitos são vinculados a PPGs do *campus* Florianópolis.

Tabela 6

Dados dos Pós-Graduandos Entrevistados

Sujeito	Sexo	Idade	Área do conhecimento	PPG	Nível	Ano de ingresso
S1	Feminino	25	Ciências Humanas	Psicologia	Mestrado	2020/1
S2	Feminino	38	Ciências Biológicas	Neurociências	Mestrado	2020/1
S3	Masculino	31	Multidisciplinar	Nanociência, Processos e Materiais Avançados	Mestrado	2020/1
S4	Masculino	28	Engenharias	Ciência e Engenharia de Materiais	Doutorado	2020/1
S5	Masculino	29	Ciências Exatas e da Terra	Química	Doutorado	2019/1

S6	Masculino	32	Ciências Agrárias	Ciências dos Alimentos	Mestrado	2020/1
S7	Feminino	46	Ciências Sociais Aplicadas	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	2019/1
S8	Feminino	27	Ciências da Saúde	Nutrição	Mestrado	2020/2
S9	Feminino	51	Linguística, Letras e Artes	Literatura	Doutorado	2020/1
S10	Feminino	31	Ciências Humanas	História	Doutorado	2019/1

2.4.2 Instrumentos

Para a segunda etapa da pesquisa, caracterizada como qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com tópicos flexíveis, as quais abordaram as temáticas de investigação do estudo. No que se refere aos sentidos do trabalho, as questões foram elaboradas considerando os componentes propostos por Morin (1996), bem como baseando-se, também, no roteiro proposto por Andrade (2012), a qual investigou o fenômeno sentidos do trabalho sob esta mesma abordagem. A Tabela 7 apresenta estas informações.

Tabela 7

Componentes do Sentido do Trabalho

Componentes	O que representam
Significação	Definição do trabalho Centralidade do trabalho
Orientação	Motivos que levam a pessoa a trabalhar
Coerência	Transcendência Acréscimo ao mundo

As questões referentes à temática das experiências formativas, por sua vez, buscaram abranger as diferentes experiências formativas que os mestrandos e doutorandos vivenciam ao longo da pós-graduação. Para tanto, analisou-se o que se preconiza nas resoluções sobre as atividades acadêmicas que compõem a formação dos estudantes nos cursos de mestrado e doutorado. Utilizou-se a Resolução Normativa Nº 154/2021/CUn, de 4 de outubro de 2021 – a qual dispõe sobre a pós-graduação *stricto sensu* na UFSC –, a Resolução Normativa Nº 3/CPG/2021, de 8 de novembro de 2021 – que dispõe sobre o estágio de docência no contexto da UFSC –, a Resolução Normativa Nº 1/2019/CPG, de 28 de fevereiro de 2019 – a qual estabelece normas gerais para realização de estágios não obrigatórios por parte de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da UFSC –, e a Resolução Normativa Nº 3/2020/CPG, de 20 de agosto de 2020 – que dispõe sobre o estágio de tutoria realizado por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da UFSC (UFSC, 2021a, 2021b, 2019b, 2020). As informações podem ser visualizadas na Tabela 8.

Tabela 8

Atividades de Formação na Pós-Graduação Stricto Sensu da UFSC

Modalidade	Especificação	Resolução
Disciplinas obrigatórias	Gerais ou específicas de uma área de concentração	154/2021/CUn
Disciplinas eletivas	Conteúdos abordados contemplam aspectos mais específicos das áreas de concentração e dos campos de conhecimento do programa	154/2021/CUn

Estágio de docência	Voltado à preparação dos estudantes para a atividade de docência no ensino superior	3/CPG/2021 154/2021/CUn
Atividades acadêmicas complementares	Cada programa de pós-graduação definirá, de acordo com suas especificidades, o que considera atividades complementares	154/2021/CUn
Trabalho de conclusão	Elaboração e defesa pública de dissertação ou tese (para programas acadêmicos) ou outro tipo de trabalho (para programas profissionais)	154/2021/CUn
Estágio não obrigatório	Participação em atividades supervisionadas de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional ou inovação	1/2019/CPG 154/2021/CUn
Estágio de tutoria	Atividade curricular realizada junto ao Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)	3/2020/CPG 154/2021/CUn

Fonte: com base em UFSC (2021a, 2021b, 2019b, 2020).

Para além das atividades mencionadas, no que tange à modalidade atividades acadêmicas complementares – que de acordo com a resolução supracitada são definidas por cada programa de pós-graduação de modo específico –, considerou-se, de modo geral, atividades que são comuns na pós-graduação *stricto sensu*, como a participação em grupos de pesquisa e em eventos acadêmicos, conforme aponta Nascimento (2018).

Tendo em vista o exposto, o roteiro de entrevista abordou três domínios temáticos: a) os sentidos atribuídos ao trabalho, com base no roteiro elaborado por Andrade (2012): que abarcou os componentes do sentido do trabalho descritos por Morin (2001), a saber: significação (representações sobre o trabalho e o valor que lhe atribui); orientação (inclinação para o trabalho, o que busca e o que guia as ações); e coerência (equilíbrio que se espera da sua relação com o trabalho); b) o processo de escolha e de inserção na pós-graduação: que buscou investigar o modo como ocorreu a escolha pela trajetória de formação na pós-graduação e as expectativas do estudante em relação a esse período formativo; e c) as experiências formativas vivenciadas na pós-graduação: que tratou de questões diversas sobre as experiências que o estudante tem vivenciado durante a pós-graduação e o sentido que atribui às mesmas, compreendendo desde as atividades das quais participa, a relação com o projeto de pesquisa que desenvolve, o relacionamento com o orientador e, também, a relação que o estudante percebe entre as experiências formativas vivenciadas e as perspectivas profissionais futuras. O roteiro de entrevista encontra-se no Anexo G.

2.4.3 Procedimentos e Considerações Éticas

Para a segunda etapa da pesquisa, buscou-se cumprir os critérios elencados para a seleção dos sujeitos (mencionados na subseção Participantes) de acordo com aqueles que se disponibilizaram a participar da entrevista. Após realizado o estudo piloto, já anteriormente explicitado, manteve-se contato com os demais pós-graduandos visando agendar a data para a

coleta de dados, que compreendeu a realização das entrevistas semiestruturadas – as quais foram gravadas, perante a autorização de cada sujeito. Considerando-se o cenário vivenciado da pandemia de Covid-19, todas as entrevistas ocorreram por meio virtual (via plataforma *Google Meet*). Antes do início da entrevista, situou-se o participante sobre o objetivo da pesquisa e, de acordo com as questões éticas, foi apresentado o TCLE – Anexo H –, solicitada a leitura do mesmo, questionado se o sujeito tinha alguma dúvida sobre a sua participação no estudo e, então, foi solicitada a sua concordância em participar da pesquisa.

2.4.4 Análise dos Dados

No que se refere à segunda etapa da pesquisa, a qual foi composta por entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra e submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2011). A análise de conteúdo configura-se como uma associação de técnicas de análise das comunicações, objetivando alcançar indicadores que oportunizem a inferência de conhecimentos relativos às conjunções de produção e recepção dessas mensagens, bem como na revelação dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo pretendido (Bardin, 2011).

A primeira fase – denominada pré-análise – configura-se como uma etapa de organização dos documentos, sendo um período de intuições no qual se objetiva tornar operacionais as ideias iniciais e, então, sistematizá-las. Nesse processo, Bardin (2011) propõe que haja uma leitura “flutuante” a partir do primeiro contato do pesquisador com os dados obtidos, considerando que isto possibilitará a realização de um exame inicial, verificando-se o que pode ser promissor e contribuir para a problemática e para os objetivos da pesquisa.

A segunda fase de análise constitui-se na exploração do material, englobando a aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas pelo pesquisador. Nessa fase são

realizadas, essencialmente, operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.

Por fim, a terceira etapa de análise refere-se ao tratamento de dados, a qual é ancorada nos resultados brutos, cabendo ao pesquisador torná-los dados significativos e válidos. Obtendo-se tais dados, torna-se possível propor inferências sobre o conteúdo transmitido pelo emissor da mensagem (Bardin, 2011).

3 Resultados

Esta seção está organizada em duas subseções. A primeira dedica-se a apresentar os resultados obtidos por meio da realização da primeira etapa do estudo, que abrangeu a realização de um levantamento. A subseção em sequência, por sua vez, apresenta os dados obtidos por meio da realização das entrevistas, as quais compuseram a segunda etapa desta investigação.

3.1 Resultados da Primeira Etapa do Estudo

Buscando investigar dados referentes às questões estudantis dos sujeitos pesquisados, quanto aos estudos em nível de ensino médio, as maiores parcelas foram de respondentes que cursaram todo o ensino médio em escola pública (43,33%) e todo o ensino médio em escola particular (sem bolsa de estudos) (32,71%). A maioria dos sujeitos pesquisados cursou a graduação em instituições de ensino superior públicas (75,42%), na modalidade bacharelado (76,88%), e participou de atividades de iniciação científica (63,5%) entre um e doze semestres ($M=4,07$; $DP=2,29$) durante a graduação. Quanto à área de conhecimento do curso de graduação, verificou-se que a maioria dos participantes se graduou em cursos das áreas de ciências Sociais Aplicadas (21,13%), Engenharias (20,08%), Humanas (19,87%) e Saúde (19,25%), contrastando menores números de respondentes graduados em cursos de ciências Agrárias (5,86%), Exatas e da Terra (5,86%), Linguística, Letras e Artes (4,18%) e Biológicas (3,77%).

Outro aspecto investigado refere-se ao nível de escolaridade dos pais dos respondentes, sendo ensino médio completo (27,50% das mães; 32,29% dos pais) e ensino superior completo (25,21% das mães; 20,83% dos pais) os níveis mais prevalentes. Verificou-se, também, que

16,67% das mães e 11,04% dos pais têm pós-graduação *lato sensu* completa, enquanto 10,21% das mães e 6,25% dos pais dos respondentes concluíram pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto à questão sobre cidade de residência, as respostas foram polarizadas, com resultados similares entre os que se mudaram para o município onde se localiza a universidade para viabilizar a realização dos estudos (44,38%) e aqueles que já residiam anteriormente na cidade onde realizam a pós-graduação (42,08%). Em menor proporção, 13,54% dos pesquisados indicaram se deslocar até o município onde realizam o curso de acordo com as demandas da pós-graduação (no período de aulas presenciais, para orientações e demais atividades de pesquisa).

Analisando o cenário de residência antes da pandemia, a maioria dos respondentes indicou residir com a família (57,92%) ou sozinho (25,62%), opções que se mantiveram em destaque também durante a pandemia, porém aumentando o quantitativo de residentes com a família (71,88%) e reduzindo o número de sujeitos residindo sozinhos (17,50%). Nesse sentido, 22,71% dos sujeitos mencionaram ter mudado de cidade durante a pandemia, por diversos motivos, dentre os quais se situa o retorno ao município onde reside a família.

No que se refere ao tempo para ingresso na pós-graduação, destacaram-se as categorias de ingresso no mestrado no período de até seis meses após a conclusão da graduação (37,92%) e entre um e cinco anos após a conclusão da graduação (29,58%). Quanto ao ingresso no doutorado, as categorias de ingresso após dez anos da conclusão do mestrado (44,79%) e em até seis meses após a conclusão do mestrado (26,46%) foram as mais assinaladas. Ainda sobre o tempo para ingresso na pós-graduação, encontrou-se associação entre ter participado ou não de iniciação científica e ter ingressado no mestrado em até seis meses após a conclusão do curso superior ($X^2 = 36,74$, $p = 0,0001$), observando-se maior frequência de quem não participou de iniciação científica ter ingressado mais tarde no mestrado.

Dos participantes, 55,62% se dedicam exclusivamente às atividades da pós-graduação e 44,38% realizam atividades profissionais remuneradas concomitantemente à pós-graduação. Quanto aos pós-graduandos que recebem bolsa de estudos (59,17%), grande parcela é proveniente da CAPES (41,25%). A maioria dos sujeitos (77,36%) indicou que durante o processo seletivo não tinha certeza da obtenção de bolsa de estudos, porém, entre aqueles que tinham essa certeza, 41,15% declararam que este fator influenciou na decisão em cursar a pós-graduação.

Questionados sobre a etapa na qual se encontram na pós-graduação, os sujeitos puderam assinalar mais de uma opção. Deste modo, obteve-se as seguintes informações: 42,59% cursando disciplinas (obrigatórias e/ou optativas); 23,17% elaborando o projeto de pesquisa; 22,34% na etapa de qualificação do projeto de pesquisa; 25,26% realizando a coleta de dados; 20,67% realizando a análise dos dados; e 25,89% dedicando-se à redação final da dissertação ou tese.

Para a maior parcela dos sujeitos (tanto mestrandos quanto doutorandos) (62,29%), ingressar no mestrado era a opção de preferência após a conclusão da graduação. Dentre os doutorandos, a maioria (72,89%) indicou que ingressar no doutorado era a opção de preferência após a conclusão do mestrado.

Quanto às possíveis influências para a escolha em cursar pós-graduação, uma grande parcela de respondentes (n=228) indicou não ter tido nenhuma influência, mas que a escolha pela pós-graduação *stricto sensu* ocorreu por desejo próprio. Entre aqueles que mencionaram ter recebido influências para a escolha, professores da graduação (n=135) e familiares (n=117) foram os mais mencionados como influenciadores. Outras influências recebidas foram de colegas da graduação (n=29), amigos de fora da universidade (n=28), colegas de trabalho (n=16), amigos que cursavam pós-graduação *stricto sensu* (n=8), chefes (n=5) e psicóloga (n=1). Houve, também, casos (n=11) de influência proveniente do local de trabalho em si

(contexto do trabalho e a valorização pela titulação acadêmica). Alguns sujeitos indicaram ter tido influência de mais de um grupo especificamente, fator pelo qual o total de respostas para essa questão ultrapassou o número total de respondentes.

Também se investigou quais eram as informações que os pós-graduandos tinham, antes de ingressar no mestrado/doutorado, sobre o curso e sobre a vida na pós-graduação de modo geral. As respostas e as respectivas frequências podem ser observadas na Tabela 9.

Tabela 9

Informações Sobre a Pós-Graduação Antes do Ingresso

Informações	Frequência
Ter informações sobre a estrutura organizativa e o funcionamento do programa de pós-graduação	106
Ter pouca ou nenhuma informação sobre este contexto	98
Ter informações sobre este ser um período no qual é necessário ter muita organização e disciplina, sendo demandado muito estudo e, também, ser uma vida solitária	61
Ter informações gerais sobre a universidade em si	58
Ter algumas informações com base em conversas com conhecidos que já estavam na pós-graduação	42

Ter conhecimentos sobre a rotina com base na vivência de ter participado de iniciação científica durante a graduação	36
Ter algum nível de conhecimento por meio da experiência de ter cursado disciplina isolada antes do ingresso com matrícula regular	20
Ter informações sobre os professores (já ter sido aluno de alguns; pesquisar currículos)	18
Acreditar se tratar de um ambiente onde a única atividade seria realizar pesquisas	17
Ter ouvido relatos de se tratar de um período no qual a saúde mental seria prejudicada	15
Ter informações adquiridas por meio das experiências na pós-graduação relatadas por professores da graduação	8
Ter informações adquiridas por meio do contato com possíveis orientadores, agendamento de visita ao laboratório de pesquisa e reunião com a equipe antes da tomada de decisão em se inscrever para o processo seletivo	1

Conforme é possível observar, grande parcela dos sujeitos indicou ter informações sobre a estrutura organizativa e o funcionamento do programa de pós-graduação antes do

ingresso, o que possibilita analisar que buscaram tais informações ao considerarem a opção de ingresso na pós-graduação. No entanto, desperta atenção o quantitativo também expressivo de pós-graduandos que mencionaram ter pouca ou nenhuma informação sobre o curso antes de ingressar ou, ainda, ter informações mais gerais acerca disso (como o fato da pós-graduação ter repercussões na esfera da saúde mental, por exemplo).

No que se refere à comparação entre expectativa anterior ao ingresso no curso *versus* realidade encontrada na pós-graduação, uma parcela (37,08%) dos respondentes indicou que não houve diferenças consideráveis entre as expectativas e a realidade vivenciada. Outra parcela (25,21%) relatou ter encontrado um cenário diferente do esperado, tendo frustrado algumas expectativas, principalmente pelo motivo da pandemia, que impossibilitou aulas presenciais e atividades de laboratório, além de dificultar a convivência com colegas e professores. Um contexto tanto mais positivo (18,33%) quanto mais negativo (19,38%) do que o esperado também foram encontrados; destaca-se, aqui, o aspecto positivo de maior desenvolvimento acadêmico e profissional do que se esperava, bem como do nível de qualidade do programa de pós-graduação ao qual o sujeito se encontra vinculado; a realidade mais negativa, por sua vez, foi indicada prioritariamente quanto às relações interpessoais estabelecidas no contexto da pós-graduação (com orientador e colegas de curso) e às exigências excessivas de produtividade, as quais, segundo os sujeitos, prejudicam substancialmente a saúde mental.

Os motivos pelos quais os sujeitos da pesquisa continuam na pós-graduação também foi um aspecto que se intencionou conhecer. Tais informações estão apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10*Motivos para Continuar na Pós-Graduação*

Motivos	Frequência ¹⁰
Gosto por estudar e pesquisar	96
Desejo de ser professor universitário	84
Desejo de obter o diploma (titulação)	61
Compromisso assumido (concluir o curso)	56
Avanço na carreira (maiores possibilidades)	49
Conhecimentos adquiridos	48
Sonho da vida / Realização pessoal	42
Capacitação profissional	39
Saber que a pesquisa desenvolvida contribuirá com a sociedade de algum modo	31
Gostar da universidade e do ambiente acadêmico	21
Receber bolsa de estudos, que ajuda para o sustento financeiro	20
Perspectiva de aumento salarial após a conclusão do curso	19
Crescimento pessoal	13
Não ter dinheiro para devolver o valor já recebido da bolsa de estudos	13

¹⁰ Alguns sujeitos incluíram mais de uma opção, fato pelo qual o total de respostas é superior ao total de respondentes.

Perspectiva de conseguir um emprego melhor após a conclusão do curso	11
Saber que a pesquisa desenvolvida contribuirá com a ciência	9
Ter pessoas que motivam a continuar o curso	8
Desemprego / Falta de perspectiva no mercado de trabalho / Não saber realizar outra atividade	8
Não saber o que motiva	8
Perspectiva de concluir o mestrado e seguir para o doutorado	7
Ser resiliente	1
Possibilidade de residir em Florianópolis	1

Frente ao exposto na Tabela 10, dois grandes destaques são encontrados enquanto motivadores para a continuidade dos sujeitos na pós-graduação: o gosto por estudar e pesquisar e o desejo de ser professor universitário. Os referidos aspectos configuram dois fatores muito presentes no mundo acadêmico e atrelam-se totalmente à realidade vivenciada no contexto da pós-graduação, no qual o estudo e a pesquisa são atividades cotidianas, assim como a formação visando à carreira como professor universitário é algo muito frequente. Apesar da diversidade de aspectos mencionados pelos sujeitos, há alguns que despertam atenção de modo mais específico, a saber: compromisso assumido (concluir o curso), receber bolsa de estudos (que ajuda para o sustento financeiro) e não ter dinheiro para devolver o valor já recebido da bolsa de estudos, bem como os fatores considerados conjuntamente, que se referem ao desemprego, à falta de perspectiva no mercado de trabalho e ao fato de não saber realizar outra atividade.

Tais motivos, de modo especial, constituem indicadores de que, para tais sujeitos, a pós-graduação se apresenta enquanto algo não tão condizente com os seus desejos acadêmicos e profissionais específicos, mas caracteriza-se enquanto uma obrigação assumida e que, portanto, deve ser cumprida ou, em um cenário mais problemático, como uma espécie de “prisão financeira”, da qual não é possível sair (mesmo que este seja o desejo) por estar atrelado a uma bolsa de estudos e às repercussões deste vínculo (quer seja enquanto possibilidade financeira de subsistência, ou enquanto impossibilidade de devolução do valor da bolsa já recebido).

Questionados sobre já terem pensado em desistir do curso de pós-graduação ao qual se encontram vinculados, 259 sujeitos (53,96%) responderam afirmativamente. A Tabela 11 apresenta os motivos relatados pelos pós-graduandos que indicaram já ter considerado a opção de desistência do curso.

Tabela 11

Motivos para Já Ter Pensado em Desistir da Pós-Graduação

Motivos	Frequência ¹¹
Desgaste emocional / Saúde mental prejudicada	60
Motivos financeiros	48
Questões com o orientador (falta de acompanhamento e/ou relacionamento prejudicado)	32
Sobrecarga de atividades profissionais desempenhadas em outro contexto	31

¹¹ Alguns sujeitos incluíram mais de uma opção, fato pelo qual o total de respostas é superior ao total de respondentes.

Falta de perspectiva profissional após a conclusão do curso	30
Realização de tarefas exaustivas	30
Falta de motivação	26
Cobranças excessivas do programa de pós-graduação	25
Dificuldade no relacionamento com docentes e colegas	22
Perda de sentido em realizar a pós-graduação no contexto da pandemia	22
Sentimento de incapacidade para desenvolver uma pesquisa com qualidade	22
Questões pessoais e problemas familiares	21
Problemas de infraestrutura da universidade, prejudicando o desenvolvimento da pesquisa	14
Dificuldade de adaptação à pós-graduação	8
Falta de identificação com o projeto de pesquisa	8
Dificuldade com as disciplinas	6
Ter recebido oportunidade de trabalho	5
Estar longe da família	3
Considerar outros projetos (residência; concurso)	2

A partir do exposto, verifica-se que a saúde mental ocupa o topo na lista de motivos pelos quais os pós-graduandos já pensaram em desistir dos seus cursos. Na sequência, se fazem presentes os motivos financeiros.

No que se refere aos sujeitos que, além da dedicação à pós-graduação também desenvolvem atividades profissionais remuneradas (44,38%), buscou-se verificar possíveis interferências destas atividades em relação ao curso de pós-graduação. Destes, 69,48% indicaram que as atividades profissionais interferem na pós-graduação, sendo tais interferências em sua maioria avaliadas pelos sujeitos como negativas (79,05%), destacando-se a falta de tempo para maior dedicação à pós-graduação, maior cansaço e sobrecarga de atividades. Para alguns pós-graduandos (20,95%), porém, dedicar-se a estas duas frentes concomitantemente é avaliado como positivo, pois contribui para a formação, prioritariamente entre aqueles cuja atividade profissional remunerada é a docência e/ou a pesquisa científica.

Dentre os sujeitos que iniciaram o mestrado mais de um ano após a conclusão da graduação (40,63%), e tiveram experiências profissionais neste período, 86,67% destes avaliaram que as experiências profissionais contribuíram para a sua formação antes do ingresso na pós-graduação. De modo geral, os respondentes identificaram que os principais motivos para tal decorrem de terem ingressado no mestrado com mais maturidade, reconhecendo melhor os motivos que os levaram a buscar formação neste nível de ensino, bem como o próprio motivo de escolha pelo objeto de pesquisa, tendo este sido, para alguns sujeitos, algo que possui relação com determinadas vivências oriundas do mercado de trabalho. Conseguir entender o mercado de trabalho, por sua vez, também foi um dos motivos considerados como contribuição em ter tido experiência profissional antes do ingresso no mestrado. Houve, ainda, 13,33% dos sujeitos que indicaram que as experiências profissionais vivenciadas no período entre a conclusão da graduação e o ingresso na pós-graduação não contribuíram para a sua formação. Tais sujeitos, em sua maioria, explicaram que essa avaliação se dá pelo fato de terem atuado

em áreas de trabalho diferentes daquela de sua formação, por não conseguirem estabelecer conexões entre a universidade e o mercado de trabalho e, também, por considerarem ter encontrado maiores dificuldades (principalmente quanto à avaliação do Currículo Lattes) para conseguir uma vaga no mestrado, fator este avaliado por eles como relacionado exclusivamente ao motivo de terem permanecido algum tempo sem vinculação à vida acadêmica.

Quanto aos respondentes que tiveram experiências profissionais no período entre a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado (36,88%), a quase totalidade (94,85%) avalia que tais experiências contribuíram para a sua formação, destacando como principais motivos o fato de terem conseguido “confirmar” a preferência profissional pela docência, reconhecer o doutorado enquanto complementação técnico-científica para as atividades já desempenhadas como pesquisador, e perceber o doutorado como possibilidade de desenvolvimento de pesquisa buscando solucionar problemas vivenciados no ambiente de trabalho fora da universidade. Por outro lado, 5,15% dos sujeitos que avaliaram não terem encontrado contribuições nestas experiências profissionais antes do ingresso no doutorado, relataram que isso se deu pela atuação profissional ter sido em áreas distantes da pesquisa científica e pela dificuldade percebida para o ingresso no doutorado após ter ficado um período desvinculado da pós-graduação.

Investigou-se, também, o relacionamento estabelecido com o orientador. Aqui, a maioria dos sujeitos indicou se tratar de uma relação ótima/excelente (43,33%), boa (30,42%) ou satisfatória (12,92%). Houve, também, indicação da relação com o orientador ser considerada insatisfatória (7,08%), ruim (3,33%) ou péssima (1,46%). Em pequena proporção, houve sujeitos que responderam ainda não ter tido contato com o orientador (0,83%) ou estar sem orientador até o momento (0,63%), não conseguindo, portanto, avaliar este fator.

Buscou-se conhecer as atividades acadêmicas complementares à formação nas quais os pós-graduandos encontram-se envolvidos, tendo sido possibilitado assinalar mais de uma

opção. Considerando-se o cenário da pandemia, analisou-se o envolvimento com tais atividades antes deste período e durante este período. Tais dados podem ser visualizados na Tabela 12.

Tabela 12

Envolvimento dos Pós-Graduandos em Atividades Acadêmicas Complementares

Atividades	Antes da pandemia	Durante a pandemia
Participação em eventos científicos	68,41%	53,75%
Grupos de pesquisa	64,64%	56,67%
Estágio de docência	39,54%	21,04%
Atividades de extensão	33,68%	16,91%
Organização de eventos científicos	32,64%	11,67%
Atividades de campo	29,71%	8,33%
Auxílio a estudantes de iniciação científica	26,36%	14,79%
Atividades de laboratório	23,75%	23,75%
Doutorado sanduíche	3,56%	2,08%
Outras atividades	1,68%	1,88%

Como se pode analisar, o percentual de sujeitos envolvidos com atividades acadêmicas complementares apresentou redução em todas as categorias comparando o cenário antes da pandemia com o cenário durante a pandemia, com exceção de atividades de laboratório, cujo percentual manteve-se igual nos dois períodos considerados. O maior decréscimo foi percebido em relação ao envolvimento com atividades de campo, que se reduziu substancialmente durante

a pandemia. Houve um pequeno aumento, no período durante a pandemia, de pós-graduandos envolvidos com outras atividades complementares (como associações científicas, por exemplo). Destaca-se, também, que alguns sujeitos indicaram não participar de nenhuma destas atividades nem antes da pandemia (14,85%) e nem durante a pandemia (16,46%). Tais percentuais são bastante expressivos, à medida que possibilitam analisar que para estes sujeitos a formação na pós-graduação tem ocorrido, exclusivamente, via atividades obrigatórias (participação nas disciplinas e desenvolvimento do projeto de pesquisa), o que acaba repercutindo em uma integração reduzida de tais sujeitos ao ambiente acadêmico, gerando menor conhecimento em relação às atividades deste âmbito e até mesmo às relações interpessoais propiciadas por meio destas. Para além disso, tal dado permite refletir sobre diversas repercussões no processo formativo destes pós-graduandos, possibilitando conjecturar sobre o envolvimento e a motivação frente às atividades da pós-graduação.

Cabe ainda salientar que 2,50% dos pesquisados indicou não ter participado de atividades acadêmicas complementares antes da pandemia por ter iniciado a pós-graduação já durante a pandemia, no entanto o percentual de ingressantes no período pandêmico é superior a este número. Acredita-se que ou os sujeitos possam ter assinalado a opção de que não participaram de nenhuma atividade acadêmica antes da pandemia (não informando que isso ocorreu por ainda não estarem na pós-graduação) ou, ainda, que aqueles ingressantes no ano de 2020, por terem tido um curto período de atividades acadêmicas presenciais, caso já tivessem inseridos ou com planejamento de inserção em alguma das atividades listadas, assim as tenham considerado e tenham assinalado, então, que participaram de tais atividades antes da pandemia.

Questionados sobre o nível de satisfação com a experiência no curso de pós-graduação, os respondentes atribuíram notas entre 1 e 10, sendo a média 7,76 (DP=1,64). Considerando a variável nível de satisfação, algumas análises inferenciais foram realizadas, por meio das quais

obteve-se resultados de que ter participado de iniciação científica não está associado ao nível de satisfação com a pós-graduação ($Z = 1,68$, $p = 0,09$), assim como também não houve associação entre o nível de satisfação com a pós-graduação e residir ou não na cidade onde realiza o curso ($Z = 0,27$, $p = 0,78$). Encontrou-se, no entanto, associação entre ter ingressado no mestrado em até seis meses após a conclusão da graduação e o nível de satisfação dos pós-graduandos ($Z = 2,61$, $p = 0,008$), indicando maior probabilidade de valores elevados no nível de satisfação em pós-graduandos que realizaram transição direta.

Por meio da aplicação da Escala do Trabalho com Sentido (ETS) objetivou-se investigar, na percepção dos sujeitos, os fatores mais e menos presentes no sentido de seu trabalho na pós-graduação. Os resultados obtidos podem ser visualizados na Tabela 13.

Tabela 13

Valores Atribuídos aos Fatores da ETS

Variável	M	DP	Mínimo	Máximo
Fator 1 – Utilidade social do trabalho	5,16	0,91	1	6
Fator 2 – Ética no trabalho	4,81	1,22	1	6
Fator 3 – Liberdade no trabalho	4,83	1,01	1	6
Fator 4 – Aprendizagem e desenvolvimento	5,34	0,74	1	6
Fator 5 – Qualidade das relações no trabalho	4,89	0,97	1	6
Fator 6 – Coerência e expressividade do trabalho	5,11	0,79	1	6

De acordo com os dados da Tabela 13, o fator 4 – intitulado aprendizagem e desenvolvimento – teve a maior média, enquanto o fator 2 (ética no trabalho) foi o que apresentou a menor média. É possível analisar, também, que as pontuações atribuídas pelos

pesquisados na escala Likert esteve entre o mínimo (1) e o máximo (6) permitidos em todos os fatores.

Os resultados da correlação de *Spearman* entre os escores dos fatores da Escala do Trabalho com Sentido com o nível de satisfação dos pós-graduandos podem ser observados na Tabela 14. Todos os fatores da ETS e o seu escore total apresentaram associação significativa com o nível de satisfação dos pós-graduandos, com valores de r_s entre 0,25 a 0,55, $p < 0,00001$.

Tabela 14

Associação Entre os Escores da ETS com o Nível de Satisfação dos Pós-Graduandos

Variável	r_s	p
Fator 1 – Utilidade social do trabalho	0,25	0,00001
Fator 2 – Ética no trabalho	0,54	0,00001
Fator 3 – Liberdade no trabalho	0,38	0,00001
Fator 4 – Aprendizagem e desenvolvimento	0,49	0,00001
Fator 5 – Qualidade das relações no trabalho	0,42	0,00001
Fator 6 – Coerência e expressividade do trabalho	0,47	0,00001
Escore Total	0,55	0,00001

O escore total da ETS, por sua vez, não apresentou associação com as variáveis sexo ($Z = 0,38$, $p = 0,70$), ter participado ou não de iniciação científica ($Z = 0,16$, $p = 0,87$), curso de pós-graduação frequentado (mestrado ou doutorado) ($Z = 1,46$, $p = 0,14$), ter ou não realizado transição direta graduação/pós-graduação ($Z = 1,14$, $p = 0,25$), ser ou não bolsista ($Z = 0,19$, $p = 0,84$), desempenhar ou não atividade profissional remunerada ($Z = 1,03$, $p = 0,31$) ou idade ($r_s = 0,02$, $p = 0,59$) dos participantes da pesquisa.

Buscou-se, também, verificar possíveis associações entre o escore total da ETS em relação à participação ou não dos pós-graduandos em atividades acadêmicas complementares. No período anterior à pandemia, o teste *Mann-Whitney* sugere que há associação entre escores mais altos da ETS em quem não participou da organização de eventos ($M=121,78$; $DP=17,24$) em comparação aos que participaram ($M=118,41$; $DP=18,39$), $Z = 2,02$, $p = 0,04$. Analisando a realização das mesmas atividades, porém no período da pandemia, o teste de *Mann-Whitney* sugere que há associação entre escores mais baixos da ETS em quem não participou de grupos de pesquisa ($M=118,62$; $DP=19,41$) em comparação aos que participaram ($M=122,26$; $DP=16,07$), $Z = 1,89$, $p = 0,05$. Não foi observada associação significativa entre as demais variáveis (outras modalidades de atividades acadêmicas complementares) considerando o valor de $p < 0,05$.

3.2 Resultados da Segunda Etapa do Estudo

Esta subseção apresenta os resultados obtidos na segunda etapa do estudo, na qual foram realizadas entrevistas. Inicialmente, se apresenta uma breve caracterização de cada participante e, na sequência, a análise de conteúdo dos fenômenos investigados nesta tese.

3.2.1 Breve Caracterização¹² dos Entrevistados

S1, sexo feminino, tem 25 anos, é solteira e não tem filhos. Brasileira, natural do Estado do Pará. O nível de escolaridade dos pais da entrevistada é pós-graduação *lato sensu* completa. Coursou o ensino médio todo em escola particular (sem bolsa de estudos), realizou graduação em bacharelado em Psicologia, em instituição de ensino superior pública, e participou de iniciação científica durante quatro semestres; concluiu o curso em 2019. Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em

¹² A caracterização foi realizada com base nos dados levantados na primeira etapa da pesquisa.

2020/1. Iniciou o mestrado entre seis meses e um ano após a conclusão do curso superior, sendo esta a sua opção de preferência após concluir a graduação. Mudou-se para a cidade do curso para realizar a pós-graduação, dedica-se exclusivamente às atividades acadêmicas e recebe bolsa de estudos da CAPES. Durante o mestrado, tem participado de grupo de pesquisa, atividades de laboratório, estágio de docência e de eventos acadêmicos. Atribuiu nota 8 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato das disciplinas terem sido condensadas (por causa do ensino remoto emergencial), considerando ter ocorrido perda de conteúdo e queda no nível de qualidade do ensino.

Em relação aos resultados de S1 na ETS, a maior pontuação foi no fator 2 (ética no trabalho). Por outro lado, seus fatores menos pontuados foram o 1 e o 3, utilidade social do trabalho e liberdade no trabalho, respectivamente.

S2, sexo feminino, tem 38 anos, é casada e não tem filhos. Brasileira, natural do Estado de Santa Catarina. O nível de escolaridade dos pais da entrevistada é ensino superior completo. cursou o ensino médio todo em escola particular (sem bolsa de estudos), realizou graduação em bacharelado em Medicina, em instituição de ensino superior pública, e não participou de iniciação científica; concluiu o curso em 2007. Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2020/1. cursar o mestrado não era a sua opção de preferência após concluir a graduação, o tendo iniciado mais de dez anos após a conclusão do curso superior. Já residia anteriormente na cidade onde realiza a pós-graduação, não recebe bolsa de estudos e, concomitantemente ao mestrado, atua como médica com vínculo de trabalho de 20h semanais. Durante o mestrado, tem participado de grupo de pesquisa e de eventos acadêmicos (além da participação, também atuou na organização de alguns eventos acadêmicos). Atribuiu nota 10 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de estar gostando muito

das disciplinas, do laboratório ao qual se encontra vinculada, da orientadora e da possibilidade de realizar as atividades da pós-graduação remotamente.

Quanto aos resultados de S2 na ETS, sua maior pontuação foi no fator 2 (ética no trabalho). A menor pontuação da entrevistada foi no fator 3, intitulado liberdade no trabalho.

S3, sexo masculino, tem 31 anos, é casado e não tem filhos. Brasileiro, natural do Estado da Paraíba. Quanto ao nível de escolaridade dos pais do entrevistado, sua mãe não é alfabetizada e seu pai é alfabetizado. Coursou o ensino médio todo em escola pública, realizou graduação em bacharelado em Engenharia Mecânica, em instituição de ensino superior pública, e participou de iniciação científica durante três semestres; concluiu o curso em 2017. Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Nanociência, Processos e Materiais Avançados, no *campus* Blumenau, tendo ingressado em 2020/1. Ingressou no mestrado mais de um ano após concluir a graduação, e esta era a sua opção de preferência após finalizar o curso superior. Não recebe bolsa de estudos e, antes da pandemia, deslocava-se para a cidade onde realiza o curso (distante 95km de sua residência) para cumprir as atividades acadêmicas. Durante o mestrado, tem participado de eventos acadêmicos. Concomitantemente a pós-graduação, atua como engenheiro de projetos especiais em uma empresa do setor metal mecânico. Atribuiu nota 8 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato do programa de pós-graduação ao qual está vinculado não ser sua área específica de estudo (considerando a sua formação na graduação).

No que se refere à pontuação de S3 nos resultados da ETS, os fatores 1 (utilidade social do trabalho) e 4 (aprendizagem e desenvolvimento) apresentaram a maior pontuação. O fator 5 – qualidade das relações no trabalho –, por sua vez, apresentou a menor pontuação.

S4, sexo masculino, tem 28 anos, convive em união estável e não tem filhos. Brasileiro, natural do Estado de Santa Catarina. O nível de escolaridade dos pais do entrevistado é pós-graduação *lato sensu* completa. Coursou o ensino médio todo em escola particular (sem bolsa

de estudos), realizou graduação em bacharelado em Engenharia de Materiais, em instituição de ensino superior pública, e participou de iniciação científica durante oito semestres; concluiu o curso em 2018. Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2020/1, sendo este o mesmo PPG onde realizou o seu mestrado. Ingressar no mestrado era a sua opção de preferência após concluir a graduação, assim como ingressar no doutorado era a sua opção de preferência após concluir o mestrado; em ambos os casos, ingressou no curso subsequente em até seis meses após a conclusão do curso anterior. O entrevistado já residia anteriormente na cidade onde realiza a pós-graduação, dedica-se exclusivamente às atividades acadêmicas e recebe bolsa de estudos da CAPES. Durante o doutorado, tem participado de grupo de pesquisa, atividades de laboratório, atividades de extensão, estágio de docência e eventos acadêmicos. Atribuiu nota 8 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de considerar a estrutura do programa de pós-graduação muito rígida e voltada a determinada formação que considera ultrapassada e que não é tanto do seu interesse e, também, por considerar pequeno o valor da bolsa de estudos que recebe.

Em relação aos resultados de S4 na ETS, a maior pontuação foi no fator 2, intitulado ética no trabalho. Por outro lado, seus fatores menos pontuados foram o 3 (liberdade no trabalho) e o 6 (coerência e expressividade do trabalho).

S5, sexo masculino, tem 29 anos, é solteiro e não tem filhos. Brasileiro, natural do Estado do Paraná. O nível de escolaridade dos pais do entrevistado é ensino médio completo. Cursou o ensino médio todo em escola particular (com bolsa de estudos), realizou graduação em bacharelado em Química, em instituição de ensino superior pública, e participou de iniciação científica durante seis semestres; concluiu o curso em 2016. Realizou mestrado também em Química, porém em outra instituição de ensino superior pública e, atualmente, é doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Química, no *campus* Florianópolis,

tendo ingressado em 2019/1. Ingressar no mestrado era a sua opção de preferência após concluir a graduação, assim como ingressar no doutorado era a sua opção de preferência após concluir o mestrado; em ambos os casos, ingressou no curso subsequente entre seis meses e um ano após a conclusão do curso anterior. Mudou-se para Florianópolis para realizar a pós-graduação, dedica-se exclusivamente às atividades acadêmicas e recebe bolsa de estudos do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Durante o doutorado, tem participado de grupo de pesquisa, atividades de laboratório e de eventos acadêmicos. No momento da entrevista, encontrava-se em período de doutorado sanduíche na Espanha. Atribuiu nota 3 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato do comportamento sociocultural do meio no qual está inserido, da desmotivação e da falta de perspectiva de recompensa financeira após concluir o doutorado.

No que se refere à pontuação de S5 nos resultados da ETS, o fator 3 (liberdade no trabalho) foi o mais pontuado. O fator 2 (ética no trabalho), por sua vez, recebeu a menor pontuação.

S6, sexo masculino, tem 32 anos, é solteiro e não tem filhos. Brasileiro, natural do Estado de Santa Catarina. Quanto ao nível de escolaridade dos seus pais, sua mãe realiza curso de pós-graduação *stricto sensu* e seu pai não é alfabetizado. Cursou o ensino médio todo em escola pública, realizou graduação em bacharelado em Engenharia de Alimentos, em instituição de ensino superior pública, e não participou de iniciação científica; concluiu o curso em 2017. Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência dos Alimentos, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2020/2. Ingressou no mestrado entre um e cinco anos após concluir a graduação, não sendo esta a sua opção de preferência após concluir o curso superior. Mudou-se para Florianópolis para realizar a pós-graduação, dedica-se exclusivamente às atividades acadêmicas e recebe bolsa de estudos do CNPq. Durante o mestrado, tem participado de grupo de pesquisa, estágio de docência e de eventos acadêmicos.

Atribuiu nota 7 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de considerar a secretaria e a coordenação do programa de pós-graduação pouco cooperativas com os processos e, também, pela demora dos professores do laboratório ao qual está vinculado liberarem o mesmo para a realização de atividades (momento no qual, segundo o pós-graduando, outros laboratórios já haviam retomado as atividades em escalas).

Quanto à pontuação de S6 nos resultados da ETS, sua maior pontuação foi no fator 4 (aprendizagem e desenvolvimento). Os fatores menos pontuados pelo entrevistado foram o 3 e o 5 – liberdade no trabalho e qualidade das relações no trabalho, respectivamente.

S7, sexo feminino, tem 46 anos, é natural da França, divorciada e tem três filhos (idades de 7, 12 e 13 anos). O nível de escolaridade dos pais da entrevistada é pós-graduação *lato sensu* completa. Coursou a maior parte do ensino médio em escola pública, realizou graduação em bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, em instituição de ensino superior pública, e não participou de iniciação científica; concluiu o curso em 2000. Realizou mestrado em Planejamento Urbano e Regional, em outra instituição de ensino superior pública e, atualmente, é doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2019. Ingressou no mestrado mais de dez anos após a conclusão da graduação, não sabendo dizer se essa era ou não a sua preferência após concluir o curso superior; ingressar no doutorado, no entanto, era a sua opção de preferência após concluir o mestrado, tendo ingressado no respectivo curso em até seis meses após concluir o curso anterior. Não recebe bolsa de estudos e, antes da pandemia, deslocava-se para a cidade onde realiza o curso (distante 315km de sua residência) para cumprir as atividades acadêmicas. Concomitantemente ao doutorado, atua como professora universitária no curso de Arquitetura e Urbanismo de uma instituição de ensino superior comunitária e, também, como professora de língua inglesa e língua francesa. Durante o doutorado, tem participado de atividades de

campo, atividades de extensão, estágio de docência e de eventos acadêmicos. Atribuiu nota 9 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de estar muito satisfeita, porém considerar que o programa de pós-graduação ao qual se encontra vinculada poderia ofertar mais opções de disciplinas.

Em relação aos resultados de S7 na ETS, os fatores 1 (utilidade social do trabalho), 3 (liberdade no trabalho), 4 (aprendizagem e desenvolvimento) e 5 (qualidade das relações no trabalho) foram os mais pontuados. O fator 2 (ética no trabalho), por sua vez, foi o menos pontuado.

S8, sexo feminino, tem 27 anos, é solteira e não tem filhos. Brasileira, natural do Estado de Santa Catarina. O nível de escolaridade da mãe da entrevistada é ensino superior completo e do seu pai é ensino fundamental completo. Coursou a maior parte do ensino médio em escola particular (sem bolsa de estudos), realizou graduação em bacharelado em Nutrição, em instituição de ensino superior privada, e não participou de iniciação científica; concluiu o curso em 2018. Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2020/2. Ingressar no mestrado era a sua opção de preferência após concluir a graduação, e seu ingresso ocorreu mais de um ano após concluir o curso superior. Reside em um município distante aproximadamente 210km da universidade. Não recebe bolsa de estudos e, concomitantemente ao mestrado, atua como vendedora e realiza atendimentos nutricionais. Durante o mestrado, não tem participado de nenhuma atividade acadêmica complementar. Atribuiu nota 7 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de considerar excessivo o número de atividades do curso, o que dificulta considerando que a maior parte dos pós-graduandos não são bolsistas e precisam manter os seus empregos; acerca disso, a pós-graduanda considera faltar um pouco de conscientização dos professores.

Quanto à pontuação de S8 nos resultados da ETS, suas maiores pontuações foram nos fatores 1 (utilidade social do trabalho), 2 (ética no trabalho), 4 (aprendizagem e desenvolvimento) e 6 (coerência e expressividade do trabalho). As menores pontuações da entrevistada, por sua vez, foram nos fatores 3 e 5, intitulados liberdade no trabalho e qualidade das relações no trabalho, respectivamente.

S9, sexo feminino, tem 51 anos, é solteira e não tem filhos. Brasileira, natural do Estado do Paraná. O nível de escolaridade da mãe da entrevistada é ensino superior completo e do seu pai é pós-graduação *lato sensu* completa. Coursou a maior parte do ensino médio em escola particular (sem bolsa de estudos), realizou graduação em bacharelado em Artes Cênicas, em instituição de ensino superior privada, e não participou de iniciação científica; concluiu o curso em 1993. Realizou mestrado em Educação na UFSC e, atualmente, é doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2020/1. Ingressou no mestrado mais de dez anos após concluir a graduação, uma vez que esta não era a sua opção de preferência após concluir o curso superior; tendo concluído o mestrado, o ingresso no doutorado era a sua opção de preferência, mas tal ingresso ocorreu mais de dez anos após a conclusão do mestrado. Já residia anteriormente na cidade onde realiza o curso de pós-graduação, não recebe bolsa de estudos e, concomitantemente ao doutorado, atua como professora de teatro, de italiano e de yoga, e antes da pandemia também atuava como atriz. Durante o doutorado, tem participado de grupo de pesquisa e de eventos acadêmicos. Atribuiu nota 9 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de considerar o curso muito bom, reconhecendo que a satisfação só não é maior devido às dificuldades enfrentadas para conseguir cumprir as atividades.

No que se refere à pontuação de S9 nos resultados da ETS, os fatores 2 (ética no trabalho), 3 (liberdade no trabalho) e 4 (aprendizagem e desenvolvimento) apresentaram a

maior pontuação. Os fatores 1 (utilidade social do trabalho) e 5 (qualidade das relações no trabalho), por sua vez, apresentaram a menor pontuação.

S10, sexo feminino, tem 31 anos, é solteira e não tem filhos. Brasileira, natural do Estado de São Paulo. O nível de escolaridade da mãe da entrevistada é pós-graduação *stricto sensu* completa e do seu pai é ensino superior completo. Coursou a maior parte do ensino médio em escola particular (sem bolsa de estudos), realizou graduação em bacharelado e licenciatura em História e bacharelado em Jornalismo, ambas em instituição de ensino superior pública, e não participou de iniciação científica; concluiu os cursos em 2012 e 2014, respectivamente. Realizou mestrado em Jornalismo na UFSC e, atualmente, é doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História, no *campus* Florianópolis, tendo ingressado em 2019/1. Ingressar no mestrado era a sua opção de preferência após concluir a graduação, e tal ingresso ocorreu mais de um ano após concluir o curso superior; ingressar no doutorado era a sua opção de preferência após concluir o mestrado, tendo tal ingresso ocorrido em até seis meses após concluir o mestrado. Já residia anteriormente na cidade onde realiza a pós-graduação e recebe uma bolsa de extensão, vinculada à FAPEU (Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária), não para o seu projeto de pesquisa de doutorado, mas para atuação em um núcleo específico fora do seu programa de pós-graduação, com atividades de 30h semanais. Durante o doutorado, tem organizado e participado de eventos acadêmicos. Atribuiu nota 10 à sua satisfação em relação à experiência no curso de pós-graduação, justificando tal nota pelo fato de considerar que o programa de pós-graduação ao qual se encontra vinculada foca na qualidade da produção científica, e não em métricas quantitativas de produtividade, postura a qual admira e que considera bastante diferente do que observa em outros programas.

Em relação aos resultados de S10 na ETS, a entrevistada pontuou com valor máximo todos os fatores, a saber: 1 (utilidade social do trabalho), 2 (ética no trabalho), 3 (liberdade no

trabalho), 4 (aprendizagem e desenvolvimento), 5 (qualidade das relações no trabalho) e 6 (coerência e expressividade do trabalho).

