

MOTIVOS PARA O INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – UMA PESQUISA COM ESTUDANTES DE UMA IES PÚBLICA

Silvia Maria Cintra da Silva¹; Mitsuko Aparecida Makino Antunes²; Renata Fabiana Pegoraro¹
Gilberto José Miranda¹; Leonardo Barbosa e Silva¹

RESUMO

No mundo gerido pelas relações de trabalho, a escolha por realizar um curso após a conclusão da graduação vislumbra possíveis perspectivas em termos profissionais. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo conhecer os motivos relatados por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o ingresso no curso. De caráter quali-quantitativo, o estudo envolveu aplicação de questionário *on-line*, pela Plataforma *SurveyMonkey*, respondido por 374 estudantes de 36 programas de mestrado e doutorado. A análise de dados foi realizada por meio do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e da análise de conteúdo e propiciou a organização das respostas em quatro eixos de análise: a) Carreira acadêmica; b) Qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho e aumento salarial; c) Aprofundar conhecimentos / Pesquisa, d) Questões pessoais/ Falta de opção. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento precisam ser compreendidos e mediados por ações pedagógicas intencionalmente elaboradas e destinadas a esse público na universidade. Além disso, o motivo gerador de sentido para a realização de um mestrado ou doutorado precisa vincular-se ao significado social da pós-graduação de modo ampliado, visando à formação e à emancipação humana.

Palavras-chave: estudantes; pós-graduação; psicologia histórico-cultural; psicologia escolar; motivo

Reasons for entering the *stricto sensu* postgraduate course – a survey with students from a public HEI

ABSTRACT

In the world managed by labor relations, choosing to take a course after completing graduation envisions possible perspectives in professional terms. Based on Historical-Cultural Psychology, the research presented here aimed to know the reasons reported by *stricto sensu* graduate students at the Federal University of Uberlândia (UFU) for entering the course. It is a quali-quantitative nature study, which involved the application of an online questionnaire, through the *SurveyMonkey Platform*, answered by 374 students from 36 master's and doctoral programs. Data analysis was carried out using the *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) and content analysis and allowed the organization of responses into four axes of analysis: a) Academic career; b) Professional qualification for insertion in the labor market and salary increase; c) Deepening knowledge / Research, d) Personal issues / Lack of options. The learning and development processes need to be understood and mediated by pedagogical actions intentionally designed and aimed at this public at the university. In addition, the reason that generates meaning for pursuing a master's or doctorate needs to be linked to the social meaning of postgraduate studies in an expanded way, aiming at training and human emancipation.

Keywords: students; graduate studies; historical-cultural psychology; reason

Motivos para el ingreso en el posgrado *stricto sensu* – una investigación con estudiantes de una IES pública

RESUMEN

En el mundo dirigido por las relaciones de trabajo, la elección por realizar un curso tras la conclusión de la graduación vislumbra posibles perspectivas en términos profesionales. Fundamentada en la Psicología Histórico-cultural, la

¹ Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais – MG – Brasil; silvia@ufu.br; renatapegoraro@gmail.com; gilbertojm1@gmail.com; barbosaesilva.leonardo@ufu.br

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; miantunes@pucsp.br

investigación aquí presentada tuvo como objetivo conocer los motivos relatados por estudiantes de posgrado *stricto sensu* de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) para el ingreso en el curso. De carácter cuali-cuanti, el estudio abarcó aplicación de cuestionario *on-line*, por la Plataforma *SurveyMonkey*, contestado por 374 estudiantes de 36 programas de maestría y doctorado. El análisis de datos se realizó por intermedio del *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) y del análisis de contenido y propició la organización de las respuestas en cuatro ejes de análisis: a) Carrera académica; b) Cualificación profesional para inserción en el mercado laboral y aumento salarial; c) Profundizar conocimientos / Pesquisa; d) Cuestiones personales/ Falta de opción. Los procesos de aprendizaje y desarrollo necesitan ser comprendidos y mediados por acciones pedagógicas intencionalmente elaboradas y destinadas a ese público en la universidad. Además de eso, el motivo generador de sentido para la realización de un curso de maestría o doctorado necesita vincularse al significado social del posgrado de modo ampliado, visando la formación y a la emancipación humana.

Palabras clave: estudiantes; posgrado *stricto sensu*; psicología histórico-cultural; psicología escolar; motivo

INTRODUÇÃO

“Determine, rapaz
Onde vai ser seu curso de pós-graduação”
(Gilberto Gil. Oriente)

Quais motivos levam uma pessoa a decidir-se realizar um curso de pós-graduação *Stricto sensu*? Como orientadoras e orientadores de cursos de mestrado e doutorado, frequentemente nos deparamos com essa questão, pois muitas vezes, as(os) estudantes parecem não ter clareza sobre sua escolha e/ou sobre as especificidades da pós-graduação *Stricto e Lato sensu*¹. Dificuldades dos mais diferentes tipos, relativas à definição do tema e do objeto da pesquisa; engajamento nas atividades de pesquisa, orientações e aulas; escrita da dissertação ou tese; organização do tempo e interesse pelo curso em si, são alguns exemplos de situações que, muitas vezes, levam-nos a formular a pergunta acima.

Lembremo-nos, inicialmente, de que a opção por essa formação também depende das determinações sociais e históricas que possibilitam ou não o desenvolvimento humano e sua inserção em diferentes espaços laborais, isto é, essa escolha nunca é apenas individual e subjetiva. Para essa discussão, trazemos o referencial que nos fundamenta neste artigo, a Psicologia Histórico-cultural, ancorada no materialismo histórico-dialético. Nela o psiquismo é compreendido “no seu devir e no

¹ Na página do MEC, encontramos as seguintes definições: “As pós-graduações *Lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso, o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais, são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *Stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.” Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso: 11 jan. 2021

seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (Leontiev, 1978, p. 89).

De acordo com a Psicologia Histórico-cultural, o trabalho é condição universal para o processo de humanização e esta categoria marxiana é apropriada pela referida teoria como “explicativa do psiquismo humano e ampliada para o conceito de atividade”, o que aparece nas proposições iniciais de Vigotski (Asbahr, 2011, p. 27).

