

Fatores Relevantes na Elaboração de uma Dissertação de Mestrado

JOSÉ NILSON REINERT*
NEURA FAZOLO SOMENSI* *

Recebido: 20/04/06

Aprovado: 17/07/06

* Professor doutor do Curso de mestrado em Administração da UFSC.

** Mestre em Administração, UFSC.

Resumo: O objetivo deste trabalho foi identificar os fatores mais relevantes para a elaboração de uma dissertação, razão principal de todo um processo de pesquisa para o qual deve estar voltado um curso de mestrado. O presente trabalho está baseado nas informações de uma dissertação de mestrado elaborada no Curso de Mestrado em Administração (CPGA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesta dissertação, foram analisadas respostas de um questionário contendo perguntas abertas destinadas a uma população de egressos do curso acima citado, do ano de 2004. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza exploratória e indutiva. As respostas do questionário foram analisadas mediante a técnica de análise de conteúdo. Pode-se concluir, da pesquisa que, o orientador, as experiências pessoais do estudante e os professores foram os fatores mais relevantes necessários à elaboração da dissertação de mestrado.

Palavras-chave: dissertação de mestrado; pesquisa; educação; universidade.

Title in English: The most important factors in the elaboration of a masters degree dissertation

Abstract. The purpose of this work was to identify the most important factors involved in the elaboration of a dissertation, the main reason for engaging in the research process that a masters-degree program must focus on. The present work is based on information from a Masters dissertation written for the Masters Degree Program in Administration at the Federal University of Santa Catarina. In this dissertation, an analysis was made of the answers to a questionnaire with open questions, submitted to the 2004 Masters program graduates. The research was characterized as qualitative, of an exploratory and inductive nature. The answers to the questionnaire were examined using the method of content analysis. From the data analysis, we concluded that the advisor; the personal experiences of the student and the professors were the most relevant factors to the elaboration of the Masters dissertation.

Key words: Masters Degree Dissertation; Research; Education; University.

O que é uma dissertação de mestrado?

No Brasil, pelo menos, a dissertação é um projeto de pesquisa, realizado por um estudante de mestrado, sob a orientação de um professor doutor, numa determinada linha de pesquisa. É o elemento norteador de todo um conjunto de trabalhos acadêmicos que leva o estudante à conclusão do curso de mestrado, caracterizada pela

aprovação da defesa pública de sua dissertação. É o principal elo de ligação entre o mestrando, o mundo acadêmico e uma realidade concreta onde o estudante se situa, com sua visão de mundo e suas redes de relações.

Para Saviani (1991, p. 161), a pesquisa é o elemento definidor da pós-graduação estrito senso, determinando *o objetivo a ser alcançado; o ensino interfere aí dispondo e garantindo os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra angular de toque da formação pretendida*. Sendo assim, a dissertação, por ser um trabalho completo de investigação, desenvolvido com o auxílio de um orientador, faz com que o estudante adquira uma maior autonomia intelectual. Esta, por sua vez, é requisito para desenvolver uma tese. Autonomia intelectual e originalidade, no mestrado, se constituem em ponto de chegada; para o doutorado se constitui em ponto de partida para formação do pesquisador.

O trabalho de pesquisa realizado no mestrado, foco deste estudo, representa uma etapa inicial especializada rumo ao doutorado e à carreira de pesquisador. É uma prática sistematizada onde a investigação científica tem seu espaço natural, uma vez que a atividade relevante é a própria pesquisa.

Do ponto de vista formal, a dissertação de mestrado é um documento com perfil de relatório científico, que expressa o conjunto de conhecimentos acumulados e de pesquisas realizadas durante o período em que o estudante frequentou o curso. Embora a dissertação esteja vinculada a uma fase de formação científica, sendo, portanto, um estudo diretamente orientado, trata-se de um trabalho próprio e completo de investigação.

Utilizando-se da atribuição de autonomia que lhes confere liberdade acadêmica, os programas de mestrado podem desenvolver conhecimentos em áreas essenciais, próximas da realidade dos estudantes e que contemplem a finalidade social da universidade. Buarque (2003) aponta problemas relevantes da atualidade, tais como: desarticulação ideológica, desigualdade social, destruição do planeta, a ciência e a tecnologia sendo usadas para proveito de minorias privilegiadas, formas de exclusão ao acesso à ciência e tecnologia e outros. As pesquisas desenvolvidas nestas áreas prioritárias permitiriam elucidar questões que a universidade de hoje se defronta, ao decidir-se pela escolha de uma modernidade técnica, ou uma modernidade ética e igualitária.

Idealmente este projeto já deve ser apresentando quando o estudante se coloca como candidato ao processo seletivo de um curso de mestrado. Este projeto é, então, analisado sob diversos aspectos. Usando uma tipologia de Bruyne (1977), a análise pode ser feita sob o aspecto técnico, teórico, morfológico e epistemológico. O projeto também pode ser considerado sob o aspecto da relevância social, bem como de sua viabilidade temporal e financeira. Além disso, é importante considerar se é compatível com uma das linhas de pesquisa do curso onde o candidato está se submetendo ao processo seletivo e se há professor disponível para orientação.

É desejável que o estudante já tenha uma certa familiaridade com o tema, decorrente de experiências anteriores em seu trabalho de conclusão do curso de graduação e/ou pós-graduação, em projetos de pesquisa de iniciação científica, em experiências profissionais fora da Universidade, além de outras possibilidades. Isso porque é mais fácil trabalhar o conhecimento sistematizado e reconstruído constantemente na prática pessoal e profissional do mestrando. Assim, o projeto apresentado mostra o próprio candidato, com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio processo de investigação real. Isso porque, segundo Leite (1994), o conhecimento acadêmico não é estático, nem um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido.

Parece haver um certo consenso de que um Curso de Mestrado tenha como missão principal iniciar a formação de pesquisadores

A Universidade está idealizada num tripé, composto por ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, a dissertação contempla majoritariamente a dimensão da pesquisa. O ensino e a extensão, obviamente importantes, aparecem, neste caso, como funções subsidiárias. Esta compreensão advém do modelo alemão, surgido no início do século XIX, que contempla a investigação como missão da Universidade.

O desenvolvimento de pesquisadores deveria ser uma preocupação presente desde a realização do curso de graduação, mas o modelo brasileiro foi e continua sendo impregnado pela visão napoleônica de Universidade, muito voltada ao ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão, tanto nas Universidades Públicas quanto nas Privadas, embora mais exacerbadamente nestas últimas. Por isso, parece haver um certo consenso de que um Curso de Mestrado tenha como missão principal iniciar a formação de pesquisadores.

Num curso de mestrado, principalmente, as aulas devem ser feitas com os estudantes (e não para os estudantes), de modo que os conteúdos discutidos e rediscutidos possam dar margem a criações e recriações voltadas para seus projetos de pesquisa. Esse ideal é mais facilmente realizável na medida em que os cursos de mestrado ainda têm um número de estudantes por professor bem abaixo da média que ocorre nas salas dos cursos de graduação. A parceria entre o estudante e o professor no questionamento permanente dos saberes que possam se inserir neste processo, desde o *quê*, passando pelo *como*, pelo *por quê* e chegando até o *para quê*, é fundamental para o sucesso do processo do desenvolvimento da pesquisa.

