Yasmin Lilla Veronica Bujdoso

**Pós-graduação *stricto sensu*: busca de
qualificação profissional ou suporte frente
às vicissitudes do mundo do trabalho**

Tese apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo, para obtenção do título
de Doutor em Ciências

Área de concentração: Medicina Preventiva
Orientadora: Profa. Dra. Amélia Cohn

São Paulo
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Bujdoso, Yasmin Lilla Veronica

Pós-graduação *stricto sensu* : busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho / Yasmin Lilla Veronica Bujdoso. -- São Paulo, 2009.

Tese(doutorado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Departamento de Medicina Preventiva.

Área de concentração: Medicina Preventiva.

Orientadora: Amélia Cohn.

Descritores: 1.Educação de pós-graduação 2.Dissertações acadêmicas
3.Credenciamento 4.Autonomia profissional 5.Papel profissional 6.Mercado de trabalho 7.Mobilidade ocupacional 8.Instituições acadêmicas

USP/FM/SBD-015/09

FOLHA DE APROVAÇÃO

Yasmin Lilla Veronica Bujdoso

Pós-graduação *stricto sensu*: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho

**Tese apresentada à Faculdade de
Medicina da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Ciências**

Área de concentração: Medicina Preventiva

Aprovado em:

Banca examinadora

Professor Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho
ao Neil,
incentivador e sempre presente
ao longo desta caminhada e
ao meu filho Patrick.*

AGRADECIMENTOS

Aos mestrandos e orientadores que entrevistei, por sua disponibilidade e riqueza de informações.

À Profa. Dra. Amélia Cohn, orientadora desta tese, pela sua confiança, abertura e liberdade que me proporcionou.

À Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, unidades onde foi realizada a pesquisa de campo.

Ao Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo que me proporcionou um espaço de crescimento intelectual e acadêmico e especial agradecimento à secretária Lilian.

Aos professores que compuseram a banca para o exame de qualificação, Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel, Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani e Profa. Dra. Maria Aparecida Basile, por proporcionarem mais que um momento de avaliação, um tempo de reflexão e de novas descobertas e desdobramentos para este trabalho.

Aos professores das disciplinas que cursei, cada um em sua especificidade, pelas reflexões que proporcionaram.

Ao Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira, cujo trabalho de conclusão da disciplina, Estado e política educacional: fundamentos teóricos, resultou no capítulo dois desta tese.

Aos meus amigos, familiares e colegas que me ajudaram nesta trajetória, especialmente à Marilene.

Às minhas colegas e amigas com quem pesquiso outros assuntos além dos restritos à minha tese: Cássia, Cibele, que me ajudou na revisão, Érica e Marisa, que foi minha colega de jornada na preventiva e Silvana.

À Profa. Dra. Silvana Martins Mishima pela sua acolhida na Enfermagem USP de Ribeirão Preto.

Aos professores que me formaram como professora, Cida Basile, Paulo Elias, Cecília Gusukuma da FMUSP, Silvana e Tite da EERP; e Amelinha e Fransley, meus colegas de estágio PAE da EERP.

À Capes pelo financiamento do meu doutorado.

À minha mãe Marieta, por tudo.

Ao Neil que compartilhou dos momentos prazerosos e árduos, me ajudando com a formatação das tabelas e revisando meu textos.

Ao Patrick por sua compreensão e carinho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta tese.

SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS	xvi
RESUMO	xix
SUMMARY	xxi
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa.....	4
1.2 Objetivos	14
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	14
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	15
1.2.3 <i>Pressupostos</i>	16
1.3. Métodos	17
1.3.1 <i>Tipo de estudo</i>	17
1.3.2 <i>Amostra</i>	19
1.3.3 <i>Aspectos éticos</i>	21
1.3.4 <i>Caracterização dos locais onde foi realizada a pesquisa de campo</i>	22
1.3.5 <i>Caracterização dos mestrandos entrevistados</i>	27
1.3.6 <i>Análise das entrevistas</i>	30
2. ANÁLISE QUANTITATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DE MEDICINA, ENGENHARIA CIVIL E DIREITO.....	32
2.1 Expansão da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.....	36
2.2 Aspectos regionais: manutenção das desigualdades.....	44
2.3 A relação público-privada da pós-graduação <i>stricto sensu</i>	49
2.4 As Grandes Áreas.....	53
2.5 Comparando as áreas de Medicina, Direito e Engenharia Civil.....	61
2.5.1 <i>A expansão de programas e matrículas</i>	61
2.5.2 <i>Por região</i>	66
2.5.3 <i>A participação relativa do estado de São Paulo</i>	70
2.5.4 <i>O público e o privado</i>	72
2.5.5 <i>A participação das três áreas em sua respectiva Grande Área e no Total Geral de programas e matrículas</i>	74
2.5.6 <i>A relação graduação-pós-graduação stricto sensu das três áreas</i>	76
2.5.7 <i>Comparando os programas de pós-graduação stricto sensu e lato sensu das três áreas</i> ...	79
2.5.8 <i>Direito, Engenharia Civil e Medicina da Universidade de São Paulo – Campus São Paulo</i>	85
3. A EXPERIÊNCIA DO MESTRADO: ESPECIFICIDADES DAS TRÊS PROFISSÕES.....	89
3.1 Características de formação e ingresso dos mestrandos.....	93
3.2 Desenvolvimento da dissertação	96
3.3 O processo do mestrado.....	100
3.3.1 <i>Por que mestrado?</i>	100

3.3.2 Preparar o projeto antes de ingressar	110
3.3.3 O processo seletivo e as características dos mestrandos ingressantes	113
3.3.4 Sociabilidade	117
3.3.5 As disciplinas	126
3.3.6 Qualificação	133
3.3.7 Bolsa	136
3.3.8 Preocupações e dificuldades	139
3.3.9 Satisfação	151
3.4 A Dissertação	155
3.4.1 Escolha do tema da dissertação	155
3.4.2 A proximidade ou distanciamento do objeto de trabalho como o objeto da dissertação	160
4. UNIVERSIDADE E A CARREIRA ACADÊMICA	166
4.1 Por que USP?	168
4.1.1 Melhor universidade	168
4.1.2 Convite do orientador	169
4.1.3 Local onde se graduou	169
4.1.4 Graduado não USP X USP	170
4.2 O caso Poli e sua relação com as empresas financiadoras	176
4.2.1 A aproximação com a empresa era justificada pelo maior financiamento e pelos lucros que revertia para a sociedade	178
4.2.2 A proximidade com a empresa possibilitava conhecer o que interessava pesquisar	181
4.2.3 As empresas nem sempre tinham interesse em divulgar os resultados da pesquisa em função da patente dela resultante	184
4.2.4 A dupla jornada de trabalho do professor-pesquisador	188
4.2.5 Empresa financiadora também pressionava o mestrando para que cumprisse os prazos de sua pesquisa	191
4.2.6 Uma relação indústria-indústria	194
4.3 Seguir carreira acadêmica	197
4.3.1 Carreira acadêmica é uma opção?	198
4.3.2 Carreira acadêmica é trabalho?	205
4.3.3 Pesquisa X ensino	207
5. O MESTRADO E O MERCADO DE TRABALHO: O INTERESSE PELO TÍTULO E SUA VALORIZAÇÃO PARA UMA MELHOR INSERÇÃO PROFISSIONAL	212
5.1 Considerações acerca do mercado de trabalho das profissões de Direito, Engenharia Civil e Medicina	215
5.2 A escolha da profissão	223
5.2.1 Por que Direito: motivos idealizados e opção pela aptidão e dúvida entre Direito e Administração	223
5.2.2 Por que Engenharia: segunda opção e profissão tradicional	224
5.2.3 Por que Medicina: motivos idealizados e valorização profissional e financeira	226
5.3 Relação mestrado e empresa empregadora	228
5.3.1 Condições de trabalho	228
5.3.2 A empresa não facilitou cursar o mestrado	232
5.3.3 A empresa facilitou apenas disponibilizando horário	233
5.4 A dificuldade de conciliar o mestrado com o trabalho e a vida pessoal	236
5.4.1 Abrir mão da vida pessoal e priorizar o trabalho	236
5.4.2 Mestrado como suporte e facilitador na busca de outras opções além do trabalho	239
5.5 O mestrado como opção para uma melhor inserção no mercado de trabalho	240
5.5.1 A importância do título de mestrado para os mestrandos: diferencial e propiciador de status	240
5.5.2 O mercado de trabalho apreciava o profissional com mestrado	248
5.5.3 Mestrado como forma de se qualificar diferentemente e deixar a assistência: o caso dos médicos que trabalhavam em hospital	252
5.6 Resgatando o ideário original: as especificidades da inserção médica no mercado de trabalho e nas suas considerações acerca do mestrado	255
6. CONCLUSÕES	258
7. ANEXOS –	265
Anexo A Questionário – mestrando	265

Anexo B - Questionário – orientador	267
Anexo C - Carta solicitando autorização para a pesquisa ao Diretor da instituição	269
Anexo D - Aprovação do Comitê de Ética - CAPPesq	270
Anexo E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	271
Anexo F - Dados de identificação do mestrando.....	272
Anexo G- Dados de identificação do orientador.....	273
8. REFERÊNCIAS	274

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 – Redução do tempo médio de titulação do mestrando: 1996-2006	24
Tabela 1.2 – Notas Capes dos programas de pós-graduação de Direito, Medicina e Engenharia da USP em 2006	26
Tabela 2.1 – Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> : 1941-2006	38
Tabela 2.2 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> : 1941-2006	39
Tabela 2.3 – Matrículas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> : 1977-2006	43
Tabela 2.4 – Evolução dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por região: 1966-2006	44
Tabela 2.5 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado por região: 1977-2006	45
Tabela 2.6 – Participação de cada região do total de cursos: 1977-2006	46
Tabela 2.7 – Matrículas totais por região e participação da região no total da população brasileira: 1977-2006	47
Tabela 2.8 – Cursos de pós-graduação por tipo de dependência administrativa: 1977-2006	50
Tabela 2.9 – Matrículas de pós-graduação por dependência administrativa: 1977-2006	51
Tabela 2.10 – Crescimento percentual das Grandes Áreas: 1977-2006	53
Tabela 2.11 – Matrículas <i>stricto sensu</i> por Grande Área: 1977-2006	56
Tabela 2.12 – Participação das Grandes Áreas no total de cursos: 1977-2006	58
Tabela 2.13 – Participação de cada Grande Área no total de matrículas: 1977-2006	59
Tabela 2.14 – Evolução dos cursos pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Medicina, Direito e Engenharia Civil: 1970-2006	62
Tabela 2.15 – Evolução das matrículas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Medicina, Direito e Engenharia Civil: 1977-2006	64
Tabela 2.16 – Crescimento percentual dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Direito, Engenharia Civil e Medicina por região: 1996-2006	66
Tabela 2.17 – Crescimento percentual das matrículas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Direito, Engenharia Civil e Medicina por região: 1996-2006	67
Tabela 2.18 – Participação relativa do estado de São Paulo no total de cursos <i>stricto sensu</i> de Medicina, Engenharia Civil e Direito: 1996-2006	70

Tabela 2.19 – Participação relativa do estado de São Paulo no total de matrículas <i>stricto sensu</i> de Medicina, Engenharia Civil e Direito: 1996-2006.....	71
Tabela 2.20 – Crescimento percentual dos programas públicos e privados de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006	72
Tabela 2.21 – Matrículas públicas e privadas de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006	73
Tabela 2.22 – Participação dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina em sua respectiva Grande Área e no Total Geral: 1996-2006	74
Tabela 2.23 – Participação das matrículas de Direito, Engenharia Civil e Medicina em sua respectiva Grande Área e no Total Geral: 1996-2006	75
Tabela 2.24 – Participação dos cursos de graduação e de pós-graduação de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006	76
Tabela 2.25 – Participação das matrículas de graduação e de pós-graduação de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006	77
Tabela 2.26 – Relação entre graduação pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006.....	77
Tabela 2.27 – Participação das três áreas em sua respectiva Grande Área nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> : 2006	80
Tabela 2.28 – A relação público-privada dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 2006	80
Tabela 2.29 – Participação dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> de Direito, Engenharia Civil e Medicina na região Sudeste e no estado de São Paulo: 2006	81
Tabela 2.30 – Relação graduação - pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> : 2006.....	83
Tabela 2.31 – Crescimento percentual dos cursos e matrículas totais de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Direito, Engenharia Civil e Medicina USP: 1996-2006	85
Tabela 2.32 – Variação percentual dos cursos com mestrado e das matrículas de mestrado de Direito, Engenharia Civil e Medicina USP: 1996-2006	87
Tabela 5.1 - Número de advogados, engenheiros civis e médicos registrados em seus respectivos Conselhos: 2007	216
Tabela 5.2- Bolsa de Salários do advogado, engenheiro civil e médico.....	219
Tabela 5.3 - Comparação do salário em reais do advogado, engenheiro civil e professor universitário	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Número de mestrandos de Medicina, Direito, Engenharia Civil da USP: 2006	19
Quadro 1.2 – Características da Escola Politécnica, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo	22
Quadro 1.3 – Requisitos dos Programas de Mestrado da EPUSP, FMUSP e FDUSP	23
Quadro 1.4 – Denominações dos mestrandos para as citações do texto	27
Quadro 1.5 – Características dos mestrandos	28
Quadro 1.6 – Dimensões analíticas	30
Quadro 3.1 – Características de formação e ingresso	93
Quadro 3.2 – Desenvolvimento da dissertação	96
Quadro 5.1 – Condições de trabalho	229

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Área de Concentração
Aplic	Aplicadas
C	Ciências
CA	Crescimento Absoluto
CM	Com mestrado
CO	Região Centro-Oeste
CP	Crescimento Percentual
D	Programa de Doutorado
DEF	Direito Econômico e Financeiro
Deptos	Departamentos
DH	Direitos Humanos
ECH	Engenharia Civil - Hidráulica
ECM	Engenharia Civil - Materiais
Eng	Engenharia
EQ	Exame de qualificação
Ex	Exatas
GA	Grande Área
Grad	Graduação

Hs	Horas
Hum	Humanas
L	Letras
Lin	Lingüística
M/D	Programas Conjuntos de Mestrado e Doutorado,
MD	Medicina - Dermatologia
MDIP	Medicina - Doenças Infecciosas e Parasitárias
N	Região Norte
n/c	Não consta
NE	Região Nordeste
PG	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
PGA%	Participação percentual na Grande Área
PPop%	Percentagem da população da região em relação ao total da população brasileira
PPriv%	Percentual de participação Privada
PPub%	Percentual de participação pública
PR%	Participação regional
PT%	Participação percentual no Total Geral
R%	relação graduação - pós-graduação <i>stricto sensu</i>
S	Região Sul

SE	Região Sudeste
Sem	Semana
SM	Sem mestrado
Soc	Sociais
SP	São Paulo
T	Total
VP	Variação Percentual

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPPesq	Comissão de Ética para análise de Projetos de Pesquisa
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREA-SP	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
Cremesp	Conselho Regional de Medicina no Estado de São Paulo
CTHidro	Fundo Setorial de Recursos Hídricos
DAEE	Departamento de Águas e Energia Elétrica
Datafolha	Datafolha Instituto de Pesquisas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EPUSP	Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDUSP	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo
FGV / GV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
HC	Hospital das Clínicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organizações não-Governamentais
OSS	Organizações Sociais de Saúde
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
POLI	Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SABESP	Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
São Francisco /SF	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCaM	Universidade Candido Mendes
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Bujdoso, YLV. Pós-graduação *stricto sensu*: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho [tese]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2009.

Tratou-se de uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, composta de um levantamento através de dados secundários da pós-graduação brasileira com foco na comparação das áreas do Direito, da Engenharia Civil e da Medicina e de 24 entrevistas semi-estruturadas individuais com 18 mestrandos e seis orientadores da Faculdade de Direito, da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa foi comparar como se desenvolve o processo de pós-graduação das três profissões mais tradicionais em uma universidade pública de destaque, relacionando o processo de elaboração da dissertação com a concomitante inserção do aluno na atividade profissional. A análise dos depoimentos visou a captar as relações que os mestrandos estabelecem entre sua inserção profissional e o significado do mestrado. Como resultado destacou-se que os mestrandos seguiriam a carreira acadêmica, mas simultaneamente à carreira profissional. Os mestrandos de Medicina entrevistados se diferenciaram dos de Engenharia Civil e de Direito, por serem mais velhos, por trabalharem, por terem escolhido o tema de sua

dissertação e por desenvolverem o projeto antes do ingresso no curso. No entanto, os mestrandos dessa tríade convergem em seus relatos na sua necessidade de manutenção de prestígio, *status* e reconhecimento como profissional diferenciado, bem como na visão do mestrado como facilitador para uma melhor inserção no mercado de trabalho. Nas três áreas, a universidade se defronta com contradições entre a formação de uma elite pensante, a real vocação do curso de pós-graduação *stricto sensu* na formação de pesquisadores, e sua qualificação profissional segundo um perfil demandado pelo mercado global.

Descritores: 1.Educação de pós-graduação 2.Dissertações acadêmicas 3.Credenciamento 4.Autonomia profissional 5.Papel profissional 6.Mercado de trabalho 7.Mobilidade ocupacional 8.Instituições acadêmicas

SUMMARY

Bujdoso, YLV. *Stricto sensu* postgraduation: search for professional qualification or support for vicissitudes of the world of work [thesis]. São Paulo: Faculty of Medical Sciences, University of São Paulo; 2009.

This was a quantitative and qualitative approach research, consisting of a survey of Brazilian postgraduation focused in the comparison of Law, Civil Engineering and Medicine areas which was composed by 24 semi-structured individual interviews with 18 Master's students and six advisors of the Faculty of Law, the School of Engineering and the Faculty of Medical Sciences of the University of São Paulo. The general objective of the research was compare the postgraduation developing process of the three most traditional professions in a distinct public university, relating the dissertation elaboration process with the concomitant insertion of the student in the professional activity. As result, was emphasized that Master's students would follow the academic career, but simultaneously to the professional career. Interviewed Medicine postgraduate students differed from both law and engineering ones by being elder, by choosing their dissertation theme and developing project before entering the course. Nevertheless, interviewed students of all three areas converged and reinforced prestige and status maintenance requirement, as well as their recognition as differentiated professionals and

by viewing the title as a facilitator for job market insertion. In the three areas the university confronts with contradictions between the elite think tank formation, the real vocation of the postgraduation *stricto sensu* course in the researchers education, and their professional qualification according to a profile demanded by the global market.

Descriptors: 1. Education, Graduate 2. Academic Dissertations3. Credentialing 4. Professional Autonomy 5. Professional Role 6. job market 7. Career Mobility 8. Schools

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, composta por um levantamento por meio de dados secundários da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, focando-se na comparação das áreas de Medicina, Engenharia Civil e Direito e em 24 entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas com 18 mestrandos e seis orientadores da Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa é comparar como se desenvolve o processo de pós-graduação das três profissões mais tradicionais em uma universidade pública, relacionando o processo de elaboração da dissertação com a concomitante ou futura inserção do aluno na atividade profissional.

A tese é dividida em cinco capítulos, sendo que o primeiro trata da justificativa da escolha do tema, dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos.

O segundo capítulo analisa o levantamento quantitativo da pós-graduação *stricto sensu* brasileira e detalha a comparação das áreas de Direito, Engenharia Civil e Medicina, onde se constata a diferenciação da Medicina, que pode estar relacionada tanto à expansão da graduação comparativamente mais moderada até o momento, quanto à demanda do mercado de trabalho por profissionais especializados, tanto em residência médica quanto em pós-graduação *stricto sensu*.

No terceiro capítulo, são analisadas as características de formação e ingresso dos pós-graduandos e como ocorreu o desenvolvimento da dissertação dos mestrandos de Direito, Engenharia Civil e Medicina entrevistados. Analisa-se ainda o processo do mestrado, detalhando o porquê dessa escolha, os motivos da escolha do tema da dissertação e do orientador, os diferentes aspectos do curso, as preocupações e dificuldades e graus de satisfação dos alunos. Os mestrandos de Medicina entrevistados se diferenciaram dos mestrandos de Engenharia Civil e de Direito nos seguintes pontos: eram mais velhos, com maior experiência profissional, todos trabalhavam, a busca do mestrado estava relacionada com a proximidade com a universidade, eles escolheram o tema de suas dissertações e já haviam desenvolvido o projeto antes do ingresso no curso.

No quarto capítulo, é abordada a relação do mestrando com a universidade, analisando o porquê da escolha pela USP, se existe a opção pela carreira acadêmica, como também a relação da pesquisa com o ensino e da graduação com a pós-graduação e a relação da universidade com empresas financiadoras de pesquisas na Escola Politécnica. Os mestrandos seguiriam a carreira acadêmica concomitantemente ao mercado de trabalho; no entanto havia mestrandos que não manifestaram interesse pela carreira acadêmica.

No quinto capítulo, são analisadas as questões que articulam mercado de trabalho e a área acadêmica. Para tanto são caracterizados o mercado de trabalho das três áreas e o porquê da escolha de Medicina,

Engenharia Civil e Direito, as condições de trabalho dos mestrados, as dificuldades em conciliar o mestrado com o trabalho e como a empresa facilita ou não o estudo e se a opção do mestrado é vista como oportunidade para uma melhor inserção no mercado de trabalho. Para os mestrados entrevistados o mestrado era visto como facilitador para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

1.1 Justificativa

A presente pesquisa pretende comparar a pós-graduação *stricto sensu* das áreas da Medicina, da Engenharia Civil e do Direito. O tema se justifica por essas se constituírem as profissões mais tradicionais no ensino superior brasileiro, distintivas em termos de *status*, reconhecimento, inserção profissional e pela sua diferenciada vinculação ao mercado de trabalho.

No entanto, não se podem desconsiderar as repercussões da mudança econômica estrutural, responsáveis pela organização de uma nova conformação no emprego no mundo do trabalho, que apontam para um novo paradigma técnico-produtivo e uma exacerbação da competição, destacando-se as ocupações profissionais universitárias e diretivas.

Kovács (2002) aponta a globalização como uma das referências centrais da explicação de mudanças nos padrões de trabalho, emprego, qualificações e requisitos de formação. O ensino é um dos principais meios de adaptação, constituindo-se uma fonte importante da alta *performance*, da manutenção ou aumento da competitividade, sendo subjacente a idéia de que a qualificação dos recursos humanos condiciona a posição competitiva das empresas, dos países e dos blocos econômicos em uma economia na qual as atividades estratégicas se tornam intensivas em tecnologia de informação e conhecimento.

Os papéis profissionais tornam-se cada vez mais qualificadores e intensivos em conhecimento, compelindo quem os desempenha ao aprendizado contínuo, em um processo cada vez mais complexo que visa à exploração do conhecimento, no qual os indivíduos tornam-se mais capazes para inovar como produtores e consumidores, tendo como critérios de *performance*, qualidade, inovação, diversificação e individualização (Hage, Powers, 1992).

Os novos requisitos profissionais, imprescindíveis à introdução e à continuidade no mutante mercado de trabalho, só são possíveis por meio de uma maior qualificação educacional dos trabalhadores, sendo que as tradicionais como advocacia, engenharia civil e medicina também parecem ser afetadas por esse complexo processo de transformação do mundo capitalista.

Por meio de um levantamento de dados secundários realizado nos conselhos nacionais e regionais de cada profissão aqui analisada, foi possível observar que os advogados (571.360) constituem o maior contingente de profissionais, seguidos pelos médicos (475.809), e pelos engenheiros civis, que são por volta de 200.000 profissionais¹.

Segundo estudo da Confederação Nacional da Indústria (CNI), veiculado em 2006, existem seis engenheiros para cada 100.000 habitantes quando deveria ser 25 o número necessário para cobrir a demanda de vagas do mercado de trabalho nessa área (CNI, 2008).

¹ O Confea/Crea está em processo de análise do cadastramento dos profissionais que foi concluído em maio de 2008. Os dados disponíveis são apenas aproximativos.

Para os advogados, a situação é oposta, pois há um excesso de profissionais. Segundo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) há um conflito entre a oferta renovada de novos profissionais formados a cada ano e a capacidade do mercado em absorvê-los (OAB, 2007).

Com relação ao profissional médico do estado de São Paulo, a pesquisa do Datafolha, divulgado pelo Cremesp (2007), apontou que houve aumento de registro de pessoa jurídica para prestar serviço médico, o que indica uma redução nos vínculos formais de trabalho, confirmando uma tendência de terceirização e informalidade que ocorre em todas as áreas profissionais. A pesquisa aponta ainda a existência cada vez maior de profissionais que são obrigados pelos empregadores, principalmente no caso dos planos de saúde, a constituir pessoa jurídica.

Bourdieu (1998a), por sua vez, constata que a precariedade dos vínculos de trabalho está presente em toda parte, tanto no setor privado quanto no público. No caso do setor público, destaca que também se multiplicam as posições temporárias e interinas, produzindo efeitos sempre mais ou menos idênticos, e que se tornam particularmente visíveis no caso extremo dos desempregados, ou seja, a desestruturação, dentre outros, da existência privada e de suas estruturas temporais, e a degradação de toda a relação com o mundo e, em consequência, com o tempo e com o espaço. O autor ressalta o temor que esse fenômeno suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização das relações de trabalho, como a introdução da famosa “flexibilização”, inspirada tanto por razões econômicas quanto políticas e aponta que vários estudiosos se referem a ela

mais como um produto de vontade política do que como uma fatalidade econômica, identificada com a “famosa mundialização”. Conclui que todo o universo da produção, material e cultural, pública e privada, é assim arrebatado em um vasto processo de precarização do trabalho, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, para obrigar os trabalhadores à submissão e aceitação da exploração do trabalho, produzindo a “flexploração”.

Essa sociedade capitalista contemporânea, cada vez mais fragmentada, dificulta vivenciar o bem-estar e a busca de realização pessoal e profissional. Bujdoso (2005), ao estudar as relações entre a escolha do mestrado e a inserção profissional, encontrou resultados que apontaram o mestrado como busca de suporte, fuga do trabalho e como um espaço de discussão. Em seu estudo, o principal foco foi a análise dos mecanismos de estresse e *coping* no mestrando de enfermagem, escolhido como sujeito/objeto de pesquisa em função de um questionamento intrínseco sobre o que estaria representando para esses indivíduos esse momento de retomar o estudo e suas relações com o trabalho. Tal trabalho deu origem a uma série de indagações para nortear futuros estudos, suscitando dentre elas o questionamento sobre a ocorrência ou não do mesmo fenômeno em outras áreas profissionais, e, em caso afirmativo, se isso se dá igualmente.

No presente estudo, o foco no mestrando de Medicina, Engenharia Civil e Direito se constituiu por esses serem profissionais que, ao contrário dos enfermeiros que se encontram em uma posição intermediária, se

posicionam hegemonicamente e encontram-se hierarquicamente em uma posição de superioridade, com *status*, prestígio e valorização social.

Na visão de Cunha (2000), as profissões acima descritas formam a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país, uma vez que, no Brasil, ao invés de universidades, criaram-se cátedras isoladas de ensino superior: de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro em 1808; de Engenharia inserida na Academia Militar no Rio de Janeiro em 1810 e Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo em 1827. Essas instituições notadamente visavam a formar quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais, na Corte, e encontravam-se sob o controle do Estado.

De fato, a implantação do sistema de ensino superior ocorreu tardiamente no Brasil ao contrário de outros países da América Latina, como a Argentina. As primeiras escolas superiores no país somente foram criadas após o período colonial, no início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa para a colônia.

No entanto, a educação superior no Brasil passou por mudanças importantes, a partir da segunda metade da década de 1990, em função de uma ampla reforma que abraçou uma política de expansão acelerada do ensino superior, intensificando a competição e a diferenciação entre as instituições de ensino superior (IES) e a expansão do setor privado. Isso promoveu a flexibilização dos cursos, o que trouxe implicações institucionais em função da expansão desordenada de instituições e cursos que não

vieram acompanhados de mecanismos de gestão e avaliação que assegurassem sua qualidade, esses só foram implantados posteriormente.

Para Oliveira e Dourado (2005), a estratégia de ampliação da oferta da graduação foi intensificar a diversificação e a diferenciação da educação superior por meio da criação de novos formatos institucionais e novas modalidades de cursos pós-médios, em substituição ao modelo da grande universidade ou da chamada “universidade de pesquisa” implementada pela reforma universitária de 1968.

Martins (1991) considera o ensino superior brasileiro como um campo complexo, formado por instituições públicas e privadas, com lógicas específicas de funcionamento quanto à qualidade do ensino oferecido, produtividade científica, dentre outros. Tal ponto as coloca em posições distintas no interior da hierarquia do campo educacional, em função de diferenças marcantes não apenas entre as instituições públicas e privadas, mas também no interior desses segmentos e conclui que *“elas estabelecem entre si relações de luta e de concorrência, inclusive na definição do que seja ‘ensino público’ e ‘ensino privado’, e das possíveis vantagens materiais e simbólicas que os atores envolvidos nesse campo possam extrair desta classificação”* (Martins, 1991. p. 65).

Catani e Oliveira (2002), analisando as políticas de ensino superior para as universidades federais, apontam que embora se reconheça a importância da *universidade de pesquisa* para o desenvolvimento científico e econômico do país, aplicam-se medidas de revisão de alguns traços

essenciais deste modelo, adotando uma visão mais pragmática e utilitária quanto à formação profissional e à produção de ciência e tecnologia. Isto implica que a pesquisa só ganha sentido se contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados, em atendimento às demandas do setor produtivo.

A adoção dessa lógica de mercado certamente interfere na relação entre ensino e pesquisa e, conseqüentemente, pode aumentar a tensão entre a graduação e a pós-graduação.

Em relação à pós-graduação, Arruda (1999) considera consensual no seio da comunidade acadêmica o reconhecimento de que a avaliação dos programas realizada pela Capes implicou em profundas transformações e aponta que, ao longo dos anos, os cursos buscaram se adaptar às normas formuladas pelas agências financiadoras em busca de fomento. Como conseqüência, as atividades de pesquisa são pré-formatadas, uma vez que as condições para seu desenvolvimento encontram-se instituídas. Porém esse mesmo fomento democratizou o acesso.

A pós-graduação foi regulamentada no Brasil em 1965, embora já estivesse prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Até então, o ensino para graduados era ministrado através de cursos de especialização e aperfeiçoamento que seguiam a tradição européia “mestre-aprendiz” (Beiguelman, 1998; Cury, 2005; Gracelli, Castro, 1985; Spagnolo, Günther, 1986). Sua expansão surgiu da necessidade de titular os docentes do ensino superior e para a qualificação de pesquisadores (Beiguelman,

1998; Durham, 1996; Oliveira, 1995; Spagnolo, Günther, 1986; Velloso, Velho, 2001; Velloso, 2002).

Passados 20 anos da regulamentação da pós-graduação, Spagnolo e Günther (1986) publicaram um resumo de uma ampla pesquisa quantitativa empreendida pela Capes intitulada “O que fazem nossos mestres e doutores”. Seu objetivo foi levantar o perfil profissional dos egressos de diversas áreas de concentração, concluintes de 1933 até 1984. Contou com 12.650 respondentes de mais de 200 instituições, sendo um grupo predominantemente masculino (69,2% dos mestres e 79,7% dos doutores), que iniciou a pós-graduação anos depois de concluir a graduação (mestres com 30 anos e doutores com 35 anos), com título de mestrado (65,2%), concluído até 1977 (56%), que durante o curso só estudou e não trabalhou (55,6%), cujo principal motivo para cursar a pós-graduação foi o interesse pela pesquisa, que trabalhava em instituição de ensino superior (75%), que avaliou positivamente seu curso e estava satisfeito com seu trabalho.

Após 15 anos, Velloso (2002, 2003, 2004) organizou uma nova pesquisa quantitativa com egressos da pós-graduação concluintes entre 1990 e 1999 de 15 áreas do conhecimento, incluindo Direito, Engenharia Civil e Medicina, de 24 instituições. Essa teve por objetivo levantar o perfil profissional do egresso e contou com 6.100 mestres e 2.700 doutores respondentes. A maioria dos mestrandos egressos apreciava positivamente o curso e trabalhava na academia, porém esta participação reduzia entre os egressos das áreas tecnológicas e profissionais, sugerindo um caráter terminal ao mestrado. Uma vez que o ambiente acadêmico é dominado

somente pelas Áreas Básicas, os demais pós-graduandos se formaram para uma variada gama de atividades profissionais.

No presente estudo, destacam-se para fins de comparação dados da pesquisa organizada por Velloso (2002, 2003), e os resultados relacionados às áreas de Direito (Martins, Carvalho, 2003), de Engenharia Civil (Sampaio, Velloso, 2002) e de Clínica Médica (Oliven, Neves, 2002). As duas primeiras áreas foram constituídas de material obtido com alunos da Universidade de São Paulo (USP) – unidade São Paulo – e a terceira da USP – unidade Ribeirão Preto. Entre as três áreas, Engenharia Civil apresentou os mestres titulados mais jovens (30 anos) e Direito e Clínica Médica os mais velhos (35 anos). Quanto à inserção profissional por ocasião do ingresso na pós-graduação, a maioria dos engenheiros trabalhava em empresas do setor público (50%), os advogados em sua maioria estavam direcionados ao exercício liberal (60%), assim como os médicos que estudavam na USP (50%). A principal motivação para cursar o mestrado para 61% dos engenheiros foi a necessidade de melhorar a sua competitividade no mercado; já o desejo de seguir ou aprimorar a carreira docente pesou para 68% dos advogados e 80% dos médicos.

Quanto a estudos mais específicos sobre perfil profissional de egressos das três áreas, destaca-se a pesquisa quantitativa da Faculdade de Medicina da USP com 309 respondentes entre os 552 alunos matriculados entre 1973 e 1991 (Cohn *et al.*, 1994). Trata-se de um grupo predominantemente masculino (72%) que concluiu o mestrado com mais de

40 anos, mas com uma tendência à redução da idade dos mais recentes, cujo principal motivo para a realização da pós-graduação foi para aperfeiçoar a carreira de docente (85%), sendo que 75% exerciam esta atividade, no entanto 29,7% dos concluintes de mestrado não se dedicavam à pesquisa.

Há, ainda, uma pesquisa quantitativa com egressos de mestrado em Dermatologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre 1980 e 1995 (Silva *et al.*, 2000), com 36 respondentes entre os 40 alunos titulados. Trata-se de um grupo predominantemente feminino (52,8%) e jovem (61,1% entre 25 e 29 anos), cujo motivo para a realização da pós-graduação foi o aprimoramento em metodologia científica (86,1%) seguido de aperfeiçoamento da carreira docente (80,6%). No entanto, após a conclusão do curso, a maioria trabalhava em consultório (94,4%), apesar de uma grande parte também exercer atividades de ensino (77,8%).

Esses resultados mostram que essa tríade apresenta semelhanças e particularidades quanto aos pós-graduandos que merecem uma análise mais aprofundada. Para tanto, este estudo pretende também analisar os aspectos subjetivos relacionados ao trabalho acadêmico e profissional, abrindo caminho para o questionamento quanto ao relacionamento entre universidade e mercado de trabalho, dado que o objeto da dissertação e do trabalho pode ou não estar inter-relacionado, podendo gerar conflitos tanto pelo excesso de aproximação entre ambos, quanto pelo excesso de distanciamento.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é analisar as relações que os pós-graduandos das áreas aqui estudadas, no nível de mestrado, estabelecem entre a sua inserção profissional e o seu processo de elaboração da dissertação, as adversidades por eles enfrentadas e como lidam com estas, questionando os motivos para a realização da pós-graduação *stricto sensu*, sua trajetória profissional e como lidam com as dificuldades de estudo, comparando os mestrandos de Engenharia Civil, Medicina e Direito.

1.2.2 Objetivos específicos

- levantar a condição de inserção profissional e os motivos para a realização da pós-graduação *stricto sensu*;
- levantar as diferentes trajetórias do processo de elaboração da dissertação, o que o mestrando almeja com sua pesquisa, analisando suas questões acadêmicas e como integra a experiência acadêmica à sua vida profissional e pessoal;
- levantar as dificuldades do desenvolvimento do mestrado e como lidam com estas;
- comparar as semelhanças e diferenças das trajetórias da pós-graduação dos mestrandos de Medicina, Engenharia Civil e Direito;

1.2.3 Pressupostos

Parte-se do pressuposto de que o engenheiro civil, o médico e o advogado constituem profissões distintivas em termos de *status*, reconhecimento, inserção profissional e valorização social. No contexto atual de globalização e trabalho precarizado que afeta os trabalhadores em geral, acredita-se que o motivo da realização da pós-graduação *stricto sensu* destes profissionais não é de obter tão-somente melhor qualificação e maior diferenciação dentro de sua profissão frente à competição do mercado de trabalho; mas o curso de mestrado acaba servindo também como fuga e busca de suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho.

Questiona-se, ainda, o significado que esse mestrando atribui à dissertação e se essa importância é maior ou menor, se o objeto da dissertação estiver relacionado com o objeto da sua atuação profissional.

Tal como nos achados de Bujdoso (2005), questiona-se se o mestrando engenheiro, advogado ou médico também buscaria o ambiente acadêmico como a possibilidade de um espaço de reflexão.

1.3. Métodos

1.3.1 Tipo de estudo

Tratou-se de uma pesquisa exploratória de abordagem quantitativa e qualitativa, desenvolvida em três etapas.

A primeira etapa foi uma análise bibliográfica categorial com especial foco sobre universidade, pesquisa, pós-graduação; pós-graduação *stricto sensu*, aspectos profissionais, de formação e do mercado de trabalho do médico, engenheiro civil e advogado, os quais definiram a base referencial para a continuidade do estudo.

Adicionalmente caracterizaram-se os locais onde foi realizada a pesquisa de campo: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, e a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Envolveu ainda a pesquisa de documentos do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A segunda etapa foi um levantamento quantitativo da pós-graduação *stricto sensu* de Medicina, Engenharia Civil e Direito, analisando a expansão de programas e matrículas mais detalhadamente entre 1966 e 2006, as desigualdades regionais, a relação público-privada, a participação relativa de

cada uma das áreas dentro de sua Grande Área e no Total Geral de programas e matrículas, a relação graduação-pós-graduação e a comparação *lato* e *stricto sensu* através de dados secundários.

Os indicadores de pós-graduação *stricto sensu* foram extraídos por meio de dados secundários da Capes, de graduação através das Sinopses anuais da Educação Superior e de pós-graduação *lato sensu* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Inep. Foram utilizados ainda diversos documentos oficiais da Capes disponíveis no site Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br), mas há que se considerar que as totalizações de programas, cursos e matrículas diferem, apesar de minimamente, de um documento para outro.

A terceira etapa foi composta de 24 entrevistas individuais semi-estruturadas gravadas com 18 mestrandos e seis orientadores (Anexos A e B) das três unidades, e o que definiu a totalização das entrevistas foi a saturação teórica dos dados (Lefèvre, 2003).

Optou-se por entrevistar também os orientadores pelo fato de estes possuírem, no geral, uma visão mais ampla do processo do mestrado, englobando questões como universidade e financiamento, além de proporcionarem a oportunidade de realizar uma comparação do que seria mais relevante para um grupo ou para outro.

A análise dos depoimentos visou a captar as relações que os mestrandos estabeleciam entre sua inserção profissional e o significado do mestrado.

1.3.2 Amostra

Foi realizado um levantamento da população total de mestrandos da área de Engenharia Civil do programa de Pós-Graduação da Escola Politécnica, de Direito da Faculdade de Direito e de Medicina da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Quadro 1.1).

Quadro 1.1 – Número de mestrandos de Medicina, Direito, Engenharia Civil da USP: 2006

Área	Mestrandos
Faculdade de Direito	501
Direitos Humanos	17
Direito Econômico e Financeiro	40
Engenharia Civil	206
Engenharia de Construção Civil e Urbana	81
Engenharia Hidráulica	65
Medicina	746
Dermatologia	28
Doenças Infecciosas e Parasitárias	39

FONTE: USP, 2007

De cada uma das unidades, foi escolhido um programa ou área de concentração da pós-graduação em que se pressupunha uma inserção profissional do mestrando mais pública e outra mais privada. Da Faculdade

de Medicina, foram escolhidos os programas de Doenças Infecciosas e Parasitárias (nota Capes 5) e Dermatologia (nota Capes 5), implantados respectivamente em 1972 e 1973. Na Engenharia Civil (nota Capes 5) implantado em 1970, que é um dos nove programas da Escola Politécnica, as áreas de concentração eleitas foram Engenharia Hidráulica e Engenharia de Materiais e na Faculdade de Direito (nota Capes 6) implantado em 1971, as áreas de concentração escolhidas foram Direito Econômico e Financeiro e Direitos Humanos, que é uma área mais recente, implantada em 2006.

A seleção dos mestrandos foi aleatória e por *snow ball*, a partir de uma lista cedida pelos programas ou extraída pela internet e houve preferência pelos orientadores que fossem ou já houvessem sido coordenadores do programa selecionado. É importante destacar que houve viés de aceitação.

A amostra foi constituída de 18 mestrandos, seis de cada uma das três áreas (Medicina, Engenharia Civil e Direito), selecionados entre os ingressantes dos anos de 2004, 2005 ou 2006 e seis orientadores, dois de cada área. O que definiu a totalidade da amostra foi a saturação dos dados.

Os critérios de inclusão foram:

- 1- ter disponibilidade e consentir em participar da pesquisa;
- 2- ter ingressado em 2004, 2005 ou 2006.

1.3.3 Aspectos éticos

Foi solicitada autorização para as faculdades onde foi realizada a pesquisa de campo (Anexo C). O projeto passou pela Comissão de Ética para análise de Projetos de Pesquisa – CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina de Universidade de São Paulo (Anexo D) sob nº. 1295/06.

Os entrevistados foram informados de que a entrevista seria gravada, dos objetivos da pesquisa e da garantia de anonimato, tendo liberdade total na decisão de participar ou não da pesquisa. Os que confirmaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, uma para o sujeito e uma para o pesquisador (Anexo E) e preencheram uma ficha de identificação informando sexo, idade, profissão e ocupação (Anexos F e G).

As entrevistas foram transcritas e houve o cuidado de retirar quaisquer palavras que possam identificar os sujeitos, e os resultados foram articulados com a análise do referencial teórico.

1.3.4 Caracterização dos locais onde foi realizada a pesquisa de campo

Os quadros 1.2 e 1.3 resumem as principais características das três unidades da Universidade de São Paulo onde foi realizada a pesquisa de campo: a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina.

Quadro 1.2 – Características da Escola Politécnica, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

Unidade	Características das unidades					
	Criação	Deptos	Cursos	Programas	Mestrado	AC
FDUSP	1828	9	2	1 M/D	1	10
EPUSP	1893	15	18	9 M/D	9	16
FMUSP	1912	17	47	19 M/D e 9 D	19	n/c ¹

Legenda: AC= Área de concentração, EPUSP= Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, FDUSP= Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; FMUSP= Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Deptos= Departamentos, D= Programa de Doutorado, M/D= Programas Conjuntos de Mestrado e Doutorado

¹ A Faculdade de Medicina não especifica as áreas de concentração de seus programas.

FONTE: USP, 2007.

A Faculdade de Direito é a mais antiga (1828) delas, seguida da Escola Politécnica (1893), sendo a Medicina a mais recente (1912). Estas unidades foram incorporadas à Universidade de São Paulo em 1934.

Das três, a Faculdade de Direito é a que possui a estrutura mais enxuta, com nove departamentos, e apenas um Programa de pós-graduação, que engloba Mestrado e Doutorado, e que por sua vez é dividido em 10 Áreas de Concentração. A Escola Politécnica possui 15 Departamentos, nove Programas de pós-graduação, que englobam mestrado e doutorado e 16 Áreas de Concentração. Já a Faculdade de Medicina das três é a que possui a estrutura mais complexa, com 17 Departamentos, 36 Programas, destes 22 com mestrado, sendo que não foi possível levantar a totalidade de Áreas de Concentração, em função da inexistência deste dado no site da unidade.

Em relação aos critérios de seleção por elas adotados, a Escola Politécnica possui o processo mais complexo dentre os Programas, e que engloba análise de currículo, entrevista, prova específica, apresentação de pré-projeto, e ainda se recomenda procurar o orientador com antecedência, conforme pode ser observado no Quadro 1.3.

Quadro 1.3 – Requisitos dos Programas de Mestrado da EPUSP, FMUSP e FDUSP

Unidade	Requisitos do Programa de Mestrado		
	Critérios de Seleção	Créditos	Prazo*
FDUSP	Currículo, prova específica, entrevista, proficiência inglês, francês, alemão ou italiano	40	36
EPUSP	Currículo, prova específica, entrevista, proficiência inglês, pré-projeto, conversa orientador, escolher linha de pesquisa	56	36
FMUSP	Currículo, prova específica, entrevista, proficiência inglês	16	36

Legenda: EPUSP: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; FDUSP= Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; FMUSP= Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; * prazo em meses

FONTE: USP, 2007.

A Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito adotam processo semelhante, com prova específica, entrevista e apresentação de currículo. No entanto em relação ao exame de proficiência em língua estrangeira, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina restringem o exame ao inglês, enquanto a Faculdade de Direito abre a possibilidade de realizar o exame de alemão, francês ou italiano, além do inglês.

A Escola Politécnica exige maior número (56) de créditos de disciplinas, seguida da Faculdade de Direito (40), sendo que a Faculdade de Medicina requer apenas 16 créditos.

A Tabela 1.1 mostra o tempo médio de titulação das três áreas USP.

Tabela 1.1 – Redução do tempo médio de titulação do mestrando: 1996-2006

Área	Tempo Médio de Titulação – Mestrado (meses)		
	1996	2006	VP%
Direito USP	65	36	-44,6%
Direito Brasil	53	29	-45,3%
Engenharia Civil USP	48	39	-18,8%
Engenharia Civil Brasil	41	28	-31,7%
Medicina USP	51	37	-27,5%
Medicina Brasil	47	28	-40,4%
Total USP	53	35	-34%
Total Geral Mestrado	42	28	-33,3%

Legenda: VP= Variação Percentual

FONTE: Capes, 2008.

As três unidades requerem o mesmo prazo de conclusão (36 meses), maior, portanto, que aquele de dois anos recomendado pela Capes (Capes, 2002) e concluem posteriormente a média de sua área.

Quanto à tendência de redução do tempo de titulação, atendendo às exigências da Capes², a Engenharia apresentou a menor redução (48 para 39 meses), a Medicina (51 para 37 meses) apresentou comportamento semelhante ao Total USP (53 para 35 meses), e o Direito apresentou um decréscimo bastante acentuado (65 para 36 meses) entre 1996 e 2006. No entanto, tanto as três áreas quanto o Total USP estão bastante acima do prazo médio de conclusão do mestrado do país (28 meses em 2006).

Comparando-se os três programas com o total de sua área, observa-se que percentualmente reduziram-se menos seus prazos que o total de suas áreas, algumas delas com conclusão quase um ano depois. Medicina (+11 Meses), Engenharia Civil (+11 meses) e Direito (+7 meses) apresentam um tempo médio de titulação superior.

Nenhuma das três áreas da USP possui nota 7 Capes (Tabela 1.2), o que representa 7,5% do Total USP e 2,7% dos programas brasileiros, sendo que sete de Engenharia, dois de Medicina no país possuem esta nota, mas Nenhum de Direito. Direito USP com um único programa é destaque em nota 6, sendo um dos quatro do país com essa nota (6,9%). Engenharia

² A redução no tempo médio de titulação melhora o desempenho da Avaliação do Programa realizado pela Capes, o que pode aumentar a concessão de Bolsas (Capes, 2002).

USP com 18,2% de seus programas também se destaca, pois está acima da Engenharia no país (9,4%), do Total USP e do Total Geral.

Tabela 1.2 – Notas Capes dos programas de pós-graduação de Direito, Engenharia e Medicina da USP em 2006

Área	Total	Notas Capes									
		7	P%	6	P%	5	P%	4	P%	3	P%
FDUSP	1	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Direito	58	0	0%	4	6,9%	8	13,8%	12	20,7%	34	58,6%
EPUSP	11	0	0%	2	18,2%	5	45,5%	2	18,2%	2	18,2%
Engenharia	267	7	2,6%	25	9,4%	42	15,7%	80	30%	113	42,3%
FMUSP	28	0	0%	3	10,7%	8	28,6%	10	35,7%	8	28,6%
Medicina	190	2	1,1%	17	8,9%	45	23,7%	67	35,3%	59	31,1%
Total USP	147	11	7,5%	24	16,3%	53	36,1%	39	26,5%	20	13,6%
Total Geral	2267	62	2,7%	145	6,4%	455	19,6%	690	30,4%	914	40,3%

EPUSP: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; FDUSP= Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; FMUSP= Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; P%= Participação percentual

FONTE: Capes, 2008

Engenharia USP (45,5%) possui maior concentração de nota 5, assim como o Total USP (36,1%). No entanto, Medicina possui maior concentração de nota 4 (35,7%) e possui ainda 28,6% de programas com nota 3, bem acima de notas 3 do Total USP (13,6%) e Engenharia USP (18,2%).

Os programas de mestrado de Medicina USP, dentre as três estudadas, apresentam as menores notas Capes, com 64,3% de notas 3 e 4, o que poderia indicar uma maior dificuldade no desenvolvimento da dissertação no que tange ao cumprimento dos prazos.

1.3.5 Caracterização dos mestrandos entrevistados

Foram entrevistados 18 mestrandos, seis de Engenharia Civil, seis de Medicina e seis de Direito. O Quadro 1.4 apresenta as denominações escolhidas para cada mestrando.

Quadro 1.4 – Denominações dos mestrandos para as citações do texto

Programa	Mestrandos
Medicina - Doenças Infecciosas e Parasitárias	MDIP
Medicina - Dermatologia	MD
Engenharia Civil - Materiais	ECM
Engenharia Civil - Hidráulica	ECH
Direitos Humanos	DH
Direito Econômico e Financeiro	DEF

O Quadro 1.5 descreve algumas características do grupo, sendo este predominantemente masculino, com 12 mestrandos.

Quadro 1.5 – Características dos mestrandos

Mestrandos	Faixa Etária	Sexo	Situação familiar	Nº de Filhos
MDIP1	+41	F	separada	0
MDIP2	+41	F	casada	3
MDIP3	36-40	M	solteiro	0
MD1	+41	F	casada	2
MD2	31-35	M	casado	1
MD3	36-40	M	casado	3
ECM1	-25	F	solteira	0
ECM2	-25	M	solteiro	0
ECM3	-25	M	solteiro	0
ECH1	26-30	M	solteiro	0
ECH2	26-30	M	solteiro	0
ECH3	+41	M	casado	2
DH1	31-35	M	solteiro	0
DH2	-25	F	solteira	0
DH3	26-30	F	solteira	0
DEF1	26-30	M	casado	1
DEF2	26-30	M	solteiro	0
DEF3	-25	M	solteiro	0

O grupo foi dividido em cinco faixas etárias: I- até 25 anos, com cinco mestrandos; II- de 26 a 30 anos com cinco mestrandos; III- de 31 a 35 anos com dois mestrandos; IV- de 36 a 40 anos com dois mestrandos e V- com mais de 41 anos com quatro mestrandos. No entanto, ao analisar por curso, os médicos eram os mais velhos, havendo três mestrandos com mais de 41 anos, dois entre 36 e 40 anos e um mestrando entre 31 e 35 anos; na

Engenharia Civil, três estavam na faixa de até 25 anos, dois entre 26 e 30 anos e um mestrando com mais de 41 anos; e no Direito, dois estavam na faixa de até 25 anos, três entre 26 e 30 anos e um mestrando estava na faixa dos 31 aos 35 anos. Analisando a idade média de cada curso, a Medicina apresentava os alunos mais velhos, com idade média de 39,5 anos, e Direito e Engenharia Civil apresentavam alunos com idade média bem inferior, o primeiro com idade média de 27,5 anos e a segunda com idade média de 26,8 anos sem incluir o mestrando mais velho.