Ao abordar o desenvolvimento do psiquismo infantil, Leontiev (1991) afirma a necessidade de se analisar o desenvolvimento da atividade e sua elaboração nas condições concretas de vida; a análise do conteúdo da atividade nesse processo de desenvolvimento nos permite entender o papel da educação, “operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.” (p. 63). Cada estágio do desenvolvimento psíquico distingue-se por um tipo dominante e específico de atividade; a função desta é a de configurar o relacionamento do sujeito com suas condições sociais e o autor nomeia como atividade

aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo. (p. 68)

Leontiev esclarece esse conceito com o exemplo de um estudante que, ao se preparar para um exame, lê um livro de história. Como podemos identificar se é um processo psicológico em termos de atividade? Só podemos dizê-lo ao saber o que tal processo representa para o estudante. Se um colega disser que o livro não cairá na prova, o estudante poderá abandonar o livro incontinenti, continuar a leitura ou, relutantemente, lamentar-se e desistir dela. Nas duas últimas situações, o conteúdo do livro foi o motivo, pois instigou a leitura; alguma necessidade de compreender, conhecer aquele conteúdo. Já a primeira situação nos mostra que o mo-

tivo para a leitura era apenas a aprovação no exame e não o livro por si.

Emoções e sentimentos também compõem experiências psicológicas constitutivas da atividade, de acordo com Leontiev (1991). Tais experiências são guiadas “pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte” (p. 68). Outro item importante neste conceito é a distinção entre ação e atividade. A ação é um processo cujo motivo não condiz com o seu objetivo, mas relaciona-se à atividade de que participa. No exemplo acima, quando o estudante continua lendo porque isto é indispensável para a sua aprovação no exame, a leitura é uma ação. Por outro lado, há uma relação peculiar entre ação e atividade; essa pode transformar-se naquela quando há mudança no motivo e esse processo é justamente “a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para o outro” (p. 69).

Encontrar a atividade principal de cada etapa é necessário para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. Leontiev (1991) elenca três critérios definidores da atividade principal, que não são apenas índices quantitativos: 1) em sua forma, aparecem outros tipos de atividades e, dentro dela, esses diferenciam-se; 2) nela processos psíquicos se formam ou se reorganizam, 3) as principais mudanças na personalidade dependem da atividade principal. A mudança de uma atividade para outra precisa ser compreendida considerando-se as condições históricas e sociais vivenciadas pelo sujeito; as contradições geradas entre as suas potencialidades e seu modo de vida instigam a reorganização da atividade e a uma mudança em seu desenvolvimento psíquico. Como escreve Asbahr (2011, p. 51), “[a] transformação do objetivo da ação em motivo da atividade, ou seja, a transformação da ação em atividade, expressa a forma pela qual surgem todas as atividades e as novas relações do sujeito com a realidade”.

E como ocorre a mudança dos motivos? Leontiev (1991) apresenta a gênese destes e divide-os em motivos compreensíveis e motivos eficazes. Utilizando o mesmo exemplo do estudante supracitado, Asbahr (2011) explica que, na primeira situação,

o motivo era externo à atividade do aluno e funcionava apenas como um estímulo da atividade, ou seja, era apenas compreendido pelo estudante. No segundo caso, o motivo da atividade era realmente eficaz e gerou um sentido pessoal para a leitura do livro. O motivo deixou de ser externo, a exigência do professor, e passou a ter um destaque na vida do sujeito. (p. 52).

Para Tuleski e Eidt (2016), os motivos apenas compreensíveis vão estimular a ação imediata, ao passo que os motivos realmente eficazes provocarão determinado sentido sobre o processo atinente. A mudança de motivo acontece quando o resultado da ação é mais significativo do que o motivo que a gerou. Nessa perspectiva,

ressalta-se o papel do professor na transformação de motivos apenas compreensíveis em eficazes, por meio da organização consciente do processo pedagógico.

A operação é outro elemento concernente à estrutura da atividade e diz respeito ao modo de realizar uma ação, o conteúdo indispensável de toda a ação, mas que não se identifica com ela.

Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo facto de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem das condições em que é dado este fim. (Leontiev, 1978, pp. 303-304).

A atividade humana se realiza mediante ações, seus elementos fundamentais, mas o que muda naquela “é o caráter das relações que vinculam os objetivos das ações e os motivos da atividade” (Asbahr & Souza, 2014, p. 171). O motivo da atividade de docência universitária, por exemplo, pode ser o mesmo, possibilitar a aprendizagem de estudantes; todavia, os objetivos das ações de uma professora, referentes ao que fazer para concretizar esse motivo, podem variar.

No caso do estudante, a atividade de estudo é composta por ações diferentes que precisam ser realizadas por este, o que envolve desde a organização do material e do espaço para o estudo, até os modos como se estuda. Essa atividade deve estar atrelada a um motivo – neste caso, aprender – e todas as ações que lhe são correspondentes pedem uma organização a fim de se articularem às necessidades que fomentaram o motivo da respectiva atividade e destarte produzam determinado sentido pessoal para o estudante.

Para analisarmos a atribuição de sentido pessoal a alguma atividade, precisamos encontrar tanto os motivos desta como as ações que lhe são correspondentes (Asbahr & Souza, 2014). Vigotski (1934/1991) assim diferencia sentido e significado²:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (p. 465).

Os significados sociais apresentam um caráter mais estável e objetivo³ (Leontiev, 1978); são elaborados na esfera da sociedade e vão constituindo a consciência do sujeito à medida que esse vai se apropriando deles, por meio do sentido pessoal. Destarte, quanto mais oportu-

² Não cabe, no escopo e espaço deste artigo, o aprofundamento sobre estes conceitos. Recomendamos a leitura de Asbahr (2011, 2014), Asbahr e Souza (2014) e Longarezzi e Franco (2013).

³ E também podem transformar-se e desenvolver-se no decurso da vida humana.

nidades de acesso às significações sociais, mais sentidos pessoais vão sendo elaborados, o que compreende maior desenvolvimento de seu psiquismo (Pessoa, 2018).

Dada a pessoalidade do sentido e sua articulação com as vivências subjetivas, ele relaciona-se diretamente ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto ao qual se direcionam suas ações (Longarezi & Franco, 2013). “Logo, para entendermos o sentido pessoal elaborado sobre algo, é preciso entender os **motivos** da atividade, e como a significação social foi apropriada de modo a formar na consciência do sujeito sentidos subjetivos e pessoais” (Pessoa, 2018, p. 61, grifos da autora).

A pesquisa aqui apresentada situa-se no bojo dessa discussão teórica. Fazendo um paralelo com a escolha de um curso de pós-graduação *Stricto sensu*, podemos pensar no significado social da pós-graduação, que, para docentes e pesquisadores, notadamente, aqueles que estão no Ensino Superior, está próximo àquele definido pela CAPES, voltado à formação para o ensino e para a pesquisa no âmbito universitário. Com esse intuito, buscamos conhecer os motivos relatados por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o ingresso no curso.