3.2.2 O Contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

De modo geral, buscou-se abordar questões relacionadas ao contexto investigado nesta tese: a pós-graduação *stricto sensu*. Assim sendo, investigou-se acerca de como ocorreu o interesse dos sujeitos em cursar pós-graduação, o modo como aconteceu a preparação para o processo seletivo, como os mesmos imaginavam a pós-graduação antes do ingresso e como foi, de fato, ao vivenciarem tal realidade. Abordou-se, também, as expectativas que os sujeitos tinham no momento da escolha do curso, bem como o quanto estas se cumpriram. Na Tabela 15 são apresentados os principais temas identificados frente às questões investigadas, os quais serão abordados na sequência.

Tabela 15

Questões Investigadas e Temas Identificados – Contexto da Pós-Graduação Stricto Sensu

Questões	Temas
Interesse pela pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse em pesquisa e gosto pela área acadêmica; ▪ Interesses inespecíficos; ▪ Interesse a partir da experiência pregressa; ▪ Gosto pelo estudo; ▪ Questões do mercado de trabalho.
Preparação para o processo seletivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação planejada e sistemática; ▪ Preparação sem planejamento específico; ▪ Nenhuma preparação.

Como imaginava que seria a pós-graduação	<ul style="list-style-type: none">▪ Período com exigências e dedicação intensa;▪ Rotina de aulas e atividades de laboratório;▪ Atividades direcionadas e realização de trabalhos conjuntos;▪ Contexto menos desgastante.
Aspectos positivos encontrados	<ul style="list-style-type: none">▪ Abertura para o desenvolvimento de pesquisas;▪ Questões positivas do ensino remoto emergencial.
Aspectos negativos encontrados	<ul style="list-style-type: none">▪ Dificuldades decorrentes da pandemia;▪ Burocracia para o financiamento de pesquisas;▪ Dificuldades relacionadas a questões pessoais;▪ Dificuldades na formalização da relação de orientação.
Expectativas cumpridas	<ul style="list-style-type: none">▪ Adquirir novos conhecimentos;▪ Aprofundar-se em temáticas de interesse;▪ Ter contato com professores referência em suas áreas de pesquisa;▪ Desenvolver um trabalho estimulante intelectualmente;▪ Possibilidade de conciliar a pós-graduação com a atuação no mercado de trabalho;

Expectativas frustradas

- Perspectiva da titulação.
- Questões atravessadas pela pandemia;
- Direcionamento dado ao projeto de pesquisa;
- Morosidade no processo de elaboração e submissão de artigos científicos;
- Impossibilidade de participar da etapa de coleta de dados da pesquisa;
- Burocracia para o financiamento das pesquisas;
- Perspectiva da titulação.

O interesse pela pós-graduação *stricto sensu* surgiu de diferentes modos para os sujeitos entrevistados. Três mestrandos (S1, S3 e S8) relataram que a pós-graduação tornou-se uma possibilidade considerada por meio do interesse em realizar pesquisas científicas e pelo gosto em si pela área acadêmica, já identificado desde a época da graduação. S1, por exemplo, relatou que no terceiro ano do curso superior começou a ter contato com a área da pesquisa e, a partir de então, realizou iniciação científica por dois anos, mencionando que por meio disso “Aí eu fui assim me apaixonando pelo mundo da pesquisa, né? Eu gosto de escrever, gosto muito de ficar analisando coisas”, e assim o interesse em ser pesquisadora tornou-se cada vez mais significativo. O entrevistado S3 verbalizou que desde a graduação envolvia-se com pesquisa científica, tendo participado de laboratórios e, ao final do curso superior, contabilizado dois projetos de pesquisa desenvolvidos e oito artigos científicos publicados – “E aí eu sempre tive essa tendência, né? A procurar seguir essa área acadêmica, na área de pesquisa e desenvolvimento. Então, era natural a pós-graduação”. S8, por sua vez, mencionou: “Então, eu

sempre quis fazer mestrado”, explanando que durante a graduação já sabia que desejaria trabalhar na área de pesquisa científica, porque sempre gostou muito disso, e “Então eu lutei pra isso, estudei pra isso e entrei por causa disso: porque eu queria entrar na área de pesquisa e hoje tenho ciência que, além de trabalhar na área de pesquisa, quero a área de docência também”.

Contrapondo-se ao apresentado, dois sujeitos (S2 e S6) verbalizaram não terem tido algum interesse genuíno e nem específico pela pós-graduação, mas que esta possibilidade surgiu em suas vidas e, então, prosseguiram nesse caminho: “Diferente das outras pessoas que eu conheço, o mestrado meio que caiu na minha cabeça” (S2) e “Minha orientadora me deu aula lá onde eu me formei . . . ela me chamou e perguntou se eu não tinha interesse em fazer mestrado . . . Então, aí eu falei: ‘Tá, por que não? Vamos embora’ . . . E daí, acabei parando aqui” (S6).

O relato de S7 retratou que, com a experiência do mestrado, da qual a mesma gostou muito e considerou que “abriu uma outra perspectiva de mundo”, o interesse pelo doutorado surgiu “no embalo do mestrado”. Inicialmente, pensava que não conseguiria ser aprovada no processo seletivo, mas ao mesmo tempo tinha muito desejo por isso. Nesse contexto, as considerações dos avaliadores de sua banca de defesa do mestrado, sobre ser interessante ela seguir na pós-graduação, fez com que “Eu me senti, sabe, encorajada a continuar”. Além disso, a entrevistada também relatou que, à época, encontrava-se em um relacionamento abusivo com seu ex-parceiro, e que com isso o doutorado:

Então, pra mim, era uma maneira de escapar um pouco. Então tu vê a importância que tinha o doutorado, era muito mais que um doutorado pra mim, era uma chave de saída . . . Eu pensava que isso iria abrir portas . . . era uma maneira de oxigenar. (S7)

O gosto pelo estudo constituiu-se enquanto aspecto que despertou o interesse de S9 e S10 pela pós-graduação: “Faço porque eu gosto desse vínculo, gosto de estar estudando, eu

gosto de sentir que eu estou me aperfeiçoando. É pessoal? É. Mas eu sei que isso tem um retorno” (S9) e “Também tem esse desejo de continuar estudando, continuar pesquisando . . . E depois que eu fiz o mestrado . . . quero ser uma pesquisadora? Gostei de fazer uma pesquisa? E aí, assim, eu gostei muito de fazer a pesquisa” (S10).

Questões do mercado de trabalho, principalmente no aspecto da remuneração financeira, configuraram o interesse de S5 pela pós-graduação: “Meu interesse na pós-graduação foi puramente financeiro. Não existe profissão que pague melhor um químico do que na pós-graduação. Antigamente falando, hoje já não se aplica mais isso”. Para S10, o fator mercado de trabalho também esteve presente ao considerar o interesse pela pós-graduação: “Eu senti que o mercado de trabalho, sem a pós-graduação, tanto no Jornalismo quanto na História, não ia ser muito promissor”. Ao pensar em possibilidades de atuação profissional que fizessem sentido para si, surgiu o interesse de S4 pela pós-graduação, conforme se pode analisar:

Eu não me via muito trabalhando dentro da minha esfera estrita de atuação como engenheiro de materiais. E esse tema que se apresentou pra mim, ele tinha sentido, fazia bastante sentido pra mim. Então, eu aproveitei uma oportunidade pra dedicar energia em algo que fosse cumprir um propósito pra mim. (S4)

Por meio da análise dos motivos que levaram os sujeitos entrevistados a se interessarem pela pós-graduação *stricto sensu*, fatores distintos se fazem presentes. Estes abrangem desde questões relacionadas mais diretamente ao gosto pela pesquisa científica e pelo estudo de modo mais geral, questões referentes ao mercado de trabalho (pensando, por exemplo, em maiores possibilidades profissionais e melhor remuneração financeira, as quais seriam possibilitadas por meio da obtenção da titulação nos cursos de pós-graduação) e, ainda, interesses inespecíficos (como nos casos de S2 e S6), sendo a pós-graduação uma possibilidade que surgiu na vida dos sujeitos e estes decidiram cursá-la, mas sem conseguir estabelecer motivadores mais concretos ou específicos para tal.

Após compreender quais foram os interesses dos sujeitos na busca pela pós-graduação *stricto sensu*, investigou-se como ocorreu a preparação para a realização do processo seletivo que possibilitou o ingresso destes no respectivo curso de pós-graduação. De modo geral, é possível analisar que a preparação dos participantes para a realização do processo seletivo ocorreu, majoritariamente, com pouco planejamento. Uma preparação planejada de modo mais sistematizado e com antecedência foi o que ocorreu com S3, diferenciando-se totalmente do que foi vivenciado por S5, S6 e S8, os quais não realizaram nenhuma preparação específica para a respectiva seleção: “A prova que eu passei do meu edital, por exemplo, eu nem o edital tinha lido. Nem o edital tinha lido. Eu fui simplesmente porque já tinha me inscrito” (S5) e “Nada, não estudei nada. Eu até falei: ‘gente, será que só eu que não fui neurótico, que não li artigo, não li nada e pensei ah, vai na sorte, vou chegar ali e se é pra ser, vai ser, enfim’” (S6).

Houve sujeitos (S1, S2 e S4) que estudaram alguns conteúdos para a etapa da prova escrita do processo seletivo, mas sem muito planejamento específico, e duas entrevistadas (S9 e S10) realizaram a leitura dos textos indicados no edital. A entrevistada S7 destacou a elaboração do projeto de pesquisa, o qual desenvolveu em dois dias, considerando, assim, que não teve tanta qualidade.

Dado interessante se refere ao fato de três sujeitos (S1, S9 e S10) relatarem que, para além de algum tipo de preparação específica para o processo seletivo da pós-graduação, consideram que a trajetória acadêmica progressiva foi fundamental para possibilitar a aprovação, analisando que a qualidade de tal percurso é um diferencial nesse sentido. Alguns relatos que ilustram tais considerações:

Aí eu vi que, realmente assim, o conhecimento que eu tinha acumulado ao longo de cinco anos e meio, ele servia pra aquele propósito, né? Que não era o que eu tinha estudado em uma semana que antecedia, mas o que de fato eu tinha absorvido de todos

aqueles cinco anos e meio foi o que me ajudou a fazer uma prova decente no mestrado.

(S1)

O que me preparou para o doutorado foi o percurso inteiro, foi ter feito duas faculdades, foi ter pesquisado o tema por muito tempo, o meu TCC . . . Isso que traz maturidade pra você, entendeu? Não é muito uma preparação para aquilo, é você, porque já no doutorado, você já andou um percurso, e é esse percurso, a qualidade dele ou não, que te leva pra lá assim, não tem muito o que fazer em cima da hora assim. (S10)

Ainda quanto ao processo seletivo, S6, S8 e S9 tiveram reprovações na primeira tentativa, sendo aprovados em tentativas subsequentes. S5, por sua vez, já havia obtido aprovação para o doutorado anteriormente, mas na ocasião estava inserido no mercado de trabalho e a orientadora não aceitou tal condição, de modo que desistiu do curso e, futuramente, quando se encontrava desempregado, participou de um novo processo seletivo e foi novamente aprovado.

Buscou-se conhecer, também, como os sujeitos imaginavam que seria a pós-graduação de um modo geral antes do ingressarem e, a partir disso, estabelecer comparações em relação àquilo que realmente vivenciam em seu cotidiano como pós-graduandos. Diferentes questões foram apresentadas frente a tal indagação. Aspectos como muita exigência, dedicação intensa e desenvolvimento de relações interpessoais constituíram-se, para cinco sujeitos (S1, S2, S6, S7 e S9), enquanto o que imaginavam que encontrariam. A entrevistada S2 referiu que esperava o que, de fato, costuma constituir em parte o cotidiano de um pós-graduando: rotina de aulas e atividades de laboratório, vivenciadas no espaço físico da universidade e em interação com os colegas. Outros entrevistados (S3, S5 e S10) mencionaram que aquilo que imaginaram foi bastante parecido com o que encontraram. S4 esperava que as atividades desenvolvidas enquanto pós-graduando teriam um maior direcionamento, assim como imaginava que realizaria mais trabalhos em conjunto com outros colegas, considerando a concepção de

comunidade científica. A entrevistada S8, por sua vez, esperava que o contexto encontrado fosse menos desgastante do que se apresentou na realidade.

Quanto ao que de fato encontraram no cotidiano da pós-graduação, destacam-se questões tanto concebidas como positivas quanto outras negativas. Negativamente, encontrou-se aspectos relacionados às dificuldades atravessadas pelo cenário da pandemia, tais como a impossibilidade de vivenciar os espaços físicos da universidade, a dificuldade de constituir uma identidade enquanto pós-graduando (decorrente, neste caso, da falta de sentimento de pertencimento à instituição, pela modalidade do ensino remoto emergencial), a falta do estabelecimento de relações interpessoais com os colegas e a falta de rede de suporte que tal convívio presencial poderia possibilitar (ocorrendo, em alguns casos, sentimentos de solidão), a burocracia no financiamento para a viabilidade da realização de pesquisas científicas, bem como questões relacionadas a aspectos mais pessoais de cada sujeito (necessidade de desenvolver atividades profissionais remuneradas concomitantemente à pós-graduação, cuidados dedicados a familiares, gestação, etc.). Algumas verbalizações ilustram as questões apresentadas: “Eu percebo que é muito complicado fazer ciência . . . então a gente praticamente tem que se humilhar pra conseguir qualquer tipo de financiamento” (S5); “Eu imaginava que eu pudesse passar mais tempo na universidade, em grupos de pesquisa, conversando, participando de seminários, conversando com os colegas . . . Eu me acho muito solitária. Eu pensava que eu ia ser mais acolhida” (S7);

Teve o início de um sonho, e teve o sonho não deu certo [risos] . . . teve a questão que impactou demais em mim em não viver a dimensão física da instituição, né? . . . Isso me frustrou pra caramba . . . porque o espaço físico da universidade eu vejo ele assim como muito importante também porque ele promove essa proximidade relacional entre as pessoas, né? (S1)

A expectativa que eu tinha, era que ia ser como aquela primeira aula. Que eu ia organizar meus horários, mas tipo: tal hora, tal dia, vai ser tal coisa, aí eu ia pra UFSC fazer tal coisa, já passava no laboratório, porque as aulas normalmente são por ali por perto, interagia com os colegas e tal. E aí veio a pandemia e tudo mudou assim . . . por causa da pandemia eu demorei pra me sentir mestranda, me sentir parte da coisa. E no começo foi, tipo, ‘ah, estou fazendo disciplina’, como se eu estivesse fazendo aula, não parece um mestrado. (S2)

Atrelado a este mesmo cenário, S9 relatou uma vivência difícil em relação à orientação, uma vez que até a formalização da relação com o orientador (que demorou algum tempo, uma vez que o respectivo professor ainda não estava habilitado para orientar doutorado quando do ingresso da discente no PPG) este não a orientou e nem a incluiu no grupo de pesquisa, sobre o que ela verbalizou: “Eu fiquei totalmente abandonada nesses anos . . . Tipo, eu fiquei por conta, e isso foi muito ruim. Isso é muito ruim porque desestimula, a gente se sente sem saber pra onde correr . . . me senti a pessoa mais abandonada do mundo”.

Por outro lado, destacou-se como aspecto positivo encontrado na realidade da pós-graduação a abertura possibilitada para o desenvolvimento da pesquisa – “Eu não imaginei que eu fosse ter tanta abertura assim pra trabalhar” (S4) – e, apesar da questão do ensino remoto emergencial ter sido um aspecto considerado na esfera negativa pela maioria dos sujeitos, S2 relatou que após adaptar-se a essa modalidade de ensino sua avaliação sobre este se modificou:

Sendo bem sincera, eu gostei bastante do fato de ser *on-line*, porque eu nunca fui tão pontual na vida para as coisas. Porque eu não preciso tipo ‘ah eu vou pensar em deslocamento, não sei o que’ . . . E eu conseguia chegar na hora nas aulas, fazia as coisas . . . E agora, apesar de ser, tipo, voltamos para o normal, né? Vai ser presencial de novo. Eu te confesso que eu estou um pouco apreensiva, porque parte de mim se acostumou com aquela dinâmica de *on-line*, tu não vai precisar sair de casa. (S2)

Entre aquilo que se esperava encontrar e aquilo que se encontrou na realidade, S1 considerou que:

Basicamente tem sido uma série de quebra de expectativas e de remodelação, né? Remodelação desses sonhos, de mudanças desses anseios assim, porque eu via que se eu continuasse com esses anseios assim de ‘ai, viver a universidade, e isso, e fazer várias coisas’, eu acho que eu não seria muito feliz na pós-graduação, então eu tive que baixar assim um pouco essas expectativas em relação ao programa e fazer até onde era possível, até onde eles ofereciam ser possível pra gente fazer. (S1)

A remodelação à qual se refere a entrevistada S1 pode ser analisada no sentido de adaptações necessárias frente ao cenário encontrado a partir das repercussões do contexto pandêmico.

Investigou-se, ainda, sobre quais eram as expectativas dos sujeitos no momento em que escolheram o curso de pós-graduação e o quanto estas se cumpriram ou não frente às suas vivências neste contexto. Cabe salientar que, ao abordar as expectativas, intencionou-se verificar aquilo que tais sujeitos desejavam encontrar, diferentemente dos dados anteriormente apresentados – acerca do que os sujeitos imaginavam encontrar – que, por sua vez, referiam-se mais àquilo que, com base em informações prévias, sabiam ser encontrado no contexto da pós-graduação, independente de seus desejos mais especificamente.

Inicialmente, com exceção de S5 – o qual verbalizou que suas expectativas não foram cumpridas –, os demais entrevistados referiram que suas expectativas com a pós-graduação se cumpriram parcialmente ou quase totalmente. Acerca das expectativas que têm se cumprido, estas abarcam adquirir novos conhecimentos, aprofundar-se mais em temáticas de interesse, ter contato com professores que são referência em suas áreas de pesquisa, desenvolver um trabalho estimulante intelectualmente e ter a possibilidade de conciliar a pós-graduação com a atuação no mercado de trabalho. Alguns relatos ilustrativos: “A expectativa era de me aprofundar mais

nas temáticas que eu tinha interesse, na área que eu tinha interesse, e isso de fato assim aconteceu” (S1); “Eu fiquei muito feliz, eu achei o nível das aulas muito bom, não só dos professores, mas dos alunos também” (S2); “É um trabalho que ele é bem estimulante assim, intelectualmente” (S4);

A expectativa era de me trazer novos conhecimentos, né? Eu já imaginei uma formação específica, mais voltada para um determinado assunto . . . E essa parte se concretizou. Eu acho que hoje eu consigo explicar coisas, quando eu falo com os meus colegas eles dizem ‘nossa, dá pra ver que tu está estudado agora’, então eu consigo ver que isso teve resultados. (S6)

As expectativas frustradas, por sua vez, relacionam-se a questões atravessadas pela pandemia, como a impossibilidade de vivenciar os espaços físicos da universidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais distanciadas com colegas e a inviabilidade da realização de algumas atividades práticas. Ainda nesse grupo, mas não especificamente relacionadas ao contexto da pandemia, tem-se como expectativas frustradas o direcionamento dado ao projeto de pesquisa ser diferente daquele inicialmente concebido, a falta de autonomia e a morosidade durante o processo de elaboração e submissão de artigos científicos para periódicos, a impossibilidade de participar de todas as etapas que envolvem o desenvolvimento de uma pesquisa por ter que trabalhar com dados já coletados por outro colega de laboratório, e questões relativas ao financiamento de pesquisas científicas – a burocracia envolvida e o corte de orçamentos, os quais geram decepções e, muitas vezes, inviabilizam a realização dos estudos. Tais questões podem ser analisadas por meio de algumas verbalizações:

Eu acho que as maiores expectativas que foram quebradas é justamente em relação ao ambiente físico mesmo da universidade, e dessa consequente diminuição de atividades práticas nas quais a gente poderia se inserir, eu vejo assim que esse leque de opções de inserção teve uma diminuída, né? (S1)

Eu esperava que eu fosse ter um pouco mais de suporte financeiro para fazer minha pesquisa. Os projetos nos quais eu me envolvo assim, poucos dão certo, poucos saem do papel. Eu dedico muito tempo do meu trabalho a fazer propostas de projetos e dificilmente a gente consegue executar alguma delas, então isso é um pouco frustrante, esperaria que a gente tivesse mais recursos . . . Era uma expectativa que eu tinha de poder realizar de fato mais coisas. (S4)

A titulação a ser obtida com a conclusão do curso, e as possibilidades daí decorrentes, foram expectativas enfatizadas de modo mais específico por quatro sujeitos: três (S5, S6 e S8) destes no sentido da titulação possibilitar a inserção na docência no ensino superior e, para um sujeito (S1), enquanto auxílio de pontuação na fase de prova de títulos para concurso em cargos técnicos. Dois dos sujeitos para os quais a expectativa da titulação se refere à inserção na profissão docente, mencionaram que esta expectativa tem sido frustrada, considerando o atual cenário para a respectiva profissão (analisando, prioritariamente, a inserção via concurso público para o magistério superior). Para um destes, o único interesse pela pós-graduação ocorreu considerando a inserção profissional na docência e a remuneração financeira que seria obtida, então ao não mais vislumbrar a possibilidade de tal realização, sua expectativa foi frustrada: “Minha perspectiva era conseguir meus graus acadêmicos, conseguir meus títulos, e conseguir uma vaga de professor em um concurso, porque eu gosto de dar aula, né? Só que não adianta só gostar” (S5). A verbalização de S6 também complementa esse aspecto: “Eu vejo que não vai ser tão fácil ser um professor, que era o caminho que eu queria. Ainda vai precisar mais etapas, mais um pouco de sofrimento, digamos assim, pra se alcançar isso”.

3.2.3 Experiências Formativas

Por meio da investigação referente às experiências formativas objetivou-se conhecer, primeiramente, como os sujeitos pesquisados concebem tais experiências. A partir disso,

buscou-se compreender aspectos gerais e específicos sobre a formação dos sujeitos durante a pós-graduação e seu envolvimento ao longo deste percurso. A Tabela 16 apresenta as questões investigadas e os temas identificados, os quais serão abordados na sequência.

Tabela 16

Questões Investigadas e Temas Identificados – Experiências Formativas

Questões	Temas
Concepções sobre experiências formativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolvem aprendizagem; ▪ Oportunidade de desenvolvimento; ▪ Pressupõe planejamento para a aprendizagem; ▪ Vivência ou experiência relacionada à pós-graduação; ▪ Investimento profissional.
Processo de formação na pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta da vivência do ambiente físico da universidade; ▪ Envolvimento com atividades acadêmicas complementares; ▪ Foco no projeto de pesquisa; ▪ Diferentes experiências; ▪ Aquisição de conhecimento; ▪ Foco nas disciplinas; ▪ Frustração com o ensino remoto emergencial; ▪ Processo autônomo e solitário.

Experiências acadêmicas vivenciadas	<ul style="list-style-type: none">▪ Grupos de pesquisa;▪ Estágio de docência;▪ Eventos científicos (organização e participação);▪ Atividades de extensão;▪ Doutorado sanduíche;▪ Auxílio a colegas da pós-graduação;▪ Aulas no ensino remoto emergencial;▪ Atuação na avaliação em banca de trabalho de conclusão de curso de graduação;▪ Pouco envolvimento, motivado pela dedicação às atividades profissionais remuneradas.
Relacionamento com o orientador	<ul style="list-style-type: none">▪ Muito positivo;▪ De positivo a neutro;▪ Negativo.
Relacionamento com os colegas	<ul style="list-style-type: none">▪ Muito positivo;▪ Limitado pela pandemia;▪ Inexistente.
Relacionamento com os professores	<ul style="list-style-type: none">▪ Positivo;▪ Não avaliado.
Experiências formativas contribuem para a formação	<ul style="list-style-type: none">▪ Possibilitam aprendizagem;▪ Possibilitam aperfeiçoamento profissional;▪ Não tem contribuído.

- Experiências formativas contribuem para a inserção profissional
- Por meio das aprendizagens possibilitadas;
 - Por meio das experiências adquiridas;
 - Dificuldade em avaliar as contribuições.
- Sentidos atribuídos às experiências formativas
- Aprendizado;
 - Crescimento pessoal;
 - Vivências em um ambiente de pluralidade;
 - Possibilita oportunidades se souber aproveitar;
 - Utilidade do conhecimento produzido na pós-graduação;
 - Desejo/necessidade de maior envolvimento com a pós-graduação;
 - Possibilita pensar questões de carreira.
- Experiências mais significativas
- Pesquisa;
 - Estágio de docência;
 - Atividades de laboratório;
 - Projeto de extensão;
 - Eventos científicos (organização e participação);
 - Doutorado sanduíche;
 - Possibilidade de conhecer diferentes indivíduos;
 - Possibilidade de trabalhar com o orientador;
 - Postura de acolhimento do orientador;
-

- Vivência da pandemia na pós-graduação
(adaptação e superação de obstáculos).
-

No que se refere à concepção de cada sujeito sobre o que são experiências formativas, as respostas obtidas trouxeram aspectos diversos, mas bastante congruentes ao considerarem tais experiências enquanto algo que envolve aprendizagem e oportunidade de desenvolvimento, quer seja no contexto da pós-graduação ou na vida de modo geral. Na sequência são apresentadas as considerações de cada entrevistado sobre esta questão.

S1 considerou que “são mais aquelas experiências diretamente relacionadas ao curso assim, às atividades que você pode fazer dentro do curso, e dentro da universidade, mais voltadas pra tua formação profissional”. S2, por sua vez, relatou que “tudo é oportunidade de aprender alguma coisa . . . Na minha cabeça, experiência formativa seria alguma coisa que você planejou ou que outra pessoa planejou pra te ensinar alguma coisa e realmente aprender aquilo ali”, enfatizando que, em sua opinião, uma experiência formativa acontece quando há um planejamento para a aprendizagem de algo.

O entrevistado S3 mencionou que, por exemplo, “quando tu pegas qualquer conteúdo que vais estudar, tu tens duas coisas, né? Tem uma que é o conteúdo que tu pode aplicar, que é de certo o conteúdo visível, tátil . . . e uma vivência que tu consegue absorver daquilo”, então, considerou que “uma vivência formativa seria isso, seria uma vivência que tu consegue transferir isso pra qualquer outra coisa”, sendo “adquirir experiência em tratar o conteúdo em si, em ver por vários ângulos e achar caminhos que cheguem a soluções de problemas avulsos”.

S4 expressou compreender experiência formativa como “de maneira bem abrangente, tudo o que é uma vivência ou uma experiência que está relacionada, nesse caso, à minha pós-graduação assim. Eu acho que eu busco sempre tirar uma lição das experiências que eu passo”. O entrevistado trouxe alguns exemplos de situações cotidianas que vivenciou no ambiente

acadêmico como, por exemplo, desenvolvimento de projeto em equipe e o respectivo gerenciamento, liberdade na organização da rotina de trabalho e priorização de atividades, envolvimento em projetos diversos e nível de dedicação, demonstrando o quanto tais vivências – algumas avaliadas como positivas e outras nem tanto – lhe proporcionaram diferentes lições. Deste modo, concluiu verbalizando: “Então, acho que, por experiências formativas, são todas essas coisas que geram aprendizados pra mim”.

S5, por sua vez, relatou considerar que “experiência formativa nada mais é do que um investimento profissional em você mesmo”. S6 expressou: “O processo de formação é que você vai subindo, você chega em um nível e você vai aprendendo, vai formando novos conhecimentos” e “experiência é você viver”, então, “experiências formativas eu acho que está mais ligado às experiências que você vive e que vão te dar uma formação pra área, enfim, pra algum momento da tua vida”.

S7 relatou compreender experiências formativas como aquelas “que permitiram aprender coisas novas”. A entrevistada exemplificou experiências obtidas como pós-graduanda no sentido de cursar disciplinas, ler e escrever artigos, realizar atividades de campo, participar de congressos, elaborar a dissertação de mestrado. Especificamente sobre a leitura de artigos, pontuou que “quando tu lê um artigo, no início não entende nada, então tem que ler uma, duas, três vezes, e ter também uma posição . . . Tu está numa vida normal e de repente começa ler um artigo que vai te elevar um pouco, vai te dar uma visão maior”. Quanto a escrever artigos, destacou que “foi angustiante, porque tu sabe, tem que produzir, tem que escrever”. Mencionou, ainda: “Eu já passei da idade de festas, de vida no *campus*”, mas acredita que estas também possam se constituir em experiências formativas. Além disso, discorreu que “produzir uma dissertação foi uma experiência bem formativa pra mim, porque tem uma questão de autoestima, tu está sozinha na frente de uma coisa que tem que produzir, o que os outros vão pensar desse trabalho, tem bastante responsabilidade nisso”. Frente a tais situações, concluiu:

“Todas foram experiências formativas que a pós-graduação me providenciou”. É possível analisar, aqui, o entrelaçamento que a entrevistada estabeleceu entre situações diversas vivenciadas na vida acadêmica e as repercussões pessoais destas como, por exemplo, a questão da autoestima diante da elaboração da dissertação de mestrado.

S8 considerou que experiências formativas consistem nas “experiências que a gente vive . . . as formações que a gente vai tendo, a evolução que a gente vai tendo através das nossas experiências vividas”. A entrevistada S9, indagada sobre sua compreensão acerca das experiências formativas, relatou que “isso significa vida, porque toda a nossa vida é uma experiência formativa”. S9 ainda ilustrou analisando que “por exemplo, todo o trabalho que eu estou fazendo agora no doutorado, ele tem a ver com o meu histórico pessoal . . . todo o meu processo formativo tem esse histórico de vida” e, assim, seu relato voltou-se ao fato de que “então, experiência formativa é você conseguir tirar aprendizado da tua experiência de vida e direcionar isso, né?”, e destacou, por exemplo:

Na hora que você está fazendo uma pesquisa, você saber onde buscar na tua experiência aquilo que vai te ajudar a enriquecer o teu trabalho, porque você não tira só dos textos, da literatura, a pesquisa que você vai fazer, né? É a tua experiência de vida, a interação da tua experiência de vida com o que você está lendo que vai construir um texto único.
(S9)

E a entrevistada S9 ainda finalizou ponderando: “Porque a experiência de vida faz a diferença . . . Porque a nossa experiência de vida é que vai dar aquele colorido, aquele diferencial que vai tornar especial”.

S10, por sua vez, mencionou: “Eu acho que qualquer experiência que te traga essa oportunidade de crescer assim, de ter uma formação”. Ilustrou sua afirmação por meio do relato de situações vivenciadas na vida acadêmica, como a recente submissão de seu primeiro artigo para um periódico científico e a elaboração de um capítulo de livro, por exemplo. Considerou

que “foi formativo até no sentido de pensar assim ‘o que eu faria de novo e o que eu não faria’”. E, por fim, pontuou: “Eu acho que todas as experiências elas podem ser formativas”.

Dando sequência aos fatores de investigação, buscou-se conhecer como estava ocorrendo o processo de formação dos entrevistados na pós-graduação. A apresentação de tais conteúdos de modo individual permite observar as peculiaridades das vivências de cada sujeito ao longo deste processo.

S1 verbalizou: “Quando eu vejo minha formação como um todo, eu olho muito pra questão da vivência da universidade em todas as oportunidades . . . seja tanto de oportunidades profissionais, de desenvolvimento profissional, quanto de desenvolvimento pessoal”. Através desta questão o aspecto de sentir-se prejudicado em relação à falta da vivência do ambiente físico da instituição, bem como à redução das oportunidades ofertadas em decorrência do modelo do ensino remoto emergencial.

S2, por sua vez, iniciou relatando: “Vou ser sincera, sabe que eu nunca tinha pensado nisso como um processo de formação? Eu pensava alguma coisa como, tipo, você vai fazer um projeto e você vai apresentar aquele projeto”. Considerou, no entanto, que as aulas ajudaram muito e possibilitaram novas visões sobre diversas situações. Destacou em seu relato o envolvimento na organização de eventos científicos, avaliando ter gostado bastante disso.

O entrevistado S3 considerou que “o mestrado em si é o projeto, as disciplinas são só disciplinas de nivelamento”. Expressou, nesse sentido, que “a literatura do projeto que tu está fazendo e a vivência que tu está executando na prática, isso vai te dar uma profundidade dentro daquilo que tu está fazendo”. Analisou, então, que as disciplinas se constituíram enquanto um nivelamento de linguagem básica e, a partir disso, tornou-se possível adquirir profundidade científica por meio do desenvolvimento da pesquisa em si.

S4 considerou em seu relato que o processo de formação na pós-graduação “está sendo uma experiência diferente”, de modo a sentir-se mais envolvido com as disciplinas e com o

processo de construção do conhecimento, diferentemente do cenário vivenciado na graduação. O participante pontuou aspectos sobre a relação com o orientador, considerando que “ele não me direciona muito, ele não me dá tarefas pra executar”, porém também afirmou buscar “entender o papel que ele está fazendo e não o papel que eu talvez esperava que ele fizesse”. Trouxe, ainda, outro aspecto que considerou importante: “do lado empreendedor do cientista, do pesquisador, que ele precisa sempre correr atrás de recurso, precisa correr atrás de oportunidade”, expressando que tem buscado aplicar isso também em outros contextos da sua vida, a concepção de “ir atrás mesmo e de fazer as coisas acontecerem”.

S5 afirmou: “Eu já entrei no doutorado sabendo que eu tenho que fazer o máximo possível dessa minha possibilidade, porque a pós-graduação te permite fazer vários intercâmbios e um *networking* melhor”. A partir disso, pontuou que a própria possibilidade de doutorado sanduíche que está realizando foi oportunizada por meio do *networking*, destacando que o fato de ser comunicativo o auxilia nisso. Relacionou, no processo de formação na pós-graduação, questões relativas às perspectivas futuras de carreira, como por exemplo: “Aqui na Espanha existe um interesse da indústria privada na pesquisa, né? Então, você tem a chance de conseguir trabalhar numa empresa e ser remunerado de uma forma que você possa viver do trabalho e não viver para o trabalho”. Para o entrevistado, tais vivências oportunizadas pelo *networking* podem auxiliá-lo na realização do seu objetivo.

Acerca do seu processo de formação na pós-graduação, S6 verbalizou:

Tem sido bem impactante, de uma forma bem boa, sabe? Da parte de conhecimento, das pessoas perceberem, né? Porque quando você fala ‘ah, estou fazendo mestrado’, parece que a fisionomia da pessoa já muda . . . eles relacionam muito ‘ah, é um nerd, um estudioso’, primeiro que faz na UFSC, que já é um nome forte, aí já está no mestrado. (S6)

Considerou que tem sido um processo permeado de aprendizagens e de desenvolvimento enquanto cientista, quesitos estes que são, inclusive, reconhecidos pela sua orientadora. Atrelado a este cenário de aquisição de conhecimentos e amadurecimento científico, destacou que “quando você começa a perceber isso, você começa a ver o quanto foi bom, né? Você começa a pensar, às vezes a se questionar, coisas que antes eu não fazia” (S6).

A entrevistada S7 relatou que o seu processo de formação tem acontecido, principalmente, por meio das disciplinas e, em segundo plano, do desenvolvimento do seu projeto de tese. Quanto às disciplinas, mencionou ter buscado sempre cursar ao menos uma por semestre, pois “a ideia era sempre manter um contato, me obrigar a guardar um tempo na semana para o doutorado, porque eu sei que se não tenho esse horário marcado, fechado, reservado, sempre surgem coisas com a família e eu não consigo”. No que se refere ao seu projeto de pesquisa, relatou ter se dedicado pouco a ele e considerou estar atrasada nesse sentido, porém pontuou que “funciono um pouco de última hora, eu sou uma pessoa que eu já entendi isso, que eu consigo fazer as coisas de último momento”, perspectivando que logo se dedicará mais a esta tarefa. Somado a este contexto, expressou que gostaria de conhecer melhor seus colegas de pós-graduação, fator este que sente ter sido impossibilitado pela ocorrência da pandemia. Trouxe, ainda, aspectos comparativos sobre o processo de formação que teve na França (em níveis de ensino pregressos) e que está tendo no Brasil, considerando:

Estou relativizando muitas coisas. Eu tenho a sorte de ter essas duas experiências. E também a língua, de poder falar francês, eu falo inglês também, às vezes me dá uma abertura enorme, não somente para ter acesso a artigos, mas eu vejo isso como uma força. (S7)

A referida entrevistada analisou também diferenças entre os docentes, pontuando que no Brasil estes são totalmente mais acessíveis. E, para concluir, expressou: “É uma benção de poder estudar na UFSC de Florianópolis” (S7).

Um processo de formação que tem sido “meio frustrante”: esta foi a consideração geral de S8. Atraiu isso ao fato do ensino remoto emergencial, porém, apesar de pontuar que realizará algumas atividades presencialmente, ainda assim “tu não se sente parte, tu se sente ‘ah, vou lá fazer uma aulinha, vou fazer um cursinho’. É desgastante”. Nesse sentido, a respectiva entrevistada explicou sobre a falta dessa vivência social, de estar em uma sala de aula juntamente com os seus colegas, fatores que considera muito importantes e, por não terem ocorrido, frustrou-se.

S9 considerou que, apesar de ter sido interessante cursar as disciplinas, a falta de contato com os colegas é um aspecto que se destaca negativamente no processo de formação que está realizando: “Não sei que caras têm os meus colegas . . . essa interação com os demais colegas fez muita falta”. Sobre seu projeto de pesquisa, mencionou: “Eu estou começando o terceiro ano, então eu deveria estar pra qualificar e eu nem comecei a escrever, né?”, pontuando que nos semestres anteriores seu foco foi dedicado à escrita de artigos para as disciplinas cursadas e, ainda, “meu orientador me deixou meio de molho . . . e não consegui nem pegar, nem começar, agora que eu vou começar as leituras, que vou começar a ter mais interação com o orientador pra poder entrar na minha pesquisa especificadamente”.

S10 mencionou ter percebido grande diferença no processo de formação comparando o mestrado e o doutorado, pontuando características específicas de cada orientador e, também, pelo fato de ter realizado mestrado em um programa de pós-graduação de uma área do conhecimento e estar realizando doutorado em outro. Expressou: “Eu sinto que no doutorado é muito mais autonomia. Eu sinto muito mais solidão como pesquisadora, muita solidão. Eu não tenho com quem dividir o que estou lendo, o que estou encontrando ou até mesmo as dificuldades que eu tenho”, contrapondo que, ao mesmo tempo, sente-se “muito empoderada” e que:

Foi muito legal sentir que eu tinha essa capacidade . . . que eu consegui dar um salto. Eu senti que eu cresci, sabe? Assim, que eu consigo me virar, que eu não preciso colar em alguém que pesquisa a mesma coisa e que eu sei fazer esse caminho sozinha. (S10)

Nesse sentido, S10 ainda relatou: “Eu sinto que meu caminho, tipo, no doutorado, ele é muito autônomo”, analisando que “o meu orientador, ele realmente é um orientador . . . me ajuda muito a crescer nesse sentido, ele me dá um passo a passo, mas fazer mesmo, sou eu”, aspectos que, em sua opinião, “está sendo muito legal no doutorado, eu me sinto muito mais confiante enquanto pesquisadora, eu tenho condições”. Considerou, então, que “o doutorado é esse momento de bastante maturidade e eu acho que é muito bom”, e pontuou ter se desenvolvido em aspectos como saber mapear as leituras que precisa realizar e compreender melhor as discussões científicas, por exemplo, expressando que o ganhar autonomia nesse processo é importante, pois “é engraçado assim, porque você termina o seu doutorado e dali a pouco, teoricamente, você pode até orientar alguém . . . você fica apto a isso”.

Com base nos dados apresentados acerca do processo de formação dos entrevistados é possível verificar a diversidade de fatores intervenientes neste cenário. São processos que, embora compartilhados em alguma medida (ao se considerar que todos os sujeitos se encontram na condição de pós-graduandos), ainda assim são bastante singulares, principalmente ao analisar os enfoques dados por cada um ao seu processo de formação, as expectativas daí decorrentes e questões de outras esferas de suas vidas que são influenciadas e também influenciam as vivências destes na pós-graduação.

Uma vez analisado o modo como o processo de formação dos sujeitos tem ocorrido, buscou-se explorar as experiências acadêmicas das quais estes têm participado durante a pós-graduação. Aqui, investigou-se também as vivências na modalidade do ensino remoto emergencial, considerando os impactos da pandemia no processo de formação, fator este relatado pelos sujeitos ao longo das entrevistas.

A entrevistada S1 mencionou, quanto às experiências, a realização de estágio de docência e a participação em grupo de pesquisa, as quais considera que foram relevantes para a sua formação, além de terem possibilitado momentos de contato com colegas. Sobre o ensino remoto, verbalizou: “Eu vejo que foi realizado da maneira que pode, fico feliz que tenham ainda que aos trancos e barrancos, mas que tenham realizado essa adaptação ao ensino remoto, que as atividades tenham voltado, né?”. E ao analisar tal contexto, pontuou:

Porque quando as atividades voltaram, parece que voltou também um pouco do sentido da minha vida também, porque eu vim pra cá só pra isso, então imagina, de repente eu não tenho mais nada disso, ‘o que eu vou fazer? Pra que que eu vou me dedicar? Qual é o meu norte agora?’, eu fiquei assim sem um norte quando as atividades tavam paradas. (S1)

A referida entrevistada considerou, ainda, que o ensino presencial é muito melhor que o ensino remoto emergencial, no entanto não avaliou que sua formação tenha sido precária, destacando o cuidado dos professores ao desenvolverem as atividades do melhor modo possível.

S2 expressou que “o que eu vejo que falta por causa da pandemia é a convivência com os colegas, né?”. No entanto, além deste fator, destacou diversos outros que considera terem sido bastante proveitosos, mesmo no contexto do ensino remoto emergencial, como, por exemplo, a participação na organização de um congresso, a experiência de ter ministrado algumas aulas, o auxílio a um colega com a tradução de um artigo científico, a participação em uma aula sobre manejo de animais em pesquisas científicas – destacando ter sido essa uma experiência muito interessante –, a experiência de ter participado da mudança de local do laboratório (de um prédio antigo para um prédio novo, com móveis novos e com um espaço físico melhor).

S3 relatou que as atividades profissionais remuneradas que desenvolve “me consumiram tanto que eu não tive como ir muito além das portas que a universidade exigia ou do que ela oferecia”. Apesar disso, considerou que questões cotidianas vivenciadas na organização onde atua como engenheiro lhe possibilitaram “digamos como um tipo de experiência que seguiu em paralelo com o desenvolvimento do que eu vinha executando na universidade”, uma vez que, juntamente com sua equipe no ambiente laboral, realizou algumas análises científicas para emitir pareceres técnicos e, além disso, publicou dois artigos científicos com base em tais problemáticas. Considerando a experiência de pesquisa em laboratório, expressou: “Acredito que foi muito aquém da vivência que eu já tive, do que eu já conhecia como um mestrado, que o povo só digitava em cima da bancada do laboratório. Eu não tive esse luxo”, mencionando que frequentou o laboratório poucas vezes, somente para concluir o seu experimento. Relatou, ainda, ter precisado pagar laboratórios de empresas privadas para conseguir realizar alguns experimentos, tendo em vista a burocracia para acessar o laboratório do seu PPG durante a pandemia e a dificuldade de horários por causa de seus compromissos profissionais. Sobre o ensino remoto, considerou que “foram na medida do possível . . . não tinha como ter sido melhor que aquilo dentro das condições iniciais que se tinha pra ser feito”, e avaliou que o ensino presencial é muito melhor, uma vez que os próprios professores receberam formação para atuar presencialmente e não na modalidade remota, portanto, também se encontravam em período de adaptação e, por vezes, pouco confortáveis com o cenário.

O entrevistado S4 mencionou: “Eu já fiz um pouco de tudo, já me envolvi em tudo. Tem sido, de fato, até um pouco surpreendente, porque eu não achei que eu fosse, como pesquisador, me envolver em tantas coisas”. No que se refere a eventos acadêmicos, mencionou tanto participação quanto atuação na organização destes. Analisou que o cenário de atividades remotas – tanto aulas quanto eventos – constituem-se em possibilidades interessantes, mas

também desafiadoras, considerando tanto aspectos positivos (como não precisar deslocar-se para as aulas e poder participar de eventos que estão ocorrendo em outros países, por exemplo) quanto negativos (acreditando que a presença física em determinadas atividades possibilita uma relação mais próxima com outros pesquisadores e, também, que realizar tais atividades de casa demanda maior cuidado com estímulos distratores). Destacou ter se envolvido com atividades de extensão, e gostado de trabalhar principalmente com divulgação científica, relatando: “Eu acho que faz parte da sensibilização assim, que eu quero gerar com o meu trabalho, então acho legal ter a oportunidade de fazer isso”.

S5, por sua vez, afirmou: “Eu sempre fui uma pessoa bem participativa”, relatando que, desde quando estava na graduação, sempre se envolveu em diversas atividades acadêmicas complementares. À época da entrevista, encontrava-se em período de doutorado sanduíche na Espanha – mencionou que esse sempre foi um desejo quando pensava em possibilidades viabilizadas pela pós-graduação –, e analisou que o desenvolvimento da rede de contatos é um aspecto interessante oportunizado pela pós-graduação, pontuando que sempre se interessa em participar de congressos e seminários. Teceu algumas considerações sobre as experiências de ensino remoto propiciadas pela pandemia, destacando que estas tiveram aspectos problemáticos, principalmente ao analisar o ritmo de vida atual dos indivíduos, que tendem a dedicar pouco tempo para atividades que exigem maior esforço e concentração, fator esse que considera afetar sobremaneira a formação acadêmica e profissional dos sujeitos. Seu período de doutorado sanduíche totalizará um ano, e retornará ao Brasil somente para concluir o curso. De acordo com o planejamento, seu doutorado sanduíche teria acontecido no segundo ano do curso, porém precisou ser adiado por causa da pandemia e do fechamento de fronteiras. Considerou que, nestes três meses que já se encontra na Espanha, tem tido uma boa adaptação e integração ao local, mencionando viver uma realidade bastante diferente:

Estou desenvolvendo esse trabalho que não é da minha área, estou numa área diferente da minha que eu trabalhava . . . as análises que eles usam é umas análises completamente diferentes das análises que eu sou acostumado a usar . . . Então, está sendo um aprendizado pra conseguir fazer essa adaptação . . . uma adaptação de país, de professor, adaptação de laboratório, de realidade e ter que me desdobrar de novo, pra conseguir fazer esse aprendizado. O que eu acho que vai ser interessante, porque se eu conseguir desenvolver um trabalho bom, eu posso conseguir permanecer aqui no país, né? Porque hoje meu pensamento é: eu preciso sair do país. Se eu ficar no Brasil, tudo o que eu fiz até hoje não vai ser valorizado, né? Ficar doze anos numa vida acadêmica que não é fácil, é você levar pedrada todo dia. (S5)

S6 expressou ter se envolvido pouco com atividades acadêmicas complementares, uma vez que a sua temática de pesquisa é diferente do foco de estudos de seus colegas de laboratório; isso ocorreu, segundo ele, pelo seu interesse na temática específica, e como a sua orientadora é aberta às novas ideias, aceitou orientá-lo neste tema que não se constitui como foco do grupo em si. Também por ocorrência da pandemia, não teve muitas possibilidades de participação em atividades, ficando estas mais restritas às aulas no ensino remoto emergencial e a uma atividade de pesquisa específica compartilhada com o grupo (mas fora de seu tema de estudo), a qual repercutiu na publicação de um capítulo em anais de um congresso internacional. Analisou que:

Eu costumo dizer, já tinham me falado, mas hoje eu vivo na prática, eu costumo dizer que dois anos de mestrado é muito pouco pra você conseguir desenvolver tudo. E assim, né, é num ritmo sem parar: você começa uma coisa, aí já termina outra, se não você não vai vencer fazer tudo o que tem pra fazer no prazo que eles querem. (S6)

S7 considerou que, para o seu contexto de vida, “o ensino *on-line* foi perfeito”. Analisou que os professores desenvolveram muito bem as atividades, aliando também a possibilidade de

permanecer em casa e cuidar dos seus filhos, e ainda considerando aspectos estruturais, como o fato de ter economizado financeiramente com questões de transporte e hospedagem, uma vez que reside em um município distante de Florianópolis. Sobre a sua participação em atividades, pontuou: “Eu acho que não participo muito porque eu sou super tímida, então não mudou muito as coisas”, e reconheceu que este aspecto se manteve tal como vivenciado no contexto presencial. Ponderou, no entanto, sentir falta do contato com colegas para momentos além das aulas, como trocar ideias enquanto tomam um café, por exemplo, ocasiões estas que considerou como muito valiosas.

S8 relatou ter realizado trancamento do curso durante um semestre letivo por motivos das atividades profissionais remuneradas que desenvolve e, mesmo tendo retornado à pós-graduação, logo se afastará do curso novamente por motivo de licença maternidade. Considerou que, de modo geral, “a minha experiência foi meio frustrante por ser remoto, né? Mas ao mesmo tempo foi muito bom, porque eu consegui conciliar com o trabalho, entendeu?”. Relatou que como não foi contemplada com bolsa de estudos, e precisa ter uma fonte de renda própria, precisou estabelecer prioridades para a realização de suas atividades.

S9 considerou que seu envolvimento se deu mais com a participação enquanto ouvinte em seminários e, também, “eu fiz disciplinas de outras universidades, como se eu já não estivesse sobrecarregada suficiente . . . mas sempre agregam para o trabalho, para a pesquisa, para as leituras”. Analisou que tais oportunidades foram muito interessantes e possibilitadas pela ocorrência do ensino remoto durante a pandemia, atividades que “normalmente a gente não teria acesso”.