Em relação à situação familiar, predominaram os solteiros com 11 mestrandos, sendo um separado e seis casados ou vivendo em união estável. Dos 11 mestrandos solteiros, apenas dois tinham namorado(a) e nenhum destes tinha filhos. Dos cinco mestrandos casados, quatro eram da Medicina, um do Direito e um da Engenharia Civil.

Doze mestrandos não possuíam filhos, dos que tinham filhos, todos eram casados e dois tinham um filho, dois possuíam dois filhos e dois tinham três filhos. Em relação às áreas, um mestrando do Direito e um da Engenharia Civil tinham filhos, e quatro mestrandos da Medicina possuíam filhos, o que se justifica até pela idade média superior ao dos demais cursos.

Os mestrandos de Medicina por serem mais velhos, a maioria casada e com filhos, se diferenciavam dos mestrandos de Direito e de Engenharia Civil, que eram predominantemente jovens, solteiros e sem filhos, coincidindo com a pesquisa acerca de pós-graduandos egressos (1991-1998), em que os mestrandos de Direito (Martins, Carvalho, 2003) e

Engenharia Civil (Sampaio, Velloso, 2002) eram mais jovens que os de Clínica Médica (Oliveira, Neves, 2002).

1.3.6 Análise das entrevistas

O procedimento operacional que norteou coleta, organização do material foi a análise temática (Bardin, 1992). As dimensões analíticas resultantes constam do Quadro 1.6.

Quadro 1.6 – Dimensões analíticas

Dimensões analíticas
Características de formação e ingresso dos mestrandos
Desenvolvimento da dissertação
Processo do Mestrado
Por que USP
O caso Poli e sua relação com as empresas financiadoras
Seguir a carreira acadêmica
A escolha da profissão
Condições de trabalho do mestrando
Relação do mestrando com a empresa empregadora
Conciliar mestrado, trabalho e vida pessoal
Mestrado como opção para melhor inserção no mercado de trabalho

Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas para direcionar a análise, visando a captar as relações que os mestrandos estabeleciam com o desenvolvimento de seu mestrado e como os orientadores analisavam esse processo.

A transcrição não foi literal, mas condensada, retirando-se interjeições, alguns vícios de linguagem, repetições, havendo, contudo, o cuidado de identificar estes cortes nas falas dos entrevistados através de parênteses e colchetes para indicação de conteúdo subentendido.

2. ANÁLISE QUANTITATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE MEDICINA, ENGENHARIA CIVIL E DIREITO

Neste capítulo foi realizado um levantamento quantitativo para entender o panorama da pós-graduação *stricto sensu* brasileira e se detalhou a comparação das áreas de Direito, Engenharia Civil e Medicina.

As três áreas escolhidas para comparação apresentaram comportamentos distintos em seu processo de expansão dos cursos, no período de 1971 a 2006, e de matrículas, no período de 1977 a 2006, de pós-graduação *stricto sensu*. Direito, das três, foi a área que mais expandiu em cursos (3700%) e a que menos expandiu em matrículas (150%), sendo a expansão privada ainda mais destacada, já que a participação privada ultrapassou a pública (65,5% dos cursos e 63% das matrículas em 2006). Engenharia Civil foi a que mais ampliou em matrículas (286%) e a que menos ampliou em cursos (281%). Quanto à Medicina, seu crescimento de cursos (1674%) e matrículas (273%) ficou sempre mais próximo da área que mais expandiu. Os programas e matrículas da Medicina e da Engenharia Civil eram predominantemente públicos e as três áreas expandiram menos do Total Geral de matrículas no período 1977-2006 (320,1%).

Analisando a expansão regional das três áreas, Medicina ampliou mais na região Centro-Oeste e na região Norte, que foi a região onde Direito

se destacou pela sua expansão em matrículas. Engenharia Civil se destacou pela sua expansão de matrículas na região Nordeste e Direito pela sua expansão de cursos na região Sudeste. As três áreas apresentaram expansão pouco acima da média nacional na região Sul.

Analisando-se as desigualdades regionais, ao se comparar o somatório das regiões Sul e Sudeste com o somatório das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em 2006, observa-se que a concentração Sul-Sudeste era ainda acentuada, com 75,8% dos cursos e 86% das matrículas de Direito, 72,1% dos cursos e 81,6% das matrículas de Engenharia Civil e 84,2% dos cursos e 85,7% das matrículas de Medicina.

Medicina, dentre as três áreas, apresentou a maior participação percentual em número de cursos e matrículas, tanto no Total Geral como na Grande Área de Ciências da Saúde. Direito e Engenharia Civil apresentaram participação bem inferior tanto no Total Geral quanto em suas respectivas Grandes Áreas.

Quanto à participação nas matrículas, no período 1996-2006, em relação ao Total Geral e à respectiva Grande Área, observou-se que houve decréscimo da participação de Medicina (8% para 7%) no Total Geral de matrículas e nas Ciências da Saúde (55,7% para 50,2%). Já o Direito apresentou aumento de sua participação tanto no Total Geral (3,4% para 3,6%) quanto nas Ciências Sociais Aplicadas (25,1% para 28%). E Engenharia Civil também ampliou sua participação tanto no Total Geral (1,3% para 2,6%) quanto nas Engenharias (de 15,3% para 16,6%).

Na relação graduação-pós-graduação, Medicina foi o destaque, já que possuía mais cursos de pós-graduação *stricto sensu* (337) do que de graduação (160) em 2006, apesar da expansão da graduação ter sido maior do que da pós-graduação no período 1996-2006. Na relação entre matrículas, apresentou 8,1 graduandos para cada pós-graduando. Engenharia Civil possuía 3,6 cursos de graduação de para cada curso de pós-graduação *stricto sensu* e 15,1 graduandos de Engenharia Civil para cada pós-graduando *stricto sensu*. Já Direito apresentou a pior relação entre níveis, onde havia 12,7 cursos de graduação para cada de pós-graduação *stricto sensu* e 121,8 alunos de graduação para cada de pós-graduação *stricto sensu* em 2006.

Quanto ao crescimento percentual das três áreas na USP, entre 1996 e 2006, observou-se que Direito (-1,7%) e Engenharia Civil (-55,22%) apresentaram decréscimo de matrículas e nenhuma expansão de cursos. Ao contrário das anteriores, Medicina apresentou crescimento de cursos (6,8%) e de matrículas (3,6%), porém bem abaixo da expansão da Medicina no país.

Os programas de mestrado de Medicina USP, dentre as três estudadas, apresentaram as menores notas Capes, com 64,3% de notas 3 e 4, sendo que Direito possuía um único programa nota 6 e Engenharia apresentava 63,7% de notas 6 e 5.

Esses dados evidenciam que a área de Medicina se diferenciava da Engenharia Civil e do Direito, no que concerne à sua maior dimensão e à

sua maior participação relativa no total de cursos e matrículas de sua Grande Área e no Total Geral. Era a mais concentrada na região Sudeste e no Estado de São Paulo e possuía mais programas de pós-graduação que cursos de graduação.

2.1 Expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Inicialmente realizou-se um levantamento quantitativo para entender o panorama da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Para tanto, analisaram-se a expansão das matrículas e os programas de pós-graduação em seus aspectos gerais, por região e por unidade da federação, bem como o detalhamento das Grandes Áreas.

A pós-graduação foi regulamentada no Brasil em 1965 através do Parecer nº. 977 (MEC, 1965) – embora já estivesse prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que diferenciava os estudos após a graduação em especialização, *lato sensu* e *stricto sensu*, adotando-se o modelo norte-americano. Existiam, na época, 26 cursos de mestrado e 10 de doutorado (Capes, 1975).

Até a regulamentação, o ensino para graduados era ministrado sob forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento que seguiam a tradição europeia “mestre-aprendiz” (Beiguelman, 1998; Cury, 2005; Gracelli, Castro, 1985; Spagnolo, Günther, 1986).

Adorno (1988) mostra que no século XIX doutoraram 75 bacharéis no Largo São Francisco entre 1831 e 1870 que defendiam uma tese indicando

à Congregação o ponto de sua dissertação, não havendo, portanto uma filiação a um curso ou programa. Tratava-se de uma formalidade que não visava tanto a avaliar o conhecimento do profissional acerca da ciência do Direito, mas em reconhecer a filiação comum a uma comunidade em que se exaltava as virtudes pessoais do candidato, como memorização, cortesia e humildade e atendia a um decreto de 1931 que estipulava a obrigatoriedade de o candidato à vaga de lente substituto a ter o grau de doutor.

Em relação à Faculdade de Medicina, segundo informações do site do Departamento de Oftalmologia, o primeiro doutor se titulou em 1934, ano de criação da USP (USP, 2008).

Beiguelman (1998) refere que até o final da década de 1960 eram poucas universidades brasileiras que disponibilizavam estudos de pós-graduação. Por seguirem o modelo francês antigo, titulavam apenas doutorado, não havendo o mestrado, dependendo o aspirante totalmente de seu professor-orientador. Havia ainda a possibilidade de defesa de tese de doutorado, sem a tutoria de um orientador, para candidatos com experiência comprovada em pesquisa e com trabalhos científicos publicados.

A Tabela 2.1 mostra os cursos de pós-graduação de 1941 a 2006. Nesta Tabela não há distinção de programas, considerando-se para a totalização de cursos o somatório dos cursos de mestrado e doutorado de um mesmo programa. A Tabela 2.2 totaliza os programas de pós-graduação.

Tabela 2.1 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu*: 1941-2006

Anos	Cursos	CA	CP%	Anos	Cursos	CA	CP%
1941	1	-	-	1982	1048	37	3,7%
1956	2	1	100%	1983	1085	37	3,5%
1959	4	2	100%	1984	1123	38	3,5%
1960	5	1	25%	1985	1143	20	1,8%
1961	11	6	120%	1986	1208	65	5,7%
1962	18	7	63,6%	1987	1246	38	3,1%
1963	29	11	61,1%	1988	1301	55	4,4%
1964	34	5	17,2%	1989	1366	65	5%
1965	36	2	5,9%	1990	1414	48	3,5%
1966	43	7	19,4%	1991	1448	34	2,4%
1967	57	14	32,6%	1992	1520	72	5%
1968	93	36	63,2%	1993	1563	43	2,8%
1969	125	32	34,4%	1994	1713	150	9,6%
1970	228	103	82,4%	1995	1775	62	3,6%
1971	362	134	58,8%	1996	1815	40	2,2%
1972	462	100	27,6%	1997	1907	92	5,1%
1973	552	90	19,5%	1998	1986	79	4,1%
1974	611	59	10,7%	1999	2158	172	8,7%
1975	673	62	10,1%	2000	2311	153	7,1%
1976	761	88	13,1%	2001	2385	74	3,2%
1977	837	76	10%	2002	2526	141	5,9%
1978	899	62	7,4%	2003	2677	151	7%
1979	955	56	6,2%	2004	3071	394	14,7%
1980	1003	48	5%	2005	3128	57	1,9%
1981	1021	18	1,8%	2006	3410	282	9%

Legenda: CA= Crescimento Absoluto, CP= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 1975, 1993; 2008; Ferreira, Moreira, 2003

Tabela 2.2 – Programas de pós-graduação *stricto sensu*: 1941-2006

Anos	Programas	CA	CP%	Anos	Programas	CA	CP%
1941	1	-	-	1981	736	193	35,5%
1956	2	1	100%	1986	893	157	21,3%
1961	11	9	450%	1991	1.038	145	16,2%
1966	43	32	290,9%	1996	1.209	171	16,5%
1971	234	191	444,2%	2001	1.551	342	28,3%
1976	543	309	132%	2006	2.267	716	46,2%

Legenda: CA= Crescimento Absoluto, CP= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 1975, 1993; 2008.

Segundo o Relatório da Capes (Capes, 1993), o primeiro curso de pós-graduação foi de Ciência Política e Sociologia instituído em 1941 na Escola de Sociologia de Política de São Paulo. Passaram-se 15 anos até a criação do segundo curso em 1956, e três anos mais tarde, em 1959, foram criados mais dois cursos, a partir daí anualmente foram sendo introduzidos novos cursos.

Para fins de comparação considerou-se o período regulamentado da pós-graduação, analisando-se dos dados a partir de 1966. De 1966 a 2006, em um período de 41 anos, os cursos de pós-graduação passaram de 43 para 3.410, significando um aumento de 7830,2%. No entanto, apesar do crescimento contínuo, este não foi uniforme ao longo das décadas.

De 1966 a 1975, a expansão foi de 1465,1% nos cursos e 1162,79% nos programas no período, e um crescimento médio anual de 37,7% nos cursos. Foi a década de maior crescimento. Um dos aspectos que justifica

este crescimento foi o incentivo para a criação de programas maciços de qualificação de pessoal desenvolvidos por vários órgãos, nos quais se destacam dois programas da Capes, o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e a Demanda Social (Spagnolo, Günther, 1986). Há de se destacar o impulso dado pela implantação da Reforma Universitária de 1968, definido numa política de desenvolvimento científico e tecnológico vinculada ao modelo econômico vigente (Cohn *et al.*, 1994), expressão rigorosa do modelo nacional-desenvolvimentista (Guimarães, Sayd, 1994).

De 1976 a 1985, a expansão reduziu sensivelmente, passando para uma média de 5,3% ao ano e 73,8% nos cursos no período. A expansão de programas foi ainda mais modesta, apenas 64,5%. Como até então o crescimento da pós-graduação havia sido parcialmente espontâneo, pressionado por motivos conjunturais, as preocupações se voltaram para a garantia de qualidade, consolidada pela implantação da avaliação dos programas em 1976, ainda que embrionária, e pela elaboração do I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG 1975-1979) que definia como diretrizes institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular nas universidades, elevar os padrões de desempenho e planejar a expansão de forma mais equilibrada entre as áreas de conhecimento e as regiões do país. Também nesse período foi elaborado o II PNPG (1982-1985) que enfatizava a qualidade da pós-graduação, institucionalizando o aperfeiçoamento da avaliação (Capes, 2005).

O período entre 1986 e 1995 foi o de menor crescimento com 50,2% e nos cursos e de 35,4% nos programas uma média de 3,9% de expansão ao ano nos cursos. As preocupações nessa época se voltavam para a necessidade de institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação, integrado ao sistema nacional de ciência e tecnologia, estabelecendo a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional conforme os objetivos do III PNPG (1986-1989) (Capes, 2005).

Guimarães e Sayd (1994) referem que as políticas dos anos 1970 – que apresentam como características o centralismo no planejamento e gestão dos recursos e “horizontalismo” no plano de recursos – foram periodicamente reiteradas em um contexto que não permitia mais sua viabilização, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980. Esse período foi marcado pela falta de financiamento, pela crise econômica decorrente da crise do petróleo e da dívida externa, que restringiu os recursos para o desenvolvimento do país como um todo. No entanto, destacam que a produção científica cresceu na década, evidenciada pelos indicadores de insumo (formação de recursos humanos e financiamento de pesquisas) e de produtos (egressos de cursos de pós-graduação e publicações), apesar da crise financeira e político-institucional, sendo incorreto rotulá-la de “década perdida”.

Entre 1996 e 2006, houve novo impulso à expansão, passando a 5,3% de crescimento médio ao ano, destaque para 2003-2004 com 14,7% de ampliação nos cursos, totalizando 87,9%, bem próximo da expansão dos programas no período (87,5%). O que justifica em parte esse incremento foi a necessidade de qualificação de docentes para as instituições superiores privadas em expansão, já que nesse período a avaliação dos cursos de graduação foi enfatizada, sendo que um dos seus critérios de excelência foi a titulação dos docentes que, segundo Trigueiro (1999), é mais flexível na avaliação das instituições privadas que nas públicas. Outra justificativa pode ser encontrada no próprio processo de expansão e diversificação da educação superior que desvaloriza a graduação, levando à busca por uma qualificação diferenciada para melhor inserção no mercado de trabalho (Silva Jr., 2005).

Quanto às matrículas, ao analisar a expansão dos últimos 30 anos, conforme pode ser observado na Tabela 2.3, verifica-se que o crescimento percentual de matrículas em 1977-1987 (18%) foi bem inferior aos períodos de 1987-1997 (94%) e 1997-2006 (83%). A expansão do doutorado foi significativamente maior (1434%), acima do Total Geral (320%), do que as matrículas de mestrado (177%), mesmo se somadas ao mestrado profissional que cresceu 6798 alunos em 2006 (200% e 85.909 alunos).

Tabela 2.3 – Matrículas de pós-graduação *stricto sensu*: 1977-2006

Anos	Matrículas								
	Total Geral			Mestrado			Doutorado		
	T	CA	CP%	M	CA	CP%	D	CA	CP%
1977	31.352	-		28.555	-	-	2.977	-	-
1987	37.233	5.701	18	29.276	721	2,5	7.960	4.983	167
1997	72.316	35.083	94	47.788	18.512	63	24.528	16.568	208
2006	132.481	60.165	83	79.111	31.323	65	46.572	22.044	89

Legenda M = Mestrado, D = Doutorado, CA= Crescimento Absoluto, CP%= Crescimento Percentual, T= Total de Matrículas

FONTE: Capes, 1977, 2008; Ferreira, Moreira, 2003.

Para se compreender a expansão da pós-graduação, deve-se levar em conta as diretrizes da política educacional quanto ao padrão do ensino superior no Brasil, dentre estes a distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* (Catani, Oliveira, 2002; Saviani, 2006). Essa classificação acadêmica distingue as instituições de ensino superior entre *universidades* e *centros universitários*, esta segunda uma “universidade de segunda classe” que não necessitaria desenvolver pesquisa para viabilizar a expansão e a conseqüente "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência das *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (Saviani, 2006).

2.2 Aspectos regionais: manutenção das desigualdades

Analisando regionalmente a expansão dos cursos de 1966 a 2006, conforme mostra a Tabela 2.4, observa-se que a desigualdade regional se perpetuou apesar do maior crescimento percentual das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste na última década.

Tabela 2.4 – Evolução dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* por região: 1966-2006

Região	Cursos					Crescimento Percentual (%)			
	1966	1977	1987	1997	2006	66-77	77-87	87-97	96-06
CO	0	26	40	82	200	-	54%	105%	144%
NE	4	77	129	221	484	1825%	67%	71%	119%
N	0	5	23	35	112	-	360%	52%	220%
SE	48	628	914	1.286	1.836	1208%	45%	41%	43%
S	5	86	140	283	624	1620%	63%	102%	120%
Brasil	57	837	1.246	1.907	3.410	1368%	49%	53%	79%

Legenda: CO= Centro-Oeste; NE= Nordeste; N= Norte; SE= Sudeste; S= Sul

FONTE: Capes, 1977, 1993, 2008.

Analisando-se a expansão por programas entre 1977 e 2006, por curso conforme pode ser observado na tabela 2.5, percebe-se um aumento expressivo como um todo da região Norte (2140%) que se reflete tanto no crescimento dos cursos de doutorado (1150%), mas principalmente nos cursos de mestrado (2800%).

Tabela 2.5 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado por região: 1977-2006

Região	Cursos					
	Mestrado			Doutorado		
	1977	2006	CP%	1977	2006	CP%
CO	25	142	468%	1	58	5700%
NE	75	345	360%	2	139	6850%
N	3	87	2800%	2	25	1150%
SE	427	1.082	153%	201	754	275%
S	79	415	425%	7	209	2885%
Brasil	609	2.071	240%	213	1.185	456%

Legenda: CO= Centro-Oeste; NE= Nordeste; N= Norte; SE= Sudeste;
S= Sul; CP= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 1977, 2008.

Já as regiões Nordeste (6850%), Centro-Oeste (5700%) e Sul (2885%) se destacam pela ampliação de seus cursos de doutorado. No entanto, a região Sudeste (192%) apresentou expansão abaixo da média nacional (307%) tanto nos cursos de mestrado (153%) quanto de doutorado (275%).

Apesar de a região Sudeste apresentar a menor expansão e ter reduzido sua participação no total de cursos de 84,2% em 1967 para 53,8% em 2006; e as demais regiões terem aumentado sua participação – Sul de 8,8% para 18,3%, Nordeste de 7% para 14,2%, Centro-Oeste de nenhum curso para uma participação 5,9% e assim como Norte que de zero chegou a 3,3% –, a desigualdade regional ainda se mantinha, como pode ser

observado na Tabela 2.6. Há de se destacar ainda que as desigualdades eram ainda maiores nos cursos de doutorado.

Tabela 2.6 – Participação de cada região do total de cursos: 1977-2006

Região	Cursos									
	1967	PR%	1977	PR%	1987	PR%	1997	PR%	2006	PR%
CO	0	0%	26	3,1%	40	3,2%	82	4,3%	200	5,9%
NE	4	7%	77	9,2%	129	10,4%	221	11,6%	484	14,2%
N	0	0%	5	0,6%	23	1,8%	35	1,8%	112	3,3%
SE	48	84,2%	628	75,0%	914	73,4%	1286	67,4%	1836	53,8%
S	5	8,8%	86	10,3%	140	11,2%	283	14,8%	624	18,3%
Total	57	100%	837	100%	1246	100%	1907	100%	3410	100%

Legenda: CO= Centro-Oeste; NE= Nordeste; N= Norte; SE= Sudeste; S= Sul; PR%= Participação da Região

FONTE: Capes, 1977, 1993, 2008; Ferreira, Moreira, 2003

Em relação às matrículas, conforme a Tabela 2.7, a disparidade era ainda maior se comparada à distribuição da população, segundo dados da contagem da população de 1977 e 2006 (IBGE, 2007), em que se observa que apesar de uma redução da desigualdade de 1977 para 2006, o Sudeste ainda mantinha a maioria das matrículas totais (80,4% para 61,1%), de mestrado (78,8% para 64,2%) e doutorado (95,1% para 68,8%), se comparada a sua participação no total da população brasileira que reduziu de 55,4% para 42,3%, entre 1977 e 2007.

Tabela 2.7 – Matrículas totais por região e participação da região no total da população brasileira: 1977-2006

Região	Matrículas ao final do ano					
	1977			2006		
	PPop%	Total	PR%	PPop%	Total	PR%
CO	5,2%	641	2,0%	7,2%	7.200	5,4%
NE	22,2%	1.943	6,2%	28%	17.121	12,9%
N	3,2%	176	0,6%	7,9%	3.424	2,6%
SE	55,4%	25.345	80,4%	42,3%	80.962	61,1%
S	14,1%	3.427	10,9%	14,5%	23.834	18%
Brasil	100 ¹	31.535	100%	100 ²	132.481	100%

Legenda: CO= Centro-Oeste; NE= Nordeste; N= Norte; SE= Sudeste; S= Sul; PR%=Participação da região, PPop%= percentagem da população da região no total da população brasileira

¹Base da população para cálculo em 1977: 69.457.600

²Base da população para cálculo em 2006: 183.987.291

FONTE: Capes, 1977, 1993, 2008; IBGE, 2007.

Comparando o somatório das matrículas das regiões Sul e Sudeste (91,3% em 1977 e 79,1% em 2006) com o somatório das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, nota-se que a disparidade se mantinha em patamares elevados.

Em relação às desigualdades regionais, a distribuição dos cursos e matrículas em suas respectivas áreas ainda não atingiu o desejado equilíbrio próprio do pacto federativo. A concentração regional é ainda marcante, apesar dos esforços governamentais para criar programas como o Projeto Nordeste de Pós-Graduação (1976), o Projeto Norte de Pesquisa e de Pós-

Graduação (1986) e do IV PPNG (1998) nunca implantado que visavam à desconcentração dos programas (Capes, 2005; Cury, 2004; Loureiro, 1998).

Quando se considerar apenas a participação relativa de São Paulo, entre 1977 e 2006, observa-se que reduziu mais intensamente a participação relativa dos cursos (de 47,2% para 28,6%) que das matrículas (de 48,5% para 36,8%). A maior redução de participação relativa ocorreu nas matrículas de doutorado de 69,7% para 44% no período. No entanto, ainda era alta a concentração de programas e matrículas nessa unidade da federação.

2.3 A relação público-privada da pós-graduação *stricto sensu*

Ao contrário dos cursos e matrículas de graduação de ensino superior em que a participação privada era maior do que a pública, representando 89% das Instituições de Ensino Superior (IES) (2.022 de um total de 2.270), 70,4% dos Cursos de Graduação (15.522 de um total de 22.101), 87,4% das vagas oferecidas (2.298.493 de um total de 2.629.598) e 74,1% das matrículas (3.467.342 de um total de 4.676.646) em 2006 segundo o Censo da Educação Superior de 2006 (Inep, 2007), na pós-graduação *stricto sensu* a participação pública ainda era expressiva, representando 83,4% do total dos programas e 81,3% das matrículas em 2006, ao contrário dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em que 88,4% dos cursos são ofertados por IES privadas (7.781 de um total de 8.801), segundo dados do Sinaes (2007).

O setor privado correspondia a 15,8% dos cursos em 1967, reduziu sua participação para 11,5% em 1977 e para 9% em 1987 e manteve este índice em 1997, voltando a aumentar sua participação em 2006 (16,6%), conforme pode ser observado na Tabela 2.8. Essa ampliação na última década se deveu ao crescimento percentual ano a ano dos cursos privados maior do que o público, com picos de 27% em 1999 e 26,6% em 2002 e média de 16% de crescimento ao ano, *versus* o setor público que

apresentou uma média de 5% ao ano. Há de se destacar ainda que a participação privada era maior nos cursos de mestrado (21,6%).

Tabela 2.8 – Cursos de pós-graduação por tipo de dependência administrativa: 1977-2006

Anos	Cursos de pós-graduação por dependência administrativa						
	Total	Privado	Público	PPub%	Federal	Estadual	Municipal
1967	57	9	48	84,2%	41	7	0
1977	822	94	728	88,5%	423	305	0
1987	1.246	112	1.134	91%	662	472	0
1997	1.907	170	1.737	91%	1.054	683	0
2006	3.410	566	2.844	83,4%	1.850	982	15

Legenda: CP= Crescimento Percentual, PPub%= Percentual da participação pública

FONTE: Capes, 1977, 1993, 2008; Ferreira, Moreira, 2003

Quanto às matrículas, o setor privado correspondia a 22,6% dos programas em 1977, reduziu sua participação quase a metade em 1997 (12,1%), voltando a crescer em 2006 (18,7%), porém sem alcançar a participação que tinha há 30 anos, conforme pode ser observado na Tabela 2.9. Observa-se, ainda, que a participação privada dos cursos e matrículas de pós-graduação foi maior nas regiões Sul (28,1% e 25%) e Sudeste (21,8 e 21,3%).

Tabela 2.9 – Matrículas de pós-graduação por dependência administrativa: 1977-2006

Ano	Matrículas de pós-graduação por dependência administrativa						
	Total	Privado	Público	PPub%	Federal	Estadual	Municipal
1977	31.352	7.075	24.277	77,4%	14.158	10.299	0
1997	72.316	8.726	63.590	87,9%	34889	28701	0
2006	132.481	24.780	107.701	81,3%	66.602	40.417	682

Legenda: CP= Crescimento Percentual, PPub%= Percentual da participação pública

FONTE: Capes, 1977, 2007

Há de se destacar novamente a importância da participação relativa de São Paulo, tanto nas matrículas como nos cursos públicos e privados, apesar da redução da participação ocorrida na maioria dos índices, entre 1996 para 2006. Nos cursos privados, concentrava 35,9% em 1996, ampliando para 46,9% em 2006; e concentrava 54,5% dos alunos em 1996, reduzindo para 41,5% em 2006. Considerando os cursos públicos como um todo, concentrava 42,2% dos cursos e 48,6% das matrículas em 1996, reduzindo para 27% e 35,7% respectivamente em 2006.

O processo de expansão da pós-graduação *stricto sensu* também deve ser analisado, considerando-se a relação público-privada. (Beisiegel, 1999; Martins CB, 1991). Martins CB (1991) refere-se ao ensino superior brasileiro como um campo complexo, com lógicas específicas de funcionamento quanto à qualidade do ensino oferecido, formado por instituições públicas e privadas, em que as diferenciações não ocorrem apenas entre as instituições públicas e privadas, mas também no interior destes segmentos.

O acirramento da concorrência e a busca por uma imagem favorável no mercado de serviços são fatores que incentivam universidades privadas a introduzirem o nível de mestrado. No entanto, a avaliação relativamente rigorosa construída pela Capes, realizada pelos pares, dificulta o reconhecimento destes projetos de mestrado (Saviani, 2006).

2.4 As Grandes Áreas

No período de 1977 a 2006, houve uma maior expansão das Grandes Áreas Ciências Sociais Aplicadas (550%) e Outros. Ciências Exatas e da Terra (166,7%), Lingüística, Letras e Artes (201,5%), Engenharias (268,9%), Ciências Biológicas (282,6%) apresentaram crescimento percentual abaixo do Total Geral (314,8%) e Ciências Humanas (310,2%) e Ciências da Saúde (312,1%) apresentaram percentuais bem semelhantes, conforme pode ser observado na tabela 2.10.

Tabela 2.10 – Crescimento percentual das Grandes Áreas: 1977-2006

Grande Área	Anos				Crescimento Percentual %			
	1977	1987	1997	2006	77-87	87-97	97-06	77-06
C Agrárias	88	130	219	390	47,7	68,5	78,1	343,2
C Biológicas	92	138	210	352	50	52,2	67,6	282,6
C da Saúde	157	296	467	647	88,5	57,8	38,5	312,1
C Ex da Terra	138	176	254	368	27,5	44,3	44,9	166,7
C Humanas	117	168	257	480	43,6	53	86,8	310,3
C Soc Apl	58	105	141	377	81	34,3	167,4	550
Engenharias	106	129	201	391	21,7	55,8	94,5	268,9
Lin L e Artes	65	74	107	196	13,8	44,6	83,2	201,5
Outros	0	1	51	209	-	5000	309,8	-
Total	822	1.217	1.907	3410	48,1	56,7%	78,8	314,8

Legenda: C = Ciências; Ex = Exatas; Soc Aplic = Sociais Aplicadas; Lin L = Lingüística, Letras

FONTE: Capes, 1977, 2008; Ferreira, Moreira, 2003

No entanto, há de se destacar que Outros representa uma variedade expressiva de programas, não constituindo um conjunto coeso como é o caso das demais Grandes Áreas, o que pode indicar uma expansão pulverizada de uma variedade de programas.

Analisando-se o crescimento por década, observa-se que Ciências Agrárias e Ciências Exatas e da Terra, Lingüística, Letras e Artes, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências Biológicas foram ampliando seu crescimento percentual a cada década, tendência semelhante ao Total Geral, enquanto Ciências da Saúde foi reduzindo esse percentual. Já em relação a Outros, este foi ampliando seu crescimento absoluto ao longo das décadas.

Considerando por nível de programa, Ciências Sociais Aplicadas (534,9%) e Outros foram as Grandes Áreas que apresentaram expansão expressiva nos cursos de mestrado, as demais ficaram com um índice próximo do Total Geral (240,1%). Nos cursos de doutorado o destaque foi para Ciências Agrárias (1245,5%) e Outros. Outros, Ciências da Saúde (446%), Engenharias (419,6%), Ciências Agrárias (402%) e Ciências Biológicas (369,9%) apresentaram crescimento acima do Total Geral (320,1%), enquanto cresceram abaixo, Ciências Exatas e da Terra (189,5%), Ciências Humanas (190,6%) e Lingüística, Letras e Artes (236,9%).

Analisando a expansão dos cursos das Grandes Áreas regionalmente, entre 1996 e 2006, observa-se que o crescimento percentual de Outros foi o maior em todas as regiões. Na região Centro-Oeste, cresceu 1900% seguida

de Lingüística, Letras e Artes e Ciências da Saúde ambas com 300%. Na região Nordeste, cresceu 290% seguida de Engenharias (155,6%) e Lingüística, Letras e Artes (150%). Na região Norte, cresceu 1200% seguida de Ciências Sociais Aplicadas com 700% e Ciências da Saúde com 400%. Na região Sudeste, cresceu 312,5% seguida de Ciências Sociais Aplicadas com 168,5%. E na região Sul, cresceu 280% seguida de Ciências Sociais Aplicadas com 272,2%.

Em relação à participação relativa de São Paulo no total dos cursos *stricto sensu* entre 1996 e 2006, observa-se que apesar da queda de participação na maioria das Grandes Áreas com exceção de Outros (15,8% em 1996 para 21,1% em 2006) e Ciências Sociais Aplicadas (de 24,7% para 25% no período), havia uma forte concentração, principalmente na Grande Área Saúde que concentrava 53,1% em 1996 e reduziu para 47,1%, ainda assim bem acima no Total Geral de participação de São Paulo em 2006 (28,6%). E quanto às matrículas, observa-se que apenas a Grande Área Outros aumentou de 24,2% para 28,6%, porém foi a que menos concentrava dentre as demais. A mais concentrada foi Ciências da Saúde que reduziu de 64,2% para 51,7% no período, foi a única cuja participação representa mais de metade das matrículas do país.

Quanto às matrículas, conforme pode ser observado na tabela 2.11, observa-se novamente o maior crescimento percentual de Outros em todas as regiões no período entre 1996 e 2006

Tabela 2.11 – Matrículas *stricto sensu* por Grande Área: 1977-2006

Grande Área	Anos			CP%		
	1977	1997	2006	77-97	97-06	77-06
C Agrárias	2.374	6.451	11.918	171,7%	84,7%	402,0%
C Biológicas	2.405	6.469	11.302	169,0%	74,7%	369,9%
C da Saúde	3.370	10.351	18.399	207,2%	77,8%	446,0%
C Ex e Terra	4.362	8.430	12.629	93,3%	49,8%	189,5%
C Humanas	8.027	12.618	23.323	57,2%	84,8%	190,6%
C Soc Aplic.	4.348	9.803	17.267	125,5%	76,1%	297,1%
Engenharias	3.969	12.195	20.623	207,3%	69,1%	419,6%
Lin L e Artes	2.677	4.622	9.019	72,7%	95,1%	236,9%
Outros	0	1.377	8.001	-	481,0%	-
Total Geral	31.532	72.316	132.481	129,3%	83,2%	320,1%

Legenda: C = Ciências; Ex = Exatas; Soc Aplic = Sociais Aplicadas; Lin L = Lingüística, Letras;
CP%= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 1977, 2008

Em relação às matrículas, Ciências da Saúde (446%), Engenharias (419%), Ciências Agrárias (402%), Ciências Biológicas (369,9%) e Outros apresentaram crescimento percentual acima do Total Geral (320,1%), enquanto Ciências Sociais Aplicadas (297,1%), Lingüística Letras e Artes (236,9%), Ciências Humanas (190,6%) e Ciências Exatas e da Terra (189,5%) apresentaram crescimento percentual inferior ao Total geral no período.

Quanto à expansão privada dos cursos e matrículas, entre 1996 e 2006, foi bastante heterogênea entre as Grandes Áreas.

Ciências Sociais Aplicadas (21,7% para 43,8% dos programas e 29,8% para 48,5% das matrículas) e Outros (13,1% para 29,9% dos cursos e 15,6% para 26,8% das matrículas) foram as Grandes Áreas em que a participação do setor privado foi maior no período.

Já Ciências Humanas, apesar de uma participação expressiva, apresentou um aumento percentual do setor privado mais modesto, passando de 22,6% para 28,4% dos cursos e de 24,8% para 25,6% das matrículas no período. Ciências da Saúde apresentou um aumento percentual expressivo de participação privada, porém sua participação foi menor que a das anteriores, pois passou de 5,9% para 17,1% dos programas e de 5,9% para 13,8% das matrículas. Linguística Letras e Artes que tinha uma participação bastante semelhante (9% para 14,85% dos cursos e 11,6% para 16,4% das matrículas de 1996 para 2006), porém apresentou um crescimento percentual menor. Engenharias (4,7% para 14,6% dos cursos e 4,8% para 9% das matrículas) e Ciências Exatas e da Terra (4,7% para 9,3% dos cursos e 5,6% para 8,7% das matrículas) apresentaram uma participação mais modesta que as anteriores.

A menor participação privada coube a Ciências Biológicas (0,8% para 8,3% dos cursos e 0,9% para 4,3% das matrículas) e Ciências Agrárias (0% para 4,5% dos cursos e 0% para 1,5% das matrículas).

A Tabela 2.12 mostra a participação percentual de cada Grande Área no total de cursos.

Tabela 2.12 – Participação das Grandes Áreas no total de cursos: 1977-2006

Grande Área	Cursos							
	1977	PT%	1987	PT%	1997	PT%	2006	PT%
C Agrárias	88	10,7%	130	10,7%	219	11,5%	390	11,4%
C Biológicas	92	11,2%	138	11,3%	210	11,0%	352	10,3%
C da Saúde	157	19,1%	296	24,3%	467	24,5%	647	19,0%
C Ex da Terra	138	16,8%	176	14,5%	254	13,3%	368	10,8%
C Humanas	117	14,2%	168	13,8%	257	13,5%	480	14,1%
C Soc Apl	58	7,1%	105	8,6%	141	7,4%	377	11,1%
Engenharias	106	12,9%	129	10,6%	201	10,5%	391	11,5%
Lin L e Artes	65	7,9%	74	6,1%	107	5,6%	196	5,7%
Outros	0	0%	1	0,1%	51	2,7%	209	6,1%
Total Geral	822	100%	1.217	100%	1.907	100%	3410	100%

Legenda: C = Ciências; Ex = Exatas; Soc Aplic = Sociais Aplicadas; Lin L = Linguística, Letras; PGA%= Participação Percentual da Grande Área no Total Geral

FONTE: Capes, 1977, 2007; ; Ferreira, Moreira, 2003

Ciências da Saúde era a Grande Área com maior participação percentual em número de cursos em 1977 (19,1%), pois ampliou sua participação em 1987 (24,3%) e 1997 (24,5%), reduzindo em 2006 (19,1%). Ciências Exatas e da Terra, que era a segunda maior participação de cursos em 1977 (16,8%), foi declinando sua participação em 1987 (14,5%), passando a terceiro maior em 1997 (13,3%), e ficando em sexto em 2006 (10,8%). Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Humanas apresentaram uma participação bastante semelhante nos cursos ao longo dos 30 anos.

Lingüística, Letras e Artes era a sétima maior em 1977 (7,9%), reduziu sua participação em 1987 (6,1%) e 1997 (5,6%), estabilizando em 2006 (5,7%), porém se tornou a menor Grande Área em número de programas. Já Ciências Sociais Aplicadas, que era menor que Lingüística Letras e Artes em 1977 (7,1%), ampliou sua participação em 1987 (8,6%), reduziu em 1997 (7,4%) e ampliou significativamente em 2006 (11,1%). Outros é a Grande Área que mais cresceu percentualmente em participação, passando de 0% em 1977 para 6,1% em 2006.

A Tabela 2.13 mostra a participação de matrículas de cada Grande Área.

Tabela 2.13 – Participação de cada Grande Área no total de matrículas: 1977-2006

Grande Área	Matrículas					
	1977	PT%	1997	PT%	2006	PT%
C Agrárias	2.374	7,5%	6.451	8,9%	11.918	9,0%
C Biológicas	2.405	7,6%	6.469	8,9%	11.302	8,5%
C da Saúde	3.370	10,7%	10.351	14,3%	18.399	13,9%
C Ex da Terra	4.362	13,8%	8.430	11,7%	12.629	9,5%
C Humanas	8.027	25,5%	12.618	17,4%	23.323	17,6%
C Soc Apl	4.348	13,8%	9.803	13,6%	17.267	13,0%
Engenharias	3.969	12,6%	12.195	16,9%	20.623	15,6%
Lin L e Artes	2.677	8,5%	4.622	6,4%	9.019	6,8%
Outros	0	0,0%	1.377	1,9%	8.001	6,0%
Total Geral	31.532	100,0%	72.316	100,0%	132.481	100,0%

Legenda: C = Ciências; Ex = Exatas; Soc Aplic = Sociais Aplicadas; Lin L = Lingüística, Letras; PGA%= Participação Percentual da Grande Área no Total Geral

FONTE: Capes, 1977, 2007

No Total Geral de matrículas, a maior participação foi de Ciências Humanas que foi reduzindo sua participação de 1977 (25,5%) para 1997 (17,4%), ampliando infimamente em 2006 (17,61%). A segunda maior participação em 1977 era de Ciências Exatas e da Terra (13,8%) que decaiu para quinta participação em 1997 (11,7%), mantendo-se nessa posição em 2006 apesar de ter reduzido ainda mais sua participação (9,5%). Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas apresentaram uma participação bastante semelhante nas matrículas, ao longo dos 30 anos.

Ciências da Saúde, que era a quinta participação em matrículas em 1977 (10,7%), ampliou em 1977 (14,3%), passando a terceira maior, mantendo-se nessa posição em 2006 (13,9%), apesar da pequena redução.

Lingüística, Letras e Artes reduziu sua participação de 1977 (8,5%), em que era sexta maior, para 1997 (6,4%), ampliando infimamente em 2006 (6,8%), tornando-se a segunda menor Grande Área em número de matrículas, somente à frente de Outros que vem ampliando significativamente sua participação, passando de 0% em 1977 para 6% em 2006.

2.5 Comparando as áreas de Medicina, Direito e Engenharia Civil

As três áreas foram comparadas quanto ao seu processo de expansão de matrículas e programas/cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como estas se distribuem nas regiões do Brasil e a participação relativa do estado de São Paulo, a relação público-privada, qual a participação de cada uma das três áreas em sua respectiva Grande Área e no Total Geral de Matrículas e Programas, a relação pós-graduação-graduação das três áreas, a comparação com os programas *lato sensu* das três áreas e as três áreas da USP.

2.5.1 A expansão de programas e matrículas

As três áreas escolhidas para comparação, Direito, Engenharia Civil e Medicina, apresentam comportamentos distintos em seu processo de

expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no período de 1971 a 2006, conforme pode ser observado na Tabela 2.14³.

Tabela 2.14 – Evolução dos cursos pós-graduação *stricto sensu* de Medicina, Direito e Engenharia Civil: 1970-2006

Área	Cursos					Crescimento Percentual (%)				
	1971	1977	1985	1996	2006	71-77	77-85	85-96	96-06	71-06
Direito	2	12	19	22	76	500%	58%	16%	245%	3700%
Eng Civil	16	22	25	28	61	37,5	14%	12%	118%	281%
Medicina	19	121	194	271	337	537%	60%	40%	24%	1674%
Total	362	837	1.182	1.834	3.410	131%	41%	55%	86%	1396%

Legenda: Eng = Engenharia

FONTE: Capes, 1993, 2008.

Direito apresentou crescimento percentual (500%) maior de cursos no período 1971-1977, porém sua representatividade é reduzida em função de sua pequena base numérica, já que seu crescimento absoluto foi de apenas 10 cursos no período. No período seguinte ainda apresentou crescimento percentual (58%) acima do Total Geral (41%), no entanto entre 1985 e 1996 sua expansão foi mínima (16%), bastante abaixo do Total Geral (55%). Sua grande expansão ocorreu nos 10 últimos anos, passando de 22 cursos em 1996 para 76 em 2006, o que representa um crescimento percentual de

³ Optou-se por analisar os programas das três áreas a partir do ano de 1971, pelo fato de que nesse ano foram introduzidos os dois primeiros cursos de Direito. Os anos de 1977 e 1985 foram escolhidos por serem os únicos para os quais haviam documentos históricos de acesso livre referentes às matrículas das três áreas, repetindo-se os mesmos anos para os programas da tríade.

245,5% no período. Considerando o período como um todo, foi a área que mais expandiu (3700% entre 1971 e 2006).

Engenharia Civil (281% em 1971-2006) apresentou crescimento contínuo, porém abaixo do Total Geral nos períodos de 1971-1977 (37,5% *versus* 131%), 1977-1985 (14% *versus* 41%) e 1985-1996 (12% *versus* 55%), somente ultrapassando o crescimento percentual do Total Geral nos 10 últimos anos (118% *versus* 86% em 1996-2006).

A medicina apresentou crescimento explosivo entre 1971 e 1977 (537%). Entre 1977 e 1985 ainda apresentou crescimento percentual (60%) acima do Total Geral (41%), passando nos períodos seguintes a expandir abaixo do Total Geral (40% em 1985-1996 e 24% em 1996-2006). No período todo foi a segunda área em crescimento percentual (1674% em 1971-2006).

Comparando-se as três áreas, observa-se que a Medicina é quantitativamente maior que as demais, fruto de sua expansão acelerada nos primórdios da instituição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na década de 1970. Nos últimos 10 anos, considerando o crescimento absoluto, Direito e Engenharia Civil expandiram seus programas mais intensamente, sendo que Direito que era a menor área das três, ultrapassou Engenharia Civil mais recentemente.

A Tabela 2.15 mostra a evolução das matrículas. Apesar da expansão no período, as três áreas apresentaram decréscimos anuais

pontuais. A Engenharia Civil foi a área que mais expandiu (286,4%), seguida de perto pela Medicina (273,1%), sendo que Direito apresentou a expansão mais modesta (150,2%), no entanto, as três áreas ficaram abaixo do crescimento percentual do Total Geral no período 1977-2006 (320,1%).

Tabela 2.15 – Evolução das matrículas de pós-graduação *stricto sensu* de Medicina, Direito e Engenharia Civil: 1977-2006

Área	Matrículas				Crescimento Percentual (%)			
	1977	1985	1996	2006	77-85	85-96	96-06	77-06
Direito	1.934	2.044	2.294	4.838	6%	12%	111%	150%
Eng Civil	887	1.367	1.712	3.427	54%	25%	100%	286%
Medicina	2.479	3.431	5.412	9.249	38%	58%	71%	273%
Total	31.532	37.726	67.820	132.481	20%	78%	95%	320%

Legenda: Eng= Engenharia

FONTE: Capes, 1977, 1985, 2008.

Quanto às modalidades de matrículas, as três áreas apresentaram maior crescimento do doutorado que do mestrado, no período 1977-2006. Direito apresentou a maior diferença (1213,4% no doutorado e 117,4% no mestrado), seguida da Medicina (1000% no doutorado e 146,1% no mestrado) e Engenharia Civil (842% no doutorado e 180,5% no mestrado), sendo que, no período de 1977 a 1996, o crescimento das matrículas de mestrado em Direito foi ínfima (18,6% em 20 anos).

Comparando-se a proporção de matrículas e programas da Engenharia Civil e Direito em relação à Medicina, o que se observa é que

nos últimos 10 anos, Direito e Engenharia Civil expandiram seus programas mais intensamente, passando de 10 cursos de Direito para cada curso de Medicina em 1977 para 1,92 curso para cada curso de Medicina em 2006. Quanto à Engenharia Civil, passou de 5,5 para cada curso de Medicina em 1997 para 2,7 cursos para cada curso de Medicina em 2006.

Em relação à proporção de matrículas, em 1977, Direito apresentava apenas 20% menos alunos que Medicina. Como as matrículas de Direito expandiram infimamente em 30 anos, com crescimento percentual de apenas 18% no período, reduziu sua participação a menos da metade comparativamente aos alunos de Medicina em 1996 (2.294 de Direito para 5.412 de Medicina), se recuperando um pouco em 2006, passando a pouco mais da metade (4.838 para 9.429). Já Engenharia Civil se manteve nos últimos 30 anos com pouco menos de 3 alunos de Engenharia Civil para cada um de Medicina.

2.5.2 Por região

Analisando a expansão dos cursos das três áreas regionalmente, no período entre 1996 e 2006, conforme pode ser visto nas Tabelas 2.16 e 2.17, observa-se que o crescimento percentual se deu de forma bastante diferenciada entre as áreas.

Tabela 2.16 – Crescimento percentual dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Direito, Engenharia Civil e Medicina por região: 1996-2006

Região	Cursos por Área								
	Direito			Engenharia Civil			Medicina		
	1996	2006	CP%	1996	2006	CP%	1996	2006	CP%
CO	2	4	100%	3	5	66,7%	4	12	200%
NE	3	10	233,3%	3	9	200%	14	29	107,1%
N	1	4	300%	0	2	-	1	4	300%
SE	9	34	277,8%	15	30	100%	227	241	6,2%
S	7	24	242,9%	7	15	114,3%	25	45	80%
São Paulo	4	17	325%	8	12	50%	160	175	9,4%
Total Área	22	76	245,5%	28	61	117,9%	271	337	24,4%

Legenda: CO= Centro-Oeste; NE= Nordeste; N= Norte; SE= Sudeste; S= Sul; CP= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 2008.

Na região Centro-Oeste, Direito apresentou crescimento percentual das matrículas (52,7%) e dos cursos (100%) abaixo do total de sua área (245,5% e 115,3% respectivamente). Engenharia Civil apresentou

crescimento percentual dos cursos (66,7%), abaixo do total da área (117,9%) e das matrículas (101,1%), pouco acima do total de sua área (100,2%). Já Medicina com expansão de 1022,2% nas matrículas e 133,3% nos cursos, foi bem acima do total de sua área (70,9% e 24,9% respectivamente).

Na região Nordeste, Direito apresentou crescimento percentual dos cursos (233,3%), pouco abaixo do total da área e das matrículas (122,8%), pouco acima do total de sua área. Já Engenharia Civil apresentou crescimento percentual das matrículas (252,7%) e dos cursos (200%), acima do total de sua área. E Medicina teve expansão de 193,5% nas matrículas e 107,1% nos cursos, bem acima do total de sua área.

Tabela 2.17 – Crescimento percentual das matrículas de pós-graduação *stricto sensu* de Direito, Engenharia Civil e Medicina por região: 1996-2006

Região	Matrículas por Área								
	Direito			Engenharia Civil			Medicina		
	1996	2006	CP%	1996	2006	CP%	1996	2006	CP%
CO	93	142	52,7%	87	175	101,1	45	505	1022,2%
NE	189	421	122,8%	110	388	252,7	248	728	193,5%
N	52	128	146,2%	0	67	-	17	94	452,9%
SE	1.567	3.197	104%	1.218	2.007	64,8	4.531	6.696	47,8%
S	393	1.050	167,2%	297	790	166	571	1226	114,7%
São Paulo	1.256	2.193	74,6%	683	867	26,9	3.332	5.143	54,4%
Total área	2.294	4.938	115,3%	1.712	3.427	100,2	5.412	9.249	70,9%

Legenda: CO= Centro-Oeste; NE= Nordeste; N= Norte; SE= Sudeste; S= Sul;CP= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 2008

Na região Norte, Direito apresentou crescimento percentual de matrículas (146,2%) e cursos (300%), acima do total de sua área. E Medicina teve expansão de 452,9% nas matrículas e 300% nos cursos, bem acima do total de sua área, sendo esta a região onde Medicina mais cresceu. Não havia matrículas nem cursos de Engenharia Civil na região Norte.

Na região Sudeste, Direito apresentou crescimento percentual das matrículas (104%) abaixo e dos cursos (277,8%), acima do total de sua área. Já Engenharia Civil, apresentou crescimento percentual das matrículas (64,8%) e dos cursos (100%), abaixo do total de sua área. E Medicina teve expansão de 47,8% nas matrículas e 6,2% nos cursos, abaixo do total de sua área.