Ademais, em levantamento pertinente ao estudante de pós-graduação *Stricto sensu* no Brasil entre 2010 e 2020 em sete bases de dados: SciELO, Lilacs, Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), BVS-Psi, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e o Portal de Periódicos CAPES/MEC, encontramos somente 65 relacionados ao escopo da pesquisa. Desses, apenas seis do campo da Psicologia e nenhum da Psicologia Escolar e Educacional. Constatamos, assim, uma grande lacuna sobre o tema do presente artigo, o que reitera a necessidade da discussão aqui colocada.

A Pós-graduação *stricto sensu*

A docência no ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), dispõe que a preparação para o magistério nesse nível deve acontecer na pós-graduação, majoritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, lembremo-nos de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Brasil, 2008, s/p).

De acordo com a própria Capes, com base no Parecer CES/CFE 977, de 1965, que instituiu⁴ a necessidade da oferta de mestrados e doutorados “de alta qualidade” é justificada por três objetivos:

1. formação de professorado competente que possa

atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;

2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (s/p).

A Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Stricto sensu* e traz os seguintes pressupostos em seu artigo 2º:

§ 1º A avaliação e o reconhecimento dos cursos previstos no *caput* deverão levar em consideração os seguintes quesitos:

I - a capacitação profissional qualificada para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - a transferência de conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

III - a contribuição para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

IV - a atenção aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados. (CNE, 2017).

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, elaborado pela Capes em 2010, teve como intuito definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil⁵ e volta-se para o desenvolvimento estratégico do país em diferentes áreas do conhecimento, ancorado na ciência, reconhecida como parceira imprescindível. O documento, bastante amplo, ressalta a “necessidade de um novo contrato entre ciência e sociedade, um trabalho voltado para a garantia de que o progresso científico se oriente para a resolução dos reais problemas que afetam a humanidade. (Capes, 2010, p. 157).

Todavia, para o estabelecimento dessa relação entre a sociedade e a ciência, é necessário que cidadãos e cidadãs tenham

⁴ Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao> Acesso: 6 mar. 2019

⁵ https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf

uma formação e uma cultura científica que lhes permitam compreender e administrar a vida cotidiana, enfrentar e se integrar de forma crítica e autônoma a essa vida. [...] sejam capazes de tomar decisões com base nos seus próprios conhecimentos. Nos dias atuais o exercício da cidadania requer conhecimentos de ciências, bem como das metodologias adotadas pelos cientistas nas suas pesquisas. (Capes, 2010, 157).

Ora, se a maior parte desse público só pode ter acesso ao conhecimento científico na escola, a formação de professores é absolutamente vital para que isto aconteça. Tal formação pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) também é destacada no documento, propondo-se o desenvolvimento de estudos a ela pertinentes, bem como “ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio.” (p. 21).

O PNPG também defende a necessidade de ampliação de nossa base científica que, por sua vez, precisa ser disponibilizada a todo o povo brasileiro, principalmente, a jovens e crianças. Para a Psicologia Histórico-cultural, o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, pois é por meio dele que ocorre a apropriação de conceitos científicos que, por sua vez, têm papel imprescindível na humanização dos sujeitos. Em sua teoria, Vygotski (1993) abordou duas formas de conceitos: os espontâneos, elaborados na experiência prática do cotidiano e os científicos, constituídos por meio da educação formal, que também possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (como percepção, atenção e memória, dentre outras) com o auxílio e a participação do adulto – aqui, o professor.

A compreensão adequada sobre os diferentes conceitos científicos não está relacionada apenas à condição socioeconômica, mas à possibilidade de cada pessoa, em seu processo de escolarização, ter oportunidades efetivas para se apropriar deles e desenvolver suas funções psicológicas superiores (Vygotski, 1993). Ademais, ainda segundo o autor, a formação de conceitos científicos permite níveis mais elevados de tomada de consciência.

O documento destaca a necessidade de melhoria da qualidade da Educação Básica e, portanto, a qualificação de docentes para o exercício da profissão também é foco do PNPG; destarte, menciona-se a concepção sobre formação a ser adotada nos cursos de licenciatura e, além das muitas dificuldades apresentadas, ainda há

um problema com a nossa capacidade de ensinar. Parece ser necessário que ampliemos os estudos sobre novas metodologias, sobre novos conhecimentos desenvolvidos e pesquisas realizadas para que esses resultados possam chegar às nossas salas de aula.

Consideramos que os cursos de pós-graduação estão

capacitados para essa tarefa destacada porque estão localizados nas universidades, lugares estes, por excelência, voltados para a realização das formações docentes. (Capes, 2010, p. 171).

Curiosamente, lemos no PNPG que o “O núcleo da pós-graduação é a pesquisa” (p. 18). De toda forma, marcada a relevância do conhecimento científico para o desenvolvimento dos sujeitos e a necessidade de uma cuidada formação de professores para que esses se ocupem da melhor forma possível de seu ofício, há de se formar mestres e doutores com condições não apenas para exercer adequadamente a sua função, mas também para que possam continuar a exercê-la, seja na docência, seja na pesquisa ou em ambas as atividades. No entanto, em que pese o papel da pós-graduação para o desenvolvimento do país, devidamente assinalado pelo PNPG, não encontramos qualquer menção à formação, propriamente dita, para a docência e para a pesquisa.

Relatamos aqui um recorte de um estudo de maior envergadura, que teve como objeto o sofrimento psíquico de estudantes pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O questionário utilizado nesse estudo iniciava-se com a seguinte frase a ser completada: “1. Estou fazendo pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado) porque...”. Assim, considerando o questionamento com que iniciamos este artigo, constatamos que havia material empírico suficiente para analisarmos e assim reorganizarmos o objetivo: conhecer os motivos relatados por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da UFU para o ingresso no curso.

MÉTODO

Trata-se de pesquisa do tipo *survey*, de cunho quantitativo e qualitativo e envolveu aplicação de questionário *on-line*, pela Plataforma *SurveyMonkey*, junto a estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Uberlândia. O questionário foi composto por 100 questões, que abarcaram dados sociodemográficos, interesse pela pós-graduação, condições para permanência e conclusão do curso. Optamos por incorporar muitas perguntas do questionário aplicado às/aos estudantes na quinta edição da Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais⁶, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) (2018), pois as consideramos pertinentes para o estudo. De acordo com a Andifes, “[o]s dados são fundamentais por gerarem subsídios para políticas públicas e diagnóstico de como está constituído o corpo discente das universidades, com a finalidade de auxiliar, também, nas demandas de

⁶ Também foram incluídos os seguintes instrumentos: Escala de Stress Percebido, Escala de Preocupações (cf. Rezende, 2016) e Indicador de Dificuldades, cujas respostas não serão analisadas neste artigo.

assistência estudantil”⁷.