S10 mencionou que teve experiência como membro de comissão científica de uma semana acadêmica e, também, em ter sido avaliadora de banca de trabalho de conclusão de curso de graduação, considerando que “a gente aprende muito com isso . . . pra mim foi maravilhosa a experiência, pra gente que é pesquisador é bem importante também estar do

outro lado”. Relatou que, recentemente, ingressou em um grupo de estudos coordenado pelo seu orientador, mas que não agrega tanto ao seu tema de pesquisa. Deseja realizar estágio de docência, mesmo esta não sendo uma obrigatoriedade por não ser bolsista de doutorado, mas que resolveu não fazê-lo durante o ensino remoto emergencial por considerar “meio sem propósito”, uma vez que soube do comportamento de grande parte dos estudantes em permanecerem com as câmeras e os microfones desligados, o que para ela é algo desconfortável. Mencionou, ainda, que no momento a sua prioridade é qualificar o projeto de tese, tendo em vista que “você tem coisas que você tem que cumprir, e aí você foca naquilo, não naquilo que é optativo”.

Os resultados encontrados possibilitam analisar vivências diversas, sendo que alguns sujeitos apresentam maior envolvimento com as atividades acadêmicas do que outros. De modo geral, S3 e S8 foram os dois sujeitos cuja dedicação às atividades profissionais remuneradas impossibilitou maior participação no contexto acadêmico, de modo que não tiveram envolvimento com atividades complementares neste âmbito. Foi possível verificar, também, a preferência dos pós-graduandos pela modalidade do ensino presencial, no entanto junto a isso segue o reconhecimento de que o ensino remoto emergencial cumpriu algumas funções importantes, com destaque para o fato de possibilitar a continuidade de suas atividades frente ao cenário pandêmico vivenciado. A maior parcela dos entrevistados não mencionou ter sentido grandes prejuízos quanto ao encaminhamento das aulas na modalidade remota, entretanto a impossibilidade de realização das atividades de laboratório são avaliadas como um fator negativo, assim como a falta de convívio com os colegas e professores no ambiente físico da universidade e, em grande medida, a percepção de falta de rede de suporte de tais atores durante o processo formativo, fator este considerado como possível de ter sido propiciado em um cenário de atividades acadêmicas presenciais.

As relações interpessoais estabelecidas no contexto da pós-graduação foram reiteradamente mencionadas pelos entrevistados, recebendo aqui o foco de algo que se manteve mais distanciada do que se esperava, embora isto seja reconhecido como um desdobramento da própria pandemia, que acabou por afastar os indivíduos de um modo geral. Acerca disto, objetivou-se conhecer o modo como têm ocorrido os relacionamentos dos entrevistados com os seus orientadores, colegas de pós-graduação e demais professores. Considerar que os relacionamentos interpessoais contribuem para a formação na pós-graduação foi algo evidenciado no relato de todos os pós-graduandos. A partir disso, diferentes opiniões foram mencionadas: “O trato com pessoas é algo que eu observo muito e que me traz muitos aprendizados” (S4); “Assunto polêmico, né?” (S5) e “Eu acho que a parte mais rica da pós-graduação são os relacionamentos que a gente constrói ali, né? Então, eu sou muito grata” (S10).

O relacionamento estabelecido com o orientador foi avaliado com aspectos positivos por seis sujeitos (S1, S2, S4, S6, S8 e S10). Algumas verbalizações que corroboram tal afirmação: “Eu digo que ela veio pra minha vida num momento maravilhoso. E ela é uma orientadora espetacular. Ela é muito humana, muito empática” (S8);

Ela é muito tranquila e aí isso me ajudou muito. A relação com ela é inspiradora assim pra mim, porque quando eu vejo o tipo de profissional que ela é, a expertise que ela tem, não sei, eu sinto admiração e isso de alguma maneira me motiva assim a querer ter um pouco disso pelo menos, a querer alcançar um pouco desse nível que ela tem, e eu diria que isso me motiva até mesmo dentro do curso. (S1)

Eu acho que a relação com o orientador é a mais importante na pós-graduação, porque ele é a pessoa que mais se dedica a ti também, né? . . . O teu orientador, ele tem um olhar mais atento ao que você está fazendo, como que está indo as coisas. É a mais sensível também. É a relação mais sensível, eu diria, por ela ser tão importante . . . Eu

já tive alguns desentendimentos com o orientador e tiveram um impacto bem grande na minha motivação para trabalhar e tal, e isso também foi uma lição pra mim não esperar tanto das pessoas assim, né? Saber que as pessoas, são pessoas também. (S4)

Eu sinto que as pessoas são muito solidárias, eu sempre senti dos meus orientadores principalmente assim, que eles não medem nenhum esforço em me ajudar na minha carreira ou me ajudar a fazer aquela pesquisa . . . Então, eu sinto assim, que eles não medem esforços pra que a gente vá mais longe, não tem ciúminho, não tem competição, não tem nada disso, e isso é muito bom. (S10)

Torna-se pertinente ressaltar que a entrevistada S2 relatou a questão do falecimento de seu primeiro orientador durante esse processo de formação, mencionando que ele era “uma pessoa maravilhosa . . . era uma pessoa que me fazia muito bem, ele dava um jeito de agregar as pessoas, de juntar . . . ele conseguia ver conexões que outras pessoas não conseguem ver. Muito legal”. Considerou, no entanto, que o seu relacionamento com a orientadora atual também é muito positivo, verbalizando: “Eu acho ela maravilhosa, ela é muito parecida comigo assim no sentido de ser informal, de ser uma pessoa dinâmica, então eu gosto muito”.

O entrevistado S3 também considerou a relação estabelecida com o orientador como positiva, porém incluiu outros aspectos:

Eu tenho muitas dívidas com ele, com relação a progressos com o que eu estou fazendo, mas na medida do possível, quando eu faço contato com ele, ele é muito atencioso e consegue me dar a assistência que eu preciso. No caso, faltaria mais disponibilidade minha pra instigar ele a extrair mais dele, só que eu não tenho condições humanas de fazer isso no momento. (S3)

S7, por sua vez, referiu que:

Eu tenho uma relação um pouco assim, de medo e de admiração . . . É uma pessoa muito humana, mas ao mesmo tempo muito exigente, super inteligente, ela é muito rápida, ela vê tudo . . . Eu quero fazer o melhor porque eu não quero decepcionar ela. (S7)

Quanto à S9, a entrevistada relatou ter vivenciado um sentimento de abandono, uma vez que o vínculo oficial de orientação demorou algum tempo para ocorrer e, durante esse período, o respectivo orientador não iniciou, de fato, o processo de orientação e nem a incluiu no grupo de pesquisa.

Em oposição às situações apresentadas, situa-se o relato de S5. O entrevistado relatou vivenciar um relacionamento pouco amistoso com a sua orientadora do Brasil: “É uma relação de ódio, basicamente . . . não diria que é uma pessoa boa e nem uma orientadora boa . . . isso já dificulta, né?”. Complementou que a orientadora “exige um padrão de qualidade que nem ela mesmo alcança, então nada nunca está bom. Nada nunca é bom. Tentar não é o suficiente, conseguir não é o suficiente, e publicar muito menos”. Mencionou, inclusive, considerar que o seu doutorado sanduíche consiste em uma fuga desse ambiente com relacionamento complicado.

Quanto aos relacionamentos com os colegas da pós-graduação, estes foram avaliados, majoritariamente (S1, S2, S4, S6, S8 e S10), como bastante positivos, constituindo-se em relações que viabilizaram apoio, aprendizagem e desenvolvimento frente aos desafios que costumam ser vivenciados durante o mestrado/doutorado. Alguns relatos ilustrativos: “É sempre primordial ter alguém pra desabafar sobre as coisas do curso . . . cumpriram um papel que eu considero muito essencial, aprendi muito com eles” (S1); “Eu achei as pessoas muito parceiras assim . . . e os meus colegas do laboratório, eu tenho uma convivência muito, muito boa” (S2); “Eu aprendo, assim, com todo mundo, com as experiências, com a maneira de trabalhar, com a forma de lidar com as situações assim, eu aprendo bastante” (S4);

Os meus colegas dizem assim ‘você é o único que conhece todo mundo da tua turma’, e praticamente eu conheço todos mesmo . . . eu sou muito dado, eu acho que faz parte da minha personalidade, eu gosto de estar ali envolvido, eu gosto de estar conversando, conhecendo, trocando experiência, enfim. (S6)

A minha turma é muito ligada, muito unida, muito de dar apoio mesmo . . . Então, pra mim, todos esses relacionamentos que a gente vai fazendo, essas trocas de ideias, são muito importantes. Até de afeto, entendeu? As pessoas se apoiam, eu acho que é muito importante, assim. E eu me sinto muito bem, me sinto muito querida, muito apoiada. (S10)

Duas entrevistadas (S7 e S9) pontuaram com maior ênfase as limitações dos relacionamentos com os colegas tendo em vista a ocorrência da pandemia, como se pode analisar: “Bah, é limitado por causa da pandemia, eu não fiz muitos contatos . . . Eu acho que é um pena, porque é muito importante na pós-graduação ter o incentivo dos outros, se sentir no mesmo barco” (S7) e “O relacionamento está muito limitado, e isso realmente não é culpa nem dos professores e nem dos alunos” (S9).

Aspectos diferentes dos supramencionados foram encontrados nos casos de S3 – o qual mencionou não ter relacionamento com os colegas de curso – e S5 – que não avaliou o relacionamento com os colegas como positivo, conforme se analisa:

Os relacionamentos no laboratório, eu não sei se por causa da minha orientadora ser uma orientadora tóxica, causa esse ambiente pesado no laboratório, onde parece que todo mundo é inimigo de todo mundo . . . Minha experiência e minha convivência de relacionamento dentro do meu laboratório de pesquisa, dentro do meu doutorado, está sendo um desastre. (S5)

Os relacionamentos com os demais professores da pós-graduação foram avaliados como positivos, considerando que tais professores, em sua maioria, sempre buscaram ser

atenciosos e colaborativos no processo de aprendizagem dos mestrandos/doutorandos. Cabe salientar que S3 foi o único entrevistado que mencionou não ter desenvolvido relacionamento com nenhum professor para além dos momentos pontuais durante as aulas no ensino remoto emergencial, de modo a não se sentir apto a avaliar tal fator. Quanto às demais considerações dos entrevistados, alguns relatos ilustram esse cenário: “Professores maravilhosos que eu entrei em contato, também me motivam nesse sentido assim, me despertam admiração e essa vontade de querer ser assim uma profissional tão boa quanto eles são” (S1); “O trabalho, a comunicação com outros professores do departamento, são agradáveis” (S5). Houve, ainda, o caso de uma entrevistada (S8) que destacou o relacionamento com a ex-coordenadora e com a atual coordenadora do programa de pós-graduação ao qual está vinculada, verbalizando: “Quando eu entrei era uma coordenadora e depois mudou pra outra. Saiu um anjo e entrou outro. Eu digo assim que eu tenho uma coordenadora maravilhosa”.

Dando sequência aos focos de interesse deste estudo, investigou-se a percepção dos pós-graduandos sobre as experiências formativas contribuírem ou não para a respectiva formação e, também, para a inserção profissional. A partir do reconhecimento de contribuições, abordou-se de que modo percebem que isto ocorre.

De modo geral, nove sujeitos consideraram que as experiências formativas vivenciadas durante a pós-graduação possibilitam a aprendizagem e o aperfeiçoamento profissional por meio da aquisição de conhecimentos. Alguns relatos que ilustram tal questão: “Todas as minhas experiências formativas, elas estão me ajudando a aprender outras coisas, a melhorar o meu trabalho . . . elas estão ajudando muito mais do que eu esperava” (S2); “Estão me conduzindo a um *status* de maturidade acadêmica compatível com o título de mestre” (S3); “Eu acho que elas contribuem para, de forma geral, acho que para o conhecimento em si” (S6); “Acho que cada passinho que você dá, você aprende algo . . . eu penso muito assim, então tudo isso é muito formativo” (S10);

Eu lembro no primeiro ano de mestrado, que eu sentia com grande impacto, é que tu começa a olhar pra pesquisa de uma maneira diferente, de uma maneira mais refinada . . . Nesse sentido, as experiências formativas me fizeram evoluir principalmente nessa questão da pesquisa, assim, de saber fazer pesquisa, de você realmente ter ali um método consistente . . . de ter um olhar mais crítico sobre a maneira que eu faço pesquisa. (S1)

Contraopondo-se aos demais sujeitos, S5 foi o único a relatar que as experiências da pós-graduação não têm contribuído positivamente para a sua formação. Acerca disto, verbalizou:

Acho que nenhuma contribuição . . . É basicamente briga de ego, e eu não sou esse tipo de pessoa. O nome pra mim, num artigo, não deveria fazer você se sentir menos ou mais que alguém . . . Eu acho isso tão pequeno para o ser humano. E eu acho que a gente precisa mudar essa filosofia urgentemente. Isso não constrói nada. (S5)

O relato do entrevistado S5 possibilita observar que, contrariamente a aspectos positivos, o que ele tem vivenciado o proporciona refletir sobre práticas que acompanha e com as quais não compactua.

No que tange às contribuições das experiências formativas ao considerar a inserção profissional após a realização do curso, as respostas dos sujeitos também se direcionaram no sentido de aprendizagens possibilitadas e experiências adquiridas durante o percurso de formação. Para ilustrar tal cenário: “Elas estão me ajudando a ser uma profissional melhor” (S2); “Acredito que ela contribui bastante. Eu quero partir para a área da docência, né? Então ela contribui muito, porque eu preciso ter esse embasamento para o próximo passo” (S8);

Eu me coloco em uma posição querendo sempre aprender e fico atento pra isso. Isso falando mais assim das questões interpessoais e das questões não tão técnicas do meu trabalho, né? Quanto às questões técnicas da pesquisa, eu procuro sempre fazer um *link* daquilo que eu estou estudando agora com outras coisas. Eu estou sempre lendo e tal,

eu procuro sempre pensar como que no futuro eu posso inserir isso que eu estou estudando agora em outras situações para ter possibilidades e oportunidades em ramos diferentes. Poder atuar de maneira mais livre também no mercado de trabalho no futuro assim. Então, acho que eu ter liberdade pra seguir meu caminho agora na pós-graduação, me ajuda bastante a direcionar meu futuro, enquanto que se eu tivesse que talvez trabalhar executando uma tarefa, eu estaria muito mais preso àquilo que eu preciso fazer para aquele trabalho, não pensando tanto naquilo que vem pela frente assim. (S4)

Houve, também, relatos demonstrando não conseguir analisar contribuições das experiências formativas ao considerar a inserção no mercado de trabalho após o curso. Tal aspecto foi evidenciado na verbalização de S6, por meio do qual se pode observar pouco conhecimento sobre os direcionamentos futuros que pretende dar à sua carreira:

Não sei nem o que eu vou seguir na vida, se eu vou trocar de área, se eu vou esperar mais um tempo e tentar doutorado, se eu vou voltar para o frigorífico, se eu vou pra Espanha que é uma das minhas metas também. Na parte do trabalho, eu estou muito perdido, tentando me encaixar atualmente, tentando encontrar em que ramo que eu vou seguir da minha vida, que atualmente não sei. (S6)

Aqui também é possível analisar o relato de S9, porém sob outro aspecto: a idade e as repercussões desse fator pensando na atuação profissional. A referida entrevistada mencionou:

Então, a experiência melhora o meu trabalho, o estudo melhora o meu trabalho, mas como perspectiva eu ainda não consegui pensar nisso. Realisticamente falando, eu tenho 51 anos, a minha inserção profissional não é uma coisa, assim, que tenha muito futuro, ela está mais assim, no passado e no resto do presente, né? Não tem muita perspectiva de muita melhora profissional depois disso, né? Depois que eu acabar. (S9)

Considerando as experiências formativas vivenciadas pelos entrevistados, bem como as repercussões destas em seu processo de formação na pós-graduação, indagou-se sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos a tais experiências. A maioria dos relatos (S1, S2, S3, S4, S6, S7, S9 e S10) evidenciaram a atribuição de sentidos muito positivos, destacando-se o fator aprendido, o próprio crescimento pessoal e as possibilidades de vivências oportunizadas em um contexto de pluralidade – considerando, aqui, principalmente o contato com as singularidades de cada ser humano e o quanto tal aspecto pode acrescer às próprias vivências. Assim, os aspectos considerados não são relativos apenas à esfera da vida acadêmica, mas englobam também outras esferas da vida, como se pode analisar em algumas verbalizações: “Acho que de crescimento como pessoa completa assim, como profissional, como pessoa mesmo, não só profissional. O sentido pra mim tem sido esse, de aprendizado mesmo” (S4);

Construção do conhecimento não só especificamente dessa área que eu tô estudando, mas construção do conhecimento como um geral mesmo, porque quando você desenvolve um olhar crítico esse não é um olhar crítico que fica só ali confinado no contexto da universidade, pelo menos não no meu caso, olhar crítico mesmo pras outras áreas das nossas vidas assim, até mesmo pros relacionamentos interpessoais, seja dentro do trabalho ou fora do trabalho . . . Eu acho que também tem o sentido de, pensando no geral, um sentido de crescimento não só profissional como pessoal, né? O que pesa muito pra mim também, é o fato de que eu tive que sair da minha cidade e Estado e vir pra cá, então a minha independência e a minha autonomia assim elas subiram exponencialmente, quando eu vi que eu tinha que me virar totalmente. (S1)

Uma abertura, a questão de você ter acesso a coisas que você nem imaginava que existia, ver o outro ângulo, um outro ponto de vista . . . A gente vai tendo contato com pessoas que são diferentes e que tem um mundo diferente do que a gente tem, e essa, na minha opinião, é uma das maiores contribuições. É você ter acesso a mundos que

você não veria se você ficasse só no teu lugar . . . Então, esse contato com a diferença, eu acho que tem a ver com o nome universidade, né? Universidade vem de universo, então, de você poder ampliar o seu universo. De ter uma universalidade de possibilidades. (S9)

Eu me sinto privilegiada. Não sei, a universidade ela te dá, meus amigos, pessoas com quem eu ando pra fazer rolê, gente, todo mundo tem mestrado, sabe? Cada um é uma enciclopédia humana, eu estou sempre aprendendo. Eu fico ‘gente, mas é muito bom’.

(S10)

O entrevistado S6, que também conferiu sentidos muito positivos às suas experiências formativas, mencionou não conseguir atribuir a estas sentidos especificamente relacionados aos contextos acadêmico ou profissional, mas com quase exclusividade na esfera pessoal, conforme demonstrado em seu relato: “É mais sentido pessoal, porque essas experiências estão servindo mais para o meu pessoal do que o meu profissional. Então essa parte de conhecer pessoas, de viver uma nova realidade, eu acho que é mais ou menos nesse sentido”. E justificou: “Porque eu estou vendo que essa minha formação não está me servindo para a minha vida profissional. Eu tenho até medo que ela vai me atrapalhar na minha vida profissional”, ao considerar questões concernentes ao desemprego de profissionais com alto nível de escolaridade, finalizando: “E é isso que às vezes eu estou repensando”.

S8, por sua vez, considerou ser possível atribuir alguns sentidos positivos e outros negativos, tendo como base o contexto que tem vivenciado na pós-graduação. O entrevistado S5 pontuou: “Esses sentidos são todos negativos, que não me contribuiria pra nada”, porém ponderou que:

O ruim é que eu não posso, eu me sinto meio que não posso não falar que eu não faria o doutorado, porque estando no doutorado, ele me abriu oportunidades de fazer outras coisas, né? Ele me abriu algumas outras portas. Não vou xingar o programa que me pôs

na Europa. Só que ao mesmo tempo, me tirou muito da minha idealização que eu tinha do mundo acadêmico, sobre ser professor universitário. (S5)

Após tal reflexão, S5 considerou que “então, basicamente, está neutro, digamos assim. Está neutralizado. Mais para o negativo do que para o neutro, mas não tão negativo. Abre oportunidades se você souber aproveitar, e se você não souber aproveitar você só sai dali no vermelho mesmo”.

Situando-se dentro dos sentidos atribuídos às experiências formativas, encontrou-se ainda outros dados, os quais abarcam três aspectos diferentes, mas importantes: a utilidade do conhecimento produzido na pós-graduação, a percepção do desejo e/ou necessidade de maior envolvimento neste âmbito, e questões de carreira pensadas a partir das experiências formativas vivenciadas no respectivo contexto. A entrevistada S1 teceu considerações acerca do sentido positivo que atribui no que concerne à utilidade do conhecimento desenvolvido por meio da pesquisa realizada na pós-graduação, considerando que:

Vai ser útil não só pra mim, que tenho interesse em estudar, mas vai ser útil pra alguém, né? Eu vou aplicar esse conhecimento e em algum momento pode ajudar alguém, e isso também é muito bom assim pra mim quando eu penso nas minhas experiências formativas . . . é um sentido de que vale a pena, de que valeu a pena fazer esse mestrado. (S1)

Atrelando-se ao exposto, S7 trouxe a questão de ter refletido e percebido o desejo e/ou necessidade de se envolver mais com o contexto da pós-graduação, conforme se pode observar em sua verbalização: “Eu queria mais, queria mais, mas eu acho que depende de mim. Depende de mim. Talvez. Até foi bom pensar nisso porque não posso reclamar porque eu teria que correr atrás das coisas mais”. S10, por sua vez, ao pensar sobre os sentidos das experiências formativas, abordou um sentido específico em relação à carreira:

Uma carreira que ninguém na minha família já teve, entendeu? . . . Eu vou ser a primeira pessoa com doutorado. Então, dentro do meu círculo familiar eu não teria inspiração pra fazer nada do que eu estou fazendo. Aliás, muito pelo contrário, eles não entendem o que eu estou fazendo. Aí como eu também não tenho muito dinheiro, eles acham que eu sou uma doida, entendeu? Eles não veem o menor sentido. Mas eu vejo. Ver que, tipo assim, meu vô e minha vó fizeram quarta série, sabe? E hoje eu consigo ser referência em algum tema, entendeu? E as pessoas elas barram no meu nome quando elas vão ou fazer uma reportagem ou escrever um trabalho, enfim, aí eu senti isso como um resultado, mesmo que ele seja bem imaterial. Mas, assim, ir me tornando uma coisa que eu quero, não só uma pessoa que arranjou um emprego . . . Gostar do que você faz, ter um propósito, sabe? É uma coisa que é um sentido grande pra mim na pós-graduação. Que por muito tempo é difícil de ver, é difícil de enxergar, porque a questão material ela aparece, os boletos todo mês, entendeu? Então você se pergunta ‘o que que eu tô fazendo aqui?’, mas eu consigo entender que não, o que eu estou fazendo é diferente. É diferente trabalhar naquilo que você quer, até quando você está estressado e tendo *burnout*. É diferente . . . E gosto muito da minha tese. Então, se você me perguntar sobre a minha tese, eu vou falar sempre com os olhinhos brilhando assim, sabe? Então isso é um privilégio também. Quantas pessoas não puderam escolher a carreira, assim, tiveram que ir se virando, trabalhando onde podem. Então isso eu acho muito bom. (S10)

Conhecidas as concepções de experiências formativas, suas possíveis contribuições e os sentidos atribuídos a estas, e também investigados o processo de formação e as experiências acadêmicas vivenciadas durante tal período, solicitou-se que os pós-graduandos destacassem as experiências mais significativas vivenciadas neste contexto e, ao escolhê-las, justificassem o motivo de considerarem-nas como tal. Os participantes mencionaram diferentes atividades

relacionadas à vida acadêmica, como se pode observar: atividades relacionadas à pesquisa (tanto dentro de disciplinas quanto as próprias orientações para a redação do trabalho), considerando que estas possibilitaram o desenvolvimento de um olhar mais refinado acerca da pesquisa científica; realização de estudos dirigidos para seminários; realização de trabalhos em grupo; elaboração da dissertação/tese propriamente dita; realização de estágio de docência; realização de atividades de laboratório; atuação em projeto de extensão; possibilidade de ministrar aulas como convidado; participação em eventos científicos e, também, o envolvimento na organização destes; participação como avaliadora em banca de defesa de trabalho de conclusão de curso de graduação; realização de doutorado sanduíche.

Para além do exposto, foram incluídos também aspectos mais pessoais enquanto experiências significativas, como, por exemplo, a possibilidade de conhecer diferentes sujeitos e ter contato com diferentes culturas, a possibilidade de trabalhar e aprender com o respectivo orientador, e a postura de acolhimento do orientador. Dois sujeitos (S1 e S9) destacaram, ainda, a experiência em realizar parte da pós-graduação no contexto da pandemia, considerando ter sido esta uma experiência negativa, mas, ainda assim, significativa, uma vez que requereu o desenvolvimento de adaptação ao novo cenário, possibilitou a construção de alternativas para o enfrentamento da situação e, além disso, proporcionou a superação de obstáculos.

De modo geral, as justificativas para a seleção das experiências consideradas como mais significativas referem-se ao desenvolvimento pessoal e profissional possibilitado por tais vivências e, a partir das quais, muitas vezes novos olhares são pensados/considerados. Algumas verbalizações ilustrativas: “Realizar um mestrado da melhor maneira possível, um mestrado que mesmo apesar dos pesares vai assim me marcar pra sempre, então eu acho assim que tem a ver assim com essa questão mesmo de superação dos obstáculos” (S1); “Eu aprendi muito e acho que esse tempo dentro do laboratório foi muito mais marcante do que a minha graduação inteira, sabe? Hoje eu carrego comigo uma bagagem muito maior . . . então são coisas que me

marcam bastante” (S6); “Se por um lado a pandemia isolou, por outro lado deu uma abertura. É uma experiência significativa, difícil, mas que é fundamental para o crescimento” (S9);

É poder construir um argumento e sentar mesmo e escrever, dedicar bastante tempo a essa atividade que é introspectiva assim, né? E ao mesmo tempo ela é bem dinâmica e exige bastante, capacidade de síntese e tudo mais. Eu consigo me reconhecer melhor como pesquisador enquanto estou escrevendo. (S4)

Porque eu acho que isso te ajuda a crescer como pessoa e sair um pouco da sua bolha . . . quando você sai da sua zona de conforto, né? . . . Então, eu acredito que quando você tem esse tipo de interação, você consegue ter outras perspectivas, ampliar um pouco o teu leque. E se você está um pouco desanimado como eu estava, consegue ver novos horizontes. (S5)

Cada vez eu consigo ter essa sensação de ficar mais inteligente, de avançar, de pensar ‘ah, eu não tinha visto dessa maneira’. Eu acho bem legal . . . Por isso que eu gosto tanto. Eu gosto muito, eu acho que combina bem comigo. Sempre eu querer aprender, atualizar. É muito gratificante. (S7)

Conhecidos os aspectos que permeiam as experiências formativas dos pós-graduandos investigados, na sequência se direcionará ao outro grande tema de investigação desta tese: os sentidos do trabalho.

3.2.4 Sentidos do Trabalho

Neste estudo, o fenômeno sentidos do trabalho é analisado a partir da perspectiva humanista-fenomenológica, proposta por Morin (1996), conforme anteriormente mencionado. Para a referida autora, o sentido consiste em uma estrutura afetiva formada por três componentes: a significação, a orientação e a coerência. Com base nisso, os resultados obtidos por meio da realização das entrevistas serão apresentados de acordo com cada um dos

componentes supramencionados. A Tabela 17 apresenta as questões investigadas e os temas identificados, os quais serão abordados na sequência.

Tabela 17

Questões Investigadas e Temas Identificados – Sentidos do Trabalho

Questões	Temas
Significação: Definição do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade que gera remuneração, contribui para a subsistência e constitui-se como uma obrigação; ▪ Exige esforço físico e mental e gasto de energia; ▪ Relaciona-se a movimento e ação; ▪ Possibilidade de realização, desenvolvimento contínuo e libertação.
Significação: Definição do trabalho na pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades cotidianas realizadas na pós-graduação; ▪ Algo que demanda empenho, esforço, dedicação e energia; ▪ Relacionado a objetivos e desenvolvimento pessoal.
Significação: Centralidade do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É central; ▪ A centralidade/importância se modificou ao longo do tempo;

- Não é central, dada a necessidade de dedicação às atividades profissionais remuneradas.
- Orientação
- Possibilita desenvolvimento pessoal e profissional;
 - Possibilita habilitação para a carreira acadêmica;
 - Expectativa de possibilidades profissionais futuras;
 - Dificuldade em reconhecer a função da pós-graduação.
- Coerência
- Contribuições analisadas a partir de cada área do conhecimento e fenômeno investigado na dissertação/tese;
 - Contribuições possibilitadas pelo conhecimento científico à sociedade.
- Trabalho que faz sentido
- Compreensão geral de “fazer sentido”;
 - Utilidade do trabalho para a sociedade;
 - Direcionamento do trabalho por meio de algum propósito;
 - Aspectos pessoais conferem sentido;
 - Direcionamento direto ou não do trabalho enquanto algo que suprirá uma demanda existente na sociedade.
-

No que se refere ao componente significação, este é composto pela definição do trabalho e pela centralidade do mesmo para os sujeitos. Inicialmente serão apresentadas as respostas dos entrevistados em relação à definição do trabalho de modo geral, definição do trabalho no contexto específico da pós-graduação *stricto sensu* e, na sequência, sobre a centralidade deste em suas vidas.

De acordo com as respostas obtidas, a definição de trabalho está associada, para alguns entrevistados (S2, S3, S4, S5, S8 e S9), enquanto atividade que gera remuneração, contribui para a subsistência e constitui-se também enquanto uma obrigação, como se pode analisar em algumas verbalizações: “Trabalho pra mim é alguma coisa que eu sou remunerada ou que eu sou obrigada a fazer” (S2); “Trabalho pra mim é basicamente o que a gente precisa fazer pra sobreviver. Não é nada mais do que isso. É a troca do meu tempo de vida, pra ter uma moeda de troca pra ter alimento, casa, um teto” (S5); “Eu acho que trabalho seria algo que fosse me trazer uma renda, algo que fosse contribuir com o meu sustento” (S8) e “Trabalho é qualquer atividade que a gente realiza pra nossa subsistência, porque a gente realiza para a subsistência, independente de ter prazer ou não com isso, seja trabalho em casa ou fora” (S9).

Características do trabalho enquanto algo que exige esforço físico e mental e gasto de energia também foram consideradas pelos sujeitos (S1 e S4), conforme se pode analisar: “Bom, eu sou engenheiro, então trabalho tem um sentido físico assim pra mim mesmo, que é gasto de energia” (S4). O entrevistado S6, por sua vez, analisou trabalho como algo relacionado a movimento e ação: “Trabalho é tudo aquilo que faz com que eu tenha que me mover, tenha que pensar, eu tenha que agir, fazer alguma coisa”.

Trabalho enquanto possibilidade de realização, desenvolvimento contínuo e, também, de libertação (considerando também a independência financeira), esteve presente no relato de uma das entrevistadas (S7). A seguinte verbalização permite analisar tais considerações:

É um meio de libertação, principalmente pela minha história. Foi através do trabalho que eu consegui me libertar do casamento, então é uma independência financeira. Muito mais que isso, então é independência financeira que me dá uma liberdade e também muitas realizações . . . É uma maneira de me melhorar . . . é muito importante pra mim, como mulher, como profissional e como ser humano. (S7)

Frente ao exposto é possível observar a influência do trabalho no direcionamento de outras esferas da vida da referida entrevistada. Destaca-se, por exemplo, o aspecto deste ter proporcionado independência financeira, a qual, por sua vez, possibilitou à mesma o término do casamento.

A entrevistada S10 trouxe sua concepção de trabalho enquanto algo amplo, que não acontece somente na esfera profissional propriamente dita e nem que está diretamente relacionado à questão da remuneração financeira. Ela expressou:

Eu gosto da definição do Lukács . . . que é uma ação que o ser humano faz que transforma a natureza. Então pode ser desde fazer um utensílio, fazer uma arte, enfim, pra mim já seria trabalho, independentemente dele ser remunerado ou não, porque hoje a gente reconhece muito o trabalho remunerado, não só hoje, desde sempre, né? Mas assim, pra mim eu lavar a louça, eu fazer minha comida, eu limpar a minha casa, quem tem filho, toda aquela parte que você tem que dar banho, trocar . . . pra mim isso é um trabalho assim, independente de ter esse *status* ou não, né? Enfim, é uma concepção um tanto abstrata, um tanto ampla de trabalho, mas eu entendo assim.

Considerando os interesses da presente pesquisa, investigou-se a concepção dos entrevistados sobre trabalho no contexto específico da pós-graduação *stricto sensu*. Diferentes aspectos foram evidenciados pelos sujeitos, havendo diferenças em suas apreensões sobre a concepção de trabalho neste ambiente. Três entrevistados (S6, S7 e S9) relataram compreender como trabalho as atividades cotidianas realizadas neste âmbito, o que pode ser analisado por

meio de suas verbalizações: “Então, o trabalho dentro da pós-graduação seria ler os artigos, se atualizar sempre, participar de seminários, grupos de pesquisa, escrever artigos. Isso dá muito trabalho, muito tempo e muita dedicação. E a tese” (S7);

Dentro da pós, trabalho é as disciplinas, é um baita trabalho. As práticas, voltado à minha área, porque a minha área é muito laboratório, então você tem toda aquela rotina e tal . . . eu acho que a pós-graduação inteira é um trabalho, agora estou entrando nesse último trabalho que é a parte escrita. (S6)

Dentro da pós-graduação, é tudo o que você precisa fazer pra conseguir atingir o teu projeto, né? Realizar o teu projeto com qualidade. Então, todas as leituras, todas as escritas, todas as pesquisas, seminários e todas essas coisas . . . aulas que você precisa participar para realizar com qualidade a sua pesquisa. (S9)

Algo que demanda empenho, esforço, dedicação e energia foram aspectos considerados nas respostas de S4 e S8. Outros dois sujeitos (S3 e S5) mencionaram aspectos mais pessoais, como retratado em seus relatos: “É uma alternativa pra conseguir chegar num objetivo que, vamos dizer assim, de uma profissão melhor . . . É uma forma de conseguir chegar a esse objetivo” (S5);

Faço a atividade acadêmica a título pessoal, particular mesmo, desenvolvimento pessoal. Então pra mim, no caso, não é algo que eu necessariamente tenho que retribuir para a sociedade, mas que, digamos assim, agrega um determinado valor pra mim, uma atividade com um fluxo de exercício que tem como recompensa a maturidade científica. (S3)

A entrevistada S1, por sua vez, concebeu o trabalho dentro da pós-graduação enquanto uma atividade com atuação específica, dentro de uma área específica e confinado à sua área de formação. Para S2, no entanto, o trabalho na pós-graduação refere-se àquilo a que ela se prontificou a fazer, no sentido de cumprir as obrigações assumidas.

Nesta questão, S10 considerou um contexto de precarização do trabalho e da dificuldade dos pós-graduandos serem reconhecidos como trabalhadores. Isso pode ser observado por meio de sua verbalização:

Pra mim é um trabalho precarizado, porque o fato da gente não ser considerado trabalhador pra mim caracteriza uma precarização assim. Porque fazer pesquisa eu caracterizo como um trabalho, assim como eu vejo trabalho doméstico, e o que eu sinto é que por a gente não ter esse *status* social, né, eu entendo que a gente está dentro de uma das formas de precarização do trabalhador . . . Acho que existe muita exploração e essa questão da condição de estudante eu acho um pouco *fake* assim, ‘ah, porque eu faço meia dúzia de disciplinas lá, aí eu sou uma estudante’. Não. Eu estou fazendo uma pesquisa original, né? E o foco da pós-graduação é o resultado da pesquisa, não é ficar fazendo disciplina. (S10)

Aqui se pode analisar que, contrapondo-se ao considerado por outros pós-graduandos, S10 considerou o foco do trabalho na pós-graduação como a pesquisa a ser desenvolvida e os seus resultados decorrentes. Descentralizou, desse modo, o foco das disciplinas a serem cursadas.

Ainda como parte do componente significação, mas agora voltando-se para a questão da centralidade do trabalho, buscou-se conhecer a importância dada pelos sujeitos ao trabalho que desenvolvem no contexto da pós-graduação, caracterizando-se esta em relação à importância do trabalho na vida dos indivíduos no sentido do tempo dedicado e do espaço que ocupa em relação a outras esferas. De modo geral, os resultados encontrados possibilitam analisar três agrupamentos: sujeitos para os quais o trabalho desenvolvido na pós-graduação ocupa uma posição de centralidade em suas vidas; aqueles que relataram sobre a centralidade/importância deste trabalho ter se modificado ao longo do tempo, apresentando-se em alguns períodos como central e, em outros, ocupando outras posições; e os que afirmaram

reconhecer a importância do trabalho na pós-graduação, no entanto, tendo em vista o fato de também desenvolverem atividades profissionais remuneradas em outros contextos, acabam por conceder à pós-graduação uma posição menos central em suas vidas. Quanto aos relatos que evidenciam a centralidade do trabalho, se pode observar:

Esse trabalho que eu faço na pós-graduação é um trabalho que toma conta assim de uma grande parte da minha vida, né? Até porque eu tô aqui, eu tô focada nisso, então a minha dedicação ela acaba sendo integral . . . Eu acho que tem muito a ver também com o momento de vida da pessoa, dependendo do momento de vida da pessoa, né? Essa hierarquia de dimensões da vida ela pode mudar, né? Algumas pessoas tá ali primeiro a família, depois o trabalho, né? No meu caso, eu tô vivendo um momento que eu tô consolidando a minha carreira e tudo mais, então eu diria que o trabalho ocupa essa primeira posição nessa hierarquia de coisas da minha vida. E é isso, pode ser que daqui a alguns anos eu já consiga me estabilizar, digamos assim, e daí vou prestar atenção mais a outras coisas, mas nesse momento assim eu diria que é central. (S1)

O trabalho na pós-graduação, me parece que ele exige muito mesmo, porque é um envolvimento completo. Eu não estou trabalhando somente ali quando eu sento no computador para trabalhar de fato. Eu estou trabalhando constantemente pensando sobre meu tema, estou conversando com meus amigos, pensando nas coisas que eu vou escrever ou nas coisas que já li assim. Além da minha tese, os outros trabalhos que eu faço com o grupo de pesquisa também me envolvem de outras formas assim. Tem uma importância bem grande, assim, inclusive acho que pela cobrança. Existe uma carga de cobrança maior da que existe em outras esferas, então aquilo ocupa um espaço mental maior até do que a real importância que ele tem em relação às outras coisas. Mas é um envolvimento bem grande assim, então isso demanda bastante tempo e eu diria até que ele é quase ininterrupto assim. (S4)

Atualmente é praticamente o que rege a minha vida. É o que mais interfere em todas as esferas que eu tenho. Fazer doutorado não é fácil, você já deve saber. Então, fazer uma pós-graduação é bem exaustivo para uma pessoa em geral. (S5)

É interessante analisar que estes três entrevistados (S1, S4 e S5) recebem bolsa de estudos e, desse modo, dedicam-se integralmente às atividades da pós-graduação. Esse fato, por si só, auxilia na compreensão do porquê as atividades acadêmicas ocupam papel tão central em suas vidas.

Alguns pós-graduandos mencionaram que a importância/centralidade do trabalho se modificou ao longo do tempo durante a pós-graduação. Tais considerações podem ser analisadas por meio das seguintes verbalizações:

Olha, vou ser sincera. Ele variou um pouco. Porque nesse momento, ele está ocupando pouco tempo da minha vida . . . Eu estou esperando o Comitê de Ética aprovar o meu estudo, que é com seres humanos. Eu continuo achando-o importante, no sentido de eu estar preocupada com ele. Mas ele deve voltar a tomar bastante parte do meu tempo quando ele voltar aprovado do Comitê de Ética. (S2)

Então, no sentido *on-line*, quando eu estava nas disciplinas, eu tive muito trabalho . . . no início eu tive que demandar bastante tempo. Aí depois que eu acabei as disciplinas . . . eu tive uma variação de tempo ali que eu dei pouco tempo à pós, sabe? Eu não tinha o que fazer, porque eu não tinha dados do laboratório, eu não tinha análise. Então, tudo o que eu podia fazer eu já tinha feito, que eram as disciplinas, a prova de proficiência, já tinha defendido a qualificação . . . ali eu tive um tempinho que eu fiquei me enrolando. Aí quando eu voltei pra cá, aí eu comecei a ter um pouco de trabalho em alguns momentos, né? Que me custou tempo e tal. Só que eu vi assim que quando, em modo geral, não sei se foi a pandemia em si, mas eu não tive assim, eu não sofri tanto, tanto. Eu estou sofrendo acho que mais agora, que eu estou tendo que demandar mais

tempo, que eu estou tendo que ficar da uma às nove horas da noite no laboratório. Às vezes ficar sem almoçar, como aconteceu semana passada, que eu entrei às nove da manhã e daí a análise pra não parar, eu continuei, continuei até quatro e pouco. Cinco horas fui pra casa, aí eu fui comer alguma coisa . . . Mas eu estou conseguindo conciliar. (S6)

Tem a importância que eu dou para ele e tem a importância que consigo dar em tempo . . . E já faz uns meses que eu não consigo nem abrir um livro na semana. Então, foram fases, quando eu comecei as disciplinas, praticamente metade do meu tempo eu conseguia trabalhar . . . Eu gosto muito. Pra mim é uma escolha. (S7)

Destes três sujeitos (S2, S6 e S7), somente S6 é bolsista, o que permite analisar que, conforme o seu relato, embora por algum tempo as atividades tenham ficado mais pausadas enquanto aguardava as próximas etapas para o desenvolvimento do seu estudo, atualmente sua rotina tem sido intensa no laboratório de pesquisa. Apesar da atual rotina ser intensa, S6 ponderou estabelecer alguns limites entre o tempo dedicado às atividades da pós-graduação em relação ao tempo dedicado a outras esferas, como se pode observar:

Eu sou uma pessoa que eu tenho alguns pontos bem definidos assim, eu acho que estudar é bom, é o que eu converso com colega da pós também, só que final de semana eu tento meio que me dar um descanso porque é final de semana . . . Então, eu penso assim. É que eu tenho colegas que não pensam assim, eu tenho colegas que eu vejo que são vidrados, que tem aquela necessidade de estar sentados na frente do computador. Já eu, graças a Deus, tenho uma divisão neste contexto. (S6)

O entrevistado S3, que concomitantemente ao mestrado desenvolve atividades profissionais remuneradas, expressou em seu relato o cenário de que a pós-graduação acaba não recebendo atenção central em sua rotina:

Eu trabalho das seis às seis: são doze horas fora de casa todos os dias. Isso me exaure bastante. Então, o tempo que eu dedico para a pós, é realmente aquém do que eu desejaria. Se eu estivesse trabalhando com exclusividade, com certeza conseguiria dar um grau de profundidade maior. Então, no caso hoje, ele tem muita relevância porque eu sei que é um flash de tempo, o mestrado é um tempo muito curto de dois anos, mas que eu estou dedicando meu terceiro turno justamente pra isso: para fazer essa construção e conseguir dar o máximo de profundidade possível dentro das minhas limitações enquanto pessoa que tem mais de uma vida. (S3)

Nesse mesmo contexto, de também dedicar-se à atividade profissional remunerada enquanto necessidade de sustento, e a partir disso não conseguir dedicar tanto tempo às atividades da pós-graduação, situa-se o relato da entrevistada S8:

Bom, primeiramente eu gostaria de ter mais tempo pra me dedicar mais a esse trabalho da pós-graduação, vamos colocar assim, né? Mas por conta do que eu te falei, de renda, a gente precisa ter um outro trabalho para trazer renda pra casa. Então acaba não dependendo tanto tempo pra isso, né? . . . Mas seria interessante ter um tempo a mais pra se dedicar a isso, ao mestrado, no caso na pós-graduação, a esse tipo de trabalho. (S8)

Compartilhando vivências similares as de S3 e S8, conciliando atividades profissionais remuneradas às atividades da pós-graduação, se encontra a entrevistada S9, a qual incluiu em seu relato também questões relativas à sua saúde frente a necessidade de dimensionar o tempo para a realização de tantas atividades concomitantes:

Tive que me manter trabalhando. E por mais que eu tentasse dar uma prioridade, não tem como, porque eu precisava trabalhar. Então, acaba sendo uma coisa realmente muito desgastante. No começo, eu tentei dar mais atenção, no começo do doutorado, dar mais atenção pra fazer todas as coisas e chegou num nível que eu comecei a ter

estafa. Porque é coisa demais. Ainda mais durante a pandemia, a gente tem outras pessoas pra cuidar, tem a nossa vida. Então, eu resolvi levar no tempo que eu consigo levar. Então eu tirei aquele selinho de prioritário, fui fazendo de acordo com a minha condição física e psicológica, e não com as condições que eram expostas. Aí eu cheguei à conclusão que: se eu não conseguir cumprir os prazos, eu peço prorrogação e, paciência. Porque paciência se não conseguir a prorrogação, porque a minha saúde é mais importante nesse momento. Se eu não der prioridade pra minha saúde, eu não vou conseguir cumprir os prazos. Então, eu mudei o foco de prioridade porque eu percebi realmente que eu estava me sobrecarregando, me debilitando por causa disso. (S9)

A entrevistada S10, por sua vez, relatou que tem uma bolsa de extensão de um laboratório do CTC, com atuação de 30 horas semanais, onde desenvolve atividades não relacionadas ao tema da sua tese, mas seu vínculo com a UFSC é necessário para receber a referida bolsa. Suas verbalizações enfatizaram o desafio de conciliar tal atividade com as atividades da pós-graduação:

Eu senti que eu perdi muito o meu ritmo, né? Assim, 2021 mesmo, eu comecei a me dedicar muito mais ao meu trabalho lá do que à minha tese. Inclusive a gente começou a fazer um projeto paralelo assim . . . então a minha tese morreu. E aí o que acontece? Esse ano eu consegui, já tive orientação com o meu orientador e até pedi pros meus chefes duas semanas para focar na minha qualificação . . . Eu estou assim, agora eu vou focar na minha tese, mas assim, é bem diferente você escrever trabalhando. Tem o lado bom e o lado ruim. (S10)

Sobre o lado bom e o lado ruim mencionados pela entrevistada, a mesma destacou que o fato de não receber bolsa especificamente para as atividades do doutorado em si e, por conseguinte, não ter uma cobrança maior em relação a isso, a deixam em alguma medida mais confortável (“Eu sinto que psicologicamente eu fico menos ansiosa em relação à minha tese,

sabe? Tipo, eu vou escrevendo no meu ritmo”), no entanto há também aspectos desafiadores neste contexto: “Mas, é mais difícil engatar, porque como o outro trabalho que eu faço é intelectual também . . . você tem que pensar coisas novas, não tem que só reproduzir. Então, às vezes você rende mais e às vezes rende menos”.

O segundo componente do sentido do trabalho – a orientação – contempla os motivos que levam o sujeito a trabalhar. Neste estudo, os resultados obtidos indicaram que alguns sujeitos consideraram a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional enquanto uma das principais funções do trabalho que desenvolvem, relacionando diferentes aspectos dentro deste segmento. Outros entrevistados consideraram a função do trabalho desenvolvido no sentido de possibilitar habilitação especificamente no que tange à carreira acadêmica. Ainda, houve a consideração da pós-graduação enquanto uma expectativa de possibilidades profissionais futuras, sem muitas delimitações sobre o que isso constituiria, e uma entrevistada que não conseguiu reconhecer muito a função da pós-graduação de modo mais aprofundado.

A possibilidade de desenvolvimento pessoal e/ou profissional, de um modo mais amplo, foi um aspecto mencionado por seis sujeitos (S1, S3, S4, S7, S9 e S10), os quais buscaram relacionar essa experiência dentro de suas vidas de modo geral. S3, por exemplo, analisou que uma das funções do trabalho na pós-graduação é possibilitar mais maturidade para a tomada de decisões, inclusive em outras esferas para além da profissional:

Eu considero que quando você evolui em um determinado segmento, você acaba evoluindo nos demais, tanto na relação com seus entes familiares, quanto com seus pares acadêmicos. É uma maturidade que está no mesmo corpo e é compartilhada. Então, acredito que isso tenha esse impacto na vida. (S3)

Especificamente no cenário profissional, S3 considerou que a questão do posicionamento, do *status*, do “peso” em ter um título acadêmico como o de mestre é algo que agrega.