Além das responsabilidades inerentes a um trabalho de pesquisa, que exige um esforço exaustivo, não só do ponto de vista intelectual, mas também físico, é preciso que haja muito prazer no processo. Este prazer, por outro lado, só vai estar presente naqueles que efetivamente têm interesse por pesquisa e, há que se aceitar, que nem todos têm vocação para fazer dela seu instrumento principal de trabalho e de vida. Ainda se pode perceber que alguns candidatos aparecem nos processos seletivos em

busca de um título de que eles não sabem bem o que significa e sem uma real dimensão da complexidade de um curso de mestrado.

O desenvolvimento de uma dissertação nasce, como não poderia deixar de ser, com uma idéia. Ela pode ser própria ou de outro, descoberta, neste caso, principalmente por intermédio de leituras, de participação em aula, em projetos de pesquisa. Esta idéia vai ganhando forma, na medida em que vai sendo repensada e trabalhada. Ela ganha um título, uma hipótese, uma pergunta de pesquisa e um objetivo. Ela demandará uma metodologia, ou seja, um caminho previamente e provisoriamente traçado para que a pergunta de pesquisa possa ser respondida, a hipótese possa ser confirmada ou rejeitada, enfim, para que o objetivo da pesquisa possa ser atingido. Tudo isso demanda muito esforço e tempo do orientando e do orientador, trabalhando de forma conjunta e com o apoio dos demais estudantes e professores, nos debates em disciplinas, núcleos de pesquisa, simpósios, palestras, seminários, etc.

Uma dissertação de mestrado é, acima de tudo, um trabalho dialético. Se a Universidade tem por missão principal a busca da verdade, conforme afirma Tobias (1969), uma dissertação de mestrado deve se constituir num desdobramento dessa missão. A verdade, no entanto, está sempre sujeita a provações, sendo um produto provisório de reflexões que se confrontaram em sucessivos movimentos antitéticos e sintéticos de um processo evolutivo de busca da própria verdade.

Esse processo, por sua vez, pode ter tido início antes do ingresso no mestrado. Na apresentação do projeto, num processo seletivo, o trabalho do candidato pode se caracterizar mais como um momento sincrético do que sintético, ou seja, um trabalho ainda não suficientemente focado, fundamentado e organizado. O trabalho será aprofundado, de forma mais apropriada, ao longo do curso de mestrado, culminando na defesa, podendo (e devendo) prosseguir após a mesma. Neste sentido, a dissertação deve ser percebida como uma parte de um processo muito maior que a abrange, o que não significa demérito de sua importância.

Este mesmo trabalho, por intermédio de reflexões e confrontações sucessivas vai adquirindo cada vez mais as características de um formato sintético que, a partir de novas confrontações encontra, finalmente, o fluxo contínuo e permanente da dialética, qual seja, tese que encontra sua antítese, que passa por diversas alterações quantitativas até encontrar um momento de mudança qualitativa, transformando-se numa nova síntese (sempre abarcando, pelo menos, parte da antiga tese, superada pela antítese), permanecendo desta forma até encontrar uma nova antítese e assim sucessivamente. Portanto, uma dissertação é sempre uma busca de uma síntese qualitativamente superior a algumas ou várias sínteses anteriores. Quando a dissertação encontra um momento de síntese suficientemente maduro, dentro dos níveis de aceitação de uma determinada comunidade acadêmica, num determinado contexto, ela pode, então, ser levada à defesa pública. Isso não significa, por sua vez, que ali foi atingido o último estágio da síntese sobre o tema que está em discussão.

O movimento dialético pertinente poderá (e deverá ter continuidade) por intermédio de uma possível tese de doutorado, ou de futuros projetos de pesquisa do recém defensor da dissertação de mestrado. A própria defesa pública é um momento de exposição do tema à comunidade científica (ainda que geralmente de forma muito tímida) para que possa sofrer possíveis confrontações, na medida em que as conclusões ali relatadas não podem se pretender como verdades definitivas, não somente em relação ao conteúdo trabalhado, mas também em relação à forma de pensar e trabalhar este conteúdo do ponto de vista técnico, teórico e paradigmático. É bom lembrar que a missão da verdadeira Universidade é a busca da verdade e não da verdade definitiva.

Numa concepção dialética de desenvolvimento de uma dissertação não poderá haver momentos estanques coincidentes com cada uma das partes e sub partes dela mesma possam estar divididas. Não seria razoável se dizer, por exemplo: *A justificativa já está pronta, agora vou desenvolver a parte teórica*. O todo deve ser sempre trabalhado em conjunto e cada parte deste todo deve sempre estar sujeito a alterações, na medida em que cada uma delas afeta o todo e qualquer mudança de menor ou maior impacto numa das partes acabará por afetar novamente este todo.

A dissertação como processo de ensinagem

O termo ensinagem foi usado por Anastasiou e Alves (2003) em obra aqui referenciada. Embora as autoras nela não falem especificamente sobre dissertação de mestrado, muitas de suas idéias são aqui citadas, tendo em vista a extrema pertinência em relação a um processo de feitura de uma dissertação de mestrado. Segundo as autoras, por exemplo, as operações do pensamento devem sempre ser *despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação* (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 69).

A participação do professor orientador neste processo é fundamental. Usando as palavras das autoras (2003, p. 71), ele tem que estar preparado para trabalhar permanentemente com questionamentos, dúvidas, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas. Neste tipo de trabalho não cabem respostas prontas e definitivas, porque se elas de fato existissem, dispensariam qualquer tipo de busca por intermédio da investigação. Há que se ter flexibilidade em tudo, particularmente nos critérios de avaliação do trabalho de pesquisa, pois, *podemos definir os critérios, mas não podemos considerá-los fixos a priori, senão transformáveis como as próprias ações que constituem o processo de ensino e aprendizagem*.

Este trabalho é, sem dúvida, cheio de momentos únicos e enriquecedores, na medida em que o estudante e o professor assumem, *juntos os riscos das decisões tomadas (...) com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência* (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, In: ANASTASIOU e ALVES, p. 123). Mais uma vez, estas palavras parecem, sobretudo, aplicáveis a um processo de desenvolvimento de uma dissertação, embora as autoras não se refiram a esta modalidade de produção intelectual, especificamente.

Os cursos de mestrado, cada vez mais centrados nos projetos de pesquisa, por sábia exigência dos órgãos de avaliação, constituem-se num grande avanço em termos de ensino aprendizagem. Ele permite a conquista dos conhecimentos *num processo permanente de questionamento, análise, reflexão, composição e recomposição, percebendo as múltiplas dimensões e inter-relações. Isso acaba por inserir o próprio estudante como sujeito do processo de aprender a aprender* (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, In: ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 124), coloca a investigação como componente do ensino, como a produção do conhecimento apreendido e permite que o conhecimento seja abordado a partir de sua produção no próprio processo de trabalho de pesquisa.

