



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Michele Cemin

**Formação, adoecimento e cura: a experiência discente na pós-graduação  
*stricto sensu* na UFBA**

**Orientador:** Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

**Salvador**

**2021**

Michele Cemin

**Formação, adoecimento e cura: a experiência discente na pós-graduação  
*stricto sensu* na UFBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Currículo e (In)Formação.

Orientador: Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

**Salvador**

**2021**

Michele Cemin

**Formação, adoecimento e cura: a experiência discente na pós-graduação  
*stricto sensu* na UFBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Defendida em 28 de janeiro de 2021.

**Banca examinadora**

Roberto Sidnei Alves Macedo (Orientador)

Doutor em Ciência da Educação pela Universidade de Paris 8 – Vincennes à Saint-Denis.

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Silvia Michele Lopes Macedo de Sa

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Joaquim Gonçalves Barbosa

Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Universidade de São Carlos (UFCAR)

Herbert Gomes da Silva

Doutor em Educação (Ensino de Ciências e Matemática)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Isaura Santana Fontes

Doutora pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Denise Moura de Jesus Guerra

Doutora pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cemin, Michele.

Formação, adoecimento e cura: a experiência discente na pós-graduação stricto sensu na UFBA / Michele Cemin. - 2021.

243 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Pós-graduação. 2. Estudantes de pós-graduação - Formação. 3. Estudantes de pós-graduação - Doenças. 4. Cura. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378. 155 - 23. ed

Aos meus pais, Naldina (*in memoriam*) e Jandir.  
Afetos que sempre incentivaram meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre foi a fonte de conforto nos dias mais difíceis.

Ao meu querido, verdadeiro e sensível orientador Roberto Sidnei Macedo que me acolheu quando eu mais precisava de apoio científico para a pesquisa que eu desejava realizar.

Agradeço a todos os professores que aqui não posso nomear, pois poderia por equívoco esquecer algum. Agradeço, então, a todos aqueles que de alguma forma fizeram parte desse percurso de estudos.

Para aqueles que de longe olhavam e para aqueles que permaneceram bem perto do meu eu como pesquisadora.

Agradeço à CAPES e ao Programa de Pós-graduação da Faced – UFBA, com ressalvas para os funcionários e coordenadores que de alguma forma me ajudaram. Um agradecimento especial a Ricardo Braúna Vianna (Ricki), Eline Teles Andrade Fernandes (Line) e Weber Luis de Almeida Dantas (Cara), que foram grandes amigos e incentivadores.

Agradeço aos colegas de curso e aos colegas do grupo de pesquisa FORMACCE.

Aos fortes e queridos atores sociais dessa Tese, pois sem o relato deles eu não teria como estudar um tema tão complexo e delicado como esse. Pessoas especiais que aceitaram trocar suas experiências formativas, sentidas e vivenciadas comigo.

Agradeço a Katia Leni Sousa Santos Cunha. Katia instigou meus estudos e deu-me força quando precisava.

Agradeço em especial à Isabele Cunha, que corrigiu meu texto de forma tão cuidadosa e responsável.

Agradeço as minhas quatro gatas, Mica, Preta, Lua e Bela. Em momentos de escrita solitária, eram elas que me acompanhavam.

Agradeço ao meu amado esposo Fernando que sempre me incentivou e me amparou nas escolhas e desafios enfrentados.

A minha família, agradeço, em especial aos meus pais, Naldina (*in memoriam*) e Jandir. Jamais esquecerei das doces palavras de incentivo da minha mãe, quando ao telefone perguntava “como estão seus trabalhos?”. Pais que prezam

pelos estudos dos filhos e se orgulham da trajetória percorrida por cada um de nós. Amores infinitos!

Agradeço ao meu querido sobrinho Pedro Cemin Aires que traduziu meu resumo com muita atenção e comprometimento.

CEMIN, Michele. Formação, adoecimento e cura: a experiência discente na pós-graduação *stricto sensu* na UFBA. 243 f. il. 2021. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2021.

## RESUMO

A presente Tese tem como objetivo analisar o conjunto “formação, adoecimento e cura” de discentes na pós-graduação *stricto sensu* na UFBA. Utilizou-se para o estudo a pesquisa de cunho qualitativo com viés na Etnopesquisa Implicada, com foco nos estudos experienciais e (auto)biográficos da autora e dos atores sociais participantes. Para a análise dos relatos e escritos, optou-se pela “escuta sensível” (BARBIER, 1990) através de entrevistas e questionários. Além disso, se propôs a escrita de cartas para a revelação do fenômeno através da palavra escrita. Essas análises dos relatos e escritos dos atores sociais, baseou-se na Hermenêutica com foco na “análise das compreensões”. Participaram do estudo, discentes que já finalizaram suas pesquisas ou ainda estavam com o seus estudos em andamento entre mestres/mestrandos, doutores/doutorandos. O estudo do fenômeno do adoecimento e da cura, no âmbito da formação na pós-graduação *stricto sensu*, revelou a complexidade da formação devido a um sistema “enxarcado” de burocracias e processos impostos, criando um “efeito cascata” de exigências extremas que levam ao adoecimento dos discentes além dos demais envolvidos com a pós-graduação. A cura, cada um encontra de uma forma, mas a Ciência sendo beneficiada através das pesquisas científicas é revelada como uma forma de cura pelos atores sociais. Revelou-se, ao final do estudo, que são necessários diálogos neste sentido, para que as pesquisas científicas realizadas em nossos Programas de Pós-graduação possam contribuir de forma significativa e, principalmente, que não afete a saúde dos atores que fazem parte do processo, para o crescimento da Ciência no país.

**Palavras-chave:** Pós-graduação *stricto sensu*. Formação. Adoecimento. Cura.



CEMIN, Michele. Formation, illness and cure: the student experience in stricto sensu graduate studies in Education at UFBA. 243 f. il. 2021. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, 2021.

## **ABSTRACT**

The purpose of this thesis was to analyze the set "formation, illness and cure" of students in the stricto sensu graduate course at UFBA. Qualitative research with bias in Implicated Ethnopesearch was used for the study, focusing on experiential and (auto) biographical studies by the author and participating social actors. For the analysis of the reports and writings, we opted for "sensitive listening" (BARBIER, 1990) through interviews and questionnaires. In addition, it was proposed to write letters to reveal the phenomenon through the written word. These analyzes of the reports and writings of the social actors, were based on Hermeneutics with a focus on "analysis of understandings". Participated in the study, students who have already completed their research or were still with their studies in progress between masters / masters, doctors / doctoral students. The study of the phenomenon of illness and healing in the context of post-graduate training stricto sensu, revealed the complexity of training due to a system "swamped" with bureaucracies and imposed processes, creating a "cascade effect" of extreme demands that lead to illness of the students in addition to the others involved with graduate school. The cure, each one finds in a way, but the Science being benefited through scientific research is revealed with a form of cure by the social actors. It was revealed at the end of the study that dialogues are needed in this sense, so that the scientific research carried out in our Postgraduate Programs can contribute significantly and, mainly, that it does not affect the health of the actors that are part of the process, for the growth of Science in the country.

**Keywords:** Stricto sensu post-graduation. Formation. Illness. Cure.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONFAP – Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa  
FACED – Faculdade de Educação  
FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia  
FAPs – Fundações de Amparo à Pesquisa  
FORMACCE – Grupo de estudos Currículo, Complexidade e Formação  
IC – Iniciação Científica  
IFAM – Instituto Federal do Amazonas  
JEM – Jornal Estado de Minas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia  
MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações  
MBA – Master Business Administration  
MEC – Ministério da Educação  
PPGArtes – Programa de Pós-Graduação em Artes  
PGSS – Pós-graduação *stricto sensu*  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPGE – Programa de pós-graduação em Educação  
PNPGs – Programas de pós-graduação em Educação  
SECTI – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação  
SNPG – Sistema Nacional da Pós-Graduação  
SBP – Sociedade Brasileira de Psiquiatria  
UnB – Universidade de Brasília  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO: A PESQUISA E AS ITINERÂNCIAS INICIAIS - 14**

### **CAPÍTULO 1. A IMPLICAÇÃO NA PESQUISA - 20**

1.1 Implicação e seu significado para o pesquisador - 21

1.2 A implicação e suas explicações - 24

1.3 Implicação e criação de saberes - 27

### **CAPITULO 2. A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEUS DESDOBRAMENTOS - 29**

2.1 Aspectos históricos - 29

2.2 Expansão e democratização - 36

2.3 As agências financiadoras - 41

2.4 O produtivismo, o quantitativismo e a performatividade - 46

### **CAPITULO 3. A FORMAÇÃO A PARTIR DA PÓS-GRADUAÇÃO - 55**

3.1 A formação vinculada às instituições - 55

3.2 A formação a partir das subjetividades individuais - 60

3.3 A formação na perspectiva do adoecimento e da cura - 61

### **CAPÍTULO 4. O MÉTODO - 76**

4.1 A abordagem teórico-metodológica da pesquisa - 76

4.2 As escolhas (etapas dos métodos) em busca da compreensão das subjetividades - 79

4.3 Os atores sociais participantes da pesquisa - 81

## **CAPÍTULO 5. AS FORMAS ANALÍTICAS - 93**

5.1 A experiência: uma importante fonte de conhecimento - 93

5.2 A hermenêutica na análise das experiências - 96

5.3 A escuta sensível como estratégia metodológica - 106

5.4 A (auto)biografia na compreensão dos atores sociais participantes da pesquisa - 112

## **CAPÍTULO 6. COMPREENDENDO COMPREENSÕES: UMA TROCA DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS - 124**

6.1 As categorias analíticas a partir da troca de experiências: a análise de conteúdo -125

6.2 Ouvindo o que os discentes têm a dizer -129

6.2.1 **A pós-graduação e a atuação profissional** (motivações para a pesquisa e carreira profissional docente) - 132

6.2.2. **As motivações de cursar a pós-graduação** (relação entre a formação institucionalizada e a formação subjetiva dos atores sociais) - 141

6.2.3 **Dificuldades e o significado da pós-graduação *stricto sensu*** (dificuldades e a relevância da formação pós-graduada e suas peculiaridades para os atores sociais) - 152

6.2.4 **O adoecimento e a cura** (contribuições da pós-graduação na (auto)biografia dos atores sociais) - 177

## **CAPÍTULO 7. A ESCRITA DE CARTAS NUMA PERSPECTIVA TERAPÊUTICA - 205**

**CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS - 224**

**REFERÊNCIAS**

**APÊNDICES**

## INTRODUÇÃO

*“Se tens um coração de ferro, bom proveito.  
O meu fizeram-no de carne, e sangra todo dia.”*

*José Saramago*

*“Se você quer entender alguma pessoa, não escute suas palavras, observe seu comportamento. É daí que sairá sua inspiração para a mudança.”*

*Autor desconhecido*

### A PESQUISA E AS ITINERÂNCIAS INICIAIS

Os estudos sobre adoecimento dos discentes na pós-graduação *stricto sensu* têm se intensificado no decorrer dos últimos anos. Apesar de um crescimento ainda que discreto das pesquisas no Brasil, as produções sobre o tema ainda são incipientes devido à contemporaneidade e complexidade da temática. Outro aspecto relevante a ser destacado, é a escassez de literaturas e estudos mais aprofundados nessa perspectiva analítica. Conforme nos aponta Pontes (2018, p. 25):

Um breve levantamento mostrou que, no Brasil, embora tenha-se pesquisado sobre o adoecimento docente, pouco se tem estudado sobre o adoecimento discente, em especial o estudante de pós-graduação *Stricto Sensu*. Embora a literatura no exterior seja maior, seus autores comumente relatam que a produção é muito escassa.

O mesmo autor ainda relata que em sua pesquisa:

(...) os pós-graduandos costumam rir, se identificar, realizar piadas com seu próprio sofrimento e se dispor a participar da pesquisa. Alguns vieram relatar seus casos para mim posteriormente. Além disso, houveram pedidos de alunos de graduação, professores e funcionários para participação na mesma pesquisa, sempre acompanhada com reclamação com seguinte teor: “não fazem esse tipo de pesquisa conosco, precisamos dessa atenção especializada”. Tanto a afirmação quanto os pedidos destes são, por si só, altamente significativos. (PONTES, 2018, p. 25)

O mesmo aconteceu com esta Tese, quando os discentes ouviram falar sobre o teor da temática, muitos se propuseram a fazer o relato de suas experiências vivenciadas na pós-graduação.

Conforme nos aponta Faro (2013, p.52) em pesquisa realizada por ele sobre o estresse e estressores na pós-graduação:

Sobre o estresse na pós-graduação, embora tenham sido mostrados argumentos de sua presença no cotidiano dos pesquisadores, ainda são poucos os estudos dedicados à elucidação de quais são os principais estressores e o índice de estresse em estudantes de pós-graduação no Brasil.

Se tratando de uma importante e urgente discussão, o adoecimento dos discentes no ensino superior não é um tema totalmente desconhecido ou novo. No entanto, a maior parte dos estudos e pesquisas relacionados estão ligados à área da saúde e à modalidade da graduação. (LOUZADA E FILHO, 2005, p. 451)

Faz-se importante salientar que a afirmação, acima descrita, revela uma realidade ainda presente, mesmo passados mais de 10 anos. No entanto, esses autores já afirmavam o que também acontece atualmente com o número de estudos relacionados ao adoecimento dos discentes na pós-graduação. Na visão deles, no momento de suas análises, apesar de não serem numerosas, as pesquisas abordando o tema do sofrimento relacionadas à formação de pesquisadores, aos poucos apresentavam um aumento significativo. (LOUZADA, FILHO, 2005, p. 451)

Impulsionada na direção da busca por compreender a formação que gera o processo de adoecimento e estendendo para a cura dos discentes que cursaram ou cursam pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal da Bahia - UFBA, este escrito se traduz em um cuidadoso estudo sobre as itinerâncias desses discentes que envolvem tanto uma formação institucionalizada como uma formação sob o olhar da subjetividade e individualidade de cada um desses atores sociais que participaram do estudo.

Considerando que a formação, o adoecimento e a cura dos discentes da pós-graduação *stricto sensu* não se restringe tão e somente ao campo do saber, envolvendo um processo bem mais amplo, se ramificando também para os aspectos particulares da vida do estudante, a Tese se voltou para os pós-graduandos em nível de Mestrado e Doutorado, identificando as causas, os desafios e as superações para obtenção da titulação.

Dessa forma, a ansiedade, a angústia, o pânico, a insônia, entre outros, estão entre os sintomas mais agudos. Nesse sentido, essa modalidade de ensino causa disputas, cobranças, pressões de variadas frentes e formas, criando um ambiente que vai além da aquisição dos conhecimentos. Um quadro cada vez mais crescente de casos de discentes com os mais variados transtornos psicológicos e físicos como depressão, ansiedade e outras doenças estão surgindo.

As reflexões sobre a diversidade de fatores que envolvem as relações estabelecidas durante o período de permanência dos discentes na pós-graduação *stricto sensu* se iniciam durante a pesquisa do meu doutoramento. Foi nesse período que, ao realizar o movimento de resgate de minhas memórias sobre o histórico das minhas orientações, pude perceber o quanto há discussões relevantes e pertinentes que podem e necessitam ser exploradas sobre o meio acadêmico e sobre os atores que fazem a pós-graduação acontecer.

A intenção de aprofundar e pesquisar a formação, o adoecimento e a cura dos discentes da pós-graduação *stricto sensu* na UFBA se mostrou mais evidente durante os dois primeiros semestres depois do meu ingresso no ano de 2016 no curso de Doutorado em Educação na UFBA. Devo relatar que pedi troca de orientação no terceiro semestre do curso, pois o desgaste emocional foi inevitável. Além disso, a negação do desejo de estudar uma temática que fazia sentido para esta pesquisadora também foi um ponto fundamental na decisão dessa troca. Durante os dois semestres seguintes não fui acompanhada por nenhum professor do programa, pois aguardava a defesa de outro aluno e a abertura de vaga para poder ser oficialmente orientada por outro professor. Posso afirmar que o processo é, sem dúvida, difícil e pode ser considerado ao mesmo tempo uma transição positiva. Os estudos não param, não podem parar!



Porém a incerteza de não ser acolhida e a falta de compreensão é demasiadamente grande. Há casos em que essa troca ocorre de forma mais tranquila, mas o contrário também pode estar presente e o desgaste emocional e até mesmo físico ocorrem levando ao adoecimento. Além disso, o estudo me instigou ainda mais quando presenciei muitos exemplos de adoecimento emocional e físicos dos discentes quando ocupei por cerca de três anos (2014 a 2016) o cargo de assistente administrativo no Programa de pós-graduação em Educação da UFBA. Além disso, acompanhei alguns casos de colegas de curso, pois, ao mesmo tempo que fazia parte do quadro de funcionários da pós-graduação era aluna do programa. Esse movimento de migração de um orientador para outro pode chegar quando o diálogo já não tem possibilidade de acontecer, e o adoecimento pode ser uma consequência.

A Tese se desenvolveu e ganhou sentido de ser escrita a partir da perspectiva da Etnopesquisa Implicada. Dessa forma, entendendo a implicação como algo que tem sentido de existir para o meu eu como pesquisadora, buscou-se através do comprometimento e da compreensão do sofrimento e dos desafios enfrentados pelos discentes que cursam ou cursaram a pós-graduação, entender, sentir e se colocar no lugar deles. Em contrapartida, as formas de superar as dificuldades do processo, aprender e formar-se, também foram incorporadas e ocupam um lugar importante no estudo. A explicação desse movimento é que tudo o que fazemos está vinculado as nossas implicações, incluindo as ações pesquisantes. (MACEDO, 2012, p. 23)

O trabalho de campo da Tese foi conduzido pela abordagem qualitativa. Realizou-se diversas formas sensíveis de ouvir os atores sociais. Essa forma de conduta de pesquisa se fez necessária pela especificidade e complexidade do objeto da pesquisa. Falar sobre o adoecimento, os desafios e a cura no processo de formação na pós-graduação não é um diálogo fácil. O convite inicial, a conversa explicativa sobre a pesquisa, o contato por variados meios, culminaram na entrevista, no questionário e na escrita de cartas, simbolizadas como uma importante forma de falar livremente sobre um assunto que ainda é atravessado pelo sentimento de medo e ocultado no meio acadêmico. Essas formas foram pensadas e adaptadas para cada um dos atores sociais que aceitaram o desafio

de falar sobre a sua experiência de formação na pós-graduação *stricto sensu*. As dimensões analíticas foram pautadas no referencial teórico sobre a Etnopesquisa Implicada, a experiência, (auto)biografia e a formação. A análise hermenêutica foi fundante para que se compreendesse as falas repletas de significados e sentidos dos discentes participantes da pesquisa. A reflexão hermenêutica é necessária para transformar a ciência de um objeto estranho distante e incomensurável com a nossa vida em algo compreensível e de transformação de realidades. (MACEDO, 2004, p. 74)

A Tese teve como objetivo geral:

Analisar o conjunto “formação, adoecimento e cura” de discentes na pós-graduação *stricto sensu* da UFBA.

E os objetivos específicos foram:

1. Analisar os desafios e a trajetória dos discentes para alcançarem a sua titulação.
2. Compreender as possíveis causas que levaram ao adoecimento dos discentes.
3. Identificar como acontece a formação e a cura dos discentes que passaram e/ou ainda estão realizando suas pesquisas.

Para nortear e realizar o estudo foi feito um recorte, conforme nos aponta a CAPES (2018 - 2019), das Universidades Federais com o maior número de alunos matriculados dos cursos de Mestrado e Doutorado. Essas Universidades se encontram nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná. Sendo assim, foi feito um mapeamento das dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Educação das seguintes universidades: Universidade Federal de São Paulo – UFIFESP; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Universidade Federal da Bahia – UFBA. De forma geral, a busca não encontrou pesquisas sobre a proposta da presente pesquisa nas plataformas de dissertações e teses especificamente na área Educacional.

Como a pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Bahia, foi feita também uma busca no repositório institucional do curso de Educação e como nas demais instituições de ensino superior não foram encontrados registros de trabalhos direcionados ao estudo sobre formação, adoecimento e possível cura de discentes da pós-graduação *stricto sensu*.

Diante disso, a pesquisa teve como questão norteadora:

*Se estamos vivenciando um processo crescente de adoecimento dos discentes na pós-graduação stricto sensu, quais as causas, os desafios e as estratégias dos discentes para chegar à cura e completar a formação?*

A Tese é composta por sete capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1 é dedicado ao esclarecimento sobre a implicação subjetiva da pesquisadora que impulsionou a pesquisa e culminou neste escrito. No capítulo 2, discorre-se sobre o funcionamento da pós-graduação *stricto sensu* e seus desdobramentos, destacando-se aspectos históricos, operacionais e sobre os desafios dos discentes no decorrer da sua formação na pós-graduação. O capítulo 3 situa o leitor sobre os dois tipos de formação que a Tese se propôs discutir, que são a formação institucionalizada e a formação subjetiva dos atores sociais que participaram da pesquisa. As itinerâncias metodológicas da Tese são apresentadas no capítulo 4. O capítulo 5 destinou-se à análise de conteúdo com base na hermenêutica das falas dos principais aspectos destacados pelos atores sociais sobre o processo de formação na pós-graduação *stricto sensu*. O capítulo 6 é dedicado à análise das falas dos atores sociais de acordo com categorias específicas, seguindo os objetivos e a pergunta que norteou o estudo. No capítulo 7 os atores sociais escrevem cartas de assunto livre que envolveu os processos da pós-graduação *stricto sensu*. Depois disso, são apresentadas as considerações conclusivas da Tese.

## CAPÍTULO 1

*“Antes de ser diagnosticado com depressão ou baixa autoestima, certifique-se de que não está rodeado por idiotas.”*

*Sigmund Schlomo Freud*

*“Somos seres desejantes destinados à incompletude e é isso que nos faz caminhar.”*

*Jacques-Marie Émile Lacan*

### **A IMPLICAÇÃO NA PESQUISA**

Início este capítulo ressaltando que essa Tese tem a implicação como base estruturante. Essa é uma condição em que o pesquisador se assume implicado sobre aquilo que pesquisa. A pesquisa tem um sentido amplo de existir e isso transforma não somente os conhecimentos do pesquisador, como também, dos atores sociais que participam do estudo.

A implicação nas pesquisas acadêmicas é uma questão que até pouco tempo atrás foi negada e, até mesmo, rejeitada em estudos com seres humanos. Os trechos trazidos acima revelam essa realidade, que ainda acontece a negação da abordagem implicacional nas pesquisas científicas. Essa ideia partia do pressuposto que poderíamos tratar o problema do outro como se fosse somente dele, sem a possibilidade de compreensão e responsabilização pelo surgimento desses problemas (ALVES, 2012, p.13). A implicação se apresenta quando nos consideramos parte de um todo e contribuimos para solucionar as adversidades cotidianas de todos, em conjunto. Esse modo de pesquisar surge como uma forma de desconstrução das ideias hierárquicas, repletas de preconceitos e lacunas que as pesquisas brasileiras vinham sendo realizadas.

Corroboro com as ideias de Alves (2012, p.15), quando a autora diz gostar muito da palavra implicação, porque ela permite imaginarmos variadas coisas, como a compreensão dos seres humanos em seus sofrimentos e dificuldades e em suas alegrias e capacidades de solucionar problemas. Além disso, a implicação

significa uma compreensão daquilo que precisa ser mudado. A Tese ouve o outro naquilo que ele tem e deseja dizer, respeitando seu tempo e seus limites.

## **1.1 IMPLICAÇÃO E SEU SIGNIFICADO PARA O PESQUISADOR**

Entendendo a pesquisa como prática social, construída a partir das vivências do pesquisador com outros atores sociais, a implicação se fez necessária e adquiriu um significado importante no ato de pesquisar. A estrutura de uma pesquisa com seus aportes teóricos e análise de dados coletados traduzem o modo como o pesquisador constrói seus conhecimentos e transforma a realidade da qual faz parte.

Dessa forma, a Tese se desenvolveu com bases fundantes na Etnopesquisa Implicada, em que o “eu” do pesquisador em conjunto com os saberes dos atores sociais participantes construíram e deram vida a este escrito. Diante disso, ao se colocar no lugar do outro e compartilhar experiências próximas ou, muitas vezes, iguais, o pesquisador explicita um sentido mais amplo em suas narrativas e considerações, aspectos importantes para se desenvolver saberes pertencentes e afirmativos.

Nesse sentido, faz-se necessário situar a implicação dentro de uma perspectiva histórico-existencial. Para Macedo (2012, p.24) essa perspectiva ocorre a partir das ideias produzidas por René Barbier (2001) e suas experiências com a pesquisa-ação. Macedo (2012, p. 24) destaca:

No entendimento de Barbier (2001, p. 120), a implicação no campo das ciências humanas pode então ser definida como o profundo vínculo pessoal e coletivo do pesquisador com sua práxis científica, em função de sua história social, libidinal e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante da dinâmica de toda sua atividade.

A implicação histórico-existencial, portanto, acontece quando o pesquisador está conectado com o momento presente de sua pesquisa. Além disso, o sentimento de pertencimento e afirmação nas práticas sociais norteiam nossas ações e permeiam nossa cultura. Tudo está conectado e a implicação nos mostra que as

relações que estabelecemos coletivamente criam saberes existenciais e libertários.

Além da implicação histórico-existencial, Macedo (2004, p. 159) sinaliza que Barbier (1997) aponta mais dois níveis de implicação nas pesquisas, o psicoafetivo e o estruturo-profissional. Macedo (2004, p. 159) aponta:

Em meio às pesquisas onde a observação é fundamental, estes três níveis se interpenetram e agem um sobre o outro. Barbier percebe a implicação como *um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador na e pela práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atuais na relação de produção e de seu projeto sócio-político*. Portanto, um elemento constitutivo do processo de conhecimento.

Ao experienciar situações na pós-graduação muito peculiares como as relatadas pelos discentes que aceitaram o difícil desafio de falar sobre o adoecimento, a formação e a cura, a implicação se mostrou como o melhor percurso teórico e empírico na realização do estudo e culminação da Tese. Deve ser relatado que a proposta de pesquisa inicial não era realizar um estudo sobre o adoecimento, a formação e a cura dos discentes que cursam ou cursaram a pós-graduação na Universidade Federal da Bahia. Quando se abriu a possibilidade de fazer um estudo fundamentado na Etnopesquisa Implicada, a pesquisa teve um sentido muito mais amplo para esta pesquisadora, refletindo ainda no seu processo de cura também.

Como nos aponta Macedo (2012, p. 23), tudo o que fazemos está vinculado as nossas implicações e aí se inclui a ação pesquisante. Ora, se vamos nos ater por um longo período a um estudo com todos os seus desdobramentos e técnicas, porque não pesquisar algo que nos implica e nos motiva a estudar profundamente? Pesquisar experiências compartilhadas, entendendo os demais discentes e construir saberes formativos plurais com a finalidade de intervir na realidade, é o ponto central dessa Tese.

A implicação está na condição implicada do pesquisador que se aceita como um intelectual implicado, próximo do seu construto de pesquisa que o transforma em

parte daquilo que é pesquisado. O pesquisador escolhe a sua própria pesquisa, reconhece os motivos centrais dessa escolha e o que lhe moveram e o levaram ao campo. O ponto de partida é ser participante da pesquisa e ver sentido nela.

Assim, a implicação desta pesquisadora parte da premissa de que a ruptura com a neutralidade, a regularidade, o controle, o viés único e singular, são possíveis e dotados de rigor e ética científica. Contrariando o pensamento ímpar e enraizado sobre a ótica da monorreferencialidade, em que a objetividade inflexível acadêmica impera, a Tese circunscreve-se mostrando o lado oposto da explicação insuficiente e no significado autoritário de um sistema que forma Mestres e Doutores adoecidos. A contradição “inunda” a vida dos coordenadores, orientadores e pesquisadores.

Não é possível deixar de salientar que essa contradição é marcada profundamente pelo cientificismo positivista que produz uma barbárie científica baseada em uma busca constante pela performidade e pelo produtivismo. Dessa forma, faz-se um movimento que podemos classificar como ciência plastificada<sup>1</sup> em que se negam históricos de vivências e experiências dos atores sociais.

Nesse sentido, a avaliação da subjetividade é negada enquanto elemento constitutivo do objeto pesquisado. Dessa forma, a análise das implicações se traduz em um esforço de elucidação das condições de produção, dos mecanismos, dos procedimentos, dos objetivos e das finalidades. Assim, a pesquisa não é fixada tão e somente em um observador-pesquisador fechado, ao contrário, ele participa acentuadamente. A consequência disso, é o aparecimento no mundo das implicações objetivas de uma implicação metodológica, literária, pedagógica, institucional, libidinal (MACEDO, 2004, p. 159).

Partindo do pressuposto que a pesquisa se desenvolveu dentro de um campo com práticas socialmente construídas e vividas, a implicação se tornou muito

---

<sup>1</sup> Terno criado pela pesquisadora que representa o sentido das pesquisas científicas sem o viés da implicação do pesquisador.

pertinente e adequada para esta Tese. Além disso, a opção desta pesquisadora por uma investigação mais aprofundada daquilo que lhe pertence, afirma e afeta, tendo consciência de suas contribuições para modificação da realidade à qual pertence, foi-lhe autorizada. Isso proporcionou um campo profícuo de formação e produção de saberes plurais.

Parte daí uma pesquisadora implicada com a sua pesquisa e que construiu uma Tese partindo de suas interações sociais junto à pós-graduação. Além disso, surgiu um estudo baseado nos desejos e aspirações com seus planejamentos e métodos de pesquisa pautados na implicação. A inquietação que emergiu pela distância entre essa pesquisadora e o seu antigo objeto de estudo, fez com que um novo objeto repleto de significado e identificações surgisse. Quando se optou por falar sobre a formação, o adoecimento e a cura dos discentes da pós-graduação da UFBA, ali se revelava um profundo desejo da implicação latente que a pesquisadora foi autorizada a revelar. Acostumada com a linearidade das pesquisas, houve uma permissão subjetiva e de orientação que impulsionou esse escrito.

## **1.2 A IMPLICAÇÃO E SUAS EXPLICAÇÕES**

Não é incomum vermos a resistência acadêmica quando pesquisadores fazem a escolha pela pesquisa com a vertente da implicação. Estudos em que se faz presente a negação da objetividade, imposta durante muito tempo pela academia, surgem em escala crescente nas pesquisas com seres humanos. Ao mesmo tempo, ainda se discute o afastamento do pesquisador do campo para que o rigor científico seja garantido. Conforme Macedo (2004, p.159):

A implicação sempre foi repudiada pelo espírito científico como um resíduo da subjetividade, contrariando um ideal de objetividade, vista sempre como um parasita a ser eliminado na medida do possível. a implicação sempre foi um desconforto presente no exercício da racionalidade científica de inspiração objetivista.

Partindo desses pressupostos, uma pesquisa não peca por estar implicada as opções do pesquisador, suas instituições e seus segmentos sociais. Ao contrário disso, peca quando a implicação é não-explicativa e nunca contribui para a



heurística socioinstituinte da pesquisa ou torna sobreimplicação e formalidade (MACEDO, 2012, p.23). Torna-se necessário o pesquisador se ver e ver o outro com quem dialoga, praticando a autocrítica e a intercrítica. É necessário também desconstruir os laços positivistas que o meio acadêmico nos impôs no decorrer do processo histórico.

Apesar de ser entendida como uma ameaça à cientificidade, a implicação, como demonstra Macedo (2004, p.159) já encontra nos âmbitos pós-formais um reconhecimento de conteúdo e fonte de análises significativas e ainda como um “dado” integrante e constitutivo dos fenômenos humanos. A implicação constitui um modo especial de conhecimento.

Para Macedo (2004, p.158), no domínio das ciências antropossociais, a produção do saber exige que o pesquisador elabore um trabalho de elucidação da sua relação com seu objeto de pesquisa. Para esse autor, reside aí uma revolução epistemológica em que o pesquisador inova sua relação com a construção do seu objeto, bem como, cria uma subjetividade na produção do conhecimento.

Buscando entender o que envolve a implicação, alguns autores trazem em seus escritos, explicações que vão ao encontro do que esta Tese propôs desde o seu início.

Neves (et al., 1987, p.58) trazem:

(...) entendemos por implicação o grau de envolvimento, sempre presente, do analista para com o objeto estudado (implicação de ordem afetiva, política, ideológica etc.) que vai de encontro à famosa neutralidade herdada do cientificismo ultrapassado que coloca o investigador fora do contexto estudado, distante do objeto (...)

Hess (1978, p. 199) afirma que no sentido de implicar-se, a palavra implicação remete a uma forma de comportamento do pesquisador que tenta romper a distância instituída entre ele e seu objeto. O que é necessário ser considerado é

que para uma pesquisa baseada na implicação, não se pode isolar determinadas peculiaridades da pesquisa em si mesmas. Bem como não se pode isolar o pesquisador, pois é uma das partes que compõem a pesquisa e também pode ser analisado.

Para Barbier (1985, p. 120), implicação é:

(...) o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p. 120)

A pesquisa implicada nos direciona para a visão da impossibilidade de objetividade, de neutralidade na pesquisa. Assim, impossibilita também, que se negue as faculdades constitutivas do eu pertencente ao pesquisador como implicações afetivas, profissionais, institucionais, entre outras. Nesse sentido Lourau (2004, p.83) afirma:

(...) A implicação deseja pôr fim às ilusões e imposturas da 'neutralidade' analítica, herdadas da psicanálise e, de modo mais geral, de um cientificismo ultrapassado, esquecido de que, para o 'novo espírito científico', o observador já está implicado no campo da observação, de que sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o.

Assim, ao realizar uma pesquisa com o viés da implicação, visando o compartilhamento de saberes, há que propor um estudo livre de hierarquizações e ideias contraditórias. Ao mesmo tempo, o estudo precisa estar acompanhado de competência epistemológica e qualidade investigativa.

O que vemos acontecendo no campo das ciências sociais, é um questionamento sobre a exterioridade do pesquisador diante daquilo que ele pesquisa, uma negação à objetividade. A noção de implicação revela-se indispensável a qualquer abordagem de um objeto de conhecimento que reconhece a realidade social como complexa (GUILLIER; SAMSON, 1997, p. 23). Para esses autores,

não há como existir uma ruptura, distanciação nas pesquisas em ciências sociais.

### 1.3 IMPLICAÇÃO E CRIAÇÃO DE SABERES

Antes de falar sobre criação de saberes em uma pesquisa com orientações da implicação é preciso estar claro que os atores sociais não são idiotas culturais. Nesse movimento, Macedo (2012, p.22) acrescenta:

(...) numa perspectiva de pesquisa em que o fundante não é uma racionalidade técnica e sim um *ethos* e uma ética do tipo: *atores sociais não são idiotas culturais*, são, para todos os fins práticos instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem *describibilidades*, *inteligibilidades* e *analísibilidades* sustentadas por suas bacias semânticas. Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos.

A implicação que esta Tese traz envolve uma troca de saberes experienciais, vivenciados entre discentes no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Por isso, torna-se inviável tratarmos os atores participantes do estudo como se estes margeassem tudo o que é discutido nele. Ao contrário disso, leva-se em consideração tudo o que os atores tem a dizer sobre suas experiências e formas de completarem sua formação.

Para alcançar os saberes necessários para se constituir a Tese e seus significados, esta pesquisadora aprendeu que a implicação é um aporte central e o mais importante na construção de conhecimentos. O seu posicionamento como pesquisadora passou a ser também de participante de sua própria pesquisa. Esta participação é traduzida em compartilhamento de experiências de formação ao mesmo tempo em que adquire um sentido amplo e real para pesquisador e pesquisado.

Ao contrário das pesquisas convencionais, a pesquisa implicada coloca o pesquisador na condição que se autoriza a falar sem distanciar-se de suas práticas cotidianas e seu percurso histórico de vida e formação. Diante disso, surgem conflitos que naturalmente são gerados quando se trocam saberes

experienciais. Saberes repletos de significados ideológicos, sociais, culturais e políticos. Esse movimento faz parte de um contexto amplificado em que o pesquisador e os demais atores sociais buscam suas formas particulares de pertencimento e afirmação, em uma tentativa de compreensão, dando lugar para o surgimento de novos saberes acontecimentais. Essas ideias contrárias também dão suporte a múltiplos olhares sobre a vida e a história dos atores sociais, e aí está o sentido da criação conjunta saberes, tão rica e construída coletivamente. Nesse sentido, Macedo (2012, p. 44) coloca:

(...) o objetivo não é “tudo ver”, e se desfazer das implicações. Tampouco não é pontuar “o essencial”, nem em si mesmo nem na situação estudada, como se houvesse uma “essência” fundadora única, um núcleo duro e único que poderia explicar tudo. O objetivo é elucidar múltiplos componentes que se combinam para produzir os fatos como construções nossas. Nessas se entretecem fios singulares para uma constituição teórica elucidativa em todos os sentidos necessários à construção de um rigor epistemológico no ato de pesquisar.

Outro aspecto muito importante é saber se a implicação do que se é pesquisado tem efeito na produção de conhecimentos. É fato que a implicação e o efeito formam um processo de esclarecimento e realizações como uma totalização em curso (MACEDO, 2012, p. 45). A implicação realizada durante todo o percurso da Tese garantiu um rigor quanto a aspectos políticos, éticos, estéticos, culturais e espirituais, respeitando todos os atores sociais que quiseram falar e compartilhar seus saberes experienciais.

*“Se as pessoas são boas só porque temem a punição, e esperam a recompensa, então nós somos mesmo uns pobres coitados.”*

*Albert Einstein*

### **A PÓS-GRADUAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS**

A pós-graduação *stricto sensu*, entendida como um processo de aprimoração de conhecimentos e continuação da formação de um indivíduo, pode ser acompanhada por uma série de desafios e significações políticas, econômicas e sociais.

A pós-graduação cumpre um importante papel estratégico de crescimento e desenvolvimento para o país. Além disso, a sua importância também está vinculada ao processo de desenvolvimento das instituições que oferecem a pós-graduação como modalidade de ensino e ao crescimento individual e coletivo das pessoas.

O que podemos destacar, é que o crescimento de um país está diretamente ligado, entre outros fatores, à educação de qualidade. Para um país que aspira ao desenvolvimento, um dos acessos está no fortalecimento do ensino superior viabilizado pela pesquisa. Um dos desafios neste sentido, é o aprimoramento do sistema educacional da pós-graduação *stricto sensu*, atrelado à pesquisa para que se alcance patamares mais elevados de crescimento político, social, cultural e econômico.

#### **2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Quando foi criado no Brasil o primeiro curso de pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro no ano de 1966, os objetivos eram bem distintos dos quais podemos perceber na atualidade. Gatti (2001, p. 108) afirma:

Naquele momento os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos

amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução.

A pós-graduação foi um legado da Ditadura Militar ocorrida no nosso país entre os anos de 1964 a 1985. Nesse período a pós-graduação cresceu no país por conta da expansão do ensino superior, ambas resultantes dos acordos políticos sustentados pelo governo da época. O objetivo era qualificar o quadro de docentes, para responder ao desafio do crescimento do ensino de graduação, especialmente no sistema federal. Além disso, a sua criação foi uma estratégia de consolidação da reforma universitária com o intuito de desenvolvimento da pesquisa para o crescimento econômico do país. A importância da pós-graduação, no período da ditadura militar brasileira, se justificou pela premência do desenvolvimento econômico do país, tendo em vista atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade (CASTRO, et al., 2013, p. 347). Para Saviani (2008, p. 308):

A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica.

No ano de 1951 foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no ano de 1992 se tornou fundação. A CAPES é uma agência de fomento da pós-graduação que subsidia o MEC na formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, na pesquisa e no atendimento à demanda por profissionais dos setores públicos e privados. As funções da CAPES são a elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, o acompanhamento, a coordenação e a sua respectiva execução. Além disso, o órgão elabora planos de atuação setoriais ou regionais, promove estudos e avaliações do desenvolvimento científico e tecnológico

nacional e faz a manutenção do intercâmbio e o contato com outros órgãos da administração pública, ou entidades privadas nacionais e internacionais (CASTRO, et al., 2013, p. 347). No próximo item será explorado mais profundamente a agência com ênfase no financiamento da pesquisa do país.

No ano de 1965, é aprovado o Parecer Sucupira<sup>2</sup> (Parecer nº 977 CES/CFE/1965). A partir desse momento, a CAPES ganha novas regulações e passa a ter maior autonomia financeira para investir na qualificação dos profissionais da pós-graduação nas universidades públicas. A organização dos programas de pós-graduação, quando criados, mantinham uma semelhança como os cursos atuais com uma primeira fase de aulas, seminários e posteriormente a dedicação do discente pesquisador “à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a Dissertação ou Tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas” (CFE, 1965, p.171).

Com as mudanças ocorridas nos âmbitos políticos, econômicos e sociais os propósitos da pós-graduação se modificaram expressivamente. Fica claro aqui que não é possível mais desconsiderar, nas discussões sobre a pós-graduação, o fato de que o momento histórico hoje mostra diferenças visíveis em relação ao momento histórico em que os primeiros programas foram implementados e tiveram seus primeiros desenvolvimentos nas décadas de 1970 e inícios dos de anos 1980 (GATTI, 2001, p.108).

O que podemos constatar é que houve um aumento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* distribuídos por vários Estados do país nos últimos anos. Dados apontados pelo Ministério da Educação (MEC, 2013), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018) através do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), comprovam esse crescimento.

---

<sup>2</sup> É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. (CAPES, 2020)

Conforme consta no parecer nº 977/65, Conselho Federal de Educação – CFE, a pós-graduação tem sua origem nos Estados Unidos da América e é criada no momento em que a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Em 1876 a pós-graduação alcança o auge com a fundação da Universidade Johns Hopkins em que a formação não se baseia mais somente nos conhecimentos já constituídos e sim na criação de novos saberes através da pesquisa.

Os programas de pós-graduação, hoje, estão difundidos em todos os países como consequência da expansão do saber em todas as áreas e como fonte de crescimento econômico e social dos países. Pode ser salientado que no momento atual, a graduação não supre mais a demanda acelerada do crescimento e da competitividade que envolve a formação em busca da profissionalização, e a pós-graduação se encarrega de melhorar esse processo. Para entendermos a importância da pós-graduação, deveríamos nos atentar para o fato de que se os cursos de graduação preparassem para as mais variadas áreas, seria necessário um aumento na carga horária e no número de cursos, além de uma profunda mudança nos currículos com uma sobrecarga volumosa e desnecessária de especificidades. Como consequência disso, teríamos uma formação demasiadamente ampla e superficial.

O Ministério da Educação (MEC) apresenta-nos dois tipos de pós-graduação, a *lato sensu* e a *stricto sensu*. A *lato sensu* compreende os programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Estes cursos têm a duração mínima de 360 horas e ao final o aluno obterá certificado e não diploma. Podem realizar esse tipo de pós-graduação, pessoas portadoras de diploma em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. Já a *stricto sensu* corresponde aos programas de Mestrado e Doutorado abertos a pessoas com diploma em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao término do curso, o aluno receberá um diploma.



Há pouco mais de cinquenta anos era publicado o parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Sucupira, que instaurava a pós-graduação *stricto sensu* no país. No ano de 1966, era criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Daquele momento até os dias atuais houve muitos avanços para chegarmos ao modo de funcionamento dos programas de pós-graduação como conhecemos hoje. O Ministério da Educação (MEC, 2013, p.01) afirma que o número de programas de pós-graduação no Brasil teve crescimento de 25% nos últimos quatro anos. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2017, p.01), o Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), em dados absolutos, avançou de 3.337 para 4.175 programas entre os anos de 2013 e 2016. No quadriênio apurado pela avaliação, houve um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional, 17% no mestrado acadêmico e 23% no doutorado. Outro dado apontado pelo MEC (2016), demonstra que 51% dos programas avaliados possuem mestrado e doutorado, totalizando 2.128. O SNPG tem hoje 1.270 programas dedicados exclusivamente ao mestrado acadêmico (30%), sendo que 703 são mestrados profissionais (17%) e 74 programas de pós-graduação possuem apenas o curso de doutorado (2%). Além disso, 465 (11%) programas possuem desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência, com notas 6 e 7. Um percentual de 18% do SNPG atingiu nota 5, alcançando nível de excelência nacional. As notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom (Portal Brasil, com informações da Capes).