E na região Sul, Direito apresentou crescimento percentual das matrículas (167,2%) acima do total e dos cursos (242,9%), pouco abaixo do total de sua área. Engenharia Civil apresentou crescimento percentual das matrículas (166%) acima e dos cursos (114,3%), pouco abaixo do total de sua área. E Medicina teve expansão de 114,7% nas matrículas e 80% nos cursos, bem acima do total de sua área.

Quanto à concentração dos cursos e matrículas de 1996 para 2006 da região Sudeste, observa-se que Direito, que é a menos concentrada, adensava nesta região 31,8% dos cursos e 68,3% das matrículas em 1996, e em 2006, reduziu um pouco a concentração de cursos para 31,5% e a de matrículas para 64,7%. Engenharia Civil reduziu infimamente os cursos de

53,5% para 49,2%, ao se comparar às matrículas que reduziram de 71,1% para 58,6%. Medicina reduziu a concentração de cursos de 83,7% para 71,5% e de matrículas de 83,7% para 72,4% na região Sudeste no período.

Comparando o somatório das regiões Sul e Sudeste com o somatório das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em 1996 e 2006, a concentração era ainda mais acentuada. Direito aumentou sua concentração dos cursos (de 72,7% para 76,3%) e das matrículas (de 85,4% para 86%). Engenharia Civil reduziu sua concentração dos cursos (de 78,6% para 73,8%) e das matrículas (de 88,5% para 81,6%), assim como a Medicina que reduziu as matrículas de 94,3% para 85,6% e dos cursos de 92,9% para 84,8%, sendo das três a área mais concentrada.

2.5.3 A participação relativa do estado de São Paulo

As matrículas eram mais concentradas no estado de São Paulo que os cursos das três áreas, conforme pode ser observado nas Tabelas 2.18 e 2.19.

Tabela 2.18 – Participação relativa do estado de São Paulo no total de cursos *stricto sensu* de Medicina, Engenharia Civil e Direito: 1996-2006

Área	São Paulo			Total			Participação		
	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%
Direito	4	17	325%	22	76	245,5%	18,2	22,3	22,5%
Eng. Civil	8	12	50%	28	61	117,9%	28,6	19,6	-31,5%
Medicina	160	175	9,4%	271	337	24,4%	59	51,9	-12%
Total Geral	872	1.085	24,4%	1.834	3.410	85,9%	47,5	31,8	-33,1%

Legenda: Eng.= Engenharia VP= Variação Percentual

FONTE: Capes, 2008

Em relação à participação relativa do estado de São Paulo nos cursos e matrículas em 1996, Direito (18,2% dos cursos e 54,7% das matrículas) e Engenharia Civil (28,6% dos cursos e 39,9% das matrículas) eram menos concentrados que Medicina (59% dos cursos e 61,6% das matrículas).

Tabela 2.19 – Participação relativa do estado de São Paulo no total de matrículas *stricto sensu* de Medicina, Engenharia Civil e Direito: 1996-2006

Área	SP			Total			Participação		
	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%
Direito	1.256	2.193	74,6	2.294	4.838	110,9	54,7	45,3	-17,2
Eng Civil	683	867	26,9	1.712	3.427	100,2	39,9	25,3	-36,6
Medicina	3.332	5.143	54,4	5.412	9.249	70,9	61,6	55,6	-9,7
Total Geral	33.484	48.710	45,5	67.820	132.481	95,3	49,4	36,8	-25,5

Legenda: Eng= Engenharia; VP= Variação Percentual

FONTE: Capes, 2008

Em 2006, Engenharia Civil reduziu significativamente a participação relativa de cursos (19,6% dos cursos e 25,3% das matrículas) no estado de São Paulo, tornando-se a área menos concentrada.

Direito ampliou sua participação nos cursos (22,3%) e nas matrículas (45,3%) no período.

E Medicina, que era a mais concentrada, reduziu infimamente sua participação relativa nos cursos no estado de São Paulo (51,9% dos cursos e 55,6% das matrículas).

2.5.4 O público e o privado

A expansão privada dos cursos e matrículas, entre 1996 e 2006, foi heterogênea entre as três áreas (Tabelas 2.20 e 2.21).

Tabela 2.20 – Crescimento percentual dos programas públicos e privados de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006

Área	Programas - Geral								
	Privado			Público			Participação Pública		
	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%
Direito	5	46	820%	17	30	76,5%	77,2	39,5	-48,8%
Eng. Civil	2	4	100%	26	35	34,6%	92,8	57,3	-38,3%
Medicina	18	46	155,6%	253	291	15,0%	93,3	86,3	-7,5%
Total Geral	152	566	272,4%	1682	2844	69,1%	91,7	83,4	-9,1%

Legenda: Eng.= Engenharia; VP= Variação Percentual

FONTE: Capes, 2007

Direito foi a área que apresentou a maior expansão do setor privado, crescimento percentual de 820% nos cursos e de 360,4% nas matrículas, invertendo a participação público-privada. A participação privada era de 22,8% dos cursos e 22,2% das matrículas, em 1996, e passou para 60,5% e 63% respectivamente, em 2006

Tabela 2.21 – Matrículas públicas e privadas de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006

Área	Matrículas - Geral								
	Privado			Público			Participação Pública		
	1996	2006	CP%	1996	2006	CP%	1996	2006	CP%
Direito	676	3.112	360,4	1.618	1.826	12,9	77,8	37	-52,4
Eng Civil	122	180	47,5	1.590	3.247	104,2	92,9	94,7	1,9
Medicina	363	1.008	177,7	5.049	8.241	63,2	92,8	90	-3
Total Geral	8.069	24.780	207,1	59.751	107.701	80,2	91,5	81,3	-11,1

Legenda: Eng= Engenharia; CP= Crescimento Percentual

FONTE: Capes, 2008

Engenharia Civil apresentou um crescimento percentual expressivo do setor privado nos cursos (100%) e mais modesto nas matrículas (47,5%), o que aumentou significativamente a participação privada dos cursos de 7,2% para 42,7%, porém a participação privada nas matrículas reduziu de 7,1% para 5,3% no período.

Já Medicina apresentou uma expansão privada mais modesta, ampliando a participação privada dos programas de 6,9% para 13,7% e das matrículas de 7,2% para 10% no período.

2.5.5 A participação das três áreas em sua respectiva Grande Área e no Total Geral de programas e matrículas

A Tabela 2.22 mostra a participação percentual dos cursos totais de cada uma das três áreas em relação à sua Grande Área – Direito nas Ciências Sociais Aplicadas, Engenharia Civil nas Engenharias e Medicina nas Ciências da Saúde – e no total de programas.

Tabela 2.22 – Participação dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina em sua respectiva Grande Área e no Total Geral: 1996-2006

Área	Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>							
	1996				2006			
	Total	Total GA	PGA%	PT%	Total	Total GA	PGA%	PT%
Direito	22	133	16,5	1,2	76	377	20,1	2,2
Eng Civil	28	186	15	1,5	61	391	15,6	1,8
Medicina	271	450	60,2	14,9	337	647	52	9,9

Legenda: Eng= Engenharia; GA= Grande área; PGA%= Participação Percentual na Grande Área; PT%= Participação Percentual no Total Geral

FONTE: Capes, 2008

Medicina, dentre as três áreas, apresentou a maior participação percentual em número de cursos tanto no total (14,9% em 1996 e 9,9% em 2006) como na Grande Área de Ciências da Saúde (60,2% em 1996 e 52% em 2006), apesar de ter reduzido sua participação no período.

Direito aumentou sua participação no Total Geral de cursos (1,2% para 2,2%) e na Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas (de 16,5% para 20,1%). E Engenharia Civil também incrementou sua participação tanto no Total de Geral de cursos (1,5% para 1,8%) quanto na Grande Área Engenharias (15% para 15,6%) no período.

Quanto à participação nas matrículas, em relação ao Total Geral e à respectiva Grande Área, conforme pode ser visto na Tabela 2.23, observa-se que houve decréscimo da participação de Medicina (8% para 7%) no Total Geral de matrículas e nas Ciências da Saúde (55,7% para 50,2%).

Tabela 2.23 – Participação das matrículas de Direito, Medicina e Engenharia Civil em sua respectiva Grande Área e no Total Geral: 1996-2006

Área	Matrículas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>							
	1996				2006			
	Total	Total GA	P% GA	P% T	Total	Total GA	P% GA	P% T
Direito	2.294	9.127	25,1	3,4	4.838	17.267	28	3,6
Eng Civil	1.712	11.133	15,3	1,3	3.427	20.623	16,6	2,6
Medicina	5.412	9.723	55,7	8	9.249	18.399	50,2	7

Legenda: Eng= Engenharia; GA= Grande Área, P%GA= Participação Percentual na Grande Área; P% T= Participação Percentual no Total Geral

FONTE: Capes, 2008

Já Direito apresentou aumento de sua participação tanto no Total Geral (3,4% para 3,6%) quanto nas Ciências Sociais Aplicadas (25,1% para 28%). E Engenharia Civil também ampliou sua participação tanto no Total Geral (1,3% para 2,6%) quanto nas Engenharias (de 15,3% para 16,6%).

2.5.6 A relação graduação-pós-graduação *stricto sensu* das três áreas

As três áreas apresentam uma relação diversa entre graduação e pós-graduação, conforme pode ser observado nas Tabelas 2.24, 2.25 e 2.26.

Tabela 2.24 – Participação dos cursos de graduação e de pós-graduação de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006

Área	Participação de cursos de graduação e pós-graduação no Total Geral							
	1996				2006			
	Grad	PT%	PG	PT%	Grad	PT%	PG	PT%
Direito	262	3,9	22	1,2	971	4,4	76	2,2
Eng Civil	*	-	28	1,5	222	1	61	1,8
Medicina	86	1,3	271	14,9	160	0,7	337	9,9
Total Geral	6.644	100	1.815	100	22.101	100	3.410	100

Legenda: Eng= Engenharia; Grad= Graduação, PG= Pós-graduação *stricto sensu* PT%= Participação Percentual no Total Geral

* O Inep não diferencia os cursos de Engenharia Civil das demais áreas de Engenharia

FONTE: Capes, 2008; Inep, 2008

Medicina possuía mais cursos de pós-graduação do que de graduação, tanto em 1996 (271 para 86) como em 2006 (337 para 160), apesar da expansão da graduação ter sido maior do que da pós-graduação. Em relação às matrículas, reduziu de 9 para 8,1 graduandos para cada pós-graduando, e sua participação relativa nos cursos (0,7%) e matrículas (1,6%) de graduação é bem menor que na pós-graduação, com 9,9% e 7%

respectivamente em 2006, apesar de ter reduzido significativamente em relação a 1996, quando participava com 14,9% dos cursos e 8% das matrículas.

Tabela 2.25 – Participação das matrículas de graduação e de pós-graduação de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006

Área	Participação das matrículas de graduação e de pós-graduação no Total							
	1996				2006			
	Grad	PT%	PG	PT%	Grad	PT%	PG	PT%
Direito	239.201	12,8%	2.294	3,4%	589.351	12,6%	4.838	3,6%
Eng Civil	*	-	1.712	1,3%	51.923	1,1%	3.427	2,6%
Medicina	48.667	2,6%	5.412	8%	74.034	1,6%	9.249	7%
Total Geral	1.868.529	100%	67.820	100%	4.676.646	100%	132.481	100%

Legenda: Eng= Engenharia; Grad= Graduação, PG= Pós-graduação *stricto sensu*, PT%= Participação Percentual no Total Geral

* O Inep não diferencia os cursos de Engenharia Civil das demais áreas de Engenharia

FONTE: Capes, 2008; Inep, 2008

Tabela 2.26 – Relação entre graduação pós-graduação *stricto sensu* de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 1996-2006

Áreas	1996						2006					
	Cursos/Programas			Matrículas			Cursos/Programas			Matrículas		
	Grad	PG	R%	Grad	PG	R%	Grad	PG	R%	Grad	PG	R%
Direito	262	22	14,5	239.201	2.294	104,3	971	76	16,7	589.351	4838	121,8
Eng Civil	*	28	-	*	1.712	-	222	61	5,2	51.923	3427	15,1
Medicina	86	271	0,54	48.667	5.412	9	160	337	0,84	74.034	9249	8
Total	6.644	1.815	5,5	1.868.529	67.820	27,5	22.101	3.410	9,75	4.676.646	132481	35,3

Legenda: Eng.= Engenharia; Grad= Graduação, PG= Pós-graduação *stricto sensu*, R%= relação graduação pós-graduação *stricto sensu*

* O Inep não diferencia os cursos de Engenharia Civil das demais áreas de Engenharia

FONTE: Capes, 2008; Inep, 2008

Direito apresentava a pior relação entre níveis, onde havia 12,7 cursos de graduação para cada um de pós-graduação e 121,8 alunos de graduação para cada um de pós-graduação em 2006, ainda pior do que ocorria em 1996 (11,9 cursos de graduação para cada um de pós-graduação *stricto sensu* e 104,3 alunos de graduação para cada aluno de pós-graduação *stricto sensu*). Sua participação relativa nas matrículas (12,6%) dos cursos (4,4%) de graduação era maior que nos cursos (2,2%) e matrículas (3,6%) de pós-graduação *stricto sensu* em 2006.

Engenharia Civil também apresentava uma participação relativa nas matrículas (2,6%) e cursos (1,8%) de pós-graduação maior que nos cursos (0,7%) e matrículas (1%) de graduação em 2006. Na relação entre níveis, havia 3,6 cursos de graduação para cada curso de pós-graduação *stricto sensu* e 15,1 graduandos para cada pós-graduando de Engenharia Civil em 2006.

2.5.7 Comparando os programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* das três áreas

Em dados gerais, 89,5% da oferta de pós-graduação *lato sensu* é prestada por instituições privadas, enquanto a pós-graduação *stricto sensu* é oferecida por 86% das instituições públicas em 2003. No período 2002-2003, a primeira apresentou uma expansão explosiva de matrículas de 562%, passando de 48.626 para 322.256 alunos, enquanto a segunda apresentou uma expansão modesta de 5% (de 105.953 para 112.237). Este crescimento *lato sensu* não se refletiu na expansão de vagas para residência médica que foi de 12,75% no período (de 17.317 para 19.525), segundo dados do Sesu (2007).

A participação das três áreas em suas respectivas Grandes Áreas no *lato sensu* foi bem semelhante, próximo dos 20%, enquanto no *stricto sensu*, Medicina foi predominante na Grande Área Ciências da Saúde com 52% dos programas em 2006, e Direito (20,1%) e Engenharia Civil (15,6%) apresentaram menor participação que no *lato sensu*, onde concentram respectivamente 21,5% e 21%, conforme pode ser observado na Tabela 2.27.

Tabela 2.27 – Participação das três áreas em sua respectiva Grande Área nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*: 2006

Área	Cursos de pós-graduação					
	<i>Lato sensu</i>			<i>Stricto sensu</i>		
	Total	Total GA	PGA%	Total	Total GA	PGA%
Direito	575	2.674	21,5	76	377	20,1%
Eng Civil	60	286	21	61	391	15,6%
Medicina	449	1.961	22,9	337	647	52%

Legenda: Eng= Engenharia; GA= Grande Área; PGA% = Participação Percentual na Grande Área.

FONTE: Capes, 2008; Sinaes, 2008

Conforme pode ser observado na Tabela 2.28, Direito era a área mais privatizada no *stricto sensu* com 60,5% dos cursos bem acima do Total Geral (19,8%), porém, apesar do alto percentual, era a menos privatizada no *lato sensu* com 85,4%, abaixo do Total Geral (89,5%) e das demais áreas.

Tabela 2.28 – A relação público-privada dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* de Direito, Engenharia Civil e Medicina: 2006

Área	Cursos de pós-Graduação					
	<i>Lato sensu</i>			<i>Stricto sensu</i>		
	Privado	Total	PPriv%	Privado	Total	PPriv%
Direito	491	575	85,4%	46	76	60,5%
Eng. Civil	54	60	90%	4	61	6,5%
Medicina	420	449	93,5%	46	337	13,6%
Total Geral	7.939	8.866	89,5%	566	3.410	19,8%

Legenda: Eng.= Engenharia; PPriv%= Percentual de Participação Privada

FONTE: Capes, 2008; Sinaes, 2008

Engenharia Civil (7%) e Medicina (11,6%) são pouco privatizadas no *stricto sensu*, ficando bem abaixo do Total Geral, ao contrário do *lato sensu* em que estão acima do Total Geral com 93,5% e 90% respectivamente, em 2006.

A Tabela 2.29 mostra a distribuição regional e a participação relativa do estado de São Paulo dos programas *stricto sensu* e *lato sensu*.

Tabela 2.29 – Participação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* de Direito, Engenharia Civil e Medicina na região Sudeste e no estado de São Paulo: 2006

Área	<i>Lato sensu</i>					<i>Stricto sensu</i>				
	Total	SE	PT%	SP	PT%	Total	SE	PT%	SP	PT%
Direito	575	174	30,3	150	26,1	76	34	44,7	17	22,3
C S Aplic.	2.674	1.435	53,7	762	28,5	337	199	59	95	28,1
Eng Civil	60	29	48,3	15	25	61	30	49,1	12	19,6
Engenharias	286	145	50,7	87	30,4	391	220	56,2	101	25,8
Medicina	449	164	36,5	98	21,8	337	241	71,5	175	51,9
C Saúde	1961	1.085	55,3	482	24,6	647	451	69,7	332	51,3
Total Geral	8.866	4.955	55,9	2.395	27	3.410	1.918	56,2	1.085	31,8

Legenda: C S Aplic.= Ciências Sociais Aplicadas; Eng= Engenharia; C Saúde = Ciências da Saúde; SE= Sudeste; SP= estado de São Paulo; PT%= Participação Percentual no Total Geral

FONTE: Capes, 2008; Sinaes, 2008

Analisando as três Grandes Áreas, Engenharias (48,3% no *lato* e 56,2% no *stricto*) e Ciências Sociais Aplicadas (53,7% no *lato* e 59% no *stricto*) concentravam metade de seus cursos na região Sudeste tanto no

lato sensu como no *stricto sensu* e na participação do estado de São Paulo, o *lato* com 28,5% para Ciências Sociais Aplicadas e 30,4% para Engenharias era mais concentrada que o *stricto sensu* com 28,1% e 25,8% respectivamente, em 2006.

No entanto, Ciências da Saúde é mais concentrada no *stricto* (69,7%) que no *lato sensu* (55,3%), e a participação relativa do estado de São Paulo no *stricto* (51,3%) é mais que o dobro do *lato sensu* (24,6%).

Os cursos de Medicina eram mais concentrados no *stricto sensu* tanto na região Sudeste (71,5%) como no estado de São Paulo (51,9%) e menos concentrados no *lato sensu*, com 36,5% e 21,8% respectivamente, em 2006. Já a concentração de cursos de Engenharia Civil na região Sudeste era bastante semelhante, sendo um pouco maior no *stricto* (49,1%) que no *lato sensu* (48,3%). Já no estado de São Paulo, o *lato* (25%) concentra mais cursos de Engenharia Civil que o *stricto sensu* (19,6%).

Direito foi a área que mais concentra cursos *lato sensu* no estado de São Paulo (26,1%), sendo sua concentração no *stricto sensu* um pouco inferior (22,3%). Já na região Sudeste, a concentração de cursos *stricto sensu* (44,7%) era bem superior ao *lato sensu* (30,3%).

A Tabela 2.30 mostra a relação graduação pós-graduação.

Tabela 2.30 – Relação graduação-pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*: 2006

Área	Cursos				
	Graduação	<i>Lato sensu</i>	R%	<i>Stricto sensu</i>	R%
Direito	971	575	1,7	76	12,7
C Soc Aplic	6.478	2.674	2,4	337	19,2
Eng Civil	222	60	3,7	61	3,6
Engenharias	1.701	286	5,9	391	4,3
Medicina	160	449	0,4	337	0,5
C Saúde	2.583	1.961	1,3	647	4,0
Total Geral	22.101	8.866	2,5	3.410	6,5

Legenda: C Soc Aplic= Ciências Sociais Aplicadas; Eng= Engenharia; C Saúde = Ciências da Saúde; R%= Relação Graduação-pós-graduação

FONTE: Capes, 2008; Sinaes, 2008; Inep, 2008

Verifica-se que havia no Total Geral 2,5 cursos de graduação para cada curso *lato sensu* e 6,5 para cada curso *stricto sensu*, o que pode indicar uma maior tensão de acesso para o *stricto sensu*.

Em relação às Grandes Áreas, Ciências Sociais Aplicadas apresentava a maior diferença, com 19,2 cursos de graduação para cada curso *stricto sensu* e 2,4 para cada curso *lato sensu*.

Engenharias foi a Grande Área que apresentou menor diferença entre cursos com pequena vantagem para *stricto* (4,3), em relação ao *lato* (4,9). Ciências da Saúde apresentou 1,3 curso de graduação para cada curso *lato sensu*, enquanto no *stricto sensu* a relação foi 4 de graduação para cada um de pós.

Medicina possuía mais cursos de pós-graduação que de graduação, havendo 0,4 curso de graduação em Medicina para cada curso *lato sensu* e 0,5 para cada curso *stricto sensu*.

Na Engenharia Civil, havia 4,4 cursos de graduação para cada curso *stricto sensu* e 5,9 para cada curso *lato sensu*.

Direito foi a área com a maior diferença na relação graduação-pós-graduação, já que havia 1,7 curso de graduação para cada curso *lato sensu* e 12,7 para cada curso *stricto sensu*, o que pode indicar que, das três, esta era a área com maior tensão de acesso no *stricto sensu*.

2.5.8 Direito, Engenharia Civil e Medicina da Universidade de São Paulo – *Campus* São Paulo

A Tabela 2.31 mostra o crescimento percentual dos cursos e matrículas USP de Medicina, Engenharia Civil e Direito.

Tabela 2.31 – Crescimento percentual dos cursos e matrículas totais de pós-graduação *stricto sensu* de Direito, Engenharia Civil e Medicina USP: 1996-2006

Área	Cursos			Matrículas		
	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%
Direito	2	2	0%	723	711	-1,7%
Engenharia Civil	2	2	0%	552	245	-55,2%
EPUSP	18	22	22,2%	899	661	-26,5%
Medicina	44	47	6,8%	1.256	1.301	3,6%
Total USP	253	273	7,9%	13.294	13.680	2,9%
Total Geral	1.815	3.410	87,9%	67.820	132.481	95,3%

Legenda: VP= Variação Percentual

FONTE: Capes, 2008.

Direito USP, ao contrário do crescimento acentuado de cursos (245,5%) e matrículas (110,9%) no Brasil (Tabelas 2.14 e 2.15), entre 1996 e 2006, apresentou decréscimo de matrículas (-1,7%) e nenhuma expansão de programas. Engenharia Civil apresentou nenhuma expansão de

programas e acentuada queda nas matrículas (-55,22%), ao contrário da Engenharia Civil no país (117,9% e 100,2% respectivamente), entre 1996 e 2006.

Ao contrário das anteriores, Medicina apresentou crescimento de programas (7,7%) e de matrículas (3,6%), porém bem abaixo da Medicina no país (24,4% e 70,9% respectivamente).

Em relação à USP, Engenharia Civil ficou bastante abaixo do Total USP em relação às matrículas, Direito ficou um pouco abaixo, porém Medicina apresentou expansão pouco acima do Total USP.

Quanto à relação das três áreas com o Total USP em relação ao mestrado (Tabela 2.32), Direito e Engenharia Civil não apresentaram expansão de cursos, e Medicina (5,3%) apresentou crescimento pouco abaixo do Total USP (6,2%), que por sua vez foi bem abaixo do Total Geral (54,7%).

Quanto às matrículas de mestrado, Engenharia Civil apresentou a maior queda (-58,8%) seguida pelo Direito (-20,8%), cujos decréscimos percentuais foram maiores que do Total USP (-9%), e Medicina apesar de apresentar expansão de matrículas (26,3%) foi aquém do Total Geral (73,9%).

Tabela 2.32 – Variação percentual dos cursos com mestrado e das matrículas de mestrado de Direito, Engenharia e Medicina USP: 1996-2006

Área	Cursos de Mestrado			Matrículas de Mestrado		
	1996	2006	VP%	1996	2006	VP%
Direito	1	1	0%	491	389	-20,8%
Engenharia Civil	1	1	0%	325	134	-58,8%
Medicina	19	20	5,3%	391	494	26,3%
Total USP	128	136	6,2%	7.441	6.771	-9%
Total Geral Mestrado	1.387	2.146	54,7%	45.622	79.111	73,4%

Legenda: VP= Variação Percentual

FONTE: Capes, 2008.

Apesar da menor expansão da pós-graduação *stricto sensu* de Medicina entre 1977 e 2006, esta ainda se diferencia da Engenharia Civil e do Direito.

A área de Direito das três foi a mais afetada pela expansão desordenada dos cursos de graduação (OAB, 2008), o que dificultou ainda mais o acesso à pós-graduação, resultando numa perda parcial de prestígio e no aumento da tensão entre graduação e pós-graduação.

A Engenharia Civil, em função da crise econômica da década de 1980 e pela criação de novas modalidades de cursos superiores na década de 1990, é área em que faltam profissionais no Brasil, sendo sua expansão na graduação até necessária (CNI, 2008; Pastore, 2007), considerando-se ainda que sua participação relativa na graduação é menor que na pós-graduação. Neste caso, há ainda outros condicionantes a serem

considerados como a relação que a área mantém com o mercado extra-universitário, com primazia do setor empresarial, as tendências recentes de requalificação dos profissionais no mercado de trabalho dos engenheiros em geral, como efeito do processo de reestruturação da economia brasileira (Ivo, Carvalho, 2002).

A diferenciação da Medicina pode estar relacionada tanto à expansão da graduação comparativamente mais moderada até o momento, quanto à demanda do mercado de trabalho por profissionais especializados, tanto em residência médica quanto em pós-graduação *stricto sensu*, já que segundo o Cremesp (2008) existe uma auto-regulação do mercado de trabalho para especialistas médicos, em que há áreas em que o título de especialista é uma exigência dos empregadores, como planos de saúde privados, prefeituras, governos estaduais, hospitais públicos e privados, para a contratação desse profissional.

Nas três áreas, a universidade se defronta com contradições entre a formação de uma elite pensante, a real vocação do curso de pós-graduação *stricto sensu* na formação de pesquisadores e sua qualificação profissional, segundo um perfil demandado pelo mercado global.

3. A EXPERIÊNCIA DO MESTRADO: ESPECIFICIDADES DAS TRÊS PROFISSÕES

Neste capítulo são analisadas as características de formação e ingresso e desenvolvimento da dissertação dos mestrandos de Engenharia Civil, Medicina e Direito entrevistados. Analisa-se ainda o processo do mestrado, detalhando o porquê da escolha do mestrado, do tema da dissertação e do orientador, os diferentes aspectos do curso, suas preocupações e dificuldades e satisfação.

Tratou-se de um grupo formado em instituições públicas, porém somente um terço é formado pela USP. Direito foi a área que se diferenciou, já que metade era formada pela USP e a outra metade em diferentes PUCs.

Os recém-formados eram da área de Engenharia Civil, sendo conseqüentemente os mais jovens, metade era do Direito, sendo os mestrandos de Medicina os mais velhos, com mais de quinze anos de formados.

Pensaram na possibilidade de cursar o mestrado ainda na graduação e fizeram especialização, todos da Medicina, metade do Direito e um terço da Engenharia Civil.

O principal motivo destacado pelos mestrandos e pelos orientadores para cursar o mestrado foi suprir deficiências da graduação, relato mais evidente na fala dos mestrandos de Engenharia Civil e Direito, que ainda apontaram como motivo desenvolver o raciocínio analítico que é um aspecto que está relacionado a suprir deficiências da graduação, já que uma boa formação pressupõe o desenvolvimento de raciocínio crítico.

A escolha do tema da dissertação pelo próprio mestrando foi preponderante entre os alunos de Medicina, que eram os mais velhos, e ocorreu o mesmo com o mestrando de Engenharia Civil mais velho e os dois mestrandos de Direitos Humanos que eram os mais velhos de seu grupo. Houve, também, mestrandos que escolheram seus temas, porém tiveram que adaptá-lo à linha de pesquisa do orientador, ou foram recortados pelo próprio orientador, sendo que o objeto da dissertação não estava relacionado ao objeto do trabalho, exceto para os mestrandos do Programa de Doenças Infecciosas e Parasitárias, em que os objetos de todas as dissertações estavam relacionados ao objeto de trabalho, o que, segundo os entrevistados, acabou por facilitar o desenvolvimento do projeto.

Na escolha do orientador, chamou a atenção o fato de que os mestrandos de Medicina, notadamente todos da área de Doenças Infecciosas e Parasitárias, terem escolhido os orientadores por outros motivos que não pela linha de pesquisa, ao contrário dos mestrandos de Engenharia Civil e Direito.

Para os mestrandos de Medicina, preparar o projeto antes de ingressar foi mais presente do que para os mestrandos de Engenharia Civil e de Direito.

Para os mestrandos, o relacionamento com o orientador era próximo, puderam solicitar auxílio quando necessitaram, assim como o relacionamento com os colegas, com quem trocaram bibliografia e dicas, principalmente entre os mestrandos de Direito.

As disciplinas trouxeram contribuições para a elaboração da dissertação, sendo que, para alguns mestrandos, os artigos desenvolvidos, a partir dos trabalhos de conclusão, se tornaram capítulos da dissertação, principalmente para os mestrandos de Engenharia Civil. Para os mestrandos que escolheram as disciplinas não em função da contribuição para sua dissertação, os motivos apontados foram para atualização e pelo interesse, sendo todos estes mestrandos da Medicina.

A bolsa era vista pelos mestrandos e pelos orientadores como insuficiente para provê-los e destacam ainda as diferenças regionais, apesar de o pagamento ser idêntico independentemente de onde o mestrando resida.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) teve repercussões diferentes para as três áreas. Para os mestrandos de Engenharia Civil, a experiência foi apreciada positivamente. Para os mestrandos de Direito, tratou-se de uma etapa obrigatória para

acompanharem seus orientadores nas aulas de graduação para que conhecessem seu estilo. No entanto, os mestrandos de Medicina ministraram aulas na graduação como parte de suas funções de aluno na pós-graduação, não necessariamente inseridos no PAE, sendo que alguns entrevistados afirmaram desconhecer o Programa.

A principal preocupação dos mestrandos das três áreas foi cumprir o prazo. Já a dificuldade de escrever foi mais preponderante nos relatos dos mestrandos de Engenharia Civil e Medicina.

Dentre os aspectos mais prazerosos, os mestrandos apontaram o mestrado como oportunidade de aprender, participar da vida acadêmica, cursar disciplinas, buscar autonomia e concluir. E dentre os aspectos menos prazerosos, os mestrandos apontaram as disciplinas, a qualificação, o prazo, falta de tempo, acúmulo de tarefas, renúncias que o mestrado impõe, baixa remuneração, solidão e a carga emocional envolvida.

Os mestrandos de Medicina entrevistados se diferenciaram dos mestrandos de Engenharia Civil e de Direito, por serem mais velhos, experientes, por todos trabalharem, pela busca do mestrado decorrer de sua proximidade com a universidade, por terem escolhido o tema de sua dissertação e por terem desenvolvido o projeto antes de ingressar no curso.

3.1 Características de formação e ingresso dos mestrandos

O Quadro 3.1 apresenta características de formação e ingresso dos mestrandos.

Quadro 3.1 – Características de formação e ingresso

Mestrandos	Local de graduação	Anos de graduado	Fez especialização	Planejou mestrado	Número seleções	Ano de Ingresso
MDIP1	outra - pública	+15	sim	depois	1	2004
MDIP2	outra - privada	+15	sim	depois	1	2004
MDIP3	outra - pública	6-10	sim	na graduação	1	2004
MD1	outra - privada	+15	sim	depois	1	2006
MD2	USP – FM	6-10	sim	na graduação	1	2005
MD3	USP - FM	+15	sim	depois	2	2006
ECM1	outra - pública	-5	não	na graduação	2	2004
ECM2	outra - pública	-5	não	na graduação	1	2005
ECM3	outra - pública	-5	não	na graduação	2	2006
ECH1	USP – Poli	-5	não	na graduação	1	2005
ECH2	USP – Poli	-5	não	na graduação	1	2004
ECH3	outra - privada	+15	sim	depois	2	2004
DH1	outra - privada	6-10	sim	na graduação	3	2006
DH2	outra - privada	-5	sim	antes	1	2006
DH3	USP – FD	6-10	sim	depois	2	2006
DEF1	USP – FD	6-10	sim	antes	3	2005
DEF2	outra - privada	-5	não	na graduação	1	2005
DEF3	USP – FD	-5	não	na graduação	2	2006

Seis mestrandos ingressaram em 2004, cinco, em 2005 e sete, em 2006. Considerando por área, na Medicina três mestrandos ingressaram em 2004, um, em 2005 e dois, em 2006. Na Engenharia Civil, três mestrandos ingressaram em 2004, dois, em 2005 e um, em 2006. No Direito, dois mestrandos ingressaram em 2005 e quatro, em 2006.

A maioria dos mestrandos não era formada na USP, sendo somente sete. Dos 11 mestrandos que concluíram a graduação em outras instituições, cinco se formaram em instituições públicas, destes, três em outros Estados (Rio de Janeiro, Paraná e Pará) e seis em instituições privadas, destas quatro são IES Confessionais. Na Medicina, apenas dois mestrandos se formaram na USP, dois em instituições privadas, uma destas confessional e dois em IES públicas. Na Engenharia Civil, também apenas dois se graduaram na USP, três, em instituições públicas e um, em uma IES privada. E no Direito, três mestrandos se graduaram na USP, e os demais se formaram em diferentes PUCs.

Considerando o tempo de formação, oito mestrandos possuíam menos de 5 anos de formados (cinco na Engenharia Civil e três no Direito), cinco mestrandos têm de 6 a 10 anos de formados (dois na Medicina e três no Direito), e cinco mestrandos estavam formados havia mais de 15 anos, destes, um está na Engenharia Civil e quatro, na Medicina.

É importante destacar que ingressaram imediatamente, após a graduação, cinco mestrandos da Engenharia Civil e três do Direito.

A maioria dos mestrandos (12) fez especialização, todos da Medicina, dois da Engenharia Civil e a metade dos mestrandos de Direito; e pensou na possibilidade de realizar o mestrado durante a graduação (11), seis destes só pensaram após se graduarem, sendo que somente dois mestrandos já pensavam que fariam mestrado antes de ingressarem na graduação.

Em relação ao processo seletivo, a maioria (10) passou por apenas um processo, seis mestrandos passaram por dois processos e dois mestrandos passaram por três processos seletivos. A Medicina aparenta ser, dos três, o curso com acesso mais disponível, já que cinco mestrandos passaram na primeira, e apenas um passou na segunda seleção. Na Engenharia, quatro passaram na primeira seleção e dois, na segunda. E Direito parece ser o curso com maior dificuldade de ingresso, já que dois mestrandos passaram por três processos seletivos, dois mestrandos passaram por duas seleções, e apenas dois mestrandos ingressaram já no primeiro processo seletivo.

Todos os mestrandos de Medicina fizeram especialização, sendo um grupo com maior experiência profissional, nenhum deles recém-formado, ao contrário de Direito e Engenharia Civil em que nem todos os mestrandos do grupo entrevistado fizeram especialização, sendo metade do grupo de Direito recém-formado assim como cinco dos seis entrevistados de Engenharia Civil.

3.2 Desenvolvimento da dissertação

O Quadro 3.2 descreve em que estágio se encontrava o desenvolvimento da dissertação, quando da realização das entrevistas.

Quadro 3.2 – Desenvolvimento da dissertação

Mestrandos	Escolha do Orientador	Mudança Projeto	Pesquisa	Estágio atual	Doutorado
MDIP1	indicação colega	métodos	laboratório	Defesa	sim
MDIP2	indicação colega	não	campo/laboratório	Defesa	sim
MDIP3	indicação colega	não	prontuário	Defesa	sim
MD1	Linha de Pesquisa	não	campo	EQ	não
MD2	afinidade	não	campo	EQ	não
MD3	Linha de Pesquisa	métodos	campo	Campo	não
ECM1	Linha de Pesquisa	objeto/métodos	campo	Defesa	não
ECM2	Linha de Pesquisa	não	laboratório	EQ	não
ECM3	Linha de Pesquisa	não	laboratório	EQ	sim
ECH1	Linha de Pesquisa	não	laboratório	EQ	não
ECH2	Linha de Pesquisa	não	campo	Fim	sim
ECH3	Linha de Pesquisa	local campo	campo	Fim	sim
DH1	Linha de Pesquisa	não	teórica	EQ	não
DH2	Linha de Pesquisa	objeto	teórica	EQ	não
DH3	Linha de Pesquisa	não	campo	EQ	não
DEF1	não escolheu	não	teórica	Defesa	não
DEF2	vagas disponíveis	objeto	teórica	EQ	sim
DEF3	Linha de Pesquisa	não	teórica	EQ	sim

Legenda: EQ= Exame de Qualificação

Em relação ao estágio em que então se encontrava o desenvolvimento da dissertação, a maioria (10) estava se preparando para o exame de qualificação, cinco já haviam depositado a dissertação e aguardavam a defesa, dois já haviam finalizado o processo, e um estava realizando o trabalho de campo.

Cinco projetos de mestrado consistiam em revisões teóricas, notadamente da área de Direito, e apenas um mestrando desta área faria campo, sendo todas de caráter qualitativo. Na Engenharia Civil, a metade das dissertações foi desenvolvida em laboratório, e a metade teve campo. E na Medicina, duas dissertações envolveram laboratório, um consistiu em pesquisa de prontuário, e quatro tiveram pesquisa de campo.

Do conjunto, a maioria (12) dos mestrandos não modificou o pré-projeto apresentado na ocasião da seleção, três alteraram os métodos, três modificaram o objeto do estudo, e um alterou o local onde seria realizado o campo.

Quanto à escolha do orientador, somente um mestrando não escolheu, um escolheu em função do maior número de vagas disponíveis, um escolheu pela afinidade, e dois escolheram por indicação de um colega de trabalho, sendo que a maioria (13) escolheu seu orientador em função da linha de pesquisa que este desenvolvia. Ao analisar por área, considerando a escolha pela linha de pesquisa, na Engenharia Civil, todos escolheram desta forma, no Direito, a maioria (4) e, na Medicina, foram somente dois, dos demais, três escolheram por indicação e um por afinidade.

Chama a atenção o fato de os mestrandos de Medicina (4), notadamente os da área de Moléstias Infecciosas e Parasitárias (3), terem escolhido os orientadores por outros motivos que não pela linha de pesquisa, ao contrário dos mestrandos de Engenharia Civil (6) e Direito (4).

Para os pós-graduandos de Psicologia do início da década de 1980, foram apontados principalmente motivos técnicos e afetivos para a escolha do orientador que conheciam, antes de ingressar através de atividades de ensino (Luna, 1983). Uma década mais tarde, ainda na área de Psicologia, além do conhecimento prévio em atividades de ensino, também foi apontada a proximidade pela área de interesse (Sanchez, 1992). Já em 2003, a maioria dos mestrandos de Enfermagem escolheu o orientador em função da linha de pesquisa (Bujdoso, 2005). Esse enquadramento se torna mais sistematizado ao longo dos anos, em função das avaliações dos programas de pós-graduação realizados pela Capes, que leva em conta a inserção do orientando nos projetos de pesquisa do orientador.

Velloso e Velho (2001) comparam diversas áreas de conhecimento e divisam três padrões distintos de articulação da dissertação com o projeto do orientador e apontam que, nas Engenharias, a articulação é maior (mais de 60%), na Saúde, reduz a metade e nas Ciências Sociais Aplicadas, só um terço se articula.

Comparando-se aos resultados desta pesquisa, apenas a Engenharia Civil coincide, havendo uma inversão, já que no Direito a maioria se articula

e na Medicina apenas um terço dos entrevistados escolheram em função da linha de pesquisa, a maioria optando por afinidade ou indicação.

Quanto a ingressar no doutorado, logo após a conclusão do mestrado, houve um equilíbrio, já oito mestrandos pretendiam, e dez mestrandos não pretendiam continuar os estudos.

Comparando-se cada área com a pesquisa da década passada, observa-se que a maioria dos mestrandos de clínica médica (59,1%) não pretendia cursar o doutorado em seguida (Neves, Oliven, 2002). Nesta pesquisa, notadamente todos os mestrandos de Doenças Infecciosas e Parasitárias que possuem vínculo de trabalho pretendem cursar doutorado e nenhum dos de Dermatologia que trabalham em consultório e na universidade tem essa intenção.

No Direito, a pesquisa da década passada aponta que apenas um terço dos egressos da USP fazia doutorado (Martins, Carvalho, 2003).

Na Engenharia Civil, a pesquisa da década passada aponta um equilíbrio já que 51,7% dos egressos da USP não faziam doutorado (Sampaio, Velloso, 2003), enquanto na presente pesquisa a maioria dos mestrandos de Engenharia Hidráulica pretende cursar em seguida e de Engenharia de Materiais não pretende, pois segundo os mestrandos eles pretendem se inserir no mercado de trabalho.

3.3 O processo do mestrado

A partir do relato dos mestrandos e orientadores, foi levantada uma série de aspectos em relação ao desenrolar do curso, dentre estes, o porquê de cursar o mestrado, o preparo do pré-projeto com antecedência em função do prazo exíguo do mestrado e o relacionamento com os colegas e com o orientador.

3.3.1 Por que mestrado?

Suprir deficiências da graduação

O principal motivo destacado pelos mestrandos e pelos orientadores para cursar o mestrado foi suprir deficiências da graduação, relato mais evidente na fala dos mestrandos de Engenharia Civil e Direito:

ECH3: procurei isto, a arte de química, por exemplo, nas disciplinas, foi um grande complemento ao meu curso.

ECH Or.: são, em geral, alunos muito mal preparados em nível de graduação.

ECM1: no meu caso existia uma deficiência da graduação, conceitos que eu vi pela primeira vez, ... tem coisas que você percebe que já deveriam estar fixadas e que você está vendo pela primeira vez.

ECM2: Eu acho que foi insuficiente porque eu busquei uma área que era muito superficial dentro da nossa área, como eu não pude fazer engenharia de materiais, vou me especializar na área de materiais de construção, que a parte de geologia, você vê alguma coisa na parte de concreto, mas aula assim não dá para falar que viu, dá para falar que viu mas nada muito, é deficiente, eu não tive uma disciplina de geologia de concretos, geologia de argamassa, e o pessoal de materiais tem geologia.

ECM3: quando eu me formei ... achei que a graduação não era suficiente.

DH3: supre de alguma forma sim, na graduação e a abordagem é mais superficial, na graduação tem só uma disciplina nessa área, ... a gente também não discute dessa forma, eu acho que para mim e a militância foi suprimindo muitas deficiências da graduação e a pós vem suprir algo da militância, com a graduação para mim não tem uma relação direta, teve um caminho aí no meio, entre a graduação e a pós-graduação que aí me levou a ver que tem muito mais lacunas na graduação e que tem lacunas na pós-graduação também.

DEF 1: é impossível obter em 5 anos o aprofundamento na área que você deseja e o que eu percebi, fui sentindo que o conhecimento acumulado durante a graduação não me satisfaziam. Eu me julgava incapaz de responder certas perguntas na minha área de atuação, perguntas que surgiam no cotidiano profissional e as nem isto, às vezes uma inquietação pessoal, e eu fiz dois cursos de especialização antes de fazer o mestrado, mas achei que, eu percebia que os profissionais, sendo advogados ou não, que haviam feito o mestrado ou doutorado e não seguido a carreira acadêmica me pareciam muito melhor preparados do ponto de vista teórico do que os demais, ... alguma formação teórica muito mais sólida e aí comecei a querer isto para mim.

DEF2: Sim, principalmente no embasamento filosófico.

DEF3: é um aprofundamento que você não consegue ter na graduação, ... é um tipo de pensamento que você tem numa pós-graduação que você nunca vai ter numa graduação porque você não está pronto para ter essa profundidade de pensamento de direito ... só depois que você enfrentou várias vezes os problemas, você teve aquela vivência, aí que sim você vai começar a fazer as grandes questões, aí você vai procurar afirmar sua posição em relação às questões mais filosóficas ou mais formativas, aí você já está na pós, se você se questionou

aí você vai procurar a pós, tem gente que não questiona, tem gente que se satisfaz se tem uma solução lá que funciona vai fazer a vida inteira assim.

Somente um mestrando de Medicina apontou este motivo:

MDIP1: a idéia da pós é você se preparar com algumas ferramentas que eu não tive possibilidade durante a graduação, na residência a gente não teve este preparo, então agregar algumas ferramentas que podem ser utilizadas em pesquisa em assistência.

Os mestrandos de Clínica Médica (Oliven, Neves, 2002), Engenharia Civil (Sampaio, Velloso, 2002) e Direito (Martins, Carvalho, 2003), da década de 1990, não buscaram o mestrado para suprir deficiências da graduação, ao contrário dos mestrandos de Direito e Engenharia Civil entrevistados na presente pesquisa, e os pós-graduandos de Psicologia da década de 1990 (Sanchez, 1992).

Para Buarque (1994), referindo-se à universidade dos anos de 1980 e 1990, a pós-graduação que seria o melhor espaço da universidade para a reflexão de novas idéias, o centro privilegiado da produção de pesquisas, sofreu no Brasil o desvio de se transformar em um programa formal de ensino para compensar as deficiências da graduação, parecendo mais um curso de terceiro grau do que um centro de avanço do conhecimento e de produção de pensamento. No entanto, a preocupação com as deficiências do nível de graduação do ensino superior é anterior a essa época, anterior

ainda ao processo de expansão acelerada das instituições privadas da década de 1970.

Cunha (1983) referia que, já na década de 1950, havia um esforço na montagem de um aparelho extra-universitário de pesquisa científica e tecnológica na tentativa de suprir as deficiências das universidades, reconhecidas como o lugar próprio onde a pesquisa deveria ser realizada. O próprio CNPq proclamava em seus relatórios a necessidade da modernização do ensino superior no Brasil – sem a qual não haveria pesquisadores –, para a dinamização do ensino superior pela pesquisa científica e tecnológica, praticamente inexistente nas escolas e faculdades da época.

Florestan Fernandes (1979), analisando o ensino superior da década de 1970, aponta que o padrão brasileiro de escola superior pressupunha um ingrediente externo, especificamente político, relacionado ao sistema de poder de uma sociedade de estrutura oligárquica. As inconsistências e deficiências crônicas da escola superior brasileira eram ao mesmo tempo estruturais e dinâmicas, pois nunca chegou a contar com recursos materiais e humanos adequados, uma vez que era vista à luz do uso que a sociedade fazia dos seus graduados e dela própria, sendo que os recursos materiais e humanos colocados à sua disposição implicavam em dois tipos de *efeitos sociopáticos*: a falta de condições para gerar o seu crescimento como um processo institucional propriamente dito e a incapacidade de resguardar os seus dinamismos educacionais ou culturais, convertendo-se em uma

instituição carente de autopropulsão. As deficiências favoreceram o atrofiamento de duas de suas funções específicas que eram exercidas de fato: a transmissão dogmática de conhecimentos e a preparação de profissionais liberais. Impossibilitaram, ainda, a aquisição de duas das funções específicas que não se atualizaram: a produção de conhecimento original, principalmente através da expansão da pesquisa, e a formação de um horizonte intelectual crítico, dirigido para a análise da sociedade brasileira, da situação da civilização ocidental moderna e das grandes opções históricas com que se defronta a humanidade daquela época. Essa inconsistência, para Florestan Fernandes, era decorrente da ausência de uma mentalidade universitária adequada à concepção do mundo na era da ciência, da tecnologia científica e do planejamento em escala social bem como a influência das elites no poder que encaravam a escola superior como um símbolo de *"civilidade"* e de *progresso social*, que trouxe conseqüências negativas como a especialização, o isolamento e a incapacidade de *autocrescimento*, tornando-se a escola superior uma instituição condenada ao definhamento e à apatia relativa. Estabeleceu-se, portanto, um ponto morto de equilíbrio, que imprimiu ao padrão brasileiro de escola superior um profundo *caráter sociopático*, justificado em termos da *razão*, do *progresso* e da *alta cultura*, mas que não trabalhava nessa direção, pois aderiu, estrutural e funcionalmente, à concepção conservadora do mundo e às suas implicações educacionais, culturais e políticas.

Portanto, suprir as deficiências do ensino de graduação bem como buscar uma formação de qualidade ainda são um desafio a ser enfrentado,

tanto pelas universidades que desenvolvem pesquisa conjuntamente com o ensino e a extensão quanto pelas demais instituições de ensino superior voltadas prioritariamente ao ensino.

Desenvolver raciocínio analítico

Desenvolver o raciocínio analítico é um aspecto que está relacionado ao anterior de suprir deficiências da graduação, já que uma boa formação pressupõe o desenvolvimento de raciocínio crítico. Este relato também foi mais freqüente no relato dos mestrados de Engenharia Civil e Direito do que de Medicina:

ECH3: primeiro porque eu gosto de estudar, praticamente eu nunca parei de estudar ..., estudava por minha conta até coisas que não interessava muito, então o prazer, a vontade de aprender, a recompensa por ter aprendido.

ECM3: sempre gostei de analisar criticamente as coisas, e a graduação não te possibilita isso, ... não tem aquele foco de despertar a consciência, o senso crítico, ... o mestrado era uma forma de te despertar através de uma pesquisa, analisar criticamente, entender as coisas.

ECM Or.: uma expectativa de muitos mestrados em se especializarem em uma área, e o esforço que eu trabalho é de ensinar, não é especializá-los num assunto que é uma coisa insignificante, é capacitá-los a pensar e a enfrentar qualquer assunto, capacitar eles a realizar medidas, a enfrentar, discutir as coisas de frente com uma pessoa que não vai gostar de ouvir o resultado dele porque implica custo para a fábrica, são experiências,

capacitar ele a escrever um artigo com rigor científico, isto ele vai usar, serve para qualquer assunto.

MDIP2: porque eu acho que é uma forma de te obrigar a estudar e a aprender, eu sempre tive vontade, não é recente, só foi adiada.

DH1: eu sempre tive esse instinto acadêmico, de investigação científica, de procurar saber do porquê das coisas e não só me limitar às normas.

DH2: eu percebi que eu quero aprofundar mais... desperta outras possibilidades de estudo de abordagem e aí quando estava fazendo a monografia, queria estudar melhor isso aí foi, ah vou fazer mestrado.

DH Or.: a procura é mesmo para aprofundamento de conhecimento teórico de alguns conceitos.

DEF1: eu perseguia a possibilidade de deixar de ser na minha área um mero seguidor do que se lê nos periódicos para poder de alguma maneira ser um formador de opinião. Com o mestrado eu achei que era uma maneira de fazer isto.

Para Florestan Fernandes (1979), o treinamento em pesquisa não deve apenas introduzir o aluno nos rudimentos da investigação e da lógica do raciocínio científico, mas deve conferir-lhe condições para alcançar o maior domínio possível sobre determinadas teorias e as técnicas de investigação que elas pressupõem. Para tanto, propõe que o aluno estude em tempo integral, sob a supervisão e o aconselhamento de pesquisadores experimentados, uma vez que a universidade precisa formar um padrão de homem, adaptando sua inteligência criadora à natureza de suas funções na civilização baseada na ciência e na tecnologia científica.

Nesse sentido, é fundamental o papel do orientador como facilitador, para que o orientando desenvolva suas potencialidades autônoma e

criativamente o que certamente é mais trabalhoso, porém mais interessante.
(Cavalheiro, Neves, 1998).