A dissertação permite ao professor fazer a avaliação formativa (em oposição à somativa) onde sua observação tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende. O trabalho de pesquisa pode ser analisado permanentemente pelo próprio estudante, para a continuidade do processo, podendo identificar, por si mesmo, com o apoio de seu orientador, seus acertos e erros.

É no desenvolvimento de uma dissertação (ou tese), mais do que em qualquer outro trabalho acadêmico, que *A qualidade da argumentação, a percepção aguçada e crítica no exame de dados, a capacidade de articulação de teoria e prática, as habilidades de organização das respostas com logicidade, clareza e coerência, os estilos de fala e escrita, o emprego adequado de princípios e normas formam um conjunto de aprendizagens ao qual se pode atribuir a distinção acadêmica.* (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, In: ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 127)

Por outro lado, o estudante de mestrado (ou de doutorado) tem, como nenhum outro, de forma hegemônica, a possibilidade de utilizar *diferentes procedimentos para conhecer, controlar e regular sua própria aprendizagem* pois já foi evidenciado por intermédio de pesquisa, ainda que com estudantes de graduação, segundo Romanowski e Wachowicz (In: ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 128-9 e 130), que *há uma variação nos tipos e na articulação dos procedimentos (dos estudantes), pois são empregados diferentes modos, procedimentos e estratégias para aprender. Assim, segundo as autoras, os processos de associação podem constituir âncoras para novas reestruturações. A diferenciação metodológica e as estratégias de estudo refletem o estilo de aprender, que é singular a cada um dos alunos.*

As autoras acima citadas (2003, p. 134) referem-se ainda Bachelard, para quem não bastava que o conhecimento fosse mostrado, mas era necessário demonstrá-lo, ou seja, o conhecimento aplicado é muito mais forte. Segundo elas, quem assim trabalha não corre o risco de trazer surpresas ao final do processo, porque o próprio desenvolvimento do projeto necessariamente vai manter seus partícipes informados sobre seus progressos e suas dificuldades. Há um grande interesse do estudante pelo projeto, *que contém como elementos-chave a ação e o futuro, ambos muito motivadores na aprendizagem.*

E cada vez que for necessário modificar algum critério, será preciso chegar a um consenso também quanto a esse procedimento, o que somente é possível se o trabalho estiver sendo desenvolvido em uma parceria cotidianamente instituída. Segundo Romanowski e Wachowicz (In: ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 135) *Os próprios critérios podem ser modificados durante esse processo pelos mesmos sujeitos que os acordaram, de tal modo que a proposta de trabalho apresentada pelo professor no início do período com o qual se conta ... pode ser alterada durante seu desenvolvimento, acompanhando a tomada de consciência dos alunos sobre sua aprendizagem.* Isso é muito característico de uma relação orientador/orientando numa dissertação (ou tese).

É bastante sintomática a citação de Antônio Joaquim Severino por Romanowski e Wachowicz (In: ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 137), em palestra realizada na PUCPR, mestrado em Educação: *na educação brasileira, dois segmentos ainda podem efetivar-se muito bem, a educação infantil e a pós-graduação, ambas por não estarem, ainda, formatadas pela normatização do sistema, sempre limitadora de suas potencialidades.*

A dissertação como um processo de educação libertária

Da mesma forma que Anastasiou e Alves, bem como Romanowski e Wachowicz, Paulo Freire não fala especificamente, na obra aqui referenciada, sobre dissertação de mestrado, mas sobre educação, de um modo geral. Mas os pensamentos e as citações julgadas altamente pertinentes a um trabalho desta natureza foram aqui colocados, relacionando-os com dissertação.

O autor formulou uma famosa dicotomia na forma de se praticar o ensino, amplamente citada por vários autores de educação e de outras áreas do conhecimento. De um lado fica a educação bancária, seguindo os ditames da tradição. De outro, a educação libertária, por intermédio da qual *os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.* (FREIRE, 1996, p. 26).

Num trabalho desta natureza, usando palavras de Freire (1996, p. 22), fica claro que a educação efetiva se dá principalmente pelas possibilidades para a produção ou

a construção do conhecimento, muito mais do que pela transferência do conhecimento do professor para o estudante, conforme o modelo clássico, típico da educação bancária.

A elaboração de uma dissertação permite um processo de aprendizagem muito mais próximo daquilo que Freire denomina de *educação libertária*, em oposição a *educação bancária*. No primeiro caso, a feitura de uma de dissertação, como qualquer processo de pesquisa, permite que sejam aplicados os conhecimentos já existentes e ainda a criação do conhecimento não existente. Segundo o autor (FREIRE, 1996, p. 29): *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

O desenvolvimento de uma dissertação é, sem dúvida, um momento singular para o processo de apreensão do objeto de estudo, em oposição ao simples aprendizado, típico da educação bancária, que trata o estudante como um paciente. Ao desenvolver uma dissertação, o estudante apreende e aprende a ser autor do próprio processo de apreensão, dentro de uma perspectiva crítica, no sentido mais real e profundo que a palavra possa ter.

Mesmo se tratando de um processo que *envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais* nele devem estar presentes *objetivos, sonhos, utopias e ideais* (Freire, 1996, p. 70) e por isso inclui também *frustrações, medos, desejos*. Neste processo, o professor pode e deve *contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua própria formação* como pesquisador.

Metodologia

O presente trabalho valeu-se de uma investigação realizada com a população de egressos do Programa de Mestrado em Administração (CPGA) da UFSC do ano de 2004, por Somensi (2005). Através de um questionário veiculado pela internet, a autora atingiu 80% de respostas válidas às perguntas efetuadas naquela oportunidade.

O trabalho de pesquisa teve como objetivo principal “identificar os principais fatores que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento, na elaboração da dissertação no CPGA, segundo a percepção dos egressos no ano de 2004.” (Somensi, 2005, p. 18)

A decisão de escolher apenas os mestrandos de um único ano foi decorrência da necessidade de delimitação da pesquisa frente ao tempo e aos demais recursos disponíveis. Optou-se por 2004 por ser o ano findo mais próximo da pesquisa então em realização, concluída em 2005. Foi escolhido o CPGA pelo critério de acessibilidade, já que a pesquisadora era mestranda do mesmo. Havia também interesse em dar uma contribuição ao referido curso por intermédio da pesquisa realizada.

Considerando a dissertação como o resultado final de um processo de investigação completa, em torno da qual giram as atividades do curso de mestrado, foram identificados como elementos importantes para a elaboração da mesma: as motivações para fazer o mestrado em Administração, as inspirações para o anteprojeto de pesquisa, de onde veio a idéia desenvolvida, como aconteceu o processo e quais as principais conseqüências da conclusão da dissertação.

Análise de conteúdo

No trabalho de Somensi (2005) foi utilizada a análise de conteúdo, instrumento que pode ser usado na investigação qualitativa, pois se presta para o estudo das motivações, valores, crenças, podendo também identificar oportunidades ou até antecipar problemas. Bardin (2004, p. 37) define análise de conteúdo como: *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*

Este instrumento focaliza, num primeiro momento, o conteúdo manifesto, buscando o significado da comunicação. A análise temática (ou análise categorial) foi utilizada no estudo por parecer ser a mais adequada. Ela consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação, em cuja presença, frequência ou ausência de alguns fatores possa significar alguma coisa para o objetivo visado (Bardin, 2004).