No ano de 1971 é criado o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Inicialmente o objetivo era capacitar, em nível de Mestrado, docentes que atuavam nas Faculdades de Educação de ensino superior da Bahia, de Sergipe e de Alagoas, com ingresso automático e conclusão do curso no prazo máximo de três anos. A área de atuação no ano de 1972 era Pesquisa em Educação e em 1975 foi ampliada para Ensino e Ciências Sociais Aplicadas. Essa configuração permaneceu assim até a reforma curricular realizada entre os anos de 1983 e 1987, momento em que a área de concentração passou a ser Educação Brasileira. A partir dos anos 80 o curso de

Doutorado em Educação começa a ser planejado, em 1992 é implantado e em 1995 reconhecido pela CAPES. No ano de 1993 as linhas de pesquisa do programa se ampliam para Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação; Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Políticas e Gestão da Educação; e Trabalho e Educação. No ano 2000, o programa obtém como área de concentração “Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica”. Dessa forma, assume seu compromisso com a educação pública de qualidade em todos os níveis e expressões. Em 2006, devido às demandas que chegavam ao programa, iniciou-se um novo processo de mudança nas linhas de pesquisa e em 2007 essas linhas passaram a ser: Currículo e (In)formação; Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Política e Gestão da Educação; Educação, Cultura Corporal e Lazer; Educação e Diversidade; Educação: História, Trabalho e Sociedade. Em 2009 através da constatação de defasagem relacionada a avanços formativos-curriculares, o programa aprova a alteração no seu regimento, mudando a composição do colegiado passando a contar com um representante de cada linha de pesquisa (coordenadores), quatro docentes eleitos diretamente pelo conjunto de professores permanentes e dois representantes discentes, um doutorando e um mestrando. No ano de 2013 a linha Educação: História, Trabalho e Sociedade foi instinta devido à falta de produtividade e os docentes dessa linha foram alocados em outras. Nesse mesmo ano, o nome da linha “Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica” passou a ser denominada “Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica”. Hoje o programa estrutura-se a partir de cinco linhas de pesquisa: Currículo e (In)formação; Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica; Política e Gestão da Educação; Educação, Cultura Corporal e Lazer; Educação e Diversidade.

O PPGE/UFBA é desenhado curricularmente de maneira que os alunos do Mestrado e do Doutorado cursem duas disciplinas obrigatórias: Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação (4 créditos); Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica (4 créditos). Além dessas duas disciplinas, os Mestrandos realizam as atividades obrigatórias de Pesquisa Orientada e Projeto de Dissertação (4 créditos), e os Doutorandos realizam as atividades obrigatórias de Pesquisa Orientada, Exame de Qualificação e Projeto de Tese I e II (8 créditos). Às

atividades obrigatórias de Pesquisa Orientada e Exame de Qualificação não são atribuídos créditos. Os discentes dos cursos de Mestrado e Doutorado cursam também duas disciplinas optativas, totalizando de quatro créditos cada uma. Essas disciplinas optativas podem ser oferecidas no PPGE/UFBA ou em outro programa de pós-graduação. Ainda podem ser cursadas as atividades optativas Tirocínio Docente Orientado e Participação em Pesquisa do Curso, ambas sem creditação. O Doutorado possui um total mínimo de 24 créditos, distribuídos em uma carga horária de 408 horas/aula, e 20 créditos para o Mestrado, distribuídos em 340 horas/aula. Os alunos que possuem bolsa Capes cursando o Doutorado, precisam cumprir a atividade obrigatória Estágio Docente Orientado de dois semestres. Os Mestrandos e Doutorandos também precisam apresentar proficiência (capacidade de compreender textos) em língua estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão ou Italiano), sendo uma língua para o Mestrado e duas para o Doutorado.

A literatura existente sobre pós-graduação é bastante vasta. No entanto, em sua maioria, os estudos concentram-se em discussões de políticas públicas de ensino superior, estrutura dos programas, implementação de cursos, mapeamento de índices de diplomação e avaliação de cursos.

Conforme nos aponta Santos (2005, p. 11):

As pesquisas brasileiras cujo foco é pós-graduandos também são insuficientes e não permitem compreender as vivências de mestrandos e doutorandos durante os anos da pós-graduação. Assim, é importante conhecer os aspectos facilitadores e inibidores da adaptação a pós-graduação, a fim de se repensar questões específicas e atuais sobre esse nível de formação, implementar programas que visem auxiliar pós-graduandos a melhor se ajustarem a seus cursos e diminuir as taxas de evasão dos cursos de mestrado e doutorado.

Nesse sentido, podemos perceber que há uma demanda necessária de pesquisar outros aspectos também considerados relevantes que envolvem a pós-graduação *stricto sensu*. Pesquisas que apontem as deficiências de um sistema instaurado no país há décadas, como é o caso da pós-graduação *stricto sensu*, são importantes e necessárias de acordo com os discursos propostos na nova ordem social atual.

## **2.2 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Para falarmos de expansão e democratização da pós-graduação, inicialmente devemos concentrar nossas atenções às mudanças globais que exigem novas demandas do conhecimento. As mudanças globais estão ligadas ao modo de produção capitalista e suas organizações. As relações estabelecidas entre os países no contexto globalizado funcionam da seguinte maneira: os países mais desenvolvidos, aqueles com maior poder econômico e político, exercem uma predominância em todos os campos (econômico, político, cultural, educacional), de modo que os países em desenvolvimento se inserem, de forma subalterna, nessa ordem.

Sendo assim, evidencia-se um intenso movimento dos países em inserção nessa lógica capitalista de organização, buscando constantemente aumentar sua capacidade de investimento em ciência e tecnologia ligada à produção de conhecimento científico e de sua aplicabilidade tecnológica. Além disso, almejam sempre um crescimento de pesquisadores/cientistas formados na pós-graduação de forma estratégica.

Na busca constante por crescimento e desenvolvimento, os países realizam um movimento cada vez maior de investimento na produção do conhecimento. Esse processo se acelera ainda mais com a rapidez com que as novas tecnologias e as ciências se propagam. Para se construir uma sociedade do conhecimento, é necessário um investimento por parte dos representantes governamentais que favoreçam e incentivem a produção de saberes. Ao encontro dessa ideia, Castro (et al., 2013, p. 344) afirmam:

(...) a riqueza das nações já não reside, apenas, no capital físico, mas, sobretudo, na imaginação e na criatividade, considerados os pilares básicos desse tipo de sociedade. Intensificam-se, nesse momento, a valorização e o poder da aprendizagem, da produtividade sociocultural e a sua aplicação em novas tecnologias, o que demanda uma boa capacidade instalada de pesquisa e a formação de recursos humanos de alta qualificação; nesse aspecto, a pós-graduação se sobressai como espaço privilegiado.

Assim, a globalização e seus processos exigem patamares mais elevados de qualificação na formação do trabalhador em todos os níveis de atuação. Passa-se a considerar que com o novo cenário capitalista mundial a educação deve ser entendida como determinante do desenvolvimento econômico e político das nações. Para Castro (et al., 2013, p. 344):

Com o intuito de adequar o campo educacional às novas demandas contextuais, decorrentes do processo de reestruturação do capitalismo, se processa mundialmente, no final do século XX e no início do século XXI, uma série de reformas nos sistemas de ensino. Dentro dessa lógica, a ampliação da educação superior, notadamente a pós-graduada, apresenta-se como lócus privilegiado de formação e produção da pesquisa e do conhecimento, dimensões necessárias para que os países possam competir em um mercado global.

No livro *Mundialização e Reforma da Educação* de Martin Carnoy e traduzido por Guilherme João de Freitas Teixeira (2002), há uma importante reflexão sobre a influência da globalização econômica na educação. Além disso, Carnoy analisa as reformas pelas quais o sistema educativo mundial passou nos últimos anos. Em suas análises Carnoy (2002) afirma que os movimentos de exigência por mais conhecimentos decorrentes das demandas da globalização econômica se devem muito ao ensino superior que, por sua vez, precisou se adaptar aos novos desafios e necessidades impostas. Dessa forma, um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizado que desempenham um destacado papel na economia mundial. É nesse contexto que as instituições de ensino superior, de maneira especial a pós-graduação, constituem-se em um espaço de

construção e de acesso ao conhecimento avançado, implicando, pois, um instrumento para promoção da cultura, da geração de novos conhecimentos e de atualização permanente. (CASTRO, et al., 2013, p. 345)

A partir do ano de 1975, a CAPES começa a elaborar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), que passaram a orientar as atividades e avaliar os programas de pós-graduação brasileiros.

O primeiro PNPGs (1975 – 1979) foi proposto durante o governo da ditadura militar e atendia o plano de modernização do país. Esse plano tinha entre seus objetivos, institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável. O foco era a ampliação da formação docente em nível superior (CASTRO; NORTE,). Conforme aponta Mancebo (2008, p. 174), o plano estabeleceu como prioridade a capacitação de docentes para instituições de educação superior e a integração das atividades de pós-graduação dentro do próprio sistema universitário. O principal objetivo do plano I era a formação de docentes em nível superior para minimizar as lacunas do quadro docente das instituições desse nível. Tal formação era feita em instituições fora do país, dificultando e restringindo a formação. A concessão de bolsas de estudo a professores de universidades se ampliou, e a institucionalização da pós-graduação passou a ser uma necessidade, integrando-a ao sistema universitário. O desafio era corrigir os desequilíbrios entre as diversas áreas do conhecimento e entre as regiões do país (CASTRO, et al, 2013, p. 348).

O segundo PNPGs (1982 – 1985), também seguia o planejamento dos governantes da ditadura militar e destacava a necessidade de se primar pela qualidade da pós-graduação, sendo necessários, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação. (CASTRO; NORTE, 2018, s/p) Dessa forma a CAPES passou a ter a função de regulação e avaliação da pós-graduação. (CASTRO, et al, 2013, p. 348) Isso objetivava o aprimoramento dos conhecimentos para o avanço científico e tecnológico almejados para o país.

O terceiro PNPGs (1986 – 1989) apresentou como meta a “institucionalização da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e sua integração no sistema nacional de ciência e tecnologia” (MANCEBO, 2008, p. 174). O plano

voltava-se para o aprimoramento com vias ao desenvolvimento nacional e buscava uma identidade nacional fortificada. Foi necessário privilegiar a formação docente e qualificar o sistema de pós-graduação do país, institucionalizando a pós-graduação como segmento público, promovido, necessariamente, por meio da prática da pesquisa em instituições universitárias. (CASTRO, et al., 2013, p.349)

O quarto PNPGs (1998 – 2002) aconteceu no período em que o neoliberalismo se estruturava dentro das políticas sociais do país. Mas não houve maiores avanços para a pós-graduação nesse período. Conforme nos aponta Mancebo (2008), o documento que “consolida” o quarto PNPGs passa despercebido ou esquecido pelos próprios participantes do processo.

O quinto PNPGs (2005 – 2010) esteve ligado ao processo de intensa globalização do país, quando se percebeu que a educação contribuía diretamente para o crescimento sócioeconômico e cultural da nação. De acordo com o documento, “cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país” (BRASIL, 2004). No plano havia a percepção de formar profissionais para serem destinados ao setor industrial e, ao mesmo tempo, criar novas oportunidades de surgimentos de empresas brasileiras a partir dos conhecimentos gerados na pós-graduação (MANCEBO, 2008, p. 180).

O sexto PNPGs (2011 – 20120) concentra a sua ação em promover a integração da pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Conforme Castro (et al., 2013, p. 350), o plano apresenta cinco eixos:

(...) a) a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); a qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à relação das assimetrias; b) a criação de uma nova Agenda Nacional de Pesquisa e sua associação com a pós-graduação; c) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do Sistema de Ciência, Tecnologia e Informação; d) a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas de pesquisa; e) apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

O Plano Nacional de Educação aprovado e instituído pela Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 traz nas metas números 13 e 14 o planejamento para a pós-graduação. A meta 13 prevê “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”. A meta 14 prevê “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores” (CASTRO; NORTE, 2018, s/p).

Conforme dados do último censo da Educação Superior, divulgado no mês de setembro de 2019, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* foi de 288. 590 alunos, sendo 170.803 na esfera federal, 73.048 na estadual, 1.280 na municipal e 43.459 na privada.

Além disso, a meta 15 do Plano Nacional de Educação de acordo com o censo, diz:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação. (BRASIL, CENSO 2018, p. 73)

Para Viotti (et. al., 2010, p. 63), o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil decorreu da adoção de uma política consistente que permaneceu independentemente de mudanças de governos e até de regimes políticos, caracterizando-se, desse modo, como uma política de Estado. Além do tamanho alcançado, a pós-graduação brasileira também impressiona pela qualidade.

Desde o final dos anos 1960, a pós-graduação vem sendo submetida a um conjunto consistente de políticas que lhe permitiu crescer e, ao mesmo tempo, manter qualidade (BALBACHEVSKY, 2005, p. 276). O que podemos constatar é que mesmo passados mais de dez anos que Balbachevsky desenvolveu esse pensamento, ainda se luta pela expansão e melhoria da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para Viotti (et. al., 2010, p. 63), o crescimento da pós-graduação



até o ano de 2010 era resultado de um processo de evolução e amadurecimento da pós-graduação no país que era, em grande parte, resultado de uma política bem sucedida de formação de recursos humanos de alto nível. A partir disso, podemos destacar que ainda hoje visualizamos tal movimento.

De acordo com dados obtidos no portal da Capes (2017) na última década, todos os níveis de formação cresceram em número de cursos. De 2007 a 2017, praticamente dobrou a quantidade de cursos de doutorado – nível mais alto da formação acadêmica. Nesse período, o número de mestrados acadêmicos cresceu 65%. Os programas de excelência também cresceram substancialmente e foram considerados de qualidade internacional. Conforme aponta a Capes (2017):

Além da expansão quantitativa, houve uma desconcentração dos cursos, que se espalharam pelo país. Em 2007, 14 unidades da federação não contavam com programas de notas 6 ou 7. Atualmente, 10 estados não possuem programas de excelência: Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, na região Norte. No Nordeste, Piauí, Alagoas e Sergipe. Na região Centro-Oeste, o estado do Mato Grosso. No Sudeste, o Espírito Santo. Na região sul, todos os estados possuem programas de alto padrão.

Dados da avaliação da Capes (2017), demonstram que no período de 2013 a 2016 houve um crescimento de 59% na quantidade de mestres formados e quase 94% de titulação de doutores.

Outro dado que deve ser destacado é o da produção intelectual dos programas que também teve um crescimento expressivo. A produção cresceu 89% no número de artigos em periódicos e 80% na produção de livros ou capítulos de livros (CAPES, 2017).

### **2.3 AS AGÊNCIAS FINANCIADORAS**

Para falarmos sobre as agências que contribuem financeiramente com a pesquisa no Brasil, não podemos deixar de destacar, como já mencionado no tópico anterior, que na última década o crescimento e os avanços na pós-graduação *stricto sensu* brasileira aumentaram significativamente. Uma série de fatores estão entre as causas desse crescimento. O principal deles é que para o

desenvolvimento de um país, o investimento em ciência e tecnologia, e o aprimoramento de conhecimentos, são substanciais.

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT, 2010) demonstra um crescimento do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Conforme estatísticas oficiais, o número de mestres e doutores formados no Brasil passou de 26.000, em 2001, para aproximadamente 53.000, em 2010. O MCT (2010) afirma ainda que no ano de 2010, mais de 12.000 foram titulados doutores e cerca de 41.000 tornaram-se mestres.

A produção científica do Brasil no exterior também cresceu. Dados apontados pelo MCT (2010) demonstram que há um aumento anual de 10,5% na produção de artigos científicos, o que representa um maior investimento nas políticas voltadas para a pós-graduação e uma dedicação dos pesquisadores brasileiros à pesquisa. Podemos destacar que de acordo com o modo que estão sendo conduzidas as políticas nacionais de pós-graduação, acredita-se que, em breve, o Brasil será um modelo a ser seguido no campo da ciência (VERHINE, 2008, p.171).

De lá para cá, esses números aumentaram ainda mais. Dados apontados pela CAPES, no ano de 2016 haviam quase 60 mil mestres e mais de 20 mil doutores titulados no Brasil. A agência afirma também que esse número tende a crescer com a busca dos profissionais por mais oportunidades no mercado de trabalho e para a vida acadêmica (CAPES, 2016).

Esse crescimento envolve investimentos das agências que financiam a pós-graduação *stricto sensu* no país. São instituições financeiras não bancárias, regulamentadas pelo Banco Central do Brasil.

As agências financiadoras ligadas à Pesquisa no Brasil (pós-graduação *stricto sensu*) são: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs).

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada no ano 1951, no momento em que o país projetava a construção de uma nação desenvolvida e independente. A industrialização e a

complexidade da administração pública vieram acompanhadas pela necessidade de distintos especialistas em Física, Matemática, Química, técnicos em finanças e pesquisadores sociais (CAPES, 2019).

Quando surgiu o objetivo central da CAPES foi o de aperfeiçoar pesquisadores no nível superior. O governo era presidido por Getúlio Dornelles Vargas e de acordo com a CAPES (2019):

A campanha, que ficaria conhecida como CAPES, deveria garantir a existência de pessoal especializado “em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados”, em prol do desenvolvimento do país. Estava previsto ainda “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento”.

(...) pretendia formar profissionais qualificados aos setores primário, secundário e terciário da economia nacional, especialmente em áreas como Engenharia, Medicina e Enfermagem, e o Programa Universitário (PgU), voltado ao fortalecimento do ensino superior em diversas áreas, para a formação contínua de profissionais que o país precisaria.

A CAPES desenvolve uma série de ações importantes e fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no país. Dentre essas ações estão: a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; promoção do acesso e da divulgação da produção científica; investimento na formação de recursos humanos de alto nível, dentro e fora do país; promoção e contribuição com a ciência no exterior, além de contribuir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2016).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

O CNPq foi criado em 1951 e desempenha um papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Além disso, sua ação contribui para o desenvolvimento do país e para o reconhecimento das

instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros no âmbito internacional. Atua também na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional.

As competências do CNPq (2019) são:

- promover e fomentar o desenvolvimento e a manutenção da pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento;
- promover e fomentar a pesquisa científica e tecnológica e capacitação de recursos humanos voltadas às questões de relevância econômica e social relacionadas às necessidades específicas de setores de importância nacional ou regional;
- promover e fomentar a inovação tecnológica;
- promover, implantar e manter mecanismos de coleta, análise, armazenamento, difusão e intercâmbio de dados e informações sobre o desenvolvimento da ciência e tecnologia;
- propor e aplicar normas e instrumentos de apoio e incentivo à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, de difusão e absorção de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- promover a realização de acordos, protocolos, convênios, programas e projetos de intercâmbio e transferência de tecnologia entre entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais;
- apoiar e promover reuniões de natureza científica e tecnológica ou delas participar;
- promover e realizar estudos sobre o desenvolvimento científico e tecnológico;
- prestar serviços e assistência técnica em sua área de competência;
- prestar assistência na compra e importação de equipamentos e insumos para uso em atividades de pesquisa científica e tecnológica, em consonância com a legislação em vigor; e
- credenciar instituições para, nos termos da legislação pertinente, importar bens com benefícios fiscais destinados a atividades diretamente relacionadas com pesquisa científica e tecnológica.

O CNPq concede bolsas para a formação de recursos humanos no campo da pesquisa científica e tecnológica, em universidades, institutos de pesquisa,

centros tecnológicos e de formação de profissional, tanto no Brasil como no exterior.

As Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) são agências estaduais de fomento à pesquisa cujos interesses são articulados pelo Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP). O CONFAP foi criado em 2006 e é uma organização sem fim lucrativos, com o objetivo de mediar as ações das FAPs distribuídas nos 24 estados brasileiros mais o Distrito Federal. As FAPs possuem programas independentes de incentivo à pesquisa de acordo com as características de cada Estado.

Faz-se importante destacar a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Como a Tese foi realizada com os discentes da Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Bahia, é necessário explorar aspectos dessa agência financiadora. A Fapesb é a agência de indução e fomento à pesquisa e à inovação científica e tecnológica do Estado da Bahia, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação – Secti. A Fapesb foi criada em 2001 com a finalidade de apoiar projetos de natureza científica, tecnológica e de inovação, que sejam considerados relevantes para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do Estado. A Fundação possui diversos programas por meio dos quais são lançados editais que visam fortalecer a pesquisa local, criar redes de articulação, estimular a ciência e o ensino, para que sejam realizados estudos que contribuam, dentre outras ações, para a diminuição das desigualdades sociais, a preservação do meio ambiente e o fortalecimento da economia do estado da Bahia (FAPESB, 2019).

A Fapesb possui um programa de bolsas (PROGBOL), cujo principal objetivo é o de apoiar a qualificação de recursos humanos no Estado da Bahia. Conforme consta nos dados da Fapesb (2019):

Nos últimos anos, a formação de capital humano qualificado através do PROGBOL tem contribuído significativamente para viabilizar a política estadual de ciência, tecnologia e inovação, o que pode ser percebido através de levantamentos estatísticos recentes que demonstram o crescimento significativo dos cursos de pós-graduação, da fixação de jovens doutores e do interesse cada vez maior dos jovens pela iniciação científica, nas diversas instituições de Ensino e Pesquisa do Estado.

O valor das bolsas concedidas aos discentes da pós-graduação *stricto sensu*, das três agências é o mesmo e corresponde a R\$ 1.500,00 para os mestrandos e R\$ 2.200,00 para os doutorandos.

As agências CAPES e CNPq ainda concedem bolsas para os discentes que desejam realizar Doutorado Sanduíche dentro e fora do país. O tempo é estipulado por cada uma das agências e o valor das bolsas são variáveis dependendo de cada país em que o pesquisador irá desenvolver e aprimorar seu estudo.

#### **2.4 O PRODUTIVISMO, O QUANTITATIVISMO E A PERFORMIDADE**

Como já mencionado anteriormente nesse capítulo (Item 2.1), objetivando elevar o crescimento do país e viabilizar a concorrência com outras potências mundiais, foi no período ditatorial que os investimentos na pós-graduação se tornaram significativamente maiores. Projetava-se na ciência e tecnologia um crescimento econômico que caminhava rumo à modernidade do país.

A visão de desenvolvimento nacional a partir da pós-graduação era a meta e guiava as ações governamentais da época. A responsabilidade imposta à pós-graduação e a associação dela à aspectos econômicos de mercado criaram um intenso processo de produtividade que se estende até hoje em escala cada vez mais crescente nos Programas de Pós-graduação difundidos pelo país.

Criada em 1951, a CAPES recebeu a incumbência de formar professores para atuar no ensino superior, com o intuito de eliminar a carência de docentes não titulados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do país (BIANCHETTI, 2011, p. 443).

Além disso, com a criação do primeiro II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1982 - 1985), a Capes passou a acompanhar e avaliar a pós-graduação, e assim, diferentes mudanças na configuração e priorização das ações a serem desenvolvidas pela instituição. Como nos coloca Silva (et. al., 2014, p. 1424):

Com essas mudanças nas prioridades e fins da pós-graduação, alterações profundas também ocorreram na política de avaliação

dos programas e, por conseguinte, em sua estrutura como um todo. Dentre essas, podem ser citadas: a diminuição do prazo para defesa; as alterações nas exigências para credenciamento de professores e avaliação dos programas, impactando, também, diretamente, os critérios adotados por órgãos de fomentos para financiamento de pesquisa e concessão de bolsas e os critérios adotados em concursos públicos para docência no ensino superior em instituições públicas.

Com as novas exigências, além de produção de conhecimentos científicos para elevar a competitividade com as demais potências mundiais, o produtivismo se tornou inevitável. Como nos aponta Demo (2011, p. 35), a pesquisa é a razão da vida acadêmica. Uma das formas de produção de conhecimentos que a universidade se incumbiu em desenvolver foi através das pesquisas nos Programas de pós-graduação.

Uma das formas de tornar público o conhecimento produzido dentro da universidade através da pós-graduação é a publicação de Dissertações, Teses, livros, artigos em periódicos e trabalhos em anais de eventos científicos.

Apesar da produção científica ter sua magnitude e ser uma ferramenta importante para que a sociedade conheça e tenha acesso ao que vem sendo pesquisado, seus progressos, suas insuficiências, permitindo questionamentos, reflexões, podendo contribuir para possíveis intervenções cotidianas, o que vemos é uma ampliada instrumentalização dessa produção científica. Além disso, a produção científica como nos mostra Silva (et. al., 2014, p. 1427):

(...) passou a ser fortemente utilizada como mecanismo de atribuição de mérito acadêmico, em que a relevância dos trabalhos é aferida por intermédio de medidas bibliométricas, destacando, entre elas, o fator de impacto da revista (número de citações de artigos de uma revista indexada pelo *Institute of Scientific Information* – ISI em outros periódicos também indexados pelo ISI, sendo o valor obtido pela divisão do número de citações de artigos da revista nos últimos dois anos pelo total de artigos publicados no mesmo período) e o Índice H do pesquisador (quantidade de artigos publicados por um autor e quantidade de vezes que cada um deles for citado, contabilizando em ambos casos apenas publicações em periódicos indexados no ISI).

Os mesmos autores ainda destacam que essa condição se acentua no Brasil no final da década de 1980 quando a Capes passou a voltar mais o seu olhar para a pós-graduação stricto-sensu (PGSS) e não mais para a formação de professores a fim de atuar no ensino superior como objetivou no início (SILVA, et. al., 2014, p. 1427).

O que passou a ser valorizado foi a produção voltada para a ciência, a tecnologia e a avaliação passaram a considerar mais relevante a produção e não a formação. A partir disso, paulatinamente os órgãos de fomento à pesquisa científica passam a seguir o mesmo padrão para a concessão de bolsas com o intuito de obrigatoriedade de aumento de produtividade para, dentro outros, financiamento de pesquisas dentro e fora do país além da participação em eventos científicos nacionais e internacionais.

A Capes (2020) coloca:

O Qualis<sup>3</sup>-Periódicos é uma ferramenta usada para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do módulo Coleta de Dados da Plataforma Sucupira. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

Ferraz (et. al., 2014. p. 1) colocam que em 2014 o sistema Coleta CAPES evoluiu para a plataforma Sucupira, homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965 que institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. A Plataforma Sucupira é uma ferramenta muito mais moderna e possibilita disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações dos Programas de Pós-Graduação que servirão

---

<sup>3</sup> O Qualis é parte do processo de avaliação do Sistema Nacional de pós-graduação. Sua função, portanto, é contribuir para a avaliação das revistas disponíveis à divulgação da produção intelectual dos pesquisadores e docentes vinculados aos programas de pós-graduação. Os órgãos de publicação são, então, classificados segundo o âmbito de circulação e a qualidade, por área de avaliação. Os critérios são definidos por ilustres senhores e senhoras que compõem as comissões de consultores e, em tese, representam a comunidade científica. Cada área estabelece os critérios classificatórios.



de base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2014b).

A Capes (2020) nos informa que há uma classificação para cada periódico ao qual é atribuída valoração quantitativa. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; e C - com peso zero. A função do Qualis é exclusivamente para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação. O aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos é o WebQualis.

Além disso, há também a avaliação nas produções publicadas em livros. A partir do ano de 2000, a avaliação desse tipo de publicação começa a acontecer, objetivando qualificar essa parcela importante da produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação. A difusão de conhecimento científico por meio de livros é uma forma importante de construção de teorias e de divulgação de resultados de pesquisa em um conjunto expressivo de Áreas do Conhecimento. Um percentual expressivo da produção bibliográfica em muitas áreas é difundido por livros de autoria única ou coletâneas envolvendo diversos Programas, docentes e discentes. (CAPES, 2014, p. 4)

Dessa forma a globalização que norteia a economia mundial, colocou na produção científica e em sua divulgação através da avaliação dos seus resultados com base em ranqueamentos, principalmente em classificações de maior destaque como WebQualis (A1 e A2), uma responsabilidade muito grande de produzir para poder competir com outras potências mundiais. Conforme nos aponta Silva (et. al., 2014. p. 1428)

São trazidos, para o campo acadêmico, princípios nitidamente característicos do sistema capitalista em que o fator de impacto do periódico e/ou WebQualis se torna moeda corrente para uma demanda cada vez maior de pesquisadores dispostos a alcançá-los. Ou seja, as publicações científicas passam a vigorar com um tipo específico de capital.

O que acontece a partir disso é uma produção científica voltada para os moldes que essas publicações serão mais bem avaliadas e pontuadas. Kunz (2012, p. 9) ilustra bem isso quando afirma:

(...) Em que consiste a dignidade científica? Publicar nas melhores revistas internacionais, estar na lista dos melhores. Nunca a coisa em si é objeto de reflexão, mas o lugar na lista, no ranking. Avaliar significa cada vez mais quantificar. A questão crucial sobre o que se está pesquisando/escrevendo é substituída pela pergunta qual o Qualis da revista em que se publica. Os próprios problemas de pesquisa são ultimamente escolhidos por esta questão, ou seja, para mais pontos na Capes. Até mesmo a autoridade e os critérios de quem estabelece o ranking das revistas nunca é discutido.

Nesse sentido, podemos observar que a pesquisa científica se tornou uma moeda quantitativa para verificar o que vem sendo produzido nos Programas de pós-graduação das nossas Universidades. Silva (2009, p. 118), nos questiona se o “Qualis” é mesmo capaz de avaliar a qualidade do que é publicado no campo acadêmico. Esse mesmo autor nos faz refletir sobre isso quando nos provoca alertando que tudo isso seria apenas um meio de controle a partir de definições de regras e procedimentos formais, aos quais todos se vêm obrigados a se enquadrar.

Na atual universidade produtiva somos reféns do “publica ou morre”, do sistema “Qualis” das revistas acadêmicas, dos avaliadores e rankings (LIMA, 2009, p. 140). Bianchetti e Zuin (2015, p.724-725) dizem que vivemos em uma era do “publique ou pereça”<sup>4</sup> e afirmam:

(...) transformada em uma espécie de mantra daquilo que acontece no contexto acadêmico em termos de criação e veiculação do conhecimento, seja por parte daqueles que exigem produção, seja daqueles que são pressionados a publicar, seja ainda dos editores das revistas científicas e de outros envolvidos nesse processo, como é o caso dos pareceristas.

---

<sup>4</sup> A expressão *publish or perish* aparece pela primeira vez no contexto industrial-empresarial e depois acadêmico norte americano, nas décadas de 1930 e 1940. Bianchetti remeter à emergência do *publish or perish* na universidade em um contexto industrial/empresarial em que esse *modus operandi* vem sendo forçosamente naturalizado.

Para Bianchetti e Zuin (2015, p. 737) uma das mudanças trazidas pelo “publique ou pereça” é a imposição a implementação de um tempo médio de titulação, que impôs uma mudança de cultura nos campi e demarcou uma redução drástica no prazo de conclusão do mestrado (dois anos) e do doutorado (quatro anos) e a avaliação dos programas de pós-graduação, caracterizada pela mensuração ou quantificação de produtos. Sendo assim, a pressão é tanta que autores utilizam expressões como se indivíduos e coletivos fossem “reféns da produtividade”.

Para Patrus (et. al., 2015, p. 5):

A lógica do “publicar ou perecer” faz sentido para aquele indivíduo, instituição ou sistema que entende que ser “veloz” implica assumir a quantidade como medida de todas as coisas em prejuízo da qualidade, que adviria de uma reflexão amadurecida, exaustivamente discutida, logo, “menos veloz”.

Mattos (2008, p. 144) critica o termo “publique ou pereça”, afirmando que há uma pressão institucionalizada por publicações que motiva por toda parte mudanças em rotinas e normas, discussões, queixas e até observações jocosas, como aquela que nos associa glamorosamente ao “publish or perish” de nossas matrizes acadêmicas.

Não podemos deixar de destacar a questão da visibilidade internacional das produções. Essa lógica da visibilidade internacional se faz presente no Brasil há certo tempo. De uns anos pra cá, observam-se sinais de internacionalização nas denominadas ciências humanas o que antes detinha-se às ciências exatas e biológicas. No que concerne à área de Educação, é possível encontrar vários periódicos internacionais classificados como nível A1 e A2 no Qualis-Capes (BIANCHETTI, ZUIN, 2015, p. 741 – 742).

Essa visibilidade obrigatória, impositiva leva a uma circulação do conhecimento mundo afora. Parece-nos não ser algo que possamos posicionar com negatividade, porém quando todo esse sistema gera conflitos, disputas e adoecimento nos pesquisadores, aí temos um problema que precisamos analisar e solucionar.

Dessa forma, estamos diante de uma dualidade, se por um lado é necessário produzir conhecimentos para poder ser compartilhado por todos e em qualquer lugar do mundo, de outro está a maneira como se chega a essa produção de conhecimentos. Precisamos de produções que atendem às demandas sociais e que tenham qualidade e não mais quantidade. Os autores dessas produções muitas vezes escrevem e reescrevem de uma forma diferente, com palavras diferentes e quantificam essas publicações. É preciso destacar ainda que há muitos cidadãos que desconhecem o mundo acadêmico. Essa linguagem rebuscada e performática que o Qualis exige pode afastá-los dos conhecimentos produzidos no interior do meio acadêmico. Para Vilaça e Palma (2013, p. 475):

(...) É consenso que os resultados das pesquisas têm de ser tornados públicos. Mas, se a questão é dar o maior acesso possível, poder-se-ia fazê-lo em um site ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas. (...) Não obstante os problemas referentes à legitimidade e probidade do processo, a linguagem utilizada, entre outros fatores, tornam os meios de publicização relativamente ineficientes, caso se considere a democratização da ciência.

O Qualis funciona como se fosse um sistema de contagem do que e qual é a qualidade do que é publicado. Na visão de Silva (2009, p. 120), trata-se de uma espécie de “servidão voluntária” que nos atinge como uma doença inoculada por determinações e procedimentos das instâncias “superiores”. Esse mesmo autor nos diz que a pressão tem maior amplitude quando se trata da pós-graduação. A partir disso, Silva (2009, p. 122) nos aponta uma outra questão importante, que é:

(...) nas ciências humanas adota-se uma prática muito comum em outras áreas, a qual consiste em aparecer como co-autor nos artigos dos orientandos. Muitas vezes, a co-autoria não se justifica e uma simples nota de agradecimento no rodapé faria justiça ao orientador, mas isso não conta ponto. Em nome da sobrevivência do programa e das necessidades docentes, entra-se no reino do vale tudo.

O que devemos ter clareza nesse sentido é que não se deseja colocar em dúvida a importância e a finalidade do sistema avaliativo que a Capes impõe aos sistemas da pós-graduação. O que necessita é a abertura de diálogos sobre o

modo como os Programas de Pós-graduação (PPGs) estão reagindo com essas pressões avaliativas. E o mais importante, dialogar sobre os efeitos dessa hiperprodutividade que vem trazendo problemas e dificuldades aos pesquisadores que estão adoecidos com esse processo.

Um outro problema enfrentado pelos pesquisadores é a busca constante pela produtividade para enriquecer e tornar seu Currículo Lattes “bom”. Vilaça e Palma (2013, p. 469) demonstram que um currículo com “boas” publicações torna o pesquisador referência na área. Porém, estamos distantes das reflexões e condicionantes sociais da hiperprodução acadêmica e suas consequências.

Além disso, para esses autores, mesmo não oficialmente parece existir regras de reconhecimento intersubjetivo que positivam uma numerosa produção, ensejando a norma produtivismo. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país (CNPq, 2020). Além disso, através do currículo ele se tornou a ferramenta para financiar as pesquisas na área de ciência e tecnologia. Sguissardi (2010, p. 2) ilustra bem isso quando afirma:

(...) o produtivismo acadêmico alimenta-se do e no processo de competição - interuniversidades, interprogramas de pós-graduação e entre docentes/pesquisadores – engendrado por agências financiadoras de pós-graduação e pesquisa, seja pela Capes e seu modelo de avaliação (regulação e controle), seja pelos mecanismos e normas adotados pelo CNPq e outras agências para concessão de auxílios à pesquisa e de bolsas, que têm no Currículo Lattes seu principal instrumento indicador da produtividade.

Essa valorização da quantidade das produções científicas, impulsionam preocupação e desconforto tanto por parte da comunidade de pesquisadores, como pelos órgãos de controle, avaliação e fomento da pesquisa e da pós-graduação. A corrida para ‘engordar o Lattes’ e a luta desesperada por manter a sua inserção instalam um verdadeiro ‘vale tudo’, que mantém os pesquisadores produtivos, mas, não raro, competitivos (MACHADO, 2007, p. 146).

Isso tem explicações. De acordo com Machado (2007, p. 142), os investimentos em pesquisa são altos, envolvem recursos públicos que não devem, nem podem, ser desperdiçados, e se espera que eles beneficiem a sociedade e as populações. A regra é clara, que se há um alto investimento em pesquisas científicas elas têm que oferecer um resultado. Além disso, os resultados devem aparecer publicamente.

Mas, o controle aparentemente rígido e intolerante da Capes poderia ser interpretado como uma luta contra o desperdício. Entretanto, é uma tarefa ingrata, árdua e difícil. Machado (2007, 142-143) nos coloca:

(...) malgrado as metas de qualificação da pesquisa brasileira, que o sistema de avaliação da Capes tem perseguido, muitas inconsistências persistem, e é importante identificá-las, descrevê-las, socializá-las. São algumas dessas inconsistências, que escapam às formas de controle e avaliação atualmente praticadas, que nos desafiamos a sinalizar, no intuito de contribuir com a criação de novos dispositivos de orientação, que possam ser capazes de imprimir mais ética, mais rigor científico-acadêmico e mais justiça na pesquisa e na pós-graduação brasileira.

*“Eu aprendi que para crescer como pessoa eu preciso me cercar de gente mais inteligente do que eu.”*

*William Shakespeare*

### **A FORMAÇÃO A PARTIR DA PÓS-GRADUAÇÃO**

Este capítulo é dedicado à análise dos aspectos que envolvem a formação na pós-graduação *stricto sensu*. Duas perspectivas voltadas para a formação foram delineadas. Uma envolve a formação vinculada às instituições e a outra abrange a formação partindo das subjetividades dos atores sociais. Também se faz uma exploração da formação na perspectiva do adoecimento e da cura, aspectos centrais desta Tese.

#### **3.1 A FORMAÇÃO VINCULADA ÀS INSTITUIÇÕES**

A formação que destacamos neste tópico é a institucionalizada, com características envolvendo a estrutura de funcionamento dos programas de pós-graduação e o contexto ao qual os discentes se propõem a frequentar.

Para iniciarmos, se faz necessário compreendermos que a formação vinculada às instituições na modalidade de ensino de pós-graduação que tratamos aqui, é aquela voltada para a pesquisa e seus desdobramentos.

Sabemos que a busca incessante por melhor qualificação profissional frente à competitividade do mercado de trabalho é uma situação muito comum. Podemos dizer que já não é mais tão atual esse fato, e nas mais variadas áreas de atuação são exigidos cada vez mais domínios distintos e diversificados dos profissionais. Para os profissionais do setor educacional, o processo de aperfeiçoamento é constante e necessário visto que, as mudanças sociais, políticas e econômicas acontecem, podemos assim dizer, a cada instante. O processo de globalização e o avanço tecnológico exigem muito mais atualização de conhecimentos e transformam os indivíduos em máquinas ambulantes de produção.

Como já vimos no capítulo 2 desta Tese, no tópico 2.4, o produtivismo acadêmico faz parte do processo de formação dos discentes da pós-graduação. Vimos também que a Capes é a principal agência de fomento da pós-graduação e avalia os programas espalhados por todo o país.

De um lado a avaliação provoca um impulso na pós-graduação que pode ser considerado positivo, por outro lado, isso tem acarretado uma busca por produção a todo o custo, criando o chamado produtivismo acadêmico. (ZANDONÁ, et. al., 2005, p. 6)

Constantemente ocorrem mudanças em todos os sentidos em âmbito global. Nos aspectos econômico, político e social não é diferente. Dessa forma, as exigências aumentam e os seres humanos se adaptam aos modelos impostos por essas mudanças. No caso da pós-graduação, a demanda de atividades exige e domina o cenário acadêmico científico. Por esse motivo, a produção exerce um domínio sobre os docentes estendendo-se de forma acentuada aos seus discentes orientandos. O produtivismo imperial coloca todo o sistema da pós-graduação em alerta o tempo todo, buscando nas produções o modo de atingir a qualidade exigida pelas agências que financiam os programas de pós-graduação.

Assim, podemos entender que os indivíduos que se propõem a cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, podem estar desejando a especialização na área que escolheram. Além disso, esses discentes almejam uma melhor colocação diante da concorrência e das exigências que o mundo do trabalho lhes coloca como uma forma de obrigatoriedade.

Na área educacional visualizamos isso através da busca por uma formação pautada na constante reflexão das práticas educativas. Para isso, quem se propõe a dar seguimento ao conhecimento incessante na área educativa, além de pensar na concorrência do mercado de trabalho, se atém a um viés muito mais político e existencial. Pensando no pressuposto de que a educação transforma o indivíduo e a sociedade, o aperfeiçoamento dos indivíduos através da pós-graduação e na pesquisa pode contribuir com a conscientização de cidadãos mais críticos e atentos à realidade na qual estão inseridos.



Estamos falando de uma formação, que, através da pesquisa científica, se transformou em uma das incumbências mais importantes e essenciais da instituição universitária. Além de difundir os conhecimentos, a pesquisa se tornou a porta para se obter novos conhecimentos e dessa forma promover a formação de mestres e doutores no país.

A formação pós-graduada está voltada para o desempenho científico e tecnológico de países desenvolvidos, resultando na aprovação e publicação de artigos com alto índice de citação, atrelado ao seu produto interno bruto. (DANTAS, 2004, p. 160)

Esse mesmo autor continua afirmando:

O planejamento meticuloso e responsável de objetivos e metas estratégicas, por lideranças que organizam os meios necessários para atingi-las, deve estar conjugado ao processo permanente de acompanhamento e avaliação para monitorar resultados e guiar novas ações que levem à finalidade esperada. A concepção de pós-graduação, no Brasil, está definitivamente integrada à ideia de pesquisa desde o seu surgimento, sendo a pós-graduação responsável pela maior parte da produção científica brasileira e responsável pelo seu crescimento qualitativo e quantitativo nos últimos 40 anos.

Nesse sentido, uma das questões relevantes que podemos nos atentar é o fato de as pesquisas científicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação do país possuírem uma contribuição significativa para a sociedade como um todo. Essas contribuições nem sempre chegam para a maior parte da sociedade que realmente necessita e são mediadas por processos políticos e sociais mais amplos, em que as expectativas dos autores são limitadas e influenciadas por outros agentes (mídia popular e profissional, lobistas, divulgadores científicos) que atuam no conjunto de usuários representados por políticos, assessores governamentais, líderes de opinião, profissionais e clientes, e em interação com o contexto social mais amplo (DANTAS, 2004, p. 161).

Mas não podemos deixar de destacar que com o avanço das tecnologias, podemos ter acesso amplo ao que vem sendo produzido cientificamente na pós-graduação. O acesso pode ser feito em portais das agências financiadoras da pós-graduação como a Capes, por exemplo, e as universidades possuem seus

bancos de Dissertações e Teses. Publicações também podem ser encontradas via meio eletrônico, e os periódicos publicados em revistas diversas são acessadas livremente pelos usuários. Kuramoto (2008, p. 154) diz:

(...) as facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, aliadas ao movimento mundial em prol do acesso livre à literatura científica, fazem surgir um cenário otimista. Um cenário onde as barreiras que dificultam o acesso à literatura científica começam a ser derrubadas por intermédio de ações estratégicas propostas por esse movimento mundial.

O autor em sua fala afirma que o acesso à informação científica faz surgir um cenário otimista. No entanto, mesmo já se passado mais de dez anos, ainda temos muito a desenvolver para que esse acesso seja de fato uma prática que alcance a todos. Além disso, podemos destacar as muitas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas dentro de comunidades, surtindo efeitos positivos, apesar de ainda precisarem ganhar uma maior abrangência. Podemos dizer que esse é um dos pontos de relevância social que a produção da pós-graduação está investindo.