Inicialmente, a pesquisa foi apresentada em uma reunião do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da UFU, com a solicitação da colaboração de todas/os as/os coordenadoras/es ali presentes. A seguir, foi enviado e-mail a todas as Coordenações dos 53 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) convidando as/os estudantes que desejassem participar do estudo após serem devidamente informados do objetivo da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desta feita, tratou-se, como se pode perceber, de uma amostra não probabilística (não aleatória) por conveniência. A escolha do questionário como instrumento deve-se a alguns fatores, como o grande número de eventuais participantes do estudo; questões relacionadas ao objetivo da pesquisa e necessárias à consecução deste; o acesso às/aos estudantes, uma vez que muitas/os não residem em Uberlândia e, ainda, a possibilidade de ser respondido no momento em que julgassem mais adequado.

A análise de dados foi realizada em duas frentes: a primeira, pelo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), que organizou os dados em uma modalidade quantitativa. A segunda envolveu as respostas às questões abertas e foi baseada na análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os eixos de análise apresentados foram agrupados de modo didático, mas não mutuamente excludentes. Devido às próprias limitações do questionário, ativemo-nos à escrita das respostas abertas que nos permitiram uma análise de conteúdo (Bardin, 2010). Atualmente, a UFU conta com 53 programas de pós-graduação *stricto sensu*, espalhados por oito *campi*: em Uberlândia – *Campus* Educação Física, *Campus* Glória, *Campus* Santa Mônica e *Campus* Umuarama; em Monte Carmelo – *Campus* Monte Carmelo; em Patos de Minas – *Campus* Patos de Minas e em Ituiutaba – *Campus* Pontal. Para atender à população de cerca de cinco mil estudantes de pós-graduação, a Universidade conta com 1100 docentes atuando nesse segmento, ou seja, mais da metade do corpo docente.

O questionário foi respondido por 426 estudantes, porém, como nem todas as respostas estavam completas, para a análise, foram considerados 374 questionários totalmente preenchidos. Todos foram lidos na íntegra, mesmo os incompletos, pois a maioria (96,71%) respondeu à primeira pergunta, foco deste artigo. Dada a amplitude do instrumento e das informações elaboradas na pesquisa, aqui faremos um recorte apresentando dados relativos ao motivo e ao perfil das/os estudantes, reportando-nos a outras informações do questionário quando houver necessidade para aprofundar ou com-

plementar a análise.

Perfil das/os estudantes

Em relação à faixa etária, 44,7% das/os respondentes têm entre 25 e 29 anos e 20,10% entre 30 e 34 anos; assim, a maioria das/os estudantes (64,8%) situa-se na faixa de 25 a 34 anos. A/o mais jovem tem 21 anos e a/o mais velho, 59 anos. 65,2% são solteiras/os e quanto à raça/cor, 65,8% declararam-se brancas/os. 66,6% afirmaram ter alguma religião; 27,8% são católicas/os e 13,9% espíritas.

Perguntamos, no questionário, se a/o estudante tinha algum **trabalho além do curso de pós-graduação**. Essa pergunta ressalta o ofício de estudante (Coulon, 2008) como atividade laboral, algo nem sempre compreendido no meio acadêmico e fora dele. Das/os estudantes, 54,3% têm outro trabalho além da pós-graduação *stricto sensu*, sendo que 45,5% trabalham na área do curso.

Quanto à renda familiar, 23,3% das/os estudantes (87) têm renda entre 1,5 a 3 salários mínimos; 19,8% (74) entre 3 a 4,5 salários mínimos. A renda *per capita* mensal familiar de 43,8% das/os participantes está entre meio e um salário mínimo e meio; 24,3% informaram que duas pessoas, incluindo a/o própria/o respondente, vivem da renda mensal do grupo familiar; 22,7% incluem três pessoas e 21,4%, quatro. Das/os respondentes, 46,06% são as/os principais mantenedoras/es do seu grupo familiar; 25,5% são mantidos por pai ou padrasto; 79,9% não têm filhos.

Sobre o nível de escolaridade do pai ou da pessoa que cumpriu/cumpru esse papel, temos 31,3% com Ensino Médio e 25,1% com Ensino Fundamental (1º ao 5º ano ou 1ª a 4ª série). Apenas 14,4% dos pais têm Ensino Superior. Quanto à mãe ou pessoa que cumpriu/cumpru esse papel, 29,1% têm Ensino Médio e 20,1% Ensino Superior.

Consideramos ser muito importante conhecer o Histórico Acadêmico das/os mestrandas/os e doutorandas/os, no intuito de compreendermos sua trajetória escolar até a pós-graduação. Nesse sentido, 54,4% das/os estudantes cursaram todo o Ensino Médio em escolas da rede pública; 34,7% fizeram-no em escolas da rede privada. A maioria, 78,90%, cursou a graduação em IES pública.

As/Os 374 respondentes são oriundas/os de 55 diferentes cursos de graduação. Delas/es, 27 (7,2 %) são graduadas/os em Geografia, 20 (5,3%) em Ciências Contábeis e 20 em Psicologia⁸. Estão cursando mestrado acadêmico 49,5% das/os estudantes; somando-se às/aos do mestrado profissional, temos 58,9% de mestrandos e 41,2% de doutorandos. Dos 53 Programas de Pós-graduação da UFU, estudantes de 36 PPGs (67,92%) responderam. Todas as grandes áreas do conhecimento do CNPq foram contempladas nas respostas, sendo

⁸ Todas as oito grandes Áreas do Conhecimento, de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estão presentes, a saber: Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; Ciências Biológicas; Ciências Agrárias; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias.

⁷ <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-perfil-graduando-encerra-fase-de-coleta-de-dados/>

que a maior parte dessas provém das Ciências Sociais Aplicadas (21,7%) e das Ciências Humanas (19,5%). Um pouco mais da metade das/os estudantes não é bolsista do Programa (55,6%); entre as/os que são, a Capes é a agência de fomento mais citada (27,5%).

Quanto à fase em que se encontravam no curso, 37,2% estavam cursando os créditos, 26,5% já haviam concluído os créditos e estavam elaborando a pesquisa e 25,7% em momento de término. Podemos considerar que temos participantes em todas as fases de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, do início à finalização do processo. Das/os respondentes, 65,2% se atribuem uma nota entre 6 a 8 (numa escala de zero a dez), considerando seu desempenho acadêmico médio no curso atual.

Sobre quais dificuldades interferem significativamente na sua vida ou no contexto acadêmico, com a possibilidade de marcar mais de uma opção, os problemas emocionais aparecem em primeiro lugar, sendo citados por 45,2%. Em segundo lugar, estão as dificuldades financeiras, mencionadas por 38,2% das/os participantes. Falta de disciplina /hábito de estudo (33,7%), carga excessiva de trabalhos estudantis (32,4%), carga horária excessiva de trabalho (31,8%) e relacionamento social/interpessoal (31,0%) aparecem com porcentagens muito próximas.