Os núcleos de significado acima citados formam as unidades de registro, que na pesquisa de Somensi (2005) se constituíram de frases com sentido completo, ou parágrafos, quando assim se apresentaram e caso as primeiras não fornecessem conteúdo que guardasse alguma significação. A unidade de contexto consistiu nas perguntas indutoras do questionário, onde foram inseridas as unidades de registro.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados e interpretação. A pré-análise é a fase de organização. Tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as primeiras idéias. Inicia-se com os primeiros contatos com o material a ser analisado – as respostas dos questionários – o qual é percorrido com uma leitura flutuante em toda sua extensão. Esta etapa tem a finalidade de constatar se o material coletado está de acordo com os objetivos da pesquisa e se cobre o assunto a ser investigado.

Em seguida, o material é relido cuidadosamente com a finalidade de definir as unidades de registro que, segundo Moraes (1999, p. 16), se constituem *no elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação.* As unidades de registro, embora necessitem ter como característica o sentido completo em sua expressão, são analisadas em seu conjunto, ou seja, em suas unidades de contexto.

A categorização é o passo seguinte e representa o processo de agrupar unidades de registro - os dados - de acordo com a similaridade, ou seja, pela presença de fatores comuns. O critério mais adequado para esta pesquisa foi o semântico, que dá origem a categorias temáticas. As categorias foram, então, estabelecidas a partir dos dados, porém, atreladas às unidades de contexto estabelecidas *a priori*. Encontraram suas bases na fundamentação teórica e tiveram as perguntas elaboradas no questionário como direcionadores, que podem ser resumidas em: perfil dos egressos, motivações para a pesquisa, mudanças que aconteceram durante o processo, fatores que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento, recursos disponíveis e necessários para o desenvolvimento do trabalho e, por último, utilização do conhecimento gerado.

Dada a natureza singular de cada indivíduo respondente ao expressar-se conforme suas próprias crenças e experiências, a análise foi inicialmente feita no contexto individual de cada questionário para, em seguida, ser realizada no conjunto. A exploração do material consistiu na tarefa de recorte das unidades de análise e na classificação manual das informações em categorias firmadas na fase anterior. Em algumas questões foi considerada também a ordem na distribuição destas variáveis, atribuída pelos egressos e expressas no questionário.

Para a operacionalização das questões com categorias ordinais, citadas no parágrafo anterior, utilizou-se uma adaptação da escala ordinal, somatória, do tipo *Likert*, proposta por Selltiz (1975), possibilitando a definição da posição relativa em que algumas características foram apresentadas, seguindo uma ordem de importância percebida pelos egressos. Com base nesta ordem, foram estabelecidos indicadores para estas dimensões, a fim de avaliar a intensidade relativa com que o egresso percebe a importância dos fatores.

Os dados resultantes de todo este processo serviram para posterior análise interpretação, conclusões e recomendações presentes no trabalho original de Somensi (2005).

Descrição dos dados

A seguir, estão descritos os dados da pesquisa, obtidos por intermédio dos questionários enviados aos egressos: principais motivações para realização do mestrado, bases para o anteprojeto de pesquisa, projeto de pesquisa, uso dos recursos disponíveis e fatores mais expressivos na elaboração da dissertação e as possíveis consequências do término do projeto de pesquisa.

Sobre as motivações principais para realização do mestrado

Segundo os respondentes, a razão predominante pela escolha do Mestrado em Administração foi *a busca por conhecimento*. Esta categoria, representando quase

metade do escore final, teve seus relatos sub-categorizados em: continuação dos estudos da graduação, desejo de aprofundar conhecimentos e outras razões.

Cerca de um terço dos titulados viram o mestrado como um curso subsequente à graduação. Foi um meio para *continuar os estudos*, pois, como se expressou um mestre, *só ter graduação hoje em dia não é suficiente para o mercado de trabalho*. O interesse em *investigar* a fundo um assunto que lhes tenha despertado o interesse, no meio acadêmico ou nas atividades ocupacionais, representou 37,8% do escore.

As outras razões ligadas ao conhecimento, lembradas pelos egressos, diziam respeito à *afinidade com a administração* (16,2%) e à *qualificação do corpo docente* (10,8%). Por outro lado, ao se levar em conta que o mestrado estrito senso tem como um dos principais objetivos formar pesquisadores, é importante destacar que somente 16,2% fizeram menção direta ao *interesse por pesquisa* como uma das motivações para o mestrado. Razões ocupacionais, representadas pelo desejo de *ascender na profissão* ou *buscar espaço no mercado de trabalho* atingiram um somatório de 32,7%.

Ao desenvolver uma dissertação, o estudante apreende e aprende a ser autor do próprio processo de apreensão, dentro de uma perspectiva crítica, no sentido mais real e profundo que a palavra possa ter.

Sobre as bases para o anteprojeto de pesquisa

Enquanto a busca pelo saber foi a principal razão para a inscrição no mestrado, o anteprojeto de pesquisa - requisito apresentado no processo seletivo - baseou-se primordialmente nas experiências dos sujeitos, embora advindas de fontes diversas. As categorias mais frequentes se concentram nas *atividades ocupacionais dos egressos* (37,8%) e no *trabalho de conclusão do curso de graduação* (27%).

35,2% basearam seu trabalho nas disciplinas cursadas como alunos de *matrícula isolada em cursos de mestrado*, nas experiências com investigação como *bolsista de iniciação científica*, em *pesquisas realizadas* durante o curso de graduação e em *leituras*. Dois respondentes não lembraram e um não respondeu esta questão.

No que diz respeito à experiência com pesquisa, ao ingressar no mestrado, aproximadamente um terço fazia algum tipo de investigação. Entre os que tinham alguma habilidade neste quesito, cinco eram professores e os demais exerceram atividades como bolsistas em iniciação científica, monitoria ou projetos de pesquisa durante graduação. Não houve registro de pesquisadores em empresas.

Sobre o projeto de pesquisa

Perguntando-se se a idéia inicial do anteprojeto foi desenvolvida e permaneceu a mesma até o final do curso, constatou-se que menos de um terço dos projetos pre-

liminares tiveram solução de continuidade. Pouco mais que metade dos titulados abandonaram o esboço apresentado na época da entrevista e pouco mais que um quinto mantiveram o tema central, porém com substanciais mudanças na estrutura do trabalho.