O que se pretende demonstrar aqui é que a maior parte da população não tem acesso ao que vem sendo pesquisado na pós-graduação *stricto sensu*. Essa realidade é explicada através de argumentos simples que vão desde a linguagem densa e pouco acessível até problemas com a acessibilidade que a maior parte da população não tem à produção pós-graduada. As consequências de uma pesquisa científica, podem demorar anos para servir de fato à sociedade em alguns casos. Também há pesquisas, por exemplo, em que o objeto de estudo foi baseado em programas políticos que não existem mais e com seus dados ultrapassados. É muito claro que as discussões analíticas e os aportes teóricos servem muito nos exemplos citados. No entanto o que é produzido dentro do meio científico da pós-graduação necessita ser estendido para toda a sociedade e não somente servir aos intelectuais acadêmicos. Além disso, há outro fato relevante nesse sentido, que diz respeito ao modo como avaliamos as nossas produções científicas e suas contribuições para a sociedade em geral. Muitas vezes, priorizamos a qualidade elevada e não nos atentamos para a relevância

social do que é produzido. E isso é um dos desafios que a comunidade da pós-graduação brasileira tem a enfrentar.

A pós-graduação tem por excelência o objetivo de formar professores qualificados para atuar nos cursos superiores e pesquisadores em todas as áreas de conhecimentos com compromisso ético, social, econômico e cultural. Dantas (2004, p. 164) nos coloca um questionamento pertinente nesse sentido: Até que ponto o produto intelectual da pós-graduação no Brasil está contribuindo para a redução das desigualdades sociais, melhoria da qualidade de vida da população e para o desenvolvimento socioeconômico do país?

Para Dantas (2004), o acompanhamento avaliativo dos programas de pós-graduação deve incorporar, sempre que possível, indicadores de consequências sociais e econômicas aos atuais indicadores de processo e da qualidade científica dos resultados. Além disso, os estudantes e os usuários do conhecimento produzido na pós-graduação devem estar fortemente representados durante o processo de definição das políticas e diretrizes relativas à pós-graduação no Brasil, juntamente com os pesquisadores.

A pós-graduação foi criada com o objetivo de preparar o professor para a atividade acadêmica, de docência e pesquisa. Assim, o produto final da pós-graduação *stricto sensu* é o professor pesquisador (RASSLAN, et. al., 2003, p. 1). No entanto, com o passar dos anos de sua criação, com as avaliações das agências financiadoras e sua abrangência pela qualidade, além da formação, a pós-graduação passou a ser cobrada pela relevância de suas pesquisas para com o meio social. Dessa forma, Rasslan (et. al., 2003, p. 1) afirmam:

A pesquisa científica é uma atividade que deve satisfazer três características básicas: ser socialmente relevante, ou seja, seus resultados devem encontrar cedo ou tarde, aplicação na solução de problemas humanos; ser ética, porquanto, acima dos interesses científicos deve estar a preservação da dignidade humana; e, ser pautada no mérito, isto é, ser conduzida com rigor metodológico para que produza conhecimentos verdadeiros.

### **3.2 A FORMAÇÃO A PARTIR DAS SUBJETIVIDADES INDIVIDUAIS**

Inicialmente é importante destacar que a formação refletida neste capítulo tem o sentido de compreendê-la como um fenômeno configurado numa experiência profunda e aplicada do ser humano que interage e aprende dentro de uma cultura, na sociedade, através de diversas mediações, como nos aponta Macedo (2010, p. 21).

Nesse sentido, a compreensão da formação, aqui destacada, está muito além do entender a formação. O sentido está em saber que o ser aprendente aprende de forma contextualizada e possui referências. Além disso, é perceber que tudo está em movimento, em constante mudança e nada é igual sempre. As compreensões são modificáveis e cada ser aprendente carrega seus saberes experienciais que podem ser compartilhados e transformáveis em novos conhecimentos nas suas inter-relações com o outro e o mundo.

Para Barbosa e Ribeiro (2019, p. 5-6):

Nos fins dos anos 90 do século XX, Barbosa (1998) se referiu a um modelo de educação centrada no professor e desautorizante em relação ao próprio docente enquanto profissional e sujeito conhecedor de si e de suas ações e, conseqüentemente, desautorizante para o aluno que tende a reproduzir processos que não dialogam com a sua interioridade, seus desejos e anseios. Passados quase 20 anos, a assertiva do autor se mantém atual quando observamos e dialogamos com alunos em contextos formativos da graduação e da pós-graduação.

O que se pode verificar a partir da fala dos atores é que, mesmo com o passar do tempo, a situação pouco se modificou. Muitas discussões sobre desautorizar educadores e educandos em suas manifestações criativas estão sendo realizadas, porém ainda encontramos muitas barreiras neste sentido.

Também se faz relevante destacar que o ser aprendente ao compreender seu aprendizado nas atividades realizadas em conjunto, com o outro, interagindo e unindo saberes experienciais, revelam, dessa forma, um conhecimento qualificado e repleto de sentidos e significados. Dessa forma aprende-se a se

reconhecer como pertencente à cultura, ao mundo histórica, social e politicamente.

Para Macedo (2010, p. 29):

Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em existência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

O ato de formar-se, presente nesta Tese, envolve a ação implicacional e experiencial. O sentido posto na formação, partindo desses dois princípios, nos leva a uma reflexão ampla do ato de aprender e conseqüentemente estende-se para a formação. Uma formação com sentido ampliado e partilhada com os pares, pois não poderia estar fechada nos atos individuais e por conseguinte não poderia existir sem os atos relacionais. A formação na estrutura e na dinâmica do compreender está indissociável em relação à produção de sentidos (MACEDO, 2010, p. 33).

### **3.3 A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ADOECIMENTO E DA CURA**

Ao realizar uma busca por estudos mais recentes que se aproximam do objeto da presente pesquisa sobre o adoecimento dos discentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, encontramos alguns exemplares, no entanto, ilustram estudos voltados para a área da saúde e com maior ênfase na graduação. É o caso da pesquisa realizada no ano de 2014 com 40 alunos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) matriculados do segundo ao sexto no curso de Medicina. A pesquisa objetivou descrever os diferentes processos que interferem no sofrimento psíquico discente em todas as escolas médicas do Ceará. Como resultado constatou-se que a formação médica representa um período de dúvidas, receios e tensões. Os estudantes pesquisados relataram sintomas de depressão, insônia, problema pessoal, privação de lazer e insegurança técnica como atuantes sobre o sofrimento. (ANDRADE, et. al., 2014, p.231)

Filho e Louzada (2005, p. 453) realizaram um estudo de caso com 21 pós-graduandos (6 mestrandos e 15 doutorandos), de ambos os sexos, na faixa etária de 25 a 52 anos. Os pós-graduandos, na maioria, dedicavam-se exclusivamente às atividades do curso. Dois deles, além da pós-graduação, mantinham vínculos trabalhistas: um como professor substituto (universidade pública) outro como professor efetivo em universidade privada. Foram realizadas entrevista e observação participante de algumas atividades desenvolvidas no departamento (seminários, cursos, cotidiano de laboratórios), durante os anos de 1999 e 2000. Como resultado os relatos demonstraram que o sofrimento estava relacionado a dificuldades institucionais (financiamento, por exemplo) na condução do projeto de pesquisa, na divulgação de trabalhos e no processo de “tornar-se pesquisador independente”.

Outro exemplo de estudo feito na área da saúde, que aborda a temática do adoecimento discente na graduação, analisou laudos periciais retirados do Departamento de Atenção à Saúde do Trabalhador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e suas repercussões sobre o percurso acadêmico desses estudantes no período de agosto de 2009 a junho de 2015. Os resultados sugerem que o sofrimento e o adoecimento mental em alunos dos cursos de graduação na área de saúde devem ser mais bem-estudados. Além disso, sinalizam uma necessidade que sejam desenvolvidas políticas estratégicas de promoção da saúde e qualidade de vida que acompanhem os processos de formação, garantindo suporte aos alunos e evitando perdas de ordem pessoal e institucional decorrentes do trancamento total e da evasão escolar. (SANTOS, 2016, p.09)

Em pesquisa realizada com estudantes do curso de Medicina, também da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), objetivando investigar o que está velado entre as solicitações de cunho acadêmico/administrativo, identificou-se em suas análises que 59,6% dos trancamentos possuem como justificativa o sofrimento psíquico destes estudantes.

Saraiva e Quixadá (2010, p.01) nos alertam para:

As dificuldades de adaptação e de aprendizagem resultantes do impacto da mudança da estrutura institucional sofrido pelo aluno recém-ingresso, as quais podem de manifestar através do absenteísmo, drogadição, depressão e suicídio, ansiedade e estresse. Estes são alguns dos inúmeros quadros apresentados cotidianamente pelos alunos em sala de aula, nos corredores e outros espaços universitários, no seu percurso de formação.

Apesar de haver um maior número de estudos e publicações que abordam o assunto do adoecimento discente centrando seus objetivos na modalidade de ensino de graduação, podemos visualizar a preocupação crescente com o tema sendo estendido para o ensino da pós-graduação. Isso pode ser explicado, a partir do surgimento de casos de estudantes que adoecem e compartilham suas experiências, alertando-nos para um problema que só cresce nos últimos anos. Além disso, pode ser destacado que há um estreitamento entre a graduação e a pós-graduação e, ao falarmos sobre adoecimento discente na academia, de um modo geral, encontramos uma proximidade dos mesmos tipos de causa e referente ao adoecimento entre os discentes das duas modalidades de ensino.

Ao fazer buscas por pesquisas com o tema da formação que leva ao adoecimento dos pós-graduandos na área da Educação, que é a área que esse estudo se destina, pude perceber que não há Dissertações ou Teses em Educação que abordam esse assunto. No entanto pesquisas em outras áreas e relatos sobre o tema há uma disponibilidade significativa.

É o caso do estudo realizado por Galdino (et. al., 2016, p.100) que objetivou investigar a ocorrência da síndrome de Burnout e identificar seus preditores entre mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem. Participaram 129 mestrandos e doutorandos de três universidades públicas, e a conclusão do estudo indicou o desenvolvimento da síndrome de *Burnout*<sup>5</sup> na

---

<sup>5</sup> Entre estudantes, a síndrome de *Burnout* define-se como um processo constituído por três dimensões: exaustão emocional, entendida pelo sentimento de estar exausto pelas demandas do estudo; despersonalização, caracterizada por atitudes de distanciamento do trabalho escolar e reduzida eficácia acadêmica, explicada pela percepção de ser incompetente como estudante. (GALDINO, MARTINS, HADDAD, ROBAZZI, BIROLIM, 2016, p. 101)

amostra pesquisada, e as exigências do curso tiveram papel relevante entre os preditores da síndrome.

Há autores como De Meis (et. al., 2003, p.1135) que realizaram pesquisas a mais de 15 anos sobre pós-graduandos da área de bioquímica, identificando a existência de síndrome de *Burnout* no grupo pesquisado, sendo que 21% das pessoas pesquisadas já tinham histórico de pelo menos um atendimento psiquiátrico ou psicológico. Esses autores concluem suas pesquisas afirmando que o crescimento da ciência brasileira se dá devido a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas. Em publicação no ano seguinte, através da pesquisa realizada por Nogueira-Martins (2004, p.1519), na área da psiquiatria, em um centro de saúde mental da Universidade Federal de São Paulo com 146 pós-graduandos (99 mestrados e 47 doutorandos) demonstrou-se que esses discentes apresentavam categorias diagnósticas frequentes de transtorno depressivo e ansioso.

Outro ponto que pode ser citado é que os estudos sobre os discentes da pós-graduação estão sendo ampliados para outras áreas e não mais concentrados nas áreas da saúde.

Como exemplo para essa análise, se constata o estudo realizado por Altoé, Espejo e Fragalli (2014, p.02) cujo propósito foi identificar o nível de estresse em estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. A pesquisa foi realizada com 265 pós-graduandos em Ciências Contábeis no Brasil e para a coleta de dados, utilizou-se um instrumento específico com questões relativas às características pessoais e questões referentes ao Inventário de Sintomas de Stress de Lipp<sup>6</sup>. Conforme apontado por Altoé, Espejo e Fragalli (2014, p.03):

Nas últimas décadas o número de Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no Brasil aumentou, e juntamente com esta expansão os Programas têm buscado elevar o montante de publicações, tendo em vista que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

---

<sup>6</sup> De acordo com Lipp (2000a) o estresse é um termo de origem latina. Suas discussões iniciam-se em 1926 com o Dr. Hans Selye, considerado o primeiro cientista a utilizar o termo, descrevendo-o como um estado de tensão patogênico do organismo. (ALTOÉ, FRAGALLI, ESPEJO, 2014, p.214)



(CAPES) vincula o seu conceito ao número de produções científicas dele decorrentes (SOARES; RICHARTZ; MURCIA, 2011). Desta forma, tal fato pode desencadear em estresse tanto para o docente, que é pressionado por agentes externos, quanto para o discente que precisa contribuir para o desempenho do Programa no qual está inserido, especialmente se houver a condição de bolsista, em função das maiores exigências desta função.

Conforme nos aponta Faro (2013, p.52) em pesquisa realizada por ele sobre o estresse e estressores na pós-graduação:

Sobre o estresse na pós-graduação, embora tenham sido mostrados argumentos de sua presença no cotidiano dos pesquisadores, ainda são poucos os estudos dedicados à elucidação de quais são os principais estressores e o índice de estresse em estudantes de pós-graduação no Brasil.

Podemos destacar, como apontam Louzada e Filho (2005, p. 453) em seus estudos, que as mudanças ocorridas na década de 90 trouxeram como consequência um ritmo intenso nas atividades das pós-graduações. As mudanças e transições acontecem com frequência na década de agora. De acordo com esses autores a partir das mudanças da época:

Surgem novas exigências para que se alcance o nível de excelência em pesquisa. Os programas de pós-graduação passam a ser mais cobrados no que se refere à produtividade científica e estimula-se a conclusão mais rápida de cursos de mestrado e doutorado. A mudança incide diretamente nos programas de pós-graduação, mas também sobre os docentes-pesquisadores, pós-graduandos e candidatos à pós-graduação. (LOUZADA, FILHO, 2005, p.453)

Outro aspecto apontado por Louzada e Filho (2005) conforme a citação acima que essa problemática passa a ser, a partir de determinado momento, a regra para avaliações de todos os programas de pós-graduação no país. Como consequência os autores trazem:

Em resumo, à época dessa pesquisa existiam nas pós-graduações brasileiras um grande contingente de alunos, aumento do número de titulados a cada ano (6.000 em média), cobrança de produtividade (especialmente via publicações) e preocupação com o tempo médio de titulação. Tal quadro traz como consequência uma maior sofisticação nos processos seletivos e termina por valorizar a “real capacidade” de produção dos futuros alunos, com a criação de estágios – assim nomeados ou não - anteriores à entrada formal nos cursos de pós-graduação. (LOUZADA, FILHO, 2005, p.454)

Para entendermos isso, podemos destacar que à medida que aumentam as exigências das agências de fomento, aumentam também os desafios desse processo. Além dos dados de expansão e crescimentos de programas, vagas e discentes nos cursos de pós-graduação demonstrados pelo MEC, Capes, SNPG, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT, 2018) demonstra um crescimento do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Conforme dados estatísticos da Capes (2017), entre os anos de 2014 a 2016 o número de mestres formados no Brasil foi de 142.690 e doutores 56.844.

A produção científica do Brasil no exterior também cresceu. Dados apontados pelo MCT (2018) demonstram o ranking de produção científica no Brasil (2014-2018). Das 50 instituições que mais publicaram trabalhos científicos nos últimos 5 anos, 44 são universidades, sendo 43 delas públicas e apenas uma privada. A USP, sozinha, contribui com 22% de toda a ciência produzida no país.

Partindo do pressuposto que o número de produções aumenta significativamente a cada ano e a produção científica brasileira ganha destaque internacional, os pesquisadores tendem a produzir mais e em espaços de tempo menores com o objetivo principal de manutenção da nota dos programas, para que estes continuem formando mestres e doutores. Um dos problemas que causa adoecimento nos discentes é a produtividade exacerbada. Isso pode ser explicado através de uma reação em formato de cadeia com o objetivo de manutenção do curso. Os coordenadores dos programas precisam manter o programa, recebendo cobranças das agências financiadoras. Os discentes devem manter sua produtividade científica o tempo todo para manter seus orientados e consequentemente o programa. Aos discentes cabe a tarefa de desenvolverem seus estudos de forma qualificada, além de manterem uma

frequência de produção científica, recebendo pressões e cobranças de coordenadores e discentes orientadores para produzir mais e manter mais uma vez no intuito de manter o programa.

Assim, temos uma primeira causa que pode levar ao adoecimento de discentes na pós-graduação, o produtivismo constante. De acordo com Luz (2004a, p.42)

Os pesquisadores, apesar de todo o esforço que empregam para serem “produtivos”, não são máquinas. Sobretudo, não são máquinas em competição para reduzir custos na confecção de produtos renováveis a intervalos de tempo cada vez menores. O desconhecimento desse fato pode gerar (e tem gerado) consequências desastrosas para a saúde de toda essa categoria profissional. Ciosos da necessidade de atender às exigências institucionais vigentes, obsessivos quanto ao cumprimento das normas da “produtividade”, crescentes, aliás, em termos de qualidade e quantidade, os bravos guerreiros da ciência se esforçam para desincumbir-se de suas tarefas à exaustão, sacrificando repouso, lazer e férias em favor do trabalho.

Louzada e Filho (2005, p.456) constataram em suas pesquisas o mal-estar constante dos pesquisadores referente à multiplicidade de tarefas que deveriam estar constantemente realizando. Segundo esses autores:

Outra fonte de mal-estar foi citada inúmeras vezes: as múltiplas tarefas simultâneas. Se, por um lado, essa experiência traz uma amplitude maior à formação do pós-graduando, por outro pode significar interferências no tempo para o desenvolvimento de projeto de tese/dissertação. As tarefas mencionadas, para além da própria pesquisa, tinham caráter didático, mas também foram mencionadas: confecção de relatórios/projetos, seleção de alunos para cursos de atualização e atividades relacionadas ao cotidiano do laboratório para as quais inexistiam funcionários do *staff* (compras, controle de segurança).

No centro, dessas múltiplas tarefas está a publicação que não pode ser paralisada, mesmo que a pesquisa em si do discente exija uma atenção maior, na medida que os semestres do curso avançam, e os prazos se tornem curtos para o término do estudo. Como já mencionado anteriormente, através da

avaliação das agências de fomento que exigem dos programas de pós-graduação cada vez mais produtividade docentes e discentes são incumbidos de produzir e publicar constantemente para manutenção dos programas. O que pode estar atrelado a isso, é uma competição por um maior número de produção e por qualidade nessas produções. Na pesquisa de Louzada e Filho (2005) isso foi um dos motivos que contribui para causar sofrimento aos discentes:

Tais preocupações poderiam ser consideradas também para pensar as atividades de pós-graduandos brasileiros. Tal como a função de ensino, pós-graduandos brasileiros de algumas áreas também são requisitados a desenvolver inúmeras outras tarefas para além do projeto de tese; e a resposta a esse tipo de demanda, não há o que negar, relaciona-se diretamente com a consciência que esses pós-graduandos têm do alto nível de competição a ser enfrentado para a futura inserção laboral. Outro item relacionado ao mal-estar foi a divulgação de trabalhos. Surgiram respostas envolvendo dificuldades em escrever, em lidar com a rejeição de artigos e com a competição no momento da publicação. Os entrevistados tinham clareza a respeito das desigualdades existentes na estruturação do campo científico e sua influência no momento do reconhecimento de seus trabalhos pelos periódicos considerados “bons”. (LOUZADA, FILHO, 2005, p.456)

Voltarelli (2003) nos fala sobre a pesquisa realizada pelo professor Leopoldo de Meis e seus colaboradores, com pós-graduandos, pós-doutores e professores do Departamento de Bioquímica Médica da UFRJ e de outros departamentos, conforme já citada anteriormente aqui. Esse estudo aponta a evolução temporal da produtividade científica brasileira e suas consequências sobre os pesquisadores. Voltarelli (2003, p.453) demonstra que são reveladas consequências psicossociais desta atividade altamente produtiva em face da escassez crescente de recursos:

[...] 1) grande envolvimento com o trabalho no laboratório, o qual englobava quase todo o tempo livre do pesquisador, levando a uma predominância de casamentos intra-departamentais (2/3 dos casais entrevistados); 2) ênfase absoluta na publicação de trabalhos científicos em revistas de alto fator de impacto e emergência de enormes estresse e

frustração pessoal quando os artigos são rejeitados; 3) perpetuação dos ritos de passagem (transições ascendentes na carreira), em que o pesquisador tem que provar continuamente sua competência e está sempre arriscado a ser eliminado do sistema ou a ser desmoralizado dentro dele; e, finalmente 4) emergência de um estado de exaustão mental e emocional (*burnout syndrome*), causado por esperanças e expectativas frustradas, por um sentimento de controle inadequado sobre o próprio trabalho e de perda do sentido da vida. Segundo os autores, a probabilidade de desenvolvimento da síndrome aumenta com a intensidade e o prolongamento do estresse ocupacional, traduzido por trabalho excessivo e recursos inadequados para atingir as metas fixadas. A síndrome de burnout leva a uma perda progressiva do idealismo, deterioração do desempenho funcional e da saúde física e mental, causando aumento do consumo de álcool e de drogas ilícitas e arruinando as relações com familiares e amigos.

Cria-se, a partir disso, entre os pesquisadores, uma propagação de uma distorção cultural onde a cienciometria prevalece sobre o conhecimento e o sofrimento mental é diretamente proporcional à escassez de recursos. (VOLTARELLI, 2003, p.452)

A partir disso, podemos entender esse processo a partir da pesquisa de Louzada e Filho (2005, p. 453) quando é destacada a atividade científica no Brasil, que, na época do seu estudo, vivia momentos difíceis em função de importantes restrições orçamentárias e das inúmeras transformações no âmbito acadêmico-científico que se projetavam.

Se trazermos essa ideia para os dias atuais, a situação de cortes financeiros destinadas à pós-graduação e às mudanças frequentes no campo acadêmico-científico são para nós também uma realidade. De acordo com Junior e Moura (2017, p.01):

De 2007 a 2014, o Rio de Janeiro e quase todos os estados brasileiros experimentaram um ciclo raro de financiamento contínuo à pesquisa e pós-graduação. Foi um período em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e as fundações estaduais de amparo às pesquisas (FAPs) tinham recursos generosos aplicados no

restabelecimento da infraestrutura de pesquisa e na criação e consolidação de cursos de pós-graduação.

Em outro trecho, Junior e Moura (2017, p. 01) complementam:

Em 2015, uma crise econômica, seguida por uma crise política sem precedentes, que resultou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff, interrompeu de forma drástica esse ciclo virtuoso. O que aconteceu foi o corte de financiamento de auxílios de pesquisa e bolsas em praticamente todas as agências federais e estaduais de fomento à pesquisa.

O aspecto dos cortes de financiamento nas pesquisas científicas no país pode ser um dos motivos que contribui para as dificuldades que os discentes enfrentam ao cursarem uma pós-graduação. Dentre as perdas mais significativas que esses cortes financeiros propiciam, está a diminuição de concessão de bolsas de estudo. Isso significa menos bolsas para mestrandos, doutorandos e para aqueles que desejam aprimorar suas pesquisas fora do país, através do chamado Doutorado Sanduíche<sup>1</sup>. Além disso, vale ressaltar que muitos discentes necessitam desse apoio financeiro das bolsas para permanecerem no curso.

Em julho de 2017, o presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves, falou sobre o orçamento da agência e os principais desafios para a pós-graduação na 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. De acordo com as informações trazidas pelo presidente, houve um corte bastante significativo entre os anos de 2015 a 2017, sendo a perda de cerca de R\$ 1 bilhão de seu orçamento por ano. De acordo com o presidente:

“[...] o pior momento da CAPES foi em 2015, e não agora, porque naquele ano o orçamento não foi alimentado com recursos novos e o Ciência sem Fronteiras teve que invadir o orçamento regular da CAPES, assim como invadiu o do CNPq e invadiu outras ações. Houve a retirada de 3,8 mil bolsas do sistema naquele ano, o que conseguimos retomar mais de 2 mil bolsas

em 2016. Houve cortes nos programas de Apoio à Pós-Graduação (Proap) e de Excelência Acadêmica (Proex) e o impacto foi grande naquele momento. Conseguimos recuperar o orçamento no final do ano passado.”

Conforme sinalizou Abílio Baeta Neves o quadro de cortes foi revertido no ano de 2017, isso porque a CAPES concentrou as ações nos principais programas de manutenção da pós-graduação que contemplam bolsas e recursos de custeio e nos programas de apoio aos professores do ensino básico. No entanto, demonstrou preocupação com isso quando falou sobre o orçamento previsto para o ano de 2018. A princípio, a primeira proposta orçamentária para a CAPES em 2018 era da ordem de R\$ 4,2 bilhões, o que acarretaria um impacto no Sistema Nacional de Pós-graduação. Abílio afirmou que estava com a expectativa de aumentar esse orçamento para manter os programas principais e recuperar a concessão de bolsas.

A relação entre o apoio financeiro e o adoecimento pode ser considerada estreita. Isso porque muitos discentes da pós-graduação alegam que o curso não lhes permite a realização de outras tarefas concomitantemente. Nesse sentido, duas lacunas são abertas. A primeira é que não é concedida bolsa para todos e a segunda é que o valor das bolsas é considerado baixo pelos discentes. Isso é ilustrado através do depoimento de discentes que cursam pós-graduação em várias instituições espalhadas pelo país.

Diversos estudantes afirmam a precariedade econômica em que vivem por conta do valor baixo das bolsas que recebem do Governo Federal. Além disso, o valor das bolsas R\$ 1.500,00 para Mestrado e R\$ 2.200,00 para Doutorado não é reajustado desde o ano de 2013, e completou cinco anos de congelamento em abril de 2018. (MORAES, 2107, p. 1)

Quando nos detemos ao tempo do estudo e à aquisição de bolsa de pesquisa pelos pós-graduandos, a situação fica mais preocupante ainda. Conforme nos aponta Voltarelli (2003, p.453):

Na pós-graduação, por exemplo, o critério tempo de titulação impera de modo absoluto para a distribuição de bolsas,

inviabilizando projetos de pesquisa mais complexos, por exemplo, ensaios clínicos que requerem longo tempo de observação. A maioria dos pós-graduandos não consegue bolsas, impelindo-os a outras atividades de sustento e aumentando o tempo de titulação, criando um ciclo vicioso. Quando são concedidas, as bolsas exigem dedicação exclusiva, mas têm um valor claramente insuficiente para a manutenção do pós-graduando e sua família.

Outro aspecto que podemos considerar como fator que causa adoecimento aos discentes da pós-graduação, é a relação estabelecida entre ele e seu orientador. Uma diversidade considerável de publicações discute essa abordagem e ilustram os desafios que estão colocados neste vínculo temporário instituído entre orientador e orientado. Nesse sentido, um exemplo que vai ao encontro das ideias trazida nesta pesquisa, é o trabalho realizado por Viana no ano de 2008 que “analisa a relação orientador-orientando e suas implicações na produção acadêmica na ótica dos orientadores, considerando os desafios didático-pedagógico e dialógico-afetivo da relação no campo da formação docente, da relação trabalho-educação e seu reflexo no fazer do orientador na pós-graduação *stricto sensu*” (VIANA, 2008, p.93).

Segundo Viana (2008, p.94):

[...] acredito que a reflexão sobre o trabalho de orientadores, o compartilhamento das experiências e expectativas vivenciadas entre nossos pares, é condição *sine qua non* para nosso crescimento profissional.

Essa mesma autora justifica sua reflexão no intuito da possibilidade de compreensão de determinantes históricos no “cenário mundial, em que o capitalismo, atingido por uma crise sem precedentes, vem tentando recompor-se através de um gigantesco processo de reestruturação para continuar garantindo seu objetivo último, a acumulação privada” (VIANA, 2008, p.94).

Outra constatação importante que vai ao encontro dessa lógica, e Viana (2008, p.94) aponta, fala que a educação superior se submete à lógica de políticas



públicas e aos desejos da acumulação capitalista, acolhendo a privatização, o aligeiramento e a fragmentação da formação docente, consoante com a desvalorização do profissional da educação.

Não se pode negar que o cenário político, econômico e social influenciam de forma significativa nas relações estabelecidas dentro do ambiente acadêmico. Esse entendimento pode ser estendido para à relação estabelecida entre orientadores e orientados. Os desafios dos orientadores são consideráveis e influenciam de forma positiva ou negativa na sua convivência necessária com os orientandos. Discutir os motivos de tais desafios implica considerar como ponto de partida uma reflexão no contexto histórico atual da chamada globalização, marcada por medidas de enfrentamento à crise de acumulação de capital, a partir do chamado projeto neoliberal. (VIANA, 2008, p.96)

A partir disso, podemos explicar os pontos citados acima, admitindo que a sobrecarga de trabalho pela qual o docente está sendo exigido, de modo a atender as regras impostas pelas instituições de ensino, podem contribuir para o agravamento negativo das relações entre orientadores e orientados. O docente acaba assumindo outras atividades paralelas, na própria universidade ou fora dela, para complementar a sua renda e o tempo ou a sua falta, implica o aligeiramento da ação docente. Esses indicadores interferem na realização do trabalho docente e, de um modo específico, refletem-se no processo de orientação na pós-graduação *stricto sensu*. (VIANA, 2008, p. 96)

A figura do orientador exerce um papel muito importante para o orientado no decorrer do desenvolvimento da sua pesquisa. Conforme nos aponta Moraes (2017), na intersecção da maioria das dificuldades descritas pelos estudantes da pós-graduação, se encontra a pressão exagerada, carga de trabalho frequentemente excessiva, solidão, assédio moral entre outras. Nessa teia de relações está o orientador, responsável por ajudar o orientado a realizar a Dissertação ou Tese e prepará-lo para a pesquisa acadêmica.

É importante citarmos aqui a função que orientadores possuem. De acordo com Severino (2006, p.77-78):

A função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento. Duas partes interagindo, num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes. O orientador não é nem pai, nem tutor, nem advogado de defesa, nem analista, mas também não é feitor, coronel ou coisa que o valha. Ele é um educador, estabelecendo com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isso significa no plano da elaboração científica.

Todos esses fatores, relatados até aqui, como falta de discussões sobre o tema na pós-graduação *stricto sensu*, produtividade exacerbada, falta de financiamento, que agrava a situação com o corte de bolsas de estudo, tempo cada vez mais curto para o término das pesquisas, além das relações estabelecidas no meio acadêmico que incluem a relação entre docentes e discentes, contribuem de forma central para o adoecimento dos discentes que cursam a pós-graduação *stricto sensu* em nossas instituições de ensino superior.

O percurso a ser percorrido ainda pode ser considerado longo, visto que discutir as relações estabelecidas em torno da pós-graduação podem por vezes ser difíceis. No entanto é preciso e necessário falarmos sobre todos esses aspectos que envolvem o ensino superior para que aprimoremos tanto as demandas institucionais como as de ordem pessoais, pois uma não se separa da outra.

Nesta pesquisa, abriu-se espaço para que os atores sociais dividissem suas experiências de formação na pós-graduação de modo que pudessem falar sobre as dificuldades e o modo como lidaram com os desafios até chegarem ao final do percurso. A maior parte dos discentes da pós-graduação passam por processos de estresse e acabam adoecendo, como mencionado e explicado nos escritos acima.

Mas devemos também ter um olhar sensível para o processo de cura dos discentes que cursam pós-graduação *stricto sensu*. Muitos adoecem no processo e conseguem encontrar subsídios que os levam à cura. Como não há uma literatura específica que aborde a categoria cura, se optou por falar sobre as estratégias que alguns autores apontam para que os educandos enfrentem

os aspectos estressores ao cursarem a pós-graduação *stricto sensu* e completem sua formação.

Diante de todo esse quadro de dificuldades enfrentadas pelos discentes da pós-graduação, se faz importante destacar que já foi um desafio muito grande ingressar no curso de mestrado ou doutorado. Muitos candidatos sentem uma forte pressão na seleção e passam por momentos de dificuldades já nessa etapa. Após o ingresso desses discentes, novos e maiores desafios são colocados para eles. Aparecem as dificuldades em conciliar os estudos acadêmicos científicos da pesquisa, que vem acompanhado de uma carga excessiva de trabalho e cobranças, com a sua vida pessoal e singular de cada um. A vida não para de acontecer durante o período do curso. Portanto, como afirma Espejo (et. al., 2013, p. 215), o ingresso na pós-graduação, sobretudo em cursos *stricto sensu*, reflete em mudanças de hábitos e rotinas, e conseqüente adaptação do ser humano.

Diferentemente da graduação, na pós-graduação o discente precisa enfrentar as adversidades da pesquisa e encontrar estratégias para resolver os problemas. Na maioria das vezes, o orientador não está presente e o orientando sente-se sozinho e desamparado. O fato é que o que esse orientando precisa ter bem claro é que ele não está e não pode estar sozinho. O papel do orientador é justamente o de ajudar quando e quantas vezes forem necessárias, pois uma Dissertação ou Tese é uma construção conjunta e cada um dos envolvidos precisa exercer seu papel nesse processo. O orientador pode ajudar quando o orientando estiver com dúvidas sobre qualquer ponto que envolve o curso e a pesquisa, como por exemplo o construto, os objetivos e até mesmo disciplinas a serem cursadas. É importante também que o orientando não concentre tantas atividades ao mesmo tempo para equilibrar seu tempo.

Quanto às tarefas e afazeres dos educandos é uma constante buscar equilibrar estudos com sua vida particular. É uma retórica os desafios que virão pela frente e, é importante a organização do tempo entre a dedicação aos estudos e sua vida pessoal. A consciência da divisão das responsabilidades de cada uma das partes envolvidas no processo (orientador e orientado) é de extrema relevância. Se cada um fizer seu trabalho e saber organizar o tempo tudo poderá fluir de forma positiva.

*“A ciência moderna ainda não produziu um medicamento calmante tão eficaz quanto algumas palavras gentis”*

*Sigmund Schlomo Freud*

### **4.1 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Neste capítulo, descreve-se as itinerâncias para o desdobramento da pesquisa. O seu desenvolvimento foi realizado através de variadas formas de coleta de relatos dos atores sociais, adaptados de acordo com as necessidades e desejos, do que e de como expor suas experiências formativas na pós-graduação.

Para melhor atendimento ao objetivo central desta Tese, buscou-se pautá-la nas bases da pesquisa de natureza qualitativa. A opção por essa abordagem se explica pela própria especificidade do objeto em que se analisou a formação, o adoecimento e a cura dos discentes da pós-graduação da UFBA.

Mas se faz importante destacar que a negação veemente ao quantitativo em pesquisas com ponderações epistemológicas complexas não cabe nas análises desta Tese. Esse tipo de fenômeno é um legado dos formalismos academicistas do passado. O que necessita ser compreendido aqui, é que o quantitativo nas ciências do homem se opõe à lógica de sentido duro e matemático impostas aos estudos antropológicos. Para Macedo (2004, p. 70):

(...) a organização qualitativa do processo de construção do conhecimento inclui a informação produzida pelo extensivo, dentro de uma lógica qualitativa, por conseguinte; o conhecimento nunca é a expressão matematizada dos dados empíricos, é, em realidade, o resultado de construções teóricas que emergem vinculadas aos indicadores diversos constituídos em nível empírico.

Para esse mesmo autor, há uma relação mal construída entre o quantitativo e o qualitativo. O quantitativo pode representar um momento do processo, que pode permitir a organização do problema investigativo. O quantitativo pode definir o problema da pesquisa, organizando os processos de interpretação. Neste sentido, quando se analisa as falas dos atores sociais, muitos possuem relatos parecidos de sofrimento e superação para alcançarem a formação pós-graduada. Por esse motivo, neste estudo há dados parecidos que podem ser agrupados e quantificados. Assim, o quantitativo auxilia o qualitativo para posterior análise dos dados. Para Macedo (2010, p. 71), alguns recursos quantitativos e a conclusão a que chegam são incompatíveis com a tradição hermenêutica da Etnopesquisa. A objeção não se concentra somente no número, mas no modo de uso do número para interpretar, esclarecer e analisar informações. Para Macedo (2010, p. 71), esse debate é muito mais epistemológico do que metodológico. Para ele, é algo que está em vias de superação quando se trata do uso das dimensões nos estudos compreensivos.

Neste estudo, atrelado ao campo das Ciências Humanas, podemos afirmar que o viés qualitativo é adequado e predominante. Minayo (2010, p. 21) explica isso quando aponta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] (MINAYO, 2010, p. 21).

Dessa forma, a base da pesquisa qualitativa que se busca nesta Tese, é a compreensão das singularidades dos atores sociais em formação na pós-graduação, e assim, poder ser estabelecido um diálogo analítico juntamente com aspectos teóricos, sobre a formação, o adoecimento e a cura desse processo.

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como um modo de se perceber e sentir a realidade ao nosso redor. O pesquisador faz uma série de estudos para interpretar os fenômenos e procura entender o modo como os atores sociais participantes interagem nessa realidade. Denzin e Lincoln (2006) ilustram muito bem essas afirmações quando consideram que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Esta abordagem de pesquisa surge no final do século XIX como tentativa de superação dos métodos hegemônicos nas ciências naturais. A partir da segunda metade do século XX esta metodologia passa a ser mais utilizada entre os pesquisadores da área de educação com o intuito de compreender os processos educativos por meio da indução, das especificidades de cada realidade nas quais o pesquisador nem sempre assume uma postura neutra (ANDRÉ, 1995, p.18).

Pode ser destacado ainda que a pesquisa qualitativa não enumera ou mede os fatos tal como faz a pesquisa quantitativa. Ela acontece através do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudo, com a finalidade de conhecer a realidade a qual pesquisa. Nesse tipo de pesquisa é comum o pesquisador procurar entender os fatos através dos sujeitos ou situações a serem descobertas para poder interpretar o fenômeno oculto. Godoy (2002) ilustra bem este procedimento quando afirma:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 2002, p. 62).

Para analisar a formação e seus acontecimentos a partir da pós-graduação, tal abordagem é academicamente valiosa, quando se busca compreender uma estrutura de funcionamento institucional e ao mesmo tempo as subjetividades de cada um dos atores sociais em formação. Além disso, busca-se construir juntamente com os atores sociais participantes do estudo explicações e conhecimentos partindo de uma realidade compartilhada. A intencionalidade implicacional desta pesquisadora está presente como pano de fundo e move as ações metodológicas ao longo do percurso do estudo.

## 4.2 OS ATORES SOCIAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os atores sociais deste estudo foram discentes egressos e aqueles que ainda estão no processo de formação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Uma das primeiras ações desta pesquisadora foi visitar sua memória para lembrar daqueles que, no momento em que precisavam falar do sofrimento ao qual vinham enfrentando, buscavam o diálogo como uma forma de enfrentamento e consolo. A partir daí, iniciou-se uma pesquisa aos contatos telefônicos, aos e-mails e até mesmo procura direta aos atores, explicando qual era o objetivo da pesquisa. Muitos demonstraram interesse imediato, outros, pediram para dialogar em outro momento para entender melhor a proposta. Teve ainda aqueles que negaram diretamente alegando medo, receio de serem identificados e sofrerem retaliações, e teve uma pessoa que alegou não desejar falar sobre a sua experiência no período que cursou a pós-graduação. A negativa consistia no não desejo de transformar a experiência vivida na pós-graduação em objeto de registro, de estudo de outra pessoa naquele momento.

Ao total foram contatados 24 discentes entre egressos e aqueles que ainda frequentam o curso de pós-graduação na UFBA. Dentro dessa margem de discentes, 10 aceitaram participar do estudo, 9 não quiseram participar ou inicialmente se propuseram e depois desistiram. Houve contato também com 5 discentes que iniciaram e não concluíram o curso, mas todos preferiram não dividir as experiências vivenciadas.

Como já relatado acima, os contatos foram realizados por conta própria da pesquisadora, pois os dados pessoais dos discentes do programa não podem ser divulgados. Como também já foi mencionado anteriormente, trabalhei no período de três anos na secretaria do programa e pude presenciar as dificuldades e sofrimentos dos colegas discentes. Dessa forma, pude ter um contato direto com esses discentes e pude explicar qual era o estudo e quais eram seus objetivos.

Confesso que cada negativa ou desistência me causavam desconforto, pois acredito que as mudanças só acontecem quando os problemas são expostos. E

dessa forma as soluções podem ser viabilizadas de forma coletiva, através da compreensão do problema e possíveis formas de resolução.

Considero de extrema importância salientar aqui que os atores sociais não são idiotas culturais. Esses atores estão emergidos em uma cultura já instituída e carregada de regras e preceitos preestabelecidas que atravessam gerações. Por muito tempo, a diferença em relação à cultura dominante era motivo de estranheza, repugnância, selvageria, monstrosidade por parte do discurso antropológico (MACEDO, 2010, p. 25).

Mas essa realidade vem enfrentando mudanças e desejos de evolução. O que se observa é um movimento cada vez mais crescente da epistemologia das ciências antropológicas ao relativizar a cultura do outro como objeto de estudo. A sociedade do “eu” questiona-se a si mesma, passando a refletir sobre a sociedade do outro. Nesse sentido, o pesquisador não fica distanciado e afastado constantemente do seu objeto, participa implicadamente e constrói conhecimento coletivamente.

O ator social participa da cultura como um edificador de diferenças e de modos aos quais se identifica. Ele se envolve em um processo de consonância entre cultura e identidade cultural.

Além disso, se analisarmos convencionalmente a cultura, ela projeta-se acima dos atores e norteiam suas ações. Esse modo de vivenciar a cultura precisa ser superado e o nosso olhar precisa ser direcionado para o entendimento de que os atores sociais não são idiotas culturais. Macedo e Guerra (2016, p. 37), nos explicam muito bem isso quando afirmam:

(...) além de portar sentidos por meio de suas ações e realizações etnometódicas, são sujeitos criadores incessantes de sentidos e, com isso, por meio de suas ações, forjam e organizam suas realidades socioculturais, bem como teorizam sobre elas. Nesse veio, produzem descritibilidades, inteligibilidades, reflexibilidades, analisibilidades e sistematicidades, lugar da emergência e das dinâmicas constituintes dos seus etnométodos.



Esses mesmos autores nos explicam que os etnométodos estão vinculados às implicações, concepções ideológicas, existenciais, culturais, libidinais e com consciência de suas vidas cotidianas na prática. Os atores participam ativamente de suas realidades cotidianas interpretando-as. São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que significa que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação, e sem essa condição não haveria ações e realizações humanas instituintes (MACEDO, GERRA, 2016, p. 37).

O importante é ressaltar que, para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de sairmos de nós mesmos. (MACEDO, 2010, p. 28) A intercríticidade é necessária e relevante nas pesquisas antropológicas.

#### **4.3 AS ESCOLHAS (ETAPAS DOS MÉTODOS) EM BUSCA DA COMPREENSÃO DAS SUBJETIVIDADES**

Para iniciar este tópico, primeiramente se faz importante destacar que os atores sociais participantes do estudo são aqueles que passaram ou ainda estão no curso que se encaixam entre os anos de 2012 até 2016.

Como já mencionado na Introdução desta Tese, a primeira etapa do estudo foi verificar pesquisas que abordam o adoecimento, cura e formação dos discentes na pós-graduação entre as Universidades que possuem o maior número de alunos inscritos nos programas. O lócus deste estudo é a Universidade Federal da Bahia. Por esse motivo, buscou-se no repositório da referida universidade pesquisas com essa temática. O que pôde ser constatado é que as pesquisas são na maior parte voltadas para o adoecimento dos docentes e com especial atenção à modalidade de graduação. Além disso, as áreas que mais realizam estudos neste sentido são as de Saúde.

Pesquisas com a abordagem do adoecimento discente na pós-graduação *stricto sensu* podem ser consideradas recentes. O que podemos visualizar com maior frequência são discentes que enfrentaram esse problema e relatam suas experiências em publicações de jornais, revistas e páginas como a da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) de universidades distintas.

A ANPG (2017) traz em sua página importantes alertas abordando o adoecimento dos discentes da pós-graduação *stricto sensu*. A Diretora de Políticas Institucionais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Manuelle Maria Marques Matias, afirma que os índices de depressão e outros distúrbios psicológicos e físicos apresentam um número preocupante de casos. Manuelle ainda fala que ocorre uma ausência de discussões sobre o assunto dentro dos programas, o que agrava mais ainda a situação. Manuele cita também o caso de um estudante do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes UERJ) que ingressou no curso no ano de 2015 e por conta do de um quadro depressivo desencadeado durante o curso cometeu suicídio em 06 de dezembro de 2017.