Seguir a carreira acadêmica X aproximação com a universidade

Seguir a carreira acadêmica é um motivo mais freqüente relatado pelos mestrados de Direito, e apenas um dos mestrados de Engenharia Civil, sendo que nenhum de Medicina apontou esse motivo:

ECH2: e eu sempre gostei de dar aula, dava aula particular ao longo da faculdade, e era uma, e ser professor não era uma opção que eu descartava para atuação futura.

MD1: eu sempre quis desenvolver atividade acadêmica, eu gosto muito de dar aula, de ler, de estudar, e fiquei um tempo, até por contingência profissional sem poder fazer esta atividade, continuar esta atividade depois da residência, que eu consegui o título de especialista, e depois de uma certa estabilidade financeira.

DH2: uma possibilidade de poder dar aula, que é também é um sonho, porque meus pais eram professores, e eu sempre tive essa atração pelo magistério.

DH Or.: para dar aulas, assim para se habilitar para a docência.

DEF3: um objetivo acadêmico novo que até o terceiro ano eu não tinha nenhum interesse, a partir daí foi uma coisa crescente até que chegou no estágio atual, decidi fazer mestrado, dar aula é uma coisa que me desperta interesse.

A proximidade com a universidade como motivo para cursar o mestrado não explicitado como anseio de seguir a academia foi mais freqüente no relato dos mestrandos de Medicina, sendo este o motivo para um dos mestrandos de Engenharia Civil:

MD2: aqui no HC quando você termina a residência... comecei a ter contatos com atividades acadêmicas, de aula, de auxílio na parte acadêmica de aula, de contato com residente, e como eu fui gostando disso decidi continuar nesse caminho.

MD3: estava levando minha vida normalmente nesta área até que surgiu a oportunidade de trabalhar na equipe da [Universidade] ficar com residentes, discutir casos, fazer trabalhos científicos, publicar, fui voltando para as atividades acadêmicas e foi o que me trouxe de volta para cá para fazer a pós-graduação.

MDIP3: fiz um estágio opcional no HC, ... naturalmente conheci minha orientadora e as coisas foram acontecendo.

ECH1: eu já vinha fazendo um projeto ... quando eu me formei, já me chamaram para trabalhar lá já com uma bolsa de mestrado.

Spagnolo e Günther (1986) que analisaram a resposta de mestres e doutores de diversas áreas de conhecimento, encontraram que o principal motivo apontado para a realização da pós-graduação foi o interesse pela pesquisa, no entanto a maioria lecionava em nível de graduação (85,4%) e menos da metade na pós-graduação (42,8%), relatando os entraves burocráticos que os impediam de realizar pesquisas.

Para os egressos da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo até 1991 (Cohn, *et al.*, 1994), o principal motivo para a realização da pós-graduação foi para aperfeiçoar a carreira de docente (85%), sendo que

75% exerciam esta atividade, no entanto 29,7% dos concluintes de mestrado não se dedicavam à pesquisa. Há de se destacar que boa parte também exercia atividades concomitantes em consultório e trabalhava em hospital.

Para os egressos de mestrado em Dermatologia da UFMG entre 1980 e 1995 (Silva *et al.*, 2000), o principal motivo para a realização da pós-graduação foi a aprimoramento em metodologia científica (86,1%) seguido de aperfeiçoamento da carreira docente (80,6%), no entanto, após a conclusão do curso, a maioria trabalhava em consultório (94,4%), apesar de uma grande parte também exercer atividades de ensino (77,8%).

Na pesquisa organizada por Velloso (2002,2003), foi maior o percentual de pós-graduandos de Clínica Médica (90%) (Oliven, Neves, 2002) que buscaram o curso para aprimorar a carreira acadêmica, que de Direito (70%) (Martins, Carvalho, 2003) e de Engenharia Civil (43,4%) (Sampaio, Velloso, 2003). No entanto, esses egressos apresentam como rumo dominante o mercado e não a academia.

Tanto na presente pesquisa quanto nas demais pesquisas analisadas, o que se observa é uma constante tensão entre o mercado de trabalho e a carreira acadêmica.

3.3.2 Preparar o projeto antes de ingressar

Para os mestrandos de Medicina, preparar o projeto antes de ingressar foi mais presente do que para os mestrandos de Engenharia Civil e de Direito.

ECH1: quando eu me formei, já me chamaram para trabalhar lá, já com uma bolsa de mestrado e isto já facilitou para que eu pudesse fazer mestrado, mas era mais para aproveitamento de um projeto já feito.

MD1: já estava muito bem organizado, eu já estava com um terço dos pacientes vistos, quer dizer, depois que você vê o projeto, mas eu já tinha o projeto estruturado, então não foi uma coisa que eu tive que montar às pressas, já vim com o projeto organizado, já com levantamento bibliográfico, então eu acho que isto ajudou bem ... procurei antes, para poder pavimentar tudo, ... até para eu entender o mundo da pós-graduação, porque para você chegar com um projeto sem um orientador, sem conhecer o estilo do orientador, é difícil.

MD3: eu reapresentei meu projeto de pesquisa de uma outra forma, e dialoguei com o pessoal da comissão de pós-graduação e acabei convencendo que era uma linha de pesquisa que justificava ter, porque não existia no Brasil.

MD Or: já procuram antes, os residentes quando eles já estão no último ano e eles já procuram ah quero desenvolver este projeto, e já vem com uma idéia, procuram o orientador antes ... a orientação hoje é que você antes de entrar, quando você vai começar o projeto você já envia os papéis para evitar retardamento na pesquisa, ainda mais se você tem pacientes especiais, crianças, indígena, aí você tem prazo maior, vai para Brasília, para o Conep, aí nestes casos atrasa.

MDIP1: então um ano antes de ingressar eu fiz um projeto ... cheguei a escrever um e vi que não era viável, que era uma coorte com o que a gente ia procurar seria um trabalho insano e não ia ter resultado nenhum, aí a idéia era a mesma só que eu mudei o desenho, para transversal para ser viável, mesmo que não fosse o desenho ideal ... eu sinto com a pós que você tem que entrar já sabendo, entrar já sabendo algumas coisas, e tem que ser uma coisa bem estruturada e enxuta, porque não dá para alçar grandes vôos

MDIP2: muitos dados eu já tinha quando eu apresentei o projeto, isso eu já tinha, o estudo é prospectivo, mas alguma coisa eu já tinha.

MDIP3: fiz todo o trabalho de campo antes e na verdade meu campo, ... então o resultado, a análise do resultado da investigação deste fenômeno, que foi o que eu fiz no meu mestrado, ela foi posterior, então eu fiz este trabalho antes de ingressar e todo este trabalho já foi para orientação .. tive um tempo extenso para fazer a pesquisa bibliográfica, a ponto que nos publicamos um artigo com os resultados antes de eu ingressar, então quando eu ingressei eu já tinha submetido meu artigo, então na verdade eu construí toda a discussão teórica a partir do artigo que era o embrião da tese, normalmente as pessoas fazem o inverso.

MDIP Or.: até você me perguntou na fichinha quantos pós-graduandos estou orientando e tem os que já conclui, os em andamento, mas tem os gestados ... agora faz parte da atividade.

DH1: um amadurecimento, não acho que foi uma coisa oportunista para entrar no mestrado de direitos humanos, foi um crescimento natural mesmo, de conhecimento que vai amadurecendo e o interesse que vai afinando.

DH Or.: em geral todas as pessoas que querem se habilitar acabam procurando para conversar e eu recebo todos da mesma maneira, explico que as vagas são públicas, que estão à disposição de todos, que nós teremos um concurso público, aí eles me colocam o tema que eles vão trabalhar, e eu digo que pessoalmente não me sinto confortável, se tiverem outras pessoas concorrendo, este não vai ser o tema da minha preferência, mas nunca tento dissuadi-los ou persuadi-los, porque na verdade na perspectiva do público, a pessoa vai lá e se propõe, o máximo que eu tento fazer com eles, é que existe e até disponibilizo através dos meus orientandos que existe uma forma científica que fazer uma apresentação dos projetos deles para as fases próprias, e aí eu deixo à disposição deles a forma que em geral é a forma normal de se fazer um projeto de pesquisa, e isso para qualquer um que me procurar, mas sempre deixando claro que o processo é público e não há como privatizar isso, é muito importante a gente não privatizar isso para os orientandos.

DEF3: conversei antes com ele, antes de depositar o projeto, conversei algumas vezes, ele falou olha este daqui parece ser melhor, algum auxílio ele deu, nada assim, ele não chegou a ver meu projeto antes de eu depositar, até porque eu terminei no último dia, lógico, algumas dicas, conversar.

A estratégia de preparar o projeto antes de ingressar também foi evidente tanto no relato de mestrandos de Enfermagem (Bujdoso, 2005) quanto de pós-graduandos de Biomedicina (Louzada, Silva, 2005a).

O preparo prévio do pré-projeto tem como finalidade ganhar tempo, viabilizando o cumprimento do prazo estabelecido pela Capes para a finalização do mestrado.

A esse respeito, Dejours (1999b) aponta para o fenômeno da adaptação às novas regras a que os indivíduos estão sujeitos, uma vez que nas relações de trabalho a ação sobre o funcionamento do coletivo consiste na construção comum das regras de ofício que a definem, sendo as estratégias coletivas de defesa específicas a cada grupo. Portanto, esta parece ser uma estratégia de funcionamento coletivo para se adaptar às regras impostas pela Capes.

3.3.3 O processo seletivo e as características dos mestrandos ingressantes

Seleção pública

O orientador de Direitos Humanos apontou a necessidade de a seleção aos programas de pós-graduação *stricto sensu* ser pública e não uma escolha ser pautada no orientador, o que personalizaria o processo.

DH Or.: fizemos uma sugestão que foi refutada pela disposição regimentar, nós não queremos, que como você está trabalhando com a coisa pública, a vaga jamais deveria ser direcionada, nós entendemos que a vaga não é do orientador, que a vaga é do departamento então ao invés de [nome do professor] apresentar duas [nome do professor] apresentar três, outro apresentar quatro, a gente somaria todas e elas ficariam à disposição como vagas da universidade especificamente daquele departamento, porque aí as pessoas apresentariam seus projetos e nós encaminháramos os projetos aos professores segundo as suas linhas de pesquisa, nós fazemos isso quase que informalmente hoje em dia, porque eles indicam mas se nós entendermos que outro é mais habilitado, se há tantas pessoas concorrendo, às vezes algumas colocam um nome só, e às vezes as melhores jogaram todas num nome só, então deveriam ser aproveitados os dez daquele orientador e três que se inscreveram para outro orientador são pessoas que ainda não estão preparadas, então nós poderíamos aproveitar com mais facilidade os bons, em detrimento da indicação deles, isso dentro da nossa sugestão de alteração, mas não fomos bem-sucedidos ... no final quando você coletiviza o processo, você passa a trabalhar numa perspectiva de coisa pública, e não mais de coisa privada, porque a vaga não é minha, é do departamento e se é do departamento é uma coisa pública, é muito interessante, porque quanto mais você coletiviza e despessoaliza, mais você consegue resultados de excelência.

Alta taxa de reprovação na seleção

O orientador da área de Engenharia Hidráulica pontuou a sensação de que há um alto índice de reprovação no processo seletivo, provavelmente pelos candidatos virem de cursos de graduação fracos. Relata ainda que os cursos de graduação são mais difíceis que os de pós-graduação, fato também apontado por um dos mestrandos de Engenharia Civil.

ECH Or.: o nível decaiu muito ... o nível dos alunos decaiu bastante, além disso, nossos alunos são obrigados a fazer algumas disciplinas, entram como alunos especiais e não como alunos regulares, então eles só passam a alunos regulares se eles passarem nestas duas disciplinas ... tem alunos que passam nas provas mas não passam nos cursos, são reprovados antes do ingresso, mas veja o curso da pós é mais fácil que o da graduação, nós estamos nos adaptando à realidade ... das 3 áreas, alguma coisa em torno de 40, 50 alunos que fazem a inscrição ... ano passado em recursos hídricos tivemos aí dez, doze inscritos e não aprovamos nenhum aluno, nenhum, zero, este ano nós tivemos uns 15 alunos e nós aprovamos três ou quatro, tem um índice de reprovação alto, de 50 alunos que se inscrevem no mestrado no nosso programa, a gente aprova 15, 16 ... também a cada ano a gente vai facilitando um pouco mais para ter alunos ... nós temos até cursos de mestrado, de pós-graduação de determinadas áreas que são mais fracos que os cursos que a gente dá para os nossos alunos de graduação, ... graduação é um curso mais pesado, muito mais denso do que o curso de pós-graduação, porque se nós dermos o curso de graduação na pós sei que vamos ter problema.

ECH1: a graduação da Poli a gente faz de um jeito que normalmente você chora de estar fazendo a graduação, porque é muito puxado ... e achei a pós-graduação muito mais fácil.

Mestrandos mais jovens

Os orientadores e um dos mestrandos de Engenharia Civil apontam que os alunos de mestrado são jovens.

ECH1: acho que o número de jovens que está fazendo mestrado hoje é grande, e você vê que tem bastante gente se formando, hoje tem engenharia na Uninove, e não tem mercado para eles, e tem gente boa fazendo mestrado que pode trabalhar muito bem, e estão aceitando mestrado com uma baixa remuneração, foi assustador a quantidade de jovens que vi nos congressos.

ECH Or.: é o perfil dos inscritos dos últimos anos é de uma maioria de recém-formados, e ainda cada vez a gente tem mais uma procura de alunos com uma baixa, com uma formação muito deficiente.

ECM Or.: todos os meus alunos são bastante jovens, para mim isto não fez a menor diferença, eu acho que em termos de maturidade isto certamente tem uma diferença, mas se você aprende a selecionar, acho que a falta de critério de seleção na USP que faz pegar gente muito imatura, se você prestar atenção não só nas habilidades técnicas, mas nas habilidades interpessoais você não tem este tipo de problema.

MD Or.: A tendência hoje é quanto mais jovem mais freqüente, ainda tem pessoas mais velhas que se interessam pela pós, ... na verdade eu acho que é o momento ideal, é um momento em que você tem mais energia, porque tem uma possibilidade de dedicação maior.

MDIP Or.: são mais novos sim, mais recém-egressos da residência e muitos com aquela perspectiva que te falei no início que vão sair de São Paulo, que não são daqui vão voltar, então é agora, aproveitando que eles já estão aqui, com receio de voltar aí se enraizar com empregos e com a família e aí fica muito mais difícil depois.

DH Or.: vem bastante gente de fora da universidade, pessoas bastante jovens, em direitos humanos recebo bastante gente jovem, mas ao mesmo tempo também temos alguns que são profissionais com vários anos de atuação, tem ambos ... diria para você que hoje em dia 70% dos nossos são pessoas que saíram ou tem poucos

anos de formados, 70% mais ou menos tem até 5 anos de formado, outros 30% passariam destes 5 anos, eu tenho acolhido os que são recém-egressos da faculdade e, em geral, eu tenho sido muito feliz nesta escolha, porque os jovens tem uma possibilidade de comprometimento maior com os estudos porque eles estão iniciando e na carreira jurídica você tem algumas saídas, você tem concurso público ou advogar.

DEF Or.: eu atribuo isso a esta demanda do Mercado, que os jovens percebem que há muitos advogados, para me distinguir preciso ter algo mais, é neste sentido de carreira, de querer fazer carreira, acho que este é o principal motivo, é um passo dentro de uma carreira profissional.

Assim como na presente pesquisa, os orientadores de Enfermagem também referiram que os mestrandos estão ingressando mais jovens que na década passada (Bujdoso, 2005). O rejuvenescimento dos ingressantes também foi observado em pesquisa acerca do programa de pós-graduação em Educação da USP (Oliveira, Sousa, 2003).

3.3.4 Sociabilidade

3.3.4.1 Relação com o orientador

Proximidade

A maioria dos mestrandos relatou que o relacionamento com o orientador era próximo, que podia solicitar auxílio quando necessitava e que era uma pessoa disponível.

ECH3: muito bom, ele é até ex-colega de firma, até fui conversar com ele hoje, um cara espetacular, sensacional, ... só uma vez ele me disse não posso te atender porque vem uma pessoa do interior que é minha orientanda de doutorado e ela só tem hoje e eu não vou poder te atender, ... nunca deixou de me atender, totalmente disponível.

ECM1: era boa, muito boa mesmo, ... a gente se deu muito bem e ele é uma pessoa muito detalhista, ele responde rápido, corrige, participa, pergunta, está sempre disponível, sempre marcando, antes da qualificação a gente se encontrava uma vez por semana sempre às quartas-feiras às 4 horas ... e isto ajudou muito, a cada semana a gente tinha discussões novas, rendia bastante, depois no trabalho de campo ... acompanhou o projeto-piloto da entrevista, para ver se a entrevista estava grande ou pequena.

ECM3: é uma relação muito próxima, ... me passa uma tarefa, aí ele me chama para fazer uma outra coisa paralela, aí ele pede para ver a tarefa, aí já diz que não era muito isso que ele queria fazer aí ele já quer, então ele te passa a tarefa e não te dá muito tempo para amadurecer a idéia, aí quando ele vai ver não está legal, refaz, então ele acaba muitas vezes entrando em contato com a gente, vamos reunir hoje, vamos reunir agora, até

porque eu tenho bolsa integral, então o tempo todo ele está interagindo com o orientando, com a pesquisa, que a meu ver é muito bom, mas confesso que quando eu conversei com ele não sabia que ele era assim, mas para mim foi uma surpresa boa ... é uma relação de profissionalismo, me trata como profissional.

MD1: transparente, amiga, acolhedora, justa, supercompetente ... organizada, ágil, ... a acolhida, nossa eu posso ligar no celular olha estou com um problema assim, assim, assado, ela me atende, não aquela orientadora que está no topo do Olimpo, inclusive eu ouço, ah não consigo conversar com meu orientador para ele corrigir meu texto, ah não consigo sentar com o meu orientador para ver se, poxa, ela nunca fez isso comigo, é uma relação de amizade.

MD3: é uma relação muito confortável, amigável.

MDIP2: ela foi realmente uma orientadora, ela não foi ausente, eu lembro que o meu marido teve um orientador bem mais ausente, nossa que viu praticamente a tese pronta, então eu vi que ela nunca me deixou.

DH1: a gente têm uma relação muito aberta, ele é muito participativo, muito os orientadores de direito na USP não têm quase nenhum contato com os mestrands, se vêem uma vez por semestre trocam e-mails vez por semestre, estou exagerando, mas São juízes e advogados e promotores então não tem muito tempo, a academia acaba sendo só na segunda opção, ficam muito pouco tempo ele não tem tempo para dedicar ... meu orientador dedica muito tempo da vida dele para isso, eu mando e-mail e ele responde sempre, a gente tem reuniões periódicas, ele acha importante que a gente participa das aulas que ele dá na graduação, não para substituí-lo, ele quer que a gente esteja com ele para acompanhar o pensamento dele, pra gente discutir junto com os alunos.

DH3: eu me encontro muito com ela, ela está fazendo um grupo mensal para discutir questões da contemporaneidade da sociologia

DH Or.: uma coisa que facilita o fato de você estar sempre com eles, eles estarem sempre no seu convívio nas aulas, esta orientação vai se processando quase que naturalmente, até porque eles vão entendendo qual é a dinâmica do pensamento e assim por diante, e eu me sinto tranquilo com eles porque minha orientação não é só horário marcado para fazer orientação, a gente está orientando continuamente.

DEF3: foi uma proximidade não só do trabalho, mas da linha de pesquisa, acho que o [nome] me criou muito em pensamento jurídico.

Distante e próxima

Um mestrando relatou que o relacionamento era mais próximo, quando era bolsista e que se distanciou quando foi trabalhar, até porque deixaram de se encontrar diariamente como anteriormente.

ECH1: eu posso dizer assim hoje é até mais distante, na época em que eu trabalhava lá, que eu ficava lá mais tempo de graduação era como se fosse pai e filho, levava bronca ...todos os dias eu me encontrava com ele, falava sobre o projeto, ia almoçar junto, hoje não, está mais distante, continua uma amizade, ele quer saber o que está acontecendo aqui na empresa, e eu como estão as coisas lá, modificou, mas não modificou muito, só pelo distanciamento físico, não posso vê-lo todos os dias.

Dois dos mestrandos relataram que inicialmente mantiveram um contato distante e que, depois com a confiança, o relacionamento se aproximou.

ECM2: boa, é uma pessoa muito boa, no começo a gente não tinha uma relação muito aberta assim, é complicado, não se ganha a confiança de uma pessoa em um mês ou um ano, é próxima, a relação dele com todo mundo é próxima, ele não é nem um pouco formal, é tranquilo e ele defende isso.

DH2: no começo era meio estranho, porque ela trocava meu nome, falava [nome] ou [nome], não sabia meu nome, ... ela começou estas reuniões e acabou tendo uma proximidade maior...acho que ela está se sentindo confortável com a orientanda dela, está se abrindo mais... está se abrindo mais, não está tão formal, mas eu ainda tenho um pouco de medo dela... é uma pessoa supertolerante, que respeita a opinião dos outros, então eu vou crescer muito com a convivência com ela.

Reverência

Um mestrando de Engenharia Civil apontou ainda que se sente retraído, pois considera seu orientador uma referência na área.

ECH2: é uma relação, boa, às vezes eu fico até um pouco retraído, porque *poxa*, professor [nome], é referência na área, fico até um pouco meio retraído.

Formalidade

A formalidade também foi uma tônica apontada pelos mestrandos, principalmente os da área do Direito.

MDIP1: eu tento chegar lá com as coisas mais ou menos fechadas, elas são bastante pontuais, agora ela eu acho uma pessoa com bastante experiência, ... a questão da aprovação do projeto na Fapesp... tinha o nome dela, a grife, ... então tem o papel da orientadora, eu sozinha não conseguiria esta verba, tem a questão dela nortear alguns pontos, quando eu ficava um pouco perdida ela norteara, pontuar, mas eu acho que é um caminho bastante solitário.

DH Or.: É uma relação cotidiana, no caso do direito é muito formal, tem uma estrutura mais formal, mais rígida, é da essência do direito essa formalidade das relações, mas acho que mesmo esta formalidade não invalida o que é essencial que é a busca sincera e conjunta dos conceitos científicos do direito. Mesmo que eles tenham uma relação, não digo distanciada, uma relação marcada pela formalidade, veja estou aqui de terno, vou para aula assim, tem uma certa relação que se formaliza naturalmente, ela não artificializa nossas relações, até porque eles são bastante independentes, meus meninos, até tem gente da minha idade, mas fica meninos, são muito independentes cientificamente, embora não seja uma coisa de ficar dentro de boteco, que não é a nossa essência do direito, é uma relação em que há uma liberdade muito

grande, eu sinto isso, eu objeto as coisas deles eles objetam as minhas coisas e a gente cresce com isso.

DEF1: É mais formal, ele é uma pessoa formal eu acho, não apenas comigo, eu percebo que ele é formal ao se relacionar com várias pessoas e eu acho que ele, por ser orientador, deu a tônica da relação e eu respeitei que fosse assim.

DEF2: Ele é uma pessoa formal, mas ao mesmo tempo é muito educada e quando ele não está no ambiente formal ele consegue descontrair, ... então é formal quando ele tem que ser formal.

Excesso de cobrança

Um dos mestrandos de Direito relatou que a relação além de formal era pautada pelo excesso de cobrança.

DEF1: Ele é uma pessoa muito exigente é um orientador novo ... teve um lado muito positivo e outro muito negativo. O negativo é que isto colocou, depositou uma dose de ansiedade em mim que hoje eu sei não me fez bem. Percebo que me cobrei, me considero perfeccionista, mas senti que o nível de cobrança que passei a me fazer, não apenas para satisfazer o meu desejo de produzir um trabalho de bom nível, mas para não frustrar o nível de expectativa que ele tem com relação ao meu trabalho, que acho que foi além do que deveria passou de um nível de cobrança que tem função de te estimular e tem um efeito que não é tão bom, que é de ti consumir, que é o que aconteceu mais perto do final em que eu estava preocupado...agora é mais fácil analisar, mas durante todo o período vejo como excessivo o nível de cobrança que eu me impus, por achar que não era o bastante para atender o que ele exigia.

Assim como nesta pesquisa, os pós-graduandos consideram a influência do orientador como significativa e positiva (Cohn, *et al.*, 1994; Silva *et al.*, 2000; Spagnollo, Günther, 1986).

Enquanto Bianchetti (2002) destaca a importância da orientação na qualificação dos pós-graduandos para que produzam novos conhecimentos, Zilbermann (2006) enfatiza o caráter *interpessoal* da orientação como um processo de aprendizagem mútua e contínua, razão do ensino, da pesquisa e da docência, constituindo o lugar da produção de conhecimentos por excelência.

Saviani (2006) considera a orientação como *ponto nodal* do sistema de pós-graduação, onde o pós-graduando aprende a pesquisar e ao concluir seu processo formativo ganha autonomia intelectual que lhe permita formular projetos próprios de caráter original. Para tanto, segundo Haguette (1994), é necessário que o orientador domine os aspectos metodológicos e mantenha um relacionamento profissional, porém amigável e regular com o pós-graduando.

Louzada, Silva (2005a) destacam que na Biomedicina, apesar de os pós-graduandos sentirem que são apoiados pelos seus orientadores, estes nem sempre estão disponíveis, criando-se assim uma prática que denominam “orientação em cascata”, em que alunos mais avançados auxiliam os mais novos nas atividades acadêmicas, havendo relações de proximidade entre doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica em projetos estreitamente articulados.

3.3.4.2 Relação com os colegas

Troca

O relacionamento dos colegas foi apontado como próximo pela maioria dos mestrandos que relataram que trocavam bibliografia e dicas, principalmente entre os mestrandos de Direito.

ECH2: existe este lado de ajuda, de auxílio que na medida que alguém vinha vencendo as etapas, ah eu te ajudo para elaborar, o que que você precisa, e também um auxílio do próprio tema, da parte técnica.

ECH3: foi uma turma muito unida, da gente trabalhar em conjunto mesmo, de dividir as tarefas.

ECM3: é uma relação de brincadeira, mas também de conversar coisas sérias, a gente troca idéias sobre o que cada um está fazendo, dicas sobre algum tipo de evento que esteja ocorrendo, é uma relação boa.

MD1: senti um espírito muito positivo também, de acolhida , de camaradagem, de pegar material e passar para os colegas.

DH1: a turma de direitos humanos é a turma mais unida aqui, porque nas outras áreas o pessoal entra e nem sabe quem são os outros pós-graduandos da sua área, ... a gente se conhece bem, se vê duas vezes por semana, criou vários laços, e tenho 3 colegas que considero que estão se tornado meus amigos mesmo, bem mais próximos, que a gente fala por telefone, combina de sair juntos, então são colegas bem próximos ... a gente tira dúvidas juntos, estuda junto, faz trabalhos, troca e-mail, a gente tem um grupo de e-mail que a gente se fala sempre, até fofoca, que também faz parte das relações, então eu acho que a gente se dá bem.

DH2: a gente tira dúvidas juntos, estuda junto, faz trabalhos, troca e-mail, a gente tem um grupo de e-mail que a gente se fala sempre.

DH3: você encontra com seus pares e discute como que está para cada um e tem gente que ainda está discutindo como é que é o projeto de pesquisa, uma dificuldade definir então não me sinto tão mal assim, eu gosto de trocar assim na biografia uma coisa que eu gosto, então isso é muito bom.

DH Or.: isso depende muito acho que do orientador, já ouvi situação em que a técnica do orientador para obter resultados é estimular a competição. Eu pessoalmente acho que a técnica é cooperação e colaboração, eu acho que a única coisa que nos faz crescer cientificamente não é a competição, eu acho que é a entrega coletiva do conhecimento.

DEF1: É a melhor possível, ... parece haver um coleguismo bacana, por que com alguma frequência eu recebi material separados por alguns colegas que supunham que pudesse ser do meu interesse, e eu fiz o mesmo para os colegas, nas aulas de seminários da graduação que freqüentávamos por conta do orientador, com muita frequência uns substituíam os outros por conta de compromissos, todos se dispunham a substituir, então acho que a relação era muito boa, eu tenho vínculo de amizades com muitos deles.

DEF2: É boa, com algumas pessoas melhor do que com outras, porque, os alunos a maioria trabalha em grandes escritórios e o tempo que eles têm é reduzido e eles não conseguem dar o 100%, então muitas vezes eles ficam pedindo favores e eu fico tapando buracos aqui na faculdade, em alguns momentos, este troço é um pouco chato, porque me incomoda.

DEF3: muitos deles eu já conhecia da área, outros você acaba, os outros orientandos do [nome] que agora estão dando aula, no 4º ano comigo, têm uma proximidade grande, viraram bons amigos, pessoal muito bom, um negócio tranquilo, lógico que não vira amizade com todo mundo.

Se encontravam mais durante as disciplinas, depois era mais solitário

Os mestrandos de Engenharia Civil e de Medicina também destacaram que só se encontravam com os colegas quando cursavam disciplinas.

ECH1: poucas pessoas que eu mantive contato, o contato foi mais quando estava fazendo matéria.

ECM1: muito boa também, é próxima, eu procuro fazer bastante amizade com o pessoal, acho que em outras épocas

da pós-graduação os colegas de pós já foram mais próximos, que isto em parte é por conta dos orientadores que trabalham muito individualmente, podiam trabalhar mais próximos um dos outros.

MD2: não tenho tanto contato, às vezes encontro em algum curso da pós.

MD3: na verdade você só tem contato com os colegas durante o cumprimento dos créditos, porque cada um está numa área de atuação tão distinta, que você acaba não se cruzando, alguns estão no laboratório fazendo pesquisa básica, outros estão em outros ambulatorios, atendendo em outros dias da semana, e não tem um único momento que você encontre eles, a não ser quando você cumpre créditos juntos, às vezes é uma semana, o último crédito cumprido durou uma semana.

Snyders (1995) considera que um dos maiores motivos da não-alegria na universidade, no tocante aos colegas, é muitas vezes a falta de relacionamento, pois, apesar de serem numerosos, é difícil estabelecer relações contínuas, aprofundadas, reais, devido ao número, à dispersão, às diferenças de horários e de grupos e à heterogeneidade de idades, formações e origens.

Louzada, Silva (2005a) encontram que entre os pós-graduandos de Biomedicina a relação era obrigatoriamente próxima em função da convivência diária prolongada, e que estes referem que a característica do departamento era a solidariedade.

3.3.5 As disciplinas

Contribuíram para a dissertação

Os mestrandos relataram que as disciplinas trouxeram contribuições para a elaboração da dissertação, sendo que para alguns os artigos desenvolvidos, a partir dos trabalhos de conclusão, se tornaram capítulos da dissertação, principalmente para os mestrandos de Engenharia Civil.

ECH1: contribuíram bastante.

ECH2: contribuíram, meu aprendizado ao longo do programa foi imenso.

ECH3: na dissertação é bom que se diga, que eu procurei fazer alguma coisa onde eu aprendesse mais.

ECM1: bastante, eu tenho por exemplo, em duas disciplinas eu desenvolvi artigos para congressos que eu cito bastante na minha dissertação, então contribuíram bastante as disciplinas.

ECM2: não digo que usei todas, mas em geral foram, estou tentando lembrar todas que eu fiz.

DEF2: no trabalho de conclusão de disciplina, até por orientação do orientador, nos focamos na nossa área de estudo, então sempre o trabalho é aproveitado de alguma maneira para fazer a dissertação.

DEF3: todas as monografias que fiz nestas disciplinas têm a ver com o meu tema, e que de alguma forma me ajudaram a pensar na minha dissertação, e me ajudaram a pesquisar para a minha dissertação.

Não contribuíram para a dissertação

Para os mestrandos que consideraram que as disciplinas não contribuíram, a causa apontada foi sua obrigatoriedade e cumprimento de uma formalidade ou ser repetitiva em relação à graduação ou especialização, principalmente para os mestrandos de Direito.

ECM3: foram frustrantes, cinco são obrigatórias, sobram duas, fui obrigado a fazer, me ajudaram indiretamente, ... mas não na pesquisa, para estruturar, ... eram assuntos que eram dados de uma maneira muito superficial, não me ajudavam a contextualizar, então não me ajudaram diretamente, talvez indiretamente.

MD Or.: os que se formam aqui, acaba sendo um curso meio repetitivo em relação àquele que ele já teve.

MDIP3: procurei disciplinas afins com exceção de uma, melhoraram minha leitura como [assunto] senso lato, para meu objeto de estudo propriamente não, ...a disciplina que eu menos esperava foi a que mais contribuiu, e mesmo esta contribuiu pouco ... a gente acaba adquirindo as ferramentas para o projeto de outras maneiras, como autodidata, conversando com pessoas, ou até fazendo cursos fora da universidade, no meu caso o tempo foi acrescentando experiência pessoal do trabalho, mas as disciplinas não contribuíram.

DH1: duas matérias não foram nada proveitosas, eu vi textos que já tinha visto várias ocasiões atrás, calhou de ter aula com um professor do mestrado que foi o mesmo professor da especialização, ele deu a mesma aula introdutória que lhe deu na especialização, com um texto que quase que dá para usar na graduação.

DH2: direitos humanos você tem que fazer quatro disciplinas obrigatórias, ... essas eu fiz porque tinha que fazer.

DH3: têm quatro obrigatórias, de cinco são quatro obrigatórias, então você não tem muita opção ... acho que a gente discute pouco que a gente debate pouco, não estou conhecendo muitos autores diferentes, todos eu já tinha ouvido falar ... eu sinto falta de uma

discussão mais aprofundada ... a gente sempre discute o mesmo caso da jurisprudência brasileira sempre.

DEF1: talvez pudesse ter escolhido outras ainda mais úteis, talvez pudesse ter aproveitado as monografias semestrais para escrever capítulos do meu trabalho, mas não consegui estabelecer as associações necessárias. Eu fiz monografias dirigidas ao tema da disciplina propriamente dita e redigi a dissertação totalmente autônoma.

Escolheram as disciplinas visando à atualização e não à dissertação

Para os mestrandos que escolheram as disciplinas não em função da contribuição para sua dissertação, os motivos apontados foram para atualização e pelo interesse, sendo todos estes mestrandos da Medicina.

MD1: o primeiro critério foi a atualização, eu achava que eu deveria me atualizar, porque eu via muita coisa de livro, e como a gente não vê muito no dia-a-dia.

MD2: não é uma coisa que contribui para a minha tese, mas complementa o meu lado profissional, então um dos créditos que cumpri foi deste assunto, que é paralelo à minha tese que não é exatamente deste assunto.

MDIP1: não tem nada ligado diretamente à dissertação, foi mais para a minha formação.

MD3: eu não encontrei nada que se aproximasse, ... por enquanto os créditos que escolhi, escolhi dentro da dermatologia, e dentre as opções que eu tinha daquele semestre, foram os assuntos que mais me interessavam, de novo, não tinha nenhuma disciplina que tinha a ver com [assunto].

MDIP2: mais por interesse, que poderia aprender alguma coisa, independente de ser ligado ao que eu faço, ... ou por alguma coisa que eu achasse que valeria a pena como clínico, para o consultório.

Diferentemente da presente pesquisa, as dificuldades relatadas pelos mestrandos de Enfermagem em relação às disciplinas estão relacionadas ao não-aproveitamento do trabalho para o projeto, a ter de escolher em função do horário e não do objetivo, e ao conteúdo real da disciplina ser diferente daquele apresentado nas ementas (Bujdoso, 2005).

Outro problema referido pelos pós-graduandos de Psicologia é a falta de qualificação do pós-graduando para a pesquisa, pois as disciplinas não criam condições para desenvolver subsídios metodológicos, fazendo com que o aluno chegue para orientação sem preparo e sem problema, tendo se esgotado metade de seu prazo na pós-graduação (Luna, 1983; Sanchez, 1992).

Assim como os mestrandos de Medicina desta pesquisa, os pós-graduandos de Clínica Médica escolhem as disciplinas para buscar atualização na profissão (Oliveira, Neves, 2002).

3.3.5.1 O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino teve repercussões diferentes para as três áreas.

Parte dos mestrandos de Medicina desconhecia o PAE

Os mestrandos de Medicina ministravam aulas na graduação, mas como parte de suas funções de aluno na pós não necessariamente inseridos no PAE, alguns dos quais inclusive desconheciam o Programa.

MD1: aluno PAE? O que que é aluno PAE? ... não está no PAE ... tem um calendário, A, B, C, D, para X, Y, Z, você tem que chegar lá e dar aula.

MD2: como extra não dá, não tenho tempo, meu dia é carregado.

MD3: não, eu nem sei o que é isso ... não sabia que isto existia, informalmente nós damos aula.

MDIP1: não, não tenho interesse em aula, sou pragmática.

Foi uma experiência positiva para os mestrandos de Engenharia Civil

Os mestrandos de Engenharia Civil apreciaram positivamente o Programa.

ECH2: foi uma experiência muito boa.

ECM1: cursei o PAE, que é de preparação pedagógica ... que foi bem legal.

ECM2: fiz e estou fazendo ainda, toma um pouco de tempo, mas é bom, mas pela questão de um dia precisar fazer um concurso, entra como atividade didática pedagógica.

Um dos mestrandos de Engenharia Civil não manifestou interesse em cursar e outro, apesar de sua bolsa não o obrigar, gostaria de cursá-lo.

ECH1: não houve muita divulgação, pelo que eu sei do PAE é mais para aperfeiçoar mesmo para ser professor, na época como eu já tinha feito todos os créditos não me interessei.

ECM3: pela minha bolsa eu não sou obrigado a fazer o PAE, mas eu quero fazer, até agora eu vi o e-mail e vi que perdi o prazo.

Etapa obrigatória para os mestrandos de Direito

Os mestrandos de Direito afirmaram que acompanham seus orientadores nas aulas de graduação por exigência deles, para que

conheçam seu estilo, sendo que para um dos mestrandos foi uma experiência negativa.

DEF1: o orientador nos exigiu, a mim e aos outros orientandos dele, que tivéssemos participação em outras atividades acadêmicas como monitoria em cursos de graduação como aluno PAE, enfim participação em estudos que ele coordena.

DEF2: eu entrei como monitor da graduação, eles têm um programa de aperfeiçoamento PAE, mas mesmo antes do PAE, meu orientador sempre nos obrigou a assistir às aulas dele, para conhecer o modo que ele pensa, então você acaba sendo também monitor não oficializado.

DEF3: eu dou aula uma vez por semana, como PAE, acompanho também o [nome] no primeiro ano, tenho [disciplina] 4º ano noturno, [disciplina] noturno, ainda tenho uma matéria na pós.

DH1: esse ano eu sou aluno PAE, mas no ano passado estava fazendo a preparação pedagógica, mas já cursava graduação com ele, informalmente, para acompanhar o desenvolvimento do raciocínio.

DH2: tem uma disciplina que estou dando aula com um professor como monitora, eu entro no corredor e o pessoal do quinto ano meio que olha quem é esta daí, não sei, não me sinto muito confortável lá.

DH3: estou fazendo uma monitoria na educação também uma professora que está dando educação em direitos humanos, então estou adorando assim, é com alunos da licenciatura então até para exercitar essa questão da multidisciplinaridade, discutir com outras formações.

DH Or.: não tem vaga para todos, a gente tenta fazer uma rotatividade para que todos eles possam participar do PAE, o PAE acaba sendo uma formalidade, porque todos eles são obrigados a me seguir, eu não deixo eles sozinhos em sala de aula, que não é nem metodologicamente o mais recomendado.

O desenvolvimento do estágio PAE é o momento em que ocorre a socialização do aluno de pós-graduação com o aluno de graduação, porém é muito mais enfatizada pelos mestrandos a proximidade com o orientador para conhecer seu estilo de docência.

3.3.6 Qualificação

Contribuiu

Os mestrandos que consideraram que a qualificação contribuiu referiram principalmente em relação a acertar o recorte final.

ECM1: ajudou bastante, tem um capítulo inteiro a partir daquilo que eles exigiram, que era uma relação com a legislação brasileira, que o que tinha era relacionado à legislação internacional então ajudou bastante, bastante mesmo, a gente sai nervosa.

ECH2: foi um passo importante, na época, a pesquisa ainda estava bem, eu queria abraçar muita coisa, e por conta do prazo, eu acabei precisando depois podar ... não deu tempo para fazer tudo que eu gostaria, tive que cortar bastante e essa foi até uma conversa que eu tive com o professor.

MDIP3: muito mais tranquilo do que eu imaginava, eu imaginava que a qualificação teria críticas metodológicas mais duras e não foi o que aconteceu, eu me surpreendi na verdade com o acolhimento que eu tive da banca examinadora, eu acho que o orientador te dá um parâmetro o tempo todo se o seu trabalho está no caminho certo ou não está, mas eu acho que é um momento que de fato você põe à prova a qualidade do seu trabalho, a linha de raciocínio a unidade do trabalho, a unidade conceitual ao longo do tempo, o texto contínuo, isto a banca pode avaliar bem, e me surpreendeu na medida em que todos os três membros da banca foram ... tiveram uma avaliação muito boa do trabalho, trouxeram contribuições.

Não contribuiu

Para os mestrandos que relataram que a qualificação foi pouco proveitosa, apontaram como causa a exigência de ampliar a dissertação, porém sem tempo suficiente para cumprir tal sugestão.

MDIP Or.: nós estamos exigindo do mestrado, eu tenho me deparado com algumas bancas de qualificação 6 meses antes do final que estão exigindo mais coisas, que acrescenta não sei mais o que no projeto, que volte mais ao campo para explorar não sei mais que questão, é verdade, então, aí há uma confusão geral sobre o objetivo do mestrado, confundindo mestrado com doutorado.

DEF1: foi pouco proveitosa, em parte por responsabilidade minha e em parte não, a minha parte por estes aspectos relacionados ao prazo e ao acúmulo de créditos, fez com que eu escrevesse muito pouco para qualificar, foi curioso, porque inicialmente meu plano de pesquisa incluía 6 capítulos, dos quais 1 e apenas 1 eu levei para a qualificação e este a banca me pediu que eliminasse, de maneira que restavam 5 e nenhum deles escrito.

Formalidade

Para os mestrandos de Doenças Infecciosas e Parasitárias, ocorre uma entrevista inicial com cada membro da banca, de tal forma que no dia do exame apenas se ratifica o que já foi conversado anteriormente.

MDIP1: eu acho que a forma como eles fazem, quando a gente vai procurar a banca antes a gente envia o documento

para ser avaliado, é marcada uma entrevista, antes da apresentação formal da qualificação, eu sabia que tinha que escrever mais, que as minhas referências estavam antigas, em 4 anos já fica antiga, atualizar, mas eu fiquei tranqüila que não tinha uma crítica grave.

MDIP2: as pessoas com quem eu conversei eu gostei bastante delas, me deixaram bem à vontade, eu fiquei um pouco nervosa, acho que eu fui meio rápida, mas eu acho que eles conseguiram entender por que tinha tido a entrevista prévia então mais ou menos eles tinham entendido e conversado comigo sobre o trabalho, foi só uma oficialização depois, então e aí no final juntar os três e serem unânimes no que cada um tinha sugerido antes, eu achei que até que foi tranqüilo ... na minha qualificação que pediram que eu mudasse o título mostrando que eu tinha pesquisado muito mais do que estava no nome do projeto original, então os dados estatísticos e outras comparações eles acharam que tinha que entrar no título, dado isso, mas em relação ao projeto de pesquisa não.

Haguet (2001) salienta que o cientista tem a obrigação de se expor para, no final, enriquecer-se com as críticas e/ou reconhecimentos de seus pares, reafirmando a dimensão da criatividade na produção do conhecimento. Para o aprendiz de pesquisador como é o caso do mestrando, a qualificação e a defesa são os momentos desse processo de reconhecimento pelos pares.

3.3.7 Bolsa

A bolsa foi vista pelos mestrandos e pelos orientadores como insuficiente para provê-los e destacam ainda as diferenças regionais, apesar do pagamento ser idêntico independentemente de onde o mestrando more.

ECH1: bolsa de mestrado não dá, a gente chama de salário coxinha, só dá para comer uma coxinha por dia com aquele salário, se uma pessoa paga um aluguel, depende de transporte público, vamos fazer a conta não dá 950, então se a pessoa mora com os pais ainda dá, porque é uma coisa a mais.

ECH2: moro sozinho e tenho que dar um jeito, de alguma forma alguma ginástica você tem que fazer, algum complemento alguma coisa para poder chegar no final do mês.

ECH Or.: o valor da bolsa é muito baixo, então não há nenhum atrativo de ordem profissional ... o aluno tem que sobreviver com este valor, e não tem nenhuma segurança do ponto de vista legal, ele não recolhe aposentadoria, é quase que um pária, é assim que o estado vê um bolsista, na verdade é um subemprego quase, ... a questão econômica regional tem que ser considerada, porque se é estado de São Paulo é uma outra realidade, porque se você vai para o Nordeste é outra coisa, estes 800 reais no Nordeste é uma fortuna, as bolsas de TI no Nordeste é um grande emprego, então é uma outra realidade, econômica e social que tem que ser levado em conta, para um aluno de mestrado do Nordeste a bolsa de mestrado é um grande negócio.

ECM1: a bolsa não é suficiente para prover, para o aluno se sustentar durante o mês e ainda, então dois, este congresso internacional o ultimo foi todo custeado por uma fundação internacional, teve um outro que a Poli custeou uma parte e não tinha como eu ir.

ECM2: a profissão de pesquisador é ainda mal remunerada em relação ao engenheiro ... sou estudante sou engenheiro, eu não poderia trabalhar como

engenheiro fazendo esta trabalho, poderia fazer meu trabalho, tudo bem não é um pagamento, é um ajuda de custo que o governo dá, mas eu acho que isto desincentiva muito a gente, continuei porque era o que eu queria.

ECM3: se você não mora em São Paulo e você é de fora uma bolsa de mestrado, de doutorado não é aquela bolsa para você viver, ... eu acabo não tendo aquela necessidade econômica, claro que não me sinto bem de hoje o meu pai estar me ajudando, mas também agora aquela apreensão, porque eu entendo que a pós não vai me dar este retorno financeiro.

ECM Or.: esta é uma razão muito injusta para quem faz mestrado em São Paulo, porque a bolsa não é suficiente para viver em São Paulo, mas em Campina Grande na Paraíba, o cara é classe média alta, com uma bolsa de 1000 reais sem pagar imposto, então de uma forma geral este é um grande problema, que exige muita vocação, existem bolsas de projeto que a gente consegue dar que são maiores, que são da Fapesp, mas também são iguais em Pirassununga e em São Paulo, este é um problema muito grave para a escola.

MDIP1: eu não tinha bolsa, até mesmo porque eu não aí abrir mão de um trabalho por algo provisório.

MDIP3: quem está fora do ambiente acadêmico tem muita dificuldade de entrar, porque você não tem bolsa, ou quando existe, a dificuldade de conseguir bolsa é uma coisa, você consegue a bolsa é um valor que fica muito aquém das suas necessidades, ninguém consegue sobreviver com o valor da bolsa, aí é um círculo vicioso de desestímulo a continuidade da educação depois da graduação.

DEF2: minha bolsa termina em junho e eu fui chamado para ser professor da FGV, então aí vou ter alguma coisa a mais.

DH3: agora queria dar um gás à qualificação, porque o mestrado sou eu que vou poder fazer que ande e se eu não me dedico não acontece que e para mim é muito importante e aí o pesou todas as questões, vale muito mais a pena investir no mestrado agora nesse momento no momento eu posso me dar ao luxo de ficar 2,3 meses sem trabalhar, e agora começa a pensar melhor se invisto mais só no mestrado se peço bolsa, ou se vou continuar procurando alguma coisa de trabalho.

Além de o valor da bolsa ser insuficiente, outra questão a ser considerada é que, desde meados dos anos de 1990, vem ocorrendo uma queda no percentual de alunos bolsistas, pois em 1991 eram 53% (19.072 / 35.865) dos matriculados no mestrado e em 2003 foram reduzidos para 25% (17.693 / 72.001) (Capes, 2005).

Velloso e Velho (2001) atentam que quando os estudantes trabalham, mesmo que eventualmente, esta atividade não está vinculada à sua formação, o que pode atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, propõem a oferta de bolsas complementares de auxiliares de ensino e de pesquisa, ou de bolsas mais substanciais do que as regulares para o envolvimento dos discentes nessas atividades, o que poderia proporcionar uma melhor formação dos estudantes, já que os bolsistas concluem os créditos antes dos que trabalham e priorizam a pós-graduação.

3.3.8 Preocupações e dificuldades

Prazo

Cumprir o prazo foi uma das principais preocupações dos mestrandos.

ECH2: tive 6 meses e não deu tempo para fazer tudo ... eu só tinha liberação para vir aqui uma vez por semana assistir às aulas, então eu demorei mais do que os outros para cumprir os créditos, e você conclui com esta frequência, você acaba os créditos faltando exatamente 1 ano para depositar a dissertação, ou seja, se você, ao longo deste tempo já não teve muito tempo para se dedicar às disciplinas, à revisão bibliográfica, se você já ali não trabalhou a sua pesquisa, já não adiantou um pouco, na prática você vai ter um ano para fazer tudo, então daí é difícil.

ECM2: estou meio com a corda no pescoço, teve uma discussão ontem sobre isso, sobre meu tempo, prazo, bolsa, meu prazo é em março, mas minha bolsa está para vencer e eu tenho que dar um jeito conseguir manter a bolsa, me manter tendo números, não só tendo confiança das pessoas, meu números tem que refletir, publicação.

MD Or.: é suficiente desde que você puder ficar 40 horas se dedicando a isso, mas não é a realidade, mas normalmente dá, quando não dá ou porque o orientador é inexperiente, ou porque o orientando teve um problema muito sério, via de regra é um tempo razoável.

MDIP1: eu entrei na pós com a coisa muito amarradinha, como te falei, preparei antes, se bem que eu tive que prorrogar porque teve uma parte do laboratório que eu não terminei, por conta do laboratório.

MDIP3: eu acho que esta fase final foi difícil em termos de tempo, porque dependeu muito mais de outras

peessoas do que de mim mesmo, quando você está elaborando escrevendo conteúdo, lógico que isto demanda um tempo, você precisa de inspiração para escrever, não basta sentar para escrever à noite, mas de qualquer maneira depende da sua leitura, da sua aquisição, do seu universo acumulado.

MDIP Or.: é muito difícil aluno adiantar, a gente já usou várias estratégias para tentar abreviar o tempo médio de titulação, as pessoas fazem no prazo, às vezes naquele sufoco que não consegue reunir as pessoas da banca naquela última semana para fazer a qualificação, quase no Natal , não acha banca ...

DH Or.: é muito difícil fazerem mais créditos, até porque como o tempo é pequeno, reduzido ultimamente também acabam os créditos e eles têm um prazo para fazer a qualificação e depois mais um prazo para fazer a escrita final da tese e da dissertação, então os prazos ficam muito premidos, fica muito difícil querer que nesta fase da escrita eles fiquem comprometidos com outros créditos, então eu acho que a dificuldade é natural que exista aí e é melhor que não faça mesmo, até para ter o tempo necessário para escrever, condensar as idéias de todas as matérias.

DEF1: há uma diferença que não pode ser esquecida, entre aqueles que têm dedicação exclusiva e os que não têm, ... se o prazo fosse maior, mas de fato alguém que tenha dedicação exclusiva, que é bolsista, consiga cumprir em 2 anos com um certa tranquilidade, mas para quem não tem dedicação exclusiva, compromissos profissionais alheios à vida acadêmica é puxado.