Os motivos que levaram a maioria dos titulados a mudar o anteprojeto, total ou parcialmente, encontraram seu ponto de origem no ambiente acadêmico, formado,

Esse é um grande diferencial entre um curso de mestrado e um curso de graduação: menos aulas, mais pesquisa, mais informação compartilhada.

na visão dos egressos, pelas *aulas no mestrado* e pelas *leituras e discussões* que surgiram como prolongamentos das atividades em classe. São palavras de um titulado: *ao longo das disciplinas e discussões com os trabalhos, foram surgindo novas idéias, eu fui amadurecendo e vendo que meu assunto anterior não teria tanta relevância.* Uma menor frequência nas respostas (22,2%) atribui *a mudança ao seguimento da linha de pesquisa do orientador.*

Sobre o desenrolar do trabalho da dissertação, quase dois terços dos egressos a categorizaram como um processo difícil. Os pontos mais críticos dizem respeito à definição do foco teórico (21,6%), seguido pelos objetivos (16,2%) e pela metodologia (16,2%). Houve ainda quem se referisse a ele como um processo muito trabalhoso e demorado (5,4%).

Poucos mestres declararam ter sido relativamente fácil o desenvolvimento da investigação (27,1%), graças ao auxílio recebido do orientador (24,3%) e à familiaridade com o tema pesquisado (2,7%). Por fim, uma parcela ainda menor, 10,8%, mencionou-a como uma atividade de fácil operacionalização, uma vez que estava acostumada com pesquisa.

A maioria dos respondentes atribui à orientação *papel fundamental*. Nesta questão, os termos *orientador/orientadora* foram citados 24 vezes. Uma pequena parcela deparou-se com orientadores ausentes e, neste caso, a superação dos obstáculos foi uma tarefa solitária (8,1%) ou de busca de auxílio alternativo, conforme expressão de um titulado: *felizmente, tive o apoio de outros professores.* Há referências de egressos que vivenciaram situações de estresse, sentimentos de solidão, de *estar perdido*, de insegurança e problemas de saúde diante de um trabalho *demorado e complexo*, confirmando a afirmação de Freire (1996, p. 70) de que o processo de ensino aprendizagem também envolve, não só desejos, mas também frustrações e medos.

O compartilhamento de modelos cognitivos e experiências registrou significativa frequência entre os egressos, demonstrada na subcategoria *discussões com colegas e orientador* (86,5%). Mais que a metade declarou ter experimentado o compartilhamento de saberes em colóquios, congressos e seminários e 56,8% participou de núcleos de pesquisa. Os motivos da não participação dizem respeito à falta

de oportunidade (8,1%) e de divulgação (10,8%), bem como por dificuldades financeiras (23.5%).

Sobre o uso dos recursos disponíveis

Os recursos são representados por bens e tecnologias, disponibilizados pela instituição e considerados importantes no processo de elaboração de uma dissertação.

O recurso mais utilizado pelos egressos para o desenvolvimento da dissertação foi a Biblioteca Central (85% de utilização), seguida da Biblioteca Setorial, que conta com publicações diretamente voltadas para a área de Administração (67,8%). O Portal de Periódicos CAPES apareceu na pesquisa com um percentual de 25,9% de utilização e o Sistema de Comutação Bibliográfica (COMUT) com 12,7%, indicando serem (estes dois últimos recursos) sub-utilizados.

O auxílio financeiro concedido aos estudantes na forma de bolsas de estudos ou outras formas de apoio pecuniário foi um recurso que apresentou uma procura maior que a quantidade ofertada. O índice de utilização deste fator foi avaliado pelos titulados em 22,9% e sua falta foi considerada fator crítico para 18,9%.

Quase metade dos egressos (43,2%), afirma que os recursos oferecidos não foram suficientes. Destes, além da falta de apoio financeiro citado no parágrafo anterior, 43,7% alegam que as bibliotecas não dispõem de material suficiente para as pesquisas, necessitando melhorar o acervo com livros mais atualizados. Para 37,9% dos respondentes os recursos foram suficientes e 19% não responderam esta questão.

Sobre os fatores mais expressivos na elaboração da dissertação

Na percepção dos titulados, alguns fatores contribuíram essencialmente para o processo de construção de suas dissertações. Buscando identificar estas variáveis, a análise do conteúdo manifesto pelos egressos permitiu a construção de duas categorias principais: fatores humanos e fatores organizacionais.

Os fatores humanos foram os mais citados pelos respondentes, abrangendo mais que metade do total de ocorrências (57,5%). Eles foram percebidos como incorporados no orientador, em si próprios (por meio de suas experiências) e nos professores, detalhados nas subcategorias abaixo:

Orientação - a subcategoria orientação foi a mais mencionada (59,4%). O apoio, o incentivo e a indicação de leituras, pelo orientador, ajudaram a estabelecer a ordem no caos que se instaurou em algumas fases da elaboração da dissertação. Embora as menções positivas tenham se sobressaído, 13,5% alegaram aspectos negativos, apontando *relacionamento distante e pouco afetivo*; pouco auxílio por *falta de um plano de trabalho* e o excesso de afazeres do orientador. A análise do conteúdo manifesto, revelou a existência de dependência psicológica do estudante em relação ao orientador. Estas evidências foram elucidadas pelas declarações expressas na *necessidade de contatos constantes* e em dizeres como: *eu devia ter recebido mais atenção*

por parte do orientador. Outra evidência da importância da orientação para o trabalho emergiu da sugestão da conveniência em instituir um sistema de avaliação para o orientador. Ninguém mencionou estender este sistema aos professores, ao programa ou à universidade.

Experiências pessoais - as experiências anteriores do indivíduo, vistas como conhecimento acumulado que os egressos detêm, também representam fatores importantes por quase metade dos titulados (48,6%). Neste item se incluiu o interesse do então estudante pelo tema, fruto de vivências em outros trabalhos e práticas com investigação e do conhecimento que advém de suas funções ocupacionais.

Professores - as competências individuais dos professores foram fatores relevantes no desenvolvimento do trabalho para mais de um terço dos respondentes, que os vêem na forma de indivíduos que têm a incumbência de fornecer a base teórica e metodológica para o estudo. Os professores são percebidos como especialistas na área em que atuavam e seus conhecimentos, quando compartilhados, representaram importância fundamental para o desenvolvimento das várias etapas da dissertação.

Os recursos organizacionais, por seu turno, compreenderam as ações promovidas pela universidade que reúnem indivíduos por afinidade, com o objetivo de favorecer os processos de ensino e pesquisa. Os recursos se apresentam sob duas subcategorias, a saber: as disciplinas do curso e os núcleos de pesquisa.

Disciplinas do curso - mencionadas por 43,2% dos entrevistados, das quais os titulados puderam extrair, do conteúdo das ementas, direcionadores para a base teórico-metodológica de suas dissertações. Foram referidas como *transformadoras*, por um número expressivo de titulados, as disciplinas do próprio curso, as cursadas em outros programas e até em outras universidades.

Núcleos de pesquisa - as frequências nesta subcategoria (18,9%) revelam uma percepção de núcleos de pesquisa como centros de capacitações organizacionais que reúnem docentes e discente, para fins de coordenação e execução de pesquisas em áreas afins, de forma regular e continuada, utilizando-se dos recursos disponíveis.