No mês de outubro de 2017, a Folha de São Paulo trouxe uma reportagem escrita por Fernando Tadeu Moraes que continha uma importante discussão sobre a fragilidade e os desafios que os estudantes enfrentam, abordando questões sobre saúde mental na pós-graduação. Um estudante do curso de Doutorado do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo - USP foi encontrado sem vida no laboratório onde desenvolvia sua pesquisa. Na lousa que havia no local, o estudante deixou escrito uma mensagem em que dizia estar “cansado de tentar, de ter esperança, de viver”. Os colegas de curso afirmaram que ele estava próximo da qualificação do seu estudo e afirmava que a pesquisa estava “travada”.

No mês de novembro de 2017 em reportagem à revista Veja de São Paulo, uma pós-doutoranda fez um depoimento afirmando ter perdido o sentido de viver durante a pós-graduação devido à depressão. Com 31 anos de idade, sendo 26 anos dedicados aos estudos que iniciaram no jardim de infância e finalizaram com o pós-doutorado, ela lista uma série de questões que desencadearam o adoecimento. No caso dela, a busca constante por uma produção perfeita agravou e contribuiu muito para o processo do adoecimento. Mas aspectos bem comuns que todos os pós-graduandos podem se identificar como a pesquisa ser bem qualificada, ter os relatórios aprovados, os artigos aceitos, as bolsas aprovadas são apontados como desafios constantes a serem superados pelos discentes. Há ainda a competição dos currículos, onde compara-se aqueles que

possuem mais ou menos artigos publicados nas revistas com mais credibilidade pelo Programa de Pós-graduação ao qual se está inserido. Outra situação apontada pela entrevistada é de que muitos pós-graduandos precisam se deslocar de sua cidade natal para os grandes centros que possuem mais recursos para a pesquisa, e a adaptação pode ser uma grande tortura. Chega um momento que se questiona o sentido de todo esse movimento, e o processo solitário e doloroso pode desencadear o adoecimento.

Em reportagem do jornal Estado de Minas (JEM), é publicizado em 28 de agosto de 2017 que os de transtornos mentais de discentes e docentes da pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) são o reflexo das exigências, prazos exíguos e pressão comum ao setor, registrando quadros de depressão, ansiedade, interrupção de atividades e uso de remédios para transtornos mentais. Depoimentos de alunos, confirmados pela reitoria da instituição, relatam quadros de depressão, ansiedade, angústia, interrupção de atividades estudantis, uso de medicamentos e até casos de abandono dos cursos. Esses dados não são informados abertamente pela universidade, no entanto a lista de adversidades é grande, incluindo relatos de pressões decorrentes de prazos curtos para cumprimento de metas e entrega de produções acadêmicas, falta de acompanhamento do orientador e até mesmo tratamento grosseiro e humilhante por parte desses orientadores com os orientandos. Conforme aponta uma das estudantes, cujo nome não é revelado, que hoje consegue falar abertamente com os seus colegas, mas percebe que eles ainda possuem muitos receios. A estudante afirma ver “que os colegas compartilham desse sentimento, mas não expõem com tanta clareza, por medo e vergonha. Fica sempre aquela máscara que a gente precisa ser o bom, o melhor. A impressão que tenho é de que isso já se tornou algo institucionalizado. É como se o sofrimento e a angústia fizessem parte do percurso, em vez de ser um processo bonito de aprendizado. O adoecimento mental na pós-graduação deve ser discutido. Tem muitos alunos sofrendo com isso e ninguém faz nada”.

Em publicação recente divulgada em 23 de abril de 2018, a Associação de Pós-graduandos (APG) da Universidade de Brasília (UnB) abordou o assunto do adoecimento na pós-graduação alertando para o aumento de casos de suicídio

dos discentes entre outros transtornos psíquicos apresentados pelos discentes como ansiedade, depressão e até mesmo desistência do curso. De acordo com dados da APG, os casos são abafados sem dados formais sobre o problema. A APG da UnB realizou uma pesquisa em janeiro de 2018 com mais de 630 pós-graduandos resultando em casos de ansiedade, desânimo, irritabilidade, tristeza, afastamento social, entre outros, como casos não isolados, e sim sistêmicos. A pesquisa revela um número impressionante de discentes que pensa em suicídio com uma frequência diária ou uma vez por semana, alertando para que as instituições de ensino superior não negligenciem os casos de adoecimento e que procurem medidas preventivas e interventivas no intuito de solucionar tal adversidade.

Em abril de 2018 a ANPG publicou em sua página uma nota de pesar sobre o falecimento de mais uma pesquisadora em consequência da depressão, doença que cada vez mais se torna comum no âmbito da pós-graduação. A referida aluna era economista formada pela Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e que estava à frente da Comissão de Fundação da Associação de Pós-Graduandos do IFAM. A ANPG (20018, p.01) aponta:

Infelizmente, Carolina (nome fictício) foi mais uma vítima do fenômeno de adoecimento na pós-graduação que vem acometendo centenas de pós-graduandos brasileiros. Pesquisas e informações disponíveis têm demonstrado que os índices de estresses e adoecimento estão assustadoramente altos. A situação agrava-se em um cenário de cortes e contingenciamento de recursos das Instituições e da Pesquisa, crescendo a perspectiva pessimista em relação a carreira acadêmica. Associado ao fato que esse tema tem sido tratado em algumas universidades e programas de pós-graduação com descaso em um ambiente que não tem sido garantido os direitos básicos para assegurar a permanência do pós-graduando na academia em condições humanamente saudáveis.

A ANPG (20018, p.01) continua dizendo:

Diariamente temos sido expostos a situações que são vistas como naturais pelo meio acadêmico, como falta de recursos para pesquisa e sobrevivência, pressão para produção científica em massa, carga excessiva de trabalho e diversos tipos de assédio

que tem levado ao adoecimento mental do pós-graduando. O que faz com que esse profissional que dedica parte de sua vida para pesquisa e o desenvolvimento nacional tenha que interromper sua formação acadêmica e, conseqüente, evadir dos cursos de pós-graduação, e por vezes, a tirar sua vida.

Ao final da nota, a ANPG alerta sobre a necessidade de falar do adoecimento na academia e da adoção de políticas para combater a deterioração das condições de vida dos pós-graduandos, e dessa forma, poderemos garantir um espaço mais humanizado na produção científica evitando que talentos como Carolina (nome fictício) e tantos outros que nos deixaram sejam perdidos (APG, 2018, p.01).

Podemos visualizar que se trata de um tema contemporâneo, e as discussões ainda são recentes. Uma publicação datada em 06 de junho de 2018 no jornal Gazeta do Povo, afirma que há uma “crise de saúde mental” globalizada dos estudantes que cursam Mestrado e Doutorado.

Variadas pesquisas em diferentes países apontam para a situação de adoecimento dos discentes. No ano de 2014, a Universidade da Califórnia Berkeley trouxe uma pesquisa realizada com estudantes da pós-graduação em que 47% dos doutorandos e 37% dos mestrandos mostravam-se deprimidos. Essa pesquisa foi realizada através do uso de entrevista com um número aproximado de 2.200 discentes de 26 países, contando com a participação de 90% alunos doutorandos e o restante mestrandos. As áreas de atuação variaram, sendo 56% em Humanas, 38% Ciência e Biologia e 2% Engenharia. Os pesquisadores realizaram um cruzamento de dados com os temas de gênero, o equilíbrio entre vida e trabalho e a relação entre pesquisador e orientador. Como resultado, os pesquisadores chegaram à conclusão de que quando se trata de gênero, 43% de mulheres, 55% transgêneros e 34% dos homens estão propensos a desenvolver depressão e ansiedade. Os entrevistados também afirmam não conseguir manter uma harmonia saudável entre vida e trabalho. Quanto à relação estabelecida entre pesquisador e orientador, o estudo demonstra que metade dos discentes depressivos e ansiosos afirmaram não receber a devida atenção dos seus orientadores e ainda dizem que os mesmos

não contribuem de forma positiva para o equilíbrio mental e emocional (ORSI, 2018).

Trazendo as discussões para o Brasil, a reportagem do jornal Gazeta do Povo escrita por Carlos Orsi traz a informação de que o olhar sobre o problema do adoecimento de discentes da pós-graduação se tornou mais atento depois do suicídio do estudante que cursava o Doutorado em Ciências Biomédicas na USP, fato já relatado anteriormente. Há pesquisas sobre o tema, no entanto são mais voltadas para carreiras específicas, como Odontologia ou Medicina Veterinária. Além disso, essas pesquisas apontam níveis elevados de estresse entre os estudantes. Em 2009 a Universidade Federal do Rio de Janeiro envolveu 140 voluntários em uma pesquisa que constatou que 60% dos pós-graduandos encontravam-se estressados. Em 2013, uma enquete conduzida por membros da Associação de Pós-Graduandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul concluiu que mais de 50% dos alunos de mestrado e doutorado tinham problemas de sono.

A partir disso, como já mencionado no item anterior, esta pesquisadora iniciou uma intensa busca pelos atores sociais que poderiam contribuir para o estudo. Dessa forma, através das preferências e desejos desses atores, foram realizadas diversas formas de coleta de dados. Somente um discente aceitou ser entrevistado na “unidade” em que realizava seu estudo. Os demais preferiram fazer a entrevista fora de sua “unidade”. As explicações foram desde medo de ser visto com a pesquisadora e posteriormente sofrer retaliações até maior comodidade dos entrevistados, que preferiram realizar em suas próprias residências ou em algum espaço mais próximo do local onde ocorrem suas atividades profissionais. Houve aqueles que optaram por responder às perguntas da entrevista como forma de questionário por não residirem mais aqui na cidade de Salvador ou não tinham tempo para um encontro com a pesquisadora. Os questionários respondidos foram enviados via e-mail. Houve um caso em que o ator gravou as respostas e também enviou os arquivos via e-mail. Todas as cartas escritas pelos atores sociais foram enviadas via e-mail.

Portanto, as técnicas de pesquisa utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário e escrita de cartas. A escolha por esses procedimentos

se deu pela adequação dos mesmos à natureza do objeto da pesquisa. A junção desses procedimentos possibilitou um maior conhecimento sobre a temática, auxiliando a análise dos acontecimentos, através da descrição de fatos, interações, situações e experiências (SAMPIERI, et. al., 2006, p. 22).

A pesquisa bibliográfica foi muito importante para nortear o estudo. Ao mesmo tempo em que a literatura com abordagem voltada ao adoecimento e cura na formação pós-graduada dos discentes era escassa, causando desconforto na pesquisadora, impulsionou mais ainda o desejo de pesquisar e relatar as experiências dos discentes que enfrentam esse processo. Outro ponto decisivo em pesquisar tal temática foi a negação por muitos pesquisadores em falar sobre algo que acontece há muito tempo dentro da academia e não se deseja revelar, se omite, se nega, se esconde.

A pesquisa bibliográfica é entendida como a revisão da literatura de onde se extrai as perspectivas teóricas de uma pesquisa científica.

Boccatto (2006, p. 266) afirma:

(...) a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Conforme a ideia desse autor, a pesquisa bibliográfica norteia um trabalho científico. Além disso, nos mostra diferentes direções que podem ser seguidas e defendidas. Mostra-se o que já vem sendo pesquisado e o conhecimento que vem sendo construído através das pesquisas científicas. Dentro do viés desses conhecimentos, vislumbramos áreas específicas e nos proporciona uma visão mais ampliada das escolhas dos métodos que serão utilizados em novas

pesquisas. E ainda, pode servir como ponto de apoio para as argumentações e discussões do trabalho científico.

Apesar de haver poucos estudos sobre o tema com formação-adoecimento-cura dos discentes da pós-graduação, há pesquisas que abordam a temática voltadas para a graduação, para os docentes e mais concentrados na área da saúde. Além disso, há relatos em jornais e na Internet sobre os discentes da pós-graduação. São nesses espaços, que, considerados como escritos sem o valor teórico exigido pela academia, que eles falam sobre o que acontece no processo de sua formação. No entanto podemos refletir sobre isso, pois os escritos somente trazidos nesses meios (jornais, blogs, revistas sem o cientificismo acadêmico) nos coloca em estado de alerta, pois a academia ainda precisa de mudanças e transformações.

As entrevistas, pois, tem por objetivo o conhecimento das opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras, dos informantes. As perguntas propostas, na maioria das vezes, estão diretamente ligadas à investigação e destinadas aos sujeitos investigados (GIL, 1999, p. 128).

A utilização da entrevista em pesquisas qualitativas possibilita ao pesquisador uma visão da compreensão dos sujeitos pesquisados sobre o contexto ao qual estão inseridos. Além disso, esses sujeitos expõem suas percepções e contradições referentes à realidade. De acordo com Macedo (2004, p. 165):

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; (...) podemos verificar que trata-se de um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre o pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria.

O método da entrevista foi de extrema importância para o estudo. Apesar de não ser muito extenso o bloco de perguntas, os atores sociais sentiram-se



confortáveis para responder todas as perguntas e se estenderam bastante. Além disso, ao falar de suas experiências muitos choraram e ficaram tocados com o tema proposto, abrindo um leque de possibilidades de diálogos, troca de conhecimentos e experiências com a pesquisadora.

Partindo do pressuposto da ordem epistemológica, ético-política e metodológica, a entrevista, conforme Poupart (2012, p. 216), parte de três tipos de argumentos:

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.

Dessa forma, conforme nos aponta o autor acima citado, as pesquisas de cunho qualitativo possuem uma dinâmica que se preocupa com as demandas sociais. É importante o viés social nas pesquisas acadêmicas científicas. Portanto, essa Tese se preocupou e trouxe para os leitores, a realidade, as perspectivas e os dilemas enfrentados pelos discentes da pós-graduação *stricto sensu* da UFBA pois são atores sociais inseridos e participantes do meio social.

Nesse sentido, buscou-se o sentido social através da narrativa. Para a Etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do tempo. Por ter um viés de abertura e flexibilidade, a entrevista pode iniciar numa situação de total imprevisibilidade, em meio à observação e contatos fortuitos com participantes (MACEDO, 2004, p. 164).

Essa foi a realidade em que se pautou esta Tese, como nos aponta Macedo (2004) citado acima, abertura, flexibilidade, interação e contatos mais próximos, através de observações e conversas paralelas (nos corredores ou fora da sala

de aula) que se deu o construto da pesquisa culminando na Tese. Importante salientar aqui como nos aponta Macedo (2004, p. 167):

Uma outra característica marcante da entrevista é que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem ser submetidos a várias entrevistas, não só com o objetivo de se obter mais informações, mas como um meio de apreender as variações de uma situação estudada, muito comum nos meios educacionais.

Um tipo de instrumento metodológico extremamente significativo e poderoso para captar representações, a entrevista com seus sentidos construídos pelos sujeitos, são para o etopesquisador a representação da realidade do ponto de vista de quem descreve (MACEDO, 2004, p. 164).

Além disso, a linguagem cria, revela representações cujas formas e significações estão inseridas no contexto social do seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. Não é falsa nem verdadeira é um constante objeto de análise para o etnopesquisador (MACEDO, 2004, p. 165).

Para Macedo (2004, p. 165):

(...) o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhe são emprestadas.

Como alguns atores sociais optaram pelo questionário, as perguntas formuladas para a entrevista foram utilizadas no formato de questionário. Considero importante destacar, que a entrevista nos possibilita mais oportunidades de diálogo e uma proximidade maior entre o pesquisador e os atores sociais que participam do estudo. Além disso, como esta Tese é pautada na Etnopesquisa implicada, o contato com os atores e a troca de experiências com a pesquisadora apresentava um valor mais significativo e importante. Porém, foi considerando a escolha e o desejo do outro em compartilhar sua experiência de formação na pós-graduação no formato de questionário. O respeito a esses atores e o modo como se propuseram a compartilhar suas experiências é a explicação mais simples por ter utilizado essa metodologia de coleta de dados.

O questionário, conforme nos aponta Gil (1999, p. 128), tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Para esse mesmo autor, há alguns pontos que não são muito positivos no uso do questionário, quando declara:

- impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas.
- impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas. (GIL, 1999, p. 128-129)

Para Chaer (et. al., 2011, p. 261):

Num olhar talvez tendencioso à escolha do questionário, parece que os pontos fracos trazidos devem servir não para desestimular o uso de tal técnica, mas, sim, para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados.

Neste sentido, o diálogo não foi trocado pessoalmente com o ator social com o uso do questionário, porém, houve uma abertura para que a pesquisadora, de forma ética e respeitosa, pudesse fazer a leitura das respostas e, caso fosse necessário, pedir maiores explicações sobre alguma pergunta presente no questionário. Todo esse diálogo foi realizado via e-mail e o resultado pode ser considerado positivo.

A escrita de cartas como método foi um modo de oportunizar aos atores participantes do estudo escrevem livremente sobre algo que partisse do seu desejo. Além disso, a escrita de cartas, nesse sentido, pode ser considerada como uma forma terapêutica. Para realizar essa etapa, foi enviado um e-mail pela pesquisadora contendo todas as informações da pesquisa, incluído a escrita da carta. Foi proposta de uma redação uma carta com número de laudas e assunto referente à pós-graduação ao critério escolhido pelo ator social. A partir disso, para melhor explicar como ela poderia ser escrita foi proposto que o conteúdo poderia ser partindo do desejo de cada um deles e que endereçasse a quem quisesse. Esse endereçamento não precisaria ser identificada nominalmente, porque isso a pesquisadora omitiria caso necessário. No entanto houve casos que as cartas puderam ser identificadas, como por exemplo quando

foi endereçada aos futuros discentes ingressantes no programa. Continuando a explicação do conteúdo das cartas, foram partilhados alguns exemplos tais como: para o ex-orientador (a), algum colega, coordenação e até mesmo ao programa. Essa carta poderia ser uma forma de desabafo, cura e encorajamento. Nela o ator podia contar algo significativo, fazer alertas ou até mesmo um pedido que achasse que deveria ser compartilhado com a comunidade acadêmica.

Alguns dos atores sociais acharam estranho eu utilizar a carta como método de pesquisa. Mas ao mesmo tempo, a ideia lhes pareceu muito interessante.

Cada um desses procedimentos metodológicos foi cuidadosamente trabalhado e analisado de forma detalhada nos capítulos seguintes desta Tese.

O exame mais detalhado do trabalho realizado com os atores sociais foi baseado na análise de conteúdo, explorado de forma mais densa e completa no capítulo 6 da Tese.

A análise do conteúdo não é uma forma analítica recente nas pesquisas científicas. Para os etnopedagogos a análise de conteúdo é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa. Não é um modelo analítico considerado fixo. É importante salientar que devemos considerar a natureza efêmera e fugaz do fenômeno da significação. O sentido de utilizar a análise de conteúdo é descobrir o que está oculto, o sentido e significado das palavras ditas. O natural é “encharcar-se” da linguagem e práticas de uma comunidade.

Além disso, é importante destacar que a análise das experiências dos atores sociais compartilhadas com a pesquisadora, foram pautadas em estudos sobre a Etnopedagogia com base na Hermenêutica, muito utilizada para analisar compreensões. No capítulo 5 da Tese isso foi mais aprofundado.

## CAPÍTULO 5

*“Ouça mais e fale menos.”*

*Sigmund Schlomo Freud*

*“Falar é uma necessidade. Escutar é uma arte.”*

*Johann Wolfgang von Goethe*

### AS FORMAS ANALÍTICAS

Este capítulo é dedicado às formas de análise utilizadas na Tese. É necessário esclarecer que a análise de conteúdo com base na hermenêutica norteou todas as compreensões dos relatos feitos pelos atores sociais. O primeiro tópico fala sobre a experiência e os conhecimentos gerados a partir dela. O segundo tópico é dedicado às considerações sobre a *hermenêutica*, que foi adotada como um recurso para analisar as experiências dos atores sociais participantes da Tese. O terceiro tópico fala sobre a *escuta sensível*, que se mostrou uma importante, necessária e essencial forma de aproximação com os atores sociais. O quarto e último tópico, discorre sobre a (auto) biografia que juntamente com as interpretações sobre a hermenêutica e a escuta sensível fazem com que a ênfase na singularidade das narrativas (auto) biográficas tornem o processo de formação significativo para os discentes da pós-graduação *stricto sensu*.

#### 5.1 A EXPERIÊNCIA: UMA IMPORTANTE FONTE DE CONHECIMENTO

A experiência é uma importante forma de compreender conhecimentos. A Etnopesquisa por si só já carrega em suas raízes a experiência como um ato do pesquisador e como um profícuo campo de pluralizações. Contrariando a visão positivista e cartesiana de pesquisar, o uso da experiência dos atores sociais em pesquisas antropológicas já cresceu muito e vem demonstrando que os estudos com esse viés possuem rigor e significativa importância científica para a produção do conhecimento.

Para a Etnopesquisa, o uso das experiências humanas é uma fonte de compreensão e conhecimentos. O papel do ator social se configura na socialização de suas experiências para a criação de novos saberes. E, nesse sentido, os saberes se tornam *instituintes culturais* que organizam a vida em sociedade (MACEDO, 2015, p. 29). Essas elaborações são provenientes da etnometodologia inaugurada em 1960 por Harold Garfinkel. Oliveira e Montenegro (2012, p. 131) explicam que Garfinkel:

(...) com a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology* (1967), a qual reúne uma série de pesquisas sistemáticas realizadas ao longo dos anos 1950, na Califórnia, em sua maioria coordenadas por ele, após o seu doutoramento em 1952. Nessa época, começaram a ser disseminadas as ideias da abordagem etnometodológica, instigando diversos pesquisadores a empreenderem estudos e a aplicarem métodos específicos de coleta de material empírico para fenômenos sociais (...)

Com a proposta de Garfinkel muitos pesquisadores vieram a se tornar expoentes respeitados no uso e desenvolvimento de determinadas técnicas, todas aplicadas à luz da intenção etnometodológica de como compreender a realidade (OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2012, p. 131).

É importante estar claro que o que se busca nesta Tese é uma compreensão de formação através da experiência vivenciada e a experiência formadora dos atores sociais, através da etnometodologia. Jamais devemos pensar a experiência como um adorno da formação. Mas uma trilha que nos leva que verdadeiramente avaliarmos as situações, a um novo conhecimento e a uma transformação do Ser. Nos interessa pensar a pesquisa como experiência educativa sem entendimentos reducionistas pedagógicos. O primordial é perguntar o sentido da educação perspectival levando em consideração opiniões e pontos de vista (MACEDO, 2015, p. 36).

As narrativas experienciais aqui destacadas são dispositivos utilizados para se obter informações importantes das singularidades humanas. Trata-se de uma profundidade narrativa em que aspectos específicos surgem a partir das histórias experienciadas dos atores com toda a singularidade e dentro de contextos

sociais diversos. O que de desejou foi o encorajamento de ouvir as falas de forma sensivelmente e acolhendo cada sentimento de sofrimento, alegria, pesar, dor e superação.

Todos sabemos que falar das nossas experiências que, de alguma forma nos remetem às memórias que desejamos esquecer, não é uma tarefa fácil. Por esse motivo, a busca por relatos de como o sistema da pós-graduação na UFBA funciona foi uma forma mútua de ajuda e de superar os desafios que ela impõe aos pesquisadores.

Por isso, não podemos deixar de destacar que as narrativas experienciais se projetam através de uma espera complexa. Isso serve para quem ouve e para quem fala. A compreensão de narrativas desse tipo pode ser estabelecida a partir de um olhar que deseja compreendê-las em determinadas situações ou contextos. Para isso, o papel do etnopesquisador é ouvir sensivelmente e atentamente, fazendo isso de uma forma acolhedora, sem julgamentos ou pré-conceitos.

Para Macedo (2015, p. 46):

A narração como dispositivo de pesquisa (re) elabora e desperta os sentidos da experiência, algo caro para a Etnopesquisa. Trata-se de um texto original inimitável. Nesse caráter inimitável está o seu caráter verdadeiro, no sentido de uma certa originalidade que jamais pode dispensar a relação com o outro que ouve, lê, interpreta, pode reagir, resistir e construir um diálogo que altera através de uma verdade sentida, vivida.

A valorização da narração coloca o narrador numa condição de autor e mais importante ainda, de viver um processo de autorização, como já dissemos, torna-se coautor de si.

Portanto, a narração experiencial é uma forma complexa e especial de contar a história sobre nós. E por isso podemos adentrar nos processos, também complexos, de existência e cultura. Narrar fatos sobre si mesmo e sobre os outros não é tarefa fácil quando se trata de uma narrativa comprometida e respeitosa. Concordando com a ideia de Macedo (2015, p, 48), a narrativa pode nos tornar cronistas da nossa própria experiência e hermeneutas propositivos da nossa própria vida.

## 5.2 A HERMENÊUTICA NA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

Inicialmente se faz importante pensarmos que a Filosofia é uma ciência em que o homem busca a compreensão do mundo. Não somente restringido a isso, a ciência filosófica se empenha em fazer o homem ver e lidar com a sua própria existência e como este chega às suas racionalidades.

Com a chegada da Modernidade, a lógica das ciências exatas como a Matemática e a Física passaram a ser o centro para se produzir conhecimentos científicos válidos. Dessa forma, as explicações positivistas sobre a ciência foram adotadas e à Filosofia coube somente a incumbência da análise lógica sobre o que as ciências exatas já haviam determinado como verdade absoluta.

A hermenêutica filosófica trouxe um movimento de rompimento com a lógica formal das ciências absolutistas, pautando-se na explicação de que a compreensão do mundo e da existência humana não seriam capazes de ser atreladas somente à lógica formal explicativa. Assim, a hermenêutica reformula a forma de compreensão e coloca na experiência como perspectiva de análise nas pesquisas científicas. A experiência passa a ser uma abertura para as explicações do mundo.

A hermenêutica tem sua origem na mitologia grega e, Hermes, foi o deus escolhido e responsabilizado em transmitir as mensagens ao mundo dos mortais. Uma das características mais enaltecidas de Hermes são suas relações com o mundo dos homens, um mundo por definição aberto, em permanente construção. Como o mito de Hermes, o esforço deve se dar na direção de fazer ciência relacional, conectada, caminhante, humanizada e humanizante, sedenta de *insights* socialmente pertinentes (MACEDO, 2004, p. 28, 33).

Colocando nosso olhar em outra direção, a hermenêutica é elaborada inicialmente para interpretar o que os escritos bíblicos queriam dizer. Conforme aponta Palmer (1989, p. 44):

(...) o significado mais antigo e talvez o mais difundido da palavra hermenêutica se refere aos princípios da interpretação bíblica e que há uma justificação histórica para esta definição, visto que a palavra encontrou o seu uso atual precisamente quando surgiu



a necessidade de regras para uma exegese adequada das Escrituras”

Conforme Macedo (2004, p. 74), no século XIX Wilhelm Dilthey vinculou o termo “hermenêutica” à sua filosofia da “compreensão vital”. Para Dilthey a cultura, historicamente construída, deve ser absorvida através da experiência íntima do sujeito. Como nos aponta Vieira e Rivera (2012, p. 264), Dilthey é o grande precursor dos estudos hermenêuticos no campo das ciências sociais. Para esses autores, Dilthey faz uma distinção dos estudos nas ciências naturais quando procura a causa dos fenômenos e o entendimento das ciências espirituais buscando sentido para as experiências humanas, incluindo também as experiências do pesquisador que faz sua investigação.

Nesse sentido, esta Tese buscou a compreensão do sentido dado à formação pelos discentes da pós-graduação *stricto sensu*. Muito além disso, como nos estudos de Dilthey, buscou-se através dos movimentos experienciais compreender os motivos, os desejos, o autoconhecimento, as estratégias de enfrentamento das adversidades e a cura para se alcançar a formação.

Hans Georg Gadamer é um dos filósofos e estudiosos sobre o desenvolvimento da hermenêutica no século XX. Fortemente influenciado pela filosofia de Martin Heidegger, seu professor Gadamer, em sua obra “Verdade e Método”, mostra a natureza da compreensão humana e com a ajuda da linguística destaca a compreensão do homem no mundo sendo visto como um processo de aprendizagem intersubjetivo. Gadamer denega uma maneira única de alcançar a verdade. No entanto admite que há uma pré-direção para ela, e prioriza o entendimento entre autor e intérprete através da abertura linguística ao mundo (BONFIM, 2010, p. 77). Gadamer aponta que aquele que quer compreender não deve se ater às suas opiniões prévias, mas sim, estar disposto a deixar que estas lhe digam algo de novo. Para Gadamer o sujeito precisa ter suas opiniões prévias e preceitos pessoais, pois é fundamental a consciência dos próprios pressupostos para que as ideias pessoais do intérprete sejam confrontadas com as ideias de um texto. Para Bonfim (2010, p. 77), o principal da teoria gadameriana é encontrar um modo de evitar ideias fechadas em opiniões já estabelecidas. A lógica parte da compreensão de que a linguagem precisa de

uma elaboração prévia de um projeto que estará em constante renovação para que tenha avanço no seu sentido. Se trata de uma constante interpretação até que essas ideias fechadas em si sejam substituídas por novas e mais adequadas às mudanças que ocorrem regularmente. Portanto, o diálogo é uma premissa constante. Gadamer afirma que nós nos aproximamos mais da linguagem quando pensamos no diálogo. Para ele (1999, p. 282):

Partiremos do lema: compreender significa, de princípio, entender-se uns com os outros. Compreensão é, de princípio, entendimento. Assim, os homens se entendem entre si, na maioria das vezes imediatamente, isto é, vão se pondo de acordo até chegar a um entendimento. Acordo é sempre, portanto, acordo sobre algo. Compreender-se é compreender-se em algo. Já a linguagem mostra que o "sobre quê" e o "em quê" não são apenas um objeto qualquer do discurso, do qual a compreensão mútua pudesse prescindir ao buscar seu caminho, mas são, antes, caminho e meta do próprio compreender-se.

Compreender o outro com toda a sua “bagagem” experiencial e através do diálogo, com trocas de experiências diferentes ou próximas, é o cerne desta Tese. A implicação da pesquisadora em conjunto com essas “ações respeitadas” ao que o outro fala, a escuta ao que o outro tem a dizer, de uma forma sensível e dada a devida importância é o que se fez durante o estudo.

É necessário nos atentarmos para um problema que a pesquisa científica desenvolveu aprisionada em uma ideia de que pesquisar a partir da experiência do outro não tem uma validade científica consistente como os demais estudos que vão no sentido oposto. Mas conforme nos aponta Macedo (2015, p. 25):

Desperdiçar a experiência, torná-la um epifenômeno ou coisificá-la para “forjar dados”, tem sido uma tradição que se prolonga até os nossos tempos nas nossas formas de pesquisar as problemáticas humanas que implicam o experiencial.

Para esse mesmo autor, para muitos pesquisadores a experiência é percebida como um epifenômeno humano, não sendo necessárias justificativas que se tornou em alguns casos uma compreensão inconsequente.

É preciso dizer que para esta Tese a experiência adquiriu um sentido amplo e claramente justificado concordando com a ideia posta por Macedo sobre a compreensão inconsequente de outros pesquisadores sobre a experiência como algo a ser desperdiçado na contribuição das ciências humanas. Ora, se estamos cada vez mais próximos uns dos outros, nas lutas constantes por uma educação mais ampliada a todos, a experiência se tornou uma ferramenta de conhecimento como forma de enfrentamento.

Podemos pensar partindo da seguinte lógica: o que dói em mim, pode ter doído ou estar doendo no outro. A dor aqui não é somente física. Essa dor amplia-se para a existência do ser humano. A experiência é um fenômeno relacional, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e desejamos fazer (MACEDO, 2015, p. 26). Para que compreendamos a experiência é necessário estarmos, como nos aponta Macedo (2015, p. 26), em “pleno voo”, *en train de se faire*. Dessa forma a pesquisadora estava no “voo” e implicadamente, através da experiência do outro (ator social), construiu diálogos profícuos e as dores foram transformadas nesta Tese acadêmica científica. Colocar-se no lugar do ator social e, o mais importante, ouvi-lo, através da escuta sensível, foi uma troca de experiências para se transformar em conhecimento científico.

Um outro ponto a ser destacado, é que Gadamer se diferencia de Heidegger no modo como percebe as consequências epistemológicas analíticas. Heidegger desenvolve uma “hermenêutica da facticidade”, e dessa forma a própria existência concreta e já dada ao homem serviria de base para a investigação fenomenológica. (MISSAGGIA, 2012, p. 2)

Mas o que seria essa facticidade? A facticidade heideggeriana conforme aponta Missaggia (2012, p. 2) é definida da seguinte forma:

(...) a facticidade da vida é envolta sempre por um passado carregado de significação (incluindo os prejuízos a ela inerentes) e aponta para as projeções que podemos fazer em relação ao futuro. Uma vez que vivemos num contínuo fluxo temporal é natural que possamos fazer certas previsões, com base nos conhecimentos passados, sobre aquilo que pode acontecer;

estamos necessariamente abertos para novas possibilidades, cientes de sua existência.

Para Heidegger, a hermenêutica propõe que a compreensão do mundo implica na compreensão da intersubjetividade de cada um. Conforme Vieira e Rivera (2012, p. 264), Heidegger no século XX tratou a hermenêutica como o ato de conhecer o ser humano e ao mesmo tempo compreender a maneira de ser humano. Gadamer se interessa pela compreensão do “caráter ôntico original da própria vida humana”, pois ao conceber a compreensão como a transcendência do ente realizada pelo homem, Heidegger estaria realizando um tipo de filosofia que contraria a hermenêutica tradicional. (MISSAGIA, 2012, p. 3)

Essa contrariedade vinha da posição de Heidegger em relação ao seu mestre Edmund Gustav Albrecht Husserl, matemático e filósofo alemão que criou a escola da Fenomenologia.

Ao falarmos da fenomenologia, estamos nos atendo a um tratamento da consciência em um sentido mais amplo. Essa consciência ocupa um lugar profundo, que não pode ser evitado e remete à totalidade das experiências vividas pelos atores sociais. Para Giorgi (2012, p. 388), a consciência:

(...) é, portanto, definida como o meio de acesso a tudo o que ocorre na experiência, já que não há nada que possa ser dito ou ao que se possa referir que não inclua implicitamente a consciência.

O mesmo autor continua sua explicação afirmando que do ponto de vista fenomenológico, é mais rigoroso reconhecer o papel da consciência do que ignorá-la. As análises fenomenológicas nos mostram que a consciência apresenta objetos ou dados, dando-lhes as devidas significações. Nesse sentido poderíamos interpretar o significado do fenômeno como algo que se mostra, que se manifesta, que aparece. A fenomenologia é voltada para uma consciência, que tem uma intencionalidade (MACEDO, 2004, p. 43).

Outro aspecto destacado por Giorgi (2012, p. 389) é a respeito da significação dada ao fenômeno na fenomenologia. Para o autor, a fenomenologia analisa as

intuições ou presenças sob o sentido que esses fenômenos tem para os sujeitos que os vivem. A análise é seguida pela “significação fenomenal” ligada à “significação objetiva” do objeto com o intuito de obter maior clareza, sempre apreendendo a significação do objeto tal como ela é.

Giorgi (2012, p. 389) também nos coloca que a fenomenologia não estaria completa sem haver a intencionalidade. Para o autor este é um modo de superar a compreensão cartesiana da relação sujeito-objeto. Ambos, sujeito e objeto não são independentes e sim coexistem entre si. Assim, Giorgi (2012, p. 389) acrescenta:

A relação sujeito-objeto deve, pois, ser compreendida sob um ponto de vista estrutural e global. Pode-se distingui-los, mas não separá-los. Para bem compreender o que implica a relação de intenção basta comparar o que acabamos de dizer com o enunciado mais usualmente encontrado: a saber, que há um sujeito “em si”, que tenta se vincular a um mundo, o qual também existe “em si”. Busca-se, então, compreender como eles se ligam um ao outro.

O método fenomenológico filosófico possui três etapas imbricadas. O primeiro deles é a redução fenomenológica inventada por Husserl, objetivando a precisão do resultado das pesquisas. Para Husserl, assumimos uma “atitude natural” diante das coisas da vida cotidiana. No entanto, coisas e acontecimentos sempre são o que parecem ser, ou seja, possuem relação com a causa e as condições. O que acontece é o aprofundamento do problema e a compreensão da razão de ser das coisas e dos acontecimentos, incluindo coisas, noções ou leis cientificamente estabelecidas. Não basta somente dizer que tal coisa “é”, o necessário é compreendê-la. Para Husserl o que é real no sentido empírico são os objetos que são determinados no tempo e no espaço, segundo uma realidade causal (GIORGI, 2012, p. 391). O segundo método fenomenológico é a descrição. Para Giorgi (2012, p. 394), a verdadeira significação da tarefa descritiva na fenomenologia é manifestada quando se consolidam outras vias além da descrição, ou seja, a explicação, a construção e a interpretação. O terceiro e último método fenomenológico é a busca das essências. Para esse terceiro método Giorgi (2012, p. 395) cita a ideia de Husserl de aprender a essência do fenômeno que se pesquisa, utilizando o método de variação livre e

imaginária. Isso quer dizer que ele se modifica dependendo dos aspectos ou dos elementos de um fenômeno ou de um objeto para somente depois reconhecê-los.

Dessa forma, a fenomenologia estuda a experiência humana e o modo como as coisas se mostram para nós. Além disso, questiona as questões trazidas pela Modernidade. Podemos aferir a fenomenologia aspectos como intencionalidade, evidência, constituição e elementos do mundo-vida. Para Macedo (2014, p. 43):

Da perspectiva fenomenológica, a ação de educar não pode ser conhecida através de julgamentos contidos num arcabouço teórico a ela referente, mas, principalmente, a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno. Percebo a educação, portanto, enquanto *cuidado* com o ser-do-outro, onde a construção da autonomia cidadã é finalidade irremediável.

Creio que quando as ideias são entendidas e são apropriadas de forma encarnada por aqueles que procuram entendê-las, edifica-se uma abertura e o fenômeno da educação tende a se mostrar.

Assim, esta Tese construiu juntamente com a fenomenologia a compreensão das coisas como elas se mostram através das experiências dos atores sociais participantes do estudo. A experiência de formação obtida através da pós-graduação *stricto sensu* a partir do olhar dos discentes, se mostrou em suas falas e a intencionalidade de discussão de um tema tão reservado nos meios acadêmicos científicos. Além disso, quando orientado com a lógica da fenomenologia, o pesquisador vai ao encontro das coisas, analisa e interpreta, que é uma das tarefas dos etnopedagogos no sentido de ver para compreender os fenômenos. O pesquisador fenomenólogo não inicia sua investigação com hipóteses armadas, ele necessita de uma *percepção sensibilizadora* do que olhar, ouvir e sentir (MACEDO, 2004, p. 44). Esse mesmo autor ainda nos coloca o conceito de *definição da situação* de Thomas (1923), que é uma noção seminal para a Etnopedagogia. A definição da situação de Thomas seria a necessidade de ir ao encontro do ponto de vista do outro para interpretar suas realizações. O indivíduo age em função do ambiente que ele

percebe e das situações que ele enfrenta. Nesse sentido, o ator elabora conhecimentos e jamais atende demandas (MACEDO, 2010, p. 64-65).

Por se tratar de uma Etnopesquisa implicada, baseada na fenomenologia, hermenêutica e na escuta sensível, esta Tese se encaixa nesta *percepção sensibilizadora*. Todo o processo foi cuidadosamente articulado para ter rigor e, acima de tudo, respeito aos atores sociais participantes do estudo.

Husserl foi o precursor do rompimento com a ideologia positivista que marcava a ciência e a filosofia da época.

Conforme nos diz Missagia (2012, p. 3):

O que está em questão, segundo Gadamer, é a inversão que Heidegger realiza na ideia de fundamentação para a filosofia com sua ontologia fundamental: a diferença ontológica (a diferença entre *ser* e ente) e a relação intrínseca em *ser* e tempo (o *ser* só pode ser compreendido em seu significado a partir do horizonte temporal) permitem uma radicalização na fenomenologia que não havia sido realizada até então.

Para essa mesma autora, Gadamer afirma que de um lado Heidegger percebe a falta de um tratamento ontológico adequado para a subjetividade transcendental em Husserl, e mesmo assim desenvolve uma forte vinculação com a filosofia transcendental. Heidegger defende que a compreensão surge através de uma relação direta com o modo de *ser-no-mundo* que vai além de um ideal de ciência. O homem tem em si o *poder-ser* que faz surgir muitas outras possibilidades. Como nos aponta Alves (2011, p. 188, 189):

Heidegger possibilita novos horizontes para a hermenêutica. A partir do giro ontológico promovido por Heidegger, Gadamer elabora sua concepção de hermenêutica: a hermenêutica ontológica, ou propriamente filosófica. Gadamer, assim como Heidegger, concebe a linguagem como a forma de vida do humano, onde ela se mostra e se torna compreensível.

Quando nos atemos ao entendimento da hermenêutica na contemporaneidade, podemos refleti-la como um modo de operacionalização da compreensão. Encontramos autores como Paul Ricoeur (2008, p. 23) que define a hermenêutica como “a teoria das operações da compreensão” e Josef Bleicher

(1992, p. 13), como “a teoria ou filosofia da interpretação do sentido”. (DEDINO, 2014, p. 143) Seguindo essa lógica, Macedo (2004, p. 74) nos diz que para Heidegger o círculo hermenêutico nos sugere que toda compreensão do mundo implica na compreensão da existência e reciprocamente. Dessa forma, pode ser destacado que toda a construção desta Tese se baseou na compreensão das subjetividades de cada um dos atores sociais participantes do estudo, e assim a hermenêutica pôde contribuir de forma bastante significativa no entendimento do sentido da formação e das itinerâncias desafiadoras dos discentes da pós-graduação *stricto sensu*.

A hermenêutica é caracterizada por movimentos constantes, pois quando interpretamos ideias, já estamos praticando a alteração e transformando em algo novo. Para a hermenêutica filosófica não há conhecimentos acabados ou inalterados. Sempre haverá abertura para novas possibilidades compreensivas da realidade. O que faz o homem a buscar essas novas possibilidades compreensivas da realidade é a sua própria condição de finitude, a morte. Por isso é relevante conceber-se como um ser histórico. Cada ser tem uma história e compreende a realidade a partir das suas experiências prévias. Novas interpretações e compreensões da realidade serão possíveis de acontecer, e nessa direção não há como as experiências se repetirem de forma igual. Novas experiências surgirão e com elas novos conhecimentos e compreensões serão reconhecidos e validados. O que se pode analisar aqui, é que haverá correlações entre os fatos experienciais de cada um, e novas experiências serão formadas. No entanto para a hermenêutica a experiência é um acontecimento particular de cada um dos atores sociais. Dessa forma, quando há mudanças o objeto não é mais compreendido da mesma forma de antes e, assim, o seu sentido pode ser modificado e se reformular.

Para Heidegger a hermenêutica é uma alternativa para alcançar o mundo-vida e assim interpretá-lo com suas teorias e conceitos prontos. Isso porque o aprisionamento apenas nas questões teóricas não permite uma visão ampla do ser no mundo. Dessa forma, ao propor essa alternativa parece que a visão é colocada na ideia da transcendência humana. Não se trata aqui de negar as teorias, e sim compreender que há partes que antecedem a teoria. Nesse sentido Macedo (2004, p. 74) essa antecipação é a pré-compreensão a partir da qual



poderá desenvolver-se uma explicitação compreensiva. Para Macedo (2004, p. 74):

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para a transformar a ciência de um objeto estranho distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação *eu-tu* do que numa relação *eu-coisa*, e que, nessa medida, se transformará num parceiro de compreensão e da transformação de realidades.

Alves (2011, p. 186) nos coloca que para Friedrich Schleiermacher a compreensão e a interpretação ocorrem mediante o diálogo. É preciso uma interação entre o que interpreta e o interpretado. Além disso, Alves salienta que isso acontece mediante dois conceitos: o estranho e o comum (familiar). Seria uma interpretação desejada pelo intérprete. Apesar de ser algo diferente desse intérprete, ao mesmo tempo está em consonância com ele, e há algo em comum que será o ponto de partida para a interpretação. Para Alves (2011, p. 187 – 188)

A interpretação do sentido do ser ocorre mediante um círculo. Isso ocorre porque a própria dinâmica do ser é circular, de velamento e desvelamento. Assim, não há uma interpretação estanque do sentido do ser, senão que um processo permanente de busca por essa interpretação. Não se trata de elaborar o sentido do ser, se não que identificar o sentido que é dado pelo próprio ser.