DEF Or.: o grande problema é tempo, não é capacidade ... a produção doutrinária científica sofreu por causa disso, mas é meramente fator tempo, muitos esquemas que se apresentam, exigências estão alheios à realidade, são esquemas funcionam onde tanto professor como aluno têm dedicação exclusiva, mas no Brasil não é assim, os regulamentos devem pensar nisso.

Lidar com o prazo é uma das principais dificuldades dos pós-graduandos (Bujdoso, 2005, Leite Fo, 2004; Louzada, Silva, 2005a; Sanchez, 1992; Santos *et al.*, 1996).

A pressão pelo cumprimento dos prazos decorre do fato de que este é um critério que condiciona o financiamento dos programas de pós-graduação (Arruda, 1999; Bianchetti, 2002, Frigotto, 2002; Warde, 2002). Os coordenadores dos programas consideram razoável o prazo de 24 a 30 meses para o mestrado (Velloso, Velho, 2001), no entanto é importante levar em conta as especificidades de cada área do conhecimento, o que pode reduzir o alcance do tema, levando à simplificação das dissertações (Frigotto, 2002; Kourganoff, 1992), bem como à adoção de critérios mais rigorosos de seleção (Moraes, 2006).

Uma das propostas que se discute para o cumprimento dos prazos reduzidos é a eliminação da dissertação, em que há autores favoráveis (Velloso, Velho, 2001) e contrários à proposta (Braga, 2002, Reis, 1998, Saviani, 2006, Warde, 2002). Para Velloso e Velho (2001), a dissertação poderia ser substituída pela aprovação em duas disciplinas de doutorado. Já para Saviani (2006), abrir mão da dissertação é obter a redução do prazo à custa da descaracterização do mestrado e enfatiza que se deve definir o tempo necessário à realização do mestrado, a partir da compreensão de sua natureza e não o contrário.

Os critérios de tempo da produção acadêmica, utilizados para avaliação universitária, incorporam, sem perceber, a velocidade e a fugacidade do mercado de consumo (Chauí, 2001), adequando a atividade universitária às exigências da lógica empresarial (Santos BS, 2003).

A redução dos prazos pode dificultar ainda o amadurecimento de um pesquisador (Warde, 2002), podendo comprometer a qualidade da formação (Bianchetti, 2002, Castro, 2006), já que a inelasticidade dos prazos traz como consequência o alongamento das fases iniciais e o encurtamento das finais, em que é produzida a análise dos dados. Constrangido pelo tempo, o pesquisador se restringe às interpretações mais imediatas das primeiras tabelas em que põe a mão, constituindo sua análise apenas a depuração e arrumação dos dados em categorias básicas, esquecendo-se de que não são os números que dão sentido à interpretação, mas sim a interpretação que dá sentido aos números (Castro, 2006).

Utilidade da dissertação

A preocupação com a utilidade prática da dissertação foi apontada apenas por mestrandos de Direito:

DH1: para que ela não fique só na prateleira de dissertações, e de repente a estratégia posteriori eu ainda não bolei, mas você pode colocar essas coisas em páginas da Internet, pode pegar as propostas de mudança de lei e distribuir mesmo.

DEF1: no fundo o tema tem que ter alguma utilidade acadêmica, ele tem que contribuir.

DEF2: acho que ela terá pouca utilidade, parece “chover no molhado”.

Chama a atenção o fato de que apenas os mestrandos de Direito, e nem todos eles, manifestaram esta preocupação, já que a tensão entre a utilidade do mestrado e o tempo disponível para a sua realização está presente para boa parte dos mestrandos de Enfermagem (Bujdoso, 2005), constituindo um aspecto contraditório pelo próprio processo pelo qual a universidade vem passando, segundo o qual a perda da qualidade ocorre em função de esta estar dominada pelo princípio da quantidade (Ianni, 2004, Santos BS, 2003, Velho *et al.*, 2004).

Dejours (1999a) elenca dois tipos de julgamento do trabalho: o julgamento de utilidade, que confere ao ato técnico sua inscrição na esfera do trabalho; e o julgamento de beleza, que confere qualitativamente ao ego o pertencimento ao coletivo ou à comunidade que pertença.

Eco (2004) destaca que há maneiras de se fazer uma tese que se torne útil também após conclusão do processo, como fazer dela o início de uma pesquisa mais ampla. Segundo ele, uma tese bem feita é um produto do qual se aproveita tudo, de onde se extrairão diversos artigos científicos ou mesmo um livro, servirá de material para citação, reutilizará as fichas de leitura utilizando partes que não entraram na redação final do primeiro trabalho, e as partes secundárias surgirão como início de novos estudos.

Solidão

Solidão também foi uma dificuldade presente no percurso do mestrado.

MD1: eu acho que é um caminho bastante solitário.

MD3: bastante solitário, porque aí depois você vai anotar seus casos, você vai escrever seu material, tudo sozinho.

DEF2: também a questão da solidão, eu acho que é solitário demais.

Campo

O trabalho de campo também foi apontado como fonte de preocupação.

ECM1: o trabalho de campo que atrasou mais, ... achei que ia fazer em 6 meses, acabei fazendo em 1 ano, porque a gente tinha uma associação de fabricantes que apoiava o projeto, ... e mudou a diretoria da associação e cancelaram este apoio, então em vez de falar com uma associação, tive que falar com fabricante por fabricante, e alguns eram mais receptivos, outros menos, ... aí apresenta de novo o projeto para o novo gerente, explica, então estas coisas que demoraram, foi bastante complicado, desanima, mas tinha que terminar.

ECM3: o que me preocupa hoje é analisar os meus resultados, ver se minha coleta foi feita mesmo de uma maneira certa, se os meus dados estão coerentes.

DH3: me preocupa sim,... no Direito a gente não aprende isso na graduação, ... você até tem um TCC, mas não necessariamente você discute alguma coisa prática de campo de extensão universitária no sentido de você pôr o pé na lama e ver o que acontece, isso não tem, e são uma coisa que a gente tem que aprender, mas também dá um friozinho na barriga, é isso acho que vai ser bacana.

Publicar

A publicação foi relatada como uma dificuldade para a área de Dermatologia da Medicina.

MD1: tem publicação que é ridículo no Brasil, a Revista Brasileira de Dermatologia muda os critérios a todo momento, não facilita a vida de quem quer publicar, quem pode está publicando fora que é mais ágil, talvez seja uma preocupação sim, porque os critérios das revistas estão escritos bonitinhos lá, mas a gente sabe que não é bem assim, porque tem o que não está escrito, tem toda uma questão de peso do autor, e todo um cenário político, eu acho que é uma das coisas que mais me preocupa, embora eu tenha uma orientadora que é extremamente respeitada, dentro do ambiente que nós estamos, mesmo assim a gente sabe que acho que em qualquer área, existe ciúmes, egos.

MD Or.: esse é o maior estresse, porque dermatologia é uma especialidade muito restrita, porque revistas de dermatologia, não tem o mesmo impacto de revistas de clínica médica ou cirurgia geral, então é mais difícil.

A pressão por publicar leva a um grau exagerado de competitividade, induzindo uma distorção cultural, na qual a “corrida por produção” de quantidade prevalece sobre a produção de conhecimento (Bittencourt, 1999;

Chaui, 2001; Coggiola, 2001; Dias Sobrinho, 1999; Kourganoff, 1990; Louzada, Silva, 2005a; Machado AMN, 2006; Méis *et al.*, 2003; Santos BS, 2003; Schwartzman, 2006; Silva Jr, 2005; Velho *et al.*, 2004; Waters, 2006).

No entanto, outro aspecto relevante da publicação é a necessidade de divulgar os resultados de uma pesquisa, como parte das responsabilidades de um pesquisador (Candotti, 2002; Latour, Woolgar, 1997; Luna, 1983; Machado AMN, 2006; Mayor, Forti, 1998; Rassian, Barata, Rodrigues, 2003; Vogt, Polino, 2003).

A questão da publicação estava muito condicionada nesta pesquisa às particularidades de uma especialidade Médica, a Dermatologia, em que a dificuldade é restrita à limitação do número de revistas, do que a própria pressão pela publicação. No entanto, a dificuldade de publicar é um aspecto presente para os mestrados de Enfermagem (Bujdoso, 2005) e Biomedicina (Louzada, Silva, 2005a), sendo que para um programa nível 7 Capes, a publicação se tornou o momento mais relevante para o pós-graduando e não a defesa (Méis *et al.*, 2003).

Quanto à internacionalização das publicações, Rassian, Barata, Rodrigues, (2003) alertam que há uma preocupação de se direcionar a pesquisa à solução de problemas alheios, para que estes possam ser publicados internacionalmente, o que reflete um certo “colonialismo cultural”, fato também destacado por Coggiola (2001) que enfatiza que a publicação estrangeira possui “valor agregado maior”. Já Giannotti (1987) considera que essa internacionalização pode produzir uma “pasteurização” e uniformização

das pesquisas, o que Florestan Fernandes (1979) refere como uma “transplantação de conhecimentos”. Outra dificuldade refere-se à maior facilidade de publicação de áreas básicas em que não há interferência geográfica em comparação com as ciências humanas, o que pode refletir na diferenciação de financiamento, se este estiver vinculado a este critério (Santos CM, 2003).

Há de se considerar ainda a introdução da avaliação em função do “índice de impacto”, que pode mais do que refletir uma medida de qualidade, indicar um índice de popularidade, dependendo do assunto, do idioma e do renome da revista em que o artigo foi publicado (Rassian, Barata, Rodrigues, 2003).

Redação

A dificuldade para escrever foi relatada pelos mestrandos de Engenharia Civil e Medicina.

ECH1: 60, 70% do trabalho está feito, o problema maior é como todo engenheiro, o engenheiro tem uma dificuldade imensa de escrever, fazer um texto muito bem elaborado eu não consigo, tenho uma certa dificuldade no português, não que eu seja péssimo, e não que tenha erros gramaticais, mas na hora de imaginar, de fazer um texto grande assim, eu tenho esta dificuldade.

ECH2: eu senti que foi uma camisa de força, este formalismo técnico, este rigor técnico, eu tenho o hábito de, eu gosto muito de escrever e ler, ... o texto técnico de engenharia é péssimo, você tem que trilhar pela objetividade, clareza, então eu sempre gostei de escrever, neste aspecto nunca tive dificuldade, mas para trazer isto para a exigência de um trabalho para a USP foi difícil.

ECM2: é uma habilidade que não é treinada, o engenheiro é para pensar, para ser lógico, para fazer conta, aí esta habilidade de escrever e conhecer a informação não é estimulada na engenharia, ... escrever um artigo, você consegue com esforço, mais por um mérito pessoal do que um atividade da graduação, e na pós como você precisa escrever o poder da informação passa a ser muito maior, gerar conceitos.

MD2: tenho dificuldade, não é uma coisa muito natural. Muitas vezes eu tenho que parar, pedir ajuda para alguém, tenho dificuldade não é um coisa fácil, ... às vezes eu abro uma coisa começada, sigo uma outra idéia, e volto naquela mais tarde, num outro dia.

MD3: escrever, é na verdade, é ter organização e disciplina de sentar e escrever, porque assim eu sou como todo bom brasileiro eu deixo as coisas para a última hora.

MD Or.: a redação na verdade, porque o artigo em si não é tão problemático, o mais complicado para eles é a formatação da tese, que é realmente complexa, extensa, os dados em si a pesquisa eles acabam, o problema é inspiração, você tem ali o material na sua mão, e isso é difícil.

MDIP1: eu estou aprendendo cada vez mais, eu acho que já escrevi pior, mas eu estou querendo a ajuda de uma pessoa para escrever junto, e acho importante para ficar um texto mais interessante, é muito ruim ter um texto feio.

MDIP2: eu tenho dificuldade de escrever, ... para mim escrever não foi fácil, ainda mais que eu não parei para fazer isso, fiz muito de madrugada, então escrever para mim foi o mais difícil.

DH Or.: escrever é um ato doloroso para eles, é uma ato difícil um ato ... mais difícil isso do que cursar as disciplinas, ter muito trabalho nas disciplinas.

Há de se destacar que houve mestrandos que relataram que não tiveram dificuldade para escrever.

ECH3: para te dizer a verdade eu não tinha muita consciência disso não, adquiri consciência aqui quando elogiaram muito do que eu escrevia, daí começou a cair a ficha, sempre gostei muito de escrever, grande quantidade, e engenheiro escreve muito mal português, escreve aqueles relatórios, aquele português péssimo em geral.

ECM1: escrever não foi difícil, ... eu aprendi esta coisa de argumentar, de justificar e mesmo os trabalhos das disciplinas vão te ajudando.

ECM3: não é que não ache difícil escrever, ... minha preocupação não é escrever, mas é tentar selecionar citação correta, será que este eu ponho, será que não ponho, será que vai interessar este assunto.

MDIP3: eu preciso de tempo, mas não tenho dificuldade para escrever ... já escrevi trabalhos para congressos, coisas que dependiam de um poder de síntese, resumos, já tinha feito sim, mas uma monografia de final de curso eu não tinha feito, que é o que mais se aproxima de uma tese e hoje se eu tivesse feito um eu estaria em um outro patamar, já teria queimado algumas etapas, principalmente estas de ABNT e Vancouver, etc. e tal, e mesmo de formatação, e bibliografia, porque escrever um artigo é uma coisa, mas uma tese é muito maior, você precisa de muito mais tempo e de uma capacidade de organização e síntese muito maior, porque a quantidade de informação é muito maior.

DH1: eu tenho facilidade de escrever, eu particularmente gosto de escrever e escrevo com fluência, e já tenho alguma experiência acadêmica.

A redação é considerada uma atividade complexa que exige capacidade de análise, pressupondo uma exposição ordenada (Girin, 1996), onde se relacionam os dados aos conhecimentos estabelecidos, sendo que a maioria dos pesquisadores considera esta uma tarefa menor, que o perturba na missão de buscar novos resultados e descobertas, negligenciando a redação (Kourganoff, 1990).

Os orientadores referem que há uma tendência indesejável de cópia e

reprodução e uma dificuldade de criar, mostrar audácia e autonomia, características estas bem-vindas para um pesquisador (Machado, 2006). Então quando um professor se depara com um texto universitário bem escrito se surpreende, porque saber escrever passou a ser algo excepcional, e não a mais rotineira obrigação do universitário brasileiro (Nunes, Carvalho, 2007).

3.3.9 Satisfação

Mais prazeroso

Dentre os aspectos mais prazerosos, os mestrandos apontaram o mestrado como oportunidade de aprender, participar da vida acadêmica, cursar disciplinas, buscar autonomia e concluir.

ECH1: estou aproveitando muito o conhecimento, que ele te aperfeiçoa mais, te lapida um pouco mais.

ECH2: é muito bom aprender ... vai aprofundando em uns detalhes, passa a prestar atenção em alguns aspectos que para você eram sem importância, ou você começa a observar umas ligações que para você não existiam antes, isto que instiga mais, você aprender conhecer.

ECH3: o prazer de aprender é muito grande, de estudar, de produzir alguma coisa, de deixar alguma coisa que sirva de apoio para alguém que ele possa partir não mais do ponto que eu parti, mas partir um pouquinho mais a frente, deixar este trabalho para mim é muito importante.

DH2: gosto de poder estudar o que me interessa, de aprender, de conhecer coisas novas.

DH3: gosto de estudar, conhecer outras coisas conhecer outras visões, descobrir outras possibilidades aprofundar algumas coisas que você sabe mais ou menos mas aí você descobre outras, eu gosto de estudar.

DEF3: você vê o pulo que você deu em conhecimento, oportunidades acadêmicas surgem, também é uma coisa legal, dar aula, escrever.

ECM2: o mais legal é quando seus resultados convergem com alguma coisa que você estava esperando, ou mesmo quando não converge, você entende as coisas, ... daí que você consegue não só entender, ... consegue convencer os outros, ... quando você chega no resultado, eu acho que é o grande prazer do pesquisador, os resultados, talvez nem

sempre os que a gente espera, mas resultados confiáveis que possam contribuir com alguma coisa.

ECM3: é a pesquisa, ... para mim o viver a pesquisa é muito legal, quando você começa a processar os dados, ver outras pesquisas e ver o que a sua pesquisa traz de contribuição, isso que me motiva.

ECM1: as disciplinas, porque não é um trabalho individual, todo mundo consegue contribuir, ... a gente faz grupos diferentes em cada trabalho, ... eu adoro ter aula, foi o mais prazeroso, a coisa do grupo, do conjunto, o professor lá, que faz a coisa com maestria.

DH Or.: acho que quanto mais eles estão se vendo inseridos na própria dinâmica da universidade, eu acho que eles ficam felizes e agradecidos, pelo menos o nosso público, enquanto mais eles ficam abandonados mais eles ficam infelizes, então o que eles gostam mesmo é de estar participando efetivamente da vida acadêmica, da academia, da perspectiva da academia, isto eles gostam muito, isso mesmo os jovens e menos jovens.

MDIP3: eu acho que foi a sensação de pela primeira vez na minha vida acadêmica eu senti, muito no final do processo, de eu estar num patamar acima, independência como autodidata, porque quando você está na graduação você é muito aluno, ... fui um aluno que cumpriu bem o papel, fui um bom aluno e na residência embora se esperasse que o médico esteja em um patamar acima eu fui muito aluno na residência, não senti muita diferença quando sai da residência em relação à graduação na busca pelo conhecimento, eu ainda fui muito cumpridor das tarefas, ... o mestrado me desenvolveu muito esta habilidade, então o que eu mais gostei foi ter chegado ao fim e ter percebido que eu finalmente vivi esta transição, hoje eu me sinto um profissional mais independente pela busca da informação na busca da solução dos problemas.

DEF1: A conclusão da dissertação para mim foi muito prazerosa, foi o momento em que eu senti que realmente ia acabar e que o prazo que restava era suficiente, isto foi muito bom – esta sensação prazerosa de ter domínio sobre o trabalho, que foi somente adquirida no final. Depois a própria conclusão, o momento do depósito, o encerramento de uma fase de trabalho extenuante, muitas madrugadas e tal. Tive um momento muito prazeroso quando o meu orientador me autorizou a fazer o depósito e me elogiou o trabalho ... uma sensação de missão cumprida e muito prazerosa.

Menos prazeroso

E dentre os aspectos menos prazerosos, os mestrandos apontaram as disciplinas, a qualificação, o prazo, falta de tempo, acúmulo de tarefas, renúncias que o mestrado impõe, baixa remuneração, solidão e a carga emocional envolvida.

ECM3: disciplina que não tem nada a ver.

DH2: tem algumas matérias que os professores dão textos demais para ler, parece que a gente não vai dar conta coisa de 200 páginas por semana.

MDIP3: uma das coisa que eu menos gostei talvez tenha sido fazer as disciplinas,

ECM1: qualificação é uma parte muito, você está muito nervosa, muito insegura, com medo, então não sei se é porque eu sou jovem, se alguém com mais experiência teria reagido mais tranquilamente.

ECM2: a parte financeira, a profissão de pesquisador é ainda mal remunerada em relação ao engenheiro, ... essa pouca valorização do pesquisador como profissional, aqui é complicado falar o que eu sou, sou estudante sou engenheiro, eu não poderia trabalhar como engenheiro fazendo esta trabalho, poderia fazer meu trabalho, tudo bem não é um pagamento, é um ajuda de custo que o governo dá, mas eu acho que isto desincentiva muito a gente, continuei porque era o que eu queria.

ECH2: o prazo, as vezes você tem que correr para entregar, mas eu acho que esta preocupação com a qualidade da pesquisa é um desgaste.

DH2: não gosto do prazo que tem prescrever, e não gosto das coisas assim tão no dead line, prazo final assim ter obrigação de escrever, ... por outro lado se não tivesse prazo eu ia enrolando *ad infinitum*.

DH2: eu não gosto muito de fazer prova, algumas matérias têm prova.

MDIP3: gostaria de ter mais tempo, ... um certo ócio é saudável na medida em que você pode conviver com outros alunos, estar numa esfera de convivência social simples que seja, estar nas bibliotecas, estar nos ambientes de disciplinas não formal de fazer trabalhos, mas de entrar em

discussões , de fazer outras áreas que não necessariamente a sua, ... com a falta de tempo... a gente perde um pouco a dimensão humana da formação, ... sinto falta de tempo para esta formação mais humana, menos desgastante, menos a toque de caixa, menos mecanizada e ter um tempo para discussão, para acúmulo, para digerir, a falta de oportunidade, a falta de tempo para isso foi uma das coisas que eu não gostei.

ECH3: chega uma hora que as coisas se acumulam, são provas em todas as cadeiras, então nesta época a tensão aumentou um pouco, eu acordava de madrugada preocupado, mas eu não cheguei a não gostar, quando acabou senti até falta.

DEF3: o que é ruim é essa sensação de você achar que você não vai dar conta, que é desesperador, dá um estresse, e quanto mais estressado você fica mais você começa a patinar, isso é ruim no mestrado.

DEF1: as renúncias que ele impõe, ...sabia que isto aconteceria, mas não tinha idéia da dimensão, por mais que eu acompanhasse colegas fazendo mestrado ou concluindo, ... por mais que eu achasse que estivesse preparado para isto, eu vi que era mais do que esperava. ... renunciei em nome de uma coisa temporária, tem começo meio e fim, então é uma coisa que te alimenta e dá força para conseguir, eu falava para minha mulher, faltam 6 meses, faltam 4...está acabando.

DEF2: a questão da solidão, eu acho que é solitário demais.

DEF1: Outra coisa é a própria carga emocional que traz cobrança.

Dentre os aspectos mais prazerosos relatados pelos mestrandos está o prazer de aprender, que proporciona a contemplação do desconhecido ou a resolução das questões que povoam a consciência, produzindo conhecimento pelo próprio conhecimento como um dos produtos da investigação aliado à produção do conhecimento pelas conseqüências técnicas e práticas que se pode extrair (Samaja, 1995).

3.4 A Dissertação

3.4.1 Escolha do tema da dissertação

Mestrando escolhia

A escolha do tema da dissertação pelo próprio mestrando foi preponderante entre os alunos de Medicina, que são os mais velhos, e ocorreu o mesmo com o mestrando de Engenharia Civil mais velho e os dois mestrandos de Direitos Humanos que eram os mais velhos de seu grupo:

ECH3: um dos motivos pelos quais eu escolhi áreas contaminadas, porque eu não conhecia quase nada de áreas contaminadas, ou não conhecia praticamente nada, então o mestrado veio como uma forma de aprender, satisfação pessoal, prosseguimento de estudos, acho que é uma forma de evoluir tecnicamente.

MD1: eu queria fazer [assunto], que é um assunto que eu já venho estudando como autodidata há muito tempo, naqueles cursos que eu te falei.

MD3: fui para um congresso dar uma aula sobre [assunto] até então eu pouco conhecia do assunto, só o que qualquer outro dermatologista sabia, e era uma aula longa e tinha que estudar bastante, e comecei a estudar e na medida em que eu fui estudando para montar esta aula eu fui achando o tema interessante, fui fazendo levantamento bibliográfico, e estudei tanto e me empolguei tanto que além da aula, modéstia à parte, ter ficado muito boa, eu comecei a gostar de estudar o assunto, e aí quando você faz uma boa aula, num congresso ou seminário, sempre te convidam para repetir esta aula, ou aumentar esta aula, ou outro aspecto do assunto, e aí comecei a estudar outros aspectos do [assunto] e aí achei várias lacunas a serem pesquisadas, e o tema da minha tese foi aquele que me empolgou pelo ineditismo ... exatamente por eu

lidar com um assunto absolutamente fora do contexto de atuação das linhas de pesquisa dentro da dermatologia, o professor teve uma forte resistência, tanto que na primeira etapa minha tese não foi aprovada, e eu estava nesta linha, ou eu fazia esta linha ou não fazia mestrado, porque para mim não tinha sentido estudar uma outra coisa, aí depois eu reapresentei meu projeto de pesquisa de uma outra forma.

DH1: foi algo que eu fui amadurecendo ao longo do tempo, na primeira especialização que eu fiz, fiz um trabalho pouco voltado para isso, ... a segunda especialização ... a discussão foi essa, no projeto de mestrado já foi um segundo amadurecimento disso tudo.

DH3: do meu trabalho. ... conforme eu ia trabalhando ia vendo que tem muita coisa para discutir, quando fiz especialização fiquei com vontade de escrever sobre isso e aí quando eu fiz a monografia o vi que tinha muito mais para discutir em relação àquilo, várias outras abordagens possíveis e tal.

MDIP2: minha orientadora na época trabalhava lá como patologista, e eu contribuía bastante com ela, e eram coisas que a gente discutia e aí um dia eu apresentei a minha idéia da tese como um trabalho para ela, aí ela me sugeriu porque não fazer como uma tese, que ela me orientaria.

MDIP3: no final do ano, eu comecei a trabalhar aqui e daqui surgiu uma questão, e ela já se interessou por desenvolver o projeto.

Mestrando escolhia, porém adaptava o tema à linha de pesquisa do orientador

Houve, também, mestrandos que escolheram seus temas, porém tiveram de adaptá-lo à linha de pesquisa do orientador, ou foram recortados pelo próprio orientador:

ECM1: eu percebi que os professores daqui da área de tecnologia e gestão não tinham muito interesse em desenvolver este projeto no tema que eu propus ... a gente fica algum tempo sem projeto, e aí você assiste à disciplina sem ter muito foco, ... poderia melhor aproveitar já direto na dissertação ... o orientador me deixou à vontade para escolher outro tema, não colocou nenhum tema que ele já estava desenvolvendo, não impôs nenhum tema, consegui escolher, foi um tema bastante inovador ... depois que ele foi definido.

DH2: na parte de projeto eu já tinha o projeto mais ou menos pronto e escolhi a orientadora e dei uma adaptada.

DEF1: Na verdade eu tinha uma dificuldade enorme para escolher o tema, por que eu tinha dificuldade em delimitar um assunto que pudesse ser do interesse de terceiros, ... de identificar alguma coisa que despertasse interesse, ... mas eu acabei escolhendo meu tema, por ler dois ou três trabalhos, não especificamente sobre meu tema mas sobre aspectos relacionados e que meu orientador me sugeriu a restringir o tema.

DEF3: eu queria fazer um trabalho, independentemente do que fosse, muito menos de dogmática legislativa, ou seja de estar interpretando e analisando lei, e ... mais formativo de direito do que analítico ... foi uma decisão que eu tomei, e depois a minha tese de láurea foi um negócio excessivamente interpretativo, falei não chega, não é essa linha, eu queria uma coisa mais voltada para a economia, juntar economia com direito, ... nessa área de internacional, que era uma área que eu estava precisando estudar... tem uma afinidade grande com a linha do meu orientador.

Orientador escolhia o tema da dissertação

A escolha do tema da dissertação pelo orientador foi mais presente no Programa de Engenharia Civil, porém ocorreu com dois mestrados da Medicina e um do Direito.

ECH1: fiquei encarregado da parte de informática do projeto, então existia um modelo matemático que é o meu mestrado que é um sistema computacional, como já tinha um produto que já estava inserido no projeto há muito tempo então já era bem mais fácil para mim, então eu fiz mestrado.

ECM2: sempre trabalhei com materiais e acabei vindo para cá por causa disso, e aí antes de eu começar o mestrado, eu tinha conversado por e-mail com o [nome] e tinha vindo para cá para conversar : - olha, quais são os temas que você tem? - Ah eu tenho, esse, esse, esse e esse tema, e aí ele tinha um tema mais ou menos próximo de um que eu já tinha trabalhado, achei interessante, só que era diferente.

ECM3: o pré-projeto não partiu de mim ... eu sabia que ia trabalhar com produtividade, mas não sabia o que eu ia pesquisar, então ele falou assim eu gosto de eu definir a pesquisa, você vai trabalhar para um grande fornecedor ... então vendo melhor percebi que era a melhor opção para trabalhar, como eu não tinha uma conclusão e ele escolheu, foi bom neste sentido.

ECM Or.: esta questão do aluno escolher a pesquisa na engenharia não faz sentido.

MD2: surgiu em comum acordo com ele, ah falei para ele que estava pensando em fazer alguma coisa na área ... pensando em fazer isso, o que você acha, a gente começou a discutir.

MDIP1: eu não tinha uma idéia de pesquisa, porque putz que pesquisa, ... eu trabalhei uma idéia do orientador em função da linha dele, eu não levei a minha idéia, fiquei até com medo de levar e não tinha nenhuma talvez.

MDIP Or: pega na seleção gente que vem com um projeto que você sabe que não foi o aluno que escreveu ... pegou carona no projeto do orientador, ... as vezes é muito mais fácil para o orientador, quando vem um candidato falar para ele olha você vai fazer isto daqui, já dá um projeto pronto que ele já escreveu e já até tem financiamento do que ficar nesse processo de pré-ingresso no bate e volta do desenvolvimento de um projeto até ele ter uma cara adequada para poder ser submetido para um financiamento ... hoje em dia, não dá para o orientador ficar jogando ping-pong com 5 alunos, sendo que cada projeto não tem nada a ver com o do outro e não tem a ver com o do próprio orientador, você tem carência de recursos humanos, carência de recursos financeiros, tem que estar tudo amarrado senão não vai dar certo, então o aluno vem com uma idéia interessante, mas está absolutamente fora de tudo aquilo que você está fazendo, então ou você se apaixonou pela idéia do aluno e resolve investir naquilo, ... isso é raro acontecer, ou você descarta

a possibilidade de enveredar por um terreno totalmente novo, ... o que tem acontecido, é que com a imaturidade dos candidatos, vem com uma idéia, ouviu o galo cantar , mas não sabe bem aonde, ... na verdade ele está querendo ser acolhido pelo sistema.

DEF2: O tema da dissertação acaba sendo um pouco mutante, tu ingressa com um tema, aí com as aulas, com o estudo, vai se aprimorando um pouco, e depois ela é sacramentada ... Porque o orientador, ele quer que obra se destaque, e eu não sei se meu tema estava um pouco restrito e aí ele ampliou o recorte.

Programa escolhia tema da dissertação

Outro aspecto apontado pelo grupo foi o fato de o Programa escolher o tema da pesquisa do mestrando.

ECH2: conversei com a coordenadora de pós-graduação, na época era a professora [nome], conversei sobre as linhas de pesquisa da área.

MD Or.: o projeto de pesquisa é do departamento e ele tem que ver se se interessa, normalmente estes projetos estão atrelados a determinadas doenças, ele atende os doentes e pode fazer depois uma parte mais experimental, mas tem que acompanhar um doente, e a demanda para atrelar as duas coisas é puxada, então tem orientador que chega, e acaba acontecendo mesmo, você seleciona um método científico e depois você vê que não dá certo, você tem que fazer mudanças e é complicado.

Quanto à escolha do objeto de uma pesquisa, deve se considerar a necessidade de se conciliarem as demandas internas e externas, em que se deve decidir se é preciso limitar-se à demanda formulada (ou manifestada)

ou contribuir para explicitar as demandas não formuladas (por um trabalho de pesquisa empírica, por exemplo) (Bourdieu, 2004). No entanto, não se pode tampouco desconsiderar os compromissos e adesões necessárias para se tornar um pesquisador (Kuhn, 2003), nem, tampouco seus aspectos organizacionais que abrangem pesquisadores, professores, infra-estrutura, entre outros (Giannotti, 1987), e ainda as limitações e contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade e das “questões consagradas” de cada época histórica (Minayo, 1996).

Para os mestrandos de enfermagem (Bujdoso, 2005) assim como os pós-graduandos de Biomedicina (Louzada, Silva, 2005a) a adequação do projeto à linha de pesquisa do programa é uma questão presente.

3.4.2 A proximidade ou distanciamento do objeto de trabalho como o objeto da dissertação

Para a maioria dos mestrandos (12), o objeto da dissertação não estava relacionado ao objeto do trabalho.

Analisando por programa, no Direto apenas a metade dos objetos das dissertações estava relacionada ao objeto de trabalho e na Engenharia Civil

nenhuma dissertação estava relacionada, estando vinculada à linha de pesquisa do orientador.

No entanto na Medicina, notadamente no Programa de Moléstias Infecciosas e Parasitárias, os objetos de todas as dissertações estavam relacionados ao objeto de trabalho, o que acabou por facilitar o desenvolvimento do projeto.

MDIP1: tem, tem, não é uma infecção comum, mas tem relação com controle de infecção.

MDIP2: tanto é que muitos dados eu já tinha quando eu apresentei o projeto.

MDIP3: o fato de fazer o mestrado e trabalhar na mesma área, as coisas foram se complementando, porque à medida que o mestrado foi avançando, a própria experiência profissional desses anos foi contribuindo para meus empreendimentos, para que meu objeto de estudo melhorasse ... eu vejo no meu caso, como um privilégio convergir tanto, ... este foi um outro fator facilitador, que ajuda a conciliar as coisas, porque enquanto estou trabalhando estou estudando ao mesmo tempo.

Marques (2002) considera que o pesquisador, mesmo iniciante, possui sua própria história, experiência de vida e trabalho, de onde abstrai as perspectivas de suas novas aprendizagens, através da *pesquisa* que pretende realizar, e conclui que não se aprende a partir do nada, pois “a *aprendizagem é reconstrução de saberes prévios e a pesquisa é a maneira de assumir o comando dessa reconstrução*” (Marques, 2002. p. 232). Os mestrandos de Medicina, que são mais velhos e com maior experiência profissional, foram os que trouxeram para suas dissertações questões formuladas, a partir de sua experiência de trabalho, coincidindo com a

pesquisa da década de 1990 com pós-graduandos de Psicologia que elegeram temas dentro de sua atividade, ou decorrentes do exercício profissional ou ainda a própria atividade profissional como objeto de estudo, sendo o trabalho a atividade determinante na escolha dos temas para a dissertação (Sanchez, 1992).

No entanto Ferreti (2002), apesar de considerar válida a proposta de buscar uma resposta para uma questão que incomoda o aluno na sua prática profissional, atenta que nem sempre existe algo mais aprofundado nesta experiência, apenas uma hipótese genérica e sem o devido aprofundamento com a literatura sobre o tema, chegando a formulações de projeto ou de objetos de pesquisa extremamente genéricos ou abstratos. Pode ainda cair no extremo oposto. Pela sua falta de familiaridade com a literatura e de conhecimentos teóricos, acabe buscando uma resposta específica para um problema específico que freqüentemente é de natureza técnica, correndo o risco de não ultrapassar o nível de um relato de experiência.

Em ambos os casos, é a falta de familiaridade com a literatura produzida na área que permitia ao pesquisador selecionar adequadamente as pesquisas que seriam utilizadas na discussão dos resultados obtidos, bem como a falta de familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador incapaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse

conhecimento para esclarecer questões controversas ou inconsistências, ou ainda preencher lacunas (Alves-Mazzotti, 2006).

No outro extremo, situa-se o aluno que busca o orientador em função da linha de pesquisa deste, até pelo interesse pelo tema, não necessariamente em função da experiência profissional, em que seu projeto será um recorte de um projeto de pesquisa, como é o caso dos mestrandos de Engenharia de Materiais. Neste caso pesa muito o papel do orientador de formar pesquisadores para assumirem suas potencialidades autônoma e criativamente e não fabricar clones de si mesmo, adestrando os pós-graduandos para cumprirem várias funções na bancada de um laboratório, repetindo seus métodos, sua forma de lidar com a empírica e com seus parâmetros teóricos (Cavalheiro, Neves, 1998).

Outra questão a ser considerada acerca das escolhas de objeto é a necessidade de conciliar as demandas internas e externas, uma vez que a hierarquia dos domínios e objetos pode direcionar os investimentos intelectuais na busca pela obtenção de lucro material e simbólico, sendo pouco provável que o pesquisador não leve em conta, consciente ou inconscientemente, na alocação de seus interesses intelectuais, o fato de que há pesquisas cientificamente mais relevantes acerca de objetos considerados mais insignificantes que têm poucas oportunidades de ter tanto valor quanto pesquisas cientificamente insignificantes sobre objetos considerados mais importantes, que freqüentemente são os mais irrelevantes e os mais banais (Bourdieu, 1998b).

A escolha de um objeto pode também estar condicionada ao paradigma aceito por uma comunidade científica que define os critérios para a escolha de problemas que podem ser considerados como dotados de uma solução possível, sendo freqüentemente os únicos problemas que a comunidade admitirá como científicos e que encorajará seus membros a resolver. Outros problemas, mesmo aqueles anteriormente aceitos, passam a ser rejeitados como abstratos, por constituir parte de outra disciplina, ou por ser excessivamente complexo para merecer o dispêndio de tempo. Assim, uma comunidade científica pode se afastar de problemas sociais relevantes, pois estes não podem ser enunciados nos termos compatíveis aos instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma (Kuhn, 2003).

Buarque (1994) atenta que a seleção dos alunos muitas vezes está condicionada às estruturas de seus cursos, aos temas e aos conteúdos das teses e é baseada na capacidade de os candidatos repetirem o que aprenderam na graduação. Os temas das teses quase sempre estão presos aos mesmos paradigmas das teorias prevalecentes, nos quais os professores se formaram.

A esse respeito, Chaui (2001) denuncia a heteronomia imposta aos universitários, reduzidos à condição de meros executantes de tarefas, cujo princípio, sentido e finalidade lhes escapam. Os bolsistas estão mais propensos a reproduzir métodos tidos como válidos pelos seus avaliadores, do que investigar em função da natureza profunda dos problemas levantados (Samaja, 1995).

Os mestrandos de Medicina entrevistados se diferenciaram dos mestrandos de Engenharia Civil e de Direito por serem mais velhos, com maior experiência profissional, a maioria com mais de 15 anos de formação, trabalhavam, possuíam mais de um vínculo empregatício bem como uma jornada de trabalho semanal superior aos demais. Para os mestrandos de Medicina, as disciplinas serviram para atualização profissional e não para o desenvolvimento da dissertação e eles ministravam aulas na graduação por ser um dos requisitos dos alunos do programa e não por estarem inseridos no PAE, e o mestrando de Medicina buscou o mestrado não para suprir alguma deficiência da graduação, mas pela sua proximidade com a universidade, assim como escolheu o tema de sua dissertação e desenvolveu o projeto antes de ingressar no curso.

4. UNIVERSIDADE E A CARREIRA ACADÊMICA

Neste capítulo é abordada a relação do mestrando com a universidade, analisando o porquê da escolha da USP, se existe a opção pela carreira acadêmica, a relação da pesquisa com o ensino e da graduação com a pós-graduação e a relação da universidade com empresas financiadoras de pesquisas na Escola Politécnica.

Os mestrandos escolheram a Universidade de São Paulo “por ser a melhor universidade do Brasil”. Entre outros motivos apontados foi o convite do orientador para dois mestrandos do Programa de Doenças Infecciosas e Parasitárias e por ter sido o local em que se graduaram para dois mestrandos de Direito.

Tanto os alunos graduados pela USP quanto graduados em outras instituições apontaram que o aluno formado pela USP era mais preparado, se inseria com maior facilidade na pós-graduação por conhecer as regras institucionais, inclusive as implícitas e não conhecia ou não tinha muito contato com o aluno formado por outra instituição.

O financiamento de projetos por empresas foi uma particularidade levantada apenas dos Programas de Engenharia Civil. As empresas que financiavam fundos setoriais e ofereciam uma bolsa de valor superior ao das

agências de fomento. No entanto, além dos próprios prazos do Programa de pós-graduação, os mestrandos lidavam com a pressão por prazo das empresas que cobravam resultados das pesquisas que financiavam. Apesar de pressionarem para que os resultados estivessem prontos nos prazos estipulados, nem sempre as empresas financiadoras tinham interesse em divulgar os resultados das pesquisas. A justificativa da vinculação da universidade com a empresa era o fato de a pesquisa de ponta ser de alto custo, o que inviabilizava que a universidade ou as agências de fomento conseguissem financiar plenamente, pela vantagem de se conhecer onde estariam os problemas e pelo resultado da pesquisa financiada pela empresa ser revertido para a sociedade.

Os mestrandos seguiriam a carreira acadêmica concomitantemente à carreira profissional, no entanto apenas três dos mestrandos, um de Direito e dois de Engenharia Civil, afirmaram que a carreira acadêmica seria uma opção de vida, sendo que para um dos mestrandos de Engenharia Civil seria uma opção após a aposentadoria. Houve mestrandos, dois de Medicina e um de Engenharia Civil, que não tinham interesse pela carreira acadêmica e ainda houve dois mestrandos de Direito Econômico Financeiro, que era a área com inserção mais privada, que afirmaram não saber se seguiriam essa carreira.

4.1 Por que USP?

4.1.1 Melhor universidade

O fato de a USP ser a melhor universidade do Brasil foi apontado pelos mestrandos como o principal motivo de sua escolha para cursar o mestrado.

ECM1: conseguir conhecimento no lugar que é dado o melhor ensino no Brasil, para mim é uma realização, porque foi bastante difícil.

ECM2: acho que não teria outra instituição na minha área que tivesse o mesmo nível.

ECM Or.: nosso curso tem uma imagem elitista, dura, todo mundo sabe que se fizer mestrado aqui vai trabalhar muito mais do que fizer mestrado em outras universidades do Brasil, ... então é uma demanda extremamente qualificada, gente de todo o Brasil e nós ficamos com os melhores.

ECH3: tem uma diferença tremenda, não gostaria de fazer este comentário, mas eu fiz um curso fora, fiz um curso aqui, eu fiquei muito orgulhoso de ter feito o curso fora, e hoje quando eu comparo o curso de lá com o curso daqui eu diria que o curso daqui é muito melhor.

MD1: chancela da universidade como a USP, porque é USP, e eu não queria outra universidade.

DH2: a USP porque é a melhor do Brasil.

DEF1: hoje tendo terminado na São Francisco me sinto melhor, eu acho que tem um aspecto que não pode ser ignorado, em termos de titulação, a conclusão do mestrado e talvez doutorado na São Francisco tem ainda, apesar da SF não ser uma escola do direito tributário, tem talvez um sentido mais denso.

DEF2: Porque no Brasil acho que não tem universidade mais conceituada, ele é muito diferenciada, tem um corpo docente muito diferenciado, e também por ser universidade pública.

DEF3: porque não a USP, bom, faculdade de direito em São Paulo na época que eu prestei a graduação era a top de linha, depois vem a PUC e depois o Mackenzie, depois as outras argh.

4.1.2 Convite do orientador

Dois mestrandos da área de Doenças Infecciosas e Parasitárias apontaram que a escolha foi em função do convite do orientador.

MDIP2: a minha orientadora na época trabalhava lá como patologista, e eu contribuía bastante com ela, e eram coisas que a gente discutia e aí um dia eu apresentei, a minha idéia da tese como um trabalho para ela, aí ela me sugeriu porque não fazer como uma tese.

MDIP3: eu não sei se eu escolhi, ou se foi a USP que acabou me escolhendo, porque a questão da pós-graduação, quando eu estava no último ano da residência... fiz um estágio opcional no HC, e na ocasião minha orientadora era a chefe.

4.1.3 Local onde se graduou

Também foi apontado como motivo da escolha o fato de a USP ter sido o local em que se graduou para dois mestrandos de Direito.

DEF1: Eu sou graduado lá, então dá uma certa familiaridade com a universidade.

DEF3: eu tenho uma intimidade muito grande com a USP e no mestrado foi a opção lógica, meu círculo inteiro acadêmico está no USP.

Universidade de São Paulo é reconhecida por sua excelência, inclusive internacionalmente, havendo uma procura cada vez mais acentuada por parte de alunos de outros países pelos cursos de pós-graduação da USP em certas áreas do conhecimento (Caldas, 1998).

4.1.4 Graduado não USP X USP

Graduado USP possuía melhor nível e mais conhecimento

Tanto os alunos graduados pela USP quanto aqueles graduados em outras instituições apontaram que o aluno formado pela USP era mais bem preparado.

ECH1: o pessoal que faz USP tenha um pouco mais de conhecimento, isto é inegável, as pessoas que vêm de fora e vão fazer mestrando sentem um pouco de dificuldade.

ECH3: se ele quiser se informar e se formar ele consegue e bem, então achei um nível excelente, não só a USP não deve nada, pelo menos comparado com a universidade que eu tive.

Para Wolff (1993), professor titular da Universidade de Columbia (EUA), a raiz do problema da distribuição de riqueza e *status* é o fato de haver uma diferença objetiva entre as melhores faculdades e aquelas que

são simplesmente boas ou aceitáveis. As melhores faculdades oferecem oportunidades educacionais – em qualquer conceito que se adote de educação – que simplesmente não podem ser equiparadas às faculdades em geral, dado que as faculdades de primeira linha constituem portas de acesso para os melhores cursos de pós-graduação e para escolas profissionais, facilitando assim o acesso a posições privilegiadas na hierarquia econômica e social.

Graduado USP conhecia as regras implícitas e possuía tradições próprias

Os mestrandos de Engenharia Civil e Direito relataram que o aluno formado pela USP tinha maior facilidade na pós-graduação por conhecer as regras institucionais, inclusive as implícitas.

ECH1: como eu e o [nome] somos os únicos politécnicos da turma então a gente já sabia o que viria pela frente, porque ele é aquele professor bonzinho, amigo e tal, mas na hora da prova ele dá aquela prova mais difícil que você imagina na sua vida, dá umas pegadinhas, te leva, sua nota vai lá para baixo, então quem não conhece acha que o cara é bonzinho, e os únicos que tiraram notas altas fomos nós, porque a gente já sabia, a gente não foi na conversa dele.

ECH2: as regras implícitas, não que o fato de eu ter sido formado aqui na escola fosse levado em conta na hora de avaliar não, você já sabe o que esperar da prova.

ECM3: a diferença que eu sinto é mais filosófica, por exemplo, quando eu olho as pessoas que estão ao meu redor, eu não vejo as pessoas pelo fato dele ter feito a USP ele estar muito acima de quem fez a Federal, eu acho até parecidas as pessoas que me cercam, o que eu acho diferente, que eu já me adaptei, que no começo eu apanhei um pouquinho, é a filosofia.

DH1: você demora um pouco para se adaptar porque eles têm uma linguagem própria, eles têm costumes próprios, eles têm tradições próprias e são muito apegados a isso então quem vem de fora tem dificuldade de se adequar ao estilo de aula, a postura lá dentro deles mesmo, que são do direito do largo São Francisco, e esse ano que já é o meu segundo ano já estou um pouco mais acostumado, me adaptei mais e vejo outra turma de orientandos desse ano do mesmo professor, dois são de fora, e eu vejo que eles estão patinando igual eu patinei, eu falei para eles calma, vocês vão se acostumar, a gente chegar aqui peixe fora d'água e depois pega o ritmo das tradições e dos costumes do tipo de linguagem.

Além do desconhecimento das regras institucionais, um mestrando de Direito relatou que o Largo São Francisco possuía uma forte tendência política e tradições culturais.

DH2: a faculdade de Direito aqui da USP tem muita tradição, eles fazem sarau, récitas de poesia, de música, tem uma coisa meio secreta, divisões de política de movimentos estudantis que até hoje eu não consegui entender o que que é o que, o movimento tal e o movimento não sei o que, este é um fórum de esquerda, então sabe fico meio perdida.

A questão do conhecimento das regras institucionais envolvidas está relacionada à diferenciação daqueles que são os “eleitos” de “dentro” em relação aos “forasteiros” (Buarque, 1994; Chaui, 2001; Dejours, 1999b; Kuhn, 2003; Marques, 2000; Snyders, 1995; Wolff, 1993).

Quanto ao Direito do Largo São Francisco, Adorno (1988) refere, em relação à graduação do século XIX, que se trata de uma formação mais cultural e política do que profissional, por buscar uma organização da cultura jurídico-política através da profissionalização da atividade política, voltada para o aprendizado da militância política, sendo uma “verdadeira escola de costumes” em que as atividades extra-ensino foram as efetivamente responsáveis pela formação profissional do bacharel, incluindo-se as literárias, responsáveis pela sua educação político-sentimental. Algumas das tradições extra-ensino a que Adorno (1988) se refere, como a literária, pareciam perdurar pelo relato do mestrando de Direito.

Graduado USP não conhecia “não-USP”

Os alunos que se formaram na USP e cursavam pós-graduação não conheciam ou não tinham muito contato com o aluno formado por outra instituição.

DEF1: Não tem não USP lá de fora de SP tem um dos colegas do Rio Grande do Sul, tem dois mineiros Não, não há, eu não sei se não haveria se estes fossem de SP e não da USP, porque na verdade esta sensação de concorrência entre as faculdades não existe com alguém de fora de SP porque na realidade, sabe-se que alguém que queira fazer Direito em SP, por que mora aqui, ele faz PUC quando não passa na USP.

DEF3: não conheço muito bem o pessoal não USP ... na minha área tem, mas fazendo mestrado e doutorado de fora da USP conheço alguns, alguns que são amigos meus, mas não por causa de pós-graduação, amigos que conheci na pós-graduação são só da USP.

Alunos graduados pela USP não se inscreviam para a pós-graduação stricto sensu

Um orientador de Engenharia Civil e um de Medicina relataram que os alunos graduados pela USP não estavam se inscrevendo para o mestrado.

ECH Or.: os nossos alunos que acredito que ainda são bem formados, infelizmente praticamente nenhum destes alunos permanece na pós-graduação, nós não conseguimos hoje, em função de um mercado de trabalho, principalmente na área financeira, ela contrata muito os alunos de civil e até os de ambiental, ... então é muito difícil a gente conseguir bons alunos de pós-graduação politécnicos, principalmente pela atração do mercado ... a minha preocupação é que é um risco o que estes rapazes estão correndo, porque banco com a mesma velocidade que contrata, pega um jovem aqui recém-formado, fica cinco, seis anos trabalhando no mercado financeiro ele é dispensado, agora um cara destes que fica cinco, seis anos afastado da engenharia não volta, muito difícil, porque a engenharia ela se atualiza numa escala de tempo muito rapidamente, então se o cara perde 5 anos da vida numa coisa ele não volta, e aí vira um desempregado do mercado financeiro em si

MDIP Or.: não sei bem o que está acontecendo, não fiz uma avaliação para saber o que está acontecendo, mas eu acho que nós estamos de uma certa maneira afugentando os nossos, quer dizer, têm uma geração que já se formou conosco, já terminou a residência conosco faz tempo, foram contratados como médicos assistentes dos serviços no Hospital das Clínicas, estão atuando no ensino da graduação, estão atuando em projetos, mas esta geração está muito receosa de entrar no mestrado, ela pensando em desenvolver pesquisas, publicar trabalhos às vezes pensando em entrar em um doutorado direto ... a cada seleção eu fico pensando, agora eles vêm, agora eles vêm

e eles não têm vindo, acabou de ter uma inscrição e não veio nenhum deles e eu sei que têm vários que estão com projetos em andamento bem adiantados, os supostos futuros orientadores têm suporte de fomento de agências financiadoras para tocar estes projetos, mas eu estou percebendo que eles estão querendo mais resultados eventualmente

Há de se considerar que a formação da Universidade de São Paulo (USP) esteve associada à recuperação do estado de São Paulo e à manutenção de sua preeminência no país (Florestan Fernandes, 1984; Schwartzman 2006). Para tanto, era necessário criar uma nova elite, instruída não apenas nas ciências modernas, mas também nas práticas gerenciais e de negócios, em que importaram professores para lecionar e desenvolver suas pesquisas (Schwartzman 2006).

A USP já que dispunha, desde sua fundação, de centros onde desenvolvia pesquisa científica, condição indispensável para a formação de pós-graduados. USP é a universidade brasileira que mais forma especialistas, mestres e doutores no país. (Caldas, 1998; Guimarães, Sayd, 1994), sendo uma *universidade de ponta* (Florestan Fernandes, 1984; Schwartzman 2006).