Sobre as dificuldades emocionais que têm interferido na vida acadêmica nos últimos doze meses (com a possibilidade de marcar mais de uma opção), a ansiedade foi assinalada por 81,3% das/os estudantes. Desânimo, falta de vontade de fazer as coisas por 61,5%; procrastinação por 59,1%; insônia ou alterações significativas de sono foram mencionadas por 51,6% e sensação de desamparo/desespero/desesperança por 46%. Outros problemas importantes estão presentes, como pânico e pensamento suicida, por exemplo. São 96,8% de pessoas que acusam dificuldades emocionais agindo sobre seu desempenho acadêmico.

Já pensaram em abandonar o curso 59,1% das/os estudantes. Sobre as razões para tal, o nível de exigência é citado por 24,1% e 21,7% mencionam dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Dentre os outros motivos citados para abandonar o curso, na questão aberta, 13 dizem respeito a questões pessoais e 23 a questões acadêmicas.

Motivos para cursar a pós-graduação *stricto sensu*

Para conhecermos os motivos para a realização da pós-graduação *stricto sensu*, inicialmente, as/os estudantes se depararam com a seguinte frase a ser completada: "1. Estou fazendo pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado) porque...". Agrupamos as respostas em eixos de análise, considerando os temas mais recorrentes e frequentes, e o objetivo do estudo: a) Carreira acadêmica; b) Qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho e aumento salarial; c) Aprofundar conhecimentos/Pesquisa, d) Questões

pessoais/Falta de opção. Em cada um deles, incluímos alguns excertos dos questionários que consideramos ilustrativos de nossa organização.

A principal razão para ingresso na pós-graduação é a carreira acadêmica, correspondendo a 42% das respostas; a qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho e aumento salarial foi o motivo escolhido por 19%; 17% citaram o interesse em aprofundar conhecimentos e a pesquisa foi mencionada por 12%, como podemos ver no Gráfico 1.

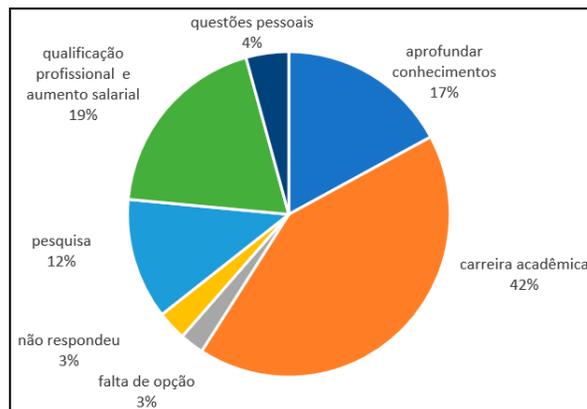


Gráfico 1 - Motivos de Estudantes para Cursar a Pós-Graduação na UFU - 2020.

a) Carreira acadêmica – aqui estão respostas que mencionam o interesse na carreira acadêmica, em um ingresso futuro ou no aprimoramento desta, bem como as que envolvem interesse simultâneo na docência e na pesquisa. O interesse explícito pela **carreira acadêmica**, unindo as atividades de pesquisa e docência, é a principal razão para a realização da pós-graduação, seja no ingresso, para aqueles que a almejam, seja no aprimoramento, para aqueles que já são docentes e foi citado por 158 estudantes, ou seja, 42%, sendo que 28% são do gênero feminino. Vejamos alguns excertos dos questionários: *"desejo me tornar docente e gosto muito de ciência e pesquisa"*

"Porque tenho amor pela pesquisa e pela docência e porque pretendo seguir carreira acadêmica."

Entretanto, também há dúvidas nesse sentido:

"Tenho me perguntado a mesma questão todos os meses desde comecei o doutorado. Cada época penso numa resposta diferente. Mas acredito que comecei a fazer pela possibilidade de criar novas oportunidades acadêmicas, com concursos na área docente. Além disso, na época em que fiz a inscrição estava em uma fase sem perspectivas profissionais, de crescimento e mudanças. Vi no doutorado uma possibilidade".

"Aprimorar conhecimento e talvez seguir docência" (grifo nosso)

Os principais objetivos dos cursos de Pós-Graduação

stricto sensu em nosso país são a formação de pesquisadores e de docentes. Nessa perspectiva, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) visa a “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Brasil, 2008). Assim, considerando as funções primeiras da pós-graduação *stricto sensu*, isto é, a formação para a docência e a pesquisa, este pode ser considerado o motivo que mais justificaria a realização de um Mestrado e/ou Doutorado.

Nesse caso, podemos considerar que o significado social da pós-graduação coincide com o sentido pessoal atribuído a essa, o que é fundamental para que a atividade não seja alienada. A unidade entre educação e aprendizagem (Leontiev, 1978) impulsiona o desenvolvimento da consciência das/os estudantes e, por conseguinte, de sua estrutura interna – significados sociais e sentidos pessoais. Entretanto, não é qualquer processo educativo que consegue promover a apropriação de conhecimentos e instigar os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotskii, 1991). Assim, para que a aprendizagem seja um processo que, efetivamente, incite as potencialidades máximas do desenvolvimento humano, a apropriação dos significados sociais relativos à educação no âmbito da pós-graduação deve ocorrer a partir de uma atividade de estudo intencionalmente fundamentada e, ainda, sistematizada e respaldada em sólidos conhecimentos científicos.

A atividade realizada na pós-graduação *stricto sensu* precisa ser orientada pelo sentido pessoal elaborado sobre ela, configurando os modos de organização das ações e o desenvolvimento da atividade propriamente dita. A formação para a docência e para a pesquisa precisa possibilitar a construção de sentidos às/aos estudantes visando a formar motivos realmente eficazes (Leontiev, 1978) e coerentes com as finalidades desse nível de ensino.

Parafraseando Pessoa (2018), somente poderemos compreender como a atividade desenvolvida na pós-graduação é elaborada e conduzida se conhecermos os sentidos pessoais imputados a ela.

Analisamos ainda que a atividade docente é atravessada por determinantes que vão além da formação profissional, mas concordamos com Leontiev (1975/1978, 1975/1983) ao defender que, mesmo com as condições alienantes de trabalho, quanto mais consciência o docente tiver dos motivos que o levam à sua atividade de ensino, mais ações humanizadoras serão possíveis e mais próximo o sentido pessoal será construído em consonância com o motivo. (Pessoa, 2018, p. 213).