O entrevistado S4, por sua vez, expressou:

Eu considero, em parte, ainda ela é formativa . . . então eu penso que ela está me preparando para as fases futuras da minha vida profissional, sem dúvida, né? Ela também me prepara como pessoa assim, pra lidar com situações difíceis, né? Me organizar, organizar atividades, isso tanto profissionalmente quanto pessoalmente, eu acho bem válido. Eu gosto bastante, gosto e desgosto da autonomia que tem, porque é um trabalho que ele é conduzido muito por ti, então tu precisa fazer acontecer, diferente de estar simplesmente executando uma tarefa assim, né? Tu mesmo precisa encontrar quais são as tarefas, buscar as tarefas e realizar elas. (S4)

O relato de S7 também se enquadra neste contexto, conforme pode ser observado:

Eu acho que tem o aspecto do desafio, desafiador. Porque eu não precisava botar isso a mais na minha vida, só que eu gosto, me faz crescer. É um desafio que eu me botei, um obstáculo, que eu vejo isso como uma conquista devido ao contexto e em termo de crescimento profissional e pessoal. O fato de eu entrar na vida acadêmica me deu uma abertura que eu não tinha antes. Me deu outra visão das coisas, uma abertura mais ampla. E poder fazer isso em outro continente, com outras visões e outras percepções, outros conceitos . . . Eu acho que é porque as pessoas têm essa oportunidade na vida. Eu estou bem grata. (S7)

Ainda acerca da função do trabalho na pós-graduação relacionada a aspectos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional, a entrevistada S9 relatou:

O doutorado não vai ter influência, o título não vai ter influência na minha vida. Eu fiz por uma realização pessoal, né? Porque profissionalmente, eu já perdi a esperança de que ele me ajude em alguma coisa. Porque o fato de ter um compromisso com o estudo me ajuda a focar no estudo que eu gosto de estudar, que me faz bem estudar. Então, eu

estou pra mim, pra melhorar o meu trabalho, independente dele me trazer resultado, o título, particularmente, me trazer resultados. (S9)

Ao referir-se aos resultados que acredita que o título não trará, S9 considerou, de modo geral, questões como uma melhor inserção no mercado de trabalho e, também, a obtenção de melhor remuneração financeira, sendo que não consegue vislumbrá-las. No entanto, também descreveu perceber que as atividades acadêmicas melhoram a sua atuação no sentido da qualidade do trabalho desenvolvido, o que, embora não tenha sido considerado por ela, constitui-se também em um resultado da pós-graduação de algum modo:

O estudo melhora o meu trabalho, a pesquisa melhora o meu trabalho. Eu tive acesso a leituras que eu nem sabia que existiam, né? Então, assim, eu me deliciava com cada texto que eu recebia pra ler . . . Porque é muita coisa bacana que a gente tem acesso, que melhora a qualidade do que a gente está fazendo, seja na vida pessoal ou na vida profissional. (S9)

S10 expressou a relação que percebe da função do seu trabalho na pós-graduação considerando todo o contexto de sua vida, demonstrando a ideia de contribuição e legado, no sentido de um caminho que tem construído:

Eu acho que me sinto em relação à minha vida, por exemplo, eu não planejo ter filho, né? Então, eu tenho uma expectativa alta em relação à minha carreira. Tipo, é pra onde eu concentro mais as minhas energias . . . E, então, eu sinto que a minha tese é um capítulo em uma trajetória bem longa, que é esse legado que eu quero deixar assim. E, na verdade, eu tenho muito esse compromisso com a educação e com a comunicação, eu acho que essas duas coisas andam muito juntas . . . A educação de base é muito importante pra moldar quem a gente é, as oportunidades que a gente vai ter ou não assim, é bem importante: um divisor de água . . . Então, eu vejo a minha tese como um capítulo desse propósito de vida que eu tenho, que é muito maior, entendeu? Mas um

capítulo bem importante . . . Eu sinto que é um momento bem privilegiado assim, né? De certa forma, da gente se aprofundar bastante, escrever uma tese é uma pesquisa bem densa e que às vezes a gente não vai ter como fazer de novo . . . Então é isso: é um capítulo na minha história. (S10)

Motivos direcionados exclusivamente à formação para atuação na carreira acadêmica (na docência e na pesquisa) foram considerados por dois entrevistados (S5 e S6), sendo que os mesmos também compartilharam sentimentos de decepção frente a tais expectativas, ao analisarem o atual cenário do ensino superior no contexto brasileiro. S5 mencionou:

Muito boa pergunta, porque eu faço acompanhamento psicológico e é justamente essa pergunta que eu estou chegando. Com o passar desses anos no doutorado, eu me pergunto o porquê eu estou fazendo doutorado. Atualmente, eu estou fazendo porque já entrei, né? Já entrei e estou querendo só terminar ele. Mas, antigamente, quando entrei no doutorado há três anos e meio atrás, eu tinha pensamentos de conseguir ser um professor universitário concursado. Só que a realidade do Brasil, dificilmente vai permitir tal, né? Então, eu já não sei mais por que eu estou fazendo doutorado, já não vejo mais sentido ou função de ter um título de doutorado, sendo que não existe, não está tendo concurso, aqueles que são sem período, sem prazo de validade. (S5)

A partir do relato apresentado, observa-se que o desejo por uma atuação profissional específica acabou, de algum modo, sendo dissolvido, sobressaindo-se a desmotivação do entrevistado ao perceber a realidade limitadora para tal inserção profissional. O relato de S6 atrela-se a este mesmo contexto, conforme se pode analisar:

Olha, eu vim pra cá com o objetivo de usar a pós pra atuar num campo que eu gosto muito que é ser professor. Porém, depois que eu cheguei aqui eu vi uma outra visão, né? Não vou te mentir. E que pela realidade de tudo o que aconteceu, pela realidade do ensino e tal, eu percebo assim que não estou criando muitas expectativas . . . porque

uma vez você ter mestrado e doutorado, você era não sei o que. Hoje em dia parece que ficou fácil ter isso e num contexto pra mim, na minha área de alimentos, se eu vou utilizar isso pra indústria, não serve pra nada . . . Então, eu só vou conseguir utilizar isso, pensando na educação, sabe? Então, e pra educação, eu vejo que está cada vez mais concorrido, porque a gente acompanha, acompanha processos seletivos e tal, onde você tem três vagas e 150 inscritos, né? E então é complicado. Então, a minha expectativa mudou bastante, tal é que eu estou tentando emprego em outra área. E estou tendo uma nova formação em outra área, porque também estou fazendo uma segunda graduação, agora em Radiologia. (S6)

Por meio de sua verbalização, S6 abordou a desmotivação em relação à inserção profissional na docência, sendo que, quando do início do mestrado, considerava a habilitação para tal atuação profissional como uma das funções fundamentais do respectivo curso. Essa quebra de expectativas fez com que, ainda durante o mestrado, o entrevistado já tenha considerado outras possibilidades de formação e de inserção profissional, inclusive em áreas distintas daquela na qual desenvolve sua atual pesquisa.

Uma entrevistada (S8) expressou considerar a pós-graduação enquanto algo que a ajudará futuramente, principalmente ao pensar na questão da remuneração financeira: “Está contribuindo para o futuro, né? . . . Pode ser que futuramente ela se torne uma coisa só, faça parte de algo que vá me trazer uma renda, algo que vá me trazer um sustento, enfim”. S7 também mencionou a expectativa de melhor remuneração financeira futuramente, no entanto de modo mais secundário, não sendo tal aspecto tão central em seu relato.

Houve, ainda, uma entrevistada (S2) que não relacionou muito os motivos que a levam a desenvolver tais atividades, considerando que a pós-graduação, em sua vida, “foi uma coisa meio que de paraquedas, o vento foi soprando as velas e eu fui levando”. A referida pós-graduanda não tinha como um plano específico cursar mestrado e encontrava-se inserida no

mercado de trabalho em sua área de formação, porém quando a possibilidade da pós-graduação surgiu, resolveu aproveitá-la. Nesse sentido, mencionou acreditar que o mestrado poderá possibilitar a atuação na docência universitária futuramente, e que considera isso interessante, mas ainda assim não se constitui como um grande objetivo.

O componente coerência, por sua vez, caracteriza-se pela possibilidade de se contribuir para a sociedade por meio do trabalho, acrescentando algo para o mundo. Aqui, foi possível observar que os entrevistados abordaram a sua área de conhecimento da pós-graduação e o fenômeno que investigam na dissertação/tese, mais especificamente. Alguns relatos que ilustram tal consideração:

Então a ideia é meio que validar a acupuntura, validar mais do que já está, validar a acupuntura dentro do meio científico. Assim, pra sociedade, a gente conseguiria padronizar um pouco mais, tornar mais seguro . . . e fazer com que a acupuntura deixe de ser um pouco essa coisa meio mística que as pessoas entendem. (S2)

Bom, como eu sou da área de engenharia, sou engenheiro mecânico . . . e tudo o que a gente faz tem uma proposta e uma justificativa quantificável e qualificável. O meu trabalho, a atividade de pesquisa que eu faço hoje, é voltado à solução de um problema, um problema latente que vai pelo menos contribuir para o desenvolvimento científico de um determinado setor, que é o setor de caldeiras e máquinas térmicas, para que elas possam empregar com mais qualidade. Por exemplo, no caso, reduzir os custos de fabricação, que reduz o custo das peças, que impacta no preço final do produto que a fábrica produz. (S3)

Eu sou engenheiro de materiais, então meu tema de tese é poluição marinha. Então, eu saí um pouco da minha área de atuação estrita, eu diria assim. Os meus colegas, poucos trabalham com isso, eu não conheço nenhum que trabalha com isso . . . mas eu saí um pouco dessa minha esfera, pra trabalhar com algo que eu sinto que tem uma relevância

social bem importante . . . Não sei, eu acho que a gente entende pouco o problema, esse problema que eu estou tratando e a gente não tem soluções pra ele. Então, eu fico num papel, me coloquei num papel de tentar contribuir, dedicar o meu esforço e a minha energia a entender esse problema. E falar para as pessoas que esse problema existe e explicar os problemas que... Os impactos que ele tem e propor alternativas. Trazer esse tema, eu acho, que mais pra pauta das pessoas, assim, das pessoas que eu convivo e dar a minha contribuição científica, a minha contribuição para a área assim. (S4)

O meu trabalho como doutorando em química, eu estou desenvolvendo futuros fármacos, potenciais fármacos . . . A minha ciência é uma ciência de base, então eu vou fazer essa ciência, vou dar todas as informações, assim para que alguma farmacêutica venha a se interessar e querer comprar aquela patente ou querer comprar aquela pesquisa e fazer uma patente de algum novo medicamento dele. Então, tem um potencial impacto positivo aí para a sociedade. Uma vez que o meu fármaco, ele pode atuar bastante, melhorar a vida de bastante pessoas que estão, por exemplo, passando por transplante de órgãos. Então, . . . se os resultados forem positivos o suficiente para chamar a atenção de alguma empresa farmacológica para desenvolver o medicamento em larga escala, sucesso. Caso contrário, vai ser só mais uma pesquisa de base para ficar arquivada no banco de dados para acessos futuros. (S5)

A partir de tais resultados, evidencia-se a dedicação dos pós-graduandos em relação aos objetos de pesquisa específicos sobre os quais se debruçam em seus trabalhos de pesquisa, considerando as possíveis contribuições sociais que os resultados decorrentes das investigações poderão proporcionar à sociedade. S4, de modo mais específico, incluiu em seu relato o aspecto da relevância social da temática investigada, fator que de certo modo o mobilizou na escolha pelo tema de pesquisa. O entrevistado S5, por sua vez, abordou a relação entre a pesquisa acadêmica e a possibilidade ou não de futuros desdobramentos e contribuições à sociedade a

partir do interesse de indústrias farmacêuticas sobre o seu estudo; por meio de sua verbalização, evidenciou que, sem esse interesse de alguém que está fora do contexto da universidade, as contribuições de sua pesquisa se reduziriam a manterem-se armazenadas em um banco de dados de trabalhos realizados, sem repercussões sociais mais diretas.

Em um contexto de algum modo semelhante com o apresentado por S5, o entrevistado S6 ponderou aspectos sobre a ausência da perspectiva de aplicabilidade na vida das pessoas acerca do tema que investiga. Isto decorre não pelo fato da falta real de aplicabilidade da referida temática, mas pela falta da articulação universidade-empresa, que se ocorresse poderia viabilizar a aplicabilidade, sendo que, então, seu estudo poderia contribuir muito. Sua verbalização ilustra este cenário:

A gente está falando de uma universidade federal, na qual o governo banca. Seria tão legal se o governo criasse estruturas com a indústria de alimentos, estou falando agora da minha área, com a indústria de alimentos, e fizesse nós desenvolver trabalhos que eles pudessem utilizar. Às vezes eu vejo trabalhos que, sim, é desenvolvido, que dá pra implantar. Mas aí, o que acontece? Se a pessoa faz dentro da empresa, não dá pra divulgar. Fica um trabalho assim, que você não pode nem falar em que empresa você fez. Então, fica um trabalho mascarado. E aí, às vezes, você desenvolve um trabalho que vai ficar no papel . . . Eu estou trabalhando com uma fruta, teoricamente quando eu comecei não tinha tanta publicação, não tem tanta publicação, é que para comparações é difícil, só que e depois que publicar? Pra que isso vai servir? Pra quem vai chegar essa informação, né? Se eu tivesse talvez desenvolvido um produto, mas, beleza, a intenção fosse de ser utilizado no senso comum, entendeu? . . . Teoricamente, agora com os meus dados científicos que eu tenho, sim, ele tem uma atividade antioxidante muito importante, por isso que ele faz esse papel no sistema imunológico, porém, aí eu fico pensando: ‘pô, mas vai chegar em quem essa informação?’. Talvez vou publicar numa

revista, mas, né, podia eu ter desenvolvido uma bala e ter oferecido essa ideia pra uma empresa que faz, que trabalha com doce, trabalha com bala, enfim, que pudesse utilizar essa ideia, enfim. Está entendendo a minha ideia? Pra mim, teoricamente, a princípio, fica no papel. (S6)

Analisando tais ponderações, é possível refletir sobre o quanto em algumas áreas do conhecimento mais especificamente a relação universidade-empresa apresentaria muitas contribuições e, inclusive, alguns conhecimentos científicos seriam aproveitados em maior escala, ganhariam mais visibilidade e, também, poderiam ser mais valorizados.

Considerações sobre as contribuições mais gerais, que são possibilitadas à sociedade por meio do conhecimento científico em si (independente da área de pesquisa), também foram mencionadas. É possível observar isto por meio de algumas verbalizações:

Por meio de tudo que a gente estuda, seja na graduação ou na pós, eu acredito que a gente consegue ajudar em alguma medida as pessoas, ou pelo menos tenta, né? Nem sempre consegue totalmente, mas eu me sinto satisfeita sim de ver que . . . esse conhecimento que eu obtive . . . acredito que vai ser um trabalho assim de bastante impacto. (S1)

Eu acho que é super importante essa dedicação ao conhecimento, assim, né? Eu acho que a sociedade deve valorizar isso e valoriza pouco, talvez devesse valorizar até mais pela importância que isso tem, assim, nem colocaria dentro de uma esfera, porque em todas as esferas da sociedade o conhecimento é sempre bem-vindo. Eu me sinto um pouco parte disso assim, então a entender fenômenos, a buscar soluções, né, ou resolver problemas mesmo. (S4)

Atrelando-se a este contexto, a entrevistada S7 explicou:

Bom, então, eu sou uma mulher prática . . . Então, a contribuição para a sociedade é uma ocupação muito grande pra mim. Eu não vou fazer uma coisa que vai servir só pra

mim. Mas eu sei que tem limite. Não dá pra acreditar que a minha pesquisa vai mudar tudo. Eu acho que não. Eu vejo mais isso como um exercício primeiramente, mas eu estou pesquisando sobre o Minha Casa Minha Vida. Pesquisa sobre como foram feitas as pesquisas, quem, aonde . . . Então, eu acredito que isso pode servir para o futuro, para outros... Eu não tenho muita expectativa nisso, eu vejo mais isso como um exercício. Eu estou bem lúcida com relação a isso. Tem pessoas que pensam que a sua pesquisa vai mudar o mundo. No meu caso não, sou bem pragmática. (S7)

S8, por sua vez, expressou:

Muito importante. Puxando para a minha linha de pesquisa especificamente, né? A gente trabalha com alimentação, com aceitabilidade de alimentação nas escolas. E isso para o meu trabalho, para a sociedade, é muito importante, porque a gente precisa saber como os nossos filhos estão se alimentando numa rede pública ou numa rede privada . . . Então a gente tem que ter essa noção de como é a aceitabilidade, se a criança está recebendo ou não os nutrientes importantes para o desenvolvimento. (S8)

A entrevistada S9 contextualizou o seu tema de pesquisa e, a partir disso, reconheceu as possíveis contribuições do estudo:

A minha pesquisa é sobre um tipo de teatro que não é muito desenvolvido no Brasil. É o teatro italiano, que trabalha bastante com questões sociais. Eu trabalho bastante com questões sociais, eu dou aula em projetos sociais, dou aula de teatro e tal. Trabalho com teatro, basicamente. E, essa linha de teatro que eu sigo, que eu pesquiso, eles têm como principal lema: “falar para não esquecer, para não se repetir”. Então, a minha contribuição é, eu acredito, trazer um pouquinho pra cá, mais um mecanismo da gente manter a história e a memória vivas, para que coisas absurdas da sociedade não se repitam. Então, se as pessoas começarem . . . não digo que elas vão fazer o mesmo método de teatro que tem na Itália, mas se elas começarem a pensar que coisas precisam

ser faladas, por mais que elas doam, porque se a gente não falar a gente não supera, e se a gente não superar, a gente repete, né? Então, se a gente começar a pensar dessa forma, enquanto sociedade, enquanto comunidade, a gente pode evitar de ficar sempre patinando no mesmo lugar. Então, assim, é mais uma luzinha, naquele monte de luzinha pequeninha, pisca-pisca, que existe, né? Você conseguir acender mais uma, é mais uma possibilidade de alguma outra pessoa começar a pensar no assunto. (S9)

Por meio da análise do relato da entrevistada S9, é possível perceber contribuições sociais que, de algum modo, constituem-se mais subjetivamente. É interessante observar, ainda, que o seu objeto de pesquisa é mais desenvolvido no continente europeu, configurando-se um desafio inseri-lo no contexto latino-americano. Ademais, desperta atenção o fato de que, o tema de estudo em si, permeia o fator questões sociais, de modo a justificar, assim, sua própria contribuição à sociedade.

S10, por sua vez, discorreu:

Ah, eu acho que é importante. Assim, o que eu estou querendo mostrar é uma coisa que eu ainda não li, entendeu? Quanto mais informação a gente produzir, quanto mais conhecimento a gente produzir, melhores chances a gente vai ter de tomar melhores escolhas. Então, eu acho que a minha pesquisa ajuda o Brasil, não sei... desde que quem é staff, quem é gestor, até pessoas, caso queiram ler, a pensar sobre o tema da comunicação, sobre a importância dele, como que ela é feita no Brasil, quais são os grupos que monopolizam esse... a gente sabe a informação que poucos grupos estão concentrando, né, as mídias e tal. E é por isso que eu estou sempre defendendo a rádio difusão pública, pra gente sempre ter uma fonte a mais de informação . . . As pessoas não precisam concordar com a tese que eu vou apresentar, né? Mas ela vai dar mais subsídio para as pessoas pensarem mais sobre isso . . . Então é isso, eu quero colaborar

para o brasileiro pensar sobre a informação e como que isso afeta a soberania, como que isso afeta, enfim, milhões de coisas que é do interesse dele. (S10)

Com base em tal relato, evidencia-se o fator de geração de um conhecimento acerca de uma questão sobre a qual a entrevistada ainda não encontrou informações (ou seja, produção de um novo conhecimento), bem como o desejo de garantir à sociedade possibilidades de refletir sobre a importância do acesso público à informação.

Dando sequência aos aspectos investigados sobre sentidos do trabalho na presente pesquisa, buscou-se conhecer qual a compreensão dos entrevistados sobre um trabalho que faz sentido. Os resultados obtidos indicam desde uma compreensão mais geral de “fazer sentido” até aspectos mais específicos, como utilidade do trabalho para a sociedade, direcionamento do trabalho por meio de algum propósito, aspectos mais pessoais enquanto fatores que contribuem para conferir sentido ao trabalho desenvolvido, e a questão do direcionamento direto ou não do trabalho enquanto algo que suprirá uma demanda existente na sociedade.

Acerca disto, S8 verbalizou:

Eu acho que tudo, tudo faz sentido de alguma forma que seja. Uma hora vai... pode não fazer muito sentido hoje, né? Hoje a gente pode fazer uma coisa que pense: ‘nossa, mas isso não tem pé nem cabeça’. Mas futuramente, eu acredito que tudo o que agregue conhecimento, nunca é uma coisa desperdiçada, né? Então vai fazer sentido uma hora ou outra, seja para o que for. (S8)

O relato supramencionado apresenta uma concepção de sentido mais ampla, e mesmo ao abordar o aspecto de algo que agrega conhecimento, ainda assim não direciona mais especificamente a que o sentido se remeteria.

Características como a utilidade do trabalho para a sociedade e a promoção do aprendizado para quem o desenvolve estiveram presentes no relato de S1:

Um trabalho com sentido pra mim é quando eu consigo significá-lo de alguma maneira, quando eu consigo enxergar algo nele . . . quando eu consigo definir de alguma maneira aquilo que eu tô fazendo . . . Por exemplo, um trabalho com sentido positivo pra mim é um trabalho que é útil . . . que me desafia . . . que promove o aprendizado. (S1)

A questão do reconhecimento e da valoração do trabalho apareceu no relato de S6, o qual considerou que um trabalho que faz sentido:

É um trabalho que você vem aqui, você descobriu valores e você vê a indústria ou qualquer lugar usando esse teu trabalho. Primeiro ponto ele sendo citado, ele sendo reconhecido, porque você trabalhou, você teve um trabalho aqui e agora esse trabalho está gerando o que? Resultados, que o teu nome está surgindo. Eu sempre falo que eu gostaria muito que meu sobrenome aparecesse, entendeu? Pensa só, se tipo do nada você pesquisa teu nome e aparece um monte de trabalho em que as pessoas te citaram e não sei o que. Acho que isso é meio que gratificante, esse é um resultado do teu trabalho. Então, num contexto geral, eu acho assim que, se eu vejo isso se materializando, se eu vejo isso acontecendo, isso é um trabalho que valeu a pena, entendeu? Não um trabalho que vai ficar engavetado. (S6)

Considerações sobre um trabalho que faz sentido ser direcionado por um propósito permeou os relatos de S4, S7 e S10, conforme se pode observar:

Eu acho que ele tem que buscar atingir um propósito assim, né? Eu acho que propósito e sentido são coisas que são super subjetivas assim, né? O meu propósito, tanto me desenvolver como pessoa e como profissional, e eu acho que o trabalho na pós-graduação ele me dá bastante oportunidade pra isso. E o tema que eu escolhi estudar, eu acho que ele tem um sentido, eu acho que ele toca muito as pessoas. (S4)

Eu acho que é um trabalho naquele que tu acredita, tu acredita que faz sentido. Eu acho que eu sou uma pessoa que não consigo fazer as coisas sem gostar . . . Então, esse

trabalho tem que fazer sentido. Pelo menos minha pesquisa. Eu acredito na habitação de interesse social, eu acredito que pode mudar a vida das pessoas . . . Então, pra mim é uma escolha. Eu cheguei na habitação de interesse social por um longo caminho e que fazia sentido. (S7)

Um trabalho que faz sentido? Eu acho que serve à algum propósito. Eu acho que todo trabalho faz sentido desde que você acredite naquele propósito que ele serve. Então, às vezes o nosso trabalho não faz tanto sentido porque a gente não acredita muito naquilo . . . Se ele serve a alguém e a algum propósito que faz sentido. Porque com certeza o teu trabalho vai servir alguém, mas às vezes não serve aos propósitos que a gente acredita . . . Eu acho que trabalho com sentido é um trabalho num propósito em que você acredita. (S10)

Nesse mesmo contexto, a entrevistada S9 expressou:

Bom, primeiro é que faz sentido pra pessoa que está fazendo, ela tem que ter um certo envolvimento com esse trabalho. Ela não tem que ter escolhido este trabalho ‘ah, porque é o que está na moda’, por exemplo. Tem que ter alguma coisa que toca a pessoa que está fazendo este trabalho. (S9)

O envolvimento a que a entrevistada se refere pode ser analisado, de certo modo, enquanto algum propósito, mesmo que na esfera mais pessoal. O aspecto mais pessoal, por sua vez, enquanto algo que faz sentido a quem desempenha tal trabalho, pode ser observado no relato de S5:

Eu acho que um trabalho que faz sentido é aquele trabalho que você faz, que você executa pra você, entendeu? Independente do impacto que ele está causando. Eu não vou ser, sei lá, pode ser até mais um egocentrismo meu do que essa noção de tipo: não tenho necessidade de estar no livro de história, sabe? . . . Eu não tenho essa ganância . . . Se eu executo um trabalho e eu estou feliz com esse trabalho: ok. Independente se

vai ser um trabalho impactante para a sociedade ou não, desde que seja impactante pra mim e pra quem está ao redor de mim, já está valendo. (S5)

Encontrou-se também a concepção de que para fazer sentido um trabalho não precisa estar, necessariamente, buscando responder a alguma demanda da sociedade já em princípio, conforme a verbalização de S2:

Olha, em teoria, um trabalho que faz sentido, em primeiro momento eu pensei foi um trabalho que respondesse alguma pergunta, que fosse um problema dentro da sociedade . . . Então, depois que eu entrei na pós-graduação, esse meu conceito mudou um pouco. Eu achava que as coisas sempre tinham que ser diretamente correlacionadas com problemas da sociedade. Ou com problemas ambientais, esse tipo de coisa. Agora eu vejo que, às vezes, estudos que só observam, ou que só veem pesquisa básica, também são relevantes. (S2)

Em uma perspectiva diferente, S3 relatou considerar que “Um trabalho que faz sentido é aquele que . . . um trabalho para ele ter corpo em si, ele precisa ter uma demanda latente relevante, precisa fazer uma abordagem inteligente . . . e chegar a um resultado satisfatório, não simplesmente uma resposta parcial”.

Frente ao exposto, torna-se possível verificar as considerações que se assemelham e, também, que se distinguem acerca do que se constitui enquanto um trabalho que tem sentido na percepção dos entrevistados. Tais dados, somados aos resultados encontrados por meio da investigação dos três componentes (significação, orientação e coerência) dos sentidos do trabalho de acordo com a perspectiva teórica utilizada, complementam a compreensão do fenômeno aqui estudado.

3.2.5 Relações Percebidas entre Sentidos do Trabalho e Experiências Formativas

Por fim, objetivou-se investigar as relações percebidas pelos entrevistados entre os sentidos do trabalho na pós-graduação e as experiências formativas vivenciadas como pós-graduandos. A Tabela 18 apresenta, a partir da questão investigada, os temas identificados, os quais serão abordados na sequência.

Tabela 18

Questão Investigada e Temas Identificados – Relações Percebidas entre Sentidos do Trabalho e Experiências Formativas

Questão	Temas
Relações percebidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento pessoal; ▪ Desenvolvimento de carreira; ▪ Oportunidades de aprendizagem; ▪ Aprimoramento científico; ▪ Sentidos pessoais; ▪ Contribuições da pesquisa para a sociedade; ▪ Experiências negativas geram sentidos negativos; ▪ Estabelecimento de conexões com o país; ▪ Proporcionam satisfação; ▪ Possibilitam novos olhares.

Uma vez que este se constitui enquanto um grande foco desta tese, qual seja o de analisar as relações percebidas entre estes dois fenômenos, optou-se por apresentar as respostas

dos sujeitos de modo individual, conforme se observará na sequência. Frente à indagação, S1 mencionou:

Olha, a relação que eu consigo fazer agora, é que a pós-graduação ela favoreceu a construção desses sentidos, sejam eles positivos ou negativos, né? A pós ela favoreceu eu dar significado, eu dar esse significado a essa fase da minha vida, né? Porque sem essas experiências assim eu não sei como que eu estaria pensando sobre o trabalho agora, como é que seriam as minhas perspectivas de carreira, quais seriam os meus projetos profissionais, ou até mesmo projetos de vida. Sem essa experiência na pós eu não teria tido oportunidade de conhecer as pessoas maravilhosas que eu conheci no programa, e que me ensinaram pra caramba. (S1)

Como se pode analisar, o relato da entrevistada foi permeado por questões de desenvolvimento pessoal e, também, relacionadas ao desenvolvimento da sua carreira – considerando, inclusive, os seus projetos de vida para além do contexto acadêmico. Atrelado a isto, destacam-se os relacionamentos interpessoais possibilitados por tais vivências, consistindo estes, também, em oportunidades de aprendizagem.

As considerações de S2 sobre esta questão englobaram exemplos de experiências formativas vivenciadas para além daquelas tradicionalmente concebidas como próprias da pós-graduação (como o aprofundamento em temáticas específicas relativas à sua dissertação, por exemplo), as quais reconheceu que contribuíram para a atribuição de sentidos positivos. Deste modo, mencionou: “As experiências formativas me ajudaram não só no meu trabalho, naquilo que eu já esperava que fizesse”, e destacou ter adquirido conhecimentos também mais gerais, os quais reconheceu como relevantes e aplicáveis em sua própria vida ou, ainda, também extenso a outros cenários, como a questão da divulgação científica. Acerca disso, considerou tal atividade como fundamental, a qual foi abordada durante a sua formação na pós-graduação, de modo a pontuar que tão importante quanto desenvolver uma pesquisa científica de bom nível

de qualidade é conseguir tornar tais conhecimentos acessíveis aos sujeitos que estão fora da universidade. E finalizou:

Isso foi uma coisa que foi legal de aprender. Eu aprendo coisas não só relacionadas com o meu trabalho, as experiências formativas foram muito importantes na minha vida pra ir além do trabalho na pós assim. Pra mim é tudo muito positivo. (S2)

O entrevistado S3 salientou:

As experiências que eu tive, com relação ao trabalho que eu tive, ao trabalho que eu estou tendo, o trabalho não teria o grau de profundidade e de amplitude que eu estou colocando nele, se eu não tivesse tido as experiências anteriores: se eu não tivesse a linguagem, o nivelamento da linguagem da área de concentração do programa, né? Se eu não tivesse tido aquilo, digamos assim, eu não teria condições de fazer o trabalho que eu estou fazendo hoje. Eu acho que essa contribuição foi de suma importância, foi fundamental e necessária pra isso. (S3)

Desse modo, é possível analisar que as experiências formativas, aqui analisadas como um processo de desenvolvimento contínuo ao longo do curso, possibilitaram ao entrevistado S3 condições de aprimoramento científico que, por sua vez, tornou possível a realização da dissertação de mestrado.

S4 expressou: “O sentido que eu atribuí da minha formação e da contribuição que o meu trabalho pode dar para a sociedade, são essas duas coisas assim. A minha escrita, eu como professor, me reconhecer como aluno, são bem individuais assim”. Incluiu, também, a questão das atividades de extensão realizadas, analisando que:

Elas são importantes para dar um retorno para a sociedade daquilo que eu estou fazendo.

E até a motivação principal de eu ter escolhido esse tema específico para trabalhar, talvez não ter escolhido ficar na pós-graduação, mas ter escolhido esse tema . . . E eu

acho que essas experiências de extensão, principalmente, elas me ajudam a dar esse retorno, a fazer sentido para a sociedade assim, da pesquisa que eu estou fazendo. (S4)

Frente ao exposto, é possível verificar que, para além da questão pessoal do sentido atribuído por S4 às suas vivências, encontra-se também um contexto mais global, considerando os possíveis impactos das pesquisas desenvolvidas enquanto possibilidade de contribuição para a sociedade, de modo a tornar tal conhecimento aplicado à realidade, demonstrativo do estabelecimento de relação entre aspectos pessoais e sociais.

As considerações de S5 referiram:

Todas essas experiências negativas que eu tive, ajudaram a ter o aumento desse sentido negativo. Como nunca nada do que a gente faz no laboratório está sendo bom o suficiente, eu criei uma insegurança dentro de mim mesmo, tipo, ‘será que eu estou fazendo uma coisa certa?’, porque tudo o que eu faço está errado ou não está bom, entendeu? Então, eu acho que esses sentidos, as experiências negativas que a gente tem na pós-graduação, pode muito interferir no sentido que você está dando àquilo. Tipo, com as experiências ruins, eu tenho uma visão extremamente negativa do doutorado. Não aconselho ninguém a fazer um doutorado. Não aconselharia nunca ninguém a fazer um doutorado, até porque atualmente o doutorado para um brasileiro não vai servir muita coisa além de um título, né? (S5)

Tal relato ilustra uma relação bastante direta entre as experiências formativas vivenciadas (neste caso, consideradas pelo sujeito como negativas) e os sentidos atribuídos ao trabalho neste mesmo contexto. A partir disso, inclusive, o entrevistado verbalizou:

Então, dependendo da tua experiência, pode ser que seja válida, pode ser que não seja válida. As minhas experiências que eu tive no doutorado me deixam com esse gostinho amargo nesse trabalho, tanto é que isso é expressado na minha escrita e na minha convivência. (S5)

O entrevistado S6, por sua vez, relatou:

Então, resumidamente, eu penso que tá ligado a uma relação pessoal, posso dizer que a pós está sendo mais como pessoal. Sinceramente, é o que eu penso, está mais um pessoal, mais um informativo, algo mais assim, algo de conhecimento, do que talvez profissional. Até porque eu sigo uma área que eu não imaginava que eu ia estudar, nunca me imaginei estudando isso. E aí depois que eu cheguei aqui e tal, eu acho que seja isso, mais relacionado mesmo à minha vida pessoal e não me vejo por enquanto outra relação. A não ser que mude muito, que daqui a pouco mês que vem eu consiga catar um trabalho de professor, aí eu posso dizer, sim, que o mestrado ajudou. Pode ser que até ajudou, porque eu tive o estágio de docência, eu tive esse contato de ser professor e que só melhorou, e mostrou mais ainda que seria o caminho que eu gostaria de seguir. Mas, eu acho que teoricamente, eu acho que essas relações vão ser pessoais e não profissionais. Acho que é isso pessoal. (S6)

Com base no relato apresentado, encontram-se informações acerca das experiências formativas e dos sentidos atribuídos aos trabalhos desenvolvidos no contexto da pós-graduação não se relacionarem, para este sujeito, diretamente com o cenário acadêmico e profissional, mas enquanto aspectos que permeiam uma perspectiva mais pessoal, ainda que atrelada à obtenção de conhecimento. Complementarmente, pode-se verificar que a distância analisada pelo entrevistado entre as experiências e os sentidos em relação ao contexto acadêmico e profissional decorre, em grande parte, pela falta de perspectiva de inserção no mercado de trabalho na profissão docente, refletindo em possíveis problemáticas tangentes ao seu próprio desenvolvimento de carreira.

S7 expressou que as experiências formativas vivenciadas (tanto positivas quanto negativas) possibilitam dar sentido ao trabalho desenvolvido na pós-graduação. No entanto,

quanto às experiências da pós-graduação, analisou: “Isso me permite fazer outras conexões pra entender mais o país. Eu gosto disso”, e destacou:

Talvez porque eu não estou muito dentro, não é o foco principal da minha vida, sabe? Tem a universidade, mas eu não posso dar muita importância, valor a tudo isso. Então eu vejo isso como uma maneira de entender, de conhecer mais o Brasil, o país, a cultura, então eu acho interessante. Eu vejo isso um pouco como uma pesquisa, como um observador também. Um pouco de fora. Tudo pra mim é um aprendizado, uma maneira de ampliar o conhecimento. Talvez outro sentido, um exercício, eu acho que é por causa do contexto, não é totalmente minha vida. Minha vida é mais todo dia na prática com as crianças, então essa vida acadêmica às vezes é um pouco superficial, não, mas quando tu vê, tem a vida prática, a realidade, e tem a vida acadêmica, com as ideias, com os estudantes que vão falar durante horas de um conceito. (S7)

O relato da entrevistada S7 aborda questões que englobam outros contextos de sua vida e os quais, pelo que se pode perceber, ocupam posições mais centrais do que o trabalho na pós-graduação – exemplo disto são as questões familiares, principalmente os cuidados dedicados aos filhos, e a rotina inerente a isso. Deste modo, a participante, embora considere que os aprendizados são constantes e a ampliação do conhecimento também, ainda assim destaca especificidades ao considerar que estariam presentes aí “dois mundos”: um da vida cotidiana (e de suas demandas) e outro da vida acadêmica (do qual se encontra distanciada em alguma medida), não conseguindo estabelecer muitas conexões entre estes dois cenários.

A entrevistada S8 analisou que as experiências formativas vivenciadas proporcionaram grande satisfação, considerando-as gratificantes e, em decorrência, possibilitando sentidos positivos ao trabalho desenvolvido neste contexto. Seu relato abordou: “Eu tenho bastante satisfação nisso. Um contentamento com essas experiências que eu vivi . . . Foram muito gratificantes . . . essas experiências foram muito construtivas”.

S9, por sua vez, mencionou:

Então, eu acho que o sentido do trabalho da pós-graduação, a relação que tem com as nossas experiências formativas, é mais no sentido da prática mesmo, de como pesquisar, como buscar as relações entre as coisas, é mais no sentido de pesquisa mesmo, de fazer correlação na escrita, mais do que sobre algum conteúdo específico. (S9)

Ainda, a entrevistada S9 trouxe o sentido de desenvolvimento, ao considerar que a cada atividade realizada adquire mais habilidade e coerência para as atividades subsequentes, destacando ser isto realizado “com qualidade dentro dos padrões que são exigidos”.

S10 considerou:

Acho que uma coisa dialoga bastante com a outra assim, mas tem algumas experiências que te abrem pra novos sentidos. Essa experiência da minha atuação no projeto de extensão me abriu pra outros sentidos. Eu não pensava que já como pós-graduanda eu poderia trabalhar com extensão . . . Porque a extensão ela é muito potente, sabe? Você constrói coletivamente, você impacta a comunidade, não é só seus pares da academia. (S10)

E a referida entrevistada ainda refletiu: “As minhas experiências reforçam os sentidos assim”. Trouxe alguns exemplos de experiências vivenciadas e dos sentidos atribuídos, reforçando: “Então, eu acho que as experiências e os sentidos eles conversam muito”. Neste relato, observa-se que as experiências são reconhecidas enquanto um fator que propicia desenvolvimento, principalmente ao oportunizar contato com práticas diferenciadas, as quais, por sua vez, possibilitam novos olhares sobre o contexto e suas repercussões. Para além de questões mais pessoais, a entrevistada também destaca impactos sociais, considerando o próprio desdobramento dos fazeres da universidade para a sociedade.

4 Discussão

O principal objetivo deste estudo consistiu em compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Por sua vez, os objetivos específicos se referem a caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos sujeitos pesquisados, identificar as razões para a escolha e permanência no curso de mestrado/doutorado, caracterizar experiências formativas para mestrandos e doutorandos vinculados a programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, analisar os sentidos atribuídos ao trabalho por mestrandos e doutorandos e identificar as relações percebidas entre sentidos do trabalho e experiências formativas dos pós-graduandos. Os resultados obtidos – apresentados na seção anterior – possibilitam discutir diversos aspectos relacionados aos objetivos aqui propostos.

Um dado relevante a ser considerado, e o qual incide sobre os resultados deste estudo, refere-se à parcela reduzida de pós-graduandos que compuseram a amostra desta tese. Ao se analisar a pós-graduação enquanto um ambiente que “respira pesquisa científica”, a expectativa se referia a que os sujeitos fossem colaborativos ao optar em participar do estudo e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento. De um total de 7.053 pós-graduandos, somente 6,81% participaram da primeira etapa deste estudo, apesar das diferentes tentativas empregadas no acesso a tais sujeitos – já explicitadas na seção Método desta tese. Baseando-se em tal dado, é possível refletir sobre as próprias experiências dos estudantes durante a formação na pós-graduação e os sentidos atribuídos a isto e, ainda, da disposição destes em participar de uma pesquisa que abordou tais temas.

Alguns aspectos suscitados a partir disso abrangem questões como a falta de interesse em compartilhar suas experiências vivenciadas na pós-graduação, independentemente de quais sejam os motivos para tal, porém não se pode desconsiderar que a coleta de dados ocorreu em

um período com especificidades (iniciou quando se vivenciava o segundo semestre da pandemia), então alguns desdobramentos desse cenário devem ser considerados, como a sobrecarga de atividades que a pandemia acarretou na rotina dos sujeitos, o excesso de informações, o cansaço provocado pelos longos períodos de tempo dispendido em frente a telas, entre diversos outros. Nesse sentido, a pesquisa de Coffferri (2021) verificou impactos da pandemia na vida de doutorandos, consistindo no que a autora denominou de “fator de mal-estar”, o qual ocasionou diversas repercussões no processo de formação destes, relacionadas, principalmente, à dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos, à falta de socialização e à falta da vivência do ambiente físico da universidade. O estudo de Kafruni e Stanisçuaski (2020), por sua vez, analisou os impactos da pandemia na produtividade de 10593 pós-graduandos brasileiros, demonstrando que 81% dos estudantes tiveram o andamento da dissertação/tese afetado em decorrência de diversos fatores, dentre os quais se destaca a necessidade de cuidado com os filhos, por exemplo. As autoras também observaram diferenças de gênero, identificando pesos diferentes dos efeitos da pandemia entre homens e mulheres, sendo este último grupo mais afetado pelas dificuldades em trabalhar remotamente durante tal período.

Quanto ao primeiro objetivo específico deste estudo, que consistiu em caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos sujeitos pesquisados, os resultados encontrados assemelham-se a características já apontadas por estudos anteriores (Frederico-Ferreira & Loureiro, 2013; Mattos, 2011; Pinzón et al., 2020; Schillings, 2005; Silva, 2016), tanto realizados na mesma universidade quanto em outras instituições de ensino superior. Isso demonstra serem os pós-graduandos brasileiros um público majoritariamente do sexo feminino, com média de idade situando-se em 29 ou 30 anos, solteiros e sem filhos.

Especificamente em relação à prevalência de sujeitos do sexo feminino, tal característica se relaciona aos maiores níveis de qualificação educacional de indivíduos do

respectivo sexo, dado já indicado por diversos estudos ao longo dos anos (Antunes & Alves, 2004; Barros Junior, 2009; Barros et al., 2018; Guedes, 2008; Silva, 2016). Atrélendo-se ao exposto, o Censo da Educação Superior de 2020 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022) demonstra que, dentre 5.574.551 matrículas no ensino superior no ano de 2020, 3.149.703 foram de indivíduos do sexo feminino, comprovando tal prevalência nos cursos de graduação. No contexto da pós-graduação, por sua vez, diferentes pesquisas também encontram dados semelhantes, no entanto é importante considerar que ainda não há um censo específico que possibilite observar se essa realidade ocorre, de fato, em todo o país – a CAPES, por meio da Portaria 191, datada de 26 de novembro de 2021, dispõe sobre a criação de grupo de trabalho para a realização de um censo sobre a pós-graduação (CAPES, 2021b), o que possibilitará analisar com maior propriedade tal questão futuramente.

A maioria de sujeitos serem provenientes da região Sul, tal como encontrado no presente estudo, parece ser a realidade do que se encontra na pós-graduação *stricto sensu* da UFSC de modo geral, conforme dados indicados no Observatório UFSC (2022c), sendo que a instituição conta com mais de 5.000 pós-graduandos oriundos desta região do país e, destes, mais de 3.100 são catarinenses. A maior participação de pós-graduandos do *campus* Florianópolis pode ser analisada considerando ser este o *campus* que concentra o maior número de pós-graduandos da instituição (mais de 7.000), contrastando com o *campus* Curitibanos, onde se encontram 42 pós-graduandos, e nos demais *campi* os números situam-se entre 105 e 174 discentes (UFSC, 2022c). Desse modo, a quantidade de participantes de cada local seguiu a própria lógica da distribuição quantitativa de discentes em cada *campus* da universidade. Isto possibilita refletir sobre a necessidade de futuras pesquisas visarem conhecer melhor como ocorre o processo de formação dos pós-graduandos vinculados, especificamente, a cada *campus* interiorano, considerando as peculiaridades de tais locais, bem como o fato dos

discentes encontrarem-se em um ambiente acadêmico diferente daquele encontrado no *campus* central.

Se, por um lado, a maior parcela de sujeitos participantes da pesquisa esteve concentrada no *campus* Florianópolis, por outro se conseguiu atingir os dois públicos em proporção pouco discrepante: mestrandos (45,21%) e doutorandos (54,79%). Tal aspecto é relevante à medida que possibilita compreender especificidades de cada curso em si, considerando a própria questão do foco e do tempo de duração de cada um, e a partir disso pensar suas peculiaridades e desafios, como pontuado por Alves (2008b) e Saviani (2012) acerca do mestrado se constituir enquanto uma iniciação à formação do pesquisador e o doutorado, por sua vez, ser um período de maior consolidação da atividade científica.

Tanto no contexto da UFSC quanto no contexto nacional da pós-graduação *stricto sensu*, mestrandos são maioria comparados a doutorandos, conforme números já apresentados ao longo desta tese (GeoCapes, 2022; UFSC, 2022c), entretanto neste estudo os doutorandos apresentaram maior participação. O maior quantitativo de participantes desta pesquisa é composto por pós-graduandos vinculados a cursos da grande área de Ciências Humanas, e a menor parcela é de discentes vinculados a programas de pós-graduação da área de Ciências Biológicas. Tal dado corrobora o cenário da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sendo as Ciências Humanas a grande área com o maior número de matriculados, totalizando 51.689 pós-graduandos, enquanto Ciências Biológicas encontra-se com o menor número, somando 18.319 estudantes (GeoCapes, 2022).

No que se refere à trajetória acadêmica pregressa dos sujeitos pesquisados, o fato da maioria ter cursado a graduação na modalidade bacharelado (76,88%) e em instituições de ensino superior públicas (75,42%) é semelhante ao já verificado em outros estudos que também investigaram pós-graduandos (Mattos, 2011; Silva, 2016). A partir deste aspecto pode-se analisar a relação de maior proximidade que as universidades públicas têm entre atividades nos

três segmentos: ensino, pesquisa e extensão (Bianchetti, 2012; Mattos, 2011). Tal fator, conforme sugere Silva (2016), representa maior oferta de atividades acadêmicas complementares, as quais possibilitam a aproximação dos estudantes, ainda na graduação, com a carreira acadêmica e as atividades concernentes a este contexto. Isso pode ser analisado, também, tendo em vista que tal como o dado encontrado por Silva (2016), no presente estudo também houve prevalência de pós-graduandos que já tiveram contato com a pesquisa por meio de atividades de iniciação científica enquanto graduandos (63,5%).

O estudo de Costa (2013) mapeou o destino dos estudantes que realizaram iniciação científica na UFSC entre 1990 e 2012. Dentre demais resultados, verificou que 6.931 sujeitos realizaram iniciação científica neste período, com tempo médio de permanência na respectiva atividade de 15,66 meses. Ao selecionar uma amostra de 512 egressos de IC no ano de 2002, constatou que 257 destes (50,29%) prosseguiram sua formação no mestrado e/ou doutorado, demonstrando, segundo o autor, “o sucesso da IC”.

Ao atentar-se para esta questão, observa-se que a iniciação científica cumpre a função de possibilitar a exploração de atividades e auxiliar no delineamento de interesses dos sujeitos, favorecendo a definição de caminhos futuros após a graduação (Bardagi, 2007; Bardagi et al., 2008; Bianchetti et al., 2012; Campos, 2018; Fior & Mercuri, 2009). Para além disso, a iniciação científica influencia, em alguma medida, a trajetória dos cientistas, uma vez que além de possibilitar aos graduandos uma vivência na pesquisa, também pode ser concebida como algo que facilita o ingresso destes na pós-graduação *stricto sensu* (Cabrero, 2007). Na visão de Campos et al. (1998), aliás, um dos propósitos da IC é estimular e preparar futuros mestres e doutores. Considerando o exposto, tem-se que isto apoia alguns dos dados aqui encontrados, como, por exemplo, a própria questão da preferência dos sujeitos que participaram de IC por seguir em cursos de pós-graduação, tendo em vista que 62,29% destes afirmaram que ingressar no mestrado era a opção de preferência após a conclusão do curso superior. Corrobora-se,

também, a associação estatística encontrada neste estudo acerca de que sujeitos que não participaram de iniciação científica ingressaram mais tarde no mestrado.

Complementando tais informações, pode-se analisar o tempo para ingresso na pós-graduação, acerca do qual verificou-se que a maioria dos participantes se situou em dois grupos: aqueles que ingressaram em um período de até seis meses após concluir a graduação (37,92%), ou aqueles que ingressaram entre um e cinco anos após a conclusão do curso superior (29,58%). Com base nisso, algumas reflexões são pertinentes, principalmente abordando as questões de motivos para ingresso, uma vez que, se por um lado se encontram estudantes com desejo pela carreira acadêmica, há também aqueles que optam pela pós-graduação enquanto uma alternativa ao cenário de desemprego, cada vez mais presente, conforme resultados do estudo realizado por Mattos (2011). Essa opção de transição direta entre a graduação e a pós-graduação tem se constituído como um aspecto comum desde os anos 2000 (Barbosa et al., 2009).