Sobre as possíveis conseqüências do término do projeto de pesquisa

Uma síntese das percepções do mestrado como contribuição na vida dos egressos é assim descrita por um titulado: *hoje, apresento os pontos com argumentação sobre o assunto estudado em palestras, pesquisas e em sala de aula.*

Uma parcela menor de mestres vê o maior benefício do mestrado na contribuição para o crescimento pessoal - 13,6%. Em seus pontos de vista, a dissertação proporcionou-lhes o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico com nova visão de mundo. Nas palavras de um respondente: *ajudou-me a ter uma visão maior do mundo (...) e assim a minha contribuição para a sociedade passa a ser bem mais significativa e comprometida (...) Procuro desenvolver, na minha atividade docente,*

o espírito crítico do estudante de graduação, para que tenhamos profissionais mais capacitados e conscientes atuando no mercado de trabalho. Diferentemente das categorias analisadas acima, em 16,2% de frequências há referências de que a pesquisa nada contribui em suas ocupações cotidianas.

Foi também perguntado aos egressos o que pensavam sobre a idéia de continuar a investigação nas áreas do conhecimento em que realizaram suas pesquisas. Pelas respostas, conclui-se que 65% dos titulados não apresentaram dúvida quanto à viabilidade no prolongamento das pesquisas. Destes, 13,5% prosseguiram com as investigações em suas ocupações acadêmicas, 24,3% pretendiam o doutorado na área e 5,4% declararam que as pesquisas estão sendo continuadas nos núcleos dos quais participaram. Uma fatia menor desta população (18,9%) declarou não ter aspirações em prosseguir na trajetória do conhecimento de sua dissertação de mestrado.

Quanto à contribuição do curso para a realização pessoal do titulado, 67,6% declararam alta satisfação pessoal com o curso realizado, permitindo maiores padrões de renda para 48,7% e oportunidades de trabalho a 13,5%, com sensível melhora no status do indivíduo (13,5%) e conseqüente elevação de sua auto-estima. Para outros, o curso beneficiou-os no sentido de verem o mundo com outros olhos, de forma mais crítica e realista (10,8%), conforme a seguinte descrição: *Minha vida mudou muito, sinto-me realizado com a minha profissão, reconhecido pelo meu desempenho, respeitado pelos alunos, que, em sua maioria, são profissionais da área. Trabalho em um ambiente extremamente agradável, que proporciona crescimento constante. Minha auto-estima nunca esteve tão elevada.*

A realização pessoal dos indivíduos em relação ao mestrado parece estar associada às condições ocupacionais, pois 13,5% dos egressos, que não perceberam diferenças em suas trajetórias citam este lado da questão, bem representado pelos dizeres de um respondente: *Estudei dois anos no mestrado e não obtive retorno financeiro por ter o título, pois as oportunidades para docentes estão fora de Florianópolis. Estudei um mês para concurso público e fui recompensado.*

Houve, ainda, relatos de titulados que perceberam o conhecimento como um produto em circulação e que pode ser reproduzido. Isto pode ser constatado em frases como: *estou retransmitindo os conhecimentos adquiridos no mestrado.*

Análise dos dados

A seguir, estão colocadas algumas análises preliminares contidas no trabalho de Somensi (2005), começando pelas motivações principais para a realização do mestrado, passando pelas bases de sustentação do anteprojeto de pesquisa, pelo projeto de pesquisa em si, pelo uso dos recursos disponíveis, pelos fatores mais expressivos na elaboração da dissertação e concluindo com as possíveis conseqüências do término do projeto, caracterizado pela defesa.

Sobre as motivações principais para realização do mestrado

É bastante significativo que quase quarenta por cento dos respondentes tenha tido, como uma das motivações principais para a realização do mestrado, *investigar a fundo um assunto que lhes tenha despertado interesse no meio acadêmico ou nas atividades ocupacionais*. O mestrado acadêmico (tanto quanto o doutorado) é um curso que visa, prioritariamente, a formação de pesquisadores e essa é uma realidade que poucas pessoas conseguem entender, às vezes até mesmo dentro do mundo acadêmico. A afirmação de que *ter graduação hoje não é suficiente para o mercado de trabalho* faz sentido se o respondente estiver pensando na área acadêmica como seu possível *mercado de trabalho*.

Hoje, felizmente, o Ministério da Educação já exige percentual mínimo de mestrado e doutorado dos professores que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES). Mesmo que muitas delas ainda se atenham a este mínimo exigido pela legislação, a tendência é que a própria sociedade cobre das IES níveis de titulação mais elevados de seus professores. As exigências de corpo docente exclusivo de doutores para atuação nos cursos de mestrado e doutorado, pela CAPES e pelo CNPq, é um outro grande incentivo para a valorização da titulação no chamado *mercado de trabalho*.

O fato do desejo de ascender na profissão, com o buscar espaço no *mercado de trabalho*, ter atingido quase um terço das freqüências, também é um fator positivo quando visto pela ótica do mundo acadêmico. Existe uma forte expectativa de que um título de mestre valorize o profissional professor/pesquisador. As IES estão contemplando um maior reconhecimento profissional dos mestres e doutores nos seus planos de carreira e isso, certamente, é muito positivo. Está se deixando um pouco para trás a idéia de que o bom professor é aquele que dá boas aulas, esquecendo-se, muitas vezes, que o mesmo deve ser também um pesquisador, que utiliza suas aulas não só para repassar conhecimentos adquiridos pelas leituras e pelas experiências de vida mas, principalmente, conhecimentos gerados por ele mesmo, como pesquisador que é ou que deveria ser.

Sobre as bases para o anteprojeto de pesquisa

Parece relevante também o fato de mais de um terço dos respondentes ter citado suas atividades ocupacionais e mais de um quarto o trabalho de conclusão de curso de graduação como base para o anteprojeto de pesquisa. Isso pode indicar um grau razoável de maturidade por parte dos respondentes, como candidatos a uma vaga em um curso de mestrado. Um curso desta natureza deve girar em torno de uma idéia de pesquisa e esta, por sua vez, normalmente exige um razoável tempo de maturação. Não pode ser uma simples aventura. Não pode ser algo que vise apenas a agradar a comissão seletora, sem qualquer enraizamento mais profundo, usando a

terminologia de Anastasiou e Alves (2003). Esse resultado será tão mais significativo quanto maior o número de respondentes já vindos do mundo acadêmico, pretendo destino principal dos estudantes de um curso de mestrado.

A idéia da continuidade de um trabalho já desenvolvido num curso de graduação, como estagiário, como bolsista de iniciação científica ou como auxiliar de pesquisa sem remuneração, conforme se pode constatar das respostas aos questionários, também é altamente salutar. Isso significa que o estudante não vai iniciar um projeto de dissertação a partir do zero, que ele já tem grande familiaridade com assunto e que realmente está interessado no aprofundamento do mesmo. Isso é importante também quando se considera que o tempo dado pelos órgãos de avaliação para os mestrandos e doutorandos concluírem seus cursos tem sido cada vez mais reduzidos, particularmente no caso de bolsistas.