Embora a autora se refira à formação de docentes da Educação Básica, suas ponderações cabem também para a formação oferecida em programas de Mestrado e Doutorado. Desta forma, o sentido pessoal da atividade configurada pelo curso de pós-graduação *stricto sensu*

precisa estar vinculado aos motivos e significados sociais das atividades de pesquisa e de ensino. No caso das/dos estudantes do presente estudo, o fato de a maioria ter a carreira acadêmica como o motivo para a realização da pós-graduação é fundamental para os processos de aprendizagem da pesquisa e da docência, devendo a IES cuidar para que essa coesão permaneça ao longo da formação.

b) Qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho e aumento salarial – neste eixo, unimos as respostas que tratam de um incremento curricular, no sentido de uma maior qualificação para o mercado de trabalho e, por vezes, com vistas a um aumento salarial. Temos tanto respondentes que ainda não trabalham, como aquelas/es que não têm intenção de seguir carreira docente e, ainda, têm interesse com ganhos salariais decorrentes da qualificação, como mostram algumas respostas: “*Desejo me qualificar para possíveis oportunidades de emprego melhores que as para um graduado*”; “*busco melhorar minhas capacidades de trabalho, intelectuais e ter retorno financeiro*” e “*melhoria salarial*”

A partir do golpe militar de 1964, conforme Rossato (2005) “a educação passou a ser vista como a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo; por meio dela, o indivíduo poderia preparar-se melhor e potencialmente lutar por melhores salários e melhores condições de vida” (p. 146). O Ensino Superior e, no caso específico de nossas/as participantes, a pós-graduação *stricto sensu*, também são considerados como oportunidades para “*Aumentar as chances de ter um emprego no futuro*” e “*alcançar melhores salários na carreira profissional*”, por exemplo. O significado social dessa especialização profissional, então, está relacionado à mobilidade social pelo estudo, baseado em questões econômicas, quase que uma redenção. A educação formal é um elemento importante para o acesso a profissões melhores e níveis de renda maiores, embora nem sempre seja garantia de empregos com condições minimamente dignas.

Evidentemente, não negamos a importância dessas questões para a vida humana, mas questionamos o fato de a formação possibilitada pela pós-graduação *stricto sensu* fundamentar-se exclusivamente nesse aspecto para algumas/uns estudantes. A melhoria salarial, aliás, sequer está garantida para todas as pessoas com tal qualificação, como temos ouvido relatos de colegas e egressas(os) sobre demissões de docentes com maior titulação⁹ na rede privada de ensino ou, ainda, de recém-doutoras(es) que não formalizam essa titulação na carreira com receio de demissão. Lima (2014) pesquisou o fenômeno da discriminação por elevada titulação aca-

⁹ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/12/06/internas_economia,645905/estacio-confirma-demissao-de-1-2-mil-professores-em-todo-o-pais.shtml <https://www.sinproesc.org.br/demissao-em-massa-de-mestres-e-doutores/>

dêmica que, além de reiterar esse processo, contribuiu para a precarização do trabalho docente.

Em nosso país, o desemprego é uma preocupação real e genuína para grande parte da população, inclusive, para as pessoas com empregos. A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), estudo contínuo realizado pelo IBGE (2019), mostra que, no 1º trimestre de 2019¹⁰, a taxa de desocupação¹¹, no Brasil, foi avaliada em 12,7%, perfazendo 1,4 milhões de brasileiras/os com Ensino Superior completo sem emprego. Ainda segundo a pesquisa, os grupos de pessoas de 18 a 24 anos (31,8%) e de 25 a 39 anos (34,7%) apresentaram patamar superior ao dos outros grupos etários e é a faixa de idade de nossas/as participantes, que se encontram em outra condição. Já no 2º trimestre de 2019, a maior parte de pessoas desocupadas era composta por adultos de 25 a 39 anos de idade (34,2%). Proporcionalmente, o desemprego opera de forma mais vigorosa sobre pessoas com menor nível de educação formal; além disso, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais publicada pelo IBGE em 2018, o rendimento-hora médio do trabalho das pessoas ocupadas em 2017 foi de R\$7,20 para as sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto, R\$8,20 com Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto, R\$10,30 para pessoas com Médio completo ou Ensino Superior incompleto e R\$28,90 para aquelas com Ensino Superior completo (IBGE, 2018).

Vemos, assim, que apesar de a média salarial nacional ser maior para as pessoas com nível superior, no que tange à docência universitária, esse panorama pode ser diferente. Destarte, se a formação na pós-graduação não é garantia para melhores ocupações e salários e, ainda, se o sentido pessoal da atividade relativa ao mestrado ou doutorado não estiver em consonância com o motivo e o significado social da atividade, esta pode caracterizar-se como alienada. Podemos pensar em ações e operações, inclusive, que indicam tal cisão e podem comprometer a conclusão do processo, como dificuldades para se engajar e/ou definir o projeto de pesquisa, escrita da dissertação ou tese, procrastinação das tarefas acadêmicas etc.

Mesmo se houver uma consonância entre motivos e ações, vemos uma lacuna entre o sentido atribuído à atividade acadêmica, vinculado à qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho e aumento salarial

¹⁰ Momento em que fechamos as respostas ao questionário *on-line*.

¹¹ “São classificadas como desocupadas na semana de referência as pessoas sem trabalho em ocupação nessa semana que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias, e que estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência [...] [e pessoas] que não tomaram providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias porque já o haviam conseguido e iriam começá-lo em menos de quatro meses após o último dia da semana de referência.” (IBGE, 2020, s/p) https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_1tri.pdf

e o significado social dessa atividade, que, obviamente, também envolve um aprimoramento provavelmente (mas não inevitavelmente, como vimos) seguido de uma melhoria financeira. Vemos, nesse movimento de atribuição de sentidos relacionados à pós-graduação, uma ruptura entre os motivos da atividade e as ações, bem como entre os significados sociais e os sentidos relacionados ao motivo para ingresso, o que pode contribuir, segundo Asbahr (2014, p. 169), para a “desintegração da consciência”.

c) Aprofundar conhecimentos/Pesquisa – aqui, agrupamos tanto respostas que se referem ao interesse em ampliar, buscar, aprofundar conhecimentos de maneira geral, mais *lato sensu*, pode-se dizer, como concernentes apenas ao interesse pela pesquisa desvinculado da docência e, por vezes, da universidade. Vejamos alguns exemplos:

“Pela busca de um melhor conhecimento da área.”

“para adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre um tema que acho realmente desafiador nos dias atuais.”