O ingresso no doutorado, por sua vez, embora consistisse na opção de preferência após a conclusão do mestrado para 72,89% dos doutorandos pesquisados, ocorreu para grande parcela (44,79%) após dez anos da obtenção do título de mestre, e para 26,46% em até seis meses após a conclusão do mestrado. O percentual elevado de sujeitos que iniciaram o doutorado após um longo período da conclusão do mestrado pode ser analisado considerando as experiências profissionais vivenciadas por tais indivíduos neste período. Percebe-se que, para a maioria dos que tiveram tal vivência, isso contribuiu substancialmente ao proporcionar com que avaliassem de modo mais aprofundado os motivos pelo desejo em cursar doutorado e, assim, poder “confirmar” a preferência pela carreira acadêmica. Essa característica que indica, de certo modo, maior maturidade para a tomada de decisão em realizar o curso (conforme destacado pelos sujeitos), também esteve presente entre aqueles que tiveram experiência no mercado de trabalho antes do ingresso no mestrado.

O desejo por seguir na pós-graduação é, para grande parcela dos participantes, considerado como um desejo próprio, que surgiu a partir das suas próprias análises sobre diversos aspectos de suas vidas, considerando seus objetivos pessoais e profissionais e seus próprios interesses. Dentre os sujeitos que mencionaram influências para a escolha pela pós-graduação, professores da graduação e familiares se constituíram como os dois grupos de maior influência. Silva (2016) discorre que estudantes de graduação de instituições de ensino superior públicas – as mais tradicionalmente envolvidas com pesquisa – têm, em maior proporção, seu interesse por atividades científicas mais despertado, considerando até mesmo a possibilidade de analisar “modelos” (no caso, professores-pesquisadores) com maior frequência e com relativa proximidade de si mesmos. Tal cenário, de acordo com a autora, também possibilita aos estudantes vislumbrarem oportunidades de desenvolvimento de autoconceitos positivos em relação à carreira acadêmica. Com base no exposto e, também, no índice elevado de respondentes da presente pesquisa que participaram de atividades de iniciação científica, estes parecem ser indicadores do porquê os professores da graduação constituem-se como grupo significativo enquanto influenciadores para que os sujeitos optassem pela pós-graduação *stricto sensu*.

A influência de familiares (principalmente dos pais), por sua vez, pode ser analisada, em grande medida, ao considerar o próprio nível de escolaridade destes. Somando-se as porcentagens de escolaridade entre ensino médio completo, ensino superior completo e pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* completa, situam-se 79,59% das mães e 70,41% dos pais dos pós-graduandos pesquisados. Tal dado é bastante expressivo quando se analisa que maiores níveis de escolaridade estão relacionados, também, a maior desenvolvimento cultural e intelectual. Filhos com pais mais escolarizados apresentam um nível médio de escolaridade muito mais elevado se comparado a filhos com pais com menores níveis de escolaridade (Ferreira & Veloso, 2003; Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social, 2021; Reis &

Ramos, 2011), sendo o ambiente familiar um determinante importante do nível educacional dos indivíduos no Brasil (Barros et al., 2006).

Algumas pesquisas, realizadas com estudantes de outros níveis de ensino, podem ser analisadas enquanto possibilidade de reflexão sobre o nível de escolaridade dos pais em relação às questões educacionais na vida dos filhos. O estudo de Guerreiro-Casanova et al. (2011), por exemplo, realizado com 534 estudantes do ensino médio, verificou haver interferência do nível de escolaridade dos pais na percepção de autoeficácia acadêmica dos filhos, sendo que estudantes cujos pais concluíram o ensino superior apresentaram crenças de autoeficácia acadêmica mais elevadas em relação aos demais. Outro exemplo é a pesquisa de Silva et al. (2017), a qual encontrou resultados que demonstram que quanto maior a escolaridade dos pais melhor é o desempenho dos estudantes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Mendes e Costa (2015) verificaram que os recursos familiares – destacando-se o capital cultural – influenciam no acesso e na permanência dos estudantes no ensino superior e criam as predisposições necessárias para a “adequação” destes sujeitos ao respectivo nível de ensino ao se considerar um *habitus* de estudante de curso superior, abarcando também outros aspectos além do nível de escolaridade dos pais. Ao se considerar o contexto da pós-graduação *stricto sensu*, estando os sujeitos inseridos na vida adulta (diferente dos adolescentes que compuseram as amostras dos primeiros dois estudos supramencionados), maiores investigações acerca da relação entre nível de escolaridade dos pais e suas repercussões se constituem em possibilidades interessantes de pesquisas futuras, uma vez que este não se configurou enquanto objetivo da presente tese.

Pouco mais da metade dos participantes da pesquisa (55,62%) dedica-se exclusivamente às atividades da pós-graduação. Essa dedicação integral a tais atividades – bastante característica dos pós-graduandos que recebem bolsa de estudos – possibilita maior contato com as diversas atividades da vida acadêmica e com a própria rotina da universidade,

o que por sua vez pode aumentar a percepção de integração e comprometimento com o mestrado/doutorado (Silva, 2016). Importa considerar, também, que é expressivo o percentual de sujeitos que conciliam a pós-graduação com atividades profissionais remuneradas (44,38%). Algumas vezes isso ocorre pelo fato do pós-graduando já estar inserido no mercado de trabalho antes do início do curso e desejar continuar com tal vínculo, mas, sobretudo, ocorre também pelas limitações no número de bolsas de estudos. E mesmo quando conseguem bolsa, o referido valor (tanto para mestrado quanto para doutorado) muitas vezes impossibilita a manutenção de vida do sujeito, principalmente porque tais valores não são reajustados desde 2013 (Associação Nacional de Pós-Graduandos, 2022) – caso das bolsas provenientes da CAPES, por exemplo, que são a maioria dentre os sujeitos aqui pesquisados. Em alguns casos, inclusive, a questão do valor da bolsa é um reforçador para que o pós-graduando opte por não abdicar do seu vínculo empregatício.

A falta de bolsas de estudos – que faz com que muitos tenham que buscar outras atividades profissionais para conseguir renda financeira – ou até mesmo a opção por não receber bolsa de estudos e conciliar a pós-graduação com a atuação no mercado de trabalho apresentam interferências na formação do sujeito neste nível de ensino. Tal dado é evidenciado por 69,48% dos respondentes que conciliam estas duas atividades e, dos quais, 79,05% consideram isso um fator bastante negativo, por meio do qual a dedicação para as atividades do mestrado/doutorado sofre comprometimento e tem sua qualidade reduzida. Estudos anteriores já demonstraram resultados semelhantes entre sujeitos que conciliam a pós-graduação com atividades profissionais remuneradas (Bujdoso, 2009; Schillings, 2005; Silva, 2016; Turnes, 2014), destacando, inclusive, que o tempo que se tem para a dedicação com a pós-graduação pode influenciar de modo significativo a satisfação com a experiência no curso (Silva, 2016). Arelado ao grande número de sujeitos que conciliam a pós-graduação com atividades profissionais remuneradas pode se relacionar, também, o percentual de

aproximadamente 15% dos pesquisados que não tem envolvimento com nenhuma atividade acadêmica complementar (como participação em grupo de pesquisa, projeto de extensão e eventos científicos, realização de estágio de docência e atividades de laboratório, entre diversas outras). A vivência de tais atividades – embora denominadas complementares – contribui substancialmente para a formação na pós-graduação, possibilitando o contato dos sujeitos com diferentes frentes, porém é importante considerar que em alguns casos não há falta de vontade do pós-graduando em participar, mas impossibilidade de tempo dadas as demandas vivenciadas em seus outros contextos como, por exemplo, o das atividades profissionais remuneradas.

Muito da experiência na pós-graduação e da respectiva satisfação se relaciona aos motivos pelos quais os sujeitos escolheram tal curso. Deste modo, o segundo objetivo específico desta tese consistiu em identificar as razões para a escolha e permanência no curso de mestrado/doutorado. Os maiores motivadores para permanecer no curso, de acordo com os sujeitos que participaram da primeira etapa desta investigação, referem-se ao gosto por estudar e pesquisar e ao desejo de ser professor universitário. De modo semelhante, estes também se constituem nas principais razões para a própria escolha pela pós-graduação *stricto sensu*, conforme indicado pelos sujeitos entrevistados na segunda etapa deste estudo. Pesquisas realizadas com pós-graduandos acerca dos motivos para a escolha do curso apresentam resultados que se assemelham aos aqui encontrados (Estevam & Guimarães, 2011; Geremia et al., 2015; Redel et al., 2019; Zaidan et al., 2011).

Em menor proporção, mas consistindo em algo que desperta atenção, situa-se como razão para a permanência no curso o aspecto de ter assumido um compromisso ao iniciá-lo e, então, por este motivo permanecer até concluí-lo. Ao que parece, isto se relaciona a um compromisso pessoal do sujeito frente à decisão tomada por cursar pós-graduação, de modo que mesmo vivenciando insatisfação não ocorreria, a princípio, desistência. Ainda se pode destacar outros fatores, os quais se referem a questões relacionadas a aspectos financeiros

como, por exemplo, o fato de receber bolsa de estudos e isso ajudar para o sustento financeiro, não ter dinheiro para devolver o valor já recebido da bolsa de estudos (o que seria necessário em caso de desistência do curso) e a questão do desemprego e da falta de perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Acrescenta-se, ainda, o fator denominado “não saber fazer outra atividade”.

De acordo com o exposto, é possível analisar que estas outras razões indicadas para permanência no mestrado/doutorado abarcam aspectos menos relacionados à formação em si, mas de algum modo mais estruturais frente a vida de cada sujeito. Exemplos disso são a necessidade do valor recebido como bolsa de estudos para prover seu sustento, o fato de não conseguir vislumbrar inserção satisfatória no mercado de trabalho e, também, não se considerar apto a realizar outra atividade que não aquelas desempenhadas no contexto da pós-graduação. De algum modo, se pode pensar aqui no aspecto levantado por Silva (2016) ao considerar que para alguns sujeitos a pós-graduação se caracteriza como uma etapa de “moratória” por receio e/ou pelas limitações para enfrentarem o mercado de trabalho.

Atrelado a este contexto está a própria questão das expectativas dos sujeitos frente a escolha pela pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de para alguns não ter havido diferenças consideráveis entre a expectativa e aquilo que de fato encontraram na realidade, para outros isso se fez presente. Analisando-se quais eram as informações que os sujeitos tinham sobre a pós-graduação antes de ingressar de fato no curso, desperta atenção que um quantitativo elevado de respondentes declarou ter pouca ou nenhuma informação sobre, ou ainda informações mais gerais (enquanto algo que exigiria bastante, que demandaria dedicação e estudo, que era algo solitário, etc.). Por outro lado, também se encontrou sujeitos mais engajados no processo de exploração para a tomada de decisão, seja por meio da vivência como IC, da experiência de ter cursado disciplina isolada ou de buscar conversar com indivíduos que já estavam na pós-graduação, por exemplo. Esse segundo grupo demonstra o engajamento e a

busca por conhecer o contexto, obter informações e analisá-las antes de realizar a escolha pelo curso, o que proporciona maiores condições de ponderar os prós e contras e refletir, conforme indicam Bardagi e Hutz (2009), de modo mais consistente e com base em uma visão mais real do que idealizada sobre a decisão a ser tomada. Assim, é possível ponderar o quanto tal escolha se enquadra nos objetivos do sujeito e se acopla à sua trajetória.

Por vezes, a insatisfação dos pós-graduandos ocorre ao avaliar que a expectativa de melhor preparação para atuação no mercado de trabalho fora do contexto do ensino e da pesquisa não acontece de modo mais aprofundado em programas de pós-graduação acadêmicos (Schwartzman, 2010; Silva, 2016). Tal dado indica pouco conhecimento destes indivíduos acerca dos objetivos e funções específicas dos cursos direcionados à formação acadêmica, os quais se diferenciam dos programas de pós-graduação profissionais, por exemplo, os quais, ao que parece, satisfariam melhor os anseios de tais sujeitos (Schwartzman, 2010). Desse modo, não é raro encontrar pós-graduandos inseridos em cursos acadêmicos sem ter identificação com práticas de ensino e pesquisa (Barbosa et al., 2009; Gondim, 2002; Mattos & Bianchetti, 2011).

No presente estudo, os sujeitos pesquisados avaliaram sua satisfação com a pós-graduação por meio de notas entre 1 e 10, situando-se a média em 7,76. Tal valor pode ser considerado, em alguma medida, satisfatório. No entanto, também há de se considerar que 53,96% dos sujeitos investigados na primeira etapa da pesquisa indicaram já ter pensado em desistir do curso de pós-graduação. Tal número é bastante expressivo, e os motivos para pensarem na possibilidade de desistência referem-se, principalmente, ao desgaste emocional e aos prejuízos relacionados à saúde mental decorrentes das experiências desta etapa de formação. Ademais, motivos financeiros, questões relacionadas ao orientador (como a falta de acompanhamento ou prejuízos no relacionamento interpessoal), a sobrecarga decorrente da conciliação entre as atividades da pós-graduação e o desempenho de atividade profissional remunerada, a falta de perspectiva profissional após a conclusão do mestrado/doutorado e a

realização de tarefas exaustivas constituem-se também como indicadores para se pensar em desistência. No que se refere à evasão discente no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, apesar de se verificar um índice expressivo de ocorrência do fenômeno ao considerar o cenário brasileiro (38,48% no período entre 2000 e 2016), a temática ainda tem recebido pouca atenção nas pesquisas científicas (Fernandes et al., 2021).

O estudo de Cardoso (2017), ao verificar a evasão discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, também encontrou diferentes razões para a ocorrência do fenômeno, destacando, entre estas, motivos pessoais e acadêmicos. A tese de doutorado de Paiva (2021), por sua vez, se dedicou a investigar os principais motivos para a evasão de pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES, no período compreendido entre 2009 e 2020. A autora verificou não ter uma razão específica para a evasão, mas sim o entrelaçamento de fatores como insatisfação em relação a diferentes aspectos (orientador, instituição de ensino, curso, professores, colegas), questões financeiras e profissionais (incompatibilidade financeira/profissional com o curso, valor da bolsa de estudos e dificuldade financeira), questões pessoais e familiares (incluindo questões de saúde), baixo desempenho, dificuldade de adaptação e o fator da ocorrência da pandemia. Isso possibilita afirmar que a evasão, de modo geral, é um fenômeno complexo e multifacetado (Campos, 2018).

Dentre as questões de saúde que levaram os pós-graduandos a evadirem, Paiva (2021) verificou que recebem destaque aspectos relacionados à saúde mental, com grande incidência de depressão e ansiedade entre os sujeitos evadidos. De acordo com a autora, os maiores causadores do adoecimento mental nesta população são a alta pressão pelo cumprimento dos prazos e o excesso de atividades. O estudo de Barros et al. (2021), realizado com 2115 pós-graduandos brasileiros, verificou prevalência de sintomatologia depressiva moderada e severa em 31% dos pesquisados. Tal dado é preocupante e, segundo os autores, é extremamente necessário que se desenvolvam estratégias preventivas e interventivas visando à redução dos

níveis de adoecimento mental neste contexto. Analisa-se, ainda, que melhores condições socioeconômicas, maior reconhecimento profissional, valorização financeira pelo trabalho desenvolvido na pós-graduação e condições adequadas para a realização das atividades configuram-se como fatores que podem auxiliar na redução do sofrimento discente neste nível de ensino (Barros et al., 2021). Há de se considerar, também, que o adoecimento mental de pós-graduandos se apresenta como uma questão preocupante tanto no cenário brasileiro quanto no cenário internacional (Barros et al., 2021; Costa & Nebel, 2018; Evans et al., 2018; Levecque et al., 2017).

Destarte, se dedicará à análise de modo mais central no que tange aos resultados encontrados na segunda etapa deste estudo mais especificamente, considerando os próprios objetivos desta investigação. Antes da compreensão sobre as experiências formativas vivenciadas na pós-graduação e os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos entrevistados, cabe caracterizar como ocorreu o interesse destes pela pós-graduação e o caminho percorrido para ingresso. Por meio da análise dos motivos que os levaram a se interessarem pela pós-graduação *stricto sensu*, verificou-se que fatores distintos se fazem presentes. Estes abrangem desde questões relacionadas mais diretamente ao gosto pela pesquisa científica e pelo estudo de modo mais geral, até a preocupação com o mercado de trabalho. Em relação a estas últimas, estão, por exemplo, maiores possibilidades profissionais e melhor remuneração financeira, as quais seriam possibilitadas por meio da obtenção da titulação nos cursos de pós-graduação. Tais motivos se assemelham ao já verificado por outros estudos (Bujdoso, 2009; Frederico-Ferreira & Loureiro, 2013; Geremia et al., 2015; Schillings, 2005; Silva, 2016). Verificou-se, ainda, interesses inespecíficos (como no caso de dois entrevistados) para tal, sendo a pós-graduação uma possibilidade que surgiu em suas vidas e estes decidiram cursá-la, mas sem conseguir estabelecer motivadores mais concretos ou específicos para isso. De algum modo, a

falta de informação e planejamento nesta escolha realizada ao longo da carreira pode reverberar na satisfação dos sujeitos frente ao curso de pós-graduação.

Independente do interesse que motivou a busca pela pós-graduação, a preparação específica para o processo seletivo foi, de modo geral, realizada sem muito planejamento e com pouca dedicação. Somente um dos entrevistados realizou uma preparação mais sistemática e que envolveu maior dedicação no sentido de tempo dedicado aos estudos. Encontrou-se, por outro lado, sujeitos que se prepararam de modos diferentes para cada etapa do processo seletivo e, ainda, alguns que demonstraram não ter realizado nenhum tipo de preparação, destacando o fato de ter “contado com a sorte”. Alguns destes já haviam sido reprovados em tentativas anteriores, porém tal fato não foi mobilizador para que buscassem uma maior preparação. Desperta atenção que, alguns dos participantes que realizaram algum tipo de preparação, evidenciaram considerar que a trajetória acadêmica progressiva é, em suas percepções, a melhor preparação, e o percurso construído nas formações anteriores, se realizado com bom nível de qualidade, pode facilitar o ingresso na pós-graduação. Tal consideração possibilita refletir sobre a formação acadêmica em seu caráter processual, por meio da qual diferentes conhecimentos são adquiridos no decorrer do tempo, e a partir disso diferentes habilidades e competências são desenvolvidas e aprimoradas.

Diferente do empenho comumente observado em estudantes que anseiam ingressar em cursos de graduação (D’Avila & Soares, 2003), ao que parece o ingresso na pós-graduação não mobilizou tantos desafios na vida dos sujeitos entrevistados. Uma variabilidade de fatores pode contemplar tal situação, como a idade, o fato de ter outros desejos e possibilidades para além da pós-graduação, verificação de menor concorrência se comparado a vestibulares, necessidade de saber algo mais específico (principalmente sobre métodos de pesquisa e conhecimentos específicos sobre a área/linha de pesquisa do PPG) em contraste com o vestibular (o qual requer acúmulo de conhecimentos de diferentes áreas), entre outros motivos. De modo diferente do

que foi aqui encontrado, os mestrandos investigados na pesquisa de Lima e Cunha (2022) mencionaram obstáculos durante o processo seletivo para o ingresso no mestrado, destacando a falta de tempo para preparação e dificuldades nas diferentes etapas que compõem o processo seletivo, de modo especial no que tange à elaboração do pré-projeto de pesquisa.

Ao analisarem o que imaginavam encontrar na pós-graduação antes de ingressarem, conteúdos como um contexto permeado por exigências, que requer dedicação intensa em uma rotina de aulas e atividades de pesquisa e proporciona o desenvolvimento de relações interpessoais e de parcerias de trabalho foi evidenciado pelos pesquisados. Tais aspectos convergem com outros estudos que indicam ser estes fatores, em grande parte, constituintes do cenário do que se vivencia na pós-graduação (Santos, 2015; Silva, 2016; Souza et al., 2018; Valadares et al., 2014). Ao vivenciarem tal realidade, no entanto, encontraram alguns outros que se diferenciaram, tanto positiva quanto negativamente. Enquanto aspectos positivos, a abertura e autonomia possibilitadas para o desenvolvimento de pesquisas foi mencionado; sabe-se que, por sua vez, isso difere muito em relação a cada programa de pós-graduação e universidade mais especificamente, e cuja variação também ocorre de acordo com a percepção de cada sujeito.

Como aspectos negativos encontrados na pós-graduação, para além da questão da burocracia para o financiamento das pesquisas, em grande medida ocasionada pelo corte de orçamento destinado à pesquisa no país (Andrade, 2021), os demais aspectos decorrem mais especificamente da situação da pandemia. De acordo com os sujeitos entrevistados, a pandemia provocou, para além da impossibilidade da vivência do espaço físico da universidade, dificuldade para a constituição de uma identidade como pós-graduando (dada a falta de sentimento de pertencimento à universidade), impossibilitou o estabelecimento de relações interpessoais de modo mais sólido e gerou falta de rede de suporte (percebida como necessária frente aos desafios vivenciados durante a pós-graduação). Os impactos decorrentes da

pandemia na vida de pós-graduandos foram abordados de modo mais aprofundado em pesquisas que tiveram esse foco específico, e corroboram os resultados aqui encontrados (Assunção-Luiz et al., 2021; Cofferi, 2021; Jesus, 2021). A partir da pandemia, como mencionado por uma entrevistada, houve uma “remodelação de sonhos” frente às (im)possibilidades dadas por tal contexto.

Quando da escolha do curso de pós-graduação, os sujeitos tinham expectativas que abarcavam a aquisição de conhecimento, o aprofundamento em temáticas de interesse, a possibilidade de contato com professores que são referência em suas áreas e a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho estimulante intelectualmente. Tais expectativas em relação à pós-graduação *stricto sensu* se assemelham àquelas indicadas em outros estudos (Barbosa et al., 2009; Erbs et al., 2020; Silva, 2016). Estas expectativas, de modo geral, se cumpriram parcialmente ou quase totalmente, com exceção de um sujeito que evidenciou suas expectativas não terem se cumprido. Quanto às expectativas frustradas, estas tanto são referentes a questões de atravessamento da pandemia quanto a questões mais relativas à vida acadêmica como, por exemplo, o direcionamento dado ao projeto de pesquisa diferente do esperado, a morosidade percebida em relação ao processo de elaboração e submissão de artigos científicos a periódicos, a impossibilidade de participar de todas as etapas da pesquisa por ter que trabalhar com dados já coletados por um colega de laboratório e, também, a burocracia para o financiamento de pesquisas que, por vezes, inviabiliza a realização dos estudos e gera decepção. Expectativas frustradas frente ao cenário encontrado na pós-graduação foi um aspecto também identificado em outros estudos (Pfeifer et al., 2008; Ribeiro & Cunha, 2010).

Cabe salientar, ainda, que o fator titulação também apareceu como uma expectativa em si e, a partir do qual, dois sujeitos demonstraram sentir-se frustrados pelo fato de analisarem que o título não os auxiliará tanto no ingresso na carreira docente, ao vislumbrarem as atuais dificuldades de inserção neste campo de atuação. De modo diferente, os pós-graduandos

investigados nos estudos de Andrade et al. (2011) e Faleiro et al. (2020) apresentaram, majoritariamente, perspectivas positivas em relação às possibilidades profissionais futuras a partir da obtenção da titulação.

Caracterizar experiências formativas para mestrandos e doutorandos vinculados à programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento constitui o terceiro objetivo específico desta tese. Conforme apresentado no referencial teórico deste estudo, as experiências formativas são compreendidas, aqui, de acordo com a perspectiva de Bondía (2002), o qual as concebe como aquilo que acontece em uma viagem de formação, sendo que tais acontecimentos afetam os indivíduos dos mais diversos modos. Uma experiência se torna formativa por meio do seu caráter afetivo e, desse modo, acontece como um encontro entre um alguém e algo que ocorre e constitui o mundo. A partir de então, o sujeito percebe o ressoar desse mundo em seu interior (Carvalho, 2016a).

É possível verificar congruência entre a concepção dos entrevistados acerca do que são experiências formativas em relação às conceituações da literatura que embasam tal fenômeno. Na percepção dos pós-graduandos, tais experiências assim são constituídas à medida que envolvem aprendizagem (gerando, assim, formação) e oportunidade de desenvolvimento, independente da ocorrência destes fatores ser no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* ou no contexto geral de suas vidas. Assim, a aprendizagem evidenciada nos relatos dos sujeitos tanto se relaciona a características mais específicas de suas áreas de formação quanto a questões mais gerais, as quais possibilitariam, desse modo, aprendizagem enquanto constituinte de um processo de maturidade possibilitado por meio das experiências vivenciadas. Reconhece-se, portanto, coerência em relação ao exposto por Bondía (2002), o qual destaca que tais experiências têm em si uma capacidade de formação ou de transformação dos sujeitos.

Atrelando-se ao exposto, esse “encontro afetivo” (Carvalho, 2016a) – que ocorre quando de uma experiência formativa – configura-se como gerador de transformações. Estas,

por sua vez, proporcionam reverberações e atravessamentos constitutivos da experiência formativa em si, tornando o sujeito um novo ser, uma vez que possibilitam um novo modo deste se relacionar com o mundo e de compreendê-lo (Leite, 2016).

Ao considerar o modo como tem ocorrido o processo de formação na pós-graduação, características como aprendizagem e desenvolvimento se fazem, novamente, presentes de modo central para a maioria dos entrevistados. Ainda, a questão da vivência de diferentes experiências agregadoras, em um cenário de muitas possibilidades, atrela-se aos processos formativos dos pós-graduandos. Em grande medida, isso descreve o próprio contexto no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos: ambiente universitário, curso de pós-graduação *stricto sensu*. Tal âmbito, por si só, possibilita compreender a utilização de tais termos nesta caracterização. Deve-se reconhecer que o fato do processo de formação representar e, ao mesmo tempo, possibilitar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento – tanto acadêmica quanto pessoalmente – só ocorre porque os sujeitos mostram-se abertos a isso. Essa abertura dos sujeitos, conforme explana Bondía (2002), é essencial para que uma experiência formativa ocorra, uma vez que isso só acontece quando se permite que as vivências os afetem e, a partir disso, os transformem; ao não haver abertura, por sua vez, a experiência formativa fica incapacitada de ocorrer, segundo o autor.

De modo geral, verificou-se que os pós-graduandos se envolvem com diferentes atividades acadêmicas complementares – as quais, por sua vez, são concebidas também enquanto experiências formativas. Os maiores destaques são dados à participação em eventos científicos e em grupos de pesquisa, sendo tais modalidades de atividades as mais frequentemente indicadas pelos sujeitos investigados nas duas etapas deste estudo, tanto considerando o período antes da pandemia quanto durante a pandemia. Dada a pesquisa enquanto fator primário de importância no que tange ao próprio motivo de existência da pós-graduação *stricto sensu*, o maior envolvimento dos discentes com tais modalidades de

atividades se constitui em algo já esperado. A produção do conhecimento ocorre via investigação científica – expressa na pesquisa –, sendo esta dominante no cenário da pós-graduação (Cury, 2004).

Ao procurar compreender os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências proporcionados pela atuação em grupos de pesquisa, Odelius e Sena (2009) identificaram aspectos relacionados à dinâmica de interação que caracteriza o funcionamento de tais grupos de modo geral, com destaque para o aspecto do desenvolvimento de trabalho conjunto. Os autores evidenciaram, ainda, atividades costumeiramente realizadas em tal âmbito: planejamento e desenvolvimento de pesquisas, reuniões, grupos de estudo, publicações de trabalhos, entre outros. A interação presente nos grupos de pesquisa constitui-se em uma ação colaborativa que proporciona oportunidades, reduz o isolamento entre os pesquisadores e possibilita diferentes perspectivas para o desenvolvimento científico (Du, 2009; Pereira & Andrade, 2008; Silva & Lopes, 2020). Frente ao exposto, é possível reconhecer a afirmação de Gatti (2005), sobre o “poder formativo inestimável” que grupos de pesquisa apresentam.

A importância da troca de saberes possibilitada pelo contexto acadêmico ocorre de modo expressivo nos grupos de pesquisa (Alves, 2008b; André, 2007; Nascimento, 2018), mas, também, nos momentos de divulgação de resultados das investigações realizadas, recebendo destaque neste cenário os eventos científicos (Nascimento, 2018). De acordo com o referido autor, tais ocasiões possibilitam, além de aspectos outros como a atualização de conhecimentos acerca da respectiva área do saber, a articulação de redes temáticas entre pesquisadores de diferentes instituições e, a partir de então, também podem surgir possibilidades de parcerias para pesquisas futuras, proporcionando a real construção de uma comunidade acadêmica. A participação em eventos científicos é um dos modos de aprendizagem que, para além do período de mestrado e doutorado, permanece como uma prática necessária à vida do pesquisador durante toda a sua carreira acadêmica (Alves, 2008b).

É imprescindível considerar, também, que tanto o processo de formação quanto as experiências acadêmicas vivenciadas pelos sujeitos pesquisados foram, em diferentes medidas, atravessadas pela pandemia. Para a maioria dos sujeitos, as possibilidades (tanto de vivência do ambiente físico da universidade quanto de atividades acadêmicas ofertadas) se restringiram neste cenário, ocasionando frustração. O estudo de Assunção-Luiz et al. (2021) evidenciou a frustração, decepção e muitas das dificuldades vivenciadas por pós-graduandos durante a pandemia e o período de atividades remotas, destacando tanto questões mais estruturais (como o acesso à *internet*, por exemplo) até questões relativas aos percalços no desenvolvimento das pesquisas, falta de rede de suporte e problemas relacionados à saúde mental destes sujeitos. A impossibilidade de interação social com os colegas de mestrado/doutorado, e também com orientadores, outros docentes e demais atores da universidade, consistindo este em um aspecto negativo ocasionado pela pandemia e que é bastante frustrante, foi um dado também encontrado na pesquisa de Jesus (2021), que se dedicou a compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

Aspectos das interações sociais desenvolvidas no contexto da pós-graduação, por sua vez, constituem-se em fator bastante relevante durante o processo formativo dos discentes. Recebe destaque, dentre os relacionamentos interpessoais, a relação desenvolvida entre orientador e orientando. O relacionamento com o orientador consistiu em um aspecto investigado nas duas etapas deste estudo. Uma relação considerada ótima/excelente ou boa prevaleceu nas respostas da maioria dos sujeitos nos dois momentos. Os orientadores desempenham papéis instrumentais, intelectuais e afetivos (Noy & Ray, 2012; Rose, 2005), constituindo-se em um dos fatores mais importantes durante o processo de formação do sujeito na pós-graduação. Tal importância é tão relevante que o pensamento dos orientadores sobre os seus orientandos influencia substancialmente no sucesso e no desenvolvimento geral destes na pós-graduação (Noy & Ray, 2012). Na segunda etapa do estudo, onde essa questão foi

investigada de modo mais aprofundado, características pessoais dos orientadores foram reconhecidas como importantes para a qualidade desta relação, como o fato de serem acolhedores, compreensivos e solícitos, o que possibilita um relacionamento mais tranquilo e harmônico, cuja convivência é permeada pelo respeito e por atitudes colaborativas. Um relacionamento considerado de qualidade com o orientador aumenta a satisfação do pós-graduando com o seu curso (Fortune & Abramson, 1993; Heinrich, 1991; Hockey, 1991; Moreira et al., 2020) e, também, pode prevenir a evasão discente neste nível de ensino (Barros et al., 2018; Cullen et al., 1994; Goulden, 1991; Moreira et al., 2020).

O estudo de Bennett et al. (2008), realizado com pós-graduandos de Serviço Social de uma universidade de Washington, nos Estados Unidos, investigou questões relativas ao apego (considerando teóricos como Bowlby e Ainsworth) no relacionamento de orientandos com os seus orientadores. Dentre outros resultados, verificou-se que os pós-graduandos, muitas vezes, buscam proximidade com os seus orientadores, retornando a estes quando se sentem angustiados ou inseguros, no intuito de buscar conforto e esclarecimento sobre o trabalho que estão desenvolvendo. Nesse cenário, ao sentirem-se mais apoiados por seus orientadores, os estudantes podem ficar mais propensos a se envolverem na exploração necessária para desenvolver novas habilidades na pós-graduação (Bennett et al., 2008).

Cabe salientar que as características apoiadoras não desconsideram o mérito técnico dos orientadores dos pós-graduandos aqui investigados, mas atuam como fator complementar, à medida que as características pessoais, ao que parece, assumem um papel mais central. Estudos desenvolvidos no exterior já abordaram tal questão, como o de Powles (1993), realizado na Austrália, o qual verificou que a excelente especialidade do orientador em determinado campo do conhecimento e o seu envolvimento ativo em pesquisa são aspectos de destaque, mas não garantem boas práticas de orientação, considerando, assim como o dado apresentado por Salmon (1992), em pesquisa desenvolvida no Reino Unido, que o

suporte/apoio pessoal se apresenta como a dimensão mais importante da relação orientador-orientando. Desse modo, os estudos demonstram que a orientação na pós-graduação não se constitui somente como uma questão de desenvolvimento acadêmico, mas, sobretudo, refere-se a uma questão relacional (Walker, 2010).

Baseando-se nas investigações supramencionadas, bem como em diversas outras realizadas no contexto internacional ao longo dos anos (Davidson & Foster-Johnson, 2001; Fortune & Abramson, 1993; Heinrich, 1991; Ives & Rowley, 2005; Kadushin, 1992; Phillips & Pugh, 2000), é possível analisar que o impacto da orientação na formação dos pós-graduandos tem sido um fator pesquisado no exterior há bastante tempo, e que as investigações indicam aquilo que também se confirmou no presente estudo: a importância desta relação para o desenvolvimento do pós-graduando. Pesquisas sobre o tema no contexto brasileiro (Barros et al., 2018; Costa & Nebel, 2018; Moreira et al., 2020; Santos et al., 2015) ainda são mais incipientes, e abordam a temática da relação orientador-orientando como uma dentre outras variáveis investigadas, enquanto internacionalmente há alguns estudos desenvolvidos exclusivamente com foco nesse fator (Bennett et al., 2008; Kadushin, 1992; Noy & Ray, 2012). Os resultados, por sua vez, também são convergentes com os aqui encontrados acerca da importância desta relação e dos seus desdobramentos no processo formativo dos pós-graduandos.

Ainda frente a tais questões, não se pode desconsiderar as especificidades de alguns sujeitos pesquisados que mencionaram relações mais difíceis com seus orientadores, algumas bastante problemáticas, mesmo que tais experiências tenham sido mencionadas em menor número. Acerca disso, sabe-se que, infelizmente, na pós-graduação não são raros os casos de problemas de relacionamento, principalmente entre orientador e orientando, gerando decorrências a partir disso como, por exemplo, casos de assédio moral e adoecimento psíquico (Moreira et al., 2020; Nunes, 2020; Nunes, 2022; Nunes & Torga, 2020). Apesar de tais casos

ocorrerem com alguma frequência, estas questões ainda são pouco explicitadas no contexto universitário, tanto no sentido de investigações científicas desenvolvidas com foco em tais temáticas quanto na existência de ações que visem modificar este cenário que leva ao adoecimento (Nóbrega et al., 2021; Nunes, 2022; Nunes & Torga, 2020; Santos et al., 2015).

No estudo de Cesar et al. (2018), os relacionamentos interpessoais com orientadores e também com colegas de pós-graduação consistiram em um elemento estressor elencado pelos sujeitos investigados. O fato das relações no contexto da pós-graduação serem, na maioria dos casos, de maior proximidade entre os envolvidos, acabam proporcionando também maiores conflitos, perseguições e até hostilidade (Nunes, 2020). De modo mais específico, na segunda etapa de coleta de dados da presente tese houve somente um caso no qual o relato do pós-graduando possibilitou analisar situação de desmotivação e desânimo com a pós-graduação relacionado ao fato da relação conturbada estabelecida com a orientadora.

Ao se buscar conhecer de que modo as experiências formativas vivenciadas pelos pós-graduandos entrevistados contribuem para a sua formação e inserção profissional, aprendizagem e aperfeiçoamento profissional foram duas das características que mais ganharam evidência. Estas, por sua vez, já presentes também em outras categorias aqui analisadas, são indubitavelmente presentes no âmbito da pós-graduação, e outras pesquisas já realizadas com pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento reconheceram aprendizagem e aperfeiçoamento profissional como fatores contributivos e presentes neste cenário (Bujdoso, 2009; Espejo et al., 2022; Hortale et al., 2014; Ribeiro & Cunha, 2010; Souza et al., 2014). A pós-graduação, assim, pode ser analisada enquanto um espaço de legitimação do saber e do trabalho intelectual (Bujdoso & Cohn, 2008).

Ademais, houve somente um sujeito que mencionou não considerar contribuições positivas a partir das experiências vivenciadas, principalmente por motivos relacionais (destacando-se a figura da orientadora e competição entre os colegas). Porém, foi possível

compreender que sua vivência o possibilitou analisar práticas com as quais não compactua e que, de algum modo, o proporcionaram refletir sobre um cenário que, em sua percepção, necessita de mudanças. As questões vivenciadas referem-se, de modo expressivo, a um contexto com “briga de egos”, muita vaidade acadêmica, alta competitividade e desqualificação de pares baseada na produtividade; tais aspectos, por sua vez, já têm sido apontados em outros estudos que enfocaram o contexto da pós-graduação (Alcadipani, 2011; Bianchetti et al., 2018; Nunes, 2022; Nunes & Torga, 2020; Zotesso, 2021), e a partir dos quais diversos questionamentos podem ser suscitados em relação ao modelo de pós-graduação que tem sido cada vez mais “reforçado” a ser estabelecido.

Considerando a questão da inserção profissional, a maioria dos sujeitos reconheceu contribuições a partir da formação, como possibilidade para a inserção como docentes-pesquisadores no ensino superior. De modo geral, apesar da variabilidade de fatores que levam os sujeitos a escolherem cursar pós-graduação *stricto sensu*, ainda assim a maioria tem objetivos profissionais de seguir a carreira acadêmica (Espejo et al., 2022; Louzada & Silva Filho, 2005; Ribeiro & Cunha, 2010; Silva, 2016; Zotesso, 2021). Pensar na inserção profissional futura no mercado de trabalho na área acadêmica, no entanto, é algo acompanhado de desconforto e insegurança para alguns pós-graduandos (Louzada, 2005; Silva, 2016). Ainda junto a isso, como encontrado no presente estudo, também se faz presente a desmotivação, principalmente ao analisar a trajetória de tantos anos dedicados à pós-graduação e as dificuldades vislumbradas na inserção profissional, o que por vezes é questionado se tal trajetória “valeu a pena”.

Apesar da consideração acerca de que uma parcela restrita da população consegue acessar a pós-graduação e, assim, mestres e doutores compõem a elite intelectual do país (Mattos, 2012), o cenário de desemprego entre sujeitos com tais títulos é preocupante. A falta de perspectiva profissional após a conclusão do mestrado/doutorado pode ter, inclusive, uma

possível relação com o adoecimento psíquico dos pós-graduandos (Costa & Nebel, 2018; Silva, 2020a). A empregabilidade de mestres e doutores no Brasil ainda é baixa (Galvão et al., 2016). O desemprego destes sujeitos altamente qualificados, em grande medida causado pela ausência de políticas que valorizem a ciência, a educação e a inovação no país, corrobora para este cenário e, também, para um movimento de “evasão de cérebros” (Pereira & Cunha, 2018). Como consequência, analisam os referidos autores que parte destes sujeitos busca inserção profissional em outros países, à medida que no exterior são mais valorizados e encontram inserção no mercado de trabalho em maior proporção. Isso não significa, todavia, que o Brasil esteja formando pós-graduandos em demasia (Pereira & Cunha, 2018), o que ocorre é que a inserção profissional de tais sujeitos tem sido dificultada no país por diversos motivos.

De algum modo, os anos de formação dedicados ao mestrado e ao doutorado, os quais geram muito aprendizado e qualificação profissional, como apontado pelos sujeitos na presente pesquisa, acabam recebendo muitas vezes uma valorização maior na vida pessoal, ao considerar que a qualificação para uma inserção profissional satisfatória parece algo por vezes difícil frente ao atual mercado de trabalho brasileiro. Como apontado por Mattos (2012), apesar de níveis mais elevados de escolaridade possibilitarem acessos a trabalhos ou empregos em condições menos precarizadas, ainda assim os títulos acadêmicos não defendem os sujeitos da condição de desemprego.

Apesar disso, no entanto, ao buscar-se conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências formativas vivenciadas na pós-graduação, a quase totalidade de pós-graduandos entrevistados apresentou sentidos muito positivos, destacando aspectos como o aprendizado, o próprio crescimento pessoal e as possibilidades de vivências oportunizadas em um contexto de pluralidade como costuma ser a universidade. De modo geral, tais aspectos fazem parte do próprio contexto da universidade, como apontado em estudos realizados tanto com graduandos

(Almeida & Soares, 2003; Dias & Soares, 2009; Pachane, 2003; Pacheco, 2017; Polydoro & Primi, 2003) quanto com pós-graduandos (Nascimento, 2018; Silva, 2016).

Ao se pensar em sentido atribuído relacionado a algum propósito, também se encontrou o resultado de sentidos positivos atribuídos às experiências formativas ao se considerar a utilidade do conhecimento produzido na pós-graduação, sendo isto algo com potencial benefício para a sociedade. Isso reflete, em alguma medida, o que explanam Botomé e Kubo (2002) ao considerar a importância de se pensar o processo de formação dos pós-graduandos analisando que a produção de possíveis produtos, serviços ou benefícios à sociedade será o fruto do trabalho de mestrandos e doutorandos. Soma-se a isso, segundo os referidos autores, a responsabilidade em desenvolver a capacidade dos pós-graduandos para não somente produzirem conhecimento, mas também torná-lo acessível à sociedade.

A partir disso, as experiências mais significativas vivenciadas no contexto da pós-graduação consistiram em uma ampla gama de atividades próprias do âmbito acadêmico, incluindo desde o desenvolvimento de pesquisas (foco central do trabalho dos pós-graduandos), perpassando por atividades de laboratório, envolvimento com projetos de extensão, realização de estágio de docência, dentre outras. Acerca disso, é possível refletir sobre a diversidade de atividades que a vida acadêmica proporciona e o quanto a formação dos pós-graduandos tende a ganhar novas possibilidades à medida que os mesmos se envolvem com estas (Andrade, 2011; Freitas & Souza, 2018; Magalhães et al., 2016; Nascimento, 2018; Teixeira et al., 2012). De acordo com Alves (2008b), é natural do ambiente acadêmico o suporte formativo ofertado por atividades como, por exemplo, grupos de pesquisa e eventos científicos. O ambiente plural e diverso, propício para a qualificação de novos mestres e doutores, ocorre também por meio das disciplinas ofertadas no currículo dos programas de pós-graduação (Botomé & Kubo, 2002).

A maioria das atividades, por sua vez, se apresentam como complementares para a formação dos pós-graduandos, o que se torna um diferencial em suas trajetórias e experiências formativas, ao passo que lhes possibilita explorar diferentes cenários dentro da universidade. Como explana Silva (2017, p. 135), “Entende-se que uma trajetória de formação não se trata de uma série única de acontecimentos, mas sim uma série de possibilidades, dentro de um campo e espaço definidos no contexto social real, descontínuo, discursivo e plural, o campo universitário”. Assim, o próprio envolvimento dos pós-graduandos em diferentes frentes possibilita o reconhecimento do tripé sob o qual a universidade se constitui: ensino, pesquisa e extensão. Estudo interessante acerca disto é o desenvolvido por Moita e Andrade (2009) que, enquanto doutorandos em Educação, abordaram um exercício praticado por meio do estágio de docência que visou demonstrar a indissociabilidade entre o tripé supramencionado. Os autores argumentam, a partir dos dados apresentados, que o estágio de docência se constitui como uma excelente oportunidade de praticar tal indissociabilidade, contribuindo para a formação dos pós-graduandos. A partir de tais experiências, pode-se considerar o que explana Leite (2016), ao analisar que, para além de contribuir para a constituição do sujeito em si, as experiências formativas também possibilitam mostrar o mundo ao sujeito de um novo modo, propiciando o lançamento de um olhar para ele sob uma nova perspectiva.

O quarto objetivo específico desta tese, por sua vez, consistiu em analisar os sentidos atribuídos ao trabalho por mestrandos e doutorandos. Para tanto, na primeira etapa deste estudo, o fenômeno sentidos do trabalho foi investigado por meio da Escala do Trabalho com Sentido (Bendassolli & Borges-Andrade, 2015) e, na segunda etapa, foi investigado por meio de entrevistas. De modo geral, conforme se pode analisar com os dados sobre a ETS apresentados na seção Resultados desta tese, e baseando-se no que discorrem Bendassolli e Borges-Andrade (2015) ao considerarem que médias de fatores do referido instrumento que se apresentam acima de 4,9 evidenciam percepções de que o trabalho em questão tem sentido por meio do fator

específico avaliado, verifica-se que os pós-graduandos pesquisados reconhecem fatores de sentido no trabalho que concretamente realizam.

Dos seis fatores da ETS, três deles apresentaram médias inferiores a 4,9 no presente estudo – sendo, respectivamente, 4,81 (fator 2), 4,83 (fator 3) e 4,89 (fator 5). Todavia, esses valores não se distanciam tanto do valor estipulado (4,9). Valores baixos na média dos fatores são considerados por Bendassolli e Borges-Andrade (2015) como aqueles abaixo de 3,5, o que não ocorreu nesta pesquisa.

Ao se analisar a média de cada fator especificamente se torna possível identificar quais deles são percebidos pelos respondentes como tendo mais e menos sentido em seus trabalhos (Bendassolli & Borges-Andrade, 2015). Nesta tese, o fator da ETS que apresentou a maior média (5,34) foi o fator 4, intitulado aprendizagem e desenvolvimento, o qual aglutina itens que se propõem a avaliar a percepção dos respondentes acerca do quanto seu trabalho lhes possibilita aperfeiçoamento, desenvolvimento de competências e aprendizagem. No estudo de Bendassolli e Borges-Andrade (2011), realizado com 451 profissionais brasileiros atuantes em indústrias criativas, tal fator também apresentou a maior média (5,5) dentre os demais do instrumento. Assim como na referida pesquisa, pode-se também considerar aqui que a elevada média encontrada evidencia a importância de tal fator na caracterização de um trabalho com sentido na visão dos sujeitos pesquisados. No presente estudo, em que o trabalho foi investigado no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, no qual as características desenvolvimento e aprendizagem se fazem bastante presentes, pode-se analisar que tal resultado é condizente com o esperado, tendo em vista que o trabalho desenvolvido pelos sujeitos neste contexto lhes proporciona a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento pessoal e profissional contínuos, típicos de um ambiente de formação, tal qual a universidade.

A segunda maior média (5,16) do instrumento nesta pesquisa foi relativa ao fator 1 – utilidade social do trabalho. Como a própria denominação sugere, este busca avaliar a função

social do trabalho desenvolvido no que se refere à percepção acerca de sua utilidade para outros indivíduos e para a sociedade em geral (Bendassolli & Borges-Andrade, 2011). Novamente, tal resultado se assemelha ao encontrado na pesquisa de Bendassolli e Borges-Andrade (2011), onde o respectivo fator também se apresenta como a segunda maior média (5,20). Outras investigações nas quais a ETS foi utilizada como instrumento de coleta de dados, realizadas com profissionais de Enfermagem, sendo 34 atuantes no centro cirúrgico de um hospital público de Fortaleza/CE (Landim et al., 2016) e 37 na área de Obstetrícia (Ferreira et al., 2016), bem como na investigação de Bardini e Tolfo (2018), realizada com 22 empregados de uma empresa do setor elétrico sediada em Santa Catarina, tal fator posicionou-se em primeiro lugar. Aqui é possível considerar, também, a referência de Morin (2001) acerca de que todo trabalho, para ter sentido, deve ser percebido como algo que contribua também para outros indivíduos. Pensando na contribuição à sociedade a partir do trabalho desenvolvido na pós-graduação, Severino (2009) ressalta o compromisso de se destacar no desenvolvimento de pesquisas a relevância social destas que, por sua vez, podem contribuir para a construção da cidadania, considerando que ao se abordar a pós-graduação refere-se, essencialmente, à produção de conhecimento científico que, por sua vez, apresenta potencial contribuição para a emancipação humana.

O fator com a terceira média mais elevada (5,11) neste estudo foi o 6, denominado coerência e expressividade do trabalho, o qual foi acoplado à ETS a partir dos resultados encontrados por Bendassolli e Borges-Andrade (2011) em sua pesquisa. O respectivo fator abarca itens sobre a correspondência entre o trabalho e as competências e os interesses dos indivíduos (identificação), bem como o quanto estes julgam que o trabalho pode permitir o alcance de seus objetivos e de se fazer ouvir (expressividade). A interpretação de uma média elevada neste fator sugere que os sujeitos pesquisados percebem mais sentido no trabalho à medida que encontram oportunidades de colocar em prática os seus objetivos, expectativas,

competências e interesses – os quais muitas vezes se baseiam em seus valores (Bardini & Tolfo, 2018). Isto se relaciona, também, ao componente coerência da perspectiva de Morin (1996), considerando o fato de que um trabalho que apresenta potencial de expressão pessoal repercute na possibilidade do sujeito experimentar uma sensação de alinhamento entre quem ele é e o que ele faz, gerando sentimento de realização.