Para Macedo (2004, p. 75) ao falarmos desses autores e os seus modos de discussão, estamos reforçando no momento presente, a necessidade de compreendermos nosso tempo, lugar e cultura, como perspectivas de dialogarmos com os textos. Para Alves (2011, p. 196, 197):

O ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica filosófica é a experiência. Os sujeitos na relação hermenêutica se apresentam como portadores de linguagem, desse modo fazer uma experiência hermenêutica do outro é suspender os preconceitos e estar aberto ao que o outro comunica. Na

experiência, na via hermenêutica, não há sedimentação ou desfragmentação do objeto. O que há é a disposição de estabelecer o diálogo.

Nos importa ainda compreender também, o ator social em toda a sua existencialidade. Somos interpretados dentro de uma temporalidade. Sendo assim, buscou-se na Tese uma compreensão aproximada da temporalidade vivenciada, dos saberes carregados de sentido que os atores sociais da pesquisa compartilharam com a pesquisadora. Houve experiências com relatos aproximados de realidades vivenciadas, no entanto, todas as suas particularidades e peculiaridades foram legitimadas.

### **5.3 A ESCUTA SENSÍVEL COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

A escolha pela escuta sensível como estratégia metodológica para esta Tese foi pensada no sentido de considerar a pesquisa relevante para o meio acadêmico científico, nas circunstâncias contextuais da pesquisadora e dos atores sociais participantes, e ainda como um modo de transformação da realidade vivenciada pelos discentes que cursam a pós-graduação *stricto sensu* na UFBA.

É preciso dizer que há questões de ordem burocrática, acadêmica e existencial dos discentes que necessitam ser exploradas. Ao ouvir de uma forma sensível, procurando compreender o real sofrimento, as adversidades, os enfrentamentos e o processo de superação dos discentes, atrelado a um processo implicacional da pesquisadora, a escuta sensível enriqueceu as experiências e as trocas de conhecimento entre os envolvidos.

O entendimento e a aceitação da escuta sensível foi uma importante forma de enfrentamento de uma realidade um tanto difícil para os pesquisadores da pós-graduação de forma geral. Além disso, ajudou a criar uma ambiência propícia para que os atores sociais pudessem falar de forma tranquila e segura sobre um tema tão caro que envolve a experiência deles vivenciada nesta formação.

É importante destacar, que o autoritarismo acadêmico científico, por muito tempo, desautorizou o pesquisador a fazer estudos considerando os aspectos

da Etnopesquisa implicacional, que utiliza a escuta sensível como estratégia metodológica, justificando que os resultados iam no sentido contrário da cientificidade ou ainda que os “dados” não eram suficientemente confiáveis para serem considerados científicos. Além disso, o afastamento do pesquisador, negando a implicação, era imprescindível para se obter “dados científicos válidos”. Para Macedo (2004, p. 199):

A “*escuta sensível*”, como dispositivo de pesquisa, é uma conquista catalizadora de vozes recalçadas por uma história científica silenciadora e castradora. A necessidade de ouvir sensivelmente, no ato de pesquisar, é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etnopedisadores, considerando suas bases filosóficas e epistemológicas, bem como mais um dispositivo facilitador para a democratização do saber.

Assim, a escuta sensível e a implicação que são destacadas nesta Tese, foram pautadas nas ideias de René Barbier.

René Barbier foi um pesquisador francês e Professor Emérito na Universidade de Paris VIII – Saint Denis. Barbier criou uma metodologia caracterizada por unir dimensões sociológicas e psicológicas, denominada: Abordagem Transversal, “a escuta sensível em ciências humanas”. É importante ressaltar, que a pesquisadora assumiu uma postura de aceitação e humildade para construir uma relação de compromisso, rigor científico e proximidade com os atores sociais, além da aceitação das dimensões pessoais, sociais e espirituais importantes para os atores. Para Barbier (1993), a sensibilidade é, certamente, individual, mas, igualmente e simultaneamente, social. Isso permitiu conhecer um conjunto de intersubjetividades que se convergem através de depoimentos próximos e experiências de formação, criando oportunidades reflexivas de adoecimento, cura e formação.

Para Barbier (1997):

(...) O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a

aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. A escuta sensível afirma a congruência do pesquisador. Ele transmite suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos. Ele é “presente”, isto é, consistente. Ele pode se recusar a trabalhar com um grupo se certas condições ferirem o núcleo central de seus valores, sua filosofia de vida.

Não podemos deixar de dizer que vivemos em um meio social calcado nas bases do poder e do capital. O poder e o capital aqui destacados são pautados na aquisição econômica dos homens. Muitas vezes, o poder econômico é elevado a um patamar de importância maior e transformado em *status* para que o homem se sinta socialmente reconhecido. Para Barbier (1997), somos todos reféns de esquemas de percepções, representações e ações que nos atingem através de nossa família, de nossa classe social e que nos conduz a um conformismo social inconsciente. Barbier (1997) acrescenta:

(...) a escuta sensível se recusa a ser uma obsessão sociológica fixando cada um em lugar e lhe negando uma abertura a outros modos de existência além daqueles impostos pelos papéis e pelo status. Ainda mais, a escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora.

Além disso, esse *status* nos garante uma estabilidade ilusória. No entanto para os etnopedagogos críticos o mais importante e necessário é ouvir sensivelmente e com profundidade para não apenas contextualizar o sujeito pesquisado, é preciso o ver como um Ser com qualidades e com um imaginário criador (MACEDO, 2004, p. 199).

Trata-se assim de um ouvir diferenciado, em que pesquisador e ator social interagem através de uma forma de completude compartilhando suas existencialidades. Para Macedo (2014, p. 200), atitudes como ouvir, tocar, ver, são basilares na escuta sensível.

Para este estudo, os atores participantes transmitiram suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos. A pesquisadora ouviu sensivelmente cada relato e interagiu constantemente. Uma troca de saberes recíproca. Dessa forma, por se tratar de um fenômeno complexo, a escuta sensível é sempre multireferencial, contrariando as ideias positivistas e cartesianas de pensamento, priorizando a pluralidade e a heterogeneidade. O principal idealizador da multireferencialidade foi Jacques Ardoino. A necessidade era a compreensão dos fenômenos sociais e, mais especificamente, aqueles que se circunscrevem no âmbito da educação, enfocando especificamente alguns desdobramentos epistemológicos (MARTINS, 2004, p. 85).

Para Macedo (2004, p. 200):

(...) as elaborações relativas à “*escuta sensível*” aceitam eficazmente o pensamento multireferencial que nasceu da crença de um *vazio criador* incessante na contribuição do objeto. Por conseguinte, a prática humana e social é percebida como portadora de uma multiplicidade de referências, que ninguém, nem mesmo o sujeito da prática, poderá esgotar numa análise.

No distanciamento das ideologias extremistas em que as posições teóricas são rigorosas e indiscutíveis, a escuta sensível se concentra em não interpretar e não fazer julgamentos prévios das ideias. A compreensão assume um papel importante e procura o sentido que existe em situações variadas. Na prática, a escuta sensível se detém a interpelar as ciências humanas e ainda assim admitir a dúvida e a imprecisão de tudo o que é posto para se discutir. Como nos coloca Barbier (1997):

Trata-se de emprestar um significado, e não de o impor: e empréstimo pressupõe capital, o que tanto o pesquisador como o clínico possuem, evidentemente. Esse capital é constituído por sua experiência, por sua formação e por suas leituras em ciências antropológicas, as quais podem ser colocadas à disposição da pessoa, se esta o desejar. Mas deve-se saber que cada experiência pessoal é única e irreduzível a qualquer modelo.

Barbier (1993) faz uma ligação entre a escuta sensível e a meditação. Nesse sentido ele afere a meditação como um modo de consciência do ser humano de *se estar* com aquilo *que é*. Para Barbier a pessoa que está neste estado meditativo está em um estado de hipervigilância, de suprema atenção, ao contrário de estar em um estado de consciência dispersivo. Ao falar isso, Barbier coloca que a escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Remetendo ao campo da saúde, Barbier coloca a questão a partir de três significados:

- Direção: da cura, ou pelo menos do alívio do sofrimento.
- Significação: Qual o significado da enfermidade para o doente, qual é o significado de sua vida, quando ela se esvai?
- Sensação: Qual é a relação do doente com seu próprio corpo, como vive ele o sofrimento?

Se analisarmos através do viés da proposta desta Tese, poderíamos também atrelar à escuta sensível um modo de os atores sociais tomarem consciência de si e do sofrimento que passaram ou estão passando para cursar a pós-graduação. E, dessa forma encontrar estratégias eficazes de enfrentamento. Então, fazendo essa relação com os significados que Barbier utilizou para a saúde, na educação elas se dispõem da seguinte forma:

Direção: também da cura ou conseguir alívio para o sofrimento quando passa a se compreender, compreender o outro e o sistema como um todo. Assim o sofrimento se transformará em experiência formativa.

Significação: aqui seria o significado da formação pós-graduada, em que o ator social entende o sofrimento como um obstáculo a ser ultrapassado encontrando formas de ressignificar a sua formação.

Sensação: como esse ator social se vê diante desse sofrimento e dessa formação.

Dessa forma, podemos atrelar isso à noção de que a escuta sensível não é apenas um modo de Etnopesquisa crítica e multireferencial dos meios educacionais, mas uma forma de ser radicalmente humanizante (MACEDO, 2004, p. 200). Nesse sentido, podemos atrelar a escuta sensível conforme

Barbier (2002) como uma forma de obtenção da consciência sobre condutas de opressão e, ainda, fazer o pesquisador ter consciência em relação aos atores sociais para avaliar suas posições ouvindo com afinco. Há muitas pesquisas que tendenciam para a transformação dos modos opressivos. No entanto, rendem-se ao distanciamento para não “contaminar” os “dados” seguindo o modelo imposto pelo cientificismo acadêmico e positivista.

Um outro ponto importante que necessita ser destacado quando priorizamos a sensibilidade em uma pesquisa científica, é o rigor que tende a ser desprezado ao produzir conhecimento. No entanto, nesse tipo de pesquisa, a resignificação do rigor é tomada como principal apoio para sustentar o cientificismo com rigor na produção do conhecimento. Para os etnopedesquisadores, a resignificação do rigor é uma necessidade, bem como a escuta pautada na sensibilidade é um *rigor fecundo* (MACEDO, 2004, p. 200 – 201).

O rigor fecundo destacado por Macedo traz consigo uma gama de possibilidades ao realizar a pesquisa. Além do comprometimento com a ética na pesquisa, o pesquisador através da fecundidade traz uma série de fatores sensíveis que fazem parte do seu cotidiano real (implicacional) e dos atores sociais. Para Cancherini (2010, p. 4):

Barbier (2002) afirmou que o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado desta síntese possa ser parte do conhecimento produzido.

Para os etnopedesquisadores a sensibilidade de escutar o outro é um imperativo, porque toda a ação particular ou coletiva orientada carrega uma *política de sentido* que necessita ser valorizada e compreendida. Nesse sentido, essa postura assumida é uma ética conectada ao conhecer, uma auto-ética, uma ética comunitária. (MACEDO, 2004, p. 201)

Atrelada a essa ideia Cancherini (2010, p. 4) destaca o pensamento de Barbier que vai nesse sentido sensibilidade da escuta para se construir conhecimentos coletivos:

Barbier (2002) salientou a importância em reconhecer os desejos, as intenções, as estratégias, as possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo. O sujeito, para o autor, pode ser um indivíduo ou grupo, e o pesquisador, também pode ser um grupo pesquisador. O termo coletivo significa junto com o outro. O pesquisador implicado reconhece seu lugar na organização social e os interesses que orbitam ao seu redor. A sua implicação implica o outro.

Portanto, adquiriu-se uma postura nesta pesquisa de escuta sensível como a melhor estratégia metodológica por considerar a complexidade e a delicadeza da temática proposta. Muito além do ouvir, a escuta de uma forma mais aprimorada e dedicada, a escuta sensibilizada, tornou as falas dos atores repletas de significados e sentido tanto para a pesquisadora quanto para eles.

#### **5.4 A (AUTO)BIOGRAFIA NA COMPREENSÃO DOS ATORES SOCIAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Como nos aponta Silva (2014, et. al. p. 29):

(...) a chamada Autobiografia, cujas características principais são: (1) o discurso direcionado ao leitor, levando muitas vezes uma não-reflexão sobre o vivido; (2) a preocupação com a rememoração das experiências pessoais e sua articulação num contexto histórico mais amplo destacando assim uma preocupação com a sequência temporal; (3) o uso da descrição para revelar os momentos de sua história.

As lembranças que temos se mostram como produtos de uma evidência da história do seu tempo. Seria como uma espécie de escrita de cada ator social elaborando seu discurso de forma impermeável às contradições, às interpretações sociais e às subjetividades individuais (LACERDA, 2000, p, 84).

A utilização da (auto)biografia como método nas pesquisas científicas em Educação é considerado por Nóvoa e Finger (2011):



(...) as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Considera-se importante destacar que a abordagem é método e técnica ao mesmo tempo. Isso porque enquanto método, encontrou fortes alicerces teóricos e enquanto técnica pautou-se em variadas formas de aplicação (instrumentos) nas pesquisas científicas (QUEIROZ, 1998). Para Souza (2007, p. 67):

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

O método (auto)biográfico surgiu na Alemanha no final do século XIX, como um modo de romper com o positivismo que imperava na época. Sua aplicação aconteceu pela primeira vez no ano de 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago (GARMS, SANTOS, 2014, p. 4095).

No ano de 1910, o departamento de sociologia e antropologia tornou-se o principal centro de estudos e de pesquisas sociológicas dos EUA. No ano de 1930, o termo Escola de Chicago foi utilizado pela primeira vez por Luther Bernard, em "Schools of sociology". As pesquisas realizadas detinham-se ao interacionismo. Uma de suas características mais marcantes foi a orientação multidisciplinar, envolvendo, principalmente, a sociologia, a antropologia, a ciência política, a psicologia e a filosofia. O departamento de sociologia e antropologia da Universidade de Chicago esteve unido até 1929, o que sugere que as pesquisas etnográficas contribuíram para dar legitimidade às técnicas e métodos qualitativos na pesquisa sociológica em grandes centros urbanos. A pesquisa da escola de Chicago teve a marca do desejo de produzir conhecimentos úteis para a solução de problemas sociais concretos enfrentados

no cenário da cidade de Chicago, naquele período. (GOLDEMBERG, 2011, p. 25)

Para Silva (et. al. p. 30):

O movimento da Escola de Chicago não apresenta homogeneidade total, mas possui grande sintonia em seus direcionamentos tanto no que se refere aos aspectos metodológicos quanto à construção de conceitos fundamentais – o que lhe confere a unidade necessária à impressão que causou na sociologia e nas ciências humanas de forma geral – garantindo-lhe um espaço particular na sociologia americana.

No entanto, o método (auto) biografia perdeu força e passou a não ser mais utilizado com a explicação de que a abstração dos resultados não contemplava as necessidades das demandas sociais da época (BECKER, 1896).

No final da década de 1970, o uso do método de histórias de vida retornou com força na França. Dessa forma, a ciência firmou-se como um campo de conhecimento sólido ao tentar entender o mundo através de uma sistematização e uma acumulação do conhecimento produzido sobre os fenômenos (SILVA, et. al. p. 26). Poderíamos ir mais além e afirmar que esses fenômenos necessitam ser humanizantes para poderem ter um sentido ampliado. Para Goldenberg (2000, p. 103):

(...) a ciência é um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, obtido através da observação e da experiência; (...) é um corpo de conhecimentos sistemáticos, adquiridos com um método próprio, em um determinado meio e momento.

Devemos estar atentos à complexidade do método (auto)biográfico como uma estratégia de obter informações válidas, científicas e acima de tudo com o rigor necessário. Para isso buscamos uma explicação coerente em Ferrarotti (1991, p. 172) quando ele afirma que esse método que é um trabalho que ultrapassa o método lógico formal e o modelo mecanicista da epistemológica científica. Se desejamos fazer o uso heurístico do método (auto)biográfico com suas essências fundamentais como a subjetividade e a historicidade temos que nos projetar para além da epistemologia clássica. Devemos procurar a interação do

indivíduo e sua relação com o social. E para isso usar a razão dialética não hegemônica e é ela que nos dará as ferramentas necessárias para interpretar os fragmentos históricos sociais que se dará pelo universal geral (a sociedade) e começando pela individualidade singular (o homem).

Muitas pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico da pós-graduação com histórias de vida através da (auto)biografia na Educação, com o passar do tempo, colaboraram com a ampliação dessas metodologias e fizeram com que fossem valorizadas e consideradas com a devida comprovação de sua cientificidade. Nesse sentido, Ferrarotti (1991) afirma em seu texto “Sobre a autonomia do método biográfico” que o método desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação. É cada vez mais crescente estudos desse tipo por pesquisadores, principalmente aqueles que desejam explorar de forma mais aprofundada a área da Sociologia. Além disso, essa colaboração se transformou em prática formativa.

Para vivermos socialmente, necessitamos constantemente estar em sintonia com os demais agentes sociais e assim construir significações sociais. O que é necessário estar claro, é que o pesquisador, que pretende desenvolver um trabalho de natureza sociológica e ter acesso aos fenômenos peculiares de cada ator social, precisa estar inserido, participando e conhecer esse meio social que se propõe a estudar. É importante destacar ainda, que a visão que os atores têm do mundo social é o que estabelece o objeto fundamental da pesquisa sociológica. Para Goldemberg (2011, p. 26):

O interacionismo simbólico destaca a importância do indivíduo como intérprete do mundo que o cerca e, conseqüentemente, desenvolve métodos de pesquisa que priorizam os pontos de vista dos indivíduos. O propósito destes métodos é compreender as significações que os próprios indivíduos põem em prática para construir seu mundo social. Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados”

Conforme nos aponta Souza (2007, p. 61-62) quando nos fala de memória e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimento, inclusive, de um conhecimento com potencialidade formativa:

A valorização dessas fontes ocorreu no bojo da alteração paradigmática produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade, do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais.

Para esse mesmo autor, problematizou-se a noção de cientificidade a partir da contestação do positivismo que, até então, constituía-se como ideia reguladora hegemônica na produção do conhecimento válido (SOUZA, 2007, p. 62).

O que passa também a ser validado, são as questões de ordem humanizantes, surgindo um novo modo de compreender como as coisas são. Aqui podemos nos ater ao problema de pesquisa, que pode ser considerado como o centro do realinhamento das ciências humanas, bem como nas demais. Significa compreender os problemas que surgem no campo social e se possível encontrar soluções para resolvê-los. É preciso compreender, de forma atenciosa, a natureza do objeto de estudo, sua complexidade pelo fato de ser livre e atento, sempre tendo a parcimônia de não o deformar ou reduzi-lo (LAVILLE, DIONE, 1999, p. 41). Para essas autoras, os fenômenos humanos sustentam-se, como chamado por elas, na *multicausalidade*, com um encadeamento de fatores, de natureza e peso variáveis que se conjugam e interagem. Por isso, a importância de compreender serve para realmente conhecer os fatos humanos.

Dessa forma, como apontado por Souza (2007, p. 62) temos que perceber a alteração do real produzida pelas ações concretas dos atores sociais, que reivindicam métodos próprios para tratar o conhecimento no âmbito das ciências do humano.

O trabalho desenvolvido com a (auto) biografia possui diversos mecanismos para auxiliar o pesquisador, tais como, narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhecendo-se dependente da memória. A memória é uma tarefa primordial na característica do ator social com quem o

pesquisador trabalha e constrói elementos analíticos que o ajudarão na compreensão do seu objeto de estudo.

Quando se adota essa metodologia e fontes dessa natureza, o pesquisador assume uma verdade social multifacetada, de seres humanos que constroem e vivenciam experiências de autoconhecimento. Este tipo de pesquisa, o pesquisador não pretende obter dados estatísticos de uma pesquisa de cunho científico, mas sim compreender os fenômenos estudados e analisar com maior profundidade esses fenômenos. O objetivo dessa metodologia é como nos aponta Souza (2006, p. 24):

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e entraves vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

Corroborando com a ideia de Moita (1995, p. 113) que vê o método de pesquisa (auto) biográfica com possibilidade de comunicação entre o individual e o sociocultural, pois põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que é um modo pelo qual os atores sociais reatualizam, reelaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas e individuais das perspectivas vitais.

É importante ressaltar que quando se trabalha com a metodologia (auto) biográfica em que os atores sociais falam sobre “o que deve ser ocultado<sup>7</sup>”, estamos reconhecendo e legitimando suas falas sobre as realidades vivenciadas. Dessa forma, conforme Souza (2007, p. 63) estamos questionando a historiografia tradicional. Para esse mesmo autor:

---

<sup>7</sup> O “oculto” aqui refere-se propriamente a esta Tese que envolve um delicado e rigoroso processo de cuidado e escuta sensível dos sofrimentos e a cura para os discentes completarem sua formação.

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa. Assim os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro.

Toda essa memória está envolvida dentro da História e da cultura. Por esse motivo, quando nos colocamos na posição de lembrar das nossas memórias, o subjetivo se transforma de acordo com o contexto sociocultural. A experiência dos atores, estão inteiramente ligadas com a cultura a qual estão inseridos. Por isso as relações feitas pelos atores são interpretações sobre e com o mundo. Assim a experiência é algo de cada um e de suas análises mundanas.

Na hermenêutica em que a compreensão é primordial, o ator é o executante de sua própria memória. É ele que busca em suas lembranças o fundamental, se vê ao avesso e narra o que se passou no tempo vivenciado, revelando suas experiências. Conforme aponta Souza (2007, p. 63-64)

(...) a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e auto-reflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

É através da compreensão, que a história de vida se torna uma estratégia metodológica e dessa forma, podemos compreender os fenômenos sociais, sendo interpretados sentidos e significados individuais e coletivos. Para Macedo (2010, p, 111)

Em sua origem a história de vida é subsidiária do interacionismo simbólico de Mead, em termos teóricos, e dos trabalhos de campo de Thomas e Znaniecki, e, termos práticos, e junto com o recurso da observação participante é o que melhor dá sentido à noção de processo, na medida em que capta e tenta compreender no processo de interação como se constrói a vida do autor.

Importante destacar que conforme Macedo (2010, p. 112) nos coloca reconhecer o caráter fenomenológico e científico do recurso metodológico da história de vida, Becker (1986) nos aponta que a biografia narrada pode ser útil para elucidar as subjetividades de processos institucionais. Nesse sentido, essa biografia narrada pelos atores sociais participantes do estudo, ajudarão, através de suas falas, a compreender os macroprocessos que ocorrem no interior da pós-graduação em que fazem parte. Aqui cabe uma explicação do porquê é importante reconhecer os processos como um todo sobre a pós-graduação. Muitos discentes têm problemas bem pontuais em relação ao seu processo formativo. Assim como outros tem históricos de sofrimento muito próximos ou até mesmo iguais. Para compreenderem como esses processos acontecem, é necessário falar e ouvir, trocar experiências para perceber os acontecimentos de forma macro. Isso não quer dizer que devemos aceitar tudo o que não é considerado humano dentro do sistema. Mas é perceber que a mudança é necessária para melhorar esse sistema, e nada mais profícuo do que isso realizar pesquisas com essa temática.

Para Souza (2007, p. 66-67)

No trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.

Com essa postura, as lembranças, os pensamentos revividos pelos atores, são relíquias para os etnopedagogos, que utilizam essa metodologia em suas

pesquisas. Outro ponto importante é que a história de vida não tem uniformidade ou linearidade. Os atores ignorados ou excluídos adquirem dignidade, sentido de finalidade ao rememorar a própria vida que servirá para o reconhecimento das futuras gerações. Ao fazer com que os atores relembrem de sua história de vida e a recontem, estes adquirem sentimento de estima e valor social, de identidade e pertencimento a esse lugar social (MACEDO, 2010, p. 114). Ao se fazer pesquisa através do que o outro tem a compartilhar, se torna uma forma significativa de amenizar a arrogância intelectual que parece imperar no interior acadêmico quando se produz ciência.

Até aqui falou-se sobre a (auto)biografia voltada para os atores sociais participantes do estudo. Mas é necessário destacar a (auto)biografia desta pesquisadora também. No capítulo 1 desta Tese falou-se sobre a implicação na pesquisa. O referente capítulo tratou de uma forma mais ampla a Etnopesquisa implicada, e neste momento falar-se-á sobre a (auto)biografia numa perspectiva sobre o “eu” e sob um enfoque terapêutico.

Nesse sentido, pergunto o que escrever do meu eu e como fazer isso de uma forma ética e com o rigor científico exigido pela academia. Já escrevi um breve trecho na introdução desta Tese, mas agora o olhar é mais pontual, mais profundo, no entanto sem exageros e de forma simples e direta. É preciso, então segue:

Para iniciar devo dizer que a itinerância percorrida até aqui foi de muitos aprendizados, experiências valiosas e uma inclinação extremamente irrisória com a Etnopesquisa. Vou deter minha descrição após a entrada no Doutorado no programa de pós-graduação em Educação da UFBA. Quando aderi ao grupo FORMACCE, muitas dúvidas e perguntas me fiz. Um dos maiores desafios foi que tive que “engatinhar” nas teorias que o grupo discutia. Jamais perguntei, como uma doutoranda, não me autorizei. Eu, por opção própria, tive que ler e estudar, tentar entender, compreender o que era debatido. Entrei depois de dois anos de curso com uma nova orientação e no grupo de pesquisa, atravessada por um processo de sofrimento extremo que a academia ajudou a gerar. Antes de tudo, fui aceita para receber uma orientação qualificada, humanizante e que respeita o desejo, as opiniões do outro. O “cuidado” teve um sentido diferenciado. O sentido era de andar junto quanto necessário e saber usar as



palavras certas quando a itinerância tinha que ser solitária. A palavra de ordem era cuide-se quando for preciso, e quando as coisas estiverem melhores corra atrás do atraso. Mas jamais desista por ser difícil de fazer uma Tese ou não ser capaz devido as suas condições singulares e diferentes dos outros atores sociais. Agradeço por isso todos os dias. Ao cruzar com a Etnopesquisa implicada, vi ali uma porta de entrada para a superação e cura dos anseios que me acometeram. Uma espécie de encantamento surgiu e consegui atravessar por uma fase bem difícil e encontrara cura nas teorias e no tema escolhido. Souza (2007, p. 68) pontua:

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade.

De acordo com o mesmo autor, a racionalidade moderna faz a separação do sujeito/objeto. A subjetividade deve ser extraída da ciência. Os cientistas deveriam escrever sobre o que eles pesquisam e não sobre o que eles são, deveriam escrever sobre suas descobertas e não sobre suas crenças e valores. Souza (2007, p. 69) aponta:

Com a abordagem biográfica a centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens.

A utilização da narrativa, do narrar, do contar histórias, encontrando formas de falar da experiência humana e partilhar essa experiência se torna um modo de encontrar sentido nas convivências sociais.

Considero interessante a explicação de Maluf (1999, p. 70) sobre os dramas e dilemas vividos pela antropologia contemporânea. A primeira é a universalidade da cultura que ao contar números e encontrar nessa variedade de histórias a que realmente sintetiza a experiência humana singular. A segunda trata de buscar nas histórias a antropologia que seria a busca por sentidos e ir além da literalidade. A autora faz uma menção ao filme “Asas do Desejo” de Wim Wenders (1987) em que os anjos se debruçam sobre os ombros dos humanos para tentar escutar seus diálogos interiores, suas queixas, seu sofrimento, suas histórias. Momento central desse “encontro com o outro”, onde se busca, além de olhar, ver, ouvir, escutar e buscar sentido nos fatos.

O repertório de vivências que cada ator social percorre, suas itinerâncias de sofrimento e as estratégias de enfrentamento e cura são sempre singulares. Essas itinerâncias são as histórias de vida sendo desenhadas, sendo modificadas e propondo a cada um, novos sentidos existenciais. Partindo desse pressuposto, as narrativas de história de vida e o compartilhamento com o outro tornam-se formas terapêuticas de cura. Ao falar e saber que está verdadeiramente sendo ouvido pode ser um recurso para dar apoio aos que sofrem e adoecem na pós-graduação *stricto sensu*.

São, sobretudo, as narrativas de vida que trazem mais fortemente essa dimensão de desvendamento ou de revelação da pessoa, dando um sentido a sua experiência (MALUF, 1999, p. 76). As (auto)biografias relatam as histórias de vida contadas e podem retratar mudanças pessoais e dessa forma ser uma forma terapêutica de lidar com as dificuldades. Starobinski (1970, p. 92) diz:

É porque o eu passado é diferente do eu atual que esse último pode verdadeiramente se afirmar em todas as suas prerrogativas. Ele não contará somente o que lhe aconteceu em um outro tempo, mas sobretudo como, de outro que ele era, ele tornou-se ele mesmo.

O intuito antropológico em ouvir o que os discentes têm a dizer sobre o seu processo de formação na pós-graduação nada ter a ver com narrativas pontuais, apesar de haver relatos muito neste sentido, o que nos interessa é compreender o lado social e subjetivo do sistema da pós-graduação como um todo. Dessa

forma, verificar os sentidos e os significados de suas narrativas expressas dentro de um sistema que oprime, exclui e adocece seres humanos. Esperando com isso que se abram diálogos para que isso possa ser discutido como uma pauta importante.

## CAPÍTULO 6

*“As pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca esquecerão o que você as fez sentir.”*

*Fernando Pessoa*

*(...) Estamos livres mas sozinhos, abandonados*

*Por quem tinha que nos entender*

*Por quem tinha que nos defender*

*Hoje muitos choram mas não desistem de viver (...)*

*Rosa de Saron*

### **COMPREENDENDO COMPREENSÕES: UMA TROCA DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

Neste capítulo coloca-se a compreensão das trocas de experiências formativas entre pesquisadora e atores sociais que participaram do estudo. Este pode ser considerado um dos mais importantes momentos da pesquisa, quando depois da teoria, a prática se faz presente e corporifica o estudo e lhe dá sentido.

Antes de tudo é preciso salientar que as análises feitas nesta Tese tiveram alguns aspectos considerados importantes pela complexidade e delicadeza do tema. O primeiro deles foi a multireferencialidade que é uma abordagem a qual assegura os fenômenos e os compreende. Esse tipo de compreensão nos distancia do ponto de vista positivista cartesiano e nos guia principalmente pela pluralidade e heterogeneidade dos fatos. De acordo com Martins (2004, p. 86-87):

*(...) a abordagem multireferencial, foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII), e seu grupo de trabalho. Em vários momentos de sua obra, Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multireferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com*

o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

Como enfatizam Barbosa e Barbosa (2008, p. 245) a multireferencialidade é um jeito de pensar e fazer ciência que opõe-se aos modelos positivista e cartesiano e resgata a unidade do homem com o todo, sem separar os aspectos cognitivos dos afetivos. Dessa forma, o sujeito humano é criador de um sentido para o tempo e espaço vivido, é autor e produtor de uma história, uma cultura, e pode instituir-se autor-cidadão.

O segundo aspecto utilizado na Tese para compreender os atores sociais foi a hermenêutica filosófica. Como a multireferencialidade, a hermenêutica filosófica vem para romper com as explicações de que as compreensões do mundo vêm da lógica formal. Para Alves (2011, p. 182):

(...) a hermenêutica filosófica constitui-se como um empreendimento teórico cujo objetivo é reestruturar a argumentação filosófica para aquilo que lhe é próprio. Trata-se de compreender o mundo e interpretá-lo, de averiguar como o mundo afeta o homem e como o homem reage em relação ao mundo. Assim, essa racionalidade busca explicitar o sentido das coisas para o homem.

E por fim a Fenomenologia husseliana que é o modo de acessar a experiência do ser humano, analisando os fenômenos de forma ampla e clara. E para isso utilizou-se a escuta sensível que foi a forma mais adequada para ouvir o que os atores sociais tinham a dizer.

## **6.1 AS CATEGORIAS ANALÍTICAS A PARTIR DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO**

A análise das itinerâncias pesquisantes (as falas dos atores sociais) é considerada uma das fases mais importantes da pesquisa. Cada detalhe pesquisado, cada relato feito e as trocas experienciais são analisadas, tornando-se corporificadas, compreendidas e interpretadas, culminando no texto e adquirindo sentido amplo.

Para os etnopedagogos críticos, a interpretação acontece durante todo o processo do estudo. No entanto, chegará um momento que a análise será requerida e necessariamente se revelará o produto final, a Tese. Para Macedo (2010, p. 115):

Assim, uma das primeiras tarefas na análise dos dados de uma Etnopedagogia é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa. Esse ato constitui a primeira etapa do processo de análise e de interpretação já na elaboração do projeto de pesquisa, projeto este que deve estar calcado em uma experiência prévia e significativa com a temática e com o objeto de estudo a ser analisado.

Depois dessa primeira etapa, o pesquisador passa a se indagar sobre a relevância dos seus “dados” entrando em contato com as suas perguntas norteadoras de pesquisa (neste caso apenas uma)<sup>8</sup>, surgindo assim, a *saturação dos “dados”*. Dessa forma, inicia-se a análise e interpretação do corpus empírico (MACEDO, 2010. p. 136).

Nesse sentido, baseando-se na fenomenologia nos damos conta de uma espécie estanca de busca por “dados” empíricos e passamos a nos dedicar a uma descrição analítica do que consideramos aspectos essenciais para não perder nenhuma parte importante dos acontecimentos e dos atores com as suas experiências. Para Macedo (2010, p. 137):

A técnica usual e comum para a redução fenomenológica é denominada *variação imaginativa*. Consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou não na experiência. Nesse processo de filtragem contextualizada e encarnada, o pesquisador se capacita a “reduzir” a descrição para chegar à consciência da experiência. Nesse sentido, a compreensão só se torna possível quando o pesquisador assume o resultado da

---

<sup>8</sup> Se estamos vivenciando um processo crescente de adoecimento dos discentes na pós-graduação *stricto sensu*, quais os motivos, os desafios e as estratégias dos discentes para chegar à cura e completar a formação?

“*redução*” como um conjunto de asserções significativas para ele, pesquisador, mas que aponta para a experiência do sujeito, quer dizer, aponta para a consciência que este tem do fenômeno.

O pesquisador depois de ouvir os atores sociais, obtém a síntese das unidades significativas através do viés que ele está buscando. Nesse sentido, a pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização são recursos confiáveis da Etnopesquisa.

Para os etnopedisadores a interpretação é algo muito importante, sério e exigente em termos de intelectualidade. A interpretação passa a barreira da simplicidade de constatação. Podem ocorrer significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades. A partir daí, com as informações, surgem as *noções subsunçoras* – categorias analíticas – que se traduzem na escrita compreensível e heurísticamente fecunda (MACEDO, 2010, p. 139).

A partir daí, é feita a análise de conteúdo dos “dados” coletados. Os estudos qualitativos demandam uma apuração diferenciada daquelas dos estudos quantitativos. Por esse motivo, a análise de conteúdo é a melhor forma de atender à metodologia adotada nesta Tese.

A análise de conteúdo em pesquisas se dá através da Escola de Chicago onde o recurso é densamente utilizado para analisar cartas pessoais, documentos, autobiografias e jornais, para poder compreender essas fontes de conhecimento. Faz-se importante salientar que uma das peculiaridades da análise de conteúdo é o estudo das comunicações entre os atores sociais sem se ater aos discursos dos mesmos. Outra característica marcante é os métodos utilizados quando se usa a análise de conteúdo que vão da conceituação, codificação até a categorização. Outro aspecto muito importante é que quando utilizada a análise do conteúdo nas pesquisas, este se torna um recurso *interpretacionista*, não sendo uma forma de modelo aplicativo delimitado em uma norma fixa (MACEDO, 2010, p. 144-145).

A análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que enseja o rigor do método como forma de não se preocupar somente com a heterogeneidade de seu objeto.

A análise de conteúdo contribui para os conhecimentos científicos e legitima técnicas de leitura no intuito de colocar nesses textos uma significação profunda. Aqui cabe ressaltar que esse tipo de análise interpreta e compreende profundamente o que a linguagem quer transmitir. Como nos aponta Rocha e Deusdará (2005, p. 309-310):

O rigor, portanto, é o fundamento das contribuições oferecidas pela Análise de Conteúdo, uma vez que, por intermédio dessa característica, afirma-se a possibilidade de ultrapassar as “aparências”, os níveis mais superficiais do texto, residindo nesse processo de descoberta a desconfiança em relação aos planos subjetivo e ideológico, considerados elementos de deturpação da técnica. A explicitação de um ponto de vista, qualquer que seja a ótica explicitada, desvirtua os rumos da análise, ou seja, a ideologia é vista como o descaminho da descoberta científica. “Estes dois polos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, atualmente, ainda a faz oscilar entre duas tendências”

A análise de conteúdo alcançou popularidade a partir de Bardin (1977). Conforme nos aponta Silva e Fossá (2015, p. 02):

No início de sua aplicação, a objetividade da análise era perseguida com empenho. Aos poucos, a análise de conteúdo, foi interessando pesquisadores de diferentes áreas, como a linguística, etnologia, história, psiquiatria, contribuindo para alavancar suas pesquisas aos trabalhos de parceiros nas áreas da psicologia, ciências políticas e jornalismo.

Historicamente, a análise de conteúdo foi aplicada inicialmente nos Estados Unidos da América, com o intuito de analisar instrumentos relacionados à comunicação. A análise de conteúdo surgiu para dar conta das necessidades exigidas pela sociologia e psicologia. O compromisso da análise de conteúdo é expor a criticidade. É importante destacar que o desejo aqui é analisar as



compreensões, através da Etnopesquisa implicada e das experiências vivenciadas, sentidas, reinventadas. Trata-se de conteúdos-formas da experiência compreendida via uma competência implicada que aparece em forma também de compreensão (MACEDO, 2012, p. 147).

É importante esclarecer que a análise de conteúdo possui em seu cerne a especificidade social, pois o intuito é fazer a análise textual, ou, a análise das falas dos atores participantes do estudo, a partir do contexto social vivenciado de forma clara e objetiva. O seu foco é qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977). Para Campos e Turato (2009, p. 4):

Nessa contextualização, são coletados os dados desse tipo de pesquisa, assim sendo, no bojo das relações interpessoais, propiciadas pelas entrevistas face a face, produz-se muito mais que a somatória de informações escritas. Nessa composição, o pesquisador está interessado existencialmente nas angústias e ansiedades geradas, não só por essa relação humana, mas pelos diversos relatos sobre suas vivências...

## 6.2 OUVINDO O QUE OS DISCENTES TÊM A DIZER

Como a Tese utilizou os métodos de entrevista, questionário e escrita de cartas (já descritos no capítulo 4), foram definidas categorias analíticas baseadas na análise de conteúdo para compreender o que os discentes desejavam falar sobre sua experiência de formação pós-graduada. Estas categorias foram guiadas pelos objetivos específicos<sup>9</sup> em que se desejou revelar os processos de formação, adoecimento e cura dos discentes da pós-graduação *stricto sensu* da

---

<sup>9</sup> **Objetivos específicos:** 1. Analisar os desafios e a trajetória dos discentes para alcançarem a sua titulação; 2. Compreender as possíveis causas que levaram ao adoecimento dos discentes; 3. Identificar como acontece a formação e a cura dos discentes que passaram e/ou ainda estão realizando suas pesquisas;

UFBA, para melhor alcançar o objetivo geral e responder à pergunta norteadora do estudo<sup>10</sup>.

As categorias foram elaboradas e seguem os seguintes aspectos:

**6.2.1 A pós-graduação e a atuação profissional** (motivações para a pesquisa e carreira profissional docente);

**6.2.2 As motivações de cursar a pós-graduação** (relação entre a formação institucionalizada e a formação subjetiva dos atores sociais);

**6.2.3 Dificuldades e o significado da pós-graduação *stricto sensu*** (dificuldades e a relevância da formação pós-graduada e suas peculiaridades para os atores sociais);

**6.2.4 O adoecimento e a cura** (contribuições da pós-graduação na (auto)biografia dos atores sociais);

É necessário expor o número de titulados ou em titulação de Mestrado e Doutorado que participaram do estudo. Além disso, foram contabilizados os discentes que não aceitaram participar do estudo:

QUADRO 1: Categorias de discentes entrevistados ou que responderam ao questionário

CATEGORIA DE DISCENTES	NÚMERO
Mestrado completo	04
Mestrado em andamento	01
Doutorado completo	02
Doutorado em andamento	04

<sup>10</sup> Se estamos vivenciando um processo crescente de adoecimento dos discentes na pós-graduação *stricto sensu*, quais os motivos, os desafios e as estratégias dos discentes para chegar à cura e completar a formação?

Não aceitaram participar ou desistiram de participar (Mestrado completo ou incompleto)	03
Não aceitaram participar ou desistiram de participar (Doutorado completo ou incompleto)	06
Desistentes do curso e não quiseram participar	05
Total	25

Elaborado pela autora

Antes de entrarmos nas categorias, é preciso explicar que foram onze atores sociais que fizeram entrevista ou responderam ao questionário. O conteúdo do questionário era o mesmo da entrevista. Por opção de alguns dos atores sociais, tivemos que aceitar as respostas no formato de questionário para poder também ler nas respostas o relato de suas experiências e, assim, poder analisar nesta Tese.

Faz-se importante também relatar que os que aceitaram e depois desistiram e aqueles que evadiram do curso<sup>11</sup> e não quiseram participar, alegaram medo, receio em compartilhar suas experiências por considerarem que de alguma forma depois disso os prejudicaria, que não gostariam de lembrar da experiência que foi muito traumática para eles, e um (uma) dos atores (as) concluinte do Mestrado alegou que não gostaria que a experiência vivida por ele(a) servisse de tema de pesquisa de nenhum tipo.

Os onze atores sociais que aceitaram participar do estudo, para preservar suas identidades, suas falas foram identificadas com nomes de raças de gatos. A escolha foi feita pela afeição que a pesquisadora tem por gatos. Além disso, utilizou-se os dois gêneros nas palavras e frases para que ninguém fosse identificado.

Outro aspecto importante é que se optou por colocar os relatos na íntegra. Apenas em poucos momentos se fez recortes. Isso foi realizado para que a fala dos atores fosse considerada como um todo e sua integralidade preservada e

---

<sup>11</sup> No período que trabalhei na pós-graduação como assistente administrativo houve duas desistências. Os outros três casos, soube por colegas de curso. Inclusive duas foram colegas de grupo de pesquisa. Por mais que isso seja sigiloso, todos ficam sabendo por causa das reuniões que acontecem uma vez por mês na pós-graduação.

respeitada. A opção por narrativas extensas, se explica por um conjunto de etnométodos que interessam o etnopesquisador. Em pesquisas onde há o entrelaçamento desses etnométodos a narrativa sem cortes se torna essencial.

A palavra “unidade” aparece escrita dessa forma entre aspas em vários trechos escritos, inclusive nos relatos. Isso foi necessário para assegurar a ética de não expor nenhum dos Programas de Pós-graduação da UFBA aos quais os atores sociais frequentavam.

Os questionamentos feitos para os atores sociais foram realizados em quatro blocos: Questionamentos gerais; Questionamentos acadêmicos e pessoais; Questionamentos pessoais de pesquisa e atuação profissional; Questionamentos pessoais de adoecimento, cura e perspectivas futuras. Por esse motivo, foram geradas as quatro categorias analíticas já destacadas acima, descritas e analisadas com maior profundidade a seguir. É importante salientar, que muitos questionamentos foram sendo respondidos imbricados em outros pelos atores sociais, e, por esse motivo, não se seguiu a ordem de todas as perguntas contidas na entrevista, optando-se por uma análise de forma um pouco mais aleatória em alguns momentos.

### **6.2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL (MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA E CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE)**

Essa categoria destina-se a questões de ordem pessoal sobre as expectativas em relação à carreira profissional dos discentes que participaram do estudo.

Os questionamentos feitos foram sobre as motivações em relação à pesquisa desenvolvida pelos atores sociais, mudança de tema de pesquisa, além de projeções referentes à carreira profissional com a titulação.