“sou apaixonado pela pesquisa”

“Quero ser uma pesquisadora de excelência”

“Acredito ter um perfil curioso e que se encaixa no ambiente da pesquisa científica”

Aqui, novamente podemos encontrar uma desarmonia entre o sentido pessoal da busca por conhecimentos e pela pesquisa e os significados sociais atrelados a estas duas atividades no contexto universitário. O aprofundamento dos conhecimentos, num sentido estrito, é uma das funções da pós-graduação *stricto sensu*, mas não a única e nem a principal. Além disto, não se trata da busca pelo conhecimento de modo genérico, mas um conhecimento voltado a um objeto específico, ou seja, aquele necessário ao desenvolvimento da dissertação ou tese.

Obviamente, não nos referimos, aqui, ao conhecimento pragmático ou à leitura “interesseira”, nas palavras de Ribeiro (1999, p. 93), pois é fundamental que a/o estudante mergulhe na experiência universitária da pós-graduação e dialogue com textos e aulas que alimentarão e provocarão seu pensamento, pesquisa e escrita. Tal processo envolve, inclusive, cursar disciplinas em outras unidades acadêmicas e IES, se possível¹². Assim, a/o estudante terá acesso a estudos que nem sempre serão incorporados à sua dissertação ou tese, mas que lhe auxiliarão em diferentes momentos desse processo, além de contribuírem para ampliar o seu universo, literalmente.

Destarte, queremos destacar que o interesse em aprofundar o conhecimento não justifica a busca por um mestrado ou doutorado, pois esta pode ser contemplada

¹² É o caso do período sanduíche, por exemplo, mas não apenas.

por um curso *lato sensu*, como uma especialização, aprimoramento ou residência. Por outro lado, alguns das/os respondentes já são docentes e querem aprimorar-se na carreira e aprofundar os conhecimentos; consideram, então, o ingresso na pós-graduação uma opção interessante nesse sentido.

Sobre o motivo para cursar a pós-graduação *stricto sensu* ser a realização de pesquisas, destacamos o relevante papel da Iniciação Científica durante a graduação para despertar e incentivar tal interesse, como escreveu um/a respondente: “*Me interessei pela área acadêmica durante a realização de uma iniciação científica e do TCC*”. A pesquisa é parte imprescindível da formação nesse nível de ensino, mas a/o estudante também deparar-se-á com uma formação voltada para a docência, item imprescindível para evitar a “surpresa” relatada por Lima, Lacerda de Oliveira, Sousa Araújo e Miranda (2014, p. 50) em que “o sujeito dorme contador (ou advogado, médico, engenheiro, bacharéis de modo geral) e acorda professor”.

A universidade pública ancora-se no famoso tripé ensino, pesquisa e extensão. Lembremo-nos, porém, de que há docentes exímios pesquisadores, mas que não se empenham com a mesma intensidade ou dedicação ao ensino; há, ainda, docentes que se voltam ao ensino e não realizam pesquisa. Em ambos os casos, acreditamos que a vivência acadêmica ao longo da realização da pós-graduação *stricto sensu* pode instigar o sujeito a desenvolver um genuíno interesse pela atividade relegada a segundo plano, digamos assim. Nesse sentido, pode constituir-se uma consonância entre sentidos e significados, de modo que haja uma integração entre os conteúdos – objetivos e subjetivos – da atividade (Leontiev, 1093); os sentidos pessoais, ao refletirem os motivos engendrados pelas relações da vida de mestradas/os e doutorandos, podem encontrar significados objetivos que os incorporem apropriadamente (Leontiev, 1978).

d) Questões pessoais/Falta de opção – compõem este eixo respostas em que prevalecem aspectos subjetivos, inclusive no sentido de uma realização pessoal e respostas em que fica evidente que a realização de pós-graduação *stricto sensu* originou-se devido à falta de outras opções e de oportunidades e, ainda, indecisão tanto no período após a graduação quanto em outros momentos da vida.

“É uma promessa que fiz ao meu pai e é uma realização pessoal. Era algo que eu gostaria de ter iniciado antes, porém o falecimento do meu pai me acarretou um grande abalo emocional, por isso tive que adiar esse sonho.”

“Sempre gostei da área na qual faço mestrado atualmente, além disso não queria voltar a morar com minha mãe, então entrei no mestrado direto depois que terminei a faculdade.”

“A inércia me carregou até aqui.”

“Foi a única opção na época. Não tinham vagas de emprego na minha área.”

Embora somadas essas respostas perfaçam 4% e 3%, respectivamente, elas são as que mais apontam a alienação entre sentidos pessoais e significados sociais para a realização da pós-graduação *stricto sensu*, pois sequer abordam elementos como ensino, pesquisa, conhecimento, qualificação ou salário, como nas anteriores. Tal descompasso entre motivo e atividade (Leontiev, 1983), ancorado apenas em necessidades pessoais, pode refletir-se em inúmeros desencontros entre a/o estudante, sua pesquisa, a relação com a/o orientador/a, a realização do mestrado ou doutorado etc.

Parafraseando Pessoa (2018), reiteramos a importância de o sentido pessoal para a escolha da pós-graduação *stricto sensu* “relacionar-se aos motivos e significados sociais da atividade de ensino [e pesquisa], de humanização dos sujeitos pela apropriação das elaborações historicamente produzidas” (p. 214). O motivo para a realização de um mestrado ou doutorado não deve estar relacionado notadamente à (in)satisfação pessoal do/a estudante, mas precisa vincular-se ao significado social da pós-graduação “de uma maneira ampliada: formação dos sujeitos, emancipação humana e transformação da realidade” (p. 214).

É necessário, ainda, apontar que, do ponto de vista da Psicologia Histórico-cultural e da Psicologia Escolar e Educacional, pode haver mudanças nos motivos pelos quais as/os estudantes ingressam no mestrado ou doutorado, considerando-se alguns elementos, como as disciplinas oferecidas voltadas também ao ensino da pesquisa e da docência; a escolha de orientadoras/es cujos motivos para essa atividade também integrem sentidos e significados; o acompanhamento pela coordenação de curso, mesmo que esporádico, das turmas que ingressam no Programa; a proposição de eventos que integrem estudantes e docentes etc.

Como escreve Leontiev (1978), a oposição entre significado social e sentido pessoal caracteriza a atividade alienada. Dessa forma, entendemos que pesquisar os motivos para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* nos permite propor atividades institucionais para que o curso gere sentido às/os estudantes que dele participam, que nele se constituem e dialeticamente o constituem. As condições concretas a serem oferecidas na pós-graduação *stricto sensu* devem propiciar um processo educativo que seja menos alienante, apesar da conjuntura muitas vezes desumanizadora para estudantes e docentes.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de mencionar que a carreira docente universitária nem sempre se mostra atrativa em nosso país, pela desvalorização salarial, pouco reconhecimento, pressão por publicações pelas agências de fomento, critérios para a avaliação dos Programas de pós-graduação (Tourinho & Palha, 2014) etc., algo mencionado em algumas respostas que

mostraram preocupação neste sentido, como

“Tratava-se, até então, no Brasil, de um modo de vida cujo retorno pessoal/social em termos de realização e reconhecimento muito me agradava (cenário que já vai se alterando sem os horizontes de futuro planejados hoje, sob o atual governo).”