Os três fatores supramencionados constituíram-se, pelo que se pode analisar, como aqueles que mais conferem sentido aos trabalhos desenvolvidos pelos 480 pós-graduandos investigados na primeira etapa desta tese. Isto possibilita identificar que a aprendizagem e o desenvolvimento – fator mais pontuado aqui – também se relaciona aos resultados obtidos da maior parcela dos pós-graduandos entrevistados na segunda etapa deste estudo. A partir disso, é possível inferir que o fator aprendizagem, tão intrínseco ao contexto da universidade, é o que parece mais conferir sentido ao trabalho dos respectivos sujeitos neste âmbito. É importante considerar, também, que por meio da aprendizagem o desenvolvimento não somente profissional, mas também pessoal, é propiciado, tal como evidenciado pelos dados obtidos nas duas etapas da presente investigação.

Quanto aos fatores da ETS que apresentaram as menores médias neste estudo, também é interessante tecer algumas considerações. O fator 2 – ética no trabalho – apresentou a menor média (4,81) dentre todos. Tal fator, por sua vez, propõe-se a avaliar a percepção dos sujeitos no que tange à existência de justiça, equidade e respeito no ambiente de trabalho. Ao se considerar dados apresentados por estudos anteriores que também utilizaram o respectivo instrumento, verifica-se que uma menor pontuação neste fator tem sido algo recorrente, independentemente do público pesquisado (Bardini & Tolfo, 2018; Bendassolli & Borges-Andrade, 2011; Landim et al., 2016). De acordo com Bendassolli e Borges-Andrade (2011), a menor média neste fator sugere que, para os sujeitos pesquisados, características como igualdade de tratamento, justiça e respeito constituem-se como valores pouco praticados em

seus ambientes de trabalho. A partir disso, considerando o resultado aqui obtido, é possível analisar que a universidade, enquanto um local do qual se espera algumas “práticas modelo”, nas quais igualdade, justiça e respeito deveriam constituir-se como fatores primordiais, encontra-se em alguma medida distante disto na percepção dos respondentes.

O fator 3 da ETS (liberdade no trabalho) apresenta-se como a segunda menor média (4,83). Este fator agrega itens sobre a percepção do sujeito no que se refere ao fato de controlar o seu trabalho, no sentido de exercer sobre este seu próprio discernimento e controlar seus meios. No estudo de Bardini e Tolfo (2018) este fator também foi um dos menos pontuados. Ainda, o mesmo fator se apresentou como o menos pontuado nos resultados da dissertação de mestrado de Silva (2020b), que investigou os sentidos do trabalho para 210 jovens brasileiros entre 18 e 25 anos e que tinham pelos menos seis meses de experiência no mercado de trabalho. Dado semelhante foi encontrado na pesquisa de Alves (2018), realizada com 548 servidores efetivos das áreas administrativas e político-legislativas da Câmara dos Deputados.

Por fim, o fator com a terceira menor média da ETS neste estudo é o 5, intitulado qualidade das relações no trabalho, o qual apresenta itens que se referem à existência de contatos interessantes no trabalho, bem como à satisfação de necessidades sociais e apoio dos colegas, enfatizando, portanto, os relacionamentos interpessoais neste âmbito. Na pesquisa de Bendassoli e Borges-Andrade (2011), foi o fator com a segunda menor média, sugerindo ser a qualidade das relações estabelecidas no trabalho um fator que, na percepção dos pesquisados, poderia melhorar neste ambiente. De um modo bastante diferente, em outros estudos este foi o fator que apresentou a maior (Alves, 2018; Silva, 2020b) ou a segunda maior média (Bardini & Tolfo, 2018).

De modo geral, os dados encontrados por meio da ETS neste estudo corroboram os resultados do estudo de Bendassoli e Borges-Andrade (2011), pioneiro no Brasil com o referido instrumento. Na percepção dos sujeitos aqui investigados, assim como na visão dos

profissionais das indústrias criativas (Bendassolli & Borges-Andrade, 2011), verifica-se que parece estar mais associado ao sentido do trabalho o fato deste proporcionar aprendizagem e desenvolvimento – que, por sua vez, podem possibilitar prazer no trabalho –, enquanto tais indivíduos percebem, em um nível inferior, que seu ambiente de trabalho considera questões relativas à dignidade humana, à igualdade, à valorização da justiça ao respeito a si e aos seus direitos.

Cabe salientar que, tal como apontado por Bonatto (2016) e Bardini e Tolfo (2018), ainda se verifica que a Escala do Trabalho com Sentido tem sido pouco utilizada em estudos brasileiros que se dedicam a investigar os sentidos do trabalho. De algum modo, tal dado pode ser indicativo do que fora apontado por Bendassolli (2009), ao explicar sobre a tendência na utilização de metodologias qualitativas, elegendo-se como principais instrumentos de coleta de dados as entrevistas, ao se estudar os sentidos do trabalho por meio de abordagens com influência de matrizes compreensivas, como é o caso da existencialista. Apesar das pesquisas de Morin demonstrarem a possibilidade da utilização de diferentes métodos para a compreensão do fenômeno investigado (Gonçalves et al., 2020), ainda assim esta parece ser uma característica pouco presente nos estudos desenvolvidos sob tal perspectiva teórica.

Destarte, se dedicará à discussão dos sentidos do trabalho considerando os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os dez pós-graduandos que participaram da segunda etapa do estudo. Deste modo, a discussão será apresentada de acordo com a perspectiva teórica aqui adotada, com base em cada um dos seus respectivos componentes, quais sejam: significação, orientação e coerência (Morin, 1996).

O grupo MOW configura-se como a base principal para a construção do componente significação na perspectiva desenvolvida por Morin para estudar o fenômeno sentidos do trabalho (Morin et al., 2007). As categorias de definição sobre as concepções de trabalho, constantes no respectivo componente, são organizadas de acordo com o grupo MOW em quatro

agrupamentos, a saber: definição concreta do trabalho – a qual abrange aspectos objetivos e tangíveis do trabalho; definição social – referindo-se à função de tal atividade socialmente, tanto acerca de contribuir com a sociedade quanto de sentimento de pertença a um grupo; definição de trabalho como carga – abarcando as exigências de esforço físico e/ou mental; e definição de trabalho como dever – enfatizando, aqui, o caráter obrigatório da atividade (Salanova et al., 1996). Com base nos resultados encontrados na presente tese, verifica-se que a maioria das definições apresentadas pelos sujeitos investigados situam-se dentro das categorias supramencionadas, com exceção da categoria social, uma vez que seus conteúdos não foram abordados mais especificamente pelos pesquisados.

Prevaleceram, aqui, concepções englobando a questão do trabalho como algo que gera remuneração, contribui para a subsistência e constitui-se enquanto uma obrigação a ser realizada, o que se relaciona com as categorias de características mais objetivas do trabalho e, também, da percepção de trabalho enquanto dever. De modo semelhante, conceber o trabalho enquanto algo que possibilita a sobrevivência (pensando na questão da subsistência em si, gerando remuneração financeira) foi um resultado encontrado no estudo de Morin et al. (2007), realizado com estudantes de curso de especialização em Administração de uma instituição de ensino localizada em São Paulo. A investigação de Gracia et al. (1995), realizada com 416 jovens espanhóis que haviam se inserido recentemente no mercado de trabalho, também corrobora estes resultados, demonstrando que os pesquisados consideraram a definição do trabalho, prioritariamente, em termos instrumentais, enquanto algo a partir do qual se recebe dinheiro (remuneração financeira). Considerar o trabalho enquanto algo que se constitui exclusivamente como meio para se obter dinheiro também foi um resultado encontrado na pesquisa de Mota e Tonelli (2013), realizada com 92 jovens de diferentes estratos sociais, demonstrando homogeneidade nas percepções dos pesquisados.

A categoria trabalho enquanto carga também se fez presente nos resultados encontrados no presente estudo, sendo contemplada mais especificamente por dois sujeitos em seus relatos. No entanto, cabe salientar que o esforço físico e/ou mental a que se referiram os sujeitos não receberam uma perspectiva negativa, mas foram tratadas como características que descrevem a realização de um fazer. Acerca disso, verifica-se diferença em relação aos dados da pesquisa desenvolvida por England e Whiteley (1990), na qual as características de exigência física e mental estavam relacionadas diretamente à uma concepção negativa do trabalho.

O aspecto da remuneração financeira do trabalho concebido enquanto possibilidade de independência, tal como apontado por uma das entrevistadas, relaciona-se a algo já pontuado por outros estudos acerca do fenômeno sentidos do trabalho realizados com diferentes públicos (Barros, 2022; Morin, 2001; Morin et al., 2007; Nuñez & Sansone, 2016). Esta característica, por sua vez, pode ser considerada sob a análise do trabalho constituir-se como um meio de emancipação, tal como descrito na pesquisa de Morin (2001) acerca da definição de trabalho na visão de estudantes de Administração. Outra característica também evidenciada refere-se à realização e ao desenvolvimento contínuo que são propiciados a partir do trabalho, dado este que também é corroborado pela investigação de Morin (2001).

Houve, ainda, concepção do trabalho como uma atividade mais ampla, não restrita especificamente à esfera profissional, abarcando diferentes fazeres cotidianos, como os próprios cuidados com as tarefas realizadas no âmbito doméstico, por exemplo. Isto possibilita considerar a própria questão do trabalho enquanto fenômeno multidimensional e dinâmico (Tolfo, 2015), evidenciando a complexidade do tema e as diversas apreensões decorrentes. De certo modo, pensando acerca da multiplicidade de concepções sobre o trabalho para diferentes sujeitos (considerando não somente aqueles aqui investigados, mas também os resultados indicados por outros estudos), apresenta pertinência a indicação de Brief e Nord (1990) sobre tal multiplicidade poder ser representada pelo fato do trabalho constituir-se como uma

atividade que tem um objetivo. Tal ponderação pode ser analisada não somente quando a concepção de trabalho abarca a esfera profissional, mas também quanto às demais esferas (englobando, aqui, a questão do trabalho no âmbito doméstico, como já mencionado). A difícil definição e conceitualização do trabalho pode ser analisada ao se considerar a diversidade de objetos, eventos e situações que esta complexa atividade abarca (Salanova et al., 1996).

Ao voltar-se mais especificamente para o trabalho no contexto da pós-graduação – foco da presente tese –, as concepções do fenômeno abordadas pelos sujeitos investigados abarcam, majoritariamente, a realização de atividades próprias deste âmbito (desenvolvimento de pesquisas, participação em disciplinas e seminários, realização de atividades de laboratório, redação de trabalhos científicos, etc.), configurando-se em algo mais específico, bem como também evidenciam questões referentes ao empenho, esforço, dedicação e energia empregados. Tais atividades e características mencionadas corroboram a literatura da área, a qual indica que estas, dentre outras, se constituem nos fazeres dos sujeitos na pós-graduação – considerada, aqui, o contexto de trabalho dos participantes (Freitas & Souza, 2018; Nascimento, 2018; Souza et al., 2018; Valadares et al., 2014).

É relevante também considerar que para alguns sujeitos os aspectos pessoais do trabalho sobrepuseram-se em relação a questões mais sociais (no sentido de contribuições para a sociedade). Para tais participantes, receberam destaque aspectos do desenvolvimento e da satisfação pessoal, sendo algo que possibilita aprendizagem e, também, o alcance de objetivos pessoais, sem considerar repercussões mais globais para além de suas próprias vidas. Aspectos como estes se fizeram presentes na dimensão individual do estudo de Morin et al. (2007), principalmente nas categorias satisfação pessoal e aprendizagem e crescimento. É interessante analisar, no entanto, que no presente estudo tal resultado não está abarcado em uma dimensão individual especificamente, porém as verbalizações dos sujeitos direcionaram-se para isso, não

considerando possíveis desdobramentos de seus trabalhos (e dos resultados destes) na pós-graduação para outros indivíduos além de si próprios.

Para além do exposto, também se fizeram presentes questões que se referem à precarização do trabalho na pós-graduação e à falta de reconhecimento do pós-graduando enquanto “sujeito trabalhador”. A dificuldade do reconhecimento do pós-graduando enquanto trabalhador foi um aspecto já abordado ao longo desta tese, baseando-se nos trabalhos de Souza et al. (2018) e Valadares et al. (2014), cujos dados possibilitam muitas reflexões. Interessa mencionar, no entanto, a necessidade de maiores discussões e pesquisas científicas buscando compreender a percepção dos próprios pós-graduandos sobre o tema e, também, dos demais atores que compartilham do cenário da universidade e da pós-graduação.

Ao analisar a questão da precarização da vida acadêmica e do trabalho científico, percebe-se que os pós-graduandos se constituem como o elo mais frágil dentro deste contexto (Louzada, 2005; Silva, 2022). Em trabalho anterior, Silva (2020a) menciona a precarização que tais sujeitos encontram nesse cenário, pontuando que a própria convivência em um ambiente que, apesar das mediações do meio acadêmico, mostra-se, assim como outros espaços de trabalho, sendo angustiante, competitivo e, por vezes, hostil, pode influenciar no adoecimento dos pós-graduandos. Atrelando questões da dificuldade do reconhecimento do pós-graduando enquanto trabalhador, Valadares et al. (2014) também discorrem sobre a precarização do trabalho neste contexto, ao analisar um cenário de exigências cada vez maiores em relação à produtividade, com critérios muito próximos do mercado de trabalho pautado na precarização. A produção acadêmica, assim, se aproxima do trabalho proletariado, alimentando-se de índices produtivistas e da precarização do espaço social (Alcadipani, 2011).

Desperta atenção o fato de que, na presente pesquisa, os sujeitos não relataram, ao considerarem as concepções de trabalho, aspectos relacionados ao sentimento de pertencimento e de questões relacionadas às contribuições à sociedade, algo diferente do

identificado por outros estudos (Barros, 2022; England & Whiteley, 1990; Morin, 2001; Morin et al., 2007). Esses aspectos se fizeram presentes, em alguma medida, em outros componentes – que serão apresentados na sequência –, mas não enquanto definição do fenômeno trabalho em si. Ao que parece, a definição de trabalho foi considerada pelos pós-graduandos pesquisados a partir de aspectos mais concretos, pouco relacionados a questões mais identitárias e subjetivas.

De modo geral, considerando as definições tanto de trabalho em um âmbito global quanto especificamente no contexto da pós-graduação, as concepções se apresentaram em padrões neutros ou positivos, estando ausente nos relatos aspectos desagradáveis e negativos. Analisando os resultados aqui encontrados em relação com os dados de England e Whiteley (1990), os quais investigaram mais de 14.700 sujeitos de oito países e cujos resultados possibilitaram a identificação de seis diferentes padrões de definições sobre trabalho, verificou-se que nenhum dos padrões se aplica totalmente aos sujeitos aqui investigados. Características de diferentes padrões foram aqui encontradas (como, por exemplo, ser algo que você recebe dinheiro para realizar – incluído em todos os padrões analisados pelos pesquisadores – e fazer parte das suas tarefas – padrões A, B, D, E e F), no entanto algumas características importantes de cada padrão não se apresentaram, como se pode analisar: padrão A (valor agregado), padrão B (sentimento de vinculação), padrão C (tarefa que beneficia outros indivíduos e valor agregado), padrão D (ter um local específico de trabalho, alguém dizer o que se deve fazer e não ser algo agradável), padrão E (algo que não agrada) e padrão F (seguir um horário e realizar em um local determinado).

No que se refere à centralidade do trabalho – também constituinte do componente significação –, a qual trata sobre a importância que o fenômeno tem na vida dos sujeitos e a consideração sobre o tempo a ele dedicado, obteve-se resultados apresentados por meio de três agrupamentos. O primeiro deles apresenta a centralidade do trabalho desenvolvido na pós-

graduação na vida dos sujeitos pesquisados, indicando ser esta a atividade para a qual dedicam maior quantidade de tempo e que ocupa um espaço muito significativo de suas vidas considerando as demais esferas. Acopla-se a isso o fato de que os sujeitos que apresentaram tal resultado recebem bolsa de estudos e, portanto, dedicam-se exclusivamente às atividades do mestrado/doutorado, apresentando, em decorrência disso, um envolvimento maior não somente na questão de carga horária dedicada, mas também de atividades acadêmicas complementares das quais participam. É possível analisar que, para estes sujeitos, o trabalho constitui-se, em grande parte, como eixo estruturante de suas vidas. O trabalho enquanto categoria central na vida dos sujeitos já foi destacado por diversos estudos (Blanch, 2003; Bernal, 2010; Borges & Alves-Filho, 2003; Kubo & Gouvêa, 2012; Mendes & Cruz, 2004).

A pesquisa de Kostek (2012) indica que sujeitos para os quais a centralidade do trabalho se apresenta de modo elevado reportam níveis mais elevados de satisfação com a vida e com o trabalho, desempenhando suas funções mais satisfatoriamente do que outros indivíduos. Moura e Oliveira-Silva (2019), por sua vez, ao realizarem uma pesquisa com 140 trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, identificaram que a centralidade do trabalho prediz significativamente a realização profissional, corroborando resultados de outros estudos que indicam a importância do papel central do trabalho na constituição da identidade e na construção de vida dos sujeitos na contemporaneidade (Antunes, 2003; Borges & Yamamoto, 2014; Coutinho et al., 2007; Morin et al., 2007; Tolfo, 2020). Há de se considerar, ainda, que os próprios processos de trabalho, bem como seus resultados, contribuem para que o indivíduo constitua a sua identidade (Morin, 2002).

Em alguns casos, a própria identidade do sujeito se confunde com o seu trabalho, principalmente dentre aqueles cujo envolvimento com o trabalho ocorre em níveis bastante elevados (Morin et al., 2007). Frente ao exposto, é necessário considerar também que, por vezes, a posição central assumida pelo trabalho pode ocasionar sobrecarga e adoecimento físico

e psíquico, tal como indica a pesquisa desenvolvida por Pereira (2014), a qual identificou indícios de que a centralidade exagerada do trabalho pode se relacionar a processos de adoecimento.

O segundo agrupamento de sujeitos – no que se refere à centralidade do trabalho –, por sua vez, envolve pós-graduandos para os quais a centralidade da pós-graduação em suas vidas sofreu modificações ao longo do tempo, sendo maior em alguns períodos e menor em outros. De algum modo, pode-se analisar aqui questões de flexibilização das atividades da pós-graduação de acordo com as demandas das outras esferas de suas vidas e, também, dos momentos nos quais o mestrado/doutorado se apresenta como prioridade e requer maior exigência/dedicação (em algumas etapas específicas da formação como, por exemplo, períodos de preparação do projeto de pesquisa para a qualificação, coleta de dados e redação final da dissertação/tese). Para tais sujeitos, ao que parece, a pós-graduação se configura como uma atividade a mais em suas rotinas, não se caracterizando enquanto algo que “direciona” as suas vidas. Um dos sujeitos que se encontra neste grupo é bolsista, no entanto suas verbalizações esclarecem que, diferentemente dos demais bolsistas, o mesmo não concede tanta centralidade a esta atividade, demonstrando esta ser relativa e, como supramencionado, obter caráter prioritário somente em determinados períodos.

O estudo de Souza et al. (2017), cujo foco consistiu em descrever a centralidade do trabalho analisando as dimensões importância absoluta e importância relativa, apresenta resultados que, além de demonstrarem a centralidade e importância do trabalho na vida dos sujeitos pesquisados, também identificaram que a relação afetiva e temporal com o trabalho se modificou ao longo do tempo, indicando que as prioridades são repensadas a partir da maturidade e da experiência, bem como há uma busca de conciliação entre trabalho e as demais esferas da vida por parte do sujeito com o passar dos anos. É importante considerar que, de acordo com o proposto pelo MOW (1987), a importância absoluta se refere à importância do

trabalho na vida do indivíduo, enquanto a importância relativa abarca a importância do trabalho em relação a outras esferas da vida (como família, lazer, religião e comunidade, por exemplo).

O terceiro agrupamento encontrado no que tange à centralidade do trabalho na pós-graduação é composto por sujeitos que desenvolvem atividades profissionais remuneradas em outros contextos, concomitantemente à realização do mestrado/doutorado, e para os quais em nenhum momento a pós-graduação apresenta-se como algo central. Cabe salientar, no entanto, que a falta de centralidade conferida ao mestrado/doutorado não se configura, ao que parece, em falta de responsabilidade e nem mesmo em falta de desejo de investir maior dedicação nesta frente, mas relaciona-se ao fato de serem sujeitos para os quais, dentro de suas rotinas extensas de carga horária dedicada às atividades profissionais remuneradas (tendo estes destacado a necessidade destas visando à própria subsistência), a pós-graduação acaba não recebendo posição central e, desse modo, apesar de ser vista como importante, não é considerada uma atividade a ser priorizada. Analisar e discutir tal dado é complexo e desafiador, à medida que não se pode considerar aqui que o trabalho não é central para estes sujeitos – o que não é central é o trabalho que desenvolvem no contexto específico da pós-graduação. No entanto, o que é central em suas vidas é o trabalho que desempenham em outros locais, referindo-se este à questão do emprego, mas também, para uma pós-graduanda, enquanto o trabalho que desenvolve como bolsista de extensão dentro da própria universidade. Desse modo, ao conceber o fenômeno trabalho em si – compreendido, então, como algo global –, independentemente do local no qual é desempenhado, verifica-se que este se configura também como central na vida destes sujeitos, modificando-se somente o contexto (trabalho na pós-graduação ou atividade profissional remunerada em outro âmbito) de centralidade. Ressalta-se, ainda, que o fato do trabalho específico da pós-graduação não receber esta centralidade em suas vidas, não significa, todavia, que este não seja considerado como um trabalho.

O segundo componente dos sentidos do trabalho, na perspectiva de Morin (1996), refere-se à orientação, a qual abarca a intenção que dirige a ação do sujeito, considerando os motivos que o levam a trabalhar e a função do trabalho em sua vida. A partir disso, conforme já apresentado na seção do referencial teórico acerca da referida perspectiva, o trabalho pode englobar tanto uma função utilitária (focando no alcance de objetivos econômicos) quanto uma função expressiva (pensando, aqui, em realização pessoal e contribuição para a sociedade).

Com base nos resultados encontrados, analisa-se que a função expressiva do trabalho recebeu destaque, sendo suas características as mais mencionadas pelos pesquisados ao considerarem a função do trabalho na pós-graduação em suas vidas. Questões como a satisfação pessoal, que contempla o prazer decorrente do trabalho realizado e o gosto por fazê-lo, bem como aspectos que abarcam crescimento pessoal e profissional e geram aprendizagem constituíram-se em resultados encontrados tangentes à função do trabalho também por outras pesquisas que investigaram os sentidos do trabalho para sujeitos em processo de formação tanto na graduação (Barros, 2022; Nuñez & Sansone, 2016) quanto na pós-graduação *lato sensu* (Morin et al., 2007). Os aspectos específicos referentes ao crescimento e à aprendizagem, considerados enquanto dimensão individual, podem ser, inclusive, uma característica própria da fase de desenvolvimento dos sujeitos, conforme apontado por Morin et al. (2007) ao ponderar que a amostra de seu estudo foi composta, majoritariamente, por sujeitos jovens em idade, com média de 27 anos, o que muito se assemelha ao perfil aqui investigado. Ademais, os fatores crescimento e aprendizagem configuram-se como elementos que possibilitam traduzir as próprias expectativas de tais sujeitos ao considerar o fenômeno trabalho e os seus sentidos dentro de suas trajetórias de vida (Morin et al., 2007). É possível considerar, ainda, a função intrínseca do trabalho, quando este é interessante e satisfatório para os indivíduos que o desempenham (Applebaum, 1995; MOW, 1987).

A concepção da função do trabalho na pós-graduação como meio de possibilitar exclusivamente a formação necessária para a atuação na carreira acadêmica foi um dado também encontrado neste estudo. De algum modo, isto se relaciona à função expressiva do trabalho, principalmente ao considerar a atuação relacionada à uma atividade da qual se gosta de realizar e que, assim sendo, proporciona realização pessoal. Todavia, recebe maior destaque a ideia da habilitação a que se fará jus quando da conclusão do curso de mestrado/doutorado, configurando-se esta em condição por meio da qual seria possibilitada a atuação na área profissional pretendida (neste caso, como professor universitário, prioritariamente via concurso público para o magistério superior). Por esta função do trabalho na pós-graduação ser reconhecida de tal modo, e dado o cenário complexo encontrado no que tange à inserção profissional na área desejada, os dois sujeitos que realizaram menções a tal fator acabaram considerando que, a partir disso, não conseguem visualizar outra função para o trabalho realizado na pós-graduação, demonstrando desmotivação frente a isso e evidenciando que o fato de mesmo assim ainda prosseguirem com os cursos nos quais se encontram vinculados ocorre visando a conclusão destes, porém sem considerar uma função específica dos mesmos em suas vidas. A dificuldade em conceber a função do trabalho na pós-graduação também foi um fator destacado por outra pós-graduanda, porém no seu caso específico isto não ocorre pela desmotivação em relação ao contexto propriamente dito, mas a partir do fato de não conseguir reconhecer mais especificamente seus próprios objetivos em relação à pós-graduação e ao trabalho realizado neste âmbito.

Para além da realização pessoal, há também o aspecto da contribuição à sociedade, sendo ambos constituintes da função expressiva do trabalho. Por meio dos dados obtidos verificou-se, no que tange à contribuição social, que tal aspecto permeou, de modo mais global, o relato de somente uma pós-graduanda, a qual relacionou a função do seu trabalho às questões como legado e contribuição. Desperta atenção, novamente, o fato de em mais um dos

componentes do sentido do trabalho (aqui, a orientação), a contribuição social não se apresentar como um fator considerado pelos pós-graduandos em seus relatos. O que se percebe é uma caracterização mais pessoal, voltada às questões do trabalho na pós-graduação cumprirem, para os sujeitos investigados, funções como realização e satisfação para si mesmos, desconsiderando, de algum modo, o entorno social. Tal dado diferencia-se de diversos outros estudos sobre sentidos do trabalho nos quais a contribuição social do trabalho apareceu de modo recorrente relacionada à sua função (Cavalheiro, 2010; D'Arísbo et al., 2018; Morin et al., 2007; Rodrigues et al., 2016; Silva et al., 2019).

A função utilitária do trabalho, por meio da qual o fenômeno tem sua função considerada a partir de trocas de natureza econômica (Morin, 2001), se fez presente no relato de duas pós-graduandas, assumindo uma função central para uma destas e de modo mais secundário para outra. No estudo de Barros (2022), realizado com graduandos em Psicologia, tal função apareceu de modo mais secundário, mas com maior destaque do que na presente pesquisa, demonstrando ser necessário considerar o trabalho a partir de sua característica mais instrumental enquanto possibilidade de remuneração financeira e garantia de subsistência. Morin et al. (2007) verificaram a questão da remuneração recebida por meio do trabalho realizado como um aspecto recorrente dentre os entrevistados de seu estudo (mesmo que acoplado também de outros fatores), referindo-se mais especificamente aos aspectos de autonomia e sobrevivência, situados dentro de uma dimensão individual. Importa mencionar que a perspectiva de autonomia e de melhores possibilidades financeiras esteve, na investigação de Morin et al. (2007), tanto atrelada ao presente quanto projetada para o futuro. No presente estudo, verifica-se que as questões financeiras consideradas, pensando na função utilitária do trabalho, foram totalmente projetadas ao futuro, de modo que os sujeitos conceberam a etapa de formação profissional na pós-graduação enquanto uma constituinte da

possibilidade de propiciar melhores condições de remuneração financeira pensando em suas atuações profissionais futuras após a obtenção da titulação almejada.

O terceiro e último componente considerado para a investigação dos sentidos do trabalho denomina-se coerência. Aqui, analisou-se a questão da contribuição à sociedade por meio do trabalho, referindo-se ao aspecto de acréscimo ao mundo, vinculando-se a isto o engajamento ou a responsabilidade do indivíduo enquanto ser humano em relação a metas e causas que transcendem a si próprio, mas abarcam também o coletivo (Morin & Forest, 2007).

Neste componente, considerando a sua própria descrição de abordagem de um aspecto mais coletivo, emergiram diversas questões abarcando a contribuição social dos trabalhos desenvolvidos, diferentemente do evidenciado na análise dos componentes anteriores dos sentidos do trabalho dos sujeitos aqui investigados. De modo geral, foi possível reconhecer dois grandes agrupamentos: aqueles que abordaram contribuições específicas a partir dos objetos específicos de pesquisa aos quais se dedicam e, também, às contribuições do conhecimento científico de um modo geral. Uma análise ampla permite inferir que, independentemente da temática de investigação e do grau de análise de cada pós-graduando acerca das contribuições do seu trabalho, todos evidenciaram aspectos acerca dos quais se pode reconhecer a contribuição da produção do conhecimento científico que estão realizando enquanto possibilidade de melhorar a vida dos seres humanos sob diferentes aspectos. A pesquisa científica, desse modo, se relaciona com a necessidade do ser humano na busca de respostas e de soluções para problemas situados em diferentes áreas do saber, por meio da qual é possível obter novos conhecimentos que contribuam para a realidade diversificada (Justino, 2011).

Questões pertinentes de serem destacadas referem-se a algumas especificidades das próprias áreas de conhecimento às quais os sujeitos estão vinculados. Enquanto pós-graduandos de algumas áreas (Ciências Biológicas; Engenharias; Multidisciplinar)

conseguiram relacionar mais diretamente as contribuições de seus estudos pensando no sentido de aplicabilidade à sociedade, outros (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Agrárias) referiram dificuldade se não houver o interesse/apoio externo (destacando empresas das respectivas áreas). Houve, ainda, aqueles (Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde) que conseguiram reconhecer contribuições mais gerais, mas pouco relacionadas com desdobramentos futuros a partir dos resultados de suas pesquisas e, também, outros (Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes) cujos estudos apresentam contribuições relacionadas a características mais subjetivas, porém que não deixam de constituírem-se enquanto produções decorrentes de um trabalho realizado com base na cientificidade, assim como nas demais áreas.

Conforme abordam Silva e Messias (2017), não se pode desconsiderar que, frente à produção do conhecimento contemporâneo, ainda constitui pauta importante dos debates acadêmicos a falta de igualdade de valorização das diferentes áreas do conhecimento científico. De acordo com os referidos autores, a dicotomia existente entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais ainda é muito presente, recebendo, estas últimas, características que as inferiorizam. A própria falta de uniformidade nos campos de pesquisa, no que se refere a fatores como investimentos e incentivos, ainda é bastante visível (Silva & Messias, 2017). Isso impacta questões tanto no cenário da própria universidade quanto na sociedade de modo geral, tal como abordado por Bianchetti et al. (2015).

Frente ao exposto, e retomando o foco do componente coerência – constituinte dos sentidos do trabalho – aqui analisado, percebe-se que a contribuição social a partir do trabalho desenvolvido é mais evidente para os pós-graduandos ao se considerar um contexto de produção do conhecimento científico de modo geral, tornando-se mais difícil para alguns participantes reconhecerem contribuições para a sociedade associadas mais especificamente aos seus temas de investigação. A contribuição para a sociedade e/ou acréscimo ao mundo enquanto um fator que impacta no modo de se conceber os sentidos do trabalho costuma ser

uma característica encontrada nos resultados dos estudos desta temática, independentemente do público pesquisado (Andrade, 2012; Carminatti, 2020; Cavalheiro, 2010; Morin et al., 2007).

Para além da investigação dos sentidos do trabalho por meio da análise dos três componentes que o constituem, de acordo com a perspectiva de Morin (1996) utilizada nesta tese, ainda se apreendeu alguns aspectos por meio do questionamento “o que é um trabalho que faz sentido?”. A análise das características evidenciadas nas respostas dos participantes à referida questão possibilita observar similaridades e distinções em relação, principalmente, às considerações dos estudos de Morin (2001) e Morin et al. (2007) acerca do que se constitui como um trabalho que tem sentido. No presente estudo, conforme pode ser observado na seção Resultados, prevaleceram nesta questão fatores como a utilidade do trabalho para a sociedade, o aprendizado que o trabalho gera para quem o realiza e o direcionamento do trabalho por meio de algum propósito. Com menor frequência, se fizeram presentes aspectos mais pessoais (como o trabalho ser algo que faz sentido para quem o desenvolve independentemente das contribuições para a sociedade, por exemplo). A satisfação e a possibilidade de aprendizado contínuo apresentam-se como elementos característicos de um trabalho com sentido (Ono & Binder, 2010). Além disso, a possibilidade de realizar o seu potencial, criar valor e ter sentimento de realização são fatores também abordados pela literatura ao tratar da temática sentidos do trabalho (Morin & Forest, 2007).

O estudo de Morin (2001), com administradores do Quebec, evidenciou que um trabalho que tem sentido é assim concebido à medida que possibilita os seguintes aspectos: atualização do potencial humano e geração de aprendizagem para quem o realiza; ser algo interessante e que gere prazer; beneficiar os outros; proporcionar com que o sujeito se sinta útil e valorizado; ser realizado de modo eficiente e com direcionamento; e ser realizado conjuntamente com outros indivíduos. Os outros participantes da amostra do mesmo estudo –

administradores da França –, por sua vez, não mencionaram que para que um trabalho tenha sentido ele precise ser realizado junto com outros sujeitos e nem gerar a percepção de sentir-se útil e valorizado; incluíram, no entanto, o fator de permitir expressar-se e exercer o seu poder.

A partir disso, é possível analisar que os resultados obtidos na presente tese se assemelham a alguns aspectos do estudo de Morin (2001) como, por exemplo, o trabalho que tem sentido gerar aprendizagem para quem o realiza, ser interessante e gerar prazer, assim como beneficiar os outros e proporcionar um sentimento de utilidade ao sujeito. A questão de ser algo com direcionamento também se fez presente, ao se considerar que tal direcionamento se relaciona ao que os sujeitos aqui investigados mencionaram como propósito.

Atrelando-se ao exposto, a pesquisa de Morin et al. (2007) identificou que as características de um trabalho que tem sentido podem ser agrupadas em três dimensões: individual, organizacional e social. A dimensão individual abrange os aspectos de satisfação pessoal, autonomia e sobrevivência, aprendizagem e crescimento, e a questão da identidade. Na dimensão organizacional (considerando o sentido encontrado na relação do indivíduo com a organização) se fizeram presentes as características utilidade e relacionamentos. A dimensão social, por sua vez, abarca os fatores inserção na sociedade e contribuição para a sociedade. Frente ao exposto, verifica-se semelhanças e dissidências com os resultados aqui encontrados. Para os pós-graduandos investigados na presente tese, questões como autonomia e sobrevivência, trabalho enquanto algo que confere identidade e os relacionamentos desenvolvidos por meio do trabalho foram características pouco evidenciadas ao se pensar enquanto possíveis fatores contributivos para que um trabalho tenha sentido.

Para além dos estudos de Morin (2001) e Morin et al. (2007) com os quais se buscou estabelecer comparações acerca do que se caracteriza para os sujeitos pesquisados enquanto um trabalho que tem sentido, é também possível estabelecer pontes com outras investigações científicas que abordaram o mesmo fenômeno. Desperta atenção o estudo de Nunes et al.

(2019), realizado com 151 servidores (66 docentes e 85 técnicos-administrativos) da Universidade Federal de Santa Catarina, o qual identificou, dentre demais resultados, o aspecto do crescimento pessoal e profissional possibilitado pelo trabalho enquanto algo que contribui para a atribuição positiva de sentido às atividades desenvolvidas. Os referidos autores explanam que o próprio contexto da universidade, enquanto um espaço de conhecimento e aprendizado, constituído pela pluralidade e diversidade de modos de pensar, e onde se encontram também muitas oportunidades e desafios, propicia esse crescimento a que se referiram os sujeitos investigados em sua pesquisa e, de algum modo, assemelha-se com os resultados encontrados também na presente tese. Isso possibilita analisar que, embora em posições diferenciadas dentro da UFSC (servidores docentes e técnicos-administrativos – na pesquisa supramencionada – e mestrandos e doutorandos na presente investigação), a percepção acerca do que o ambiente universitário propicia e a relação disto com a atribuição de sentidos aos seus trabalhos é compartilhada por estes diferentes públicos.

Dado diferente do encontrado aqui em relação a outras pesquisas sobre sentidos do trabalho se refere ao fator relacionamentos interpessoais. Em diversos estudos (Barros, 2022; Cavalheiro, 2010; Diogo, 2005; Morin, 2001; Natividade & Coutinho, 2012; Rodrigues et al., 2016), com diferentes públicos, tal fator se apresentou de modo expressivo e, para os pós-graduandos investigados nesta pesquisa, os relacionamentos interpessoais parecem não serem muito considerados ao se estabelecer percepções sobre os sentidos que atribuem aos seus trabalhos. De algum modo, isso se relaciona com um dado já identificado por meio dos resultados da ETS, onde se verificou que o fator qualidade das relações no trabalho foi um dos que apresentou menor média e, portanto, demonstra contribuir em um grau mais reduzido para a percepção de sentido no trabalho dos sujeitos aqui investigados.

É interessante considerar, também, que mestrandos e doutorandos referem, com alguma frequência, o fato de desenvolverem trabalhos mais solitários, descrevendo, inclusive, a solidão

como uma característica da experiência na pós-graduação (Costa & Nebel, 2018; Fortes, 2021; Moreira et al., 2020). Conforme discorre Jacó (2020):

A experiência da solidão . . . é um processo (deveria ser) formativo que imerso em circunstâncias nas quais vivemos, parece somente ter sentido quando se chega ao final do percurso e a sua escrita (tese) é submetida ao ritual de legitimação (ou não) de uma nova posição a ser ocupada no campo acadêmico com seus espaços de reconhecimento e distinção social. (p. 13)

A partir disso, essa percepção de menor importância das relações interpessoais enquanto um fator contributivo para conferirem sentidos aos seus trabalhos talvez possa ser analisada considerando o cotidiano destes sujeitos. Neste, por sua vez, se destaca uma rotina de longas horas dedicadas a um trabalho realizado de um modo mais solitário, como costuma ser para a maioria dos pós-graduandos, principalmente durante o desenvolvimento da dissertação ou tese – principal produto gerado por meio de seus trabalhos na pós-graduação.

O quinto objetivo específico desta tese refere-se a identificar as relações percebidas entre sentidos do trabalho e experiências formativas dos pós-graduandos. De modo geral, foi possível perceber que os sujeitos entrevistados reconhecem uma relação entre estes dois fenômenos, considerando, ainda, que um impacta totalmente sobre o outro, quer seja positiva ou negativamente.

Como verificado ao longo da investigação, os pós-graduandos pesquisados destacaram, tanto ao abordar os sentidos do trabalho quanto ao relatar sobre as experiências formativas, questões atreladas ao desenvolvimento profissional, mas, também, ao desenvolvimento pessoal. Dado semelhante foi encontrado na pesquisa de Barros (2022), ao investigar sentidos do trabalho e das vivências acadêmicas para graduandos. Estiveram presentes aqui, também, as repercussões das experiências formativas para outras esferas da vida, impactando os sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido na pós-graduação de modo geral. Como abordam Tolfo et

al. (2005), os sentidos são mais subjetivos e se referem ao modo como os fenômenos são captados pela consciência individual, revelando como as experiências são apropriadas pelo sujeito.

Quanto ao desenvolvimento acadêmico e profissional, aspectos como o aprimoramento e a maturidade científica foram bastante destacados. Como aponta Morin (2001), um dos sentidos atribuídos ao trabalho se associa às noções de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Atrelando-se a isto, os processos de aprendizagem, em suas dimensões cognitivas, sociais e políticas, se relacionam ao desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva (Severo et al., 2020).

No que se refere às questões mais pessoais, reconhece-se o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre o mundo, bem como a ampliação do olhar sobre aquilo que é diferente (indivíduos, culturas, etc.), reforçando a própria pluralidade que, em alguma medida, também se constitui como uma característica inerente ao contexto universitário. Acerca disto, inclusive, Severo et al. (2020) pontuam que o contato com as diferenças proporciona o entendimento da universidade enquanto um espaço de diversidade, sociabilidade e construção de modos de se relacionar derivados de experiências diversas de interação humana. A diferença e a pluralidade são, assim, componentes da própria experiência (Bondía, 2002). Por sua vez, vivenciar esta diversidade possibilita ampliar a visão de mundo (Barros, 2022).

As contribuições possibilitadas à sociedade por meio das pesquisas desenvolvidas, embora concebidas pelos entrevistados como um aspecto menos destacado, também foram mencionadas como fator de atribuição de sentido positivo ao trabalho desenvolvido. Tal dado converge com o fator contribuição social e utilidade do trabalho à sociedade, destacado por Morin (2001) e por diversas outras pesquisas que verificaram ser este aspecto propiciador da atribuição de sentido ao trabalho (Barros, 2022; Carminatti, 2020; Cavalheiro, 2010; Morin et

al., 2007; Rodrigues et al., 2016), no entanto cabe ressaltar que, em todos estes outros estudos, tal fator recebeu bastante evidência, diferente do aqui verificado.

De modo mais específico, houve um dado que desperta atenção ao analisar a relação entre os dois fenômenos aqui investigados: o fator relacionamentos interpessoais. Ao se considerar as experiências formativas, estas foram atravessadas pelo referido fator de modo muito significativo, recebendo importância pelos pós-graduandos e, inclusive, sendo a impossibilidade do estabelecimento de tais relacionamentos visto como um aspecto muito negativo ao se considerar as peculiaridades de uma formação na pós-graduação em um cenário de pandemia. Pelo que se pode perceber, os sujeitos investigados consideram fundamental as relações interpessoais durante o processo de formação, reconhecendo também a relevância dessas relações enquanto rede de suporte e auxílio no enfrentamento dos desafios vivenciados durante o percurso no mestrado/doutorado, tal como evidenciado também em outros estudos (Andrade, 2011; Cofferi, 2021; Silva, 2016).

Ao se pensar nos sentidos do trabalho, no entanto, os relacionamentos interpessoais não receberam nenhum destaque, de modo que se pode analisar que estes não são considerados relevantes, para os sujeitos aqui entrevistados, ao se abordar especificamente sobre esta temática. Os sentidos que atribuem ao trabalho estão muito relacionados a fatores mais individuais e, quando da influência de algum fator mais coletivo (como a contribuição do trabalho à sociedade, por exemplo), este não engloba especificamente os outros indivíduos com os quais se convive no ambiente de trabalho. Isto pode ser analisado, em alguma medida, ao considerar que para os pós-graduandos as experiências formativas são tecidas na coletividade, e suas apreensões individuais decorrem, também, desta inter-relação propiciada. Quanto ao sentido atribuído ao trabalho, entretanto, talvez até mesmo por analisar que a solidão consiste em uma característica evidenciada pelos sujeitos que vivenciam a pós-graduação (Fortes, 2021), dado que, apesar dos momentos de construção coletiva, a dissertação/tese se configura

em um trabalho desenvolvido em sua maior parte individualmente, os sujeitos conceberam os sentidos do trabalho, ao que parece, pensando nas etapas vivenciadas na elaboração e escrita até o “resultado final” (materialização da dissertação/tese) que, por sua vez, recai mais no contexto da individualidade da produção. Desse modo, fatores como a realização e satisfação do trabalho para si mesmos foram mais destacados, tendo o entorno social recebido pouca relevância.

Houve um caso, ainda, no qual se sobressaíram experiências formativas consideradas negativas pelo sujeito, de modo que este relacionou um sentido também mais negativo atribuído ao trabalho. Neste caso, verificou-se ainda sentimentos de insegurança desenvolvidos no pós-graduando, propiciados frente às experiências mais complicadas que este teve. Tal dado se diferencia do estudo de Morin et al. (2007), no qual verificou-se que concepções de trabalho opostas às positivas são consideradas como “sem sentido”. Aqui, o que se verifica é que, mesmo que negativas, as experiências são produtoras de sentidos, resultado semelhante ao encontrado por Barros (2022). Ao se considerar as peculiaridades da experiência formativa, Leite (2016) pontua que esta refere-se, em menor intensidade, à aquisição de um conhecimento específico e, com maior proporção, à atribuição de significado dada ao mundo e à constituição de um sujeito singular.

De modo geral, então, percebe-se que relações e sentidos majoritariamente positivos foram atribuídos ao trabalho e às experiências formativas vivenciadas na pós-graduação. O desenvolvimento pessoal e profissional possibilitado foram os fatores mais destacados pelos sujeitos entrevistados, o que evidencia aspectos mais individuais neste cenário, como a própria satisfação e realização pessoal frente à formação, apesar dos percalços e desafios encontrados ao longo da trajetória. Novos sentidos às experiências são tecidos à medida que estas possibilitam desenvolvimento para o sujeito, independente de em qual âmbito da vida isto

ocorra, o que, por sua vez, permite concordar com Bondía (2002) sobre o sujeito ser um “sujeito da experiência”.

5 Considerações Finais

O objetivo geral desta tese consistiu em compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Tal investigação se tornou possível por meio dos objetivos específicos delineados para este estudo, os quais serão apresentados na sequência. Desse modo, investigou-se os fenômenos propostos e obteve-se o alcance dos objetivos pretendidos.

Quanto ao primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja o de caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos participantes, verificou-se prevalência de pós-graduandos do sexo feminino, com média de idade de 31,47 anos, solteiros, sem filhos e provenientes da região Sul do Brasil. No que tange a aspectos acadêmicos, a maioria dos sujeitos graduou-se em curso na modalidade bacharelado, realizado em instituição de ensino superior pública, e participou de atividades de iniciação científica durante a graduação. Despertou atenção, também, o fato da maioria dos pais dos participantes terem um nível de escolaridade entre ensino médio completo, ensino superior completo, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* completa, corroborando alguns estudos mencionados ao longo desta pesquisa sobre um maior nível de escolaridade dos pais relacionar-se a maiores níveis de escolaridade dos filhos, o que pode de algum modo também indicar maior valorização da pós-graduação *stricto sensu* por tais sujeitos.

Em sua quase totalidade, os participantes são pós-graduandos vinculados ao *campus* Florianópolis da Universidade Federal de Santa Catarina – sede da IES, com mais de 60 anos, cuja estrutura se diferencia bastante dos *campi* interioranos –, com destaque para a participação de sujeitos matriculados em programas de pós-graduação das áreas de ciências Humanas, Engenharias e Saúde. Pouco mais da metade dos respondentes tem dedicação exclusiva às atividades da pós-graduação, e dentre os que recebem bolsa de estudos a maioria destas é

proveniente da CAPES. Um percentual considerável (44,38%) dedica-se concomitantemente ao mestrado/doutorado e a atividades profissionais remuneradas e, acerca disso, verificou-se se tratar de um aspecto que compromete a dedicação e o envolvimento destes com as atividades da pós-graduação especificamente.

Dentre as atividades acadêmicas complementares com as quais os pós-graduandos se envolvem, as mais frequentemente indicadas foram participação em eventos científicos e em grupos de pesquisa. Identificou-se, ainda, um percentual de aproximadamente 15% de sujeitos que não tiveram envolvimento com nenhuma atividade complementar, ou seja, o processo de formação destes na pós-graduação tem ocorrido, exclusivamente, somente via atividades obrigatórias (participação nas disciplinas e desenvolvimento do projeto de pesquisa), fator este que pode repercutir na própria integração dos mesmos ao ambiente acadêmico e, também, às diferentes possibilidades com as quais poderiam ter contato por meio das atividades complementares.

Foi possível, também, identificar as razões para a escolha e permanência no curso de mestrado/doutorado, respondendo ao segundo objetivo específico deste estudo. Acerca disto, verificou-se que gostar da área acadêmica e de estudar, e questões relacionadas aos limites para ingressar ou se manter em um mercado de trabalho com elevados índices de desemprego e precarização do trabalho foram as principais razões para os sujeitos escolherem cursar pós-graduação *stricto sensu*. A permanência nos respectivos cursos, por sua vez, está atrelada, majoritariamente, ao gosto por estudar e pesquisar, ao desejo de ser professor universitário e ao desejo de obter o diploma (titulação). Tais aspectos, de modo geral, englobam fatores muito presentes no ambiente acadêmico e se relacionam à realidade vivenciada na pós-graduação *stricto sensu*, onde o estudo e a pesquisa são atividades cotidianas dos sujeitos inseridos neste contexto, bem como a formação visando à carreira acadêmica é algo frequente.

No que tange a caracterizar as experiências formativas dos participantes, que consistiu no terceiro objetivo específico desta tese, estes conceberam-nas, majoritariamente, como algo que envolve aprendizagem e oportuniza desenvolvimento. Esta própria concepção atrela-se, também, ao sentido que atribuem às experiências formativas, sendo os fatores aprendizado e desenvolvimento pessoal os mais destacados pelos entrevistados. Houve, ainda, o reconhecimento de que as experiências formativas não são, exclusivamente, aquelas que acontecem na pós-graduação, mas que também podem decorrer de outros contextos da vida como, por exemplo, de atividades realizadas em outros âmbitos ou de experiências pregressas, as quais contribuem em um caráter formativo para a constituição dos sujeitos. No entanto, dentre as que ocorrem especificamente no âmbito da pós-graduação, diferentes atividades acadêmicas foram mencionadas como propiciadoras de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, destacando-se as atividades de pesquisa propriamente ditas (como o desenvolvimento da dissertação/tese), a participação em grupos de pesquisa e em projetos de extensão e o envolvimento com eventos científicos (quer seja como participante destes ou, ainda, na organização dos mesmos).