Ao se referirem à desmotivação e a motivação os atores sociais relatam:

Quando eu cursei o Mestrado não sentia motivação por parte do (a) meu/minha orientador (a). Eu tinha até medo nos dias que eu seria orientado (a). Posso dizer assim, que era uma orientação motivacional destrutiva. Sabe quando criticamos alguém e criticamos para acrescentar positivamente algo para aquela pessoa? Era o contrário disso as minhas orientações com ele

(a). Não podia ver os e-mails dele (a) que já sentia calafrios e ligação então, me faltava o ar quando ele (a) me chamava. Ele (a) gritava e muitas vezes fui orientado (a) na casa dele (a), com os familiares ouvindo e vendo a humilhação e saía de lá acabado (a). Teve uma vez que saí da casa dele (a) por volta das 10 horas da noite. Fui até a parada de ônibus para voltar para casa, chovia e estava tudo deserto. Rezei até chegar em casa e chorei o trajeto todo. Ele (a) ainda exigiu que no dia seguinte eu deveria entregar o capítulo que estava sendo discutido. O pior é que assim fiz e a resposta do capítulo veio somente uma semana depois, repleta de erros a serem novamente discutidos. Acho que o processo é esse mesmo. Mas um pouco de humanidade não poderia existir ali? Ele (a) tinha um grande defeito de pedir para acrescentar autores, citações, explicações e na orientação seguinte questionava porque aquilo estava ali no texto. A escrita tinha que ser do modo dele (a) e não como a gente queria explorar a ideia. Houve vezes que ele (a) sentava e escrevia dizendo: olha, é assim que deve estar escrito! (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Havana relata:

Já senti desmotivação sim. No período de ajuste de meu projeto de pesquisa. Foram muitas mudanças até chegar lá. O reforço positivo por parte do (a) orientador (a) era bem pouco. Então não considero que fui motivado (a) por ele (a). (Havana – Mestre (a))

Para Somali:

Claro! Me sentia o tempo todo desmotivado (a). Teve um momento que pensei em desistir, tive depressão e me deu vontade de morrer acredita! Era uma frustração, pensava se eu não terminar isso, o que será da minha vida? (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Persa nos traz:

No Mestrado não tinha motivação alguma. Mas no Doutorado, o (a) orientador (a) que passou a ser quando pedi troca, esse (a) me motiva o tempo todo. Mas tenho que admitir que quando fiz a seleção do Doutorado fiquei morrendo de medo que não fosse ele (a), porque temos que sugerir mais de um nome para orientação. Morrendo de medo de não ser aceita por ele (a) e cair nas mãos de uma pessoa que não me acolheria novamente como foi no Mestrado. Passei a ter um (a) coorientador (a) que eu não queria. Mas quem disse que temos o direito de dizer que não quer? (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

Angorá relata além da desmotivação, aspectos que podem desencadear essa desmotivação:

Durante o Mestrado muitas vezes achei que não daria conta e automaticamente desanimava com a minha própria pesquisa. A pesquisa que realizei não partiu diretamente de mim. Realizei ela mais na direção dos estudos do meu/minha orientador (a). Confesso que adaptei uma pesquisa na direção das discussões que o grupo de pesquisa realizava e principalmente do (a) orientador (a), porque eu já vinha acompanhando esse grupo desde o fim da minha graduação. Acredito que isso seja um problema, porque quando não nos identificamos com a pesquisa que estamos realizando, ela se torna um transtorno, um fardo. Veja, se quando estamos estudando aquilo que gostamos já tem momentos de dificuldade, imagina se pesquisamos o que não nos atrai, um tema que não escolhemos para pesquisar. Eu conheço mais colegas que fizeram isso para agradar os (as) orientadores (as) ou para serem aceitos no grupo de pesquisa. Isso eu falo desde a seleção até depois quando já se está lá dentro. Eu acho que é para isso que os grupos de pesquisa são distribuídos na verdade. Assim como acho que quando um orientador (a) pressiona algum aluno (a) a realizar tal estudo diretamente relacionado ao que ele (a) sabe é uma forma de revelação do medo em estudar algo que ele (a) não domina. Não acho que os (as) orientadores (as) devem saber sobre tudo, de forma nenhuma! Mas então não aceita a pesquisa na seleção para depois ter atritos com o (a) aluno (a)! Ou também pode tentar aprender junto. (Angorá – Mestre (a))

Para Siberiano a desmotivação é um pouco mais ampliada. Diferentemente da desmotivação citada pelos demais atores sociais que se focaram no interior da academia, Siberiano fala da desmotivação vinda do meio externo que foram citadas a família e a conjuntura da educação em não valorização dos pesquisadores:

Durante o processo do Mestrado eu me senti muitas vezes desmotivado (a). Quando eu estava escrevendo, a minha família não entendia que aquilo era o meu trabalho. Para a minha família compreender que ser bolsista eu estava ali trabalhando, eu tinha uma dedicação exclusiva para cumprir algo e quando eles não compreendiam isso me desmotivava demais. Era como se eu estivesse trabalhando, porque eu encarava o meu Mestrado como um trabalho. E tem outra coisa que me desmotiva muito é que a pesquisa científica não é valorizada no Brasil. Eu ficava olhando as Dissertações na biblioteca e pouquíssimas eram exploradas. E por não ter tempo de ler uma dissertação inteira eu lia os artigos que esses autores utilizavam que tinham a ver

com o meu estudo. Isso me desmotivava porque eu escrevia tanto e pensava que pouquíssimas pessoas iam ler o meu trabalho. Isso me desmotivava e ainda me desmotiva de certa forma, porque a conjuntura nacional não nos possibilita ver o pesquisador como um sujeito de transformação e que pode contribuir para o desenvolvimento do o país. (Siberiano – Mestre (a))

Pensemos que a motivação possui seu sentido a partir de um motivo. Para isso, Sawrey e Telford (1976, p. 18) nos colocam:

Motivo pode ser definido como uma condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a transformação ou a permanência da situação.

Para explorar a motivação, buscamos na teoria de Pisani (1985, p. 90) que nos explica que um comportamento motivado se caracteriza pela energia relativamente forte nele dispendida e por estar dirigido para um objetivo ou meta. Dessa forma, ao se sentir motivado, o (a) pesquisador (a), impulsionado (a) por estímulos, consegue realizar sua pesquisa com rigor e qualidade.

Já a desmotivação, pode levar ao adoecimento e pode fazer com que os educandos (as) se sintam abandonados, desprotegidos, sem espontaneidade, inibindo a produção, e, até mesmo, podendo levar ao interrompimento do curso. Mas o que seria um fato desmotivador na pós-graduação? Segue abaixo algumas situações que através dos relatos dos atores sociais participantes do estudo que poderíamos citar como propulsores da desmotivação:

- Falta de orientação ou orientações com opiniões contrárias à crítica construtiva;
- Orientações em grupo e não individualizadas;
- Adequação da pesquisa ao que o grupo de estudos já desenvolve, levando muitos discentes a realizarem estudos que não partem dos seus próprios desejos;

- Cobranças demasiadas por produtividade de qualidade em espaços curtos de tempo;
- Não retorno do (a) orientador (a) sobre o material enviado para a sua leitura e análise;
- Contatos rápidos e pouco esclarecedores dos (as) orientadores (as);
- Orientações sem sugestões bibliográficas que norteiem uma itinerância a ser seguida;
- Tarefas cobradas pelos (as) orientadores (as) que não possuem relação com a pesquisa realizada;
- Falta de recursos financeiros para se realizar a pesquisa;
- Tempo curto para o término da pesquisa, diante as exigências por qualidade impostas;
- Concorrência entre colegas de curso.

Quando questionados sobre a mudança do tema de pesquisa, os atores sociais, em sua maioria, responderam que tiveram que mudar o tema para se “adequar” ao grupo de pesquisa ou ao orientador (a):

Entrei com um projeto totalmente diferente e já nas primeiras orientações, percebi que não teria como seguir adiante. Nada se encaixava. As teorias eram muito diferentes. Na verdade, eu estava tentando encaixar algo maior dentro de um bem menor. Nunca daria certo. Mas levei até quando deu. Tive problemas sérios com o (a) orientador (a). Solicitei troca de orientador (a). Achei que seria uma pesquisa mais tranquila porque o (a) orientador (a) tinha perfil de ser acolhedor (a), humano (a), de “cuidar” do outro. Falavam que ele (a) era contrário (a) aos muitos absurdos que aconteciam na pós-graduação. Mas isso não funcionava dessa forma. Tem professores (as) que o discurso é um e na prática não é nada daquilo. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Somali relata que mudou de tema por causa da linha de pesquisa:

Mudei. Tive que mudar para me adaptar à linha de pesquisa. Mas escolhi o que eu quis pra estudar, nada me foi imposto. Mas



teve muitas adaptações para me encaixar nas teorias da linha.  
(Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Bengal relata:

Eu mudei o tema da minha pesquisa no Mestrado para um tema que o meu orientador (a) gostasse. Mas eu confesso que não me identifiquei com esse tema. Escrevi para parar de sofrer e chamar a atenção dele (a). Escrevi para ver se ele (a) me aceitaria como pesquisador (a) e para ser aceito (a) pelo grupo de pesquisa. No final eu percebi que não, nada ia adiantar. Não adiantou para nada! Sofri e escrevi sobre algo que não me identificava em nada! (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Relatos como esses em que o pesquisador (a) muda e adapta a pesquisa para se “adequar” são comuns no meio acadêmico da pós-graduação. Mas não podemos deixar de destacar aqui que as itinerâncias percorridas na construção desta Tese se pautaram na implicação, como uma ferramenta que permeou toda a pesquisa. Quando se ouve relatos de pesquisadores (as) que desenvolveram pesquisas que não se identificavam e as desenvolveram para de “adequar” aos grupos de pesquisa ou ao (à) orientador (a), causa uma preocupação com o que estamos pesquisando e qual os propósitos desses estudos. São estudos sem sentido para o (a) pesquisador (a) que podem ser esquecidos, deixados de lado, perder sua função. O que se deseja colocar aqui é que as pesquisas científicas possuem funções diversificadas, sejam elas políticas, sociais ou culturais, servindo como uma das fontes para a melhoria das condições educacionais existentes no país. Além disso, o conhecimento está presente em todas as ações da pós-graduação. O conhecimento seve para saber desocultar, nos revelar, para que saibamos nos defender, para sabermos agir de forma a buscar direitos iguais para todos.

Destacamos aqui a subjetividade do conhecimento e suas possibilidades de mudança no meio social. Perpassam ainda pela autorização de pesquisar aquilo que de fato lhe constitui e eleva o seu movimento de ser – no – mundo. Conforme nos aponta Macedo (2004. p. 45):

(...) a possibilidade que o homem tem de integrar suas percepções constitui sua propriedade inerente e decorre do seu poder cognitivo e de sua competência interpretativa. Essa cognição permite a cada homem perceber de forma pessoal e

singular e apropriar-se do conhecimento de maneira especial em meio à multiplicidade das realidades sócio culturais e suas mediações. Isso quer dizer que o conhecimento se apresenta como sendo específico para aquele que conhece, como uma dependência da sua contextualidade relacional.

Outro aspecto que podemos citar aqui é que se tornou cultural a adaptação de temas de pesquisa para se enquadrar às discussões únicas e fechadas de alguns grupos de pesquisa. O que pode ser necessário a partir disso, é pensarmos um modo de desconstrução, sempre respeitando o outro, do enraizamento dessa cultura construída de adaptação forçosamente imposta que governa suas pesquisas científicas. A partir disso, podemos repensar nas forças de ações dos atores sociais pesquisantes no sentido do movimento contrário e que tenham o direito de escolher e moldar seus estudos, sempre respeitando a ética e o rigor da pesquisa científica.

Podemos fazer uma relação com a interdependência social e interpretá-la dentro do sistema da pós-graduação. Aqui pode ser discutido as relações de interdependência que são criadas dentro de um sistema de pós-graduação. Trata-se de um sistema, que, sozinho pode causar efeitos positivos ou negativos naqueles que interagem com ele. Dessa forma, essa interdependência na pós-graduação, de um lado, pode fazer com que os discentes nas relações estabelecidas com os demais sujeitos envolvidos no processo (orientadores (as), coordenadores (as), colegas) façam determinadas escolhas contrárias ao seu desejo para completar sua formação. Por outro lado, podemos estabelecer relações mais aproximadas com os construtos de nossas pesquisas e fazer com que nossos desejos e existências, que muitas vezes se entrelaçam e se parecem com a de outros, se façam produções científicas repletas de sentidos e contributos socialmente válidos, com rigor e ética científica.

Quando os atores sociais foram questionados sobre as perspectivas sobre a carreira profissional e trabalho, principalmente no sentido de não conseguirem emprego na área escolhida, a maioria relatou não ter essa preocupação de forma muito acentuada, pois já trabalham na área e apenas aprimoraram seus conhecimentos com a pós-graduação.

Como relatam Havana e Sphinx:

Fui durante nove anos professor (a) da Educação Infantil, atualmente estou me dedicando ao meu filho de 1 ano. Em breve voltarei ao trabalho como coordenador (a) pedagógico (a) de uma escola. Antes mesmo de me formar já era professor (a) de uma boa escola em Salvador. Desde então, trabalhei em espaços que agregaram bastante ao meu currículo e por isso não sinto essa preocupação. Já tenho uma experiência bacana, o que favorece a minha entrada na área de educação, especialmente como professor (a) de Educação Infantil. Entretanto, ensino superior é uma porta que ainda não me foi aberta, e tenho interesse nisso. Esperando apenas meu filho crescer um pouco mais, para me dedicar a essa área. (Havana – Mestre (a))

Trabalhei durante o curso e continuo trabalhando na área de educação. A pós-graduação contribuiu muito para a minha atuação nos espaços de trabalho. Somente tenho um pouco de preocupação em estar em instituições que não atendam aos meus interesses de pesquisa etc. (Sphynx – Mestre (a) e Doutor (a))

Persa, Somali e Siamês apenas responderam que atuam na área escolhida.

No entanto, há relatos que apontam para uma preocupação em não conseguir trabalhar na área escolhida de atuação. Angorá, Maine Coon e Bengal atrelam uma dificuldade de atuação na área devido à bolsa a qual foram contemplados e dizem:

Atualmente sou bolsista e me dedico só à pesquisa. Acho que isto não é muito bom. Somos privados de ter outros vínculos e isso nos afasta da atuação profissional na área. No caso do Doutorado é ainda pior porque são quatro anos dessa forma. Se for fazer Doutorado vou pensar melhor na opção da bolsa. Mas o ponto positivo é que podemos enriquecer o Currículo e também nada nos impede de desistir da bolsa e procurar outros vínculos de trabalho. Mas está muito difícil a carreira docente, principalmente concursos públicos. São muitos contratos temporários, exigência grandes e estabilidade quase nenhuma. Mas vou continuar tentando sempre, porque escolhi essa área! (Angorá – Mestre (a))

Já trabalhei como professor (a) da Educação Básica, mas no ensino superior ainda não. Me preocupo porque sou bolsista e

estar fora do mercado de trabalho atuando. Tenho muito receio de quando finalizar o estudo entrar em uma crise emocional - psicológica muito maior do que já tive por não saber para onde andar, não ter direção. Às vezes me arrependo de ter me prendido nesta bolsa. Mas fiz algumas seleções e não consegui a aprovação. Tem pessoas com Doutorado completo e um currículo muito bom se candidatando para professor substituto! Na época que fiz estava iniciando o Doutorado. Não tem como competir assim. Perderia sempre! (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Quando cheguei aqui para fazer o Mestrado, utilizei todas as minhas economias de anos trabalhando no interior para pagar aluguel, comida e me manter na pós. Quando consegui a bolsa, um inferno veio junto, como já expliquei. Abdi quei da bolsa e fui trabalhar na área para parar de sofrer. A minha maior preocupação era ser manchado (a) fora dali e as portas serem fechadas para mim. Olha a que ponto chegou a minha situação psicológica. Jamais pensei em trabalhar dentro da “unidade” que realizei meu estudo. Eu não quero nunca entrar ali! Inclusive nos últimos concursos eu nem fiz porque não é o meu desejo trabalhar lá. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Para Siberiano as preocupações sobre a sua atuação profissional são outras:

No campo da docência do ensino superior tive uma experiência de um semestre, substituindo dois professores em uma faculdade particular. Quando esses professores retornaram não pude ficar porque o quadro de professores já estava fechado. Eu me preocupo muito em não conseguir atuar na área porque as vagas não estão aparecendo como antes quando entrei no Mestrado. Como os cursos de Pedagogia estão sendo menos procurados nas instituições particulares de ensino, o corpo docente está ficando cada vez mais restrito. Percebo também que as universidades federais não estão mais publicando tantos editais como antigamente. (Siberiano – Mestre (a))

Não podemos deixar de destacar que uma das preocupações dos discentes é obter a formação para melhor se qualificar e conseguir colocação no mercado de trabalho. É o que nos aponta Nascimento (2017, p. 285) quando afirma:

A Pós-graduação como educação continuada pode ser considerada atualmente como uma expressão de ordem quando relacionada ao mundo do trabalho, pois permite que o

profissional possa competir com um “diferencial”, já que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, solicitando cada vez mais qualificação. Essa qualidade profissional é interpretada como a obtenção de cursos, títulos e maior graduação, ou seja, quanto maior o número de cursos e graduação nos currículos dos candidatos, mais qualificados eles são considerados.

Podemos considerar a partir dos expostos acima, que cada pós-graduando possui suas vivências e itinerâncias formativas que representam seus propósitos. A carreira docente no ensino superior é o que muitos pós-graduandos almejam alcançar. O mais importante diante de tudo isso são as transformações trazidas a eles quando cursam a pós-graduação. Os significados diversos e a capacidade de cada ser humano de transformar a realidade vivenciada.

### **6.2.2 AS MOTIVAÇÕES DE CURSAR A PÓS-GRADUAÇÃO (RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA E A FORMAÇÃO SUBJETIVA DOS ATORES SOCIAIS)**

A segunda categoria sistematizada para analisar os relatos coletados detém-se nos aspectos relacionados a escolha da área e os motivos que os levaram a cursar a pós-graduação *stricto sensu* na UFBA. Não pudemos deixar de destacar, que dentro desses aspectos, há uma discussão muito acentuada na fala dos discentes subdividida entre a formação institucionalizada e a formação subjetiva de cada um deles.

A formação de sete atores sociais participantes do estudo foi Pedagogia, sendo que um deles graduou-se em Letras também. Dois atores sociais possuem formação somente em Letras, outro a formação é em Música e um possui graduação em Pedagogia e Psicologia.

No capítulo 3 desta Tese, foi explorado que as instituições de ensino superior que oferecem a modalidade da pós-graduação seguem regras que precisam ser respeitadas para que o sistema funcione. No entanto nem sempre essas regras, repletas de burocracias, ajudam os educandos da pós-graduação a chegarem à formação desejada ou do jeito que desejavam. Não pode ser deixado de ser

destacado aqui que as regras existem por motivos variados e necessitam estar presente para que o sistema funcione. Devem estar ali e precisam ser seguidas. Como um dos principais exemplos disso, pode ser citado o tempo de duração do curso. Caso isso não fosse estipulado (2 anos para Mestrado e 4 anos para Doutorado) como uma regra a ser cumprida para a titulação, quantos pesquisadores ficariam por anos fazendo a sua pós-graduação? Isso por que sabemos que tem um momento que a pesquisa deve ser estancada e apresentar os seus resultados, caso contrário seria uma “história sem fim”.

Mas, existe a chamada flexibilização, que em alguns casos, são de extrema necessidade. Muitos adoecem ou acabam desistindo e evadindo do curso. Mas por que existem um grande número de discentes que se propõem a frequentar e submeterem-se às regras de um curso de pós-graduação mesmo sabendo de todas as dificuldades que irão encontrar pela frente? Na realidade, muitos não sabem como funciona um programa de pós-graduação. Devemos admitir que na graduação os discentes não são ensinados a fazer pesquisas complexas, muitas vezes, exigidas na pós-graduação. O educando entra na pós-graduação e se depara com uma série de desafios para os quais nunca esteve preparado e acaba adoecendo, desistindo ou no decorrer do curso encontra estratégias para lidar com as adversidades. Sobre esse aspecto, Pardo (2011, p. 239) coloca a ideia de Missiagia quando nos diz:

Missiagia (entrevista concedida à TV Educativa do Rio de Janeiro em 30/12/2002) a experiência em pesquisa na graduação é importante devido à educação possibilitada pela mesma. A vivência da pesquisa desde a graduação, é relevante na medida em que se constitui em forma de socialização e construção de autonomia dos sujeitos envolvidos, garantindo-lhes um domínio qualitativo do instrumental da ciência e preparação para intervenções transformadoras nas realidades em que se inserem. Para o referido autor, os pesquisadores participam das decisões sobre o encaminhamento da pesquisa, necessitam fazer opções próprias sobre formas de encontrar respostas a questionamentos, envolvem-se em produções individuais e precisam saber defender seus pontos de vista, tornando-se mais autônomos. O verdadeiro produto da educação pela pesquisa é sua qualidade política transformadora, pois a experiência em pesquisa promove sujeitos autônomos e capazes de tomarem decisões próprias,

possibilitando a transformação das realidades em que estão inseridos.

Concordando com a ideia de Missagia (2002), os educandos que entram em contato com a pesquisa desde a graduação se tornam mais autônomos e transformadores de suas realidades. Cinco atores sociais relataram que foram bolsistas de Iniciação Científica (IC) durante a graduação e que isso os ajudou um pouco a realizarem suas pesquisas quando ingressaram na pós-graduação. Mas a realidade é outra para quem não tem essa experiência em pesquisa antes de entrar na pós-graduação. Essa é mais um fato a ser pensado e discutido no nosso sistema de ensino de graduação. Conforme nos aponta Bianchetti (et. al., 2012, p. 137), muitos orientadores afirmam que pós-graduandos autônomos, ou seja, que experienciaram a escrita e que demonstram certo conhecimento teórico-metodológico em pesquisa desde a graduação são mais fáceis de orientar. Essa vivência propicia também melhores condições para que se estabeleça uma boa relação entre ambos e o consequente “sucesso” do Programa.

No entanto, Bianchetti (et. al., 2012, p. 140 - 141) colocam um outro viés para os orientandos que fizeram IC:

Apesar de considerarem esses alunos mais fáceis de orientar e de eles serem portadores de certa autonomia, não significa que podem ser tratados com distanciamento por parte dos orientadores. O distanciamento é um entrave para a construção e conclusão das dissertações e teses, e um dos principais causadores de angústia e solidão por parte dos orientandos, podendo estar relacionado com eventuais evasões de pós-graduandos dos cursos que frequentam.

Outro ponto que pode ser destacado aqui se refere à uma pesquisa de Mestrado realizada por Silva sob a orientação de Barbosa (2017), a pesquisadora procura refletir em atos um processo de formação que considera as questões existenciais sob a ótica de uma visão plural, compreendendo a complexidade do vivido e do sentido. Neste caso, a pesquisadora encontrou certa dificuldade entre o que desejava estudar e relacionar com o grupo de pesquisa ao qual optou para realizar seu estudo. Para Silva e Barbosa (2020, p. 3):

A investigação de uma questão não se inicia com a elaboração de um projeto de mestrado. Existe um longo processo histórico de inquietações que vão sendo forjadas e caminhos que vão sendo trilhados. As que mais tomam forma são as que recebem mais investimentos em sua compreensão, preferencialmente, aquelas que podemos escolher para desenvolver em forma de pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, a tarefa do orientador é de extrema importância, pois é ele que ajudará a nortear as relações que podem ser estabelecidas em uma pesquisa científica.

No caso citado acima, a pesquisadora encontrou dificuldades pela sua trajetória profissional e de vida com o que encontrou dentro do meio acadêmico científico. Através das primeiras orientações escreveu um Diário para rever o seu modo de pensar naquele momento e ver como estava sendo construído o seu conhecimento e busca de sentido. Diante disso, é apontado que a ideia central que se desejava passar era:

(...) discorrer sobre os andaimes, as implicações, o processo de se autorizar, vivido por uma profissional em seu movimento para se tornar pesquisadora em educação. Para tanto, enquanto se vivenciam a aquisição e a aplicação de conhecimentos técnicos referentes à realização da pesquisa, trabalham-se a dimensão existencial e o conhecimento de si, ao se ter com as tensões e a angústia pelo não saber e por lidar com o outro, com autores novos, ideias novas, em especial quando concerne a um campo de pesquisa diferente daquele em que se formou e atua profissionalmente.

Um exemplo claro de que ao entrar na pós-graduação é necessário um tempo para que os pós-graduandos se adequem ao sistema. O orientador possui sua tarefa de orientar, nortear e ajudar o orientando em suas descobertas. O que se pode aprender é que a criação, o sentido do trabalho que se busca com a realização da pesquisa, está intrinsecamente ligado à criação de si enquanto ser pensante e significativa de um processo. Essa criação e significação não são algo dado, mas se instituem em processo (BARBOSA, SILVA, 2020, p. 18).

Quando os atores sociais foram questionados sobre a graduação que escolheram, a maioria respondeu que foi por afinidade com a área. No entanto,



ao responderem sobre a escolha pela área da pós-graduação, houve variados motivos e a maioria respondeu que desejava melhor colocação profissional, como nos mostra alguns relatos colocados e explicados abaixo:

Já na graduação tinha esse desejo e considerava importante continuar os estudos na área. Pensava ser importante ir além da graduação para ter mais oportunidades na carreira e ampliar meu currículo para enfrentar o mercado de trabalho. Fui bolsista de iniciação científica e vi a importância da pesquisa para a minha área. Além disso, considerava que seria melhor para a atuação como docente e uma oportunidade a mais de qualificação profissional. (Maine Coon – Mestre e Doutorando (a))

Percebe-se na fala de Maine Coon que o propósito de cursar a pós-graduação *stricto sensu* esteve e está muito ligado a qualificar-se profissionalmente para melhor enfrentar o mercado de trabalho. Além disso, desejava melhor atuação como profissional da área educativa e melhorar o seu currículo. Maine Coon também relata:

Dificuldades todos nós pós-graduandos temos. Não fazemos somente pós, temos trabalho, família, filhos e as exigências são muitas de todos os lados. Somos pressionados a ser constantemente produtivos e ter tudo em ordem e no tempo certo. Digo isso em relação à pesquisa e à vida pessoal, porque uma coisa se entrelaça na outra, não são desconectadas. Manter as duas em harmonia não é uma tarefa fácil e com os movimentos políticos e sociais que estamos vivenciando está ficando cada vez mais desafiador. Na verdade, não sabemos o que vai acontecer depois que acabarmos a pós. Isso assusta muito! (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Como podemos perceber no relato de Maine Coon, as dificuldades ultrapassam os “muros” da pós-graduação. As pressões são internas (dentro dos programas) e externas (família, trabalho, filhos). E ainda há um aspecto de extrema relevância citado por Maine Coon, que são as questões políticas as quais não valorizam e ajudam a Educação do país. Muitos cortes e propostas de trabalho aos professores que não se conectam com a realidade da nossa Educação.

Neste sentido, podemos perceber uma formação que precisa ser adequada a um sistema complexo, repleto de regras que necessitam ser cumpridas para continuar em funcionamento. Essa seria a formação institucionalizada, a qual Maine Coon se submete e deve seguir suas normas e resoluções. Já as pressões sentidas e enfrentadas por Maine Coon para chegar à sua titulação, que envolvem aspectos fora do ambiente acadêmico são de ordem subjetiva.

Outro ator social respondeu ao questionamento da seguinte forma:

Tem gente que tem vontade de ser rico, tem gente que tem vontade de ganhar na loteria, tem gente que quer ter bens materiais, eu sempre quis fazer Mestrado. Eu sempre quis estudar, eu sempre quis fazer uma pós-graduação, a minha vaidade era conhecimento e ainda é! Eu levo comigo sempre estudar e ser uma pessoa melhor para o outro. Como eu sou de uma família muito humilde, estudar sempre foi um privilégio. Então para mim era um privilégio em vários sentidos. Eu vejo no estudo, a possibilidade de ampliar e inclusive melhorar de vida. Apesar de ter escolhido Educação, era uma possibilidade de melhorar de vida. (Bengal – Mestre e Doutorando (a))

Percebe-se que no segundo relato, uma diferença do primeiro, que era quase um sonho para Bengal fazer pós-graduação e se tornar uma pessoa melhor com os outros através do estudo. Essa é uma reflexão da sua formação subjetiva. Mas também há a marca de melhorar de vida, apesar de ser na área da Educação, que não recebe o valor que de direito deveria ter.

Sphynx veio de outra área de graduação, mas optou por ser professor (a) e sua resposta foi:

A pós-graduação representava a possibilidade de ampliar os meus conhecimentos. Imaginava que estudar temas ligados a áreas como filosofia, sociologia, política, educação – para além da minha formação específica em outra área que não a Educação - poderia me levar a um conhecimento mais amplo na área de educação, na minha atuação profissional. (Sphynx – Mestre (a) e Doutor (a))

Vemos no relato de Sphynx que para ele (a) a Educação tem um significado amplo de saberes que podem se estender por diversas áreas de conhecimento como filosofia, sociologia e política. Essa é uma condição peculiar, pois para a

área de estudo da graduação escolhida, talvez não poderia lhe ser possibilitado. Além disso, é mais um relato que aparece a pós-graduação como importante ferramenta de melhoria para a atuação profissional.

Podemos perceber que Sphynx demonstra na sua fala, a sua formação subjetiva quando nos mostra o desejo em ampliar seus conhecimentos em áreas distintas da sua formação graduada. Além disso, essa formação subjetiva se revela ainda quando ele (a) fala em melhoria através dessa formação em sua atuação profissional.

Angorá fala:

Eu sempre gostei de estudar. Na verdade, sou de uma família muito humilde. Meus pais nos criaram, eu e meus irmãos, com muito sacrifício. Minha infância foi extremamente pobre, mas tínhamos o básico que eles nos davam para sobreviver. Lembro muito bem dos meus pais incentivando meus irmãos mais velhos a estudar. No ponto de vista deles, o estudo pode retirar as pessoas da pobreza. Para eles a única coisa que não podem nos tirar é o estudo que temos porque todo o resto pode ser retirado de nós. Eu era pobre e pela orientação que tive dos meus pais e espelhando-me em uma das minhas irmãs, considerava que estudar era o mais importante para podermos melhorar a imagem que tínhamos perante a sociedade e conseguir nos tornarmos pessoas melhores. Expliquei isso, porque assim como a graduação, pensei que eu deveria fazer Mestrado porque quanto mais estudo, melhor nos tornamos. Eu, diferente de muitos outros colegas, acredito que o esforço de cada um é muito valioso. As críticas acerca do mérito, são um pouco extremas. Eu acredito que se olharmos bem ao fundo da questão, perceberemos que quem não se esforça para conseguir as coisas não conseguirá nunca conquistar nada! Eu vim de uma família muito pobre e sempre me esforcei para conseguir as coisas. Sofri viu! Mas sem esse sofrimento e esforço eu não conseguiria nada! Olha, esse assunto é proibido na “unidade”. Não é aceitável o mérito, meritocracia lá! Não seria melhor aceitarmos todos que o mérito é de cada um que se esforçou para conseguir a titulação? Se eu não me esforçasse não conseguiria nada! Tenho colegas que reclamam muito da situação em que se encontram e da pós-graduação. Nada é fácil nesta vida, nem mesmo conseguir se adaptar a um programa de pós-graduação. Como diz uma música de Raul Seixas<sup>12</sup>: “Eu que não me sento no trono de um apartamento com a boca escancarada cheia de dentes esperando a morte chegar!” Confesso que não tinha pretensão de chegar tão longe nos estudos, mas consegui. Eu fui seguindo e vendo que era possível seguir em frente! Passei por diversas adversidades, mas nunca desisti de nada, nada mesmo! A pós-graduação veio

---

<sup>12</sup> Canção: Ouro De Tolo, composta por Raul Seixas.

como mais uma forma de ampliação de conhecimentos e comecei a visualizar ela como uma estratégia para alcançar melhor colocação no mercado de trabalho. Se já não está fácil para quem cursa, imagina para quem não tem essa formação a mais! (Angorá – Mestre (a))

Angorá tocou em vários pontos que poderíamos discutir, mas veja que na resposta há indícios de esforço pessoal e de formação subjetiva bem fortes. Ele (a) também cita a melhoria de sua carreira profissional, fala recorrente entre os atores sociais. Assim como Bengal, Angorá faz questão de relatar que veio de uma família muito humilde e ressalta que estudar era uma boa forma de mudar essa situação. Mas o que mais chamou atenção na fala de Angorá é o seu esforço e pensamento subjetivo para alcançar a titulação. Ele (a) fala do mérito alcançado e que o mérito e/ou a meritocracia são assuntos proibidos na “unidade”. Essa é a opinião dele (a), a crença no mérito.

Podemos esclarecer da seguinte forma o sistema meritocrático através de Betoni (2014):

(...) pressupõem uma igualdade formal perante o mercado e as leis. Entretanto, para que a “corrida” da meritocracia seja minimamente justa, supõem-se que todos os indivíduos partam do mesmo ponto e enfrentem os mesmos obstáculos sociais. Obviamente, sabemos que um jovem criado em uma família de estrutura financeira estável, que teve acesso a uma boa educação formal, provavelmente terá um desempenho escolar melhor que outros sujeitos que não tiveram as mesmas vantagens. Críticos norte-americanos desse modelo, como John Rawls, afirmam que para que haja um sistema meritocrático realmente eficaz, é preciso ir além do individualismo e da afirmação formal da igualdade. Para Rawls, uma meritocracia justa passaria pelo investimento público em educação de qualidade para todos e programas assistenciais para os setores mais pobres – isso é, tudo o que for necessário para que o ponto de partida da corrida fosse o mesmo, independentemente da classe ou situação familiar dos corredores.

É certo que a meritocracia é um tema muito polêmico e não se pretende explorar com intensidade aqui. No entanto, como nos coloca a autora acima, o justo seria se todos partissem do mesmo patamar de realidade em termos gerais e se houvesse igualdades sociais para todos. Mas segundo o ator social entrevistado (a), veio de uma realidade pobre e desfavorecida enfatizando fortemente isso em

sua fala e acredita que foi mérito dele (a) alcançar a sua titulação. A pesquisa não pretendia concordar ou discordar das opiniões dos atores sociais. A entrevista chegou até os atores sociais como um convite e não como uma obrigação. Portanto, o respeito ao pensamento de que ele (a) chegou até a titulação pelo seu mérito próprio, é válido aqui.

Além de perceber em variadas partes da fala de Angorá a formação subjetiva quando ele (a) fala de todos os seus esforços e adaptações para alcançar a titulação, há a aceitação do que o programa de pós-graduação impõe aos discentes a formação institucionalizada presente.

Pode ser destacado ainda que outro (a) ator social também colocou o mérito como fazendo parte do seu percurso de estudos. Manx relata:

Eu não caí no Mestrado de paraquedas. Eu não tenho familiar Doutor e não tive professor que me apadrinhou, eu não vim da UFBA. Então assim, eu gosto de dizer que foi mérito meu, porque eu estudei muito para cursar, eu cheguei a ler o edital várias vezes. Fiz um esforço muito grande naquela época para poder compreender o que era o Mestrado. Eu abdiqueei de coisas. Quando eu li o edital eu vi o quão difícil era passar ali.  
(Manx – Mestrando (a))

Sobre esses relatos que enfatizam que formação pós-graduada pode melhorar a qualificação no mundo do trabalho, Nascimento (2017, p. 285), nos fala:

A Pós-graduação como educação continuada pode ser considerada atualmente como uma expressão de ordem quando relacionada ao mundo do trabalho, pois permite que o profissional possa competir com um “diferencial”, já que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, solicitando cada vez mais qualificação. Essa qualidade profissional é interpretada como a obtenção de cursos, títulos e maior graduação, ou seja, quanto maior o número de cursos e graduação nos currículos dos candidatos, mais qualificados eles são considerados.

Podemos citar como exemplo um estudo realizado por Louzada e Filho (2005) com um grupo de doze doutorandos de ambos os sexos, matriculados em um programa de excelência na área da saúde, de uma universidade pública brasileira utilizado a entrevista em profundidade, conduzidas de modo próximo

ao método biográfico. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1987). Como resultados, onze dos entrevistados apresentavam dúvidas em relação ao seu futuro na pesquisa. Um apenas já tinha certeza que faria pós-doutorado. O contraponto disso era a certeza de que precisavam 'continuar trabalhando' para destacar-se no mundo da ciência, de 'extrema competitividade'. Louzada e Filho (2005, p. 274 - 279) afirmam:

Em nossa pesquisa, o que salta aos olhos é a indefinição quanto ao futuro. Antevendo as possíveis dificuldades de inserção, os doutorandos apontaram como alternativa ao emprego efetivo (concurso para universidade pública ou emprego em instituição privada), algo que os 'mantivesse fazendo pesquisa'. As vias possíveis: a 'colaboração', um 'pós-doutorado' ou um 'contrato de professor visitante'.

Foi possível ver também, nos relatos, a preocupação dos pós-graduandos com o futuro emprego. Isto de maneira alguma é característica exclusiva desse grupo, pois se acompanha, no país, a discussão relevante a respeito da futura inserção de doutores, haja vista o grande número de habilitados para a pesquisa e os poucos postos de trabalho.

O que se pode perceber nos relatos dos atores sociais desta Tese, é uma preocupação muito acentuada quando à sua carreira profissional. Qualificar-se mais para poder ter maiores chances na carreira escolhida. Podemos ver nos relatos uma vertente da formação institucionalizada, em que os educandos se mantêm no programa apesar das diversas adversidades e por outro lado a formação subjetiva de cada um, com seus propósitos, desejos, sonhos e escolhas.

Veja no primeiro relato de Somali a formação subjetiva ao entrar no Mestrado:

Durante a licenciatura eu conheci um (a) professor (a) que me convidou para participar de um projeto de pesquisa sobre Literatura Popular. Me apaixonei. Eu também vim de uma cidade - Barra de São Francisco - que têm muito contato com a Literatura Popular. Com o convite do (a) professor (a) eu me apaixonei pelo tema e pela pesquisa. Eu nem sabia o que era pesquisa! Eu estudei no interior e nunca tinha ouvido falar em pesquisa. Quando terminei a licenciatura fui para o Mestrado e me apaixonei pelas histórias cantadas e teve um romance sobre amor e paixão e como isso se configurava poeticamente. Viajei

para a minha terra e fiz uma pequena antologia e isso me fez muito feliz. Fiquei muito cansada também, porque engravidei na época da defesa e defendi com um pouco de atraso. (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Percebemos no segundo relato de Somali a formação institucionalizada mais enfatizada ao fazer o Doutorado:

Dez anos depois do Mestrado fui fazer o Doutorado. Depois do Mestrado passei em um concurso e fui trabalhar. Resolvi voltar por querer novamente fazer pesquisa para melhorar minha carreira profissional. Fiz uma disciplina como aluno (a) especial e gostei tanto que fiz, em vez de um artigo final para a disciplina, uma Monografia (risos). No Doutorado foi muito mais complicado porque no Mestrado eu tive um (a) orientador (a) que chegou junto mesmo, que me ajudou, me orientou, me apresentou bibliografias, que realmente lia o que eu ia escrevendo! Eu escrevo muito e me perco às vezes. Isso acaba não sendo entendido na pós-graduação. No Doutorado em tinha um corpus imenso e o (a) orientador (a) dizia que eu tinha que escolher apenas um. Eu fiquei naquela dúvida e acabei fazendo do último que ele (a) sugeriu e eu fiz. Ele (a) decidiu o que eu deveria fazer. Era uma parte mais crítica e ele (a) não me deixou escolher. Ele (a) gostou do último e entramos em vários conflitos. Daí eu me perdi. Queria discutir as teorias presentes ali e não pude ter essa opção de escolha. Acho ainda que as disciplinas básicas na época que eu fiz não me ajudaram. (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Vemos no relato de Somali que a pesquisa foi realizada e terminada conforme o (a) seu/sua orientador (a) quis. Ele (a) revela que não teve escolha. Somali diz que trocou de orientação e teve alguns problemas com isso. Na próxima categoria isso será melhor explorado. Mas Somali revela que teve que se adaptar a tudo o que lhe foi proposto para poder finalizar e conseguir a titulação.

Havana ao relatar sua escolha pela pós-graduação, percebe-se que há tanto a formação subjetiva e a formação institucionalizada. Subjetiva pelo seu desejo de aprofundar conhecimentos e institucionalizada quando relata os desafios que enfrentou para chegar à titulação:

Pelo desejo de aprofundar conhecimentos e ampliar as possibilidades de atuação profissional. Acho que tudo acaba sendo um grande desafio: desde acompanhar as disciplinas correspondendo as exigências dos professores, atender as

expectativas do orientador, ao meu ver, a mais importante. Escrever de modo organizado e coerente, sintetizar aquilo que se pretende discutir, escrever as referências bibliográficas e a metodologia do projeto vejo como a parte mais difícil de fazer. (Havana – Mestre (a))

### **6.2.3 DIFICULDADES E O SIGNIFICADO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* (AS DIFICULDADES E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA E SUAS PECULIARIDADES PARA OS ATORES SOCIAIS)**

Os questionamentos feitos para os atores sociais no segundo e terceiro bloco de perguntas, teve o objetivo de conhecer as pressões, incertezas, dificuldades financeiras, de relacionamento, e através disso, perceber nos relatos experienciais o significado da pós-graduação para os atores sociais, apesar de todas as adversidades até chegar à titulação.

Os primeiros questionamentos desse bloco de perguntas se detém às dificuldades e pressões que os atores sociais sofreram ou ainda sofrem. Essas pressões continham perguntas sobre coordenação, orientação, colegas e familiares. Além disso, questionou-se sobre o significado da pós-graduação apesar das adversidades vivenciadas pelos atores sociais.

Agora que estou no Doutorado, nada se compara com a época do Mestrado. O processo que estou no Doutorado hoje é totalmente diferente. Sofri muito com as humilhações frequentes do (a) meu/minha orientador (a). Até hoje não posso vê-lo que sinto calafrios. Nesse momento, eu tenho um(a) orientador (a) que me cobra absurdamente, meu orientador (a) é extremamente exigente. Mas uma coisa que ele me ajudou e ainda tem me ajudado, eu fico emocionado quando falo nisso, porque eu sou muito grato ao (a) meu/minha orientador (a) que recuperou algo que eu tinha perdido e que eu já te disse isso em uma conversa de corredor lá na “unidade”, que é a minha autoestima. Eu entrei no Mestrado achando que eu sabia escrever, porque eu tinha feito especialização, eu participava de uma série de eventos acadêmicos e sempre fui muito elogiado (a). Então eu saí do Mestrado desesperado (a), despedaçado (a) com isso. Hoje meu orientador (a) com todas as falhas da minha escrita, com toda a timidez da minha escrita ele (a) tem me ajudado muito nisso. Em todas as reuniões de orientação ele (a) fala, briga horrores, que eu acho muito bom isso, e diz para eu levantar minha cabeça, você é maior que isso aqui. Isso aqui é



só um trabalho. Então, para mim, o Mestrado e o Doutorado foi sempre um sonho. Eu sempre quis estar na pós-graduação. Foi um desejo meu. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

As maiores queixas dos atores sociais, formam em relação aos orientadores (as) de forma geral. Bengal se estendeu bastante na sua resposta, e sofreu muito com o (a) antigo (a) orientador (a). Chorou ao relatar acontecimentos vivenciados. Mas superou e isso não aconteceu com o (a) seu/sua segundo (a) orientador (a) de Doutorado.