4.2 O caso Poli e sua relação com as empresas financiadoras

O financiamento de projetos de mestrado foi uma particularidade levantada nas entrevistas apenas dos Programas de Engenharia Civil, no entanto está presente, na área da Medicina, tanto na pesquisa e desenvolvimento de novos medicamentos e insumos como nas pesquisas com células-tronco, desenvolvimento de órgãos artificiais como a pele humana, dentre outros.

Para Kawamura (1981), a categoria profissional do engenheiro no capitalismo se refere à determinada parcela social com qualificação técnico-científica, especialmente voltada para atividades de utilização da ciência no processo produtivo e essa qualificação e foi historicamente outorgada pelo *aparelho* escolar em nível de Ensino Superior.

Brisola *et al.* (1997) e Bell (1993) referem-se à aproximação entre a universidade e a empresa como a “segunda revolução acadêmica”, através de um novo contrato da universidade com a sociedade. Essa aproximação se deve principalmente à queda de recursos, pela diminuição do financiamento governamental e pelo aumento crescente de custos das pesquisas (Brisola *et al.*, 1997; Lana, 1999; Santos BS, 2003).

Enquanto Leydesdorff e Etzkowitz (2001) se referem a uma proposta virtuosa de aproximação universidade – empresa – que denomina “tripla-hélice” aonde acrescenta o Estado que condensariam as ações conjuntas em prol do crescimento econômico futuro das inovações, Webster (1994) expõe o processo como uma estratégia de sobrevivência tanto da universidade quanto da empresa, frente às alterações macroeconômicas do âmbito da inovação, durante períodos prolongados de instabilidade social e econômica.

A esse respeito Trigueiro (1999) refere que mesmo considerando as novas diretrizes de desenvolvimento que apontam para a necessidade do chamado “compromisso social” e “desenvolvimento sustentável” das empresas e a maior exigência de quantidade e qualidade das pesquisas das universidades que facilitariam a integração dessas duas instituições, sua efetiva articulação esbarra na busca de consenso entre atores com valores e tradições distintos e com linguagens próprias.

4.2.1 A aproximação com a empresa era justificada pelo maior financiamento e pelos lucros que revertia para a sociedade

A pesquisa de ponta era referida como de alto custo, o que inviabilizaria que a universidade ou as agências fomentadoras públicas conseguissem financiar plenamente.

ECM Or.: trabalhamos com projetos financiados por empresas, projetos de 3 a 6 anos, e que dentro dele tem mestrados e doutorados ... tem 6 pessoas no grupo, não tem condições, não é realista um mestrado que custa 100 mil reais além do valor da bolsa, se você quer fazer pesquisa padrão mundial, pesquisa que tenha capacidade de ser transportada para o mercado, para a sociedade, para um fábrica, ou para uma prefeitura, você precisa ter orçamento, pesquisa sai caro, a menos que você faça de conta que você faz pesquisa, existem pesquisas baratas, existe pesquisa barata, mas numa área mais avançada, na área de materiais, um doutorado é 300, 400, 500 mil reais e eu tenho um que foi 600 mil reais.

As empresas financiadoras de fundos setoriais ofereciam uma bolsa de valor superior.

ECH1: DAEE, Sabesp são autarquias, se você depender do CNPq, Fapesp, tem projetos bons, financiamentos bons, só que é necessário que tenha mais empresas investindo.

ECH Or.: temos hoje uma fonte de pesquisa importante do nosso departamento, que são fontes setoriais, então nós temos projetos de pesquisa que são patrocinados pelos fundos setoriais do Cnpq, ligados ao CTHidro, que é o fundo de recursos hídricos, e tem um outro fundo que eu particularmente trabalho bastante EXpro, setor de energia elétrica, a vantagem destas pesquisas, destes fundos setoriais é que nós como a gente propõe um trabalho e consegue um

trabalho neste fundo setorial, nós recebemos a mão-de-obra são pesquisadores, engenheiros, profissionais de diferentes áreas que a gente recebe bolsa, e é uma bolsa melhor, ... , os projetos com recursos de fundos setoriais foi uma coisa positiva para nós.

Justificou-se, ainda, que o financiamento de empresas seria vantajoso, pois o resultado da pesquisa também seria revertido para a sociedade.

ECM Or.: meu projeto com as empresas eu olho para um [produto] na [loja] e digo, este [produto] está aqui, e só está aqui, porque nós convenceremos duas empresas a pagarem o projeto, e ela é boa deste jeito, não vai estragar, porque a gente fez, e é barata, sem [matéria-prima], porque nós resolvemos um problema, a gente poderia não ter resolvido e os caras poderiam estar vendendo só [produto com matéria-prima], a pesquisa em engenharia só vale fundamentalmente por aquilo que ela consegue transformar na sociedade ... eu preciso desenvolver um conceito e passar para quem produz, se eu não fizer isto eu falho ... posso aumentar o lucro de um empresa e muito, e eu já fiz isso, ... ganhar 10 muitas vezes mais do que investiu na USP, ela está pagando mais imposto, o produto dela é muito mais ecoeficiente ... trabalho com o meio ambiente, não tenho o direito de não é fazer coisa só para a academia, é fazer para o mercado, a discussão é ideológica, ...agora nós não podemos usar a ideologia de cortina para ficar de costas para a sociedade como se nós tivéssemos um receptáculo de dinheiro a fundo perdido, nós temos sim que prestar contas para a sociedade.

Houve financiamentos de empresas que já foram autarquias estatais no caso do programa de Engenharia Hidráulica, mas houve também financiamento de indústrias privadas como foi o caso do programa de Engenharia de Materiais. Brisola *et al.* (1997), em pesquisa acerca da articulação da Unicamp com as empresas entre 1980 e 1995, constata que são as empresas estatais que mais contribuíram para o financiamento

de pesquisas acadêmicas, cuja verba serviu para adquirir materiais e equipamentos mais rapidamente, pagar complementação salarial e contratar bolsistas. É importante destacar que 90% dos entrevistados dessa pesquisa consideram a articulação positiva (Brisola *et al.*, 1997).

Uma das questões a ser considerada em relação ao financiamento das empresas é que estas tendem a privilegiar as investigações aplicadas, o que pode interferir nos critérios de prioridade, substituindo-os pelos de relevância econômica, perspectivas de lucros dos temas de pesquisa e possibilidade de criação de novos produtos e processos (Santos BS, 2003).

Há de se observar ainda a burocratização da ciência, já que seu progresso, no último século, quase sempre esteve relacionado aos subsídios maciços do complexo militar-industrial. Em função desta lógica, tende a se tornar um sistema burocrático, no qual a comunidade científica é um grupo social que tem “algo a vender” e busca aliados “compradores” que subsidiem as suas pesquisas (Fourez, 1995).

4.2.2 A proximidade com a empresa possibilitava conhecer o que interessava pesquisar

A proximidade com a empresa financiadora foi relatada como vantajosa pela possibilidade de se conhecerem os problemas mais relevantes.

ECM Or.: tem acesso a informações, você descobre o que é importante, coisas que eu posso achar curiosas academicamente não têm o menor significado prático, porque eu não sei isso, eu não estou na indústria, não sei aonde estão os problemas, ... a gente procura trabalhar na área que interessa, aumenta muito o volume de recursos que você pode trabalhar ... não poderia fazer a mesma pesquisa porque não teria as informações e nem dinheiro, mas se eu fizesse esta pesquisa e achasse o mesmo resultado e contasse para empresa, qual o benefício, o que que a USP ganharia, o que a sociedade, ninguém ganharia nada, teria sido um custo porque a pesquisa teria sido paga com dinheiro público, neste caso foi 30% e o resultado para a sociedade teria sido zero.

O fato de trabalhar com uma estrutura voltada para pesquisas em cooperação com empresas inviabilizam que o orientador aceite um pós-graduando com um projeto que não se encaixe em sua linha de pesquisa.

Or. ECM: o aluno sempre é livre para trocar o assunto e ir para outro orientador ou outra universidade, ou ele pode me convencer, mas hoje mesmo se eu quisesse não tenho espaço no meu laboratório.

Outra questão bastante discutida é o redirecionamento dos temas das pesquisas, e, conseqüentemente, da pós-graduação, para atender aos interesses da empresa financiadora. Castro e Balán (1994) alertam para o risco de os trabalhos solicitados serem de baixo conteúdo científico, por estarem voltados a questões de curto prazo das empresas, ao que Gibbons *et al.* (1994) referem como produção de conhecimento deslocado que transgride os limites disciplinares e institucionais.

Bourdieu (2004) alerta para os efeitos que a “mão invisível” do mercado pode exercer tanto na coleta quanto na análise de uma pesquisa, o que pode direcionar um pesquisador a buscar questões que sejam interessantes a um potencial financiador, do que questões capazes de fornecer informações indispensáveis à explicação e a respostas. Para tanto, faz-se necessária uma certa autonomia do pesquisador e uma maior circulação de informações que escapem à lógica da rentabilidade e do lucro.

Mandel (1985) revela as contradições da relação ciência e mercado, ao afirmar que a ciência, ao se aplicar à produção imediata, tanto determina quanto solicita essa produção, pois a invenção acaba por se tornar um ramo de negócios, e as várias ciências tornam-se prisioneiras do capital. Contraditoriamente, sob o ponto de vista dos interesses dos assalariados e da grande maioria da população, é justamente o potencial libertador da ciência e da tecnologia que proporciona um sentido progressista a cada nova descoberta.

Lanna (1999) discorre sobre a necessidade de se qualificar diferentemente a produção da universidade e dos “outros lugares” em que inclui “laboratórios”, uma vez que a da universidade será sempre mais lenta e imperfeita, o que justificaria sua exclusão em função deste pressuposto. No entanto, essa perda *“implica na eliminação de certos campos de reflexão da academia por não terem espaços nas demandas estabelecidas pelo mercado”* (p. 28).

4.2.3 As empresas nem sempre tinham interesse em divulgar os resultados da pesquisa em função da patente dela resultante

Apesar de pressionarem para que os resultados estivessem prontos nos prazos estipulados, nem sempre as empresas financiadoras tinham interesse em divulgar os resultados das pesquisas.

ECM2: a indústria às vezes tem o interesse de não divulgar a informação dela, por causa de patentes, estas coisas.

Enriquez (1991) amplifica a análise do sigilo, ao afirmar que todas as organizações se aproximam progressivamente desse processo. Há organizações que possuem segredos industriais que devem ser protegidos, como é o caso de centrais nucleares que correm riscos irreparáveis se sofrerem atos de sabotagem. No entanto, as organizações científicas puras, os institutos de pesquisa e mesmo as universidades acabam participando, em maior ou menor grau, e cada vez mais, dessa lógica.

Os acadêmicos das áreas não tecnológicas são frontalmente contrários ao sigilo e à não-divulgação dos resultados das pesquisas, argumentando que se trata de uma tendência dominante de privatização da ciência pela exacerbação da apropriação privada de benefícios da ciência (Silva *et al.*, 2002; Reis, 1998; Sguissardi, 2000), em que a lucratividade, competição, sigilo que são padrões da ética empresarial, acabam se

sobrepondo aos padrões éticos da universidade, que como instituição não empresarial não precisa e nem deve guardar segredos, sendo sua divulgação um pilar para servir de estímulo a novas descobertas e para poder ser avaliado pelos pares (Beiguelman, 1998; Santos, BS, 2003), o que Lojkine (1995) denomina trunfo do monopólio privado e cita um artigo da revista *Science* de 1990⁴ que constata que, nas pesquisas de biotecnologia houve *“um declínio das referências a uma ‘propriedade comum’ das informações científicas e uma forte tendência a filtrar as informações difundidas”* (Lojkine, 1995. p. 201).

Esse mecanismo mantém em segredo as investigações mais interessantes e os dados mais relevantes para não destruir as vantagens competitivas da empresa financiadora, e os resultados só serão divulgados se forem passíveis de serem patenteados (Santos BS, 2003). Quando as descobertas e invenções se tornam propriedade privada do autor via concessão de patente, transformam-se em valor de troca (Hochman, 2002). Esse processo acaba por desvirtuar ainda o papel do professor como formador de futuros membros da sociedade, já que seu relacionamento com o aluno sofre interferências pecuniárias não relacionadas à educação (Beiguelman, 1998).

Em contraposição, os acadêmicos das áreas tecnológicas argumentam que o sigilo ocorre durante o processo de desenvolvimento de uma invenção passível de ser patenteada (Kapp, 2005), e que o registro da

⁴ Marshall E. Data sharing: a declining Ethic? *Science* 1990 25 de maio.

patente exige uma publicação detalhada da tecnologia, contribuindo para a disseminação dos novos produtos (Izique, 2005). Ressaltam, ainda, que a publicação sem proteção pode facilitar o acesso dos mais bem posicionados socialmente para uso do conhecimento do que ser um meio de divulgação que beneficie socialmente o acesso dos mais necessitados (Sales, 2005), e a patente pode contribuir, ainda, como ferramenta crucial para dar suporte às políticas públicas, limitando a desnacionalização e privatização de um setor (como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa – no caso das sementes) e contribuir para o controle de preços (como a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz – no caso dos medicamentos, vacinas, dentre outros insumos).

No entanto, uma das principais lacunas da pesquisa acerca da relação universidade–empresa da Unicamp (Brisola *et al.*, 1997) é o fato de que a propriedade intelectual é pouco abordada nos contratos, em que menos de 50% destes possuem esta cláusula e em 31% este aspecto nunca foi abordado.

Jaguaribe (2005) destaca que a questão da patente é estratégica para o país, sendo um desafio para a política tecnológica a necessidade de redução da vulnerabilidade externa do Brasil, a sua inserção ativa no processo de globalização em função de seu desenvolvimento tecnológico ser insuficiente para competir no mercado aberto, e a necessidade de dinamizar a estrutura produtiva por meio da inovação tecnológica e a

ampliação do mercado exterior, e que a lei de inovação é uma boa iniciativa para aproximar a pesquisa do setor produtivo.

Um dos entraves para o maior desenvolvimento tecnológico do Brasil e sua projeção internacional é que os maiores produtores de conhecimento tecnológico no Brasil são as universidades, espaço que deveria ser ocupado pelas empresas (a Unicamp detém o primeiro lugar no *ranking* de pedidos de patentes no país, superando a Petrobras), sendo que a maioria de recursos de financiamento é pública. Em outros países, 80% dos pesquisadores estão no setor produtivo, e o pedido de registro de patentes é ascendente, ao contrário do Brasil que apresentou uma queda de 23,47% comparativamente entre os anos de 2000 e 2003 (3.178 para 2.432) (Marques, 2006).

O fato de o Brasil atualmente desenvolver preponderantemente a pesquisa tecnológica nas universidades e seu financiamento ser predominantemente público é reflexo do modelo aqui instituído. Segundo Guimarães e Sayd (1994), a questão científica e tecnológica está presente no planejamento nacional desde 1968, sendo “*uma expressão rigorosa do modelo nacional-desenvolvimentista*” (p. 255), em que as conquistas tecnológicas, universitárias e civis foram impulsionadas por demandas de cunho tecnológico-militar; e pelo caráter extensivo e horizontal na busca de preencher todas as lacunas temáticas, em detrimento do avanço em áreas específicas.

4.2.4 A dupla jornada de trabalho do professor-pesquisador

O orientador comprometia seu tempo divulgando as pesquisas para possíveis empresas financiadoras, já que, além de coordenar pesquisas, o orientador tinha de vender projetos para as indústrias em busca de financiamento.

ECM Or.: tem que gastar muito tempo divulgando, tem que gastar muito tempo convencendo as pessoas, e para isso você tem que ser sério, você falou de laboratório, o cara tem que confiar na tua medida ... são materiais, você tem que falar com os fabricantes de materiais, as construtoras as prefeituras são mais usuários, os fabricantes de materiais ...

Ao contrário do relato acima, na pesquisa realizada na Unicamp na década de 1990 (Brisola, *et al.*, 1997), a maioria dos contratos é firmada por iniciativa das empresas (65%) e somente 23% decorrem do contato do pesquisador.

Dentre os aspectos positivos da interação universidade-empresa para o professor, destacam-se a ampliação da experiência do docente, a diversificação de suas linhas de pesquisa, a melhora do ensino e pesquisa, a influência nas ementas de disciplinas e temas de pesquisa, a ampliação do financiamento e a aproximação dos desafios trazidos pela sociedade (Ciola, 2008; Brisola, *et.al.*, 1997).

Como aspectos negativos da parceria são apontados a redução da oferta de disciplinas e publicações, a diminuição da dedicação aos alunos e o efeito negativo na sua formação, já que o docente volta-se a questões de curto prazo das empresas e não valoriza uma formação mais generalista, (Brisola *et al.*, 1997); falta de disponibilidade de tempo para orientar alunos; não considerar projetos de pesquisas que sejam aventuras criadoras, utilizar alunos como mão-de-obra barata e utilizar na empresa/indústria os resultados inéditos de seus alunos (Reis, 1998).

Ladeira (2005) ressalta que uma dos principais entraves da relação universidade-indústria é que as indústrias visam a resultados mais imediatos, almejam dedicação exclusiva e solução imediata, enquanto na academia os pesquisadores dedicam apenas parte de seu tempo ao desenvolvimento da pesquisa. Há, portanto, um conflito de entendimento de quais seriam as atribuições do pesquisador. O professor-pesquisador desenvolve ensino, pesquisa e extensão, o tripé do trabalho de qualquer docente universitário, enquanto a indústria, pelo fato de estar investindo em uma pesquisa, espera que o pesquisador se dedique a esta atividade em tempo integral e não consegue entender que o pesquisador vai dedicar uma parte de seu tempo para desenvolvê-la. A indústria considera o pesquisador seu empregado, não consegue vê-lo nem como pesquisador, muito menos como professor universitário, por não discernir que a atribuição de um professor universitário diverge do engenheiro que trabalha em uma indústria.

Há de se destacar, ainda, o risco de o investigador que aceita ou

promove o financiamento industrial ficar na dependência da empresa financiadora. As remunerações, os melhores equipamentos e outras infra-estruturas de investigação de que passam a dispor são obtidos à custa da perda de sua autonomia, de conflitos constantes entre as pressões do curto prazo da empresa e as perspectivas de longo prazo próprias dos critérios científicos de investigação (Santos BS, 2003).

4.2.5 Empresa financiadora também pressionava o mestrando para que cumprisse os prazos de sua pesquisa

Além dos próprios prazos do programa de pós-graduação, os mestrandos lidaram com a pressão por prazo das empresas que cobravam resultados das pesquisas que financiavam. Os mestrandos se sentiam “funcionários” da empresa financiadora, se cobravam pelos resultados que precisavam produzir e eram pressionados pelos prazos de conclusão dos projetos de mestrado inseridos no financiamento.

ECM1: se a empresa vai me pagar ela precisa ter o retorno da minha pesquisa trabalho por exemplo, em dois projetos de pesquisa, então se acabar minha bolsa e eu tiver trabalhando em um projeto de pesquisa como eu já trabalhei, eles podem tentar viabilizar recurso deste projeto para me pagar uma bolsa, essa é idéia, como a gente trabalha, no laboratório se você for perguntar 100% está inserido em um projeto de pesquisa com uma indústria, além do projeto próprio que é o projeto de mestrado, às vezes seu próprio projeto de mestrado é uma parte do projeto da indústria, às vezes entra, às vezes não entra.

Uma das vantagens apontadas pela articulação empresa-universidade seria a possibilidade de continuidade da pesquisa, pelo fluxo de pós-graduandos.

De fato, Leydesdorff, Etzkowitz (2001) alertam que nos Estados Unidos os professores mantêm seus estudantes como mão-de-obra barata,

quando um aluno conclui seu curso é substituído por outro ingressante. Boa parte do ensino da pós-graduação consiste no treinamento do graduando Júnior pelo Sênior de como funciona o equipamento de pesquisa, para então o ingressante buscar novos problemas para solucionar. Se houver avaria no equipamento, provavelmente implica na destruição do programa do professor, que já este não sabe mais manejá-lo, tamanha sua dependência no fluxo de pós-graduandos⁵. A pressão pelo curto prazo da empresa e as perspectivas de longo prazo próprias dos critérios científicos de investigação podem ainda comprometer a autonomia do pesquisador (Santos BS, 2003).

Beiguelman (1998) aponta a dificuldade de um professor de pós-graduação que investiu capital ou que espera participação pecuniária em um projeto, uma patente, possa aceitar projetos de pesquisa que sejam aventuras criadoras, sem aplicação imediata e cujos temas estejam desvinculados de outros. Essa dificuldade decorre da necessidade de dirigir seus alunos para os projetos que são úteis à empresa a qual os docentes estão ligados, usando-os, assim, como técnicos de laboratório e mão-de-obra barata.

Fourez (1995) atenta que há uma divisão de trabalho que engendra divergências de interesses na relação professor-aluno, que se exacerba

⁵ "... the professors may want to keep their graduate students on as cheap labor, sooner or later, they will graduate and others will enter. In fact, much of the training model at the graduate level involves senior graduate students passing on their knowledge of how to run the research equipment to the junior graduate students and then finding new problems to work on. If there is ever a break or gap in funding, the professor's research program can be destroyed. He or she may no longer know how to work the equipment, such is the extent of dependence on a flux of graduate students". (Leydesdorff, Etzkowitz, 2001)

quando o estudante vivencia a tensão entre os seus interesses (o seu aprendizado) e os do laboratório ou do serviço em que trabalha, ao que Latour e Wolgar (1997) referem como a existência de um sistema especial de trocas de dádivas não explicitado.

No entanto há de se destacar que o orientador, além da sua preocupação em desenvolver e aprimorar a parceria com as empresas financiadoras, era comprometido com a formação de seus mestrandos:

ECM Or.: não é especializá-los num assunto que é uma coisa insignificante, é capacitá-los a pensar e a enfrentar qualquer assunto, capacitar eles a realizar medidas, a enfrentar, discutir as coisa de frente com uma pessoa que não vai gostar de ouvir o resultado dele porque implica custo para a fábrica.

4.2.6 Uma relação indústria-indústria

O próprio professor acabou por concluir que toda a sua estrutura de pesquisa se assemelhava a uma indústria.

ECM Or.: se eu precisar montar mais um máquina, não tenho espaço, mesmo que eu tenha o dinheiro para a máquina, preciso construir um prédio de 1 milhão, que é o que eu preciso para o grupo trabalhar, então as coisas são, em certo sentido é um indústria.

Dentre as modalidades de interação universidade-empresa, encontram-se acordos de cooperação, criação de empresas para buscar capital de risco, consultorias, contratos de pesquisa cooperativa, implantação de parques tecnológicos e participação de professores na gestão de empresas e vice-versa (Brisola, *et al.*, 1997), o que indica muito mais a apropriação da lógica empresarial pela universidade do que o inverso, o que Santos BS (2003) refere como o perigo da relação universidade-indústria se transformar em uma ligação indústria-indústria.

Autores como Casanova (2001) e Chaui (2001) se referem a esse processo como capitalismo acadêmico. Para Chaui (2001), a ciência e a tecnologia deixaram de ser mero suporte do capital e se converteram em agentes de sua acumulação, tornando-se forças produtivas. Conseqüentemente, a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação, e se alterou o modo de

inserção dos cientistas e técnicos na sociedade porque se tornou econômico (Chaui, 2001). Já Casanova (2001) destaca a transformação das atividades acadêmicas em mercadorias, sem deixar de reconhecer a existência de nichos nos quais se desenvolve a inteligência especulativa, estética e moral, nos quais se formulam as soluções elegantes, como em matemática por exemplo, e nos quais se salienta a pesquisa básica, teórica ou abstrata, que apesar de parecer não servir para nada, a longo prazo, pode até vir a ter utilidades imprevistas.

Esses pontos de vista alertam para enfrentamentos relevantes, no entanto, não abrangem a realidade da pós-graduação brasileira que amarra os professores às suas linhas de pesquisa, impedindo-os de aceitar, mesmo que haja interesse por uma nova pesquisa proposta, “aventuras criadoras” a que Beiguelman (1998) se refere, pelo fato de que isso que requereria a criação de um novo projeto de pesquisa, busca de novos financiamentos, aquisição de novos equipamentos, dentre outras providências, inviáveis se houver um grande projeto subvencionado em andamento.

A questão da relação universidade-empresa é complexa e não pode ser analisada de uma forma reducionista de aprovação ou reprovação.

Considerar a inserção do Brasil no contexto mundial implica produção de conhecimentos inovadores que necessitam de grandes aportes financeiros, para que possam ser plenamente desenvolvidos, recursos estes de que a universidade não dispõe. Nesse sentido, a parceria universidade-

empresa pode ser virtuosa, pois garante o financiamento de pesquisas estratégicas para o desenvolvimento do país.

O principal entrave referente a esta parceria, encontrado na presente pesquisa, está relacionado à formação do pós-graduando. No entanto, há de se considerar a questão da não-definição da propriedade intelectual pela Unicamp, que é uma universidade mais precoce nesta modalidade de parceria (Brisola *et al.*, 1997), questão esta que não foi abordada na presente pesquisa, mas revela desafios a serem superados.

Para equacionar parcialmente o fomento à pesquisa “desinteressada” das áreas menos prestigiadas pelas empresas, poderia se pensar na criação de um fundo único de contribuição percentual voluntária. Mesmo voluntária, a principal dificuldade é evitar que o processo se burocratize. Nesse sentido, Waters (2006) afirma que a burocratização da universidade ocorreu em função do financiamento governamental, pois esta precisou construir uma estrutura burocrática própria que desse conta de lidar com os papéis produzidos pelas agências de financiamento.

No entanto, Lana (1999) amplifica as possibilidades de financiamento empresarial para além de “atender às demandas do mercado”, ao oferecer produtos que possam servir à sociedade numa escala que a universidade não tem como viabilizar e cita parcerias virtuosas com editoras privadas e um projeto de pesquisa da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo que, através de patrocínio da iniciativa privada, elaborou diversos produtos, como exposições, publicações de livros e de catálogos.

4.3 Seguir carreira acadêmica

Uma parte dos mestrados entrevistados seguiriam a carreira acadêmica concomitante à carreira profissional, mas para poucos, um de Direito e dois de Engenharia Civil, a carreira acadêmica seria uma opção de vida. No entanto, houve mestrados que não manifestaram interesse pela carreira acadêmica. Há de se destacar ainda que os mestrados que apenas estudavam se sentiam discriminados por não trabalhar, e houve mestrados que consideravam que lecionar não seria um trabalho.

A carreira acadêmica, para as profissões de Engenharia Civil, Medicina e Direito, seria uma forma de reforçar sua imagem de “profissão culta” (Coelho, 1999). Destaque-se que há profissionais das três áreas que se distinguem como literatos, como João Guimarães Rosa, Pedro Nava (médicos), Ariano Suassuna, Monteiro Lobato (advogados), Euclides da Cunha e Octavio Mangabeira (engenheiros).

4.3.1. Carreira acadêmica é uma opção?

Era uma opção de vida

Apenas três dos mestrandos, um de Direito e dois de Engenharia Civil, afirmaram que a carreira acadêmica seria uma opção de vida, sendo que para um dos mestrandos de Engenharia Civil seria uma opção após a aposentadoria.

ECH2: eu sempre gostei de dar aula, dava aula particular ao longo da faculdade, e era uma, e ser professor não era uma opção que eu descartava para atuação futura.

ECH3: vou continuar posteriormente na carreira acadêmica.

DH2: é um sonho, e uma possibilidade de poder dar aula.

Seguiria carreira acadêmica simultaneamente à carreira profissional

Seguir a carreira acadêmica concomitantemente à carreira profissional foi um relato freqüente entre os mestrandos e abrangeu as três áreas.

ECH1: eu tentaria as duas coisas paralelas, eu veria o que estaria melhor.

ECM3: eu pretendo atuar em duas frentes, pretendo sim ficar na academia e também trabalhar com a questão de

consultoria, ou com a questão de construção mesmo, na minha área não posso ficar numa universidade falando de como o cara monta uma alvenaria, faz um edificação, como se faz a produtividade de uma obra se eu não estou numa obra.

MD2: se eu tivesse o mesmo padrão de vida trabalhando com consultório ficaria, trabalharia no HC faria metade do período assistencial e metade do período produção científica, acontece que o que você ganha no serviço público é muito ruim.

MD3: tenho, até na verdade tenho mais interesse na área de pesquisa, mas estou fazendo mestrado, ... mas meu interesse é trabalhar justamente com esta linha de pesquisa.

MDIP3: ter só um período trabalhando e um período na universidade eu acho que seria interessante.

DH1: pretendo continuar meus estudos, conciliar academia com meu trabalho e eu acho que são duas coisas bem distintas, mas ao mesmo tempo são próximas e cada uma me confere uma coisa, me confere um grau de reconhecimento, um grau de realização, que são bem distintas, talvez a longo prazo eu opte apenas pela carreira acadêmica.

Seguiria carreira acadêmica somente se a remuneração compensasse

Houve mestrandos de Engenharia Civil e Medicina, notadamente aqueles com inserção no mercado de trabalho mais privada, que relataram que só seguiriam a carreira acadêmica se a remuneração compensasse, sendo que um mestrando de Dermatologia mesmo que financeiramente recompensadora, a carreira acadêmica seria uma possibilidade remota.

ECH1: o mercado de trabalho pode estar te inserindo melhor ... mas ao mesmo tempo ... se tiver muito investimento em

pesquisa, para mestrado e doutorado, aí eu poderia ir para este lado ... se a pesquisa for para frente, e tiver retorno, se eu for professor na área acadêmica sem dúvida eu vou atrás.

ECM1: é um mercado que está bastante competitivo, tem poucas oportunidades, tem bastante mestrados e doutorados no mercado, e as escolas publicas em geral remuneram muito mal.

MD1: vamos supor que no futuro eu quero dar aula ... então eu tenho mestrado.

Não tinha interesse

A falta de interesse pela carreira acadêmica também foi um relato freqüente entre os mestrados entrevistados e abrangeu as três áreas, em que até manifestam interesse pela pesquisa, no entanto voltada para o mercado, não para a academia.

ECM2: eu comprei esta idéia, é para trabalhar com pesquisa me inserir numa pesquisa na indústria, quero me inserir neste mercado.

MDIP1: eu acho que eu tenho perfil, não para a academia, mas para a pesquisa, trabalhar com pesquisa.

MDIP2: tem gente que fala da pós e se imagina sendo professor, eu não tenho tanto esse tipo de interesse.

DEF1: Eu não sei ainda em que estágio eu irei seguir a vida acadêmica.

DEF2: Sabe que eu não sei, eu não gosto, não tenho prazer em dar aula e ter muito contato com alunos, tem gente que tem este fascínio, mas eu não tenho.

DEF3: não, ainda gosto de advogar, a não ser se eu for para a GV, porque a política da GV é outra, ela te dá uma estrutura de trabalho como professor que permite que você mantenha a atividade docente como única carreira.

Quanto à dicotomia professor-profissional, Mills (1979), há 50 anos, referia que os professores, do ponto de vista econômico, seriam os proletários das profissões liberais como Medicina e Direito. Nesse sentido, a escolha pela carreira acadêmica implicaria a perda de prestígio que o título de seu diploma profissional garantiria.

No entanto, ao se considerar o modelo de professor – profissional a que Florestan Fernandes (1984) se referia do catedrático-médico/juiz, trata-se do atual titular – médico/advogado, que se beneficia do prestígio do título acadêmico para se projetar no mercado de trabalho, que parece ser o ideal vislumbrado pelos entrevistados que manifestaram interesse pela carreira acadêmica concomitante à carreira profissional.

Darcy Ribeiro (1975) refere que cultivar a oposição entre cientificismo e profissionalismo, optando por um campo em detrimento do outro pela suposta necessidade de escolher entre o cultivo da ciência e o repertório de treinamento no uso de suas aplicações práticas, é desastroso para a cultura nacional, cabendo à universidade buscar sua integração, senão não se justifica sua existência.

E Bourdieu (1984) distingue as faculdades (ou disciplinas) que são dominantes daquelas mais orientadas para a investigação científica. As três faculdades que considera mais “elevadas” em termos temporais são Teologia, Direito e Medicina, pois influenciam mais intensa e perenemente a sociedade. No entanto, considera que as faculdades “mais baixas”, justamente por não possuírem nenhum poder temporal, se direcionam ao

conhecimento histórico e empírico (História, Geografia, Gramática, etc.) ou ao conhecimento puro e racional (Matemática Pura ou Filosofia Pura). Utilizando-se do referencial de Kant, afirma que politicamente as faculdades “elevadas” estariam à direita do parlamento do conhecimento como autoridade; e as “mais baixas” à esquerda, pela liberdade de esmiuçarem as faculdades dominantes que, ao contrário, estariam destinadas a estabelecer uma base racional para o conhecimento que as outras faculdades acabam por simplesmente inculcar e aplicar (Bourdieu, 1984).

O pressuposto de que a formação de ensino superior implica aprendizado de uma profissão está relacionado ao modelo de universidade brasileira. Em relação à profissionalização do ensino superior, Nunes e Carvalho (2007) destacam que a educação superior brasileira ainda está amarrada à definição das 43 profissões regulamentadas que, em 2004, representavam 67,07% dos cursos e 79,67% das matrículas, decorrente da forte influência das corporações profissionais que acabam por associar essa educação mais à vida corporativa que à vida educacional, o que contraditoriamente é oposto das exigências do mercado de trabalho moderno que envolve principalmente habilidades básicas, como apresentação em público, escrever e falar corretamente, dentre outras, que são inclusive habilidades de um bom professor.

Por outro lado, Dias Sobrinho (2005) aponta o risco de o mercado de trabalho determinar a formação de nível superior, impondo currículos para atendimento de suas necessidades laborais e das características de

emprego do momento, o que pode acabar por descaracterizar a universidade.

Do ponto de vista econômico, Bauder (2006) aponta para a dificuldade de graduandos se direcionarem para a carreira acadêmica, considerando que são bem qualificados e podem procurar outras colocações estáveis e bem remuneradas. Outro entrave é o fato de os requisitos de qualificação acadêmica para ingresso na carreira serem extremamente elevados, exigindo-se usualmente um doutor, ou pelo menos um doutorando. Decorrente disso, muitos estudantes sentem pouca propensão em investir na carreira acadêmica e acabam se voltando a outras atividades, já que a participação no mercado acadêmico exige ainda a demonstração de comprometimento com a ocupação, através do investimento no tempo, empenho e dinheiro em um programa de doutorado que consideram prolongado.

Não se pode desconsiderar que a academia serve como uma economia simbólica, onde a *performance* acadêmica assume um valor simbólico que pouco significa para outras ocupações, demarcando um campo social separado, onde não apenas as habilidades, mas também as convenções profissionais e expectativas diferem de outras ocupações (Bourdieu, 1984).

Bauder (2006), em sua pesquisa acerca da área da geografia, aponta que um doutor geógrafo deve saber escrever em jargão específico para cativar a audiência acadêmica e deve preencher seu currículo acadêmico

com artigos de autoria única em revistas referenciadas da área. No entanto, fora da academia, suas habilidades devem incluir conhecimento prático, escrever para o grande público e demonstrar experiência em trabalho em equipe. Sua pesquisa aponta ainda que, no Canadá, o trabalho acadêmico é internamente segmentado, onde grupos vulneráveis tendem a ser mais representados em segmentos secundários, onde as mulheres trabalham mais em tempo parcial que os homens. Destaca que o trabalho é condicionado pelo “capital social” – referente a vantagens em função de redes sociais e profissionais, como pertencer a um grupo de pesquisa renomado – ou “cultural” como se graduar numa universidade de prestígio ou publicar em revistas com alto *status*, o que distingue características que facilitam o acesso e trazem vantagens na carreira acadêmica. Nessa mesma perspectiva que Peck (1996) aponta que o mercado de trabalho acadêmico deveria estar apartado do mercado de trabalho.

4.3.2 Carreira acadêmica é trabalho?

Mestrando que só estudava se sentia discriminado por não trabalhar

Dois mestrandos de Direito relataram que sofriam discriminação por apenas estudar e não trabalhar.

DH2: total preconceito, se a pessoa fala sou juiz e faço mestrado tem um outro conceito, as pessoas já olham com certo ar de respeito, se você fala faz mestrado, você não trabalha? ou faço doutorado e dou aula mas você não trabalha? como se dar aula não fosse trabalho, como se estudar não fosse o trabalho também.

DEF2: perguntam sempre. Hoje por sinal, talvez eu tenha alguma coisa para fazer, minha bolsa termina em junho e eu fui chamado para ser professor da FGV, então aí vou ter alguma coisa a mais.

Lecionar não é trabalho

Uma outra particularidade da área do Direito foi o discurso de que lecionar não é trabalho.

DEF3: , se não tivesse trabalhando estaria dando aula.

DEF Or.: é um absurdo porque o magistério é um trabalho e dá bastante trabalho, talvez estavam pensando na remuneração, ela é tão baixa que não é trabalho, é uma diversão.

Snyders (1995) atenta para a ambigüidade com que o universitário clássico é visto, ora como o protótipo daquilo que os jovens podem tornar-se quando são sustentados pelo patrimônio cultural, ora como um colegial vivendo artificialmente com o dinheiro alheio em um ambiente artificial, distante e a salvo, ignorando “as dificuldades da verdadeira vida”.

No entanto, Derrida (2003) é mais enfático quanto ao julgamento de desprezo com que o universitário é visto, já que, por mais que o estudante trabalhe, só será considerado trabalhador se estiver no mercado, pois enquanto ele estudar, pura e simplesmente, ainda que trabalhe muito, é considerado como alguém fora do mundo do trabalho, mesmo que tenha uma remuneração através de uma bolsa de estudos.

Louzada e Silva (2005b), analisando doutorandos de Biomedicina, encontram que estes pretendem atuar em universidades públicas, tendo, como alternativa ao emprego fixo, a dependência de instituições de fomento através de bolsa de pós-doutorado ou projetos de pesquisa em colaboração, ou a atividade temporária como a de professor visitante e questionam se não haveria indícios de precarização, através do prolongamento do período de formação, contratos temporários e indefinição de estatutos como a colaboração.

4.3.3 Pesquisa X ensino

A tensão entre ensino e pesquisa em uma universidade está relacionada à sua suposta indissociabilidade (Buarque, 1994; Batista, Codo, 1999; Chaui, 2001; Derrida, 1999; Gianotti, 1987; Kourganoff, 1990, Nagle, 1990, Santos BS, 2003; Snyders, 1995), legalmente estabelecida através de resoluções e portarias que regem o contrato de trabalho do professor universitário que, do ponto de vista legal, deve possuir tanto as características de um bom pesquisador quanto de um bom professor (Nagle, 1990) e de sua cisão cotidiana, que acaba por refletir na relação graduação pós-graduação, já que ensino e pesquisa são atividades com finalidades diversas e por isso exigem competências e disposições diferentes, a primeira supondo a transformação de outrem, e a segunda produzindo novos conhecimentos (Kourganoff, 1990).

Mestrado para se formar como pesquisador não para ser professor

O mestrado para se qualificar como pesquisador não para lecionar foi um relato mais freqüente entre os mestrandos de Medicina e Engenharia Civil.

ECH2: eu pretendo ser pesquisador, me dirigir para a carreira acadêmica.

ECM2: quero saber fazer pesquisa, queria fazer mestrado.

ECM3: mestrado é você ser pesquisador, é ser crítico.

ECM Or.: acho que tem dois tipos de gente, aqueles que querem aprimorar os seus conhecimentos e os que gostam de pesquisa e têm uma vocação acadêmica.

MD3: apesar de estarmos fazendo uma pós-graduação para mestrado, para formar mestres, nosso aprendizado para sermos mestres é muito pequeno, estamos sendo preparados para sermos pesquisadores, e aí seria uma proposta do doutorado, e nós estamos fazendo isto no mestrado, falta um ensinamento em didática, preparação de aulas, enfim, são coisas que a gente deveria aprender para nos tornarmos um bom mestre, e não aprende na formação de mestrado, e não tem divulgação disso que você falou e deveria ser estimulado, seria uma correção, teria que cumprir créditos obrigatórios de didática, porque aí você chegaria ao objetivo final que é formar um professor, você acaba não formando, ou se forma o pesquisador, que vai estudar aquele tema, no meu caso [assunto], mas não vai ser professor de alguma outra coisa ... tenho, até na verdade tenho mais interesse na área de pesquisa, mas estou fazendo mestrado, que seria ser um mestre, mas meu interesse é trabalhar justamente com esta linha de pesquisa de [assunto].

MDIP1: eu acho que eu tenho perfil, não para a academia, mas para a pesquisa, trabalhar com pesquisa.

MDIP2: tem gente que fala da pós e se imagina sendo professor, eu não tenho tanto esse tipo de percepção ... não necessariamente quero ser professor.

MDIP3: a gente precisa pensar no país mais na nossa política de formação, de pesquisadores, não necessariamente você faz mestrado ou doutorado para ser professor, mas muita gente pode fazer para ser pesquisador, e a gente precisa de pesquisadores, mas com essa, mas com este esquema de trabalho que a gente tem no Brasil, fica inviável a gente construir uma massa crítica de pesquisadores ... para mim mestrado e doutorado são ferramentas para eu me qualificar como pesquisador que é o que eu quero fazer de fato.

MDIP Or.: não estamos oferecendo conteúdos de capacitação de docentes, isto ficou para trás, houve um momento em que o mestrado ele tava muito definido assim, é para formar docentes, essencialmente, e o doutorado para formar pesquisadores, eu sou do tempo que a gente fazia um monte de créditos, fazia pedagogia, didática como disciplinas obrigatórias, tinha estágio supervisionado no ensino de graduação, hoje não tem

mais isso, hoje quem está fazendo estágio supervisionado compulsório no ensino? Só os bolsistas de doutorado do CAPES, e só da CAPES, porque do CNPq não ... esta perspectiva de docência, ela está totalmente desvalorizada, mas isto é uma questão muito mais geral, não é só desta pós-graduação, não é só da medicina, não é só da pós-graduação, é do sistema universitário brasileiro, a forma de avaliação, de seleção de novos docentes, ele não está premiando de forma alguma atividade docente, está premiando atividade de pesquisa essencialmente.

DEF1: Eu não sei ainda em que estágio eu irei seguir a vida acadêmica, isto depois vou decidir, o que eu acho que posso tirar do mestrado é que hoje ele me permite uma facilidade maior de escrever um artigo e obter a aprovação de um conselho editorial.

Mestrado para se formar como professor para lecionar

Realizar o mestrado para se qualificar como professor foi um relato mais freqüente entre os mestrandos de Direito, apesar de também ter sido relatado dois mestrandos de Medicina e dois de Engenharia Civil.

ECH3: como se faz pesquisa sem dar aula? Não tem sentido fazer doutorado por outro motivo, eu gostaria muito de fazer pesquisa, mas também gosto de dar aula, eu gosto das duas coisas.

ECM1: aula ela é um algo que eu gosto, eu acho que a gente tem toda uma função de sermos educadores.

MD1: vamos supor que no futuro eu quero dar aula, formalmente em uma faculdade, então tenho mestrado.

MD2: não em ser professor titular, mas continuar a carreira acadêmica sim.

DH1: tenho interesse, eu gosto de dar aula mas nunca estou procurando muito por problemas de conciliar o horário, o trabalho e mais aulas eu acho que ficaria complicado.

DH2: uma possibilidade de poder dar aula, que é também é um sonho, porque meus pais são eram professores, e eu sempre tive essa atração pelo magistério.

DEF3: não sei se eu tenho o sonho da titularidade, não faço muita questão, mas ser um professor, um professor-doutor , livre-docente por que não?

Há mais de 20 anos, o principal destino profissional de mestres e doutores que atuavam no país era a universidade, em que 70% ou mais trabalhavam em instituições de ensino superior (Günther e Spagnolo, 1986). Já no início da década passada, em pesquisa com pós-graduandos de Psicologia, a busca pela pós-graduação não estava relacionada à formação de pesquisador (Sanchez , 1992). No final da década de 1990, Velloso e Velho (2001) ainda encontraram uma boa parcela de pós-graduandos voltados à carreira acadêmica. No entanto, havia uma boa parcela de pós-graduandos engenheiros que pretendiam atuar no mercado de trabalho e também foi registrada entre os que trabalhavam em institutos de pesquisa a capacitação para a carreira de pesquisador como motivação preponderante, especialmente pelos titulados da Física (83%) e Sociologia (94%) (Carvalho IMM, 2002).

A esse respeito, Beiguelman (1998) atenta que é cada vez menor o interesse dos estudantes que procuram a pós-graduação pela pesquisa, o que reduz a eficiência na geração de pesquisadores.

Graduação X pós-graduação

Um dos mestrandos da área de Direitos Humanos que não era formado pela USP relatou que sente um distanciamento extremo entre o curso de graduação e o de pós-graduação, apesar de ter sido monitora de estágio PAE.

DH2: no Largo São Francisco a pós é fora do mundo da graduação, ... sinto uma certa máfia, uma coisa meio tradicional, então acho que fica essas regras meio, desde aquela parte quando as pessoas te identificam que você não é de lá.

Cunha (1999) refere que a produção de ciência, de tecnologia e de cultura pela atividade genericamente chamada de pesquisa, nos programas de pós-graduação, sobrepôs-se ao ensino profissional a nível de graduação, que tradicionalmente definia o *para quê* da universidade, o que em certa medida pode ser uma das causas do distanciamento desses dois níveis.

Na atualidade, a tensão entre carreira acadêmica e carreira profissional nas universidades públicas de ponta que desenvolvem pesquisa se inicia na graduação, onde além das oportunidades de estágio em empresas é possível desenvolver pesquisas através de bolsa de iniciação científica, porém de valor econômico inferior ao salário de um estagiário.

5. O MESTRADO E O MERCADO DE TRABALHO: O INTERESSE PELO TÍTULO E SUA VALORIZAÇÃO PARA UMA MELHOR INSERÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo trata do por que da escolha de Medicina, Engenharia Civil e Direito, das dificuldades de conciliar o mestrado com o trabalho e como a empresa facilita ou não o estudo, a importância do título acadêmico e se a opção do mestrado é vista como oportunidade para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Em relação à escolha da profissão, a opção pela Engenharia Civil se deu pela influência paterna para os mestrandos que estavam em dúvida e foi a segunda opção como alternativa para Arquitetura ou Computação, sendo a opção condicionada pelo fato de ser uma profissão tradicional, sendo a primeira opção apenas para um mestrando. Direito foi escolhido por motivações idealizadas ou pelo mestrando acreditar que tinha aptidão para esta profissão. E a Medicina foi escolhida pautada por motivos afetivos e pela valorização da profissão, tanto em termos profissionais quanto financeiros.

Os mestrandos que sentiram alguma facilidade para cursar o mestrado, a relacionaram com a disponibilidade de períodos para estudo. No entanto, os horários que trabalharam a menos se refletiram em sua

remuneração, ou tiveram de compensá-los. Dois mestrandos, um de Engenharia Civil que trabalhava em uma empresa privada e um de Direito que trabalhava em uma autarquia pública, deixaram de trabalhar para se dedicarem ao mestrado, pois a empresa empregadora não facilitava os horários para que eles estudassem.

O trabalho foi priorizado por ser mais demandante, até porque os mestrandos relataram que as demandas do mestrado oscilaram. No entanto, tiveram dificuldade para conciliar o mestrado, o trabalho e a vida pessoal, sacrificando em primeiro lugar a vida pessoal, deixando de conviver com a família e dificultando o relacionamento afetivo, ocorrendo inclusive rupturas de relacionamento.

O título foi visto como facilitador ou diferencial para a inserção do mestrando no mercado de trabalho, tanto para os mestrandos quanto para os orientadores, já que consideraram que as empresas valorizavam também as habilidades que o mestrado desenvolveria não apenas o título em si, que era visto ainda como um símbolo de *status*, principalmente para os mestrandos de Direito. O fato de a última titulação ter sido na USP, mesmo para o mestrando formado em outra instituição, foi apontado como diferencial pelos mestrandos e orientadores de Engenharia Civil e Direito. No entanto, para um mestrando de Medicina e um de Engenharia Civil, o *network* seria mais útil para se inserir no mercado do que o título.

O mestrado foi visto como algo que agregou motivação e melhor iniciativa, o que repercutiu no trabalho dos mestrandos, contribuindo

inclusive para uma melhor inserção no mercado de trabalho, principalmente os de Engenharia Civil e Direito Econômico e Financeiro.

Para os médicos que trabalhavam em consultório, o mestrado não era visto como facilitador para uma melhor inserção no mercado de trabalho, pois relataram que foi necessária uma redução na sua jornada de trabalho, o que significou também uma queda no seu rendimento. No entanto, para os médicos que trabalhavam em hospital, o mestrado foi visto como uma opção para se especializar e qualificar em uma área que não necessite de contato com pacientes.

5.1 Considerações acerca do mercado de trabalho das profissões de Direito, Engenharia Civil e Medicina

O novo paradigma técnico-produtivo e a exacerbação da competição entre as economias dos países centrais provocam uma complexa discussão quanto às suas repercussões no mundo do trabalho, evidenciada em uma mudança econômica estrutural, responsável pela organização de uma nova estruturação no emprego, destacando-se as ocupações profissionais superiores e diretivas.

Os novos requisitos profissionais, imprescindíveis à introdução e à continuidade no mutante mercado de trabalho, só são possíveis por meio de um maior nível educacional dos trabalhadores.

As profissões de advogado, engenheiro civil e médico, as mais tradicionais do Brasil e pioneiras no ensino superior brasileiro, também parecem ser afetadas por esse complexo processo de transformação do mundo capitalista.

Analisando-se os registros de cada uma das três profissões em seus respectivos Conselhos profissionais, observa-se que os advogados (571.360) são em maior número, seguidos pelos médicos (475.809), sendo os engenheiros civis em menor número, conforme pode ser observado na Tabela 5.1.

Tabela 5.1 - Número de advogados, engenheiros civis e médicos registrados em seus respectivos Conselhos: 2007

Local	Número de profissionais registrados nos Conselhos		
	Advogado	Engenheiro Civil	Médico
São Paulo	196.128	53.402 ¹	126.640
Sudeste	353.015	-	268.829
Brasil	571.360	200.000 ²	475.809

¹ Dados de 2005, CREA está em processo de análise do recadastramento do censo

² Valor aproximado

FONTE: OAB, 2008; CREA-SP, 2008; Cremesp, 2008

Quanto à distribuição regional e à participação relativa do estado de São Paulo, as três profissões concentram muitos profissionais na região Sudeste e no estado de São Paulo.

Dentre os advogados, 34,3% estão registrados no estado de São Paulo e 61,8% na região Sudeste. Os médicos são pouco menos concentrados, adensando 26,6% dos profissionais registrados no estado de São Paulo e 56,5% na região Sudeste. E os engenheiros civis, dos três, são os de menor concentração, com 22,4% de profissionais registrados no estado de São Paulo e 54,7% na região Sudeste.

Em relação aos médicos, a concentração na região Sudeste se manteve na faixa dos 60% nos últimos 30 anos. Em 1977, 62,17% deles estavam concentrados em São Paulo (IBGE, 1977 apud Cordeiro, 1985), reduzindo infimamente para 59,3% em 1995 (Machado *et al.*, 1997), novamente ampliando para 61,8% em 2007 (Cremesp, 2008). Povia,

Andrade (2006) apontam que os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo concentram 46,16% dos médicos, sendo que São Paulo possui quase 20% dos médicos e conta com 8,45% da população brasileira.