Enfim, são muitas as questões relativas à dissociação entre os motivos e os fins, isto é, entre o conteúdo objetivo (significado) e o conteúdo subjetivo (sentido) da atividade realizada em cursos de mestrado e doutorado, com impacto na própria constituição subjetiva das/os discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“El aprendizaje, los conocimientos que se adquieren, educan, y esto no se debe subestimar. Pero para que los conocimientos eduquen es preciso educar la actitud hacia los conocimientos. Esa es la esencia del carácter consciente del estudio” (Leontiev, 1983, p. 241).

No mundo fundado nas relações de trabalho, a escolha por realizar um curso após a conclusão da graduação vislumbra possíveis perspectivas em termos profissionais. Nessa perspectiva, havia inúmeros aspectos a serem abordados na análise, mas como destacamos neste artigo a importância da aprendizagem da docência e da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, detivemo-nos aos motivos para o ingresso no curso, considerando que mais estudos devem ser efetuados sobre a temática, inclusive, com a participação de docentes e coordenadores de curso. Além disso, se houvesse também a possibilidade de entrevistas com um grupo de estudantes, teríamos mais elementos para aprofundamento da análise e, em especial, para uma aproximação maior acerca dos sentidos pessoais e sua relação com outros fatores. Tais aspectos configuram uma agenda para estudos vindouros.

Ousamos dizer que o significado social da pós-graduação *stricto sensu* também não parece estar plenamente apropriado pelas/os participantes da pesquisa; entretanto, perguntamo-nos: será que esse significado social está mesmo estabelecido entre estudantes que já realizaram um curso de graduação ou até mesmo de pós-graduação? Para entendermos o motivo, precisamos compreender o sentido; assim, a ruptura entre esse e o significado pode provocar grande sofrimento nas/nos estudantes. Significados sociais e sentidos pessoais precisam coadunar-se para uma formação e uma atuação profissional não alienadas e essa coerência tem repercussões não somente para a/o pós-graduanda/o, mas também para suas/seus futuras/os alunas/os, bem como para o cumprimento da função social da/o docente/pesquisador/a, segundo o que se define como a razão da pós-graduação.

Como discutimos a partir da Psicologia Histórico-Cultural, para Leontiev (1978), o sentido pessoal

relaciona-se aos conceitos de atividade e consciência, essa é formada pelo trabalho – considerado como atividade. A compreensão sobre a organização da atividade – necessidade, motivo, finalidade – e seus componentes – ações e operações – auxilia-nos a entender a importância da organização do curso de pós-graduação para a formação de docentes que, ao optarem pela carreira acadêmica, contribuirão, por sua vez, para a formação de inúmeras/os profissionais. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, as respostas das/os participantes também trazem como relevante, entre outros aspectos, a necessidade de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento sejam não somente mencionados, mas compreendidos e mediados por ações pedagógicas intencionalmente elaboradas e destinadas a esse público na universidade.

Como síntese, a partir das/os respondentes, destacamos a importância de a Psicologia Escolar e Educacional voltar-se para o nível de ensino aqui focalizado, notadamente ausente em pesquisas e estudos. Considerando as possibilidades de uma atuação inovadora da/o psicóloga/o nesse campo, é necessário ressaltar que o desenvolvimento dos motivos necessários à formação profissional propiciada pela pós-graduação *stricto sensu* deve atrelar-se ao desenvolvimento humano de modo amplo. Destarte, a aprendizagem da docência e da pesquisa como elementos inerentes ao mestrado e ao doutorado igualmente relaciona-se ao papel da educação para a humanização dos sujeitos.

Os pressupostos da Psicologia Escolar em uma vertente crítica consideram o rompimento com processos de produção de fracasso escolar, de medicalização e de patologização do cotidiano educacional. Não podemos nos esquecer de que a Universidade é uma escola, com muitas especificidades inerentes ao Ensino Superior, mas com inúmeras semelhanças a processos educativos que se dão em outros níveis de ensino. Uma educação geradora de sentido para estudantes de pós-graduação precisa também sê-lo para professoras/es e orientadoras/es.

REFERÊNCIAS

- Asbahr, F. S. F. (2011). *Por que aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-272.
- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2014). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 169-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis. (2014). *IV Pesquisa do Perfil Sócioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. 2014.

- Recuperado de: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (4ª ed.) Lisboa: Edições 70 Persona.
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (2007). *Reuni: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais*. Ministério da Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>
- Brasil. Ministério da educação. *Fundação CAPES. História e Missão*. 2008. Recuperado de: <http://www.Capes.gov.br/historia-e-missao>.
- Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu*. Recuperado de: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12122017-RESOLUCAO-N-7-DE-11-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. (2010). *Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020*, Vol. I. Brasília, DF: CAPES. Recuperado de: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- IBGE. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, primeiro trimestre de 2019*. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25214-pnad-continua-trimestral-desocupacao-recua-em-10-das-27-ufs-no-2-trimestre-de-2019>
- IBGE. (2018). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (1991). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone Editora.
- Lima, F. D. C., Lacerda de Oliveira, A. C., Sousa Araújo, T., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2799>
- Lima, J. L. S. (2014). *Discriminação por elevada titulação acadêmica de docentes da educação superior privada de Salvador*. (Dissertação). Mestrado Políticas Sociais e Cidadania. Universidade Católica do Salvador, Salvador - BA. Recuperado de: <http://ri.ucesal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/276/1/Dissertacao%20Josenaldo.pdf>
- Longarezi, A. M., & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), pp. 92-109.
- Pessoa, C. T. (2018). *“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.
- Rezende, M. S. (2016). *Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil*. (Dissertação). Mestrado em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Ribeiro, R. J. (1999). Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 11(1): 189-195. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300/14077>
- Rossato, R. (2005). *Universidade: nove séculos de história*. 2ª ed. Passo Fundo: Editora UPF.
- Tourinho, M. M., & Palha, M. das D. C. (2014). A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cadernos EBAPE. BR*, 12(2), 270-283. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/9356>
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados.
- Vigotskii, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vygotski, L. S. (1993). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.

Agradecemos à FAPEMIG o apoio à realização desta pesquisa.

Recebido em: 10 de abril de 2021

Aprovado em: 26 de janeiro de 2022