Para mim começou tudo na seleção. Primeiro, eu morava em outro município. Vir era meio complicado, mas mesmo assim eu fiz meu primeiro processo seletivo em 2011. Como na época, eu não tinha cursado Pedagogia ainda, vim da área da Psicologia e tinha especialização na área de Educação Especial. Eu achava que nem ia passar na prova da seleção para o Mestrado. Aí a primeira prova que eu fiz eu passei. Eu pensei, gente do céu, eu não sou tão burro (a) né! Eu era super ingênuo (a), não conhecia como os processos funcionavam lá dentro. Foi nesse momento que eu conheci. Teve um (a) professor (a) na entrevista que me olhou assim e disse: porque você veio fazer seleção de Mestrado aqui? Porque você não volta para a sua terra para estudar lá, lá é bem melhor. Vocês vêm para cá para tirar a vaga das pessoas pobres, negras, seu lugar não é aqui! Eu saí de lá chocada e me perguntando: gente, será que isso é normal? Aí eu fui descobrindo que para entrar lá e ser aceito (a), você tinha que fazer uma disciplina como aluno (a) especial, você tinha que conhecer, participar de grupos de pesquisa para saber como é que funcionava, para alguém te conhecer, porque se não me conhecessem eu nunca ia entrar lá. Daí que eu percebi essa resistência de ter vindo de outro Estado, que você vem para a Bahia para roubar a vaga de outras pessoas que precisam mais que você. Daí eu fiz uma disciplina como aluno (a) especial, mas foi de uma outra área que não a minha, mas foi na “unidade”. Nessa disciplina eu peguei um professor que “Ave Maria” sabe! Ele humilhava todo mundo. Eu chegava atrasado (a) porque tinha que vim de Valença, pegava o Ferri. Ele (a) era orientador (a) do programa, só não da área que eu desejava fazer a minha pesquisa, era de outra. Ainda bem! Aí eu chegava atrasado (a) porque o Ferri atrasava. Eu pegava o ônibus para ir até lá. Teve uma vez que eu tive que fazer uma apresentação e li um pedaço do slide. Ele (a) com uma arrogância imensa disse “onde já se viu na pós-graduação ler slides?” Ele já fez isso com outras pessoas também. Mas enfim, só peguei essa disciplina como aluno (a) especial e é uma área que eu gosto, da psicogênese da língua escrita. Eu gosto, acho legal, as discussões de Emília Ferreira. Na minha defesa, por ironia do destino, encontrei novamente o (a) professor (a) que disse que era para eu voltar

para a minha terra para estudar. Ele (a) fez parte da minha banca de defesa. Sabe porquê? Porque o que sofremos lá, não comentamos com ninguém. Já se naturalizou isso! Vi colegas sofrendo como eu e se culparem por coisas que nem cabia a eles. (Siamês – Mestre (a))

Siamês chorou várias vezes enquanto relatava sobre as dificuldades que enfrentou. Ele (a) fala bastante. No relato dele (a) há muitas situações de dificuldade, que vão desde a entrada no processo seletivo do programa, problemas com professores (as) do programa e até mesmo preconceito, pois a pergunta do (a) professor (a) avaliador questionando o motivo dele (a) estar ali e não da sua região originária, não convinha naquele momento.

Mas Siamês não foi o (a) único (a) a relatar que sofreu preconceito em bancas de avaliação. Outro ator social também relatou o mesmo: ele (a) estar ali participando do processo era como se fosse a retirada do direito de uma pessoa pobre e negra de estudar! Veja Angorá relata:

As dificuldades foram muitas! Mas preciso dizer que tudo foi como um crescimento para mim. Eu penso que não é fácil para ninguém estar lá. Se eu começar a detalhar tudo o que vivenciei, vi e ouvi, dava para escrever um livro! Essa sua pesquisa é ousada viu!!! Eu não sei se teria coragem de escrever sobre tal coisa! Mas eu penso que as minhas dificuldades foram como as dos outros colegas de curso. É claro que há pessoas com históricos diversos, que sentem e reagem às situações de formas diferentes. Mas sofri preconceito, fui humilhado (a) diversas vezes, sofri assédio moral, psicológico e sexual. (Nesse momento o ator social chora). Isso é escondido lá. As pessoas não falam. Será que você deve colocar isso? Eu já ouvi de professores (as) que eu não deveria estar ali, que eu estava tirando o lugar de outra pessoa que precisava mais do que eu. Que eu estava tirando o lugar de uma pessoa negra, pobre, da favela. Também ouvi de um (a) professor (a) que pessoas “bonitinhas”, “branquinhas”, “com o meu porte físico” jamais entrariam ali. Muito triste isso! (Angorá – Mestre (a))

Conforme Hirigoyen (2008, apud Nunes e Neto, 2018, p. 1) O assédio moral pode ser compreendido como toda e qualquer conduta abusiva, que pode ser manifestada por comportamentos, atos, palavras, gestos e escritos que possam provocar danos à dignidade ou integridade física ou psíquica do alvo, além de afetar seu trabalho, o ambiente profissional e sua vida privada.

As universidades, bem como os cursos de pós-graduação não estão livres desse tipo de violência, uma vez que o meio acadêmico e o da pesquisa científica são ambientes afetados e propícios às práticas de assédio de formas variadas. A pós-graduação como nos apontam Nunes e Neto (2018, p. 1) é um contexto de cobranças e pressão, busca constante por produção, vaidade e ego, abuso de poder e recusa de diferenças, vivenciado tanto por docentes quanto discentes em diferentes graus. Os autores citam:

O assédio moral é considerado por muitos como uma violência sutil, ou seja, quem passa por ela muitas vezes não tem conhecimento das hostilidades que ocorrem; da mesma forma as consequências proporcionadas pela violência – onde o indivíduo só percebe os efeitos quando já estão intensos, e muitas vezes, tarde para amenizá-los. (NUNES e NETO, 2018, p. 4)

Vejam o relato de Angorá:

Além do assédio moral e psicológico por parte do (a) orientador (a), tive que lidar com professores (as) me assediando também. Que vergonha! Eu era chamado (a) para sair com eles (as). Recebi propostas diversas. Certa vez falei que iria denunciar e ouvi: quem vai acreditar em você? Você é só um (a) aluno (a) do programa. Não iria denunciar mesmo. Teria muita vergonha e quem acreditaria em mim? Nada seria feito e eu teria que me expor e seria talvez brutalmente desprezado (a) por isso. (Angorá – Mestre (a))

Manx também relata aspectos relacionados ao assédio:

O programa daqui é muito elogiado, mas eu já tinha ouvido falar dessa questão egóica dos professores. No entanto, não sabia que em alguns momentos seria uma coisa a nível de assédio moral e sexual. Eu já tinha algumas desconfianças, mas não imaginava que era tão perverso, era tão cruel e que existe uma certa cultura de se deixar isso por “baixo dos panos”. Isso passa muito despercebido. Parece algo de uma pessoa louca que não está aguentando e já sabia desde o edital que iria encontrar. (Manx – Mestrando (a))

Para Nunes e Neto (2018, p. 4)

O que não se pode negar é a ocorrência do assédio dentro do ambiente acadêmico, seja o assédio moral ou sexual. Na Pós-Graduação, não é diferente, embora tenha estrutura, políticas, práticas e elementos culturais diferentes de uma Graduação, seu *modus operandi* é ainda mais violento por um conjunto de aspectos que são perpetrados, incorporados e naturalizados pelos docentes e discentes e outros que estão inseridos neste processo.

Desta forma, este ambiente que deveria ser um espaço de debates, racionalidade, cooperação, tolerância e diversidade, está sujeito aos mesmos comportamentos, ações e influências nocivas que qualquer organização. As quais repercutem negativamente no dia-a-dia organizacional, moldando comportamentos e práticas aceitas culturalmente, que favorecem a ocorrência de hostilidades e violência, em especial o assédio moral.

Angorá cita muitas outras situações como *“Eu já ouvi de professores (as) que eu não deveria estar ali, que eu estava tirando o lugar de outra pessoa que precisava mais do que eu. Ainda relata que ouviu que estava “retirando a oportunidade de outro (a) educando (a) negro (a), pobre e da favela de estudar”.*

Devemos partir do princípio de que todos têm o direito de fazer a pós-graduação, construir saberes experienciais e científicos. Dentro de um sistema de pós-graduação que preza a igualdade de direitos e prioriza o tempo todo o respeito à realidade do outro, isso jamais deveria acontecer.

Para encontrar uma explicação plausível para essas afirmações citadas pelos atores sociais (ambos brancos), devemos entender do que se trata o estereótipo. De acordo com Diana (2020):

O Estereótipo é um conceito, ideia ou modelo de imagem atribuída às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica. Em resumo, os estereótipos são impressões, pré-conceitos e “rótulos” criados de maneira generalizada e simplificada pelo senso comum.

Existem vários tipos de estereótipos. Podemos constatar no final do relato de Angorá, o estereótipo relacionado ao seu tipo físico. Este estereótipo é o modelo que chamamos de “estereótipo da beleza”. Este modelo, apesar de ter muitas

correntes que tentam desmitificá-lo, ainda está muito impregnado na mente das pessoas que consideram importante os aspectos físicos dos indivíduos.

Outro tipo de estereótipo que aparece na fala de Siamês discorre sobre aspectos étnicos e culturais. Através da fala:

*“Teve um (a) professor (a) na entrevista que me olhou assim e disse: porque você veio fazer seleção de Mestrado aqui? Porque você não volta para a sua terra para estudar lá, lá é bem melhor. Vocês vêm para cá para tirar a vaga das pessoas pobres, negras, seu lugar não é aqui!”*

Podemos dizer que esse tipo de estereótipo é criado dentro das sociedades como um todo. Nesse sentido, podemos nos ater ao conceito de Xenofobia que é a aversão aos estrangeiros, mesmo aqueles que se localizam dentro do próprio território da Federação Brasileira, porém migram de outros Estados.

Além disso, há um outro aspecto a ser colocado, o *etnocentrismo* criado e retratado através dos estereótipos culturais. O termo *etnocentrismo*, aqui, é empregado para determinar a superioridade de uma cultura sobre a outra.

Portanto, podemos constatar que revelações deste tipo podem ser tratadas como preconceito, mesmo sendo manifestações com características ocultadas ou escondidas muitas vezes.

Na definição através do viés das ciências sociais, o conceito de estereótipo apareceu pela primeira vez na obra de Lippmann (1992) que define os estereótipos como imagens mentais sobre a realidade que se interpõem, sob a forma de enviesamento, entre o indivíduo e a realidade. De acordo com esse autor, os valores do indivíduo organizam e estruturam a realidade, porém complexa para ser assimilada (CABECINHAS, 2002, p. 2).

Outro ponto destacado por Cabecinhas (2002, p. 3-4) fala sobre a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1972):

*(...) os estereótipos tem importantes funções cognitivas e sociais: ajudar o indivíduo a organizar e simplificar a informação social, isto é, ajudar na estruturação cognitiva do seu meio; servir como guia para a ação em circunstâncias apropriadas; proteger o sistema de valores do indivíduo; justificar as ações cometidas*

ou previstas contra determinado grupo; proporcionar uma diferenciação positiva do grupo de pertença, o que contribui para uma identidade social positiva e para o aumento da autoestima.

No entanto se, por um lado, os estereótipos são instrumentos que ajudam o indivíduo na simplificação, organização e previsão de um mundo excessivamente complexo, por outro, os estereótipos podem ter consequências nefastas a nível das relações intergrupais (CABEÇINHAS, 2002, p. 4).

Os estereótipos podem ser analisados aqui como uma espécie de violência contra o “outro” por ser visto como diferente. O que precisa imperar é o respeito entre todos, e prejulgamentos não podem ser aceites. Os seres humanos possuem uma forte tendência a julgar e estereotipar o “outro” através de características físicas, modos de se vestir e também sobre ideias contrárias ao pensamento de alguns. Uma importante consideração a ser feita é que sem conhecer a história de vida, as experiências vivenciadas, enfim as condições do “outro” como um todo, não se pode saber nada além do que se vê por fora dele.

Veja o que Havana fala sobre as pressões que sofreu:

Sofri pressão interna e do orientador (a). Interna, por querer o melhor e não gostar de ouvir críticas, e do orientador (a) para atender as expectativas dele (a). Vale ressaltar aqui, que o estilo de correção de meu/minha orientador (a) era bem peculiar, o que me deixava bastante estressado (a) e incomodado (a). Sofria só de esperar o retorno dele (a) com os comentários, mas nunca disse nada a ele (a) a respeito. Eram comentários, muitas vezes, irônicos e de mau gosto. Claro que ele (a) também sinalizava pontos positivos, mas quando não gostava de algo, não economizava nas palavras. Em uma das versões do projeto, por exemplo, ele (a) chegou a dizer que não terminaria de ler por considerar ruim a escrita. E isto ele (a) não fez apenas comigo, mas com outros (as) colegas orientandos (as) dele (a) também. Identifico um estilo punitivo de orientação. Pessoalmente, era mais agradável e simpático (a), mas ainda assim, eu nunca ficava tranquilo (a) em nossas conversas (ele (a) gostava de fazer perguntas o tempo todo e às vezes me sentia constrangido (a) por não saber responder). Além disso, sempre ficava ansioso (a) enquanto aguardava um próximo encontro/correção. Mas do meio para o final, as coisas melhoraram mais, e notei que ele (a) ficou satisfeito com o resultado da pesquisa. (Havana – Mestre (a))

Pode ser destacado, que ao final do relato de Havana, apesar de todas as suas queixas sobre as orientações em que o sofrimento esteve presente, acabou com resultados positivos para ambos os lados. Mais uma vez aparece a formação institucionalizada em que o pesquisador se submete ao processo de funcionamento do programa para chegar à titulação, pois as relações orientador/orientado também fazem parte do processo da institucionalização formativa.

Muitos atores sociais falaram sobre as pressões dos orientadores (as), como é destacado na fala de Havana. Apesar do foco não estar somente nos orientadores (as) as queixas são muitas. Como se trata de um Etnopesquisa em que a escuta sensível é o pilar fundamental, permiti que os atores sociais participantes do estudo falassem livremente e sobre o que desejassem. No capítulo 2 desta Tese, discorre-se sobre a problemática do produtivismo exacerbado. As cobranças vêm de todos os lados quando nos atemos ao funcionamento de um Programa de pós-graduação. Devemos nos atentar para o fato de que as agências financiadoras cobram dos coordenadores, que, por sua vez, cobram dos orientadores que cobram dos orientandos, que, acabam por cobrar e competir com os próprios colegas de curso. Essa situação gera um verdadeiro “efeito cascata” que acaba, em muitos casos, adoecendo qualquer um que atravessa esse processo. Essa explicação se encaixa no relato de Maine Coon:

Pessoalmente sempre me cobre muito! Mas confesso que as pressões de fora sempre me torturaram de forma mais latente. Lógico que precisamos cumprir prazos e metas, mas às vezes o sistema nos faz pensar que somos robôs, máquinas produtoras. Na minha visão, as engrenagens da pós-graduação funcionam como um cabo de forças. Os coordenadores são pressionados, esses, por sua vez, pressionam orientadores e os orientadores pressionam seus orientandos. Um sistema de pressão total! Daí impera a lei do mais forte, quem produz mais, tem menos pressão e isso gera atritos, competição, e por fim as pessoas ficam quase loucas e adoecem. Muitas vezes a família da gente nem sabe o que acontece. No meu caso por exemplo, meus pais e irmãos nunca ficaram sabendo sobre as noites que eu não dormia só chorando ou escrevendo. Nunca quis incomodar ninguém, pois era um processo meu. Via colegas sofrendo da mesma forma e considerava aquilo normal e como parte do processo. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Persa relata:

Eu senti mais pressão do orientador (a). Ele (a) era mais da área de Artes e eu não o (a) conhecia antes e foi muito difícil me alinhar a ele (a). A orientação que eu gostaria era de uma pessoa que já me acompanhava na IC. Mas como ele (a) não tinha vaga fui designado (a) para este (a) outro (a). Ele (a) foi um (a) avaliador (a) na banca de Monografia. Acho que não era alinhado (a) ao meu estudo mesmo, esse era o maior problema. As orientações eram difíceis e nunca consegui atingir o propósito de escrita que ele (a) queria. Ele (a) destruía todo o meu texto e dizia que não era aquilo que ele (a) queria. Ele (a) dizia que o texto não tinha avançado em nada e que estava cada vez mais ruim. Eu não conseguia avançar para lado nenhum. Notava que um dia ele (a) estava de um jeito e em outros momentos ele (a) reagia de outra forma. Ele (a) oscilava de humor o tempo todo. Aí teve um momento que fiquei desesperado (a) e vi que estava adoecendo e precisava tomar uma postura e pedir troca de orientação. Foi um momento difícil, porque eu poderia me dar muito mal e ser mal vista lá dentro do programa. Eu precisei criar uma estratégia ética que não expusesse ele (a) e nem eu para poder finalizar meu Mestrado. Falei com o (a) meu/minha antigo (a) orientador (a), esperei por um tempo para abrir uma vaga e segui com a orientação dele (a). (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

A relação estabelecida entre orientadores e orientados mudou muito com o passar dos anos. Bianchetti (et. al. 2012, p.136) afirmam que as cobranças impostas pela CAPES que avalia e financia os programas de pós-graduação *stricto sensu* interferiram de forma negativa em trabalhos acadêmicos e nesta relação de orientador-orientado, tanto do ponto de vista pessoal quanto institucional. Para esses autores, cada vez mais exigiu-se trabalhos qualificados e aprofundados deixando de lado a relação estabelecida entre orientador-orientado. Dessa forma, perdeu-se muito do companheirismo, parceria, cumplicidade, prevalecendo uma relação mais heterônoma, com objetivos produtivistas, com encontros frequentes, porém superficiais devido à sobrecarga dos orientadores, motivo este que pode interferir nos índices de insucesso e até de evasão de muitos pós-graduandos. Para esses mesmos autores:

(...) percebe-se que numa relação aberta para o diálogo na qual acordos entre as partes acontecem, diminuem a opressão, a submissão ou a autocracia. Se a postura for o contrário, a relação deixa de ser educativa, abrindo espaço para o autoritarismo. Qualquer trabalho pautado no segundo aspecto acima considerado, deixa de ter “gosto” e satisfação; perde-se a



motivação e as expectativas. (BIANCHETTI, et. al. 2012, p.143)

Sobre esses aspectos podemos destacar como apontam Louzada e Filho (2005, p. 453) em seus estudos, que as mudanças ocorridas na década de 90 trouxeram como consequência um ritmo intenso nas atividades das pós-graduações. As mudanças e transições acontecem com frequência na década de agora. De acordo com esses autores com as mudanças da época:

Surgem novas exigências para que se alcance o nível de excelência em pesquisa. Os programas de pós-graduação passam a ser mais cobrados no que se refere à produtividade científica e estimula-se a conclusão mais rápida de cursos de mestrado e doutorado. A mudança incide diretamente nos programas de pós-graduação, mas também sobre os docentes-pesquisadores, pós-graduandos e candidatos à pós-graduação. (LOUZADA, FILHO, 2005, p.453)

Outro aspecto apontado por Louzada e Filho (2005) conforme a citação acima que esta passa a ser, a partir de determinado momento, a regra para avaliações de todos os programas de pós-graduação no país. Como consequência os autores trazem:

Em resumo, à época dessa pesquisa existiam nas pós-graduações brasileiras um grande contingente de alunos, aumento do número de titulados a cada ano (6.000 em média), cobrança de produtividade (especialmente via publicações) e preocupação com o tempo médio de titulação. Tal quadro traz como consequência uma maior sofisticação nos processos seletivos e termina por valorizar a “real capacidade” de produção dos futuros alunos, com a criação de estágios – assim nomeados ou não - anteriores à entrada formal nos cursos de pós-graduação. (LOUZADA, FILHO, 2005, p.454)

Na fala de Korat, aparece os tipos de pressão mais destacadas em todos os relatos dos atores sociais (pessoal, familiar, dos colegas de curso e de orientação). Korat diz:

Pressão recebemos de todos os lados e diariamente. Não é fácil. Às vezes me parece até desumano tudo isso. Mas eu me cobro muito também. Não quero ser melhor do que ninguém e sim um (a) bom (a) e qualificado (a) profissional. Há colegas que competem, orientadores (as) que humilham e cobram coisas absurdas e a família, muitas vezes, não entende esse período de estudos prolongado e exaustivo. Pessoas que não conhecem nada do sistema e que acham que é fácil fazer pesquisa. Vejo colegas fazendo pós somente para mudar de nível e aumentar o salário. Isso faz parte claro! Mas não podemos fazer pesquisa somente para isso! Devemos ter um olhar mais amplo em relação à pesquisa. Hoje temos que ver a relevância das pesquisas para com a sociedade e não fazer pesquisa por fazer somente. (Korat – Mestre (a) e Doutorando (a))

Mas há um aspecto muito importante a ser destacado a partir da relevância social das pesquisas científicas. Uma parcela da sociedade não consegue chegar a esse conhecimento produzido por razões diversas. A principal delas é a falta de entendimento da robustez e rebuscamento da linguagem empregada nas produções científicas acadêmicas. É o que aponta Degraive (2000, p. 1):

Curiosamente, e em parte devido à sua grande complexidade, somente uma pequena porcentagem de pessoas no mundo consegue adquirir uma visão abrangente do sistema científico, e ninguém consegue compreender em detalhe mais que uma fração do conhecimento e do método científico. Há, portanto, uma distância enorme entre o modelo/sistema "oficial" e as visões, opiniões e percepções individuais das pessoas.

Outro aspecto relevante apontado por Degraive (2000, p. 1; 2) é que a Ciência convive ainda com um problema básico muito sério de desigualdade social. As descobertas científicas não são igualmente distribuídas por todas as pessoas, pois “a Ciência e as suas aplicações deveriam ter como objetivo a melhoria da qualidade das nossas vidas, a educação, a compreensão das pessoas sobre a sua realidade”.

Somali outro ator social participante do estudo, trocou de orientação duas vezes. Ele (a) relata:

O(a) primeiro (a) orientador (a) parecia não acreditar na minha capacidade. Eu fiquei quase doido (a) de tantos livros que li para tentar entender as teorias desse (a) orientador (a), mas não aguentei e pedi troca de orientação. A coordenação me

pressionou para eu próprio (a) encontrar uma segunda orientação. Quando entrei lá, eles (as) que determinaram quem iria me orientar por causa do convênio IFBA-UFBA<sup>13</sup>. O (a) segundo (a) orientador (a) nem me comunicou e sorrateiramente entregou um ofício para a coordenação na época que não queria mais me orientar. Eu quase enlouqueci. Na época lembro que implorei para ele (a) não fazer isso. Usei até palavras da Bíblia, mas ele (a) me respondeu que não acreditava na religião cristã. (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

O Regimento da pós-graduação da UFBA coloca em seu Capítulo IV - Da orientação e do acompanhamento do estudante, Art. 22 - Constituem normas de orientação de Tese ou Dissertação, na letra g que o orientador poderá ser substituído a seu pedido ou quando houver solicitação por escrito do orientando ao Colegiado neste sentido.

No entanto, não diz claramente a quem compete a indicação dessa nova orientação.

Somali ainda relata:

Procurei até os representantes discentes da pós-graduação para me defenderem, porque sozinho (a) não ia aguentar a pressão de procurar um (a) novo (a) orientador (a) e a coordenação a todo o momento entrando em contato para me encher de lixo. Eu fiquei um semestre sem orientação, isso desnorteia a pessoa, adocece. O sistema é muito cruel para alguns. Conversei com alguns orientadores (as) de lá que ficaram de me dar resposta e até hoje eu espero. Quando consegui essa nova orientação somente tive acesso a um artigo que ele (a) me deu para ler. Não serviu para muita coisa e depois só cobranças e reclamações sobre o que eu escrevia. Ele (a) me deu um norte na pesquisa, mas em relação às questões teóricas não pude contar com ele (a) em nada. (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Conforme orientações dadas por um (a) funcionário (a) da pós-graduação, essa nova orientação não é o discente que deve procurar. O discente ou o orientador entrega um ofício sobre essa troca, que por sua vez entra na reunião do colegiado e se aprova ou não. Caso haja aprovação o coordenador da linha de pesquisa a qual o discente pertence conversa com os membros da linha e

---

<sup>13</sup> Convênio firmado entre as instituições IFBA/UFBA para selecionar de candidatos às vagas do programa de pós-graduação para os cursos de Mestrado e Doutorado.

destina o discente a um novo (a) orientador (a) e comunica a coordenação. Um novo ofício é encaminhado para a reunião do colegiado para aprovação do (a) novo (a) orientador (a) para o discente.

Sphinx relata:

Na verdade, entrei com um projeto bem diferente no Mestrado e quando tive a primeira orientação, percebi que não seria impossível ir adiante. Mas levei até quando deu. Tive problemas sérios com o (a) orientador (a). Achei que seria uma pesquisa mais tranquila porque o (a) orientador (a) tinha perfil de ser acolhedor (a), humano (a), de “cuidar” do outro. Falavam que ele (a) era contrário (a) aos muitos absurdos que aconteciam na pós-graduação. Mas isso não funcionava dessa forma. Tem professores (as) que o discurso é um e na prática não é nada daquilo. (Sphinx – Mestre (a) e Doutor (a))

Bengal traz em sua fala:

Cobrança pessoal sempre é elevada. Mas as cobranças do grupo, de alguns colegas era muito grande também. Tem os preferidos do (a) orientador (a) e estes “pisavam” nos demais. Isso era porque publicavam mais artigos com o (a) orientador (a) ou era chamado (a) pelo (a) orientador (a) para participar de uma banca de graduação (Monografia) como membro avaliador. Acho que eles (as) se sentem autorizados (as) a fazer isso, por espelhamento no (a) orientador (a). Aí tem o grupo dos (as) considerados (as) “fraquinhos (as)” como eu que se juntam com os demais “fraquinhos (as)” do grupo e sofremos e nos fortalecemos nisso. Foi esse grupo que me ajudou a não fazer “besteiras” naquele tempo. Minha família nem soube de nada. É um processo do programa e temos que aguentar. Parece ser normal essas situações lá. O contrário disso é que causa estranhamento. Chegamos na pós-graduação e temos que demonstrar que somos super humanos que publicamos muitos artigos em revistas e periódicos bons, que você participa assiduamente em muitos eventos, enfim, que você é um intelectual da pós-graduação. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Podemos constatar no relato de Bengal que as pressões dos colegas de curso também são uma realidade vivenciada pelos pós-graduandos. E mais uma vez aparece no relato de outro discente a produtividade como algo de extrema relevância no processo. Neste relato de Bengal, também é demonstrada a formação institucionalizada de forma bem acentuada, quando ele (a) afirma que

é um processo do programa de pós-graduação e é necessário “aguentar” e sobre a normalidade de sofrer tais situações. Há ainda no relato de Bengal a questão relacionada às publicações, demonstrando mais uma vez a formação instucionalmente acontecendo.

Bengal ainda relata:

Eu tive um (a) colega de grupo que até hoje me persegue. Ele (a) reproduz falas destrutivas que o (a) orientador (a) falava. Ele (a) é uma pessoa espetacular, é um intelectual de mão cheia mas uma pessoa horrorosa. Teve um dia que ele (a) me falou que eu entrei na pós porque eu era um coitadinho e que o orientador (a) tinha pena de mim e me aprovou na seleção de Mestrado. Mas enfim, existem pessoas que precisam demonstrar sua existência desta maneira. Para se afirmar como ser humano é preciso diminuir o outro. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Podemos perceber nesse segundo relato que os próprios orientandos competem entre si. Pelo que foi declarado por Bengal, a relação não é de troca de conhecimentos e sim uma comparação para ver que é o melhor. Isso se torna uma problemática para muitos educandos, pois o ambiente da pós-graduação deveria ser um espaço de trocas experienciais de diferentes formas. Há pesquisas que afirmam que essa competitividade pode levar ao adoecimento do discente.

Os colegas do grupo de pesquisa ajudavam na humilhação. Eu era considerado (a) o (a) faz tudo do grupo e não um (a) pesquisador (a) com as mesmas capacidades. Tem essa coisa de competição entre colegas lá e é bem forte isso. As pessoas pensam muito no Lattes e são pressionados a pensar dessa forma. Produzir muitos artigos para atualizar o Lattes e ser reconhecido. Meu Lattes era pobre demais durante o período que eu cursei o Mestrado. Sinceramente, nem sempre as produções são boas. Mas não importa isso. O mais importante são os números e o Qualis das revistas. Mas veja bem, eu não era ameaça para ninguém lá. Eu mal abria a boca nas reuniões e mesmo assim sofri absurdos! (Havana – Mestre (a))

Sobre os aspectos financeiros alguns discentes relataram bastante dificuldades. Korat descreve quando questionado (a) sobre ter ou não dificuldades em termos financeiros:

Sim, muitas. Sou estrangeiro, vim de Cuba para fazer o Mestrado. Uma das maiores dificuldades foi em termos financeiros. O primeiro obstáculo foi a compra da passagem para vir para cá estudar. Eu também não tinha experiência em pesquisa e nem projeto. Construí aqui o meu junto com o orientador (a). Vim para o Brasil, porque o meu irmão fez Mestrado e Doutorado aqui e acabei vindo também. Quando cheguei tive que esperar alguns meses para conseguir a bolsa e foi meu irmão que me deu uma ajuda neste sentido. Passei dois meses muito críticos. Depois veio a bolsa e melhorou um pouco. Mas o valor é muito baixo, porque pagar aluguel, transporte, alimentação e ainda participar de eventos, esse valor é insuficiente. E vemos um outro movimento aí, que é o da economia. As coisas vão ficando com custos cada vez maiores e o valor da bolsa continua o mesmo. A passagem quando cheguei aqui era a metade do que está agora que estou no Doutorado. (Korat – Mestre (a) e Doutorando (a))

Alguns atores sociais relataram que a família ajudou e por isso não tiveram dificuldades. Como foi o caso de Siberiano:

Não foi dentro do meu contexto porque eu tive a bolsa, apesar de ser no valor de R\$1.500,00 é pouco para um profissional que já concluiu uma graduação e que tem demandas “enes” né. Mas no momento eu não passei por dificuldades e tinha uma família para me apoiar. Então minha bolsa não foi utilizada para pagar contas dentro de casa ou alimentação dentro de casa. Mas foi para alimentação dentro da universidade, na compra de livros, ida para congressos. Então a bolsa veio para dar esse auxílio e ele foi utilizado de fato, com o objetivo de me dar uma melhor qualidade de vida no Mestrado. Foi a primeira vez que recebi um valor assim. Fui bolsista de IC e recebia R\$400,00 e teve esse acréscimo no Mestrado e não cheguei a ter dificuldades. (Siberiano – Mestre (a))

Outros disseram ter vínculo empregatício e não tiveram dificuldades em termos financeiros. Mas as exigências impostas e a conciliação com o trabalho se tornavam um problema muitas vezes. A solução encontrada por muitos atores sociais se concentrou no pedido de afastamento para realizar suas pesquisas e terminar seu estudo. Ainda tiveram relatos de atores sociais que sofriam por ter a bolsa. Angorá descreve a sua experiência como bolsista da seguinte forma:

Sempre temos dificuldades financeiras, quem não tem? Eu iniciei o Mestrado sem bolsa e nos últimos 6 meses da pesquisa consegui que o programa realocasse uma bolsa que era de outro

(a) aluno (a) que finalizou o curso. A bolsa para mim contribuiu para aumentar as humilhações dentro do grupo de pesquisa. O (a) orientador (a) passou a me cobrar muito mais e a me lembrar em todos os momentos que eu tinha a bolsa e devia obrigações por causa disso. Ele (a) me ligava ou mandava e-mails quase que diariamente para perguntar se eu estava na unidade “trabalhando” e estudando, sempre afirmando que bolsistas tem obrigações maiores que os demais. O pior é que havia outros colegas do grupo com bolsa que não recebiam esse assédio todo. Mas isso não é incomum lá. Conheço outros colegas que passaram pelo mesmo processo. Mas temos que admitir que como não há bolsa para todos, se faz necessário que esse que a conseguem, cumpram os prazos e, se possível, se dediquem aos estudos com exclusividade. O valor da bolsa não é muito bom, considerando que para uma pessoa que só se dedica aos estudos, que é um dos critérios exigidos para quem pleiteia a bolsa, só estuda e não pode trabalhar em outro lugar, precisa pagar pela alimentação, transporte, eventos acadêmicos que precisa ir, aluguel, esse valor não é compatível. Mas convenhamos que é melhor ter do que não ter. Nossa, quem tem a oportunidade de ter a bolsa e se dedicar somente à pesquisa pode se considerar como um (a) sortudo (a)! Mas os bolsistas sofrem um certo preconceito também. Há aquele mito de que os bolsistas recebem um bom dinheiro só para desenvolverem as suas pesquisas. Que os bolsistas tem a obrigação de apresentar um resultado de pesquisa impecável porque afinal só estudam né! Não é bem assim! Precisamos desmitificar que bolsista tem uma vida mais fácil do que os demais alunos (as) do programa. (Angorá – Mestre (a))

Angorá relata muitos aspectos importantes a serem discutidos. A bolsa recebida não é vínculo empregatício, mas um auxílio para o estudante desenvolver sua pesquisa. Como não há bolsa para todos aqueles que necessitam o critério principal é não ter vínculo empregatício de nenhum tipo. Um aspecto importante destacado por Angorá, cita que não há bolsa para todos os discentes que entram na pós-graduação. Isso é uma realidade, por isso o processo deve ser criterioso. No entanto a bolsa não configura vínculo empregatício, ela é um auxílio para os estudantes em situações mais precárias poderem se manter durante o curso. Por esse motivo, tem-se a ideia de que a dedicação é exclusiva à pesquisa. Entretanto a vida de cada pessoa é diferente. É uma obviedade que aqueles que tem bolsa precisam manter os prazos e a pesquisa em dia. Mas, a violência colocada e a pressão do orientador não são cabíveis nos termos que relata Angorá.

Persa fala de sua experiência como bolsista:

Teve a questão da bolsa. Eu entrei e logo consegui a bolsa. A bolsa serviu para o (a) meu/minha orientador (a) me coagir. Ele me cobrava as coisas e sempre citava a bolsa como uma obrigação de bons resultados. Acabei desistindo da bolsa e fui atrás de um vínculo empregatício para me livrar dessa opressão. Achava que sem a bolsa tiraria um peso das minhas costas. Optei por ganhar menos e devolver a bolsa porque ter a bolsa era um peso muito grande. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

A bolsa não tem o intuito de coagir o discente. O objetivo dela é auxiliar para que o educando tenha condições de realizar sua pesquisa contanto com esse auxílio como já foi sinalizado. O auxílio tem a principal função de apoiar em termos financeiros o (a) discente para realizar sua pesquisa que dura 24 meses no mestrado e 48 meses no doutorado. O peso que Persa sentiu em ter a bolsa pode trazer adoecimento, atrasos ou até mesmo evasão do curso.

Veja o relato de Bengal sobre ser bolsista na época em que era mestrando (a):

Eu era secretário (a), eu era professor (a), eu era estagiário (a), enfim, eu era o tudo da pessoa que me orientava. Sentia como se fosse um trabalho escravo na realidade. Durante boa parte da pós-graduação trabalhei em prol do grupo de pesquisa. Quando a bolsa veio, isso piorou ainda mais, porque no entender do (a) orientador (a) parecia que não era bolsa, era “salário”! Eu tinha que me justificar o tempo todo para a pessoa do (a) meu/minha orientador (a) como se fosse ele (a) que pagava o meu “salário”. Na realidade eu trabalhava para o grupo de pesquisa e a bolsa não é para isso. A bolsa serve para a gente se alimentar, pagar o transporte, ir aos congressos. Eu recebi a bolsa e paguei um preço muito caro por isso. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Percebemos que os orientadores (as) são citados pelos atores sociais como os (as) principais “supervisores” dos orientandos (as) que tem a bolsa. Mas não somente os orientadores (as) que fazem isso. A coordenação do curso também aparece na fala de Angorá como uma forma de opressão camuflada:

Certa vez, fui chamado (a) pelo (a) coordenador (a) para dar explicações do porquê a minha data de defesa estava atrasada. Eu era bolsista e não se pode atrasar! Não pude responder. Não



tinha o que dizer. Na verdade, finalizei no prazo estabelecido, porém, defendi com quase um mês de atraso, não porque eu me atrasei, mas porque o (a) orientador (a) assim estabeleceu. E o pior é que fui questionado (a) por esse atraso pela coordenação e na ocasião o (a) orientador (a) colocou a culpa em mim, afirmando que eu não tinha finalizado a pesquisa. Um absurdo! Já vi muitos casos assim, de orientadores (as) na frente de banca examinadora colocar a culpa no (a) orientando (a) dos seus erros. Lastimável! Mas acontece! (Angorá – Mestre (a))

Após a publicação da reportagem “Suicídio levanta questões sobre saúde mental na pós”, no final de outubro de 2017, no jornal A Folha de São Paulo, (já sinalizada no capítulo 3 desta Tese) estudantes da pós graduação relatam a situação de precariedade econômica em que vivem devido ao valor das bolsas de estudo pagas pelo governo federal. De fato, R\$ 1.500 (para o mestrado) e R\$ 2.200 (para o doutorado) – montantes que não são reajustados desde 2013 – não constituem valores atrativos nem suficientes para exercer uma função altamente especializada e que, em grande parte dos casos, demanda dedicação exclusiva (MORAES, 2017, p. 2).

Para esse mesmo autor, se por um lado a Capes, ligada ao MEC e maior financiadora do país, paga 90 mil bolsas a mestrandos e doutorandos, há de ver o outro em que numa época de grave restrição econômica já é difícil manter esse número estável, é pouco provável que esse valor aumente de maneira significativa. Dessa forma, para Moraes (2017, p. 2):

Nesse cenário surge uma discussão sobre qual seria o modelo de financiamento mais adequado para esse sistema, debate que vem acompanhado da discussão de que tipo de pós-graduação o país deseja ter. É melhor investir em mais bolsas, ainda que pagando somas menores, ou deve-se buscar um valor maior para elas, quiçá competitivo com o que é pago pela iniciativa privada, mas numa quantidade reduzida?

Se analisarmos com cautela as discussões que Moraes (2017) nos traz, fica evidente que o melhor para os pós-graduandos seria um valor maior para realizarem suas pesquisas. No entanto, é preciso entender que não temos um grande investimento em Educação para podermos melhorar esses valores. Ainda há outra questão considerada muito importante que vai ao encontro de

que não há bolsas para todos os discentes que adentram na pós-graduação *stricto sensu*. Os critérios de seleção são rígidos e demasiadamente longe de um contexto complexo que norteia a nossa Economia. Isso porque os discentes não podem desenvolver outras atividades remuneradas para complementar o auxílio recebido com a bolsa. A dedicação é somente à pesquisa que está em desenvolvimento. Não se pode deixar de destacar, que de fato a dedicação exclusiva preza pela qualificação nas pesquisas científicas e vai de encontro ao que o país deseja em termos de qualidade educacional para melhorar a competitividade mundial. No entanto, precisa-se pensar que o valor das bolsas e a qualidade de vida dos discentes está precarizada e há uma série de questões que envolvem um sistema da pós-graduação como já destacado acima. São situações que precisam ser estudadas e discutidas para podermos encontrar soluções para a melhoria dos investimentos na pós-graduação do país.

Outro fator de relevância quando tratamos do tema desta Tese, é a interferência na vida pessoal por causa do intenso estudo ao qual os (as) pós-graduandos (as) precisam se dedicar. Ao serem questionados sobre isso, todos revelaram que as rotinas da vida pessoal se modificaram durante o período que estiveram cursando a pós-graduação. Esse também pode ser um dos motivos que leva o discente ao adoecimento. Vejam alguns relatos neste sentido:

Tem momentos que paramos de fazer muitas coisas porque precisamos estudar, escrever, ler, produzir. Temos prazos e demandas para entregar ao (à) orientador (a), para o programa. Não sou só eu, todos os colegas andam com os olhos arregalados, com as mãos na cabeça para concluir tarefas e isso nos faz deixar de viver coisas na vida da gente. (korat – Mestre (a) e Doutorando (a))

Todo mundo passa por isso. Já é cultural pós-graduandos não ter vida social em determinados períodos ou o tempo todo do curso. Parece que você não tem o direito de sair, curtir, viver! (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Quando meu projeto foi selecionado, trabalhava em duas escolas de Educação Infantil, e por causa da demanda de estudos e, principalmente, dos horários das disciplinas, precisei pedir demissão. Temos que fazer escolhas doloridas às vezes. Alguns meses depois, consegui a bolsa pela CAPES. Seis meses antes de terminar, voltei a trabalhar, e, obviamente, abri

mão da bolsa. Logo, a principal interferência foi mesmo deixar de trabalhar. A nova rotina mexeu comigo, já que estava acostumada a trabalhar e ter meu dinheiro. Por sorte, tinha reservas, e consegui me manter durante o período. (Havana – Mestre (a))

Vejam na fala de Somali o adoecimento por causa do isolamento que a pesquisa científica muitas vezes exige:

Deixei tudo de lado mesmo. Amigos (as) me chamavam para sair e eu negava. Eu fiquei muito isolado (a) e tive depressão. Com a tensão de todos esses acontecimentos tive inflamação nos tendões dos braços e não conseguia nem os levantar. Depois tive inflamação nos joelhos. Sofri muito no ambiente de trabalho também, que não queriam me liberar. E eu tinha direito! (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Eu acredito que houve sim interferência sobre os aspectos da minha vida pessoal. Impactou um pouco a convivência com a família, com meus amigos e até mesmo em frequentar a minha religião. Principalmente no primeiro ano que a gente faz as disciplinas e está potencializando o nosso projeto. Além disso, na época em que entrei no mestrado, eu tinha apenas 21 anos e isso impactou muito porque eu não sentia que estava vivenciando uma vida de um (a) garoto (a) da minha idade. As pessoas não entendiam porque eu tinha que estudar tanto, porque eu tinha que ler inúmeros livros, porque eu deixava de ir para as festas que me convidavam. Mas é uma escolha e hoje eu estou colhendo os frutos por isso. (Siberiano – Mestre (a))

Fica evidente que esse isolamento provocado pelo tempo que os discentes têm que se dedicar à pós-graduação pode causar algum tipo de adoecimento que vai de processos mais leves até casos mais graves. Podemos perceber pelos relatos, que a vida de todos eles, foi modificada de alguma forma. O afastamento é necessário para a produção científica em um determinado momento. Podemos verificar no caso do Mestrado que dura dois anos. O primeiro ano é dedicado às disciplinas obrigatórias, aprimoramento do projeto e a apresentação de uma Proficiência em língua estrangeira. No segundo ano de curso, os discentes devem passar pelo processo de qualificação, coleta de dados e análise para a finalização. O tempo deles é restrito e precisa de uma dedicação mais

concentrada. Muitos de fato param suas atividades sociais rotineiras para se dedicar exclusivamente à dissertação. Como muitos são inexperientes em termos de pesquisa científica, acabam sofrendo por diversos motivos e de variadas formas. Já o curso de Doutorado, as exigências são mais elevadas, pois para escrever uma Tese é preciso deter uma gama muito maior de estudos e entendimentos do que no Mestrado. As atividades são dobradas com as disciplinas obrigatórias, com Projeto de Tese I e II e a apresentação de duas Proficiências em língua estrangeira. O tempo de coleta dados e análise detém um tempo mais aprofundado e de concentração mais elevada. Dessa forma, os quatro anos passam rápido também e o afastamento das atividades sociais é quase que inevitável.

Sem dúvida que este afastamento provoca desconfortos, angústias, faltas e até mesmo um adoecimento mais grave.

Outro aspecto de relevância que foi questionado aos discentes recai sobre as incertezas aos cursarem a pós-graduação. Essas incertezas relacionadas ao curso, a sua pesquisa, ao seu desempenho como um todo.

Vejam o relato de Angorá:

Quem não tem está mentindo! Se não sentiu isso, essa incerteza, em algum momento do curso eu acho que está mentindo! Mas daí procuramos apoio no orientador. Com a experiência que este deve ter, pode amenizar isso nos seus orientandos. Eu vejo a pesquisa como um trabalho conjunto. Ambas as partes possuem suas responsabilidades. Mas no meu caso, isso não aconteceu tão facilmente assim. Meu/minha orientador (a), não me apoiou quando eu precisei dele (a) nesse sentido. Fui estraçalhado (a) quando mais precisei de uma direção. Muitos colegas passam por isso. Mas ninguém fala. O medo impera dentro daquele sistema todo. Muitas vezes nós orientandos (as) pensamos que a culpa é nossa mesmo, que somos incompetentes e devemos passar por isso. No Mestrado eu não tinha muito essa ideia das responsabilidades de ambas as partes, do orientador (a) e orientando (a). Não posso dizer que meu/minha orientador (a) não me orientou. Ele (a) era extremamente exigente e detalhista. Mas era uma humilhação atrás da outra. Nossa, ele (a) gritava, esbravejava e me expunha na frente dos outros colegas do grupo de pesquisa. Isso dava margem para aqueles que já estavam mais adiantados ou eram mais “preteridos” o direito e a coragem de humilhar uns aos outros também. (O ator social chora novamente) Foram muitas conversas de corredor onde um falava mal do outro. Uma tristeza! Eu não tinha medo da banca examinadora. Ao final da minha pesquisa de Mestrado eu só desejava passar por aquele

processo e obter a titulação para acabar com o meu sofrimento. Foi o que aconteceu. Defendi e meu/minha orientador (a) disse para eu não voltar mais. (Angorá – Mestre (a))

Angorá fala das responsabilidades de cada um (orientador – orientando), mas sofreu mesmo assim com a orientação que recebeu. Fala do (a) orientador (a) que era exigente e que de fato orientava. Mas era um tipo de orientação que o (a) deixava fragilizado (a). Mas qual é o verdadeiro papel de orientador (a)? Severino (2006, p. 77-78)

A função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento. Duas partes interagindo, num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes. O orientador não é nem pai, nem tutor, nem advogado de defesa, nem analista, mas também não é feitor, coronel ou coisa que o valha. Ele é um educador, estabelecendo com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isso significa no plano da elaboração científica.