É relevante salientar que a pesquisa foi realizada durante o período da pandemia e, tal como evidenciado ao longo da apresentação dos resultados obtidos, as repercussões desta devem ser consideradas. A questão da falta da vivência do ambiente físico da universidade, por exemplo, se constituiu em algo recorrentemente mencionado pelos participantes e o qual, muito provavelmente, não seria um resultado encontrado se o estudo tivesse sido realizado em outro momento, dado que os cursos de mestrado e doutorado são ofertados na modalidade presencial. Deste modo, faz parte do cotidiano dos pós-graduandos vivenciar, em maior ou menor medida, o espaço físico da instituição de ensino superior para as diferentes atividades que realizam durante a formação. A partir disso, as experiências formativas dos sujeitos também tiveram atravessamentos do cenário pandêmico, principalmente ao analisar que algumas atividades

ficaram impossibilitadas de serem realizadas ou, ainda, foram adaptadas do modo que se tornou possível. Outro aspecto que apresentou bastante diferença durante a pandemia se refere aos relacionamentos interpessoais, os quais se mantiveram mais distanciados e limitados, prejudicando o estabelecimento de uma rede de suporte que costuma ser positiva para o enfrentamento dos desafios vivenciados ao longo da formação na pós-graduação.

Quanto ao quarto objetivo específico desta pesquisa, o de analisar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos mestrandos e doutorandos, verificou-se que tais sujeitos atribuem, majoritariamente, sentidos positivos ao trabalho desenvolvido na pós-graduação. De modo geral, houve consonância entre os sentidos do trabalho identificados por meio da Escala do Trabalho com Sentido – na primeira etapa deste estudo – e daqueles investigados mais diretamente na segunda etapa do estudo – por meio das entrevistas realizadas. Na ETS, o fator que recebeu maior destaque foi o intitulado aprendizagem e desenvolvimento, aspectos estes que também foram evidenciados como principais para a atribuição de sentido ao trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa. Sobre o referido instrumento, inclusive, é importante destacar que, embora tenha sido desenvolvido com base em sujeitos inseridos no mercado de trabalho nas áreas de serviços de saúde e social (para a construção inicial da Escala, no contexto internacional) e atuantes em indústrias criativas (para a validação da ETS ao contexto brasileiro), pode-se perceber que se constituiu como um instrumento satisfatório para a investigação do fenômeno a que se propõe também com o público de pós-graduandos.

Por meio da perspectiva teórica utilizada neste estudo para a compreensão dos sentidos do trabalho, identificou-se que, quanto ao componente significação, os participantes reconhecem a definição do trabalho desenvolvido na pós-graduação como sendo as atividades realizadas neste contexto, as quais demandam empenho, esforço e dedicação, e apresentam-se mais centrais na vida de alguns pós-graduandos e com centralidade relativa para outros. O componente orientação, por sua vez, o qual destaca a função do trabalho na vida do sujeito, foi

relacionado, com maior destaque, ao fato de possibilitar desenvolvimento pessoal e profissional e, também, habilitá-los para atuação na carreira acadêmica. O terceiro componente desta perspectiva refere-se à coerência, no qual os entrevistados evidenciaram as contribuições possibilitadas a partir de cada área do conhecimento e do fenômeno investigado na dissertação/tese, assim como contribuições possibilitadas à sociedade por meio do conhecimento científico de modo geral.

Como último objetivo específico desta tese, buscou-se identificar as relações percebidas entre sentidos do trabalho e experiências formativas dos pós-graduandos. Diversos fatores foram mencionados pelos entrevistados, destacando-se: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de carreira, oportunidades de aprendizagem, aprimoramento científico e sentidos pessoais. Frente a isto, é possível reconhecer que, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional foram os aspectos que guiaram os sentidos que os pós-graduandos atribuem ao seu trabalho, suas experiências formativas e, também, a relação percebida pelos mesmos entre estes dois fenômenos. Tais aspectos, por sua vez, são muito característicos do ambiente universitário, no qual se encontra formação acadêmica e também trabalho, e a partir destes e das experiências por eles propiciadas, o sujeito se desenvolve enquanto profissional, mas também na esfera pessoal. Atrela-se a isso, também, o fator do contato com a pluralidade e a ampliação da visão de mundo, proporcionados pelas vivências na universidade e que, de algum modo, também contribuem para as experiências formativas. Com base nas considerações teóricas sobre experiências formativas apresentadas ao longo desta tese, verifica-se que, assim como pontuado pelos diferentes autores, tais experiências se constituem como formativas à medida que formam e transformam o sujeito – ou seja, este é, por si, um sujeito da experiência. De modo geral, ao que parece, as experiências formativas são, em grande parte, as próprias geradoras dos sentidos atribuídos ao trabalho na pós-graduação.

É importante considerar as limitações apresentadas por este estudo. As modificações ocasionadas pela pandemia também repercutiram sobre a presente pesquisa, principalmente no que se refere ao limite de tempo para sua execução, o qual foi reduzido e apresentou peculiaridades. Recebe destaque, também, o reduzido percentual de pós-graduandos participantes na primeira etapa do estudo, apesar das diferentes estratégias empregadas para o acesso a tais sujeitos. Em alguma medida, isso pode ter sido influenciado pelas repercussões da pandemia na vida de todos, mas também pode estar atrelada ao pouco interesse em participar de um estudo com o referido tema, talvez até mesmo pelo fato de que, ao responder aos instrumentos de pesquisa, também haveria um momento de repensar a própria carreira e as escolhas efetivadas, fator este que pode se apresentar por vezes como gerador de indefinições e inseguranças para alguns indivíduos, principalmente ao se considerar um período tão marcante como aquele no qual ocorreu a coleta de dados. Ainda, deve-se salientar que esta investigação englobou pós-graduandos de uma única instituição de ensino superior, prioritariamente de um *campus* específico desta, a qual apresenta, assim como toda instituição, suas peculiaridades. Apesar de ter envolvido sujeitos vinculados a programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, ainda assim não se pode generalizar tais resultados nem em relação às áreas e nem em relação à instituição em si.

Como sugestões para futuras pesquisas, pode-se considerar a realização de investigações que abordem, mais especificamente, a formação dos sujeitos em programas de pós-graduação dos *campi* interioranos da própria UFSC, e também que contemplem pós-graduandos de algumas áreas que tiveram pouca participação neste estudo (como Ciências Biológicas, por exemplo). Pesquisas mais abrangentes, envolvendo o cenário nacional da pós-graduação, também se constituem como possibilidades interessantes, uma vez que podem permitir reconhecer singularidades e generalizações de sujeitos envolvidos com a pós-graduação em diferentes regiões do país, principalmente tendo em vista a multiculturalidade

do Brasil e as possíveis repercussões deste fator para uma formação pós-graduada. Especificamente em relação à pós-graduação *stricto sensu*, algumas questões são prementes de maiores investigações científicas como, por exemplo, a saúde mental dos pós-graduandos e possíveis estratégias interventivas frente a isto, questões de planejamento de carreira destes sujeitos principalmente ao se considerar a transição entre o final do curso e o ingresso no mercado de trabalho e, também, questões tangentes a alternativas frente a dificuldade de ingresso na carreira docente no magistério superior, ao desemprego e às outras possibilidades de inserção profissional para um mestre ou doutor.

Por fim, espera-se que esta tese possibilite maior compreensão sobre questões do trabalho na pós-graduação e das experiências formativas vivenciadas pelos pós-graduandos neste contexto. Diferencia-se da maioria dos estudos direcionados ao âmbito da pós-graduação, os quais dedicam-se com relativa frequência à investigação de questões mais estruturais dos programas em si e, aqui, centrou-se na figura do sujeito pós-graduando mais especificamente, um dos principais atores no cenário do desenvolvimento e da produção do conhecimento científico do país.

Referências

- Abreu, T. F. (2013). *Experiências formativas de discentes do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del-Rei].
- Aguiar, W. M. J. (2006). A pesquisa junto a professores: Fundamentos teóricos e metodológicos. In W. M. J. Aguiar (Org.), *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: Relatos de pesquisa* (pp. 11-22). Casa do Psicólogo.
- Aguiar, W. M. J., Liebesny, B., Marchesan, E. C., & Sanchez, S. G. (2009). Reflexões sobre sentido e significado. In A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: Uma leitura sócio-histórica* (pp. 19-54). Cortez.
- Alcadipani, R. (2011). A academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, 18(57), 345-348.
- Almeida, M. H. T. (2010). A pós-graduação no Brasil: Onde está e para onde poderia ir. In Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Org.), *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020* (pp. 17-28). CAPES.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Alvaro, J. L., Bergere, J., Crespo, E., Torregrosa, J. R., & Garrido, A. (1995). The meaning of work in Spain. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 15(6), 59-67.

- Alves, J. L. (2008a). *A relevância da informação contábil ambiental para a tomada de decisão de investimento: Um experimento junto a estudantes de pós-graduação como subrogados de analistas de mercado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Alves, V. M. (2008b). *Formação e trabalho de pesquisadores em educação: Um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Alves, V. Q. (2018). *O trabalho na ordem do dia: O sentido do trabalho na Câmara dos Deputados* [Dissertação de Mestrado, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados].
- Alvim, M. B. (2006). A relação do homem com o trabalho na contemporaneidade: Uma visão crítica fundamentada na gestalt-terapia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 122-130.
- American Psychological Association. (2022). *Manual de publicação da APA: O guia oficial para o estilo APA* (7a ed.). Artmed.
- Anchieta, F. K. R. (2021). *O profissional (com) post-it: O sentido do trabalho para design thinkers* [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná].
- Andrade, D. V. P., Vasconcelos, N. V. C., Macedo, D. M., Queiroz, J. V., & Queiroz, F. C. B. P. (2011, Outubro 19–21). Um estudo sobre motivação, expectativas e influências dos mestrandos em engenharia de produção da UFRN. *Anais do VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Resende, RJ. <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/51214717.pdf>
- Andrade, J. C. R. (2011). O mestrado como experiência. *Paidéia – Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC*, 10, 65-83.

- Andrade, P. R. O. (2017). *O trabalho e seus sentidos: Um olhar na perspectiva do aposentado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Paraíba].
- Andrade, R. O. (2021). Ciência à míngua: Sucessivos cortes no orçamento fragilizam a capacidade de financiamento à pesquisa no Brasil. *Pesquisa FAPESP*, 304, 35-40. https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2021/06/034-040_capa-financiamento_304.pdf
- Andrade, S. P. C. (2012). *Sentidos atribuídos ao trabalho sob a perspectiva das racionalidades instrumental e substantiva em uma organização coletivista e numa burocrática* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- André, M. (2007). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, 10(15), 43-59.
- Antunes, R. (2003). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo.
- Antunes, R. (2010). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (14a ed.). Cortez.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, 25(87), 335-351.
- Antunes, R., & Druck, G. (2013). A terceirização como regra? *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*, 79(4), 214-231.
- Applebaum, H. (1995). The concept of work in western thought. In F. C. Gamst (Org.), *Meanings of work: Considerations for the twenty-first century* (pp. 46-78). State University of New York Press.
- Araújo, H. M. L. (2011). *Processo identitário profissional: As experiências formativas de licenciandos do curso de física – UFPI* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].

- Associação Nacional de Pós-Graduandos. (2022, Fevereiro 4). Campanha nacional pelo reajuste já das bolsas de estudos. *ANPG*. <https://www.anpg.org.br/04/02/2022/campanha-nacional-pelo-reajuste-ja-das-bolsas-de-estudos/>
- Assunção-Luiz, A. V., Pitta, N. C., Cintra, A. S., Corsi, C. A. C., Queiroz, A. A. F. L. N., & Fernandes, A. P. M. (2021). Impactos da Covid-19 em alunos de pós-graduação. *Olhares e Trilhas*, 23(2), 538-554.
- Athayde, M., & Souza, W. F. (2015). Saúde do trabalhador. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 597-605). Casa do Psicólogo.
- Balachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: Novos desafios para uma política bem-sucedida. In C. Brock & S. Schwartzman (Orgs.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 285-314). Nova Fronteira.
- Barbosa, D. M. 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, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrade, A. M. J., 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., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.

- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 154-166.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5a ed.). Edições 70.
- Bardini, C., & Tolfo, S. R. (2018). O sentido do trabalho para empregados de uma empresa do setor elétrico sediada em Santa Catarina. *Revista Especialize On-line IPOG*, 1(15).
<https://ipog.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/crislaine-bardini-101761313.pdf>
- Bariani, I. C. D. (2003). Os estilos cognitivos e o processo de formação do universitário. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 87-103). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Barleta, M. C. F. (2020). *Um estudo sobre os sentidos do trabalho na Uberização em São José dos Campos* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Barros, L. O., Ambiel, R. A. M., Baptista, M. N. (2021). Sintomatologia depressiva em estudantes brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. *Psico*, 52(4), 1-12.
- Barros, L. O., Moreira, T. C., Martins, G. H., & Ambiel, R. A. M. (2018). Avaliação da adaptabilidade de carreira em estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 177-184.

- Barros, M. S. P. (2022). *Sentidos do trabalho e das vivências acadêmicas para graduandos em psicologia da UFSC e da UFRR* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Barros, R., Foguel, M., & Ulyseia, G. (2006). *Desigualdade de renda no Brasil: Uma análise da queda recente*. IPEA.
- Barros, S. C., & Borges, L. O. (2016). Significados do dinheiro e do trabalho: Um estudo com operários da construção de edificações de Belo Horizonte. *Interação em Psicologia*, 20(2), 170-182.
- Barros Junior, A. C. (2009). *Sujeito e empresa capitalista contemporânea num impasse: Entre o laço social neurótico e o perverso* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, 19(44), 19-32.
- Bastos, A. V. B., Pinho, A. P., & Costa, C. A. (1995). Significado do trabalho: Um estudo entre trabalhadores de organizações formais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 20-29.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar Editor.
- Bendassolli, P. F. (2009). *Psicologia e trabalho: Apropriações e significados*. Cengage Learning.
- Bendassolli, P. F., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Significado do trabalho nas indústrias criativas. *Revista de Administração de Empresas*, 51(2), 143-159.
- Bendassolli, P. F., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Escala do Trabalho com Sentido (ETS). In K. Puente-Palacios & A. L. A. Peixoto (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia* (pp. 221-231). Artmed.

- Bendassolli, P. F., Borges-Andrade, J. E., Alves, J. S. C., & Torres, T. L. (2015). Meaningful Work Scale in creative industries: A confirmatory factor analysis. *Psico-USF*, 20(1), 1-12.
- Bendassolli, P. F., & Gondim, S. M. G. (2014). Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 131-147.
- Bennett, S., Mohr, J., BrintzenhofeSzoc, K., & Saks, L. V. (2008). General and supervision-specific attachment styles: Relations to student perceptions of field supervisors. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 75-94.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *Modernidade, pluralidade e crise do sentido: A orientação do homem moderno*. Vozes.
- Bernal, A. O. (2010). *Psicologia do trabalho em um mundo globalizado: Como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho*. Artmed.
- 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., Oliveira, A., Silva, E. L., & Turnes, L. (2012). A iniciação à pesquisa no Brasil: Políticas de formação de jovens pesquisadores. *Educação*, 37(3), 569-584.
- Bianchetti, L., Valle, I. R., & Pereira, G. R. M. (2015). *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas*. Autores Associados.
- Bianchetti, L., Zuin, A. S., & Ferraz, O. (2018). *Publique, apareça ou pereça: Produtivismo acadêmico, "pesquisa administrada" e plágio nos tempos da cultura digital*. EdUFBA.
- Bitencourt, B. M., Onuma, F. M. S., Piccinini, V. C., Moreira, L. B., & Severo, R. B. (2014). Sentidos do trabalho para jovens de um empreendimento solidário e para trainees. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(2), 142-155.

- Bitencourt, H. R., Audy, J. L. N., Rodrigues, A. C. M., & Casartelli, A. O. (2012). Indicadores institucionais e a avaliação da pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 9(18), 597-614.
- Bitencourt, M. S. O. (2020). “*É tudo em função do trabalho*”: *Sentidos do trabalho para jovens estudantes de curso técnico integrado ao ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Bitencourt, S. M. (2011). *Candidatas à ciência: A compreensão da maternidade na fase do doutorado* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Blanch, J. M. (2003). Trabajar en la modernidade industrial. In J. M. Blanch, M. J. E. Tomás, C. G. Duran & A. M. Ariles (Orgs.), *Teoría de las relaciones laborales: Fundamentos* (pp. 19-147). Editorial UOC.
- Bonatto, W. R. B. (2016). *O sentido do trabalho na visão de funcionários que atuam em micro e pequenas empresas* [Dissertação de Mestrado, Faculdade Campo Limpo Paulista].
- Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia*, 18(41), 581-590.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Bonfim, M. F. F. B. (2019). *Narrativas dos sentidos do trabalho para os coordenadores dos colegiados dos programas de pós-graduação stricto sensu da UNEB* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia].
- Bonfim, P. P. (2011). *Os sentidos de trabalho para jovens estudantes do ensino médio da cidade de Carapicuíba* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Borges, E. J. (2018). *Projeto Oficina do Saber: Sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].

- Borges, L. O. (1997). Os atributos e a medida do significado do trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(2), 211-221.
- Borges, L. O. (1998). Os pressupostos dos estudos do significado do trabalho na psicologia social: No caminho do existencialismo. *Vivência*, 12(2), 87-105.
- Borges, L. O. (1999). As concepções do trabalho: Um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(3), 81-108.
- Borges, L. O., & Alves-Filho, A. (2003). A estrutura fatorial do Inventário do Significado e Motivação do Trabalho (IMST). *Avaliação Psicológica*, 2(2), 123-143.
- Borges, R. C. P. (2010). *Jovem-aprendiz: Os sentidos do trabalho expressos na primeira experiência profissional* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010). O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 248-282). Artmed.
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2014). Mundo do trabalho: Construção histórica e desafios contemporâneos. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a ed., pp. 25-72). Artmed.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1) 1-29.
- Braga, N. L., Lima, D. M. A., & Maciel, R. H. (2015). “Não tinha trabalho, mas tinha reciclagem”: Sentidos do trabalho de catadores de materiais recicláveis. *Temas em Psicologia*, 23(4), 1051-1059.

- Brass, L. F., Akabas, M. H., Burnley, L. D., Engman, D. M., Wiley, C. A., & Andersen, O. S. (2010). Are MD-PhD programs meeting their goals? An analysis of career choices made by graduates of 24 MD-PhD programs. *Academic Medicine, 85*(4), 692-701.
- Brief, A. P., & Nord, W. R. (1990). *Meaning of occupational work*. Lexington Books.
- Brito, M. J. M., Vianna, P. C. M., Silva, T. C., Costa, A. S. S. M., & Santos, F. X. (2010). O significado do trabalho para profissionais de saúde mental. *Journal of the Health Sciences Institute, 28*(2), 165-168.
- Brock, L., Cunha, E., Tavares, J. R., Gonçalves Júnior, I., Paola, A. V., 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.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work on internship experience to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior, 46*(3), 332-349.
- Bujdoso, Y. L. V. (2005). *Dissertação como estressor: Em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- 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, Universidade de São Paulo].
- Bujdoso, Y. L. V., & Cohn, A. (2008). Universidade como *coping* para lidar com o trabalho na assistência do mestrando enfermeiro. *Revista de Saúde Pública, 42*(2), 273-278.
- Cabral, T. L. O., Silva, F. C., Pacheco, A. S. V., & Melo, P. A. (2020). A CAPES e suas sete décadas: Trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 16*(36), 1-22.

- Cabrero, R. C. (2007). *Formação de pesquisadores da UFSCar e na área de educação especial: Impactos do Programa de Iniciação Científica do CNPq* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Campos, C. A. (2018). *Motivos da evasão: Um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Campos, L. F. L., Martinez, A., & Escudero, R. M. P. (1998). Perspectivas de alunos sobre sua iniciação científica. *Integração Ensino-Pesquisa-Extensão*, 4(14), 179-182.
- Canholi Junior, C. (2015). *Sentido do trabalho no esgotamento sanitário: Estudo de caso com trabalhadores do saneamento básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].
- Cantwell, R. H., Scevak, J. J., Bourke, S., & Holbrook, A. (2012). Identifying individual differences among doctoral candidates: A framework for understanding problematic candidature. *International Journal of Educational Research*, 53, 68-79.
- Cardoso, M. M. F. L. (2017). *A evasão discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Carminatti, S. A. (2020). *Os sentidos do trabalho e masculinidade: Um estudo com policiais militares* [Dissertação de Mestrado, Faculdade Meridional].
- Carminatti, S. A., Gallon, S., Costa, C., & Corte, V. F. D. (2021). The meanings of work and masculinity: A study with military police officers. *Research, Society and Development*, 10(15).
- Carneiro, V. A. S. (2021). *Sentidos do trabalho e das relações de gênero pelas mulheres agricultoras da comunidade Bom Jesus no município de Porto Velho/Rondônia* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí].

- Carpi, A. C. M. S. (2014). *Tornar-se doCENte: Uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Carvalho, A. M. A. (1999). Onde estão e o que fazem nossos mestres e doutores? Uma reflexão sobre critérios de avaliação da pós-graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 54-63.
- Carvalho, D. G. S. (2020). *Sentidos do trabalho: Narrativas de docentes aposentados em exercício na UFPE à luz da psicodinâmica do trabalho* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Carvalho, J. S. (2016a). *Por uma pedagogia da dignidade: Memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. Summus.
- Carvalho, L. S. (2016b). *PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: Proposta e experiências formativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Cavalheiro, G. (2010). *Sentidos atribuídos ao trabalho por profissionais afastados do ambiente laboral em decorrência de depressão* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Cesar, F. C. R., Sousa, E. T., Ribeiro, L. C. M., & Oliveira, L. M. A. C. (2018). Estressores da pós-graduação: Revisão integrativa da literatura. *Cogitare Enfermagem*, 23(4), 1-11.
- Ciampa, A. C. (2012). Identidade. In S. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: O homem em movimento* (14a ed., pp. 58-75). Brasiliense.
- Cirani, C. B. S., Campanario, M. A., & Silva, H. H. M. (2015). A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: Análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 163-187.

- Cirani, C. B. S., Silva, H. H. M., & Campanario, M. A. (2012). A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em Administração no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(6), 765-783.
- Codo, W. (2006). *Por uma psicologia do trabalho: Ensaio recolhido*. Casa do Psicólogo.
- Coelho, M. C. R., & Silva, J. P. (2017). Acompanhamento de egressos como instrumento de gestão. *Textos & Contextos*, 16(2), 470-478.
- Cofferri, F. F. (2021). *Perspectivas de doutorandos bolsistas acerca do mal-estar e do bem-estar na pós-graduação* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016*. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Controle Acadêmico da Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. (2019). *Indicadores*.
- Controle Acadêmico da Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. (2022). *Indicadores*. <https://capgadm.sistemas.ufsc.br/publico/totaisAlunosStrictoSensu.xhtml>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2002). *Capex, 50 anos: Depoimentos ao CPDOC-FGV*. CAPES.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017a). Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017b). MEC institui modalidade de doutorado profissional. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/portaria-institui-doutorado-profissional>

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2021a). *Sobre a CAPES*.
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2021b). Portaria nº 191, de 26 de novembro de 2021. <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7442>
- Costa, A. (2013). *O processo de formação de pesquisadores: Análise do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1990 a 2012* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Costa, A. L. F., Coelho-Lima, F., Costa, J. P., Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2014). Internacionalização da pós-graduação em psicologia: Estudo comparativo dos cursos de doutorado no Brasil e na Espanha. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25), 789-818.
- Costa, D. C. S. (2015). *Docência universitária e formação pedagógica: O estágio de docência na pós-graduação stricto sensu* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Costa, E. G., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis*, 17(50), 207-227.
- Costa, I. P., Pimenta, C. J. L., Brito, M. J. M. (2019). Adversidades vivenciadas por profissionais na atenção primária à saúde: Implicações para os sentidos do trabalho. *Escola Anna Nery*, 23(3), 1-9.
- Costa, S. D. M., Marques, E. M. I., & Ferreira, A. C. C. (2020). Entre os sentidos do trabalho, prazer e sofrimento: Um estudo baseado na perspectiva de jovens trabalhadores-estudantes. *Revista Gestão Organizacional*, 13(1), 64-85.

- Coury, H. J. C. G., & Vilela, I. (2009). Perfil do pesquisador fisioterapeuta brasileiro. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 13(4), 356-363.
- Coutinho, M. C., Krawulski, E., & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: Repensando articulações possíveis [Edição especial]. *Psicologia e Sociedade*, 19, 29-37.
- Cunha, A. L. S. (2013). *A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa].
- Cullen, D. J., Pearson, M., Saha, L. J., & Spear, R. H. (1994). *Establishing effective PhD supervision*. Australian Government Publishing Service.
- Cury, C. R. J. (2004). Graduação/pós-graduação: A busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, 25(88), 777-793.
- Dantas, F. (1995). O PET e a formação de lideranças acadêmicas e profissionais. *InfoCAPES*, 3, 18-20.
- Dantas, F. (2004). Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: Ideias para (avali)ação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(2), 160-172.
- Davidson, M. N., & Foster-Johnson, L. (2001). Mentoring in the preparation of graduate researchers of color. *Review of Educational Research*, 71, 549-574.
- Dejours, C. (2011). *Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Atlas.
- Dejours, C. (2015). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho* (6a ed.). Cortez – Oboré.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Cabral Editora e Livraria Universitária.

- Della Méa, L. G. T. (2013). *A internacionalização da pós-graduação: Um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria].
- Dias, M. S. L. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de carreira: Uma orientação para estudantes universitários*. Vetor.
- Diogo, M. F. (2005). *Só tem homem, pêra né, eu também quero entrar nesse lugar: Reflexões sobre a inserção de mulheres no seguimento de vigilância patrimonial privada* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Diogo, M. F., & Maheirie, K. (2007). De balde e vassoura na mão: Os sentidos que mulheres serventes de limpeza atribuem aos seus trabalhos. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 7(2), 557-579.
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K. H. (2001). *Dicionário de Psicologia Dorsch*. Vozes.
- Du, F. (2009). Building action research teams: A case of struggles and successes. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(2), 8-18.
- Duarte, J. M. G., & Simões, A. L. A. (2015). Significados do trabalho para profissionais de Enfermagem de um hospital de ensino. *Revista Enfermagem UERJ*, 23(3), 388-394.
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: Uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Duque, L. A. (2010). *Uma análise do fluxo informacional do trabalho colaborativo acadêmico nas listas de discussão de Mestrado em Ciência da Informação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

- D'Arísbo, A., Boff, D., Outramari, A. P., & Salvagni, J. (2018). Regimes de flexibilização e sentidos do trabalho para docentes de ensino superior de instituições públicas e privadas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(2), 495-517.
- D'Avila, G. T., & Soares, D. H. P. (2003). Vestibular: Fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 105-116.
- East, M., Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2012). What constitute positive feedback to postgraduate research students? The student's perspective. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(2).
- England, G. W., & Whiteley, W. T. (1990). Cross-national meanings of working. In A. P. Brief, & W. R. Nord (Orgs.), *Meanings of occupational work* (pp. 65-106). Lexington Books.
- Erbs, R. T. C., Carvalho, E. A. R., & Avelar, L. L. S. (2020). O aluno da pós-graduação *stricto sensu*: Identidade, desafios e perspectivas. *Espaço em Revista*, 22(2), 220-234.
- Espejo, M. M. S. B., Silva, S. D., Yahiro, A. A., Lima, J. P. R., & Vendramin, E. O. (2022). A vivência na pós-graduação à luz de Vigotski: O que dizem e sentem os alunos de ciências contábeis? *Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(2), 23-41.
- Estevam, H. M., & Guimarães, 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 – Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), 703-730.
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284.
- Fagá, I. T., & Quoniam, L. M. (2015). A relação entre produção científica e avaliação da CAPES: Um estudo cientométrico de um programa das engenharias II e de um programa interdisciplinar. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(29), 651-679.

- Faleiro, W., Machado, M. A. C., Lemos, G. K. G., & Queiroz, G. C. (2020). Ser mestre em educação: Motivos e motivações por essa formação continuada. *Revista Profissão Docente*, 20(44), 1-14.
- Faro, A. (2013). Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: Estudo com mestrados e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 654-662.
- Felix Junior, M. S. (2015). *Significados do trabalho docente: Um estudo com professores horistas de cursos de administração em instituições de ensino superior privadas* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Grande Rio].
- Fernandes, E. F., Pacheco, A. S. V., Silva, F. C., & Cabral, T. L. O. (2021). Evasão discente na pós-graduação: Uma análise a partir do Geocapes. *Brazilian Journal of Development*, 7(12), 112313-112332.
- Fernandes, J. G. V. (2020). *O sentido do trabalho para o profissional de T. I.: Uma abordagem experiencial* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Ferraz, R. R. N., Quoniam, L. M., & Maccari, E. A. (2014). A utilização da ferramenta *Scriptlattes* para extração e disponibilização *on-line* da produção acadêmica de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(24), 361-389.
- Ferreira, D. F., Soares, M. S. S., Oliveira, R. M., Oliveira, S. C., Fonteles, D. B., & Bezerra, R. M. S. B. (2016, Maio 23–25). O sentido do trabalho em obstetrícia: Perspectivas de enfermeiras e técnicas de enfermagem. *Anais do II Seminário Internacional de Integração Institucional Ensino, Pesquisa e Serviço, XX Enfermaio e I Mostra do Internato de Enfermagem*. Fortaleza, CE.
<http://www.uece.br/eventos/seminarioppccclisenfermaio/anais/resumos/10739.html>

- 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.
- Ferreira, S., & Veloso, F. A. (2003). Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 33, 481-513.
- Finger, A. B. (2000). *A qualidade dos cursos de mestrado em administração: Uma avaliação pela percepção discente* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: Importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, 29, 191-215.
- Foresti, F. (2016). *O uso de dispositivos móveis entre os estudantes de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina: Os novos fluxos de informação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Fortes, C. S. (2021). *A vida nervosa na pós-graduação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Fortune, A., & Abramson, J. (1993). Predictors of satisfaction with field practicum among social work students. *The Clinical Supervisor*, 11, 95-109.
- Frederico-Ferreira, M., & Loureiro, C. (2013). Motivos para a procura de mestrados: Estudo exploratório com enfermeiros. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(9), 67-74.

- Freitas, M. F. Q., & Souza, J. (2018). Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. *Educar em Revista*, 34(71), 9-18.
- Galdino, M. J. Q., Martins, J. T., Haddad, M. C. F. L., Robazzi, M. L. C. C., & Birolim, M. M. (2016). Síndrome de Burnout entre mestrandos e doutorandos em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, 29(1), 100-106.
- Galvão, A. C. F., Daher, S., Viotti, E. B., Macedo, M., Ferraz, B., Carijo, T. B., Santos, R. O., & Duarte Junior, C. (2016). O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. *Parcerias Estratégicas*, 21(43), 147-172.
- Garcez, E. M. S. (2000). *Identificação de necessidades e expectativas de usuários de bibliotecas nos cursos de educação a distância* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Garcia, F. C., & Henriques, H. G. (2013). O sentido do trabalho e suas dimensões: Uma pesquisa exploratória sobre a percepção de grupo de trabalhadores inseridos em uma empresa do ramo de serviços especializados para eventos. *FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão*, 16(1), 5-18.
- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high-and-low completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81.
- Gatti, B. A. (2001). Reflexões sobre os desafios da pós-graduação: Novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 108-116.
- Gatti, B. A. (2005). Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: Dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 124-132.
- Gazzola, A. L. A., & Fenati, R. (2010). A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020. In Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Org.), *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020* (pp. 7-16). CAPES.

- Gemme, B., & Gingras, Y. (2012). Academic careers for graduate students: A strong attractor in a changed environment. *Higher Education*, 63(6), 667-683.
- Geremia, H. C., Luna, I. N., & Sandrini, P. R. (2015). A escolha de psicólogos em cursar mestrado em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 676-693.
- Gergen, K. J. (2009). O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. *Revista Internacional Interthesis*, 6(1), 299-325.
- Gergen, K. J., & Warhuus, L. (2001). Terapia como construção social: Características, reflexões, evoluções. In M. M. Gonçalves & O. F. Gonçalves (Orgs.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 27-64). Quarteto.
- Germânio, A. R. (2014). *Educação ambiental, formação de professores e TIC: (Re)interpretações desde uma experiência formativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco].
- GeoCapes. (2022). *Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES – Indicadores*. <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). Atlas.
- Giuliani, A. C. (2010). Perfil profissiográfico dos egressos do programa de mestrado profissional em administração de uma instituição de ensino do interior do Estado de São Paulo. *Revista de Administração da UFSM*, 3(1), 94-108.
- Glazer, S. L., & Bardagi, M. P. (2011). Habilidades sociais, auto-eficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 80, 148-165.
- Gomes, M. H. A., & Goldenberg, P. (2010). Retrato quase sem retoques dos egressos dos programas de pós-graduação em saúde coletiva, 1998-2007. *Ciências & Saúde Coletiva*, 15(4), 1989-2005.

- Gonçalves, J. (2014). *Sentidos do trabalho para motoristas de transporte coletivo urbano de um município do interior do Rio Grande do Sul* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria].
- Gonçalves, J. (2019). *Assédio moral e sentidos do trabalho: Um estudo com trabalhadores de transporte coletivo urbano* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Gonçalves, J., Schweitzer, L., Pereira, E. F., & Tolfo, S. R. (2020). Sentidos e significados do trabalho. In S. R. Tolfo (Org.), *Gestão de pessoas e saúde mental do trabalhador: Fundamentos e intervenções com base na psicologia* (pp. 277-294). Vetor.
- Gondim, 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.
- Goulart, P. M. (2009). O significado do trabalho: Delimitações teóricas (1955-2006). *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 47-55.
- Goulden, N. (1991). Report of the perceptions of communication and relationships during the dissertation process by speech communication doctoral advisors and advisees. *ACA Bulletin*, 76, 39-48.
- Gracia, F. J., Salanova, M., Rodríguez, I., Ripoli, P., Palací, F. J., & Prieto, F. (1995). Las definiciones del trabajo en jóvenes durante sus primeros años de empleo. *Ciencia Psicológica*, 1(1), 11-23.
- Grisci, C. L. I., & Cardoso, J. (2014). Experimentação do tempo e estilo de vida em contexto de trabalho imaterial. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(4), 851-865.
- Guedes, M. C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: Desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino [Suplemento]. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 15, 117-132.

- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2011). Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 36-55.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.
- Hackman, J., & Oldhan, G. (1975). Development of job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Harper, D. (2017). *Online Etymology Dictionary*. Recuperado em Setembro 10, 2017, de <http://www.etymonline.com>
- Heinrich, K. T. (1991). Loving partners: Dealing with sexual attraction and power in doctoral advisement relationships. *Journal of Higher Education*, 62(5), 514-538.
- Heleno, C. T., Agulló-Tomás, E., & Borges, L. O. (2020). Significados atribuídos ao trabalho por docentes de gestão de recursos humanos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 81-93.
- Hockey, J. (1991). The social science PhD: A literature review. *Studies in Higher Education*, 16(3), 319-332.
- Hoffmann, M. B., & Delizoicov Neto, D. (2017, Julho 3–6). Estágio de docência: Espaço formativo do docente do ensino superior na área de ciências da natureza. *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, SC. <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0930-1.pdf>
- Hoffman, J. C., & Julie, H. (2012). The academic transitional experiences of masters' students at the University of the Western Cape. *Curationis*, 35(1), 1-8.
- Holley, K. A., & Caldwell, M. L. (2012). The challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program. *Innovative Higher Education*, 37, 243-253.

- Hortale, V. A., Leal, M. C., Moreira, C. O. F., & Aguiar, A. C. (2010). Características e limites do mestrado profissional na área da saúde: Estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(4), 2051-2058.
- Hortale, V. A., Moreira, C. O. F., Bochner, R., & Leal, M. C. (2014). Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. *Revista de Saúde Pública*, 48(1), 1-9.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.
- Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. (2021). *Escolaridade dos pais e realizações dos filhos na vida adulta: Análise dos dados brasileiros – Sinopse de indicadores*. IMDS.
https://imdsbrasil.org/doc/Imds_Sinopse%20de%20Indicadores01_Ago2021.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Irigaray, H. A. R., Oliveira, L. B., Barbosa, E. S. T., & Morin, E. M. (2019). Vínculos profissionais e sentido do trabalho: Uma pesquisa com professores do ensino superior. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(1), 1-26.
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.
- Jacó, P. C. C. (2020). *Ordem do discurso acadêmico: Pesquisa da pesquisa no PPGE/UFSC* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Jahoda, M. (1987). *Emprego y desempleo: Un análisis socio-psicológico*. Morata.

- Jesus, A. R. (2021). A pós-graduação no contexto da crise pandêmica: Reflexões sobre o ensino remoto emergencial realizado em um programa de pós-graduação localizado no Norte do Paraná. *Educação em Debate*, 43(86).
- Jesus, B. H. (2014). *Tutoria em um curso de educação a distância: Contribuições à formação stricto sensu em Enfermagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85-97.
- Joaquim, N. F., Vilas Boas, A. A., & Carrieri, A. P. (2013). Estágio docente: Formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, 39(2), 351-365.
- Junqueira, A. G. W., & Franz, S. M. (2012). Sentido do trabalho: Percepção dos professores universitários de uma instituição de ensino superior. *Estudo & Debate*, 19(1), 51-75.
- Justino, M. N. (2011). *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes*. Ibpx.
- Kadushin, A. (1992). What's wrong, what's right with social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 10, 3-19.
- Kafruni, L. S., & Stanisçuaski, F. (2020, Setembro 14–18). Alunos de pós-graduação e os impactos na produtividade acadêmica durante o isolamento social da Covid-19. *Anais do XXXII Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/228074/Resumo_71222.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kemp, M. W., Newnham, J. P., & Chapman, E. (2012). The biomedical doctorate in the contemporary university: Education or training and why it matters. *Higher Education*, 63(5), 631-644.

- Kernan, W., Bogart, J., & Wheat, M. E. (2011). Health related barriers to learning among graduate students. *Health Education, 111*(5), 425-445.
- Kilimnik, Z. M., Reis Neto, M. T., Santos, G. S., Malta, V. D., & Santos, M. F. (2015). O significado do trabalho: Um estudo com professores de administração de uma universidade. *Lugares da Educação, 5*(11), 3-27.
- 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 – Revista de Saúde Coletiva, 20*(3), 913-929.
- Kostek, J. (2012). *Work centrality: A meta-analysis of the nomological network* [Dissertação de Mestrado, College of Bowling Green University].
- Kovács, I. (2002). Qualificações e ensino/formação na era da globalização. In. I. Scherer-Waren & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Transformações sociais e dilemas da globalização: Um diálogo Brasil/Portugal* (pp. 147-166). Cortez.
- Kubo, S. H., & Gouvêa, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho. *Revista de Administração, 47*(4), 540-554.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade, 26*(93), 1341-1363.
- Landim, A. L. P., Oliveira, R. M., Oliveira, S. C., Leitão, I. M. T. A., Pequeno, A. P. L., & Sousa, L. S. (2016, Maio 23–25). O exercício da enfermagem em centro cirúrgico: Que fatores trazem sentido a este trabalho? *Anais do II Seminário Internacional de Integração Institucional Ensino, Pesquisa e Serviço, XX Enfermaio e I Mostra do Internato de Enfermagem*. Fortaleza, CE.
<http://www.uece.br/eventos/seminarioppccclisenfermaio/anais/resumos/10775.html>
- Lara, T. A. (2015). Significados da produção do conhecimento na pós-graduação e suas interlocuções com a prática social. *Práxis Educativa, 10*(2), 317-327.

- Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 13-19.
- Lastres, H. M. M., Albagli, S., Lemos, C., & Legey, L. R. (2002). Desafios e oportunidades da era do conhecimento. *São Paulo em Perspectiva*, 16(3), 60-66.
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Leite, T. C. (2016). *Teatro como experiência formativa: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações [Edição especial]. *Revista de Administração de Empresas*, 46, 99-109.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Lima, G. F., & Cunha, D. A. (2022). Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: Motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. *Revista Exitus*, 12, 1-25.
- Lisboa, A. P. (2021). *Os sentidos do trabalho sexual a partir da história de vida: Análise de narrativa de três trabalhadoras sexuais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Louzada, R. C. R. (2005). *Formação do pesquisador, trabalho científico e saúde mental* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

- Louzada, R. C. R., & Silva Filho, J. F. (2005). Pós-graduação e trabalho: Um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12(2), 265-282.
- Magalhães, M. O. (2011). Quinta demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira? Enfoque transicional. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos – Vol. 1* (pp. 195-224). Vetor.
- Magalhães, M. O., & Bendassolli, P. F. (2013). Desenvolvimento de carreira nas organizações. In L. O. Borges & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da psicologia* (pp. 433-464). Artmed.
- Magalhães, R. C. B. P., Raffin, F. N., Gutierre, L. S., & Azevedo, A. F. (2016). Formação docente na pós-graduação *stricto sensu*: Experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 13(31), 559-582.
- Malagris, L. E. N., Suassuna, A. T. R., Bezerra, D. V., Hirata, H. P., Monteiro, J. L. F., Silva, L. R., Lopes, M. C. M., & Santos, T. S. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, 15(1), 184-203.
- Malvezzi, S. (2004). Prefácio. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 13-17). Artmed.
- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: Subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80.
- Martins, E. S. (2009). *A leitura e a resignificação no trabalho pedagógico: Trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba/CE* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].

- Martins, J. T., Robazzi, M. L. C. C., & Bobroff, M. C. C. (2010). Prazer e sofrimento no trabalho da equipe de enfermagem: Reflexão à luz da psicodinâmica Dejouriana. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(4), 1107-1111.
- Martins, M. M. M. C. (2013). *Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: Uma perspectiva de formação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará].
- Mattos, V. B. (2007). Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: Um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Mattos, V. B. (2011). *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: Alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego*. Xamã.
- Mattos, V. B. (2012). *Trajatórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: Inserção no mundo do trabalho* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Mattos, V. B., & Bianchetti, L. (2011). Educação continuada: Solução para o desemprego? *Educação & Sociedade*, 32(117), 1167-1184.
- Marx, K. (1988). *O capital: Crítica da economia política* (3a ed.). Nova Cultural.
- McAlpine, L. (2012). Identity-trajectories: Doctoral journeys from past to present to future. *Australian Universities' Review*, 54(1), 38-46.
- Meaning of Work International Research Team – MOW. (1987). *The meaning of working*. Academic Press.
- Melo, T. M. Q. (2015). *Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo].

- Mendes, A. M. (2007). *Psicodinâmica do trabalho: Teoria, método e pesquisas*. Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M., & Cruz, R. M. (2004). Trabalho e saúde no contexto organizacional: Vicissitudes teóricas. In A. Tamayo (Org.), *Cultura e saúde nas organizações* (pp. 39-55). Artmed.
- Mendes, I. A. A., & Costa, B. L. D. (2015). Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao ensino superior: Uma investigação com dados de Minas Gerais. *Educação em Revista, 31*(3), 71-95.
- Mendes, L., & Santos, F. S. (2013). Os sentidos e significados no trabalho de controlador de tráfego aéreo. *Psicologia & Sociedade, 25*(3), 706-717.
- Mendes, V. 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.
- Mendonça, A. W. P. C. (2003). A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista, 21*, 289-308.
- Mestriner, S. F., Mesquita, L. P., Mestriner Júnior, W., & Bulgarelli, A. F. (2017). Percepções de estudantes de odontologia sobre a experiência em um estágio não obrigatório no SUS. *Revista da ABENO, 17*(4), 171-182.
- Miranda, A. A. (2019). *Sentidos atribuídos ao trabalho por alunos de uma escola pública da cidade de Fortaleza: (Des)articulações com o ensino privado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].
- Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14*(2), 227-237.

- Moita, F. M. G. S. C., & Andrade, F. C. B. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: Um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 269-280.
- Moreira, D. A., Tibães, H. B. B., & Brito, M. J. M. (2020). Dualidade prazer-sofrimento na pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem: Entre pontes e muros. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(2), 1-9.
- Moreira, M. L., & Velho, L. (2012). Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: Uma ferramenta para avaliação. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(1), 257-288.
- Morin, E. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. In T. C. Pauchant (Org.), *La quête du sens au travail: gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature* (pp. 257-286). Éditions de l'organisation.
- Morin, E. (1997). Le sens du travail pour des gestionnaires francophones. *Revue Psychologie du Travail et des Organisations*, 3(2/3), 26-45.
- Morin, E. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 41(3), 8-19.
- Morin, E. (2002). Os sentidos do trabalho. In T. Wood (Org.), *Gestão empresarial: O fator humano* (pp. 13-34). Atlas.
- Morin, E. (2003). Sens du travail: Définition, mesure et validation. In C. Vandenberghe, N. Dellobe & G. Karnas (Orgs.), *Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel* (Vol. 2, pp. 11-20). UCL.
- Morin, E. (2007). Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnel. *Cahier de Recherche*, 543, 99-193.
- Morin, E., & Aubé, C. (2009). *Psicologia e gestão*. Atlas.

- Morin, E., & Cherré, B. (1999). Les cadres face au sens du travail. *Revue Française de Gestion*, 126, 83-93.
- Morin, E., & Dassa, C. (2006). *Characteristics of a meaningful work*. HEC.
- Morin, E., & Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail: Donner un sens au travail. *Gestion*, 32(2), 31-36.
- Morin, E., Tonelli, M. J., & Pliopas, A. L. V. (2007). O trabalho e seus sentidos [Edição especial]. *Psicologia & Sociedade*, 19, 47-56.
- Morrison, E., Rudd, E., Zumeta, W., & Nerad, M. (2011). What matters for excellence in PhD programs? Latent constructs of doctoral program quality used by early career social scientists. *Higher Education*, 82(5), 535-563.
- Mota, F. R. (2017). *Os sentidos do trabalho na perspectiva do chão de fábrica para operários de uma indústria farmacêutica do Rio de Janeiro* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Mota, K. S., & Tonelli, M. J. (2013, Novembro 3–5). “Trabalhar? Para quê?”: Percepções sobre trabalho entre jovens de diferentes estratos sociais. *Anais do IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Brasília, DF.
- Moura, L. S. (2009). *Juventude e trabalho: O sentido do trabalho para o(a) jovem-aprendiz* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Moura, A. O. R., & Oliveira-Silva, L. C. (2019). Centralidade do trabalho, metas e realização profissional: Intersecções entre trabalho e carreira. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(1).
- Nascimento, A. D. (2018). Formação em pesquisa na pós-graduação: Práticas e desafios. A formação do pesquisador em educação na Universidade do Estado da Bahia. *Educar em Revista*, 34(71), 19-33.

- Natividade, M. R., & Coutinho, M. C. (2012). O trabalho na sociedade contemporânea: Os sentidos atribuídos pelas crianças. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 430-439.
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo [Edição especial]. *Psicologia & Sociedade*, 19, 14-20.
- Nehring, C. M., Battisti, I. K., Pozzobon, M. C. C., & Oliveira, C. J. (2019, Maio 5–10). Estágio no ensino médio: O processo de formação inicial do professor de Matemática. *Anais da XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Medellín, Colômbia. <http://ciaem-redumate.org/conferencia/index.php/xv/vciaem/xv/paper/viewFile/461/454>
- Nóbrega, M. C. A., Menezes, A. B., Almeida, C. M., & Ripardo, R. C. (2021). Saúde emocional na pós-graduação: Relato de um projeto de extensão. In C. M. Marinho-Araujo, & L. A. C. Dugnani (Orgs.), *Psicologia escolar na educação superior* (pp. 195-213). Alínea.
- Noy, S., & Ray, R. (2012). Graduate students' perceptions of their advisors: Is there systematic disadvantage in mentorship? *The Journal of Higher Education*, 83(6), 876-914.
- Nunes, T. S. (2020). Vivências de assédio moral na pós-graduação: Relatos de docentes e discentes. *Revista de Gestão e Secretariado*, 11(3), 212-237.
- Nunes, T. S. (2022). Assédio moral na pós-graduação: Práticas e elementos culturais propiciadores. *Administração Pública e Gestão Social*, 14(1).
- Nunes, T. S., & Torga, E. M. M. F. (2020). Assédio moral na pós-graduação: As consequências vivenciadas por docentes e discentes de uma universidade estadual brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(11).
- Nunes, T. S., Gonçalves, J., Schweitzer, L., Tolfo, S. R., & Espinosa, L. M. C. (2019). Sentidos e significados do trabalho para servidores públicos da Universidade Federal de Santa Catarina. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(2), 379-398.