Quanto aos engenheiros, o que mais se evidencia não é a questão da distribuição regional mas a falta de profissionais no Brasil. Segundo estudo da Confederação Nacional da Indústria (CNI), há apenas seis deles para cada 100.000 habitantes e deveriam ser 25 para dar conta da demanda de vagas do mercado de trabalho para esta área em que, segundo José Pastore (2007), faltam profissionais na construção civil. Considerando ainda que concluíram a graduação apenas 41.491 engenheiros e tecnólogos em 2006 (Inep, 2007) – destes apenas 6.303 engenheiros civis – o Brasil fica cada vez mais distante de outros países emergentes como Coréia do Sul (80.000) e China (400.000) que formam muito mais engenheiros a cada ano e já possuem a taxa de 25 engenheiros para cada 100.000 habitantes.

Para os advogados a situação é oposta, pois há excesso de profissionais. Segundo a OAB (2007) há um conflito entre a oferta renovada de novos profissionais formados a cada ano – foram 79.181 em 2006 (Inep, 2007) – e a capacidade que o mercado tem de absorvê-los. Para a Ordem, Direito foi uma das áreas mais castigadas pelo rebaixamento do nível de qualidade da graduação em função da expansão do ensino superior – havia 69 cursos em 1960 e passou para 971 em 2006 (Inep, 2007) – e compara que nos Estados Unidos há anos está estagnado em 180 cursos de graduação de Direito.

Quanto aos vínculos de trabalho, para os médicos do estado de São Paulo, segundo pesquisa do Datafolha divulgado pelo Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (Cremesp) (2007), houve aumento de registro de pessoa jurídica para prestar serviço médico, o que indica uma redução nos vínculos formais de trabalho, confirmando uma tendência de terceirização e informalidade que ocorre em todas as áreas profissionais. Apontam ainda que existem cada vez mais profissionais que são obrigados pelos empregadores, principalmente os planos de saúde, a constituírem uma pessoa jurídica. Trata-se da pesquisa mais atualizada (de 2006) que revela ainda que, para a maioria dos médicos, o Sistema Único de Saúde (SUS) é o maior empregador, porém possuem vários vínculos de trabalho, a maioria (59%) possui três a quatro vínculos, atuando principalmente em hospitais públicos (51%), hospitais privados (44%) e consultórios (40%). Outro diferencial do médico em relação ao advogado e engenheiro civil é que sua carga horária semanal média é de 52 horas, ao contrário dos primeiros que na maioria trabalha em média 40 horas e possui vínculo formal de emprego.

Outro aspecto a ser considerado em relação à vinculação pública do médico é sua crescente municipalização. Em 1995, 40,7% dos médicos possuíam vínculo municipal, passando a 52,9% em 2000 (Girardi, Carvalho, 2002), crescendo para 67,3% em 2005 (MS, 2007).

Quanto aos rendimentos, a maioria dos médicos de São Paulo (26%) recebe mensalmente, somando-se os rendimentos dos seus vários vínculos de trabalho (Cremesp, 2007), entre R\$3.000,00 e R\$6.000,00, acima da

média pesquisada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) (2008) que aponta que em São Paulo a média de salário é de R\$2.970,00. Esta discrepância provavelmente ocorre, por se tratar do salário médio dos médicos com carteira assinada, possivelmente tendo como único vínculo formal o setor público.

Segundo dados do Dieese (2008), o bacharel em Direito com o menor rendimento no setor público (procurador público) recebe em média R\$7.337,00 no estado de São Paulo, bem acima dos rendimentos do médico (R\$2.970,00) e do engenheiro civil (R\$4.662,00). No entanto quando o vínculo é privado, o salário médio do engenheiro civil é inferior ao do médico, porém superior ao do advogado (Tabela 5.2).

Tabela 5.2- Bolsa de Salários do advogado, engenheiro civil e médico

Nível	Bolsa de Salários		
	Advogado	Engenheiro Civil	Médico
Júnior	R\$2.592,00	R\$2.842,00	R\$3.445,00 ¹
Pleno	R\$4.011,00	R\$4.198,00	R\$4.259,00 ²
Sênior	R\$5.011,00	R\$7.841,00	-

¹ Clínico Plantonista com jornada semanal de 20 horas,

² Médico do Trabalho com jornada semanal de 20 horas

FONTE: Dieese, 2008.

Conforme pode ser observado na Tabela 5.3, ao se aprofundar a análise através do *link* “compare o seu salário”, consideram-se tanto os anos de experiência quanto a titulação de mestrado ou não.

Tabela 5.3 - Comparação do salário em reais do advogado, engenheiro civil e professor universitário

Qualificação	Advogado			Engenheiro civil			Professor universitário		
	hora	Sem.	Mês ¹	Hora	Sem.	Mês ¹	Hora	Sem.	Mês ¹
SM até 5 anos de experiência	12,30	492,20	2.131	15,33	613,28	2.656	10,38	415,25	1.798
CM até 5 anos de experiência	17,81	712,57	3.085	18,70	748,17	3.240	22,65	905,86	3.922
SM e 10 anos de experiência	19,30	771,92	3.342	20,59	823,76	3.567	26,31	1052,45	4.557
CM e 10 anos de experiência	22,87	916,96	3.962	22,76	910,40	3.942	35,52	1420,66	6.151

Legenda: SM= Sem Mestrado; CM= Com Mestrado; Sem.= semana

¹ Em reais sem centavos

FONTE: Dieese, 2008

O salário do advogado é superior ao do professor universitário apenas no início de carreira e supera por R\$20,00 o salário mensal de engenheiro civil com 10 anos de formação e com mestrado. É importante ressaltar que não existe a opção de detalhar o salário do médico através deste [link](#).

Segundo o Dieese (2008), a maioria dos engenheiros civis é do gênero masculino (78%), não possui título de mestrado (85%), trabalha em empresas com até 100 funcionários (47%), possui até nove anos de experiência profissional (59%) e é supervisor (72%). Quanto aos advogados, a maioria é do gênero masculino (61%), não possui título de mestrado (90%), trabalha em empresas com até 100 funcionários (64%), possui até nove anos de experiência profissional (69%) e não é supervisor (56%).

Conclui-se que o médico apresenta especificidades na sua inserção no mercado de trabalho, comparado ao advogado e ao engenheiro civil. Sua

remuneração é maior, sua carga horária semanal é menor (20hs), porém esta se refere a um dos seus vínculos de trabalho.

De fato, historicamente, o processo de assalariamento médico (Arouca, 2003; Coelho, 1999; Cohn, Donnangelo, 1982; Cordeiro, 1984, 1985; Cremesp, 2002; Donnangelo, 1975; Machado *et al.*, 1997; Mandel, 1985; Mills, 1979; Nogueira, 2007; Pereira JCM, 2003) representa uma reorientação social da atividade e eliminação do modelo artesanal (Donnangelo, 1975), sendo esta a forma mais relevante de inserção do médico no mercado de trabalho (Machado *et al.*, 1997). No entanto, o assalariamento coexiste com outras formas de inserção, inclusive o empresariamento (Ceccim *et al.*, 2008; Cordeiro, 1984, 1985; Cremesp, 2007; Donnangelo, 1975; Girardi, Carvalho, 2000; Luz, 1979; Machado *et al.*, 1997; Mills, 1979; Nogueira RP, 2007; Sampaio *et al.*, 1995; Schraiber, 2000) que se configura como um modelo para garantir a autonomia técnica (Donnangelo, 1975; Machado *et al.*, 1997; Mills, 1979).

Em relação aos engenheiros, Coelho (1999) refere que historicamente se trata de uma profissão que já nasce no Brasil como predominantemente assalariada inicialmente pelo Estado e posteriormente pelas empresas industriais, não tendo se constituído como profissão liberal, apesar de estarem submetidos a condições de trabalho bastante diferentes dos trabalhadores em geral, dada à sua margem de autonomia típica de atividade técnica. Contestando esta afirmação, Kawamura (1981) refere que o engenheiro se tornou predominantemente assalariado com o processo de

industrialização pós-Segunda Guerra Mundial. Até então, a autora analisa que o engenheiro se inseria no mercado de trabalho como assalariado, empresário e profissional liberal, esta última, pois as obras públicas e edificações propiciavam atividades intermitentes, o que favorecia a vinculação do trabalho do engenheiro na modalidade liberal. No entanto, destaca que sua autonomia estava condicionada “*pela determinação tecnológica inerente ao material e equipamentos importados*” (p. 14). A expansão das obras públicas, em geral, ampliou as oportunidades de trabalho tanto na administração pública quanto nas grandes construtoras privadas, o que restringiu a atuação do engenheiro como profissional liberal (Kawamura, 1981).

E em relação ao Direito, Bonelli *et al* (2008) referem que a advocacia até os anos de 1990 foi uma profissão liberal, exercida principalmente em escritórios de pequeno e médio porte. Nessa época, a organização do trabalho jurídico foi perdendo as características homogêneas como profissão exercida em escritórios individuais ou escritórios partilhados por colegas, passando a se organizar em sociedades de advogados, estratificadas internamente entre sócios e associados com remuneração mensal.

O advogado, o engenheiro civil e o médico deixaram de ser profissões eminentemente liberais passando a ser predominantemente assalariadas. O que diferencia a Medicina da Engenharia Civil e do Direito é o fato de ela ser uma das várias inserções do médico, enquanto o engenheiro civil e advogado quando assalariados, majoritariamente essa é sua única inserção.

5.2 A escolha da profissão

5.2.1 Por que Direito: motivos idealizados e *opção pela aptidão e dúvida entre Direito e Administração*

Para um dos mestrandos entrevistados, a escolha pelo Direito foi motivada pelo senso de justiça e por ser uma profissão que lida com as pessoas.

DH3: lidasse com o público, e também gostava dessa questão de justiça, de distribuição... para mim era mais a questão de humanas, e direito por causa disso mesmo, questão de justiça, acho que sempre me interessou.

Outro mestrando entrevistado escolheu o Direito por acreditar que esta era a profissão que tinha maior aptidão, sendo que também tinha interesse pela Administração.

DEF3: difícil responder a pergunta, você escolhe com 17 anos, ... difícil saber o que me levou a escolher, é uma opção de carreira, ... o que você se acha mais apto, ... ou administração de empresas que eu até prestei, ou direito, ... é um curso que eu achava que iria me enquadrar melhor fazendo, que é mais o que eu faço hoje ... consultoria empresarial, no fim foi uma ferramenta para eu chegar onde eu achava que tinha que chegar.

5.2.2 Por que Engenharia: segunda opção e profissão tradicional

A escolha pela Engenharia Civil foi a segunda opção para parte do grupo entrevistado, já que houve aqueles que queriam inicialmente cursar Computação e não passaram no vestibular, e um queria cursar Arquitetura, mas não havia esse curso na universidade pública da sua cidade.

ECH1: primeiro vou dizer que foi computação, depois ingressei em Engenharia Civil, de início eu estava pensando em fazer transferência interna, mas eu comecei a gostar.

ECH2 tentei vestibular para área de computação, e as duas vezes que tentei foi em Campinas e na Federal de Minas e eram cursos bastante concorridos, e acabou que na fila de espera era sempre classificado para engenharia, mas relutei em fazer durante um tempo.

ECM2: pensei na arquitetura, mas a universidade não tinha arquitetura, tinha engenharia, arquitetura tinha em outras faculdades e aí se fosse o caso seria particular, aí acabou que eu desisti, arquitetura até é legal, mas acabei fazendo engenharia porque gosto dos números.

Houve mestrandos estavam em dúvida de qual área cursar, sendo a outra opção para Medicina ou Psicologia, e que a opção pela Engenharia ocorreu pela influência paterna.

ECM3: engenharia é uma profissão que eu sempre tive contato, meu pai é engenheiro civil, andava com ele ... eu confesso que na época do vestibular eu pensava, faço engenharia, fiquei entre engenharia e psicologia, mas depois acabei optando pela engenharia, pelo curso em si, quando fui ver um pouco mais.

ECH3: tive dúvida entre medicina e engenharia, depois eu fiz um teste vocacional, bem mais tarde apenas para contribuir para um professor, para validar um teste, e deu que eu tinha aptidão tanto para medicina quanto para engenharia, e por isso eu tinha uma dúvida, e aí eu fui visitar uma escola de odontologia e vi uma operação e aí eu desisti da medicina ... meu pai queria que eu fizesse civil, mas na época não tinha civil na [faculdade] prestei aqui e passei ... lá não tinha civil e eu optei pela mecânica que me agradava.

Também pesou na escolha final pela profissão o fato de ser uma profissão tradicional, para o mestrando que tinha como primeira opção a Computação.

ECH1: tenho muita facilidade em Matemática, por ser uma profissão mais tradicional preferi Engenharia, tinha uma outra opção que seria Computação.

Apesar de a escolha dos entrevistados estar pautada em motivos de herança familiar e pelo aspecto tradicional da profissão de Engenharia Civil, Sacadura (1999) e Silva (1999) referem que a escolha pela profissão é principalmente pautada pela diversidade de inserções profissionais que possibilita. Enquanto Silva (1999) destaca a Engenharia como uma carreira passível de ser direcionada para várias áreas, ressaltando seu aspecto polivalente, Sacadura (1999) afirma que a Engenharia tende hoje em dia mais a se referir a uma série de empregos acessíveis a uma categoria de graduados do que a uma profissão estruturada, revelando sua crise de identidade.

5.2.3 Por que Medicina: *motivos idealizados e valorização profissional e financeira*

A escolha pela Medicina foi pautada por motivos afetivos, tanto por lidar com pessoas, quanto por ser um sonho.

MD3: é um sonho de criança, não consigo te dar uma explicação lógica, ... fui seguindo este trajeto durante a minha vida toda e não me perguntei muito o porquê, e até tive algumas dúvidas durante a faculdade se eu tinha feito a opção adequada ou não, até encontrar a Dermatologia.

MDIP2: sempre quis trabalhar diretamente com as pessoas, então a princípio era isso, hoje em dia, que eu fiz História também, eu vejo que História também lida, a área de humanas também lida e tem muitas outras formas de lidar com gente e de uma forma tão ou mais bonita.

MDIP3: talvez por uma questão de carência de algum determinado momento você supre isso com uma profissão tão necessária, tão reconhecida, no momento em que você pode ... suprir uma necessidade do ser humano numa situação que você tem um reconhecimento é grande, na medida em que também foi grande a tua contribuição, acho que este prazer que você recebe esse reconhecimento.

Pesou ainda na escolha, a valorização da profissão médica tanto em termos profissionais como financeiros.

MDIP1: eu tinha vários interesses, de História, Geografia, e achei que Medicina em termos de carreira fosse mais interessante economicamente.

MDIP3: entre os motivos menos nobres, hoje eu não vejo problema de falar disso, todo médico busca de uma valorização pelo seu par, por mais que seja uma profissão altruísta, lógico que ela é uma profissão que tem *status* social e que você ... busca uma forma de devolução da sociedade, de reconhecimento da sociedade pelo seu trabalho, não necessariamente por vaidade, ... e o médico também gosta de atenção, não só uma questão de vaidade.

Machado *et al.* (1997) consideram que a Medicina contemporânea configura-se como uma profissão de grande sucesso profissional e de reconhecimento em todo o mundo, sendo uma profissão de alta adesão em que raramente algum membro abandona o ofício e referem que se trata “*de uma das poucas profissões em que o mundo do trabalho se funde e, por vezes, se confunde com o mundo da vida*” (p. 24).

E para Schraiber (1993), a escolha profissional na Medicina acompanha a herança familiar e representa dois caminhos: o da ascensão social ou da continuidade familiar. Assim, a profissão representa a viabilização do projeto de ascensão social como expectativa de participação na sociedade, para que se reconheçam e sejam reconhecidos como sujeitos sociais de prestígio e valor, bem como pode representar a simples continuidade de uma posição social já conquistada pela família.

5.3 Relação mestrado e empresa empregadora

Quanto às condições de trabalho dos mestrandos, verifica-se que a inserção no mercado de trabalho dos mestrandos de Medicina apresentava especificidades pelo fato de estes possuírem vários vínculos, tanto públicos quanto privados, tanto formais quanto autônomos.

5.3.1 Condições de trabalho

O Quadro 5.1 descreve a inserção e as condições de trabalho dos mestrandos, em que se observa que seis mestrandos não trabalhavam e eram somente bolsistas, destes, dois trabalharam anteriormente e passaram a bolsistas, e um era bolsista e passou a trabalhar. Portanto, sem considerar o tempo total do mestrado, sete foram bolsistas.

Quadro 5.1 – Condições de trabalho

Mestrandos	Trabalha	Local de trabalho	Hs/sem
MDIP1	Sim	Hospital público (2)	50
MDIP2	Sim	Consultório e laboratório privado (2)	60/70
MDIP3	Sim	Hospital público (2)	50/60
MD1	Sim	Consultório e universidade privada (2)	50
MD2	Sim	Hospital público e consultório (2)	40
MD3	Sim	Consultório e universidade privada (2)	50
ECM1	Não	Bolsista Capes	40
ECM2	Não	Bolsista CNPq	40
ECM3	Não	Bolsista FINEP	40
ECH1	Não/Sim	Bolsista FINEP/escritório	40
ECH2	Sim/Não	Escritório/bolsista CNPq	40
ECH3	Sim	Autarquia pública	40
DH1	Sim	Tribunal	40
DH2	Sim/Não	Comissão Municipal/ bolsa PAE	6
DH3	Sim	Advoga sem escritório	6
DEF1	Sim	Escritório próprio	60
DEF2	Sim	Bolsista CNPq	40
DEF3	Sim	Banca de advocacia	40

Legenda: Hs= horas, Sem= Semana

Da área de Engenharia Civil, quatro eram bolsistas, um trabalhava como empregado em uma empresa privada e um era funcionário público em uma autarquia. No Direito, três eram bolsistas, e, dos três que trabalhavam, um possuía escritório próprio, um trabalhava como empregado em uma banca e um era funcionário público federal. Da Medicina, todos trabalhavam

em mais de um local, quatro possuíam consultório próprio, três trabalhavam em mais de um hospital público, totalizando cinco vínculos, destes, três como concursados e dois com vínculo de empresa, dois trabalhavam como voluntários em uma universidade privada, um era ainda empregado em um laboratório privado.

Considerando o vínculo de trabalho público ou privado, na Medicina, cinco mestrandos possuíam vínculo privado (quatro possuíam consultório privado, dois trabalhavam em universidades privadas e um trabalhava em laboratório), e três possuíam vínculo de trabalho público em mais de um hospital, destes vínculos, dois eram por concurso público e dois por Organizações Sociais de Saúde (OSS).

Na Engenharia Civil, cinco foram bolsistas, destes, três integralmente e dois em período parcial, pois se vincularam a empregos privados, e um mestrando trabalhava em uma autarquia pública.

No Direito, três mestrandos possuíam vínculo privado, um destes possuía escritório privado, um era empregado em uma banca de advocacia, um advogava sem escritório e três possuíam vínculo público, um era funcionário público concursado, e dois eram bolsistas, sendo que um destes havia trabalhado numa autarquia municipal.

Ao contrário dos mestrandos de Direito (2) e Engenharia Civil (4), nenhum dos mestrandos de Medicina possuía bolsa e desempenhava uma carga de trabalho semanal maior (média de 51,6 horas) e possuía dois

vínculos empregatícios, coincidindo com a pesquisa da Cremesp (2007), onde a maioria dos médicos do estado de São Paulo possui mais de um vínculo de trabalho (82%) e sua carga horária semanal média é de 52 horas, e com a pesquisa sobre pós-graduandos de Clínica Médica da década de 1990 em que a maioria (95%) trabalha (Neves, Oliven, 2002; Veloso, Velho, 2001).

Na década de 1990, a maioria dos pós-graduandos de Engenharia Civil (81% da USP) trabalhava (Sampaio, Veloso, 2003), assim como 83,7% dos pós-graduandos da USP de Direito (Martins, Carvalho, 2003), diferentemente dos entrevistados em que a maioria dos mestrandos de Engenharia Civil e a metade de Direito são bolsistas.

5.3.2 A empresa não facilitou cursar o mestrado

Houve mestrandos, um de Engenharia Civil que trabalhava em uma empresa privada e um de Direito que trabalhava em uma autarquia pública, que deixaram de trabalhar para se dedicar ao mestrado, pois a empresa empregadora não facilitou os horários para que eles estudassem.

ECH2: comecei o mestrado ainda trabalhando lá na empresa, eu vinha aqui apenas assistir às aulas, cumprir os créditos, até uma certa dificuldade, porque nem sempre o dia, a agenda do escritório permitia uma ausência para vir aqui ... não teve problemas para iniciar o mestrado, até achavam bom, viam com bons olhos ... em 2005 por conta dos projetos que a empresa tocava ...tiveram uma demanda muito grande de funcionários do quadro deles fora da cidade ... você vai ter que fazer uma opção ... a gente não vai te mandar para lá com a garantia de que no dia da tua aula você vai poder pegar o avião e vir para São Paulo assistir, porque a gente sabe que não é assim que funciona, tem dias que vai ter um abacaxi absurdo e então aí eu optei por vir para a universidade.

DH3: é difícil, é difícil, ainda mais se no trabalho não tem uma possibilidade não tem uma flexibilidade em relação aos horários das atribuições e tal, por que alguns colegas nos serviços saem mais cedo, leva serviço para casa, então tem uma mobilidade, outros não, e aí pesa, de tempo para estudar, pesquisar, refletir, produzir, escrever, é complicado.

5.3.3 A empresa facilitou apenas disponibilizando horário

Os mestrandos que relataram que tiveram alguma facilidade para cursar o mestrado atribuíram o fato a disponibilizar períodos em que trabalharam menos, o que ou refletiu em sua remuneração ou tiveram de compensar os horários disponibilizados ao estudo.

ECH3: ela me deu dois meio-dias, que eu procurei juntar para ficar um dia inteiro, senão perco dois dias mesmo, eu procurei juntar, de tal forma que eu ficasse o dia aqui o dia inteiro, e fechou os olhos quanto a uma ou outra hora que eu precisava de mais tempo, mas me pediu para compensar estes dias, e eu vou começar a compensar depois que eu entregar o meu paper.

MD2: eu encontro bastante cooperação por parte dos colegas, até porque a maioria já passou por isso, ... eu falo vou ter ambulatorio terça de manhã, depois curso na pós, vou ter que discutir alguma coisa com meu orientador você pode ficar para mim, eu sempre encontro cooperação.

MDIP1: teve uma negociação de qual período eu ia fazer, já tinha a escala dos horários, olha eu topo se vocês toparem que eu tenha essa, só que assim, não é que eu fui liberada, compensava em outro horário.

MDIP2: achava que era importante, valorizava, mas não no sentido de favorecer os horários, quando eu tinha disciplinas a semana toda eu já sabia que era um mês que eu ia ganhar menos, porque estava fazendo menos períodos, muito bom, mas você tem que se virar para fazer.

MDIP3: tive apoio das duas principais instituições onde eu trabalho ... aqui eu não sou contratado como funcionário, eu tenho empresa terceirizada, ... no momento em que eu sentei para escrever, eu tirei férias aqui, encerrei minhas atividades aqui e fiquei umas 3 semanas para dar um gás, e no outro emprego, que é emprego público, não tinham uma agenda comigo, tinham uma agenda com o grupo e os pacientes eram agendados com os residentes e eu fazia parte de um grupo de 4 supervisores, tinha uma certa maleabilidade, se eu podia ficar mais tarde em um dia ficava, depois pedia para alguém me cobrir, então isto facilitou de certa forma, se não fosse essa colaboração institucional seria impossível fazer.

DEF3: é difícil, ... o chefe ... tem 200 mil outras atividades, palestras, cursos, uma infinidade de coisas, e eu ajudo muito ele nisso, ... fica mais puxado com certeza, mas eu continuei com os meus clientes, e continuei com vários casos de outros sócios aqui do escritório também, do próprio [nome], é difícil arrumar tempo, não é fácil, às vezes é complicado conciliar, você fica dividido, você sente que está fazendo as duas coisas pela metade, que você não está atendendo bem os clientes e que não está estudando o suficiente.

DH1: aqui no trabalho minha chefe é compreensiva, mas eu tenho que sair daqui as quatro e meia para estar lá as 5, às quatro e meia aqui é quando os advogados estão chegando, têm uns que vêm que meio-dia mas quatro e meia eu estou despachando, liminares que a pessoa teve resposta vem para cá, é a hora que entram os recursos, que está pegando fogo aqui, e 4 e meia da tarde está todo mundo se matando e eu pego minha malinha e falo vou na USP.

Ivo e Carvalho (2002) destacam que a recente reestruturação econômica redefine os padrões de organização, produção e qualificação profissionais, na direção de uma maior competitividade no mercado de trabalho e de busca de qualificação pós-graduada complementar, o que Silva (1999), analisando o processo de qualificação dos engenheiros elétricos, refere como as novas exigências de qualificação para acesso e ascensão profissional que obrigam os profissionais de nível superior a investirem na sua requalificação para garantirem sua "empregabilidade". Trata-se de uma dinâmica do mercado que afeta de forma continuada a reprodução profissional na linha da interseção entre o mercado e a profissionalização acadêmica.

Em relação aos médicos, Machado *et al.*, (1997) destacam que os médicos não conseguem praticar a Medicina sem uma constante e rigorosa reciclagem técnico-científica, em função da velocidade com que se

produzem novos conhecimentos nas ciências médicas, o que acaba por impedir tecnicamente que o “fazer cotidiano” seja preponderante pela exigência que o “saber renovado” assume no dia-a-dia médico. No entanto, na década de 1990, a pós-graduação *stricto sensu* ainda não havia adquirido tradição na área médica, pelos resultados da pesquisa que realizaram onde constataram que, dos médicos graduados, 74,1% fizeram curso de residência, 40,7% possuem título de especialização e apenas 7,7% atingiram o grau de mestre e 3,7% obtiveram o título de doutor.

Para Cordeiro (1985), um dos motivos que limitariam as possibilidades de educação continuada dos médicos seria a carga horária semanal e a baixa remuneração (Cordeiro 1985), confirmada em pesquisa recente (Cremesp, 2007) em que o acúmulo de vínculos e uma jornada bem mais longa que a prevista pelas leis trabalhistas não só afeta a qualidade de vida dos profissionais, sua convivência com a família, mas reduz o tempo que necessitariam para sua atualização.

Para Schraiber (1988), a qualificação médica decorre da inserção na medicina tecnológica, o que acarretou na maior utilização dos recursos diagnósticos e dos medicamentos industrializados, da hospitalização e do processo de especialização dos serviços médicos e conclui que a atualização é relevante não apenas para qualificar o desempenho do médico, mas para homogeneizar práticas antes diferenciadas, visando a limitar o controle individual do médico sobre o exercício da profissão.

5.4 A dificuldade de conciliar o mestrado com o trabalho e a vida pessoal

5.4.1 Abrir mão da vida pessoal e priorizar o trabalho

Os mestrandos relataram dificuldade para conciliar o mestrado, o trabalho e a vida pessoal, sendo esta a que acabaram sacrificando em primeiro lugar, deixando de conviver com a família e dificultando o relacionamento afetivo, ocorrendo inclusive rupturas de relacionamento.

ECH1: ... você tem que abrir mão de alguma coisa, ... morava com minha ex-noiva, houve uma reviravolta recentemente e isto atrasou um pouco a minha qualificação ... e meus pais estão separados, ... foi muito difícil, estava com ela há 11 anos.

ECH3: na vida particular complica bastante.

ECM2: você vai ter que sacrificar seu lado pessoal, é normal.

ECM3: confesso que minha vida pessoal aqui ficou muito aquém, mas é engraçado que eu não reclamo disso, ah eu não tenho vida pessoal porque o mestrado não me deixa, porque eu acho que você faz o seu tempo, se você realmente quer.

MDIP2: alguns finais de semana tudo quando eu precisava, eu ficava fazendo as coisa e meu marido saía com os meninos, para eu poder ficar sozinha.

MDIP3: lógico que em certa medida a vida pessoal fica prejudicada ... agora a vida familiar, minha família, pai, mãe, irmãos sobrinhos, moram no [estado] não teve jeito, alguma coisa tive que abrir mão, eu os visito bem menos.

DH1: A vida pessoal fica em segundo terceiro plano.

DH2: terminei o namoro e fiquei sozinha, ... desde que eu comecei a fazer o mestrado, estou numa fase mais solteira.

DH3: meu namorado reclamava muito de eu não ter tempo pra gente ficar junto era só trabalho ou estudo ... família

também não, você acabava não participando das coisas, você não consegue estar presente.

DEF1: é uma ausência não só física, mas também mental, mesmo nos momentos em que eu estava em casa, brincando com o meu filho, nem sempre eu estava “presente”... mas agora estou tentando compensar.

DEF2: Eu passei momentos difíceis aqui, eu tinha uma namorada em [cidade], mas com a distância a relação se desgastou, um namoro de cinco anos.

Os mestrandos relataram que como o trabalho era mais demandante acabou sendo priorizado, até porque referiam que as demandas do mestrado oscilavam.

ECM3: não concilio, eu sempre acabo priorizando a vida profissional.

ECH1: estou priorizando o trabalho, mas estou publicando e terminando a qualificação.

MDIP1: houve momentos em que priorizei o trabalho, mais momentos priorizei o trabalho, porque aqui é muito intenso, aqui a cobrança é muito grande.

DH1: meu trabalho é bastante exigente,... conciliar com a vida pessoal, tem que se esforçar, exige um planejamento, eu sempre fui muito *workaholik*.

DEF1: foi uma tensão intensa entre o trabalho e a dissertação, em que o profissional era muito mais imediato e eu acabei priorizando isto de início e no final foi o mestrado, por ser uma necessidade de curtíssimo prazo.

Para os médicos que trabalhavam como profissionais liberais em consultório, foi necessária uma redução na jornada de trabalho, o que significou também uma queda no rendimento.

MD1: reduzi a minha entrada, minha renda no consultório.

MD2: é muito difícil quando eu tenho que vir na pós-graduação eu tenho que cancelar o meu consultório, ou as Clínicas que eu presto serviços, que é uma fonte de renda como autônomo.

MD3: então sacrifiquei principalmente o consultório, para não atrapalhar a vida pessoal.

Os achados da presente pesquisa coincidem com a pesquisa com mestrados de Psicologia da década de 1990 (Sanchez, 1992), em que os pós-graduandos que exerciam atividade profissional em tempo integral disponibilizavam menor tempo para o estudo, e o trabalho profissional e as solicitações familiares acabavam encobrendo e dificultando a percepção das dificuldades relativas à elaboração do projeto de dissertação; e com pesquisa mais recente com mestrados de enfermagem (Bujdoso, 2005), em que o mestrado era mais uma das muitas tarefas que os enfermeiros desenvolviam no seu dia-a-dia, sendo mais sobrecarregadas as mestradas casadas e com filhos.

Eco (2004) refere que, além de a escolha entre tese de compilação e tese de pesquisa estar condicionada à maturidade e à capacidade de trabalho do candidato, os fatores econômicos também interferem na escolha, já que o estudante que trabalha dispõe de menor tempo, energia e até de condições financeiras para se dedicar a longas pesquisas.

5.4.2 Mestrado como suporte e facilitador na busca de outras opções além do trabalho

O mestrado foi visto como um processo que agregou motivação e melhor iniciativa, o que repercutiu no trabalho dos mestrandos.

MD1: este trabalho me deixou mais animada, foi motivador, porque às vezes você estuda, estuda, estuda, e o paciente não percebe que você estudou, que você fez um diagnóstico difícil, ...você tem todo um esforço, um encanto, que fica você com você mesma, e isso esgota, é bom você trocar informações, você troca idéias, experiências, impressões, e aí você enxerga o consultório de outra forma ... passei a acordar com mais pique para atender no consultório, por mais cansada que estivesse fisicamente.

DH1: acho ambiente universitário muito rico, aqui a gente tem muito trabalho e nem sempre é interessante, nem sempre é intelectualmente desafiante, ... um trabalho burocrático, pega um tipo de decisão repetitiva, ... mas a universidade é intelectualmente desafiante, ... eu sempre fui muito disso, de desafios intelectuais de e acho que o perfil do mestrado e do doutorando é esse, a maioria gosta de estudar, gosta de produzir, escrever de ler, é uma espécie de diversão, é muito estimulante.

Para os mestrandos de enfermagem (Bujdoso, 2005), a busca pelo mestrado tem uma motivação emocional e o curso é visto como busca de suporte para lidar com as questões do trabalho, que é considerado muito mais estressante, já para estes mestrandos a universidade é considerada muito mais pelo seu aspecto técnico, o que Giannotti (1987) refere como o local do novo conhecimento, espaço onde se desenvolvem o diálogo intelectual, o debate, a troca de idéias e de experiências.

5.5 O mestrado como opção para uma melhor inserção no mercado de trabalho

5.5.1 A importância do título de mestrado para os mestrandos: diferencial e propiciador de *status*

O título de mestrado era visto como facilitador ou diferencial para a inserção do mestrando no mercado de trabalho, tanto para os mestrandos quanto para os orientadores.

ECH1: eu acho mestrado um título importante para a carreira.

ECH2: dependendo do tipo de atuação da empresa tal, a experiência que você tem de mestrado pode ajudar, então eu acho que é um diferencial.

ECM Or.: empresas de consultoria valorizam o título, tenho dois alunos meus que estão em empresas de consultoria, e ganham muito bem, e para a empresa o título de mestre ou doutor, faz diferença, dentro de uma concorrência.

ECM2: acho que é um facilitador, mas depende muito mais de como a pessoa se coloca.

MD Or.: infelizmente na realidade de hoje sim, se ele for se apresentar para uma vaga em um emprego é um diferencial.

MDIP3: não dá para dizer que não ajuda, o caminho que o mercado de trabalho toma hoje no Brasil, quando eu era aluno, fui presidente do Centro Acadêmico, na época a gente já discutia o ensino médico, o rumo que estava tomando, a abertura de novas escolas, na época a gente tinha 110 escolas de medicina e isso em 93, hoje a gente tem quase o dobro disso.

DH2: a possibilidade de ter um título a mais em um concurso para a busca de emprego.

DH Or.: em geral os que saem da faculdade tem sido muito difícil montar banca de advocacia, então há preferência por concursos públicos, mas hoje em dia o

concurso público, você precisa de alguns anos de prática ainda que não em escritório, não em seus, mas em escritórios públicos, órgãos públicos, faz com que eles tenha uma sobrevida para estudos ... a gente tem sido tão criterioso que tem tido a capacidade de ... eliminar este tipo de enfoque ... você percebe que tem um contingente que busca por conta da questão da dificuldade do mercado de trabalho, mas estas pessoas são muito facilmente identificáveis na entrevista, e em geral a gente tem conseguido alijar assim com bastante sucesso, para que fiquem realmente aqueles que sejam mais comprometidos com o ato de estudar.

DEF1: Em si sozinho não, eu acho que se encadeado com uma série de outras coisas... eu acho que se alguém conclui o mestrado e depois se afasta da vida acadêmica, deixa de pesquisar, de publicar, acaba tendo uma etapa mal aproveitada.

O título também era visto como um símbolo de *status*, principalmente para os mestrandos de Direito.

MDIP1: eu acho que esse título é algo pessoal, não dá para explicar, é algo que eu sinto necessidade, quase que um *hobby*, usei uma palavra meio forte, mas as coisas não são muito matemáticas, mas tem um ganho se for procurar e falar que tenho uma pós conta, mas não é um mais um igual a dois, nem sempre.

DH1: talvez por uma ilusão, para aquela questão de *status* mesmo do mestrado em parte é um pouco disso.

DH2: que a maior motivação para as pessoas é o título, é o *status*, começa pelo direito na USP, sou mestre.

DEF2: É que ele te coloca, te dá uma credencial, te coloca próximo a muitas pessoas da área, professores este tipo de coisa e é um maneira de sobressair profissionalmente.

DEF3: tem uma integração muito grande entre área acadêmica e área profissional, o grupo, o *tops* assim, estão sempre exercendo uma atividade docente.

Um mestrando e um orientador de Direito apontaram o título como facilitador para ingressar na carreira pública através de concurso, pois se

ganharia pontos com o título, o que já o colocaria em vantagem em relação aos demais concorrentes.

DEF Or.: era muito mais sob aspecto profissional, aspecto não só advocatício, mas de funcionário público, o título de doutor conta muito, qualquer concurso, mas sempre motivos mais profissionais do que científicos.

DH2: a possibilidade de ter um título a mais em um concurso para a busca de emprego.

O fato de a última titulação ter sido na USP, mesmo que formado em outra instituição, foi apontado como diferencial pelos mestrados e orientadores de Engenharia Civil e Direito.

ECM1: acredito, porque geralmente as pessoas vêem sua última qualificação, acho que muda, que ganha um reconhecimento maior.

ECH Or.: concorrem à pós-graduação são em geral de outras escolas, ... a maioria em escolas privadas e que efetivamente vem atrás de pegar uma qualificação, receber um diploma USP, tem a grife USP.

DEF Or.: cidadão estudou numa faculdade menos conhecida e quer com isso dar um *upgrade* no seu currículo, estudei na faculdade tal, mas sou mestre pela faculdade de direito da USP.

DEF1: mestrado e talvez doutorado na São Francisco... tem talvez um sentido mais denso ... Tem um valor simbólico maior, eu acho, então apesar de eu achar que teria sido muito proveitoso ter feito o mestrado na PUC, tanto que tentei, depois que fui admitido na USP eu a valorizo muito mais.

Para um mestrando de Medicina e um de Engenharia Civil, o *network* seria mais útil para se inserir no mercado do que o título.

MD2: acho que o *network* ainda é o melhor meio, vê um cara que é picareta e tem um bom *network* que vai para

frente, ... acho *network* ainda mais importante do que a titulação.

ECM3: você só vai ter chance no mercado se você tiver um rede de contatos e estiver no mercado atuando.

A procura pelo diploma de pós-graduação pode ser uma forma de diferenciar o título de graduação que se desvalorizou pela superprodução de diplomas. A esse respeito, Bourdieu e Boltansky (1998) destacam que essa desvalorização tende a se tomar uma constante estrutural quando há oportunidades teoricamente iguais de diplomas serem obtidos por todos os filhos da burguesia e quando o acesso das outras classes a esses diplomas também aumenta. Para tanto, o graduado buscará outro diploma que o diferencie da massa (Ivo, Carvalho, 2002; Chaui, 1980; Cunha, 2000; Silva, Jr, 2005).

Chaui (1980), há quase 30 anos, já apontava que a institucionalização da pós-graduação repunha a discriminação socioeconômica abrandada pela massificação da graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário. Mostrava ainda que apesar da aparente finalidade da pós-graduação ser a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estatais, sua finalidade real era conter a expansão universitária já que, além de comandar a carreira universitária, conferindo prestígio simbólico e discriminando a oferta de trabalho extra-universitário, o pós-graduado, além de mais bem remunerado, transformava o graduado em um diplomado degradado, em “*um peão universitário*”. (Chaui, 1980.p. 37).

Como consequência, o graduado constata que o diploma é condição necessária, mas não suficiente para a ascensão (Cunha, 1983).

Na atualidade, Silva Jr. (2005) refere que essa desvalorização do diploma de graduação, segundo os valores de uma cultura mercantil, torna os *Master Business Administration* (MBA) em objeto de busca de todo graduado. Esta lógica favorece um novo e promissor mercado na educação superior, contribuindo com o perverso processo de qualificação do trabalhador, que ou culpa seu curso de graduação pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou lhe atribui sucesso pelo seu emprego.

No entanto, tanto Nunes e Carvalho (2007) quanto Lucchesi (2003) indicam que o diploma de graduação em si já é um diferencial para o mercado de trabalho. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o rendimento médio mensal dos portadores de diploma de nível superior é superior ao daqueles que interromperam seus estudos no nível médio (Nunes, Carvalho, 2007) e apesar de o diploma não garantir emprego, o desemprego dos trabalhadores com alta escolaridade é muito menor que os de baixa escolaridade (Lucchesi, 2003). No entanto, há de se considerar que há diferenças classificatórias entre os diplomas de ensino superior. De uma maneira geral, qualquer diploma por si só, segundo esses dados, garante um melhor acesso ao mercado de trabalho, mas trata-se de empregos medíocres e não dos melhores empregos com os melhores salários e com as melhores chances de ascensão profissional: esses são disputados pelos graduados nas melhores universidades.

Bonelli (1999), em pesquisa acerca dos advogados empregados nos 21 escritórios mais destacadas de advocacia do Rio de Janeiro, destaca que os profissionais com maior capital social têm maior oportunidade de acesso a essas vagas, sendo que, dos advogados que trabalham nessas bancas e se formaram em universidades do Rio de Janeiro, 88,91% se graduaram em apenas quatro instituições (PUC, UCaM, UERJ e UFRJ) e conclui que para ser bem-sucedido na profissão de advogado não basta fazer direito, é preciso se graduar em uma das quatro citadas, observando uma clara desigualdade de oportunidades. Refere ainda que o *status* colabora para que se desenvolva uma carreira acadêmica paralela. No entanto a carreira acadêmica é secundária, não há interesse e a dedicação é parcial, o que já ocorria no século retrasado (XIX), quando era considerada secundária (Adorno, 1988).

Kawamura (1981) refere que, em relação ao engenheiros, o caráter elitista e seletivo de sua formação evidencia uma função social de diferenciação, já que reproduz as condições de trabalho capitalista, ao fornecer ao sistema social uma elite com "*pedigree* técnico" e um "refugio escolar" destinado às funções menos qualificadas, mas tão necessárias quanto as superiores para a economia capitalista. E acrescenta que a universidade, ao selecionar os que pertencerão à elite profissional, delega sobre determinada área de conhecimento técnico e sobre as oportunidades de trabalho em posições de gerência que requeiram aquela formação. Essa função foi reforçada pela regulamentação profissional do engenheiro, na

medida em que esta possibilitava sua seleção no próprio mercado de trabalho.

Ainda em relação aos engenheiros, Bourdieu (2007) aponta que seu diploma lhes assegura mais do que uma competência, por garantir posse de uma “cultura geral” mais ampla do que supostamente deveria. No entanto, Grün (2004) aponta que os MBAs são desfavoráveis ao engenheiro pela proposta de profunda transformação que propõe, transformando os “*engenheiros ultrapassados*” formados em tarefas que não existem mais em jovens profissionais administradores com “*sede de ação*” (p. 293), preparados para outras realidades, aonde os velhos suportes coletivos não mais servirão, substituídos por “*esquemas individualizados de segurança financeira, profissional, de saúde e mesmo emocional*” (p. 296).

Interessante ressaltar que a pós-graduação *stricto sensu*, ao contrário do MBA, ainda se caracteriza como um espaço de discussão e de desenvolvimento intelectual, que qualifica o titulado “no velho molde” a que se referiu Grün (2004), o que pode indicar que os mestrandos engenheiros busquem esta modalidade porque ainda se consideram engenheiros.

No entanto não se pode desconsiderar a perspectiva de Dutra (1996) que se refere à “carreira paralela” como alternativa à carreira diretamente ligada à estrutura da empresa, em que uma pessoa pode se orientar em duas direções, uma de natureza profissional e outra de natureza gerencial, garantindo o acesso aos melhores níveis de remuneração e reconhecimento em qualquer uma das direções escolhidas. Nesse sentido, a carreira

profissional e a carreira acadêmica concomitantes seriam uma forma de se garantir uma maior empregabilidade. No caso dos sujeitos entrevistados, essa empregabilidade é prioritária no mercado de trabalho, sendo que buscaram ainda os lustros do título acadêmico para melhorar seu currículo.

Outra questão a se considerar é que a profissionalização do Direito (Adorno, 1988, Bonelli, 1999), Engenharia Civil (Kawamura, 1981) e Medicina (Coradini, 1996) no Brasil foi iniciada pelos segmentos sociais da elite e não pela classe média que queria ascender socialmente, o que ocorreu posteriormente, quando as associações corporativas das profissões passaram a referir uma crise profissional pelo excesso de contingente, que ocorreu principalmente na Medicina (Coradini, 1996) e no Direito (Bonelli, 1999).

5.5.2 O mercado de trabalho apreciava o profissional com mestrado

Para os mestrandos e orientadores, principalmente os de Engenharia Civil e Direito Econômico e Financeiro, o mestrado contribuiria para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

ECH1: não dá tanto valor para estes títulos acadêmicos, mas alguns projetos eles gostam que tenha gente com mestrado doutorado, porque a gente está entrando em um projeto que eles querem que tenha engenheiros mestres e doutores ... então alguns projetos na área de engenharia civil eles querem mestrado.

ECH2: eles sempre olham, alguma qualificação, alguma especialização que você tenha.

ECH3: se eu souber usar isso sim.

ECM1: tive contato com algumas empresas durante o mestrado, numa tive até oportunidade de trabalho já no ano passado, mas eu tinha bolsa e tinha que terminar o mestrado o prazo estava curto e acabei não acertando, mas vai ser uma empresa que tem a possibilidade de trabalhar.

ECM2: no mestrado a inserção vai vir de se eu quero fazer pesquisa a inserção é muito mais importante.

ECM Or.: gente que vem para a área acadêmica e recebe uma oferta de emprego com um salário que é o dobro de um professor titular de uma universidade pública,... tem muita gente brilhante interessada na carreira em uma empresa privada.

MD Or.: hoje em dia a procura por uma pós-graduação *senso stricto* está deturpada, porque a maioria dos candidatos que vem à procura de uma pós-graduação de mestrado, vem por questões de colocação profissional.

MDIP3: as instituições que querem buscar qualidade, elas vão começar a buscar no mercado os profissionais que têm este nível de qualificação, e acho que já vem acontecendo atualmente.

MDIP Or.: são muito perspicazes em detectar talentos nessa moçada que está no laboratório, e eles sabem que eles estão numa condição de trabalho precária, ou ganhando uma bolsa de pós-graduação, sem vínculo formal, um convite para ir para a indústria é atraente nesta fase da vida da pessoa.

DEF2: eu acredito que se eu não estivesse na SF, não seria convidado para trabalhar na GV. Esta pessoa que me chamou para trabalhar na GV me conhece em função da faculdade.

DEF3: principalmente em direito tributário tem uma integração muito grande entre área acadêmica e área profissional, ... contribui até porque como eu te falei, a panela é a mesma.

No entanto, há mestrandos e orientadores que consideraram que as empresas valorizariam também as habilidades que o mestrado desenvolve, não apenas o título em si.

ECM2: preciso saber como vender pesquisa na indústria depois, e isto que é legal daqui, trabalhar com a indústria, vender pesquisa para a indústria.

ECH3: tecnicamente sim, mas na empresa não tenho nenhum ganho adicional, mas eu acho que consigo fazer melhor este trabalho que eu faria de qualquer maneira, mas eu teria que contar com a ajuda do pessoal de São Paulo, hoje eu tenho que contar também, afinal de contas a responsabilidade é delas, mas eu consigo caminhar mais no trabalho do que antes, então tecnicamente contribuiu bastante, no meu caso específico.

ECM3: no momento em que eu estou numa pós-graduação que eu conseguir desenvolver meu senso crítico, a forma de abordar um problema, ... entendo que isto traz um diferencial, faz um bom profissional, ... me ajuda a alcançar o mercado, me ajuda a inserir, me ajuda indiretamente, como pessoa, como profissional mais qualificado.

ECM Or.: o mestrado vai melhorar sua formação técnica, vai aprender a escrever, vai aprender a organizar as idéias, vai aprimorar sua apresentação pública que são coisas que a graduação não oferece ... uma empresa de ponta não sei se valoriza o mestrado, mas ela valoriza as

habilidades, algumas habilidades que o mestrado fornece, falar, participar de reunião, redigir, são coisas que fazem parte do dia-a-dia de um engenheiro de uma empresa de porte.

MDIP3: eu acho que muito mais pela parte prática.

DH2: ajuda, ... você acaba utilizando no trabalho ... na minha opinião, contribui porque além de te ajudar a ter um raciocínio jurídico, acho que o todo, mas um raciocínio jurídico mais elaborado, mais profundo e crítico ajuda, também o título, o raciocínio e o conhecimento que você adquire.

DH3: organizar as minhas idéias com certeza, ...de discutir com as outras disciplinas os direitos humanos, e talvez isso me ajude profissionalmente, mas discutir o [assunto], talvez aí tem um campo de trabalho mesmo, ... programas governamentais, talvez aí eu possa contribuir de alguma forma com isso não sei.

DH Or.: direitos humanos lidam muito com ONGs, lida muito em Defensoria, movimentos de negros, mulheres, então trabalham muito com movimentos sociais, então quando estas pessoas vêm para cá, não vêm para agregar ao conhecimento nada daquilo que tenha aquele cunho mais econômico, mas bastante ideológica no sentido de tirar do direito o máximo possível de resultados para a militância em direitos humanos.

Quando se analisa a inserção pública ou privada no trabalho do mestrando, independentemente se sua área de estudo ser mais pública ou privada por pressuposto, observa-se que os mestrandos de Engenharia Civil tanto da área de Materiais (2) quanto Hidráulica (3) e os mestrandos de Direito Econômico Financeiro (2) que trabalham ou trabalharam com vínculo privado foram predominantes em afirmar que o mercado de trabalho valoriza o título, e que o mestrado contribui para uma melhor inserção no mercado de trabalho, fato que só um mestrando de Medicina de Doenças Infecciosas e Parasitárias com inserção pública e privada frisou.

No entanto, para dois mestrados de Direitos Humanos, um com inserção pública e outro privada, e para um dos mestrados de Medicina de Doenças Infecciosas e Parasitárias com inserção pública e privada mais do que o título, a empresa valorizaria as habilidades.

Quanto ao *status*, ele esteve mais presente na fala dos mestrados de Direito, tanto de inserção pública quanto privada.

Em pesquisa com pós-graduandos do final da década de 1990, os principais motivos para os engenheiros civis buscarem o mestrado foram ampliação da competitividade no mercado de trabalho através de uma melhoria da qualidade profissional e aumento das oportunidades de trabalho, (Ivo, Carvalho, 2002), sendo que a maior parte dos mestrados de diversas áreas do conhecimento considerou que o mestrado aumentou suas oportunidades de trabalho exceto os de Clínica Médica (Sampaio, Veloso, 2002). Particularmente, os mestrados das áreas aplicadas como Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde viam o mestrado como uma qualificação diferenciada para o mercado de trabalho, e o trabalho em universidades e instituições de pesquisa nem sempre é o destino profissional da maioria dos mestres (Velloso, Velho, 2001).

5.5.3 Mestrado como forma de se qualificar diferentemente e deixar a assistência: o caso dos médicos que trabalhavam em hospital

O mestrado foi visto como opção de se especializar e se qualificar em uma área que não necessite de contato com pacientes, no caso dos mestrandos médicos que trabalham em hospital.

MDIP1: não ficar tão ligada à assistência, é algo ligado à assistência mas não tão ligado ao paciente, eu ando um pouco cansada da ligação com o paciente, estou querendo abraçar uma coisa mais macro, estou sentindo falta de algo macro de pensar, em planejar ... eu estou um pouco em crise entre aspas.

MDIP3: não foi uma questão de mudança de paradigma humano, a questão é que eu trabalhei com isso [assistência] durante um tempo, e hoje eu não vejo mais isso como uma necessidade, ... a contribuição da medicina para qualquer ser humano é melhorar a condição social do mundo, e você como epidemiologista vê que pode contribuir para isso ... e contribuo com a medicina de uma maneira mais técnica e com a epidemiologia contribuo tanto quanto, e não preciso deste conhecimento imediato do paciente.