Sobre o projeto de pesquisa

É razoável que quase dois terços dos respondentes tenham considerado difícil o desenvolvimento do projeto. Quem já participou da seleção de candidatos aos cursos de mestrado e doutorado sabe que os candidatos, via de regra, não têm idéia da dificuldade que é o desenvolvimento de um projeto científico de pesquisa. Por isso, é de se esperar que os estudantes acabem passando por situações de estresse, de isolamento, de insegurança e de outras situações similares as citadas. Em publicação recente em jornal de grande circulação no país, há afirmação de que *sofrimento e pressão separam aluno de livro*. Segundo o jornal (Folha de São Paulo, 2006, a), estudo elaborado em 2005 aponta que *todos os pós-graduandos ouvidos indicaram algum tipo de mal-estar, como angústia, ansiedade e depressão*. A complexidade do processo, portanto, geralmente é bem maior do que a imaginada.

Mesmo entre aqueles que declaram ter sido relativamente fácil tal empreitada, mais de um quarto indica como razão principal para tanto seu orientador, como um facilitador e, um pouco menos que isso, a familiaridade com o tema da pesquisa. É muito significativa a importância do compartilhamento de informações para a boa condução do projeto de pesquisa, não só com o orientador, mas também com os colegas, não só dentro das salas de aula e das bibliotecas, mas também nos congressos, colóquios e seminários.

Esse é um grande diferencial entre um curso de mestrado e um curso de graduação: menos aulas, mais pesquisa, mais informação compartilhada. Chama a atenção quase um quarto dos respondentes alegarem dificuldades financeiras para a participação em congresso, colóquios e seminários. É certo que há eventos pouco acessíveis para os estudantes de um modo geral. Por outro lado, numa Universidade Federal, muitos eventos gratuitos e de qualidade excelente acontecem amiúde. E mais, em muitos deles a frequência fica aquém do esperado.

Sobre o uso dos recursos disponíveis

O fato da Biblioteca Central e da Biblioteca Setorial terem sido citadas amplamente pelos egressos se reveste de grande relevância e é coerente com a idéia de que um Curso de Mestrado é, antes de tudo, voltado para a pesquisa. Neste sentido, a sala de aula, que tem grande relevância nos cursos de graduação, geralmente massificados, deve ter, nos cursos de mestrado e doutorado, um papel de apoio. É nas bibliotecas e nos núcleos de pesquisa que a atividade acadêmica destes cursos deve estar centrada.

Chama a atenção o fato de pouco mais que um quarto dos pesquisados terem citado o Portal de Periódico da CAPES, devido à importância deste recurso. Mais baixo ainda foi a utilização da comutação de livros entre bibliotecas nacionais e internacionais (COMUT). Esta baixa utilização coincide, por outro lado, com a referência de quase metade dos egressos de que as bibliotecas não dispõem de material suficiente para pesquisa. Há, portanto, que se encontrar meios de conscientizar o estudante para realidade do Portal CAPES e do COMUT. Mais uma vez, os recursos financeiros foram considerados insuficientes, agora por quase metade dos egressos.

É interessante observar que o Brasil certamente é um país bastante generoso em relação à concessão de bolsas para pós-graduação. Nossos vizinhos da América Latina ficam positivamente surpresos quando falamos da quantidade e dos valores de nossas bolsas de estudo. Além disso, de 2002 para 2004, por exemplo, o número de bolsas concedidas somente pela CAPES passou de 24.593 para 28.120 (Folha de São Paulo, 2006, b). Some-se a isso o fato de o CPGA/UFSC ter sido, em termos relativos, um dos cursos mais bem aquinhoados com bolsas de estudo para seus mestrados. Deve-se lembrar ainda que os cursos de pós-graduação estrito senso são gratuitos nas Universidades Federais e que esta gratuidade pode e deve ser considerada como uma bolsa de estudo, além de todo um apoio de infra-estrutura gratuita e/ou subsidiada que se encontra em poucos países do mundo, mesmo nos desenvolvidos.

Sobre os fatores mais expressivos na elaboração da dissertação

O peso maior das frequências incidindo sobre a orientação como um dos fatores mais expressivos na elaboração da dissertação é, mais uma vez, bastante coerente com a filosofia de um curso de mestrado, onde a pesquisa é o eixo principal para o desenvolvimento de todos os demais trabalhos sendo, por isso mesmo, fundamental a figura do pesquisador mais experiente como o orientador.

O percentual de aspectos negativos nesta categoria é, aparentemente, baixo (13,5%). Certamente esse fator decorre, pelo menos em parte, do trabalho estressante característico do desenvolvimento de uma pesquisa onde: o tempo de duração é relativamente longo e o nível de incerteza com que se trabalha é muito grande. Por outro lado, existe uma sobrecarga de trabalho com que hoje tem que lidar um professor doutor. Ele tem que preparar e ministrar aulas, fazer orientação nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, avaliar trabalhos e provas, fazer pesquisa, fazer muita

leitura para estar informado do desenvolvimento do conhecimento na sua área, participar de eventos científicos e ainda, muitas vezes, fazer administração acadêmica. Entre essas duas realidades, é muito compreensível que possa haver um espaço para quebra mútua de expectativas entre os orientadores e seus orientandos. O que parece não ter recebido a devida atenção, no entanto, são essas condições cada vez mais desfavoráveis em que um professor universitário trabalha.

Parece importante que as experiências anteriores dos respondentes tenham sido lembradas por quase metade deles nas suas manifestações, indicando que o conhecimento está inserido numa realidade prática, num contexto, confirmando as contribuições teóricas, tanto de Anastasiou e Alves (2003) quanto de Freire (1996), quando estes se reportam à educação, de um modo geral.

Para mais de um terço dos respondentes, as competências individuais dos professores foram consideradas relevantes no desenvolvimento do trabalho, o que mostra que, apesar da pesquisa ser, em princípio, um trabalho individual, com o apoio do orientador, estas competências ainda têm um papel fundamental no fornecimento da base teórica e metodológica dos estudantes. Os conhecimentos, quando compartilhados, aceleram e aprofundam o desenvolvimento das várias etapas da dissertação.

Apesar do número menor de disciplinas nos cursos de mestrado atuais, quando comparados com alguns anos atrás, percebe-se que elas ainda têm uma importância fundamental para, pelo menos, quase metade dos entrevistados. É nelas que estão os conteúdos direcionadores da base teórico-metodológica de suas dissertações.

Os Núcleos de Pesquisa, por sua vez, tiveram uma frequência de citações surpreendentemente baixa (18,9%). Isso revela a necessidade de uma maior conscientização dos núcleos, não só entre estudantes, mas também entre professores, como centros de capacitações de pesquisas, de forma regular e continuada, utilizando-se dos recursos disponíveis.

Sobre as possíveis conseqüências do término do projeto de pesquisa

Um dos principais canais por intermédio do qual o conhecimento produzido num curso de mestrado é publicamente externalizado é a defesa da dissertação, que se constitui na expressão dos saberes acumulados, categorizados, contextualizados e explicitados durante toda uma trajetória ao longo do referido curso. O conteúdo do trabalho passa então a fazer parte do acervo do conhecimento da universidade e fica à disposição da comunidade acadêmica, na forma de informações para geração de novos conhecimentos.

O ato público de defesa da dissertação pelos titulados já seria suficiente para comprovar o desenvolvimento do conhecimento durante o mestrado. No entanto, fora do âmbito da universidade, o que fazem os mestres com o conhecimento produzido? O que pensam sobre a continuação das pesquisas? Há melhorias percebidas em suas faixas de renda? Demonstam satisfação pessoal pelo título conquistado?