- Nuñez, A. M., & Sansone, V. A. (2016). Earning and learning: Exploring the meaning of work in the experiences of first-generation latino college students. *Review of Higher Education, 40*(1), 91-115.
- Odelius, C. C., & Sena, A. C. (2009). Atuação em grupos de pesquisa: Competências e processos de aprendizagem. *FACES – Revista de Administração, 8*(4), 13-31.
- Offe, C. (1989). Trabalho: A categoria-chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 10*(4), 5-20.
- Oleto, A. F., Melo, M. C. O. L., & Lopes, A. L. M. (2013). Análise bibliométrica da produção sobre prazer e sofrimento no trabalho nos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (2000-2010). *Psicologia: Ciência e Profissão, 33*(1), 60-73.
- Oliveira, M. L. C., & Silva, N. C. (2012). Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: Relato de experiência. *Enfermagem em Foco, 3*(3), 131-134.
- Oliveira, N., & Siqueira, H. C. H. (2013). Mestrado acadêmico em enfermagem: Interfaces de sua criação na perspectiva ecossistêmica. *Escola Anna Nery, 17*(1), 73-81.
- Oliveira, S. R. (2004). *Os sentidos do trabalho para os dentistas filiados à UNIODONTO* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Ono, M., & Binder, M. P. (2010, Setembro 25–29). Os sentidos do trabalho: Estudo com profissionais de TI que atuam em projetos na Grande São Paulo. *Anais do XXXIV Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, RJ.
- Pachane, G. G. (1998). *A universidade vivida: A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário:*

- Características e experiências de formação* (pp. 155-186). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pacheco, C. A. (2017). *Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí].
- Padilha, V., & Grande, M. M. (2011). “A gente fica muito tempo aqui dentro!”: Reflexões sobre o trabalho de gerentes, recepcionistas e camareiras de hotéis. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 111-125.
- Paiva, P. R. (2021). *Evasão de ex-bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Parecer nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965.* (1965). Define os cursos de pós-graduação. 3. dez. 1965.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>
- Parizotto, J. O. L., Imparato, J. C. P., & Novaes, T. F. (2015). Perfil profissional do egresso do Programa de Pós-Graduação em Odontopediatria da Faculdade de Odontologia da USP-São Paulo. *Revista da ABENO*, 15(1), 48-54.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. Jossey-Bass.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: Uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cadernos EBAPE.BR*, 13(1).
- Paulino, D. S., & Bendassolli, P. F. (2018). Significado do trabalho e busca de emprego para jovens nem-nem. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 36(2), 373-388.
- Pereira, E. M. A. (2003). A percepção dos universitários sobre seus problemas. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 187-217). Cabral Editora e Livraria Universitária.

- Pereira, E. F. (2014). *Sentidos do trabalho para servidores públicos federais afastados do ambiente laboral por estresse* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Pereira, R. A. O. (2006). *A experiência formativa – PEC Formação Universitária Municípios – e a articulação dos saberes docentes* [Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie].
- Pereira, G. R. M., & Andrade, M. C. L. (2008). Aprendizagem científica: Experiência com grupo de pesquisa. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (pp. 153-168). Papirus.
- Pereira, T. A., & Cunha, C. A. (2018). A inserção profissional de mestres e doutores. In V. A. Ferreira (Org.), *Políticas e avaliação da pós-graduação stricto sensu: Da inserção social local à internacionalização* (pp. 149-165). Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
- Pfeifer, T. A., Kranz, P. L., & Scoggin, A. E. (2008). Perceived stress in occupational therapy students. *Occupational Therapy International*, 15(4), 221-231.
- Phillips, E., & Pugh, D. (2000). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (3a ed.). Open University Press.
- Pimentel, R. G. (2007). *“E agora, José?”: Jovens psicólogos recém-graduados no processo de inserção no mercado de trabalho na região da Grande Florianópolis* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Pinheiro, O. G. (2013). Entrevista: uma prática discursiva. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 156-187). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Pinheiro, R. A. (2014). *Significado do trabalho para trabalhadores da construção civil de Natal, RN* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].

- Pinzón, J. H., Sanchez, G. M., Machado, W. L., & Oliveira, M. Z. (2020). Barreiras à carreira e saúde mental de estudantes de pós-graduação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 21*(2), 189-201.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 41-66). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Powles, M. (1993). Staff development for PhD supervision. In D. J. Cullen (Org.), *Quality in PhD education* (pp. 75-84). Australian National University.
- Prado, J. P. (2014). Produção científica de pesquisadores com doutorado no Brasil e no exterior: Diferenças entre gêneros na área de ecologia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 11*(25), 709-727.
- Prado, K., & Sant'Anna, D. M. D. (2021). Sentidos do trabalho em diferentes trajetórias ocupacionais da enfermagem: Um estudo de caso. *Psicologia: Organizações e Trabalho, 21*(1), 1343-1352.
- Prepiczka, M., & Balkin, R. S. (2010). Relationship between wellness and age, matriculation, and relationship status of Counselor Education Doctoral Students. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 49*, 203-215.
- Queiroz, A. M. (2015). *Experiências formativas de jovens instrumentistas: Um estudo a partir de entrevistas narrativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Ramos, M. Y. (2018). Internacionalização da pós-graduação no Brasil: Lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa, 44*.
- Redel, E., Martiny, F., & Garcia, A. (2019). Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã) no Brasil. *Pandaemonium Germanicum, 22*(38), 97-121.

- Reis, M. C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65(2), 177-205.
- Reis, T. D. (2014). *Os sentidos do trabalho para engenheiros de diferentes gerações* [Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNA].
- Rezende Júnior, E. (2017). *Uma análise crítica sobre a confiabilidade, rastreabilidade e reprodutibilidade dos estudos não clínicos desenvolvidos no Brasil nas áreas biomédicas e publicados em revistas científicas nacionais e internacionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Ribeiro, M. L., & Cunha, M. I. (2010). Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. *Interface*, 14(32), 52-68.
- Rocha, A. R. S. (2022). *Os sentidos do trabalho, nos contextos laborais de startups, à luz da psicodinâmica do trabalho* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará].
- Rodacki, A. L. F. (2016). Qualis: Implicações para a avaliação de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento – Uma análise preliminar. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 13(30), 65-76.
- Rodrigues, A. F. O. (2008). *Otimismo, excesso de confiança e entrada em jogos e mercados competitivos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Rodrigues, P. R. E. (2017). *Educação inclusiva: Significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas].
- Rodrigues, A. L., Barrichello, A., Irigaray, H. A. R., Soares, D. R., & Morin, E. M. (2017). O trabalho e seus sentidos: Um estudo com peritos criminais da Polícia Federal. *Revista de Administração Pública*, 51(6), 1058-1084.

- Rodrigues, A. L., Barrichello, A., & Morin, E. M. (2016). Os sentidos do trabalho para profissionais de enfermagem: Um estudo multimétodos. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 56(2), 192-208.
- Rolim, P. Y. F. (2017). *Análise da gestão dos programas de pós-graduação baseada no resultado da avaliação CAPES por meio da matriz importância-desempenho* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
- Romêo, J. R. M., Romêo, C. I. M., & Jorge, V. L. (2004). *Estudos de pós-graduação no Brasil*. UNESCO.
- Rose, G. L. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46(1), 53-80.
- Rosenburg, C. S. (2003). *Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127.
- Ruiz-Quintanilla, S. A., & Claes, R. (2000). MOW Research Programs. In J. A. Katz (Org.), *Databases for the study of entrepreneurship* (pp. 335-391). JAI/Elsevier Science Inc.
- Ruza, F. M. (2017). *Trabalho e subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP: O sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer* [Tese do Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Sá, J. G. S., Lemos, A. H. C., & Oliveira, L. B. (2022). Para além dos estereótipos: Os sentidos do trabalho para mulheres da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. *Cadernos EBAPE.BR*.

- Salanova, M., Garcia, F. J., & Peiró, J. M. (1996). Significado del trabajo y valores laborales. In J. M. Peiró, & F. Prieto (Orgs.), *Tratado de psicología del trabajo – Aspectos psicosociales del trabajo* (Vol. 2, pp. 35-63). Síntesis.
- Salmon, P. (1992). *Achieving a PhD: Ten students' experience*. Trentham Books.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Penso.
- Santana, G. F. (2021). *Os sentidos do trabalho para motoristas de uma empresa de ônibus urbano da cidade do Rio de Janeiro* [Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas].
- Santin, D. M., Vanz, S. A. S, & Stumpf, I. R. C. (2016). Internacionalização da produção científica brasileira: Políticas, estratégias e medidas de avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 13(30), 81-100.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 104-113.
- Santos, A. L. F., & Azevedo, J. M. L. (2009). A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: Os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 534-550.
- Santos, A. S. (2015). *O ingresso no mestrado e a adaptação à pós-graduação stricto sensu* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria].
- Santos, A. S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação à pós-graduação *stricto sensu*: Uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF*, 20(1), 141-152.

- Santos, D. J. M., Santos, F. S., Silva, G. M., Batista, L. S. A., Silva, P. S., & Boss, S. L. B. (2018). Experiência e saberes da experiência: Implicações para formação de professores. *Saberes, 18*(1), 183-198.
- Santos, E. A. (2010). Qualificação e trabalho: Reflexões sob a ótica da globalização. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, 2*(2)
- Santos, J. H. S., & Kind, L. (2016). Produtividade acadêmica e modulações no trabalho do pesquisador em psicologia. *Psicologia em Revista, 22*(1), 223-244.
- Saviani, D. (2012). A pós-graduação em educação no Brasil: Pensando o problema da orientação. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Orgs.), *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (3a ed., pp. 148-176). Cortez.
- Schillings, A. I. (2005). *Processo de estresse em mestrandos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica, 5*(1), 11-20.
- Schulze, L. C. (2020). *Sentidos atribuídos ao trabalho policial e suas relações com os vínculos organizacionais na Polícia Civil de Santa Catarina* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina].
- Schwartzman, S. (2010). Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Org.), *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020* (pp. 34-52). CAPES.
- Schwartzman, S. (2022). Pesquisa e pós-graduação no Brasil: Duas faces da mesma moeda? *Estudos Avançados, 36*(104), 227-254.

- Schwartz-Mette, R. A. (2009). Challenges in addressing graduate student impairment in academic professional psychology programs. *Ethics & Behavior, 19*(2), 91-102.
- Schweitzer, L. (2017). *Os sentidos do trabalho para trabalhadores informais em situação de rua* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Schweitzer, L., Gonçalves, J., Tolfo, S. R., & Silva, N. (2016). Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em estudos nacionais. *Psicologia: Organizações e Trabalho, 16*(1), 103-116.
- Severino, A. J. (2009). Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional, 9*(26), 13-27.
- Severo, J. R. L. L., Carreiro, G. N., Morais, M. S., Paiva, C. L. C., & Duré, R. C. (2020). “Ser estudante” no ensino superior: Aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. *Linhas Críticas, 26*, 3-21.
- Sguissardi, V., & Silva Júnior, J. R. (2009). *O trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. Xamã.
- Shigaki, H. B., & Patrus, R. (2016). Revisão por pares e produtivismo acadêmico sob a ótica de avaliadores de artigos de periódicos em Administração. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 13*(31), 399-428.
- Siebra, L. M. G. (1999/2000). Considerações teóricas acerca da utilização da pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia, 17/18*(1/2), 30-39.
- Silva, A. A. (2013). *A percepção dos discentes da UFSC sobre os serviços oferecidos na Biblioteca Central mensurado pelo método Servqual* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Silva, A. C. L., Mota, R. O., Lima, J. C. F., Queiroz, F. C. B. P., & Noronha, S. L. (2017, Outubro 10–13). A influência da escolaridade dos pais e da renda familiar no desempenho dos candidatos do ENEM. *Anais do XXXVII Encontro Nacional de*

Engenharia de Produção. Joinville, SC.

https://abepro.org.br/biblioteca/tn_sto_243_410_32201.pdf

- Silva, C. F., & Lopes, R. M. (2020). A comunidade científica brasileira no contexto da expansão do ensino superior. *Revista Espaço Acadêmico*, 223, 35-48.
- Silva, C. N. M., & Messias, R. M. (2017). Ciências naturais e ciências humanas: Igualdade ou disparidades? In I. Santos (Org.), *Filosofia e ciências humanas: Teorias e problemas* (pp. 31-43). Editora Fi.
- Silva, E. B., Costa, I. S. A., Freitas, J. A. S. B., & Salles, D. M. R. (2019). Meteoro da ilusão: Sentidos do trabalho para jovens gerentes de bancos públicos [Edição especial]. *Cadernos EBAPE.BR*, 17, 765-782.
- Silva, M. G. (2020a). A produtividade acadêmica e o problema da coautoria. *Potemkin*, 2, 82-88.
- Silva, M. G. (2022). Capitalismo, pós-graduação e adoecimento mental. *Revista Metodologias e Aprendizado*, 5, 1-14.
- Silva, L. P. (2017). *A recente interiorização das Universidades Federais e a questão da democratização do acesso: Uma análise das experiências formativas de jovens do Semiárido Paraibano no campus de Cuité/UFPG* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Campina Grande].
- Silva, P. D. P. (2020b). *“Sinto que nossa geração precisa repensar o trabalho”*: Processo de significação do trabalho para a geração Z no Brasil [Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie].
- Silva, T. C. (2016). *Razões para a transição graduação/pós-graduação: Um estudo com mestrados de diferentes áreas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

- Silva, T. C., & Bardagi, M. P. (2015). O aluno de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: Revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(29), 683-714.
- Silveira, E. E. (2003). *Satisfação do corpo discente em relação ao curso de mestrado em economia da Universidade Federal de Santa Catarina* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Shigaki, H. B., & Patrus, R. (2012). O papel da produção intelectual no sistema de avaliação dos programas de Administração pela CAPES. *Teoria e Prática em Administração*, 2(2), 126-150.
- Soares, C. R. V. (1992). *O significado do trabalho: Um estudo comparativo de categorias ocupacionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: Do jovem ao adulto* (2a ed.). Summus.
- Soares, D. R. (2013). *Em busca dos sentidos do trabalho para servidores públicos policiais: Um estudo entre peritos criminais federais* [Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas].
- Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261.
- Souza, J. A., Fadel, C. B., & Ferracioli, M. U. (2016). Estresse no cotidiano acadêmico: Um estudo com pós-graduandos em odontologia. *Revista da ABENO*, 16(1), 50-60.
- Souza, L. K. C. S., Prado, S. D., Ferreira, F. R., & Carvalho, M. C. 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.

- Souza, M. B. C. A., Cavalcanti, H. T. S., & Cavalcante, C. E. (2018). Colapso na academia? O comportamento de pós-graduandos em administração e o *burnout*. *Cadernos de Estudos Sociais*, 33(1), 59-84.
- Souza, R. M. B. (2009). *Significados e sentidos atribuídos ao trabalho por feirantes* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Souza, R. P. (2018). *Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: Significados e sentidos do trabalho docente* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Souza, S. D. (2001). *Qualidade de vida de professores universitários em fase de mestrado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Souza, V. O. L. (2021). *O sentido do trabalho em uma organização precária e alienante: Estudo clínico biográfico de teleoperadores/RJ* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Souza, P. M. R. A., Lopes, A. L. S. V., & Hilal, A. V. G. (2017). Centralidade do trabalho na perspectiva de mulheres em diferentes faixas etárias. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 16(1), 9-36.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, M. J., & Frezza, R. M. (2013). Práticas discursivas e produção de sentidos: A perspectiva da Psicologia Social. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 1-21). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, M. J., & Lima, H. (2013). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 71-99). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

- Steger, M. F., Dik, B. J., & Dukky, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 322-337.
- Steiner, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados, 19*(54), 341-365.
- Sulsbach, P. (2012). *O cuidado de si de enfermeiras e enfermeiros pós-graduandos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Tausky, C., & Piedmont, G. E. (1968). The meaning of work and unemployment: Implications for mental health. *International Journal of Social Psychiatry, 14*, 44-49.
- Teixeira, R. K. C., Gonçalves, T. B., & Botelho, N. M. (2012). Análise quantitativa de pós-graduandos em ciências da saúde no Brasil: Perfil por Estados. *UNOPAR Científica Ciências Biológicas e da Saúde, 14*(3), 183-188.
- Tigre, D. M. (2017). *Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em educação física* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].
- Toassi, A. J. (2008). *Heróis de fumaça: Um estudo sobre os sentidos do trabalho para profissionais bombeiros* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Tobell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). Transition to postgraduate study: Postgraduate ecological systems and identity. *Cambridge Journal of Education, 43*(1), 123-138.
- Tolfo, S. R. (2015). Significados e sentidos do trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 617-625). Casa do Psicólogo.
- Tolfo, S. R. (2020). Introdução. In S. R. Tolfo (Org.), *Gestão de pessoas e saúde mental do trabalhador: Fundamentos e intervenções com base na psicologia* (pp. 17-20). Vetor.

- Tolfo, S. R., & Bahry, C. P. (2007, Junho 13–15). Os significados do trabalho e do emprego para profissionais bancários. *Anais do I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Natal, RN. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENGPR306.pdf>
- Tolfo, S. R., Coutinho, M. C., Almeida, A. R., Baasch, D., & Cugnier, J. (2005). Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho. *Anais do Fórum CRITEOS*. Porto Alegre, RS.
- Tolfo, S. R., Coutinho, M. C., Baasch, D., & Cugnier, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: um análisis con base en diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychología*, 10(1), 175-188.
- Tolfo, S. R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: Explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros [Edição especial]. *Psicologia & Sociedade*, 19, 38-46.
- Tomasi, M., Gallon, S., Pauli, J., & Carvalho, R. (2019). O sentido do trabalho para bombeiros pós-evento crítico: O caso da Boate Kiss. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 22(2), 143-163.
- Tourinho, E. Z., & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da pós-graduação em psicologia no Brasil [Suplemento]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 35-46.
- Tourinho, M. M., & Palha, M. D. C. (2014). A CAPES, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(2), 270-283.
- Tréz, T. A. (2012). *O uso de animais no ensino e na pesquisa acadêmica: Estilos de pensamento no fazer e ensinar ciência* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Trindade, S. A. (2014). *Experiências formativas de professoras na construção da Proposta Curricular da Escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Feira de Santana* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].

Trindade, C. (2018). *Para além da atividade de ensinar: Os sentidos do trabalho produzidos por docentes do ciclo de alfabetização* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Turnes, L. (2014). *Pesquisa e pós-graduação: Um estudo de caso sobre o uso das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Universidade Federal de Santa Catarina. (2019a). *História*. Recuperado em Maio 20, 2019, de http://posgrad50.ufsc.br/?page_id=96

Universidade Federal de Santa Catarina. (2019b). *Resolução Normativa N° 1/2019/CPG, de 28 de fevereiro de 2019*. Recuperado em Abril 19, 2022, de <http://propg.ufsc.br/files/2010/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.%C2%BA-1.2019.CPG-Est%C3%A1gios-N%C3%A3o-Obrigat%C3%B3rios-Stricto-Sensu.pdf>

Universidade Federal de Santa Catarina. (2020). *Resolução Normativa N° 3/2020/CPG, de 20 de agosto de 2020*. Recuperado em Abril 19, 2022, de <https://arquivos.ufsc.br/f/0ce7ffabce94423bad9/>

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (2021a). *Resolução Normativa N° 154/2021/CUn, de 4 de outubro de 2021*. Recuperado em Abril 19, 2022, de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230625/RN154_2021CUN_Poss-graduacao_%5benviada_pelo_relator%5d_%5bversao_final%5d_assinado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Universidade Federal de Santa Catarina. (2021b). *Resolução Normativa N° 3/CPG/2021, de 08 de novembro de 2021*. Recuperado em Abril 19, 2022, de <https://arquivos.ufsc.br/f/fe812bfe79684c72b09b/>

Universidade Federal de Santa Catarina. (2022a). *Estrutura UFSC*. <http://estrutura.ufsc.br/>

- Universidade Federal de Santa Catarina. (2022b). *Programas de Pós-Graduação*.
<http://propg.ufsc.br/cap/programas-de-pos-graduacao/>
- Universidade Federal de Santa Catarina. (2022c). *Observatório UFSC*.
<https://obs.ufsc.br/observatorio/porta/>
- Valadares, J. L., Macedo, A. S., Alcântara, V. C., & Mafra, F. L. N. (2014). ‘Afinal, você também trabalha?’: Reflexões sobre o não trabalho no ambiente da pós-graduação em administração. *Teoria e Prática em Administração*, 4(2), 206-233.
- Valdez, P. S. (2015). *O sentido atual do trabalho para os estudantes de graduação em administração da Escola de Administração da UFRGS: Um estudo sobre a influência da PS Júnior em membros e ex-membros* [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Varella, J. M. C. (2006). *A motivação e o significado do trabalho de bancários: Estudo comparativo entre dois momentos do processo de reestruturação produtiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
- Vasconcelos, S. C. A. (2018). *Inglês como língua adicional para surdos: Encontros de leitura do romance gráfico “Monkey Food”* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Velloso, J. (2004). Mestres e doutores no país: Destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 583-611.
- Vieira, R. C. (2014). *A internacionalização da pós-graduação no Brasil: A relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em administração* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Propaganda e Marketing].
- Vilela, E. C. (2003). *Significado do trabalho e escolha acadêmico-profissional: Um estudo com universitários primeiranistas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].

- Walker, M. (2010). Doctoral education as ‘capability’ formation. In M. Walker & P. Thomson (Orgs.), *The routledge doctoral supervisor’s companion: Supporting effective research in education and the social sciences* (pp. 29-37). Routledge.
- Woolston, C. (2017). Graduate survey: A love-hurt relationship. *Nature*, 550(7677), 549-552.
- Yamamoto, O. H., Tourinho, E. Z., Bastos, A. V. B., Menandro, P. R. M. (2012). Produção científica e “produtivismo”: Há alguma luz no final do túnel? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 9(18), 727-750.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5a ed.). Bookman.
- 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.
- Zanelli, J. C. (2010). Introdução: Trabalho, saúde e construção da qualidade de vida. In J. C. Zanelli (Org.), *Estresse nas organizações de trabalho* (pp. 13-30). Artmed.
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D. H. P. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: Construção de projetos para o pós-carreira*. Artmed.
- Zotesso, M. C. (2021). *Sofrimento psicológico em pós-graduandos: Aspectos emocionais e comportamentais* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho].

Anexos

Anexo A: Questionário Sociodemográfico e Acadêmico



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

QUESTIONÁRIO

1. Dados sociodemográficos:

1.1. Idade: ____

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Identidade de gênero:

() Homem () Outro – Qual? _____

() Mulher () Não sei / não quero responder

1.4. Orientação sexual:

() Heterossexual () Homossexual

() Bissexual () Outro – Qual? _____

() Assexual () Não sei / não quero responder

1.5. Estado civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) / União Estável

Viúvo (a) Divorciado (a) / Separado (a)

1.6. Você tem filhos?

Sim Não

1.7. Caso tenha filhos, qual a idade dos mesmos? _____

1.8. Nacionalidade: Brasileira Outra – Qual? _____

1.9. Naturalidade (Município e Estado onde nasceu): _____

1.10. Nível de escolaridade de sua mãe (ou de quem desempenha esta função):

Não alfabetizada Alfabetizada

Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto Ensino médio completo

Ensino superior incompleto Ensino superior completo

Pós-graduação incompleta Pós-graduação completa

Especialização MBA Mestrado Doutorado

Não sei

1.11. Nível de escolaridade de seu pai (ou de quem desempenha esta função):

Não alfabetizado Alfabetizado

Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto Ensino médio completo

Ensino superior incompleto Ensino superior completo

Pós-graduação incompleta Pós-graduação completa

Especialização MBA Mestrado Doutorado

Não sei

1.12. Você cursou o ensino médio:

Todo em escola pública

Todo em escola particular (sem bolsa de estudos)

Todo em escola particular (com bolsa de estudos)

A maior parte em escola pública

A maior parte em escola particular (sem bolsa de estudos)

A maior parte em escola particular (com bolsa de estudos)

1.13. Você cursou a graduação em instituição de ensino superior:

Pública Privada Comunitária

1.14. Qual curso de graduação você realizou? _____

1.15. Você cursou:

Bacharelado Licenciatura Tecnológico Bacharelado e Licenciatura

1.16. Durante a graduação você foi bolsista ou voluntário de iniciação científica?

Sim Não

1.17. Em caso afirmativo na questão anterior, por quantos semestres você participou de iniciação científica? ___

1.18. Qual o ano/semestre em que concluiu a graduação? _____

1.19. Você se mudou para a cidade onde realiza o seu curso em função da pós-graduação?

Sim

Não, já residia anteriormente na cidade onde realizo o meu curso

Não, antes da pandemia me deslocava da minha cidade para as aulas e atividades da pós-graduação

1.20. Após o início da pandemia você continua residindo na mesma cidade onde residia anteriormente?

Sim Não

1.21. Antes da pandemia você residia:

Sozinho(a) Com a família Com amigos Com colegas de curso

Em república estudantil

1.22. Atualmente você reside:

- Sozinho(a) Com a família Com amigos Com colegas de curso
 Em república estudantil

1.23. Em caso de mudança entre com quem residia antes da pandemia e com quem reside agora, algo se modificou na relação com as pessoas com quem reside/residia? Em caso afirmativo, descreva as alterações percebidas.

2. Dados acadêmicos:

2.1. Você está vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em: _____

2.2. Área do Programa de Pós-Graduação ao qual se encontra vinculado(a):

- Agrárias Exatas e da Terra Multidisciplinar
 Biológicas Humanas Saúde
 Engenharias Linguística, Letras e Artes Sociais Aplicadas

2.3. Nível que frequenta atualmente: Mestrado acadêmico Doutorado acadêmico

2.4. Em qual ano/semestre você ingressou no curso que frequenta atualmente? _____

2.5. *Campus* onde estuda:

- Araranguá Blumenau Curitibaanos
 Florianópolis Joinville

2.6. Em qual etapa do curso você está?

- Cursando disciplinas (obrigatórias e/ou optativas) Coleta de dados
 Elaboração do projeto de pesquisa Análise dos dados
 Qualificação Redação final do trabalho

2.7. Ingressar no mestrado era a sua opção de preferência após a graduação?

- Sim Não Não sei

2.8. Você iniciou o mestrado:

- Em até seis meses após concluir a graduação
- Entre seis meses e um ano após concluir a graduação
- Mais de um ano após concluir a graduação
- Mais de cinco anos após concluir a graduação
- Mais de dez anos após concluir a graduação

2.9. Caso tenha iniciado o mestrado mais de um ano após a graduação (sem período máximo de tempo), e tendo tido experiências profissionais nesse período, você considera que suas experiências profissionais contribuíram para as suas experiências formativas? Em caso positivo, de que modo? Em caso negativo, por qual motivo considera assim? _____

2.10. Ingressar no doutorado era a sua opção de preferência após o mestrado?

- Sim Não Não sei Não se aplica – sou mestrando (a)

2.11. Você iniciou o doutorado:

- Em até seis meses após concluir o mestrado
- Entre seis meses e um ano após concluir o mestrado
- Mais de um ano após concluir o mestrado
- Mais de cinco anos após concluir o mestrado
- Mais de dez anos após concluir o mestrado
- Não se aplica – sou mestrando (a)

2.12. Caso tenha iniciado o doutorado mais de um ano após o mestrado (sem período máximo de tempo), e tendo tido experiências profissionais nesse período, você considera que suas experiências profissionais contribuíram para as suas experiências formativas? Em caso positivo, de que modo? Em caso negativo, por qual motivo considera assim? _____

2.13. Você possui bolsa de auxílio no seu curso atual? Em caso afirmativo, qual o órgão financiador?

- CAPES CNPq FAPESC Outro – Qual? _____

Não possuo bolsa de auxílio

2.14. Em caso afirmativo à questão anterior, você já tinha certeza da obtenção de bolsa no momento da seleção?

Sim Não

2.15. Caso você já tivesse certeza da obtenção da bolsa no momento da seleção, isso interferiu na sua decisão de cursar a pós-graduação?

Sim Não Não sei

2.16. Você considera que alguém influenciou a sua decisão por cursar pós-graduação? Se sim, quem? _____

2.17. No momento em que escolheu por cursar pós-graduação, quais informações você tinha sobre o curso e sobre a vida na pós-graduação de modo geral? _____

2.18. Ao analisar as informações que você tinha sobre a pós-graduação quando optou por cursá-la e comparar com a realidade que encontrou, o quão diferente a expectativa foi da realidade? Em caso de ter verificado muitas diferenças, avalia isso como positivo ou negativo? _____

2.19. O que o(a) motiva a continuar no seu curso de pós-graduação? _____

2.20. Você já pensou em desistir do seu curso de pós-graduação? Em caso afirmativo, por quais motivos? _____

2.21. Como você descreve a sua relação com o(a) orientador(a)? _____

2.22. Você desenvolve atividades profissionais remuneradas concomitantemente à pós-graduação?

Sim Não

2.23. Em caso afirmativo, quais atividades remuneradas você desenvolve? _____

2.24. Caso desenvolva atividades profissionais remuneradas concomitantemente à pós-graduação, tais atividades interferem no seu curso de pós-graduação? Caso interfiram, como interferem? _____

2.25. Dentre as atividades listadas abaixo, assinale aquela(s) da(s) qual(is) você participou (como pós-graduando(a)) ANTES da pandemia:

- Grupo de pesquisa
- Atividades de laboratório
- Atividades de campo
- Atividades de extensão
- Auxílio na orientação de estudantes em iniciação científica
- Estágio de docência
- Participação em eventos acadêmicos
- Organização de eventos acadêmicos
- Doutorado sanduíche
- Não participei de nenhuma das atividades listadas acima
- Outra(s) – Qual(is)? _____

2.26. Dentre as atividades listadas abaixo, assinale aquela(s) da(s) qual(is) você tem participado (como pós-graduando(a)) DURANTE a pandemia:

- Grupo de pesquisa
- Atividades de laboratório
- Atividades de campo
- Atividades de extensão
- Auxílio na orientação de estudantes em iniciação científica
- Estágio de docência
- Participação em eventos acadêmicos
- Organização de eventos acadêmicos
- Doutorado sanduíche
- Não participei de nenhuma das atividades listadas acima

Outra(s) – Qual(is)? _____

2.27. No caso de participar de alguma(s) atividade(s) listada(s) nas duas questões anteriores como pós-graduando(a), como você considera que a(s) mesma(s) contribui(em) para a sua formação na pós-graduação? _____

2.28. Quais as facilidades (ex.: recebeu apoio das pessoas com quem reside para conseguir se dedicar às atividades da pós-graduação em casa; suporte para gerir as demais atividades e conciliar o tempo; etc.) e dificuldades (ex.: menos tempo para se dedicar às atividades da pós-graduação por precisar dedicar mais tempo às atividades domésticas; mais tempo dedicado a familiares que precisam da sua ajuda, reduzindo a carga horária dedicada às suas atividades acadêmicas; etc.) que você tem percebido em relação à pós-graduação durante a pandemia?

2.29. De modo geral, qual o seu nível de satisfação com a experiência no curso de pós-graduação que frequenta?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.30. Explique por quais motivos você atribuiu tal nota na questão anterior. _____

2.31. Há algo que você gostaria de acrescentar sobre a sua experiência na pós-graduação?

Você teria interesse/disponibilidade para participar de uma entrevista (que será realizada online, de acordo com a sua disponibilidade) sobre os sentidos que você atribui ao seu trabalho e às suas experiências formativas na pós-graduação?

Sim Não

Em caso afirmativo à questão anterior, por gentileza insira o seu endereço de *e-mail* e/ou número de telefone (com DDD) para contato:

E-mail: _____

Telefone: () _____

Anexo B: Escala do Trabalho com Sentido (ETS)

Os enunciados seguintes dizem respeito à opinião que você tem sobre seu trabalho. Em que medida você está de acordo com cada uma delas?

ATENÇÃO: Para responder a esse instrumento, considere como o seu trabalho as atividades que você desenvolve no seu curso de pós-graduação.

Para esta pesquisa, trabalho não está sendo considerado como sinônimo de emprego. Aqui, considera-se trabalho enquanto uma atividade que possui um objetivo e gera transformação; assim sendo, considera-se que a pós-graduação stricto sensu pode ser considerada um tipo de trabalho, uma vez que mestrandos e doutorandos desenvolvem atividades relacionadas à produção do conhecimento.¹³

Com base nisso, selecione, em cada afirmativa a seguir, uma das alternativas, as quais variam de 1 a 6, sendo:

1 = Extremamente em desacordo

2 = Bastante em desacordo

3 = Um pouco em desacordo

4 = Um pouco em acordo

5 = Bastante em acordo

6 = Extremamente em acordo

¹³ O trecho em destaque não faz parte do instrumento, mas foi incluído no protocolo da coleta de dados considerando os objetivos da pesquisa e visando facilitar a compreensão dos respondentes.

Realizo um trabalho que corresponde às minhas competências	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho é útil para a sociedade	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho me permite ter bons contatos com meus colegas	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho traz uma contribuição para a sociedade	1	2	3	4	5	6
Tenho boas relações com meus colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6
Em meu trabalho, tenho liberdade para resolver os problemas de acordo com meu julgamento	1	2	3	4	5	6
Existe companheirismo entre meus colegas de trabalho e eu	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho permite que eu me aperfeiçoe	1	2	3	4	5	6
Trabalho em um ambiente que valoriza a justiça (que respeita meus direitos)	1	2	3	4	5	6
Trabalho em um ambiente em que todos são tratados com igualdade	1	2	3	4	5	6
Trabalho em um ambiente que valoriza a consideração pela dignidade humana	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho me permite aprender	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho corresponde a meus interesses profissionais	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho me permite desenvolver minhas competências	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho é útil aos outros	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho me permite que eu me faça ouvir	1	2	3	4	5	6
Trabalho em um ambiente que respeita as pessoas	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho me permite atingir meus objetivos	1	2	3	4	5	6
Tenho autonomia em meu trabalho	1	2	3	4	5	6
Posso contar com o apoio de meus colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6
Tenho prazer na realização de meu trabalho	1	2	3	4	5	6

Meu trabalho me permite tomar decisões	1	2	3	4	5	6
Meu trabalho é importante para os outros	1	2	3	4	5	6
Tenho liberdade para decidir como realizar meu trabalho	1	2	3	4	5	6

Anexo C: Declaração de Autorização para Pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA****DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento do projeto de pesquisa intitulado "Sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina", sob responsabilidade do doutorando em Psicologia Carlos Alexandre Campos e orientado pela Prof. Dra. Suzana da Rosa Tolfo. Como representante legal da Universidade Federal de Santa Catarina e responsável pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSC, autorizo a sua execução e declaro que a realização da pesquisa seguirá o que preconiza a Resolução CNS 510/16, de 07 de abril de 2016.

Florianópolis, 23/06/2020.



Documento assinado digitalmente
Sebastião Roberto Soares
IMEX 23/06/2020 12:00:00
CPF: 668.922.179-91

(Assinatura e carimbo)

Sebastião Roberto Soares

Pró-Reitor de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

Anexo D: 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: Sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Pesquisador: Suzana da Rosa Toifo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25586919.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.139.565

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de tese do doutorando Carlos Alexandre Campos, sob orientação da Profª Dra. Suzana Toifo, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pós-graduação stricto sensu demonstrou elevado crescimento nos últimos anos. Neste cenário, verifica-se a existência de diversos estudos que investigam questões sobre políticas públicas de ensino superior, estrutura dos programas de pós-graduação, mapeamento de índices de diplomação e avaliação de cursos, e produtividade acadêmica. Questões que envolvam mais intrinsecamente o processo de formação dos pós-graduandos parecem não ter recebido ainda muita visibilidade nas investigações científicas, de modo que verifica-se escassez de estudos empíricos com enfoque nos discentes, buscando conhecer suas percepções, motivações e expectativas. Apesar disso, sabe-se que os sentidos que os sujeitos atribuem aos seus trabalhos na pós-graduação, bem como as diversas experiências vivenciadas durante o processo de formação – disciplinas cursadas, participação em grupo de pesquisa, realização de estágio de docência, participação em eventos acadêmicos, ampliação da rede de contatos pessoal e profissional, oportunidades de trabalho que podem surgir em razão da pós-graduação, realização de período de estudos no exterior, entre outras – são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional do pós-graduando, implicando, inclusive, na satisfação dos mesmos em relação a este período formativo. Considerando o exposto, a presente pesquisa, a qual trata-se de um projeto de tese, tem como objetivo geral compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.139.565

Universidade Federal de Santa Catarina. A realização do estudo contará com duas etapas, sendo a primeira delas uma etapa exploratória - caracterizada pela realização de um levantamento -, e a segunda etapa consiste em um estudo qualitativo descritivo, composto por um delineamento de estudo de casos múltiplos. Os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados consistem: a) na primeira etapa, em um Questionário Sociodemográfico e Acadêmico; e b) na segunda etapa, entrevista semiestruturada com roteiro flexível. Estima-se a participação de aproximadamente 1.500 sujeitos na primeira etapa - a qual será realizada em formato eletrônico, por meio da plataforma Google Docs -, bem como prevê-se a participação de 15 sujeitos na segunda etapa, que será realizada presencialmente ou por Skype. Para a análise dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, utilizar-se-á o software estatístico SPSS 22.0, principalmente por meio de estatística descritiva e inferencial. Para as respostas abertas, realizar-se-á a categorização a posteriori e, também a contagem de frequências. No que tange à segunda etapa da pesquisa, composta por entrevistas, as mesmas serão transcritas e submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Critério de Inclusão: Para a primeira etapa do estudo, ser estudante regularmente matriculado em curso de mestrado acadêmico ou doutorado da UFSC à época da coleta de dados. Para a segunda etapa do estudo, sujeitos que participaram da primeira etapa do estudo e se disponibilizaram a participar da segunda etapa, tendo em vista os critérios de diversidade mencionados no tópico "Metodologia Proposta".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

Caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos sujeitos pesquisados;

Identificar as razões para a escolha do curso de mestrado/doutorado;

analisar os sentidos dos trabalhos de mestrandos e doutorandos;

caracterizar experiências formativas para mestrandos e doutorandos vinculados a programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento;

Identificar as relações percebidas entre sentidos do trabalho e experiências formativas dos pós-graduandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401		
Bairro: Trindade	Município: FLORIANOPOLIS	CEP: 88.040-400
UF: SC	E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br	
Telefone: (48)3721-8094		

Continuação do Parecer: 4.139.985

Eventuais riscos aos quais o (a) participante possa estar exposto (a) em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder aos questionamentos (questionário/entrevista), desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Desse modo, o pesquisador se colocará à disposição para realizar acolhimento psicológico inicial, bem como poderá ser realizado encaminhamento para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

Benefícios:

Considerando a acelerada expansão da pós-graduação stricto sensu nos últimos anos, acompanhada de uma lacuna no que se refere a estudos que investiguem aspectos diversos relacionados aos pósgraduandos, especialmente questões voltadas ao processo de formação dos estudantes neste nível de ensino, considera-se esta proposta de estudo relevante tanto social quanto cientificamente. Enquanto benefícios, considera-se que estudos nesse âmbito podem contribuir para se pensar criticamente as atividades de formação nos cursos de mestrado e doutorado, bem como permitir compreender as vivências dos estudantes nessa etapa de formação. Ao se conhecer tal problemática pode tomar-se possível repensar questões específicas sobre a formação na pós-graduação stricto sensu, e inclusive contribuir na implementação de programas visando auxiliar mestrandos e doutorandos durante o processo de formação, além de possível contribuição, também, no aspecto das políticas de assistência estudantil a este público.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto assinada pela pesquisadora e pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

O cronograma informa que coleta de dados terá início em agosto de 2020.

Os instrumentos para coleta de dados estão anexados ao projeto de pesquisa.

Apresenta TCLEs.

Apresenta carta de anuência institucional.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6004 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.139.565

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1462611.pdf	23/06/2020 21:05:35		Acelto
Outros	Carta_Resposta_Pendencias_2.pdf	23/06/2020 21:05:13	Carlos Alexandre Campos	Acelto
Declaração de concordância	Carta_de_Anuencia_Institucional.pdf	23/06/2020 21:03:21	Carlos Alexandre Campos	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_2_Etapa_do_Estudo_modificado.pdf	20/12/2019 18:34:37	Carlos Alexandre Campos	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_1_Etapa_do_Estudo_modificado.pdf	20/12/2019 18:34:21	Carlos Alexandre Campos	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese.pdf	08/11/2019 00:12:05	Carlos Alexandre Campos	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/11/2019 00:02:40	Carlos Alexandre Campos	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 07 de Julho de 2020

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Anexo E: *E-mail* às Secretarias dos Programas de Pós-Graduação da UFSC



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

Solicitação de Encaminhamento de Mensagem aos Pós-Graduandos

Prezado (a) responsável pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em _____, sou Carlos Alexandre Campos, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, orientando da Prof^ª. Dra. Suzana da Rosa Tolfo. Meu projeto de tese versa sobre sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. A realização do estudo se justifica tanto considerando a acelerada expansão da pós-graduação *stricto sensu* nos últimos, quanto a lacuna existente no que se refere a estudos que investiguem aspectos específicos da pós-graduação sob o olhar discente, principalmente questões voltadas ao processo de formação neste nível de ensino.

Nesse sentido, venho por meio deste solicitar-lhe o encaminhamento desta mensagem aos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em _____, a fim de auxiliar-me no contato com os mesmos para a divulgação e solicitação da participação destes discentes na pesquisa que estou desenvolvendo. A participação no estudo será voluntária e os participantes estarão protegidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pelo

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. No *link* abaixo constam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o protocolo de pesquisa a ser respondido pelos discentes. Maiores informações podem ser obtidas pelo *e-mail* xxxxxxxxxxx@xxxxx.com.br

Link para acesso à pesquisa: (inserção do *link*)

Agradeço, antecipadamente, pela sua colaboração!

Anexo F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 1ª Etapa do Estudo

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo refere-se à tese de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo doutorando Carlos Alexandre Campos, sob orientação da Prof^a. Dra. Suzana da Rosa Tolfo. Esta etapa da pesquisa tem como objetivo caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico de mestrandos e doutorandos da UFSC vinculados a programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico em relação à temática abordada, contribuindo tanto em progresso nos aspectos teóricos quanto em possíveis implicações práticas do processo de formação nos programas de pós-graduação.

A participação nesta pesquisa é voluntária e não remunerada, não envolvendo nenhum tipo de recompensa financeira. A única identificação solicitada ao longo do estudo é o seu *e-mail* e/ou contato telefônico, para que se possa contatá-lo (a) na próxima etapa do estudo (que consiste em uma entrevista) e convidá-lo (a) novamente a participar, se for de seu interesse. É

garantido o seu direito de recusar a participação, bem como de interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a você. Os resultados globais deste estudo serão posteriormente apresentados em congressos ou publicações científicas, resguardando o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, conforme normatização da Resolução 510/16, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Cabe salientar que a referida resolução respalda, também, o formato do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quando da realização de pesquisas com coleta de dados *on-line*, como é o caso desta etapa do estudo.

Sua participação na pesquisa demanda o preenchimento de um questionário com dados sociodemográficos e acadêmicos. O preenchimento completo do instrumento deve compreender um período entre 10 (dez) e 15 (quinze) minutos, podendo variar de acordo com o ritmo individual.

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 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) 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 14B do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após este período serão apagadas; e e) de que lhe é assegurada a garantia de

indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eventuais riscos aos quais o (a) participante possa estar exposto (a) em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder ao questionário, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Desse modo, o pesquisador se colocará à disposição para realizar acolhimento psicológico inicial, bem como poderá ser realizado encaminhamento para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer tipo de compensação financeira pela participação em pesquisa. Você também não terá de arcar com nenhum custo (como transporte e alimentação) para participar da pesquisa, sendo que, quando da ocorrência de tais custos, os mesmos serão ressarcidos integralmente pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido (a) nos termos da lei.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina, que consiste em um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, que foi criado com o objetivo de defender os interesses dos participantes de pesquisas científicas em sua integridade e dignidade, bem como para contribuir no desenvolvimento da pesquisa de acordo com padrões éticos. O contato com o CEPSH – UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo *e-mail* cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP

88040-400 – Florianópolis/SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo *e-mail* xxxxxxxxxxx@xxxxx.com.br, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14B – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Considerando que a proposta foi apresentada e que as dúvidas foram sanadas, solicito o seu consentimento livre e espontâneo, expressando a sua participação neste estudo. Caso você concorde em participar, basta clicar na opção “Concordo”, sendo que terá, então, acesso ao instrumento. Caso não concorde em participar, você deverá clicar na opção “Não concordo”, e a pesquisa será encerrada automaticamente. Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração!

Concordo

Não concordo

Anexo G: Roteiro de Entrevista

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1.1. Contexto I – Sentidos do trabalho:

- 1.1.1. O que é trabalho para você? (Significação / Definição do trabalho)
- 1.1.2. O que é trabalho na pós-graduação para você? (Significação / Definição do trabalho)
- 1.1.3. Fale sobre a importância do seu trabalho/tempo dedicado, espaço que o mesmo ocupa em sua vida em relação a outras esferas. (Significação / Centralidade do trabalho)
- 1.1.4. Qual é a função do trabalho para você/na sua vida? (Orientação)
- 1.1.5. Qual é a contribuição do seu trabalho para a sociedade? (Coerência / Engajamento e transcendência / Acréscimo ao mundo)
- 1.1.6. O que é um trabalho que faz sentido?

1.2. Contexto II – Escolha e inserção na pós-graduação:

- 1.2.1. Conte-me sobre como ocorreu o seu interesse por ingressar na pós-graduação.
- 1.2.2. Como foi o seu processo de inserção na pós-graduação (preparação, processo seletivo, etc.)?

1.2.3. Como você imaginava que seria a pós-graduação?

1.2.4. Quais expectativas você tinha no momento da escolha pelo curso? Elas estão se cumprindo?

1.3. Contexto III – Experiências formativas:

1.3.1. Relate-me sobre como está sendo o seu processo de formação na pós-graduação.

1.3.2. O que são experiências formativas para você?

1.3.3. Quais experiências acadêmicas você tem vivenciado durante esse período?

1.3.4. Relate-me sobre como costuma ser um dia comum na sua vida de pós-graduando (a).

1.3.5. Como é o relacionamento com o (a) seu (sua) orientador (a), corpo docente e colegas? Você considera que isso contribui para o seu processo de formação? De qual modo?

1.3.6. De que modo você considera que as experiências formativas contribuem para a sua formação e inserção profissional?

1.3.7. De modo geral, quais os sentidos que você atribui às experiências formativas que está tendo durante a pós-graduação?

1.3.8. Quais você considera que sejam as experiências mais significativas que está tendo durante a pós-graduação? O que as torna significativas?

1.3.9. Quais as relações que você percebe entre os sentidos do trabalho na pós-graduação e as experiências formativas como pós-graduando (a)?

Anexo H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 2ª Etapa do Estudo

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, novamente, na pesquisa intitulada “Sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo doutorando Carlos Alexandre Campos, sob orientação da Prof^a. Dra. Suzana da Rosa Tolfo. A pesquisa tem como objetivos, nesta etapa, identificar as razões para a escolha do curso de mestrado/doutorado; analisar os sentidos dos trabalhos de mestrandos e doutorandos; caracterizar experiências formativas para mestrandos e doutorandos vinculados à programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento; e identificar as relações percebidas entre sentidos do trabalho e experiências formativas dos pós-graduandos. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico em relação à temática abordada, contribuindo tanto em progresso nos aspectos teóricos quanto em possíveis implicações práticas do processo de formação nos programas de pós-graduação.

Nesta etapa, você é convidado (a) a fornecer uma entrevista, na qual serão abordados aspectos relacionados ao modo como você concebe os sentidos do seu trabalho, bem como questões referentes à sua experiência formativa na pós-graduação *stricto sensu*. A entrevista terá duração de, aproximadamente, 45 minutos, sendo que será gravada em áudio – mediante a sua autorização – e posteriormente transcrita. Caso desejar, você pode interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízo a você ou ao estudo. Ainda, podem ser realizados encaminhamentos para atendimento 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, e não remunerada, sendo que não envolve nenhum tipo de recompensa financeira; portanto, caso não queira participar, basta não consentir em realizar a entrevista. Você também pode interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a você. Os resultados globais deste estudo serão possivelmente apresentados em congressos ou publicações científicas, resguardando o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, conforme normatização da Resolução 510/16, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Cabe salientar que a referida resolução respalda, também, o formato do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quando da realização de pesquisas com coleta de dados *on-line*.

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 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) 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 14B do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após este período serão apagadas; e e) de que lhe é assegurada a garantia de indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eventuais riscos aos quais o (a) participante possa estar exposto (a) em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço durante a entrevista, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Desse modo, o pesquisador se colocará à disposição para realizar acolhimento psicológico inicial, bem como poderá ser realizado encaminhamento para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer tipo de compensação financeira pela participação em pesquisa. Você também não terá de arcar com nenhum custo (como transporte e alimentação) para participar da pesquisa, sendo que, quando da ocorrência de tais custos, os mesmos serão ressarcidos integralmente pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido (a) nos termos da lei.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina, que consiste em um órgão

colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, que foi criado com o objetivo de defender os interesses dos participantes de pesquisas científicas em sua integridade e dignidade, bem como para contribuir no desenvolvimento da pesquisa de acordo com padrões éticos. O contato com o CEPSH – UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo *e-mail* cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP 88040-400 – Florianópolis/SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo *e-mail* xxxxxxxxxxxx@xxxxxx.com.br, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14B – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está escrito em duas vias, sendo que uma via será fornecida a cada participante e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, _____, RG _____, li este documento e obtive todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido (a) e optar por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa. Declaro, portanto, que concordo em participar deste estudo.

Data: _____.

Nome do participante: _____.

Assinatura do participante: _____.

Pesquisador responsável: Carlos Alexandre Campos.

Assinatura do pesquisador: _____.