A figura do orientador exerce um papel muito importante para o orientado no decorrer do desenvolvimento da sua pesquisa. Conforme nos aponta Moraes (2017), na intersecção da maioria das dificuldades descritas pelos estudantes da pós-graduação se encontra a pressão exagerada, carga de trabalho frequentemente excessiva, solidão, assédio moral entre outras. Nessa teia de relações está o orientador, responsável por ajudar o orientado a realizar a Dissertação ou Tese e prepará-lo para a pesquisa acadêmica.

O último questionamento desse bloco fala sobre o significado do título alcançado pelos atores sociais na pós-graduação. Sphinx relata:

Ter maior responsabilidade com o conhecimento. Responsabilidade de formar novos profissionais da educação com maior qualidade. (Sphinx – Mestre (a) e Doutor (a))

Para Maine Coon a titulação no Mestrado teve um significado diferente do Doutorado:

A titulação de Mestrado foi uma conquista enorme. Foi ali que de fato pude aprender a fazer pesquisa da academia mesmo, a parte científica mesmo. Mas confesso que hoje não gosto da pesquisa que realizei. Fui seguindo o que o orientador (a) mandava. Mas foi um bom estudo e a aprendizagem foi grande. Já o Doutorado, acredito que a titulação terá um significado diferente e com um peso maior, porque passei por um processo de estresse muito grande e troquei de orientação. Depois que troquei, fui me adequando e tudo foi acontecendo de forma melhor. Ah! E o principal, já ia me esquecendo, gosto muito do que estou pesquisando. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Para Persa os títulos de Mestrado e de Doutorado também tiveram diferentes significados:

Sinceramente se apresentou como possibilidade de trabalho mesmo, melhoria na carreira que de fato aconteceu. Porque, por exemplo, eu concluí o Mestrado em 2007 e outras propostas de trabalho surgiram. Eu passei a dar aula em faculdade particular, eu passei a dar aula em cursos de especialização. Então eu posso dizer que do ponto de vista financeiro, as coisas que eu consegui construir. Então com o Mestrado eu consegui galgar espaços de trabalho que não conseguiria antes. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

O título de Doutorado já tem outra representatividade. Quando eu entrei na universidade eu percebi que o Doutorado era uma coisa importante. A falta do Doutorado fazia com que eu passasse por processos de humilhação, infelizmente isso ocorreu em muitas circunstâncias, por colegas e alunos, que me cobravam por não ter doutorado e estar ali como professora. Teve uma ocasião que substituí uma colega que tinha Doutorado e um aluno me questionou porque eu estava ali se a outra professora tinha Doutorado e eu não. De certa forma o título tem um peso grande, porém as pessoas não tem a mínima noção do que é fazer um Doutorado. E tem projetos dentro da universidade que você só pode participar se tiver o título de Doutor (a). (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

Angorá diz:

Interessante essa pergunta, porque nem nos damos conta do significado que tem um Mestrado nos dias de hoje. Mas Mestrado é pouco ainda. O mercado de trabalho exige cada vez mais e temos que nos submeter a fazer qualquer coisa para melhorar o currículo. Mas se for falar do significado mesmo para mim foi uma conquista que nem sabia que conseguiria. Acredito que melhoramos como professores com essa titulação. Aprendemos muitas coisas e acima de tudo quando vamos para

as escolas vemos o quanto é precária a nossa Educação. Quem se titula melhora seu modo de dar aula. Eu acredito que o título deveria ter o significado de melhorar a Educação. Mas sabemos que nem todos pensam dessa forma, infelizmente. (Angorá – Mestre (a))

Havana diz:

Uma importante conquista, dadas as dificuldades para ingressar e concluir uma boa pesquisa. Um período de desafios e superação. Logo, significa bastante ter o título! E acho também que profissionalmente abre portas. (Havana – Mestre (a))

Para Bengal:

Por ter sofrido tanto, senti que ficou uma lacuna e por isso fui buscar o Doutorado. Essa lacuna está tendo significado no Doutorado. Eu fiz o Mestrado e o finalizei só isso. Para mim esse Mestrado era um sonho e também uma meta para melhorar de vida. Eu sempre quis ser um bom profissional, um bom professor e essa qualificação a mais, nos proporciona isso. O Doutorado está me proporcionando prazer e significado de estar me qualificando. Eu recuperei tudo isso no Doutorado com a ajuda do (a) novo (a) orientador(a). (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Siberiano relata:

Um alívio! Sabe aquele momento que você diz: ufa... acabou! Eu não aguentava mais! Foi justamente isso, um momento de alívio. (Siberiano – Mestre (a))

Para Manx que ainda não terminou seu estudo responde da seguinte maneira:

Acho muito legal responder essa questão, pois eu penso em chegar lá, concluir esse trabalho. A única coisa que eu posso falar é que eu me emociono só em falar sobre isso, porque a primeira coisa que eu descobri foi que o trabalho representa a realização de um sonho. Esse texto é a representação da minha vida. Então ele pode estar ruim, pode estar caduco, meia boca, pode vir a crítica que for eu aceito todas. Mas ele não representa só uma escrita, ele representa uma obra no sentido da minha vida sobre tudo o que eu passei como eu falei nessa entrevista. É o que eu quero trabalhar na minha vida! De certa forma é um mérito meu, porque eu não vejo tanto apoio para escrever e realizar o estudo. Eu tenho certeza que serei uma fortaleza se conseguir passar por isso. E acho que todos que passaram merecem muito respeito. Não estou dizendo que um é melhor que outros. Não estou comparando quem fez e quem não fez.

Acho que quando eu passar por uma pessoa que também fez Mestrado ou Doutorado, terei um respeito mútuo.

A pós-graduação adquire um sentido para cada ser humano de forma distinta. Um sentido extremamente válido aqui. Para Nascimento (2017, p. 282):

(...) as experiências formativas possibilitam a construção de saberes sobre um determinado fenômeno, podendo ainda ser ampliadas nas relações pessoais, com o outro e com o mundo nos contextos em que está inserido, tornando-os mais elaborados e sistematizados. As experiências formativas podem ser entendidas como aquelas que se processam ao longo da vida, da formação humana (...).

As experiências podem ser de ordem negativa ou positiva. Mas não necessariamente as negativas podem ter um sentido ruim. Elas podem servir para transformar conceitos, visões e até gerar transformações nos seres humanos. Para contribuir com essa ideia, ao refletir sobre a crise da formação docente, Macedo (2004, p. 252) nos coloca:

(...) comecei a construir a convicção de que pesquisa é muito uma atitude diante da vida, implica em nutrir o espírito curioso da nossa especificidade existencial, o sentido ético-acadêmico de inacabamento, de liberdade para autorizar-se, alterar-se (...)

Considera-se prudente destacar também uma questão que se tornou uma necessidade muito mais ampla do que os pós-graduandos espalhados pelos Programas de pós-graduação (PPGs) do país possam imaginar ou se dar conta. A pergunta central dessa situação seria: até que ponto a produção científica que esses pós-graduandos estão gerando contribui para a diminuição das desigualdades sociais do país e ainda contribuir para o desenvolvimento do Brasil?

Podemos considerar uma tarefa difícil e que vai muito além das responsabilidades de quem faz pesquisa no país, pois deveríamos considerar as representações governamentais e o seu papel principal de garantias nesse sentido. Entretanto não podemos deixar que as pesquisas produzidas deixem de



lado o seu papel político e social como uma forma de contribuição e auxílio para nos tornarmos um país melhor e mais justo para os cidadãos que mais necessitam.

Severino (2010, p. 10) colabora com essas discussões quando fala da tríade existência real, conhecimento e educação quando queremos falar do homem. Nas palavras dele o conhecimento é mediador que constitui a substância do existir humano. Dessa forma, quando falamos de educação e conhecimento a consideração preliminar e obrigatória é avaliar o compromisso com a relevância social do investimento. Para esse mesmo autor:

A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a prática educacional só pode ancorar na convergência com os valores e objetivos responsáveis pela emancipação dos sujeitos humanos em sua existência real na sociedade histórica. Por isso mesmo, os compromissos éticos com os sujeitos envolvidos com a educação são intrinsecamente compromissos políticos, estendido este último como termo expressivo estendido este último termo como expressivo da condição da existência sócio-cultural de toda pessoa humana. (SEVERINO, 2010, p, 11)

A educação como prática social, é a mediação entre trabalho, vida social e cultura. Por isso, nas reflexões das pesquisas em educação, convém perguntar sobre o seu compromisso com a construção da cidadania e emancipação humana (SEVERINO, 2010, p. 11).

#### **6.2.4 O ADOECIMENTO E A CURA (CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA (AUTO)BIOGRAFIA DOS ATORES SOCIAIS)**

A quarta e última categoria criada fala sobre o adoecimento dos discentes ao cursarem a pós-graduação *stricto sensu* e as suas estratégias de cura para completarem a sua formação. Considera-se uma das categorias mais importantes neste estudo, por se tratar de uma importante e urgente discussão no meio acadêmico científico.

Antes de iniciar a análise das experiências dos atores sociais participantes deste estudo, é preciso sinalizar outras pesquisas com essa temática ou estudos que se aproximam dela. É necessário ainda pontuar que estados de estresse ou outros tipos de adoecimentos psicológicos diversos de estudantes se iniciam, muitas vezes, já na modalidade de graduação.

Ao realizar uma busca por estudos mais recentes que se aproximam do tema sobre o adoecimento dos discentes da pós-graduação *stricto sensu*, encontramos alguns exemplares, no entanto, ilustram estudos voltados para a área da saúde e com maior ênfase na graduação. É o caso da pesquisa realizada no ano de 2014 com 40 alunos da Universidade Estadual do Ceará (Uece) matriculados do segundo ao sexto no curso de Medicina. A pesquisa objetivou descrever os diferentes processos que interferem no sofrimento psíquico discente em todas as escolas médicas do Ceará. Como resultado constatou-se que a formação médica representa um período de dúvidas, receios e tensões. Os estudantes pesquisados relataram sintomas de depressão, insônia, problemas pessoais, privação de lazer e insegurança técnica como atuantes sobre o sofrimento (ANDRADE, et. al., 2014, p.231).

Outro exemplo de estudo que podemos citar, feito na área da saúde, que abordou a temática do adoecimento discente na graduação, analisou laudos periciais retirados do Departamento de Atenção à Saúde do Trabalhador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e suas repercussões sobre o percurso acadêmico desses estudantes no período de agosto de 2009 a junho de 2015. Os resultados sugerem que o sofrimento e o adoecimento mental em alunos dos cursos de graduação na área de saúde devem ser mais bem-estudados. Além disso, sinalizam uma necessidade que sejam desenvolvidas políticas estratégicas de promoção da saúde e qualidade de vida que acompanhem os processos de formação, garantindo suporte aos alunos e evitando perdas de ordem pessoal e institucional decorrentes do trancamento total e da evasão escolar (SANTOS, 2016, p.09).

Em pesquisa realizada com estudantes do curso de Medicina também da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) objetivando investigar o que está velado entre as solicitações de cunho acadêmico/administrativo, identificou - se

em suas análises que 59,6% dos trancamentos possuem como justificativa o sofrimento psíquico destes estudantes.

Saraiva e Quixadá (2010, p.01) nos alertam para:

As dificuldades de adaptação e de aprendizagem resultantes do impacto da mudança da estrutura institucional sofrido pelo aluno recém-ingresso, as quais podem de manifestar através do absenteísmo, drogadição, depressão e suicídio, ansiedade e estresse. Estes são alguns dos inúmeros quadros apresentados cotidianamente pelos alunos em sala de aula, nos corredores e outros espaços universitários, no seu percurso de formação.

Apesar de haver um maior número de estudos e publicações que abordam o assunto do adoecimento discente centrando seus objetivos na modalidade de ensino de graduação, podemos visualizar a preocupação crescente com o tema sendo estendido para o ensino da pós-graduação. Isso pode ser explicado, a partir do surgimento de casos de estudantes que adoecem e compartilham suas experiências, alertando-nos para um problema que só cresce nos últimos anos. Além disso, pode ser destacado que há um estreitamento entre a graduação e a pós-graduação e, ao falarmos sobre adoecimento discente na academia de um modo geral, encontramos uma proximidade dos mesmos tipos de causas referentes ao adoecimento entre os discentes das duas modalidades de ensino.

Ao fazer buscas por pesquisas com o tema da formação que leva ao adoecimento dos pós-graduandos na área da Educação, pudemos perceber que não há Dissertações ou Teses em Educação que abordam esse assunto. No entanto, pesquisas em outras áreas e relatos sobre o tema há uma disponibilidade significativa.

É o caso do estudo realizado por Galdino (et. al., 2016, p.100), que objetivou investigar a ocorrência da síndrome de *Burnout*<sup>14</sup> e identificar seus preditores entre mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação em

---

<sup>14</sup> Entre estudantes, a síndrome de *Burnout* define-se como um processo constituído por três dimensões: exaustão emocional, entendida pelo sentimento de estar exausto pelas demandas do estudo; despersonalização, caracterizada por atitudes de distanciamento do trabalho escolar e reduzida eficácia acadêmica, explicada pela percepção de ser incompetente como estudante. (GALDINO, MARTINS, HADDAD, ROBAZZI, BIROLIM, 2016, p. 101)

Enfermagem. Participaram 129 mestrandos e doutorandos de três universidades públicas e a conclusão do estudo indicou o desenvolvimento da síndrome de *Burnout* na amostra pesquisada, e as exigências do curso tiveram papel relevante entre os preditores da síndrome.

Há autores, como De Meis (et. al., 2003, p.1135), que realizaram pesquisas a mais de 15 anos sobre pós-graduandos da área de bioquímica, identificando a existência de síndrome de *Burnout* no grupo pesquisado, sendo que 21% das pessoas pesquisadas já tinham histórico de pelo menos um atendimento psiquiátrico ou psicológico. Esses autores concluem suas pesquisas afirmando que o crescimento da ciência brasileira se dá devido a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas. Em publicação no ano seguinte, através da pesquisa realizada por Nogueira-Martins (2004, p.1519), na área da psiquiatria, em um centro de saúde mental da Universidade Federal de São Paulo com 146 pós-graduandos (99 mestrandos e 47 doutorandos) demonstrou que esses discentes apresentavam categorias diagnósticas frequentes de transtorno depressivo e ansioso.

Filho e Louzada (2005, p. 453) realizaram um estudo de caso com 21 pós-graduandos (6 mestrandos e 15 doutorandos), de ambos os sexos, na faixa etária de 25 a 52 anos. Os pós-graduandos, na maioria, dedicavam-se exclusivamente às atividades do curso. Dois deles, além da pós-graduação, mantinham vínculos trabalhistas: um como professor substituto (universidade pública) outro como professor efetivo em universidade privada. Foi realizado entrevista e observação participante de algumas atividades desenvolvidas no departamento (seminários, cursos, cotidiano de laboratórios), durante os anos de 1999 e 2000. Como resultado os relatos demonstraram que o sofrimento estava relacionado a dificuldades institucionais (financiamento, por exemplo) na condução do projeto de pesquisa, na divulgação de trabalhos e no processo de “tornar-se pesquisador independente”.

Outro ponto que pode ser citado, é que os estudos sobre os discentes da pós-graduação estão sendo ampliados para outras áreas e não mais concentrados nas áreas da saúde.

Como exemplo para essa análise, se constata o estudo realizado por Altoé (et. al. 2014, p.02) cujo propósito foi identificar o nível de estresse em estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. A pesquisa foi realizada com 265 pós-graduandos em Ciências Contábeis no Brasil e para a coleta de dados, utilizou-se um instrumento específico com questões relativas as características pessoais e questões referentes ao Inventário de Sintomas de Stress de Lipp<sup>15</sup>. Conforme apontado por Altoé (et. al. 2014, p.03):

Nas últimas décadas o número de Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no Brasil aumentou, e juntamente com esta expansão os Programas têm buscado elevar o montante de publicações, tendo em vista que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vincula o seu conceito ao número de produções científicas dele decorrentes (SOARES; RICHARTZ; MURCIA, 2011). Desta forma, tal fato pode desencadear em estresse tanto para o docente, que é pressionado por agentes externos, quanto para o discente que precisa contribuir para o desempenho do Programa no qual está inserido, especialmente se houver a condição de bolsista, em função das maiores exigências desta função.

No ano de 2018, um estudo de cunho quantitativo foi realizado por Pontes (2018, p. 9) e objetivou avaliar o nível de sintomas de depressão, ansiedade, estresse e a qualidade de vida de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de São Paulo, *campus* Cidade Universitária, e verificar o nível de correlação entre essas variáveis. A amostra foi composta por 200 pós-graduandos de mestrado acadêmico e doutorado de diversas unidades da USP – Cidade Universitária, em amostra por conveniência. Os instrumentos utilizados foram a escala de qualidade de vida World Health Organization Quality of Life – abreviado (WHOQOL-bref) e Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21), além de questionário sociodemográfico. Foram verificadas correlações negativas significativas em todos os níveis, com maior força para o domínio físico

---

<sup>15</sup> De acordo com Lipp (2000a) o estresse é um termo de origem latina. Suas discussões iniciam-se em 1926 com o Dr. Hans Selye, considerado o primeiro cientista a utilizar o termo, descrevendo-o como um estado de tensão patogênico do organismo. (ALTOÉ, FRAGALLI, ESPEJO, 2014, p.214)

e psicológico. As médias dos níveis de sintomas estiveram em grau leve, no entanto de 43,5% a 51% da amostra, a depender do sintoma, apresentaram algum nível sintomático de leve a muito severo, sendo 14,5% para depressão, 17,5% para ansiedade e 20,5% para estresse entre níveis severo e muito severo. Os domínios de qualidade de vida variaram em suas médias de 13,17 a 14,26, estando mais afetado o domínio do meio ambiente.

Diferentemente do estudo de Pontes (2018), essa Tese de cunho qualitativo, utilizou-se da escuta sensível, através da entrevista e questionário para compreender e compartilhar experiências formativas com discentes da pós-graduação *stricto sensu* da UFBA, utilizando como foco de análise a formação, o adoecimento e a cura desses discentes. Além disso, os atores escreveram cartas como uma proposta final de compartilhamento de suas experiências. Isso será explorado no próximo capítulo.

Esta categoria analítica foi reservada para falar sobre o adoecimento e as estratégias de cura dos discentes para completarem a sua formação.

Um dos primeiros questionamentos feitos foi em relação às dificuldades em concluir a sua formação na pós-graduação. Todos os atores sociais participantes do estudo tiveram dificuldades e em seus relatos elas apareceram em menor ou maior gravidade. Essa gravidade depende dos enfrentamentos de cada um deles e sabemos que cada um é singular em seus desafios.

Siberiano relata:

Eu tive dificuldade mais no final para finalizar e fazer a defesa. Chegar para mim e dizer: Para! Chega! Você não precisa mais escrever! Já deu! O que a banca agora solicitar, você acrescenta! Não vai mais do que isso garoto (a). Foi difícil esse momento. Uma outra dificuldade que tive foi após a defesa para entregar no papel ao Programa porque quando eu saí da defesa fiquei praticamente o prazo de 60 dias sem abrir a Dissertação me dava uma angustia muito grande. Não por aquilo que eu ouvi, mas é como se eu tivesse medo, pavor, sentimentos muito ruins de tudo aquilo que eu escrevi. Apesar de ser motivo de muito orgulho naquele momento eu não tinha cabeça, forças, na verdade para abrir e retomar as leituras e os encaminhamentos que tinham sido realizados. Quando você imprime para a defesa parece que você está se libertando e não é, não acabou e

provavelmente nunca acabe. Essa foi a minha maior dificuldade.  
(Siberiano – Mestre (a))

Podemos perceber que a maior dificuldade de Siberiano foi a de parar de escrever. Muitos discentes passam pelo mesmo dilema e se questionam como Siberiano qual é o limite da escrita do seu estudo. Para muitos discentes o problema pode ser o contrário, não conseguir escrever. Mas podemos refletir a partir do pressuposto que sempre há mais o que explorar. A hora de parar é somente uma pausa para que novos e futuros trabalhos sejam realizados. É preciso finalizar um estudo para recomeçar outros com os enraizamentos que o primeiro nos propõe o tempo todo. Para um pesquisador, uma pesquisa nunca terá fim se não for parada e obter propósitos de estudos futuros. Essa é a realidade.

Mas há um ponto citado por Siberiano que é muito comum também de acometer outros pesquisadores. Após a defesa parece que aquilo chegou ao seu final e nada necessita ser acrescentado. Quando a banca examinadora propõe ajustes, muitos não encontram mais forças para acrescentar e concluir de fato seu estudo. Mas isso precisa ser desconstruído pelo discente e em algum momento os acréscimos propostos pela banca examinadora deverão ser ou não incluídos e a entrega final do material deve acontecer. Dessa forma, a formação foi verdadeiramente concluída.

Para Bengal, esse processo foi um pouco mais complexo e doloroso. Apesar de estar no Doutorado e ter sofrido no Mestrado, ainda se sente inseguro para finalizar suas atividades:

Tive e ainda tenho, eu tenho aquele “demoninho” na minha cabeça o tempo todo. Não sei os outros colegas, mas o sofrimento todo que tive durante o Mestrado, há coisas que jamais se esquece. Você somente aprende a lidar, a conviver com isso, mas não esquece. Na verdade, a culpa não é somente do orientador (a). Ele (a) replica o adoecimento que sofre e nem se dá conta muitas vezes que está sendo desumano (a). Ele (a) tem que cumprir prazos e acho que toda a pós-graduação é doentia. No meu ponto de vista não existe ninguém feliz na pós-graduação. Nós temos alguns raros momentos que colocamos o nariz para fora para respirar. Pergunte aos colegas quais estão

plenos e felizes em estar na pós-graduação? (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

No caso de Bengal, ele (a) consegue desenvolver sua pesquisa de Doutorado, mas ainda há um sofrimento que precisa ser trabalhado. A lembrança estará presente sempre e no caso de Bengal está bem acentuada ainda. Mas podemos analisar a sua volta ao Doutorado como algo que o fortaleceu, apesar das marcas deixadas pelo sofrimento do Mestrado.

Outro aspecto destaque por Bengal que pode ser considerado de extrema relevância, é o fato da replicação do sofrimento (palavras do ator social) que acontece de fato nos programas de pós-graduação. Esse aspecto já foi sinalizado anteriormente nesta Tese, mas o funcionamento é como um “efeito cascata”. As pressões vão desde as agências que financiam a pós-graduação, perpassam pelos coordenadores que chegam com bastante força nos discentes.

Estes últimos ainda reagem a processos estressores nos seus próprios colegas de curso. Vemos estudos, como já colocado acima, que muitos pós-graduandos estão adoecidos e muitas pesquisas concentram seu foco nos docentes adoecidos também.

Para Maine Coon, a dificuldade foi as mudanças ocorridas no processo:

Depois que troquei de orientação as dificuldades diminuíram, mas não acabaram. Fiquei um pouco mais atrasada que os demais colegas e como mudei tudo tive que iniciar nas novas teorias depois que os (as) demais colegas já estavam com essa parte mais adiantada. Qualifiquei com atraso e assim como a coleta de dados foi atrasada também. Se eu tivesse a oportunidade, que me foi negada, desde o início de pesquisar o que eu realmente desejava talvez nada disso teria acontecido. Vou concluir isso eu sei. Mas não é muito justo uma pessoa que passou o que passei com o (a) orientador (a) não poder estender o tempo só porque é bolsista. As cobranças são muito fortes de todos os lados porque metas precisam ser alcançadas para não prejudicar o Programa. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

A mudança de orientação é um direito do educando. Percebemos que Maine Coon, apesar do sofrimento e desgastes que uma troca de orientação pode trazer, conseguiu de alguma forma prosseguir sua pesquisa. Maine Coon faz



constatações pertinentes quando coloca que não foi respeitado o seu desejo de pesquisar o que lhe era significativo e diante da sua condição não poder ter um prazo mais alongado para concluir seu estudo por ser bolsista. No entanto, admiro a força e a coragem que demonstrou no seu relato que iria concluir, sim, a sua Tese.

Para Siamês as dificuldades partiram dos diversos preconceitos sofridos como ele (a) relata:

Até hoje eu não tenho a diplomação em Mestrado. Não entreguei a versão final na pós. Eu me esforcei tanto, eu não tive vida social. (Nesse momento o ator social chora) Eu sempre lia tudo, participava de congressos, escrevia artigos, além da pesquisa. E o pior é que via colegas que não se esforçavam quase nada e não eram tão discriminados (as) como eu era, por vir de fora e ser branco (a). Era a minha aparência? É uma discriminação ao contrário. Eles (as) acham que pela aparência, eu fui privilegiado (a) uma vida toda? Acham que estamos ali porque não temos mais nada para fazer. E é uma coisa que eu não vejo a mínima lógica, necessidade, porque conhecimento e produção não têm nada a ver com cor de pele. Eu acho que todas as pessoas devem ser tratadas igualmente! (Siamês – Mestre (a))

Apesar de não ser recorrente relatos de preconceito contra pessoas brancas, Siamês relata veementemente que sofreu muito com isso e não conseguiu entregar a versão final de sua Dissertação para concluir todas as etapas da sua formação. Isso já foi explorado neste capítulo anteriormente. Trata-se de uma questão delicada, que envolve processos históricos, sociais e culturais. Questões que precisam ser exploradas com maior afinco e o que nos cabe aqui é procuramos entender que uma violência não pode ser substituída por outra. No entanto considera-se importante destacar um há outros relatos no mesmo sentido. São discussões pertinentes, mas que não se pretende aprofundarmos nesta Tese.

Havana relata que o seu maior problema para concluir a formação foi as questões difíceis com a orientação: Conforme já dito, uma das maiores dificuldades que encontrei para concluir foi lidar com as exigências e comentários do (a) meu/minha orientador (a). (Havana – Mestre (a))

Relações como esta citada por Havana, são recorrentes nas falas dos atores sociais. Mas o ambiente da pós-graduação nos leva a pressões severas que podem ser transformadas em relações nocivas. Trata-se de um sistema todo preparado para pressionar e adoecer seus integrantes.

Falando sobre o adoecimento gerado na pós-graduação *stricto sensu*, os atores sociais foram questionados se adoeceram, o que sentiram e o que eles consideravam como motivador para tal situação. Dos 11 atores sociais que aceitaram participar do estudo, apenas um relatou não ter adoecido, mas confessou que diversas vezes sentiu angústias por conta do estudo. O restante dos atores sociais (10), relataram adoecimentos psicológicos e corporais desencadeado pela pós-graduação. Começamos pelo relato de Bengal:

Adoeci muito. Tive transtorno de ansiedade generalizada e problemas de saúde graves. Tive que tomar antidepressivo, ansiolítico e remédio para dormir. Pensei em suicídio na época, porque morava sozinho. Eu escrevia, estudava à noite. A pós-graduação nos traz uma intensa sensação de solidão em todos os momentos. Principalmente se o (a) orientador (a) não está nem aí para você. É um trabalho solitário. Eu acredito que todos envolvidos com a pós-graduação estão doentes. Eles escodem isso, mas todos estão fragilizados, adoecidos de alguma forma. Tenho colegas que sequer conseguiram voltar à “unidade”, porque sofreram também. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Bengal foi um dos atores que descreve com muita dor o seu sofrimento durante a pesquisa do seu Mestrado. Um relato sério e com questões bastante preocupantes, pois fala em medicações diversas, solidão e suicídio. A maioria dos atores entrevistados utilizou medicação prescrita por psiquiatras para conseguir prosseguir suas pesquisas. Os 10 que fizeram uso de medicações, também procuraram ajuda na psicoterapia. Maine Coon e Manx falam:

Eu adoeci por conta das pressões e humilhações. Tive muita ansiedade e pânico. Chorava muito, sofria a cada encontro com o grupo de pesquisa. Pude experimentar o quanto as pessoas podem ser ruins quando se sentem empoderadas. Na pós-graduação tem esse abuso do poder. Muitos acham que tem poder para fazer o que quiserem com a vida do outro. Perdi as contas das vezes que fui para casa aos prantos dentro do ônibus. Tem uma coisa aí, o aluno é o elo mais fraco, antes dele

vem o (a) orientador (a), em seguida vem a coordenação do curso e por fim as agências como a CAPES por exemplo. Um exerce poder sobre o outro. Nem sempre o trabalho flui com cada um fazendo a sua parte. No meio do percurso pode acontecer qualquer coisa. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Eu imagino que sim, por causa da insegurança e das crises de ansiedade que tive. Não foram crises absurdas que me fizeram ficar em um estado catártico. Mas com o tempo de análise que eu faço, posso dizer que o Mestrado acentuou a minha neurose. Então, eu foquei em coisas que não me faziam bem. O que fiz? Pedi dilatação de prazo e o laudo médico confirma que não estava bem. (Manx – Mestrando (a))

Angorá relata:

Eu adoeci sim. Passei por momentos muito difíceis oscilando entre depressão, ansiedade e fobia. Muitas vezes pensei em me matar de tão ruim que eram as sensações. A pós-graduação desencadeou esse adoecimento. Não acho que ela causou, mas foi uma mola propulsora para acontecer o que aconteceu. Eu confesso que a relação com o (a) orientador (a) não estava fluindo bem. Não encontrava uma discussão que se encaixasse nas concepções teóricas do grupo de pesquisa de uma forma geral. Eu participava das reuniões e me questionava o tempo todo se aquilo que eu ouvia dos demais era o que eu pensava e acreditava realmente. Isso foi me matando a cada encontro e nas orientações individuais eu via que os pensamentos, ideias e crenças não eram compatíveis. Nunca falei isso para ninguém. Estou falando agora porque vi na sua pesquisa uma oportunidade de falar para que mais alunos que passam por isso possam buscar ajuda talvez. Eu acho que há muitos grupos de pesquisa na “unidade” que tem filosofia de pensamento extremas e não aceitam nada e nem ninguém que pense contrariamente. Daí teve um momento que adoeci e tive que compartilhar com o (a) orientador (a) o que acontecia comigo. Foi nesse momento que as coisas pioraram de vez. Ali não se aceita o adoecimento e quem passa por isso é visto com maus olhos. O sistema é muito cruel! Me parece que é uma espécie de “sobreviver e os mais fortes chegam vivos ao final do processo”. O (A) orientador (a) não soube lidar com a situação e me orientou a desistir do curso, me humilhou, desconsiderou o meu estado e destruiu a minha confiança naquele momento. Vi isso acontecer com outros (as) alunos (as) que desistiram mesmo e nunca mais voltaram. (Angorá – Mestre (a))

Mais um ator social fala na possibilidade de cometer suicídio. Além disso, revela também problemas com o (a) orientador (a). Conforme nos aponta Barroso (et. al. 2019, p. 1):

A depressão é um transtorno multifatorial que pode surgir em qualquer período da vida e acarreta grande custo pessoal e social, aumentando o risco para comportamentos autodestrutivos, podendo, em último caso, levar ao suicídio.

A pesquisa dessas autoras é realizada baseando o estudo em discentes universitários, podendo ser projetada para os alunos que cursam a pós-graduação *stricto sensu*. Considera-se que os problemas têm uma certa aproximação, apesar de serem demandas diferentes, porém conjecturações estressoras que podem desencadear o adoecimento. As autoras falam sobre os possíveis impactos da depressão e da solidão em universitários. O estudo avaliou a solidão e realizou uma triagem para a depressão na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A conclusão foi que o estado emocional dos universitários avaliados é preocupante e intervenções são necessárias (BARROSO, et. al. 2019, p.1,2).

Buchli (et. al. 2019, p. 1 e 3) realizaram um estudo com o objetivo de discutir, com suporte em estudos já realizados sobre a saúde mental e por conseguinte sobre a Psicofobia, a evolução histórica da saúde mental e da visão sobre aqueles que sofrem algum transtorno mental, bem como o preconceito que estes ainda sofrem. O público do estudo foram alunos do curso de Medicina, sendo utilizados 33 artigos publicados nos últimos 15 anos (2004-2019). Realizou-se um levantamento entre os artigos digitais sobre o tema Saúde Mental encontrando 18 artigos sobre a temática Psicofobia (9), saúde mental em universitários (9). Os autores trazem ainda, que o estudo traz uma discussão sobre a importância da multidisciplinaridade nos cuidados dos indivíduos portadores de transtornos mentais, a prevalência de quais transtornos mais acometem o meio acadêmico e, ademais, sobre o diagnóstico desses indivíduos.

A discussão dos autores citados acima, apesar de ter o foco nos universitários do curso de Medicina, pode ser encaixado nas discussões desta Tese com bastante afinidade. Se os atores sociais desta Tese trazem em seus relatos que

há preconceito com quem adoece e isso é escondido por causa desse preconceito, precisamos falar sobre isso. Conforme nos apontam Buchli (et. al. 2019, p. 2) que no estudo deles:

(...) viu-se que os alunos com depressão são mais propícios a tentar suicídio. Nesse sentido, dizer que algum transtorno psiquiátrico é “frescura” é um pensamento errôneo e preconceituoso que pode gerar sérias consequências. Assim, atualmente foi criado um termo que exemplifique esse preconceito com aqueles que tem alguma doença psiquiátrica, chamada de Psicofobia.

Os autores definem a Psicofobia como “um termo que define todos aqueles que possuem alguma forma de preconceito com portadores de doenças mentais”. Assim como a nomenclatura de “homofóbicos”, “racistas”, “xenofóbicos”, entre outras, a Sociedade Brasileira de Psiquiatria (SBP), reconheceu então o termo “psicofobia”, que tem como objetivo referenciar ideias de preconceitos contra aqueles que sofrem de algum transtorno mental (BUCHLI, et. al. 2019, p. 10).

Para Buchli (et. al. 2019, p. 10) a psicofobia se tornou tão relevante de ser discutida que a SBP chegou a lançar uma campanha de combate à psicofobia, com o tema “psicofobia: seu preconceito causa sofrimento”. A campanha conta com o apoio de vários famosos e cidadãos comuns que postam vídeos em suas redes sociais falando um pouco da sua história e como é conviver diariamente com um transtorno mental. Baseado nesta campanha está tramitando no Senado Federal o PLS nº 74, de 2014, de autoria do Senador Paulo Davim, que torna a Psicofobia (atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os deficientes e os portadores transtornos mentais) um crime, assim como é a Homofobia e o Racismo.

O relato de Maine Coon retrata muito bem essa situação quando fala:

Teve uma banca da qual participei. Era de um outro grupo de pesquisa e ouvi o discente que apresentava sua pesquisa dizendo que estava “limpo” desde o início da sua pesquisa. Então quem toma remédio é sujo? Gente, tem esse preconceito lá dentro. Quem adoece não deveria nem ter entrado. Alegar que está difícil, que precisa de um tempo para respirar e se tratar é sinônimo de fraqueza, de desleixo, é dizer que não é capaz de lidar com as pressões de todos e tudo o que envolve fazer uma

pós-graduação. Teve um dia que estava almoçando na mesma mesa de um (a) professor (a) e ele (a) disse em um certo momento que alunos (as) que adoecem são frescos. Falou ainda que todo mundo agora diz que está com depressão quando o “bicho pega”. Não é só docentes e coordenação que pensam assim, os próprios colegas também têm esse preconceito. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Persa relata que seu adoecimento não foi físico, mas confessa que sentiu medo e fala a partir da sua percepção do adoecimento dos seus colegas:

Não chegou a ser físico. Mas por conta do medo de não dar conta, muitas vezes entrava em pânico por causa mais do (a) orientador (a). Eu vi muitos colegas doentes e isso as pessoas escondem a todo custo lá. Isso porque eles (as) não querem expor os (as) orientadores (as) e o programa de pós-graduação. O aluno se sente muito pequeno diante desses problemas e não fala por medo de se prejudicar. Acontece o adoecimento de uma forma muito silenciosa. Quanto ao meu processo de troca de orientação eu não comentei com ninguém os motivos. As pessoas ficaram sabendo, mas também ninguém pergunta porque sabe que as coisas funcionam assim lá dentro. E ainda acho que eles fazem isso, de esconder, para inibir outros de fazerem o mesmo para evitar dilatar prazos e trocar de orientação. Porque é um problema isso para eles (as) lá. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

Alguns atores sociais trazem que o estresse desencadeou doenças no corpo também como relatam Somali, Korat, Siberiano e Havana:

Sim. Tive que procurar um psiquiatra, tive depressão, tomei medicação e fiz terapia. Tomei essa medicação por quase um ano. Tive que conseguir atestado para poder estender o prazo. Com o estresse tive além de depressão, desencadeamento de doenças no corpo. Tomava medicação para isso também e fiz fisioterapia. Mas a pós pressionava muito, mas eles cumpriram todos os ritos quando entreguei os atestados. Mas eu tinha que apresentar um plano a ser cumprido por mim, me comprometendo que terminaria o estudo. O (a) orientador (a) até ajudou um pouco. O processo acabou nem sendo prazeroso eu fiz para terminar mesmo. (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Korat nos diz:

Eu desenvolvi uma úlcera por estresse. Tenho dificuldade circulatória do sangue no meu organismo. Com o envolvimento na pesquisa, muito tempo sentado me movimentando pouco, teve dias que passava muito tempo na frente do computador e isso afetou minha saúde, meus pés e pernas incharam muito, as dores eram fortes e tive que lidar com isso e escrever ao mesmo tempo. Minha mãe veio para o Brasil nesse período também para se tratar porque estava doente e tive que cuidar dela também. Infelizmente ela veio a falecer. Mas isso tudo eu não posso colocar a culpa somente no período do Mestrado. Mas os problemas com o orientador (a) contribuíram em boa parte. Vivi essa experiência e por ser estrangeiro, era mais difícil, as exigências por elaboração de artigos, apresentação de trabalhos e outras atividades. Mas o (a) coorientador (a) me ajudou muito e consegui terminar. (Korat – Mestre (a) e Doutorando (a))

Siberiano relata:

Eu passei sim antes da minha banca de qualificação. A banca só tinha pós-doutores. Como meu/minha orientador (a) fazia um reforço positivo comigo e eu me exigia muito, faltando duas semanas para a qualificação apareceu uma alergia no meu pescoço, eu pensava que era uma alergia. Cheguei na sala do (a) meu/minha orientador (a) que estava cheia de alunos e quando ele (a) viu me disse que era Herpes. Eu entrei em colapso, primeiro porque eu associava Herpes à relação sexual e era no pescoço, aquilo não tinha lógica. Fui correndo ao médico e fui diagnosticada com Herpes Zoster. Fiz exames e constatou-se que a minha imunidade estava baixa e foi desencadeada devido ao nível de estresse e com a baixa da imunidade. Foi um momento muito difícil para mim porque incomodava muito, dor e bolhas surgiram. Tudo queimava e era muito difícil de aceitar que meu estudo tinha me adoecido. (Siberiano – Mestre (a))

Havana fala:

Eu não sei se obtive isso por conta do Mestrado em si, mas foi durante o processo, que descobri manchinhas de vitiligo em meu corpo. Essa é uma doença autoimune, e um dos fatores que contribuem para o aparecimento foi o fator emocional. (Havana – Mestre (a))

Para explicar esses fenômenos, buscamos na área médica autores para dialogar sobre tais sintomas. O estresse é o resultado da adaptação de nosso corpo e nossa mente às mudanças, e por isso requer esforço físico, psicológico e emocional (MENDES, 1999, p. 15).

Todas as mudanças ocorridas no meio político, econômico e social podem desencadear o estresse e, por sua vez, doenças mentais e físicas. Para Mendes (1999, p. 15):

Uma vez que estamos vivendo a era da mudança, não deveria ser nenhuma surpresa o século XX ser chamado, algumas vezes, de “Século do Estresse”, solicitando uma carga sem precedentes de adaptação, tanto dos jovens como dos mais velhos. Há dois mil anos atrás, o filósofo grego Protágoras denominou a adaptação de “o dom da excelência do homem”. Nunca antes o homem teve tanta necessidade de desenvolver esse dom como agora, e muito mais, nas décadas futuras.

O que acontece é uma necessidade de adaptação ao novo. O enfrentamento que é colocado para os pós-graduandos, por vezes pode desenvolver neles (as) estresse e adoecimentos. Vejamos alguns citados pelos atores sociais:

**Ansiedade:** A ansiedade não é apenas um sintoma da manifestação do estresse, pode também ser a causa de mais estresse. O processo responsável pela criação da ansiedade começa com a percepção de um estímulo (pessoa, acontecimento, lugar ou objeto) tanto desafiador quanto ameaçador, levando a uma espécie de medo. Tais sentimentos de insegurança são transformados em estímulo físico das glândulas endócrinas e do sistema nervoso simpático. Os processos mentais do pensamento podem facilmente estimular as funções do corpo (MENDES, 1999, p. 38, 39). Podem, portanto, levar a outros adoecimentos.

**Afecções cutâneas:** Os aspectos emocionais vinculados ao estresse podem se tornar fatores precipitantes ou permanentes em várias doenças, como urticária, acne, rosácea, herpes simplex e eczema. O estresse também pode influenciar as doenças cutâneas, como a psoríase, de forma indireta, diminuindo a resistência corpórea e o estado geral da saúde (MENDES, 1999, p. 40,41).

**Úlceras gástricas:** Por um lado, o desenvolvimento da úlcera, na maioria dos pacientes, está vinculado ao estresse continuado e à manutenção de altos níveis de acidez. Por outro lado, muitos pacientes ulcerosos são altamente sensíveis ao estresse (MENDES, 1999, p. 41).



**O sistema imunológico:** Durante o estresse prolongado, são prejudicadas a resposta imunológica celular e a humoral (circulante). Um efeito do estresse prolongado é que ele prejudica a produção de anticorpos, provavelmente através da ação do cortisol e outros hormônios corticosteróides, que estão intimamente ligados à resposta do organismo a lesões. As implicações das ligações entre o estresse e o sistema imunológico são de longo alcance, explicando o efeito universal que o estresse pode ter sobre uma variedade de doenças (MENDES, 1999, p. 41).

**Distúrbios mentais:** Não constitui surpresa que o estresse esteja associado com vários distúrbios mentais. Além da depressão, a tensão do estresse está associada com uma ampla variedade de patologias psicóticas e psiconeuróticas. O estresse não apenas pode tomar alguns indivíduos mais susceptíveis a doenças psiquiátricas, mas podem também exacerbar condições latentes.

**Insônia:** Um dos primeiros sintomas do estresse é a alteração do ritmo do sono. A insônia não somente é um sintoma de estresse; ela se constitui, por si só, num fator estressante. Neste particular, a insônia se apresenta como um problema importante, pois seus efeitos se autoperpetuam e diminuem nossa resistência ao estresse (MENDES, 1999, p. 43).

**Fadiga física e mental:** Ao ser ultrapassado nosso nível ótimo de desempenho, passamos para a forma negativa de estresse, que leva à ineficiência, redução da criatividade e da produtividade. Todos esses fatores cumulativos levam à fadiga mental. Ironicamente, submetidos à fadiga mental, impelimos nossos corpos para atingir o nível de desempenho anterior, enfraquecendo ainda mais nossos recursos físicos (MENDES, 1999, p. 45).

Em outro questionamento feito aos atores da pesquisa, perguntou-se sobre a busca por ajuda para conseguir enfrentar o processo. Alguns fizeram uso de medicações e outros conseguiram enfrentar com acompanhamento psicológico.

Como relatam Siberiano, Manx e Siamês, a ajuda baseou-se na terapia:

Por causa do adoecimento da Herpes Zoster eu procurei ajuda psicológica para ter um acompanhamento mais de perto porque eu não estava sabendo lidar com minhas próprias cobranças. E foi muito difícil porque quando você cai na real e percebe que

seu estudo está lhe adoecendo