Quanto às contribuições que o curso trouxe para as atuais atividades desenvolvidas, os dados revelaram que houve uma significativa melhoria na área ocupacional. A titulação tornou possível o ingresso e/ou aprimoramento na carreira docente para parte expressiva dos egressos. Aqueles que já eram professores antes do mestrado, conseguiram colocação em áreas relacionadas com suas pesquisas e atribuíram um sentido novo à investigação em sala de aula. A visão renovada de pesquisa também ajudou os titulados no exercício de suas funções nas organizações em que atuam.

Para mais de quatro quintos dos egressos, de acordo com os dados obtidos, a melhoria na área ocupacional se deu tanto do ponto de vista financeiro, quanto de reconhecimento social e de auto-realização profissional e pessoal. Em contrapartida, também é positivo que menos que um quinto dos entrevistados não tenham percebido nenhuma contribuição do curso para sua vida. É perfeitamente compreensível que uma parcela de estudantes ainda veja um curso de mestrado como sendo aquilo que ele não é ou não deveria ser, principalmente numa cultura que vê título universitário como sinônimo de status, algo que ainda se pendura na parede para efeito de demonstração. Nesse sentido, é muito importante que as Comissões de Seleção estejam bem atentas às reais motivações dos candidatos para a vida acadêmica, cada vez mais trabalhosa e menos conferidora de status. Esta informação seria ainda mais significativa se estes respondentes estiverem fora do mundo acadêmico, na medida em que é para ele que o mestrado procura dirigir sua atenção maior.

Extremamente positiva foi a informação de que quase dois terços dos entrevistados quer continuar a investigação nas áreas de conhecimento em que realizaram suas pesquisas. No entanto, do ponto de vista dos egressos, não é o conhecimento gerado na dissertação o bem maior do mestrado, mas o saber incorporado com o desenvolvimento da dissertação, fazendo deles pessoas diferentes. As declarações constataam que o indivíduo que detém o conhecimento, passa a ser o agente transformador de seu meio. Além disso, o saber gerado motiva as pessoas a encarar novas etapas e promover o início de novos conhecimentos.

Principais conclusões

A motivação principal que levou os respondentes a escolher o Curso de Mestrado foi a *busca por conhecimento*. Esta categoria representou quase metade do escore final, com seus relatos subcategorizados em: continuação dos estudos da graduação, desejo de aprofundar conhecimentos e outras razões.

O anteprojeto de pesquisa - requisito apresentado no processo seletivo - baseou-se primordialmente nas experiências dos sujeitos, embora advindas de fontes diversas. As categorias mais frequentes se concentram nas *atividades ocupacionais dos egressos* e no *trabalho de conclusão do curso de graduação*.

Quanto ao anteprojeto de pesquisa, apresentado na seleção dos respondentes, quando candidatos ao curso de mestrado, constatou-se que menos de um terço tiveram continuidade. Mais que metade dos titulados abandonaram o esboço apresentado na época da entrevista e pouco mais que um quinto mantiveram o tema central, porém com substanciais mudanças na estrutura do trabalho.

O recurso mais utilizado pelos egressos para desenvolver sua dissertação de mestrado foi a Biblioteca Central, seguido pela Biblioteca Setorial, que conta com publicações diretamente voltadas para a área de Administração. O Portal de Periódicos CAPES obteve um índice relativamente baixo de utilização e o Sistema de Comutação Bibliográfica – COMUT, um índice ainda menor, indicando serem recursos sub-utilizados.

Sobre os fatores mais expressivos na elaboração da dissertação, na percepção dos titulados, os aspectos humanos foram os mais citados pelos respondentes, abrangendo mais que metade do total de ocorrências. O orientador, as experiências dos professores e dos próprios mestrandos destacaram-se, neste quesito. A *orientação* foi a subcategoria mais mencionada pelos mestres. As *experiências pessoais* anteriores dos egressos representam quase metade das frequências.

Quanto aos recursos organizacionais destacaram-se as *disciplinas do curso*, mencionadas por quase metade dos entrevistados, em função dos conteúdos, das quais os titulados puderam extrair direcionadores para a base teórico-metodológica de suas dissertações. Também os *núcleos de pesquisa* aparecem, embora com menos de um quinto de frequência, como fatores preponderantes na elaboração das dissertações.

Considerações Finais

É possível que a metodologia usada por Somensi (2005), em seu trabalho, considerando as devidas adaptações a cada um dos programas em que possa ser aplicada, possa ser uma base para avaliação de Cursos de Mestrado e Doutorado a partir dos egressos dos cursos. Não que uma avaliação deva se ater a essa perspectiva apenas, na medida em que deve contemplar também a avaliação dos mestrandos, dos professores, da coordenação, dos órgãos de financiamento, além de outros atores que possam ser considerados como relevantes. Mesmo sendo um estudo restrito a egressos de um único ano e a um único curso, é possível que muitas das inferências feitas sobre os dados da pesquisa de Somensi (2005) possam ser pertinentes a outros anos do mesmo curso e até a outros cursos da mesma área ou de áreas diferentes. Normalmente, em função de exigências dos órgãos de avaliação, mais especificamente, CAPES e CNPq, mudanças muito rápidas e profundas têm sido feitas nos cursos de mestrado e doutorado nos últimos anos. Isso pode, por sua vez, apresentar diferenças significativas nas respostas aos questionários que possam ser aplicados daqui por diante até no mesmo curso de aplicação da pesquisa.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ANASTASIOU e ALVES. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU e ALVES, op. cit., p. 67-99.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Parecer 977, de 03/12/ 1965. Definição dos Cursos de Pós-graduação. Disponível em <www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. acesso em 25/07/2005.
- BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BUARQUE, Cristovam. A Universidade na Encruzilhada. In: Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior. 2003, Paris. **Educação Superior**: reforma, mudança e internacionalização. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. 208 p. 21-74.
- Folha de São Paulo (a), **Caderno Empregos**. Sofrimento e pressão separam aluno de livro. p. F3, de 05/02/2006, referindo-se à pesquisa de Rita de Cássia Louzada, da UFES e de João Ferreira da Silva Filho, da UFRJ.
- Folha de São Paulo (b), **Caderno Empregos**. Oferta de cursos aumentou 12% no último ano. p. F3, de 05/02/2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, F. A. B. (org.). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papyrus, 1994. *apud* ANASTASIOU e ALVES. op. cit. p. 48-9.
- MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- SAVIANI, D. Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada na Idéia de Monografia de Base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 151-158, 2º. Sem. 1991.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e WALCHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que tendências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU e ALVES, op. cit., p. 121-140.
- SELLTIZ, Claire, et al. **Método de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: E.P.U., Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.
- SOMENSI, Neura F. **Variáveis que influenciam o desenvolvimento do conhecimento no curso de mestrado, na percepção dos egressos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Administração, 2005.
- TOBIAS, José Augusto. **Universidade**: humanismo ou técnica? São Paulo: Herder, 1969.