Na área da Saúde, a dinâmica de buscar um trabalho mais administrativo e se afastar do cuidado direto do paciente foi intensa no caso da Enfermagem, em que o enfermeiro passou a exercer o cargo gerencial repassando o cuidado a profissionais menos escolarizados, caracterizando-se uma cisão do trabalho manual com o trabalho intelectual (Almeida, Mishima, Peduzzi, 1997; Almeida, Rocha, 1986; Almeida, Rocha, 1997; Ferreira-Santos, 1973; Mendes, 1991; Mendes Gonçalves, 1994; Nakamae, 1987; Pires, 1989 Silva, 1986), ocasionando uma quebra de significado e

difficuldade de lidar com seu objeto idealizado de trabalho – o cuidado direto (Silva, 1986; Menziers, Jacques, 1969; Pitta, 1991). Essa mesma dinâmica pode estar ocorrendo com os mestrandos médicos entrevistados.

Em relação ao engenheiro, também ocorre uma mudança de inserção profissional, já que deixa de exercer cargos apenas técnicos e passa a gerenciar, tornando-se um engenheiro-administrador (Meireles, Sanches, Yamamoto, 2005), o que ocorre, segundo estes autores, devido a sua competência em métodos quantitativos, ocupando os mais altos postos nas organizações, em detrimento dos administradores, pois acreditam que suas decisões superem em qualidade as dos administradores, apesar de que ainda lhes falta a visão sistêmica da organização, de que são constituídas por uma complexa combinação de recursos (capital humano, capital intelectual, instalações, equipamentos, softwares etc.), interdependentes e inter-relacionados.

No entanto, essa mudança não vem isenta de conflito. Lisingen *et al.* (1999) questionam qual deve ser o papel do engenheiro na sociedade contemporânea, considerando que as universidades continuam a formar profissionais numa perspectiva fragmentária, apontando que a marcha da globalização torna-se mais do que nunca excludente também para os especialistas dos países periféricos e semiperiféricos. Questionam ainda se os profissionais que formam terão acesso pleno ao mercado de trabalho e vão trabalhar em suas áreas de formação originais, ou se a médio ou curto prazo serão deslocados, apontando para a preocupação com a formação

socialmente comprometida, o que corrobora com a opinião de Guimarães (2003), Laudaes e Ribeiro (2001) Luiz (2005), Martins, Campos e Cardoso (2003) e Pereira (2005) que reforçam a importância da formação humanística além da técnica.

Para Kawamura (1981), a “bipolarização” profissional do engenheiro introduz uma diferenciação entre as funções de gerência/direção – que se encontram em posição privilegiada tanto pela origem social quanto pela origem do diploma –, das posições inferiores de capacidade técnica operacional, restritas ao mero cumprimento de instruções baixadas por instâncias superiores. Essa hierarquia se reproduz inclusive no processo formativo do engenheiro.

5.6 Resgatando o ideário original: as especificidades da inserção médica no mercado de trabalho e nas suas considerações acerca do mestrado

Os mestrandos médicos apresentaram especificidades em relação aos mestrandos de Engenharia Civil e Direito.

Os médicos que trabalhavam em consultório não acreditavam na valorização do título pelo mercado de trabalho como um diferenciador para melhor inserção no mercado de trabalho, já que acreditavam estarem adequadamente inseridos e tampouco acreditavam que o título lhes renderia aumento no rendimento.

MD1: não do ponto de vista profissional, mas de satisfação pessoal, não é uma coisa que está me fazendo falta do ponto de vista profissional, não sei se estou sendo clara, porque eu tenho o meu consultório, já estabelecido, não preciso do mestrado para conseguir a vaga para tal lugar, para mim não ia fazer diferença.

MD2: hoje em dia um médico precisa do seguro saúde para movimentar o consultório e melhorar seu rendimento, o fato de eu ter mestrado e doutorado não vai me ajudar em nada.

MD3: não vai reverter para seu consultório, ... não vai criar procedimentos novos, enfim isso não vai ser rentável para mim.

Destaca-se, ainda, o relato de um dos mestrandos de Doenças Infecciosas e Parasitárias que trabalhava em hospital, de sua visão da profissão médica como outro trabalho qualquer.

MDIP3: enxergo hoje a profissão menos da forma como eu escolhi ser médico e escolhi ser infectologista, e de uma maneira mais técnica, eu vejo hoje a medicina como qualquer trabalho

A prática em consultório é valorizada e idealizada, pois é o local em que o médico considera que preenche as condições ideais de trabalho (Arouca, 2003; Ceccim, *et al.*, 2008; Nogueira RP, 2007), em que desenvolveria a ampla autonomia e alcançaria uma melhor qualidade de trabalho (Ceccim, *et al.*, 2008; Donnangelo, 1975; Machado *et al.*, 1997). Trata-se de uma concepção profissional como fonte de *status*.

No entanto, parece evidente que estes pós-graduandos possuem um grau de realidade alto, apesar de continuarem a perseguir o trabalho em consultório onde residem as condições ideais de exercício profissional, pois é lá que se dá a defesa frente ao crescente processo de burocratização que vem ocorrendo na prática profissional no mercado de trabalho mais amplo, embora a busca da pós-graduação *stricto sensu* tenha como intensa motivação a melhor adequação de seu currículo e suas habilidades a esse mesmo mercado de trabalho, consequência da denominada “medicina científica” (Merhy, 2002; Schraiber, 2000) e “tecnológica” (Boulos, 1998; Machado *et al.*, 1997; Mills, 1979) e ainda “neoliberal” (Campos GWS, 1989;

Merhy, 1999; Nogueira, 2007), na tentativa de garantir a manutenção de seu prestígio, *status* e destaque social como profissão de reconhecida tradição.

Ceccim *et al.* (2008) atentam que dentro dessa lógica, o médico aprende com os pobres, oferta ambiência em seu consultório privado, adquire prestígio e mérito em serviços-escola e acumula nobreza técnica ao estabelecer atuação em ambientes de alta tecnicidade. Trabalha no serviço público para garantir renda segura e na assistência privada para auferir renda de ascensão através dos símbolos de *status* e conforto econômico.

No entanto, esse prestígio foi construído historicamente (Machado *et al.*, 1997), resultado de seu sucesso na construção de uma realidade universalmente válida (Coelho, 1999), em que o discurso homogêneo de boa prática e ideal de profissão é fundamental para sua perpetuação.

6. CONCLUSÕES

A tensão entre carreira acadêmica e carreira profissional, em uma universidade de pesquisa como é o caso da USP, já se inicia na graduação, quando o aluno deve escolher entre um estágio mais bem remunerado, em uma empresa que escolhe preferencialmente estudantes das melhores universidades, e uma bolsa de iniciação científica. Essa tensão continua na pós-graduação, onde a bolsa de mestrado é muito inferior ao salário de um profissional, e perdura ainda no momento da conclusão quando o titulado deve decidir se opta pela carreira acadêmica com salário inferior à carreira profissional. Provavelmente por esse motivo os entrevistados vislumbrem a possibilidade de seguir as carreiras concomitantemente, de forma a se beneficiarem do prestígio e *status* que ambas possam proporcionar.

Da mesma forma se verifica essa ambivalência na relação universidade com a empresa que financia suas pesquisas. Trata-se de uma relação complexa que não pode ser analisada de forma reducionista, já que não se pode desconsiderar a inserção política e econômica do Brasil no contexto mundial. Para tanto, o país deve produzir conhecimentos inovadores que por sua vez necessitam de vultuosos aportes financeiros, dos quais nem a universidade nem as agências financiadoras dispõem, e, caso dispusessem, por priorizarem a área de tecnologia, poderiam

inviabilizar, colocando em risco a continuidade de pesquisas das demais áreas da pós-graduação *stricto sensu*.

No entanto, não se pode desconsiderar o que se observou na presente pesquisa, do quanto essa parceria afetou o pós-graduando, na medida em que este se sentia “funcionário” da empresa financiadora, se cobrando e sendo cobrado para que cumprisse os prazos estipulados pela empresa, provavelmente porque a própria empresa não o visualizava como estudante e tampouco o orientador como professor universitário. Professor este que também exercia uma dupla jornada de trabalho, não como profissional no mercado de trabalho, mas como “vendedor de projetos” para garantia da continuidade de suas pesquisas, não somente pelo aspecto financeiro, mas pela preocupação em garantir campo de pesquisa para a formação de seus alunos, reiterando-se novamente a contradição entre ensino e pesquisa.

Apesar das relações contraditórias verificadas entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, carreira acadêmica e carreira profissional, para os pós-graduandos da tríade, Engenharia Civil, Direito e Medicina – apesar de seu discurso aparentemente desinteressado – a busca pela universidade estava voltada para a melhor qualificação no mercado de trabalho e para o concomitante eventual desenvolvimento de uma carreira acadêmica como forma de manter seu prestígio profissional.

Enquanto Engenharia Civil e Direito apresentavam uma inserção profissional mais delimitada, restringindo-se a um vínculo, seja este público

ou privado, assalariado ou autônomo, o mestrando de Medicina apresentava especificidades, já que sua inserção no mercado de trabalho não era tão delimitada e explicitada, exprimindo um certo paradoxo, devido às diferentes modalidades e vínculos que estabelecia no mercado de trabalho.

No entanto todas essas três comungam o fato de o mercado de trabalho requisitar cada vez mais uma maior qualificação do trabalhador. Não basta possuir um diploma de graduação, degradado pela massificação do ensino superior, nem a especialização ou a pós-graduação *lato sensu*, também vulgarizada, o que parece levar o profissional a buscar o título de pós-graduação *stricto sensu* pela sua escassez no mercado profissional e, assim garantir sua diferenciação e a manutenção de seu prestígio profissional.

Pelos relatos dos entrevistados, destaca-se que acreditavam que o aluno formado pela USP se inseriria com maior facilidade no mercado de trabalho, por acreditarem que ele seria mais bem preparado. Reconheciam o *status* e o prestígio do diploma USP, principalmente para o profissional graduado em uma instituição privada, que através da titulação de mestrado adquiriria um “carimbo USP”.

Dentro dessa perspectiva, o principal motivo para cursar a pós-graduação *stricto sensu* seria suprir deficiências da graduação, secundado pela motivação da oportunidade de desenvolver o raciocínio analítico que está também relacionado com suprir deficiências da graduação, indicando uma necessidade de se instrumentar para enfrentar a competitividade no

mercado de trabalho, adquirida através da melhoria de sua qualidade profissional, o que o levaria a aumentar suas oportunidades de emprego.

Esse maior interesse pelo mercado de trabalho também se reflete no maior interesse pela pesquisa do que pelo ensino. Nesse sentido, a carreira acadêmica seria uma forma de aumentar seu prestígio, daí porque estes mestrandos manifestaram interesse de seguir a carreira acadêmica concomitante à carreira profissional, assim como o “título” de pesquisador parece mais valorizado que o de professor, reforçado pelos relatos de que lecionar não seria trabalho e que o mestrando que só estudava se sentia discriminado.

Essa tríade também passa pelo processo de desvalorização, fruto das transformações ocorridas no mundo do trabalho e responsável pela organização de uma nova estruturação no emprego, que afeta não só as ocupações manuais, mas também as ocupações profissionais superiores e diretivas, e sua continuidade neste mutante mercado de trabalho só é possível mediante uma qualificação constante e diferenciada.

Os mestrandos médicos apresentaram especificidades quanto à sua inserção no mercado de trabalho e na academia. Eram profissionais conscientes da realidade, não obstante continuassem perseguindo o trabalho em consultório, onde acreditavam que residiam as condições ideais do exercício profissional, pois permitiria a ampla autonomia de sua prática e a melhor qualidade de seu trabalho, embora sua busca pela pós-graduação *stricto sensu* tivesse como motivação uma melhor adequação de seu

currículo e de suas habilidades a esse mesmo mercado de trabalho mais complexo e diferenciado.

Quanto à sua inserção na Academia, os mestrandos de Medicina eram mais velhos e mais experientes profissionalmente com mais de 10 anos de formados e especializados, comparados aos pós-graduandos de Engenharia Civil e Direito entrevistados, sendo que todos trabalhavam e não possuíam bolsa. Seu ingresso no mestrado foi relatado como consequência de sua aproximação com a universidade, não havendo a preocupação em escolher um orientador em função da sua linha de pesquisa. Escolheram eles mesmos os temas de suas dissertações, prepararam o projeto antes do ingresso no programa e cursaram as disciplinas de pós-graduação visando a sua atualização profissional e não a terem subsídios para melhor elaborar sua dissertação.

As especificidades da Medicina também puderam ser observadas na análise quantitativa da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Comparada à Engenharia Civil e ao Direito, Medicina era quantitativamente maior, assim como sua participação relativa no total de cursos e matrículas de sua Grande Área (Ciências da Saúde) e no Total Geral. Era a mais concentrada na região Sudeste e no Estado de São Paulo da tríade e possuía mais programas de pós-graduação que cursos de graduação.

No entanto, as três áreas convergem no que concerne à sua necessidade de manutenção de prestígio e *status*, à importância que

atribuem ao seu reconhecimento como profissional diferenciado e à sua valorização social.

Diferentemente do pressuposto inicial desta tese de que a busca pelo mestrado estaria relacionada não apenas à necessidade de uma melhor qualificação frente para o mercado de trabalho, mas que o curso também serviria como fuga e busca de suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho, estes entrevistados creditaram à pós-graduação *stricto sensu* enfocando a oportunidade uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, portanto, para a carreira profissional e, eventualmente, para a carreira acadêmica, desde que desenvolvida concomitantemente à profissional, não vislumbrando a academia como um esteio para suas inquietudes, mas até, de uma certa forma, buscando a universidade pela perspectiva de ter um espaço de reflexão e discussão, pelo relato de buscar o mestrado para desenvolver o raciocínio crítico.

Da mesma forma, não atribuíram maior ou menor importância ao mestrado em função do objeto da dissertação estar relacionado ou não ao objeto da sua atuação profissional. Quando o assunto estava relacionado, isso foi visto como algo que facilitou o desenvolvimento do curso e da dissertação. Possuíam um alto grau de realidade, tinham consciência da importância de ser titulado USP e do diferencial que esse título lhes conferiria, pela oportunidade de destacá-los da multidão de graduados.

Graças à construção histórica do prestígio dessa tríade, resultado de seu espírito de corpo que validou uma verdade coletiva, perpetuada pelo

seu discurso coeso de ideal de profissão, esses profissionais se destacam como uma elite dentre as demais, ampliando sua reputação através da busca de uma qualificação diferenciada que lhes confere um título distintivo, o que não quer dizer que não vislumbrem a realidade de se depararem com o fato de que a sua profissão pode ser como uma outra qualquer.

7. ANEXOS –

Anexo A Questionário – mestrando

Bloco 1 – Porque o mestrado?

- 1- O que significa para você fazer o mestrado (qualificação, aprofundamento acadêmico)? Ser mestre?
- 2- Por que mestrado? Por que não MBA ou especialização? Por que USP?
- 3- Como obteve informações sobre o curso?
- 4- Relate como foi a decisão de fazer o mestrado. Quando foi pensado? Já na graduação? Levou quanto tempo para concretizar a idéia?
- 5- Como foi a escolha do orientador? A seleção?
- 6- Como foi a proposta? E o processo? Mudou?
- 7- Em relação ao trabalho, contribui? Atrapalha?
- 8- Como foi sua formação? Satisfeito?

Bloco 2 – o “Curso”

- 1- Como foi a escolha das disciplinas? Dificuldades: provas, apresentação. Foi útil na elaboração da dissertação? Cursou alguma fora da EP/FD/FM? Onde?
- 2- Como foi (será) qualificação? Quando ocorre? Quando deveria ocorrer?
- 3- Como é sua relação com seu orientador? Empatia? Acolhimento? Dificuldades?
- 4- Como é a dinâmica entre os mestrandos? Do que vocês mais conversam?
- 5- Obteve auxílio de alguém, além do orientador para a elaboração da dissertação?
- 6- Como está se integrando ao Programa? Participa de Grupo de Pesquisa? Seminários? PAE? Outras atividades?

Bloco 3 – Pesquisa

- 1- Em relação ao estágio em que se encontra o projeto, está satisfeito? O que o preocupa?
- 2- Qual é o objeto da pesquisa? Por quê? Como foi a escolha?
- 3- Quais são suas expectativas? Estão sendo atendidas?
- 4- O que o(a) motiva a continuar?

Bloco 4 - Satisfação

- 1- Em relação ao curso como um todo, o que é mais prazeroso? O que é menos prazeroso?

Bloco 5 – Dificuldades

- 1- Quais são as dificuldades? (escrever, inglês, estudar, localizar bibliografia, formular projeto, analisar dados, conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, etc.). O que considera mais desgastante? Como lida com isso?
- 2- Que contribuições trazem para a vida profissional? Pessoal?
- 3- Como concilia as exigências do trabalho, do mestrado e da vida cotidiana?
- 4- Estas dificuldades lhe afetam fisicamente ou emocionalmente? Como?

Bloco 6 – Pós-graduação X Trabalho

- 1- Qual a sua prioridade estudo ou trabalho? Por quê?
- 2- A empresa (local de trabalho) incentiva ou não os estudos?
- 3- O mestrado contribui/contribuirá para uma melhor inserção profissional?

Anexo B - Questionário – orientador

Bloco 1 – Por que o mestrado?

- 1-Que motivo você acredita que leve o engenheiro/médico/advogado a fazer o mestrado? Por que USP? Por que não MBA?
- 2-Qual o significado que atribui ao mestrado? Ser mestre?
- 3- O engenheiro/médico/advogado busca o mestrado logo após a graduação ou não?
- 4- Como é a escolha do orientador?
- 5- Como você percebe o candidato a mestrado no processo seletivo? Fica ansioso?
- 6- Em relação ao pré-projeto, ocorrem mudanças?
- 7- A escolha do objeto da dissertação está relacionada ao objeto do trabalho do mestrando? Esse processo contribui? Atrapalha? Que dificuldades você observa
- 8- Como é a sua formação do mestrando? Adequada? Suficiente?

Bloco 2 – o “Curso”

- 1- Como ocorre a escolha das disciplinas? O mestrando sugere ou busca apenas as sugestões do orientador? Você observa alguma dificuldade? Foi útil na elaboração da dissertação? O mestrando cursa disciplinas em outras unidades?
- 2- Como lida com a qualificação? Fica ansioso? Ele fantasia? Quando ocorre? Quando deveria ocorrer?
- 3- Como é a relação com o orientador? Observa alguma dificuldade?
- 4- Como é a dinâmica entre os mestrandos?Ocorre competição / cooperação?
- 5- Como está se integrando ao Programa? Participa de Grupo de Pesquisa? Seminários? PAE? Outras atividades?

Bloco 3 – Pesquisa Tese

1- O que você acha que mais preocupa o mestrando em relação ao desenvolvimento da dissertação. Fica satisfeito?

Bloco 4 - Satisfação

1- Em relação ao curso como um todo, o que ele acha mais e menos prazeroso?

Bloco 5 – Dificuldades

1- Quais são as dificuldades que você observa no mestrando? (escrever, inglês, estudar, localizar bibliografia, formular projeto, analisar dados, conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, etc.). O que considera mais desgastante? Como ele lida com isso?

2- Você observa algum sintoma emocional ou físico no mestrando?

3- Como o mestrando concilia as exigências do trabalho, do mestrado e da vida cotidiana?

Bloco 6 – Pós-graduação X Trabalho

1- Qual a prioridade do mestrando: estudo ou trabalho?

2- Você percebe a empresa (local de trabalho) incentivando ou não os estudos do mestrando?

3- O mestrado contribui/contribuirá para uma melhor inserção profissional do mestrando?

Anexo C - Carta solicitando autorização para a pesquisa ao Diretor da instituição

São Paulo, ____ de _____ de 2006.

Ilmo. Sr. Diretor da _____ da Universidade de São Paulo
(unidade)

Como aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, estou desenvolvendo uma tese abordando o tema “Pós-graduação *stricto sensu*: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho”, sob orientação da Profa. Dra. Amélia Cohn.

Assim, solicito autorização para realizar entrevistas e aplicar questionários junto aos alunos de pós-graduação de mestrado desta Instituição, e alguns dos docentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa necessito ainda de informações acerca do curso de pós-graduação desta Instituição, como histórico, número de alunos de pós-graduação (e profissão) por departamento, etc.

Certa de contar com a valiosa colaboração de sua Instituição, agradeço e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Ciente:

Yasmin Lilla Veronica Bujdoso
Pesquisadora

Profa. Dra. Amélia Cohn
Orientador(a)

Anexo D - Aprovação do Comitê de Ética - CAPPesq

APROVAÇÃO

A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 20.12.06 **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **1295/06**, intitulado: **"Pós-graduação stricto sensu: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho"** apresentado pelo Departamento de **MEDICINA PREVENTIVA**, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar à CAPPesq, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, de 10.10.1996, inciso IX. 2, letra "c")

Pesquisador(a) Responsável: **Profa. Dra. Amélia Cohn**

Pesquisador (a) Executante: **Sra. Yasmim Lilla Verônica Bujdoso**

CAPPesq, 20 de dezembro de 2006.

Prof.ª Lilia Blima Schraiber
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
 do Depto. de Medicina Preventiva

PROF. DR. EUCLIDES AYRES DE CASTILHO
 Presidente da Comissão de Ética para Análise
 de Projetos de Pesquisa

RECEBIDO SPG 29.1.07
 ASS:

Anexo E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1- Pesquisadora: Yasmin Lilla Veronica Bujdoso

2- Título da pesquisa: Pós-graduação *stricto sensu*: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho.

3- Programa: Doutorado no Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

4- Nome do mestrando/orientador: _____

Compreendo que fui convidado a participar como voluntário da pesquisa acima mencionada, e que o objetivo deste estudo é relacionar o processo de elaboração da dissertação de mestrado com as diferentes inserções profissionais do mestrando.

Estou ciente que responderei a uma entrevista que será gravada. Não será cobrado nada pela minha participação assim como não haverá remuneração financeira pela minha participação neste estudo.

Estou ciente de que as informações resultantes desta pesquisa serão identificadas por número de código, garantindo meu anonimato.

Estou ciente de que poderei pedir mais informações à autora a respeito do estudo a qualquer momento.

Compreendo que minha participação é voluntária, e que posso recusar a participação, ou retirar meu consentimento ou descontinuar minha participação a qualquer momento, sem que isso me prejudique.

Declaro que apresentei para _____ o objetivo deste trabalho e os questionários a serem respondidos nesta pesquisa da melhor maneira que pude.

___ / ___ / 200__

Yasmin Lilla Veronica Bujdoso
Psicóloga CRP 06/33750-7
Tels: 3873-7419 (res) 36725311 (cons.)

Confirmo que Yasmin Lilla Veronica Bujdoso me explicou o motivo desta pesquisa, as questões a que terei que responder e como fazê-lo. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este formulário de consentimento. Portanto concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

___ / ___ / 200__

Anexo F - Dados de identificação do mestrando

Idade: ____ Sexo: ____ Estado civil: ____ Profissão: _____

Ano de formado: ____ Faculdade: _____

Pública () Privada ()

Trabalha? () Sim () Não

Se sim, onde trabalha e destaque a atividade principal:

() Empresa de engenharia/Banca de advocacia/Hospital

(...) escritório próprio/consultório

() Empresa administrativa

() Professor

() Outros. Especifique: _____

Quantas horas por semana trabalha _____

Possui bolsa? () não () sim Qual? _____

Ano em que ingressou no mestrado: _____

Departamento onde cursa: _____

Estágio em que se encontra: _____

Anexo G- Dados de identificação do orientador

Profissão: _____

Ano de formado: ____ Faculdade: _____

Professor desde: ____ Pós-graduação desde: ____

Orientador desde: _____ n° orientandos: mestrado: ____
doutorado: ____

Departamento : _____

Estágio em que se encontram os mestrados que orienta: _____

8. REFERÊNCIAS

Adorno S. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

Almeida MCP, Mishima SM, Peduzzi M. A pesquisa em enfermagem fundamentada no processo de trabalho: em busca da compreensão e qualificação da prática de enfermagem. In: 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem; 1999; Florianópolis; 10º Congresso Pan-americano de Enfermeria; 1999; Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: ABEN; 1999. p. 259-77.

Almeida MCP e Rocha SMM. Considerações sobre a enfermagem enquanto trabalho In: Almeida MCP e Rocha SMM, orgs. *O trabalho de enfermagem*. São Paulo: Cortez; 1997. p. 15-26.

Almeida MCP, Rocha JSY. *O saber de enfermagem e sua dimensão prática*. São Paulo: Cortez; 1986.

Alves-Mazzotti AJ A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: Bianchetti L, Machado AMN, orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2006. p. 25-41.

Arouca S. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva*. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/Fiocruz; 2003.

Arruda MAN. A nova política de pós-graduação no Brasil. *Rev Sociol USP*. 1999;11(2):219-29.

Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1992.

Batista AS, Codo W. Crise de identidade e sofrimento. In: Codo W, org. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho; 1999. p. 61-85.

Bauder H. The segmentation of academic labour: a canadian example. *Int E-J Critic Geog*. 2006;4(2):228-39.

Beiguelman B. Reflexões sobre a pós-graduação Brasileira. In: Palatnik M, et al., org. *A pós-graduação no Brasil*. Simpósio. Rio de Janeiro: UFRJ; 1998. p. 33-48.

Beisiegel CR. A pesquisa na universidade e a interface com o sistema educacional. In: Jancsó I, Capelato MHR, orgs. *Humanidades: a pesquisa na avaliação do mérito acadêmico*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; 1999. p. 111-22.

Bell ERJ. Some current issues in technology transfer and academic-industrial relations: a review. *Techn. Anal. & Strategic Manag*. 1993;5(3):307-22.

Bianchetti L. Escrever: uma das armas do professor. In: Bianchetti L, org. *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2ª ed. São Paulo: Summus; 2002. v. 1. p. 97-116.

Bittencourt CMF. A pesquisa na universidade e a interface como sistema educacional. In: Jancsó I, Capelato MHR, orgs. *Humanidades: a pesquisa na avaliação do mérito acadêmico*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; 1999. p. 123-31.

Bonelli MG. O Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros e o Estado: a profissionalização no Brasil e os limites dos modelos centrados no mercado *Rev. bras. Ci. Soc.* 1999;14(39):61-81.

Bonelli MG, Cunha LG, Oliveira FL, Silveira MNB. Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo soc.* 2008;20(1):265-90.

Boulos M. Relação médico-paciente: o ponto de vista do clínico. In: Marcondes E, coord. *Educação médica*. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 50-65.

Bourdieu P. A precariedade está hoje em toda parte. In: Bourdieu P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998a. p. 119-27.

Bourdieu P. *Homo academicus*. Paris: Minuit; 1984.

Bourdieu P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: Nogueira MA, Catani AM, orgs. *Escritos de educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes; 1998b. p. 33-8.

Bourdieu P. *Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp; 2004.

Bourdieu P. Títulos e ascendência de nobreza cultural. In: Bourdieu P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouq; 2007. p. 17-92.

Bourdieu P, Boltansky L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: Nogueira MA, Catani AM, orgs. *Escritos de educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes; 1998. p. 127-44.

Braga MM. Mestres e doutores formados no país em nove áreas: características dos titulados e aspectos da trajetória acadêmica. In: Velloso J, org. *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Capes; 2002. v. 1. p. 373-92.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Estatísticas da Pós-graduação*. Brasília: Capes; 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/EstatisticasPG.htm>. (15/11/2008).

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria n.º 64 de 18 de novembro 2002*. Brasília: Capes; 2002. Disponível em: http://www.unb.br/ppgec/normas/regulamento_prof.pdf (28/09/2006).

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010. *Situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais*. Brasília: Capes; 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2003 – Resumo Técnico*. Brasília: Inep; 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf (20/07/2007).

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse da Educação Superior – 2004*. Brasília: Inep; 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> (20/07/2007).

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). *Indicadores Gerais*. Brasília: Inep; 2008. Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/> (18/03/2008).

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Geral Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse Estatística Ensino Superior - Pós-Graduação*. Edição Preliminar. Brasília: MEC, 1985. Disponível em: Disponível em URL: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> [2008 jan 21].

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes). *Situação atual da pós-graduação Brasil – 1975*. Brasília: Capes; 1976.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Situação atual da pós-graduação Brasil – 1977*. Brasília: Capes; 1978.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965*. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Brasília: MEC; 1965. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf> (15/03/2008).

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diretoria de Avaliação - DA. *Avaliação da pós-graduação: síntese de resultados*. Brasília: Capes; 1993.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. *Indicadores de gestão do trabalho em saúde: material de apoio para o Programa de Qualificação e Estruturação da Gestão do Trabalho e da Educação no SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0158_M.pdf (acesso em: 25/10/2008)

Brasil. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Contagem da população de 1977*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/defaulttabelas1.shtm>(20/03/2008).

Brasil. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Estimativas e projeções da população para 2006*. Brasília, 2007. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_Projecoes_Populacao/Estimativas_2006/(20/03/2008).

Brisolla S, Gomes E, Mello D. As relações universidade-empresa-governo: um estudo sobre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *Educ Soc*. 1997;18(61):187-209.

Buarque C. *A aventura da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1994.

Bujdoso YLV. *Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2005.

Caldas I. Propostas para a pós-graduação. In: Palatnik M *et al.*, org. *A pós-graduação no Brasil*. Simpósio. Rio de Janeiro: UFRJ; 1998. p. 85-98.

Campos GWS. *Os médicos e a política de saúde*. São Paulo: Hucitec; 1989.

Candotti E. Ciência na educação popular. In: Massarini L, Moreira IC, Brito F. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2002. p. 15-23.

Carvalho IMM. Engenharia Elétrica: os avanços de uma área. In: Velloso J, org. *Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no país*. Brasília: Capes, 2002. p. 97-120.

Casanova PG. A nova universidade. In: Gentili P, org. *Universidades na penumbra: o neoliberalismo e reestruturação e universitária*. São Paulo: Cortez; 2001. p. 217-32.

Castro CM. Memórias de um orientador de tese: o autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: Bianchetti L, Machado AMN, orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2006. p. 109-34.

Castro MHM, Balán J. *Universidade versus o setor produtivo. a perspectiva e a realidade da universidade. Caso 3: o Instituto de Economia da Unicamp e o Departamento de Economia da FEA-USP*. São Paulo: NUPES; 1994. Documento de Trabalho NUPES 9/94.

Catani AM, Oliveira JF. *Educação superior no Brasil: reestruturação em metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes; 2002.

Cavalheiro E, Neves MS. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In: Palatnik M *et al.*, org. *A pós-graduação no Brasil*. Simpósio. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 49-68.

Ceccim RB, *et al.* Imaginários da formação em saúde no Brasil e os horizontes da regulação em saúde suplementar. *Ciênc. saúde coletiva*. 2008;13(5):1567-78.

Chauí M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp; 2001.

Chauí M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Chauí M, *et al.*, org. *Descaminhos da educação pós 68*. São Paulo: Brasiliense; 1980. p. 31-45.

Ciola G. *Empreendedorismo: transformando ciência em negócios (A experiência da UNICAMP)*. Núcleo das Empresas Juniores da UNICAMP. Campinas, 20 de Agosto de 2008. Campinas: Inova Unicamp; 2008. Apresentação. Disponível em: www.inova.unicamp.br/site/06/download/artigos (28/11/2008).

Coelho EC. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia do Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Coggiola O. *Universidade e ciência na crise global*. São Paulo: Xamã; 2001.

Cohn A, *et al.* *Evolução da pós-graduação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 1994. mimeo.

Cohn A, Donnangelo MCF. *Condições do exercício profissional da medicina na área metropolitana de São Paulo*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: USP; 1982. mimeo.

Confederação Nacional da Indústria (CNI). Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Núcleo Nacional (NC). *Inova engenharia: propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil*. Brasília: IEL.NC/SENAI.DN; 2006. Disponível em: <http://www.cni.org.br/> (09/01/2008).

Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. CONFEA. *Estatística do Título Profissional*. Brasília: CONFEA; 2003. Disponível em: <http://www.confea.org.br> (09/01/2008).

Conselho Federal de Medicina - CFM. *Médicos inscritos e ativos no Brasil*. Brasília: CFM; 2007. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/novoportal/index5.asp> (17/11/2007).

Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de São Paulo – CREA-SP. *Informações sobre a inserção profissional do engenheiro civil em diversos links* [on line]. Disponível em <http://www.creasp.org.br>. (28-10-2008).

Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo - Cremesp. *Especialidades Médicas no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cremesp; 2007. Disponível em: http://www.cremesp.org.br/library/modulos/centro_de_dados/arquivos/especialidades.pdf (14/02/2008).

Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo - Cremesp.
Mercado de trabalho dos médicos. Informativo. 2000; 1(1).

Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo - Cremesp.
Mercado de Trabalho Médico no Estado de São Paulo. São Paulo:
 CRMSP/NESC/UFGM, 2002. Disponível em
http://www.cremesp.org.br/library/modulos/publicacoes/pdf/mercado_trabalho.pdf (25/09/2006).

Coradini OL. Grandes famílias e elite 'profissional' na medicina no Brasil.
História, Ciências, Saúde-Manguinhos. 3(3):425-66.

Cordeiro H. *A indústria da saúde no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

Cordeiro H. *As empresas médicas: as transformações capitalistas da prática médica*. Rio de Janeiro: Graal; 1984.

Cunha LA. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1983. (Coleção Educação em questão).

Cunha LA. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes EMT, Faria Fo LM, Veiga CG. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica; 2000. p. 151-205.

Cunha LA. O público e o privado na educação superior Brasileira: fronteira em movimento? In: Trindade H, org. *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; 1999. p. 39-56.

Cury CRJ. Qualificação pós-graduada no exterior. In: Almeida AMF, *et al.* org. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Unicamp; 2004. p. 107-43.

Cury CRJ. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. *Rev Bras Educ*. 2005;30:7-20.

Dejours C. A concepção de homem: modelização individual ou modelização coletiva? Abordagens da sociologia da ética e da psicodinâmica do trabalho. In: Dejours C. *O fator humano*. 2ªed. Rio de Janeiro: FGV; 1999a. p. 49-61.

Dejours C. Transgressão no trabalho. In: Dejours C. *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: EAESP / FGV; 1999b. p.49-84.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - Dieese. Meu salário. *Compare seu salário em detalhes*. São Paulo: Dieese, 2008. Disponível em:
<http://meusalario.uol.com.br/main/Compareseusalarioemdetalhes>
 (08/01/2008)

Derrida J. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

Derrida J. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade; 1999.

Dias Sobrinho J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: Trindade H org. *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; 1999. p. 149-69.

Dias Sobrinho J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005.

Donnangelo MCF. *Medicina e sociedade: o médico e seu mercado de trabalho*. São Paulo: Pioneira; 1975.

Durham ER. *A pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas. Estudos sobre a pós-graduação*. Documento de Trabalho nº. 8/96. HUPES, FE/USP; 1996.

Dutra J. Construção de estruturas de carreira, aspectos e limitações técnicas. In: Dutra J. *Administração de carreira: uma proposta para pensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas; 1996. p. 71-100.

Enriquez E. Poder, morte e amor – o sexual e a morte à sombra do poder. In: Enriquez E. *Da horda ao Estado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1991. p. 291-318.

Eco U. *Como se faz uma tese*. 19ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva; 2004.

Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. *Informações acerca dos Departamentos, corpo docente, histórico disciplinas programas e informações sobre a pós-graduação strito sensu de engenharia em diversos*

links. [online]. São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; 2005. Disponível em: <http://www.poli.usp.br/> (28/10/2007).

Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. *Informações acerca dos Departamentos, histórico, corpo docente, disciplinas programas e informações sobre a pós-graduação strito sensu de direito em diversos links*. [online]. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; 2006. Disponível em: <http://www.fd.usp.br/> (25/09/2007).

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. *Informações acerca dos Departamentos, histórico, corpo docente, disciplinas programas e informações sobre a pós-graduação strito sensu em Medicina em diversos links*. [online]. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 2005. Disponível em: <http://www.fmusp.br/> (25/09/2007).

Fernandes F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega; 1979. (Biblioteca Alfa -Omega de Ciências Sociais v. 3).

Fernandes F. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense; 1984.

Ferreira MM, Moreira RL, orgs. *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro/Brasília: FGV/CAPES; 2003. Anexo 4: Evolução do número de cursos de pós-graduação no Brasil:1976-2000. p. 318-29.

Ferreira-Santos CA. *A enfermagem como profissão*. São Paulo: Pioneira; 1973.

Ferretti CJ. Acompanhamento do processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento. In: Bianchetti L, org. *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002. v. 2. p. 151-7.

Fourez G. *A construção das ciências*. São Paulo: UNESP; 1995.

Frigotto G. Lições do ato de orientar e examinar dissertações e teses. In: Bianchetti L, org. *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2ª ed. São Paulo: Summus; 2002. v. 2. p. 183-98.

Giannotti JA. *A universidade em ritmo de barbárie*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1987.

Gibbons M, et al. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage; 1994.

Girardi SN, Carvalho CL. *Configurações do mercado de trabalho dos assalariados em saúde no Brasil*. Opas; 2002. Disponível em: [http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/mtlast.PDF#search=mercado de trabalho](http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/mtlast.PDF#search=mercado%20de%20trabalho) (25/09/2006).

Girin J. A linguagem nas organizações: signos e símbolos. In: Chanlat JF. *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas; 1996. v.3. p. 23-63.

Gracelli A, Castro CM. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. *Ciência e Cultura*. 1985;7(7):188-201.

Grün R. O MBA como um brevê de internacionalização e de modernidade profissional entre engenheiros. In: Almeida AMF, *et al*, org. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Unicamp; 2004. p. 282-98.

Guimarães ABF. Formação do profissional de engenharia frente as inovações tecnológicas computacionais. XXXI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. *Anais*. Rio de Janeiro: Cobenge; 2003.

Guimarães R, Sayd JD. A pesquisa em saúde na década de 80. In: Guimarães R, Tavares RAW, orgs. *Saúde e sociedade no Brasil: anos 80*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p. 253-80.

Hage J, Powers C. *Post-industrial lives: roles and relationships in the 21st Century*. London: Sage; 1992.

Haguette TMF. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 8^aed. Petrópolis: Vozes; 2001.

Haguette TMF. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1994;75(180):157-69.

Hochman G. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: Portocarrero V, org. *Filosofia, história e sociologia das ciências*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 199-231.

Ianni O. *Teorias da globalização*. 12^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2004.

Ivo ABL, Carvalho IMM. Caminhos cruzados: entre mercado e academia. Mestres e Doutores em Engenharia Elétrica. In: Velloso J, org. *A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País. Administração, agronomia, bioquímica, clínica médica, engenharia civil, engenharia elétrica, física, química e sociologia*. Brasília: Capes; 2002. v. 1. p. 257-82.

Izique C. Proteger para multiplicar. *Revista Pesquisa Fapesp*. 2005;116 - Outubro.

Jaguaribe R. Depoimento. In: Costa R. *Registrar para garantir*. Florianópolis: Universia, 2005. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=7328> (10/07/2008).

Kapp WA. Depoimento. In: Brazil C. *Falta de aproximação Academia-Empresa afeta pesquisa em Física*. Florianópolis: Universia, 2005. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9254> (10/07/2008).

Kawamura LK. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. 2ª. ed. São Paulo: Ática; 1981.

Kourganoff W. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Unesp; 1990.

Kovács I. Qualificações e ensino/formação na era da globalização. In: Scherer-Waren I, Ferreira JMC orgs. *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez; 2002; 147-66.

Kuhn TS. *A estrutura das revoluções científicas*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva; 2003.

Ladeira LO. Depoimento. In: Brazil C. *Falta de aproximação academia-empresa afeta pesquisa em Física*. Florianópolis: Universia, 2005. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9254> (10/07/2008).

Lanna ALD. As condições institucionais da pesquisa nas humanidades. In: Jancsó I, Capelato MHR, orgs. *Humanidades: a pesquisa na avaliação do mérito acadêmico*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; 1999. p. 19-29.

Latour B, Woolgar S. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 1997.

Laudares JB, Ribeiro S. Trabalho e formação do engenheiro. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia; 2001. Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: Abenge; 2001. cd-rom.

Lefèvre F. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos*. Porto Alegre: EDUCS; 2003.

Leite Fo. GA. *A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em contabilidade na cidade de São Paulo* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo; 2004.

Leydesdorff L, Etzkowitz H. The transformation of university-industry-government relations. *Electronic Journal of Sociology*. 2001;5(4). Disponível em: [uiicode: <http://www.icaap.org/uiicode?1.5.4.1>] (15/09/2008).

Linsingen IV, et al., org. *Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões contemporâneas da educação tecnológica*. Florianópolis: UFSC; 1999.

Lojkin J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez; 1995.

Loureiro LV. A distribuição regional da pós-graduação no país e na atuação da CAPES. In: Palatnik M et al., org. *A pós-graduação no Brasil*. Simpósio. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 133-7.

Louzada RCR, Silva Fo JF. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicol. estud.* 2005a;10(3):451-61.

Louzada RCR, Silva Fo JF. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *Hist cienc Saúde-Manguinhos*. 2005b;12(2):265-82.

Lucchesi MAS. *Universidade, política & pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2003.

Luiz EFG, Ferraz FT. O novo perfil do engenheiro de telecomunicações – como suprir as novas exigências do mercado de trabalho? In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia; 2005. Campina Grande. *Anais*. Campina Grande: Abenge; 2005. cd-rom.

Luna SV. *Análise de dificuldade na elaboração de teses e de dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade* [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo; 1983.

Luz MT. *As instituições médicas no Brasil: instituição e estratégia de hegemonia*. Rio de Janeiro: Graal; 1979.

Machado AMN. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: Bianchetti L, Machado AMN orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2006. p. 45-66.

Machado MH, et al., coord. *Os médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1997.

Mandel E. A crise das relações de produção capitalistas. In: Mandel E. *O capitalismo tardio*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural; 1985. (Os economistas). p. 393-67.

Marques F. Universidades brasileiras ocupam espaço que deveria pertencer às empresas em ranking e patentes revista *Pesquisa Fapesp Impressa* 123 - Maio 2006.

Marques MO. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: Bianchetti L, Machado AMN, orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis/São Paulo:

UFSC/Cortez; 2002.

Marques MRA. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: Sguissardi V, org. *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 219-34.

Martins CB. Público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. In: Cadernos Cedes 25. *O público e o privado na educação brasileira contemporânea*. Campinas: Papirus, 1991. p. 63-74.

Martins CB, Carvalho IMM. Mestres e doutores em Direito. In: Velloso J, org. *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia*. Brasília: Capes; 2003. v. 2. p. 55-75.

Martins MW, Campos JRA, Cardoso TFL. O novo perfil do profissional de engenharia: perspectivas curriculares. In: XXI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia; 2003. Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Abenge; 2003. cd-rom.

Mayor F, Forti A. *Ciência e poder*. Campinas: Papirus; Brasília: UNESCO; 1998.

Meireles M, Sanches C, Yamamoto E. Engenheiro-Administrador. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia; 2005. Campina Grande. *Anais*. Campina Grande: Abenge; 2005. cd-rom.

Meis L, Velloso A, Lannes D, Carmo MS, Meis C. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Braz J Med Biol Res.* 2003;36(9):1135-41.

Mendes IAC. *Pesquisa em enfermagem: impacto na prática.* São Paulo: Edusp; 1991.

Mendes Gonçalves RB. *Tecnologia e organização social das práticas de saúde: características tecnológicas do processo de trabalho na rede.* São Paulo: Hucitec; 1994.

Menzies IEP, Jaques E. *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad.* Buenos Aires: Hormé; 1969.

Merhy EE. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo.* São Paulo: Hucitec, 2002.

Merhy EE. O ato de governar as tensões constitutivas do agir em saúde como desafio permanente de algumas estratégias. *Ciênc. Saúde Coletiva.* 1999;4(2):305-29.

Mills CW. *A nova classe média.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1979.

Minayo MCS. *O desafio do conhecimento.* 4ªed. São Paulo: Abrasco; 1996.

Moraes MCM. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: Bianchetti L, Machado AMN orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.* 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2006. p. 187-214.

Nagle J. Apresentação à edição brasileira. In: Kourganoff W. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Unesp; 1990. p. 7-9.

Nakamae DD. *Novos caminhos da enfermagem*. São Paulo: Cortez; 1987.

Neves CEB, Oliven AC. Mestres e doutores em Clínica Médica. In: Velloso J Org. *A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País*. Brasília: Capes; 2002. v. 1. p. 177-202.

Nogueira RP. *Do físico ao médico moderno: a formação social da prática médica*. São Paulo: Unesp, 2007.

Nunes E, Carvalho MM. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. *Sociologias*. 2007;9(17):190-215.

Oliveira FB. *Pós-Graduação: Educação e mercado de trabalho*. Campinas: Papirus; 1995.

Oliveira JF, Dourado LF. Educação superior: o público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: Adrião T, Peroni V, orgs. *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã; 2005. p. 57-80.

Oliveira RP, Sousa SMZ, orgs. *Avaliação do programa de pós-graduação em Educação da FEUSP*. São Paulo: FEUSP; 2003.

Oliven AC, Neves CEB. Mestres e doutores em clínica médica. In: Velloso J, org. *A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e*

Doutores no País. Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia. Brasília: Capes; 2002. v. 1. p. 177-201.

Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. *Ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional.* Brasília: OAB, Conselho Federal; 2003.

Ordem dos Advogados do Brasil. OAB. *Quadro de Advogados.* Brasília: OAB; 2007. Disponível em: <http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp> (06/12/2007).

Ordem dos Advogados do Brasil. OAB. *Crise, mudanças e perspectivas no mercado de trabalho.* Brasília: OAB; 2008. Disponível em: <http://www2.oabsp.org.br/asp/jornal/materias.asp?edicao=42&pagina=886&tds=0&pgNovo=67> (04/01/2008).

Pastore J. *Escassez de mão-de-obra.* Indústria Brasileira. Brasília: CNI; 2007. Disponível em: <http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/184.htm> (15/01/2008).

Peck J. *Work-place: the social regulation of labor markets.* New York: Guildford Press; 1996.

Penteado ST. *Identidade e poder na universidade.* São Paulo: Cortez; 1998.

Pereira JCM. *Medicina, saúde e sociedade.* Ribeirão Preto: Complexo Gráfico Villimpress, 2003.

Pereira TRDS. O profissional de engenharia frente ao novo cenário das organizações. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia; 2005. Campina Grande. *Anais*. Campina Grande: Abenge; 2005. cd-rom.

Pires D. *Hegemonia médica na saúde e a enfermagem*. São Paulo: Cortez; 1989.

Pitta. *Hospital dor e morte como ofício*. 2ªed. São Paulo: Hucitec; 1991.

Póvoa L, Andrade MV. Distribuição geográfica dos médicos no Brasil: uma análise a partir de um modelo de escolha locacional. *Cad Saúde Pública*. 2006;22(8):1555-64.

Samir R, Barata RB, Rodrigues JJG. Pós-graduação, produção intelectual e veículo de publicação. *Rev Col Bras Cir*. 2003;30(1):1-3.

Ribeiro D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1975.

Reis GA. A qualidade da formação de doutores e o financiamento a grupos de pesquisa no Brasil: as relações óbvias e as nem tanto. In: Palatnik M et al., org. *A pós-graduação no Brasil*. Simpósio. Rio de Janeiro: UFRJ; 1998. p. 19-26.

Sacadura J-F. A formação dos engenheiros no limiar do terceiro milênio. In: Lisingen IV, et al, org. *Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares, e questões da educação tecnológica*. Florianópolis: UFSC, 1999. p. 13-27.

Salles Fo. S. Depoimento. In: Izique C. Proteger para Multiplicar. *Revista Pesquisa Fapesp* 2005;116 Outubro.

Samaja J. Epistemología y metodología. Buenos Aires: EUDEBA; 1995.

Sampaio H, Velloso J. Mestres e Doutores em Engenharia Civil: da empresa à academia? In: Velloso J, org. *A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País. Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia*. Brasília: Capes; 2002. v. 1. p. 203-56.

Sampaio JJC, Hitomi AH, Ruiz EM. Saúde e trabalho: uma abordagem do processo e jornada de trabalho. In: Codo W, Sampaio JJC. *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 65-84.

Sanchez SG. *O processo de elaboração de dissertação por orientandos dos Programas de Estudo em Psicologia Social e da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* [dissertação]. São Paulo, Departamento de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1992.

Santos AM, et. al. Nível de stress em pós-graduandos. In: I Simpósio sobre stress e suas implicações; 1996; Campinas. *Anais*. Campinas: PUCAMP; 1996. p. 108.

Santos BS. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez; 2003.

Santos CM. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. 2003;24(83):627-41.

Saviani D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: Bianchetti L, Machado AMN orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2006. p. 135-63.

Schraiber LB. A profissão de ser médico. In: Canesqui AM, org. *Ciências sociais para o ensino médico*. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 75-98.

Schraiber LB. *Medicina liberal e incorporação de tecnologia: as transformações históricas da autonomia profissional dos médicos em São Paulo* [Tese]. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 1988.

Schraiber LB. *O médico e seu trabalho. Limites da liberdade*. São Paulo: Hucitec; 1993.

Schwartzman S. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. *Estud. Av.* 2006;20(56):161-89.

Sguissardi V. O desafio da educação superior no Brasil. In: Sguissardi V org. *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã; 2000 p. 9-46.

Silva CMR, Gontijo B, Guerra HL. Os mestres em Dermatologia da UFMG, 1980-1995: o perfil acadêmico, profissional e a percepção do curso. *An bras Dermatol*. 2000;75(3):299-308.

Silva D. O engenheiro que as empresas querem hoje. In: Von Lisingen I. *et al. Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares, e questões da educação tecnológica*. Florianópolis: UFSC; 1999. p. 77-88.

Silva GA, Arouca MC, Guimarães VF. As exposições de divulgação da ciência. In: Massarini L, Moreira IC, Brito F. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2002. p. 155-63.

Silva GB. *A Enfermagem profissional: análise crítica*. São Paulo: Cortez; 1986.

Silva JA, *et al.*, orgs. *Reflexões sobre Universidade, Ciência e Pós-graduação*. Ribeirão Preto: Holos; 2001.

Silva Jr JR. *Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

Snyders G. *Feliz na universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995

Spagnolo F, Günther H. 20 anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral. *Ciência e Cultura*. 1986;38(10):1643-62.

Trigueiro MGS. *Universidades públicas: desafios e possibilidades*. Brasília: UnB; 1999.

Universidade de São Paulo. *Anuário Estatístico 2006*. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2008. Disponível em: <http://sistemas.usp.br/anuario/> (10/01/2008).

Velho G, Neves AAB, Mirra E, Druck S. Avaliação da pesquisa e da pós-graduação. In: Nussenzveig HM. *Repensando a Universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ; 2004.p. 75-117.

Velloso J, org. A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País. Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia. Brasília: Capes; 2002. v. 1.

Velloso J, org. A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. Brasília: Capes; 2003. v. 2.

Velloso J, Velho L. Introdução. In: Velloso J, Velho L. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Brasília: Capes; 2001.

Velloso J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cad. Pesqui.* 2004;34(123):583-611.

Vogt C, Polino C. orgs. *Percepção pública da ciência: resultados da pesquisa na Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai*. São Paulo: UNICAMP/FAPESP; 2003.

Warde MJ. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: Bianchetti L, org. *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002. v. 2. p. 165-81.

Waters L. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: UNESP, 2006.

Webster AJ. International evaluation of academic-industry relations: contexts and analysis. *Sci Pub Pol.* 1994;2(21):72-8.

Wolff RP. *O ideal da universidade*. São Paulo: UNESP; 1993.

Zilbermann R. Orientação: a aventura compartilhada. In: Bianchetti L, Machado AMN Orgs. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2ª ed. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez; 2006. p. 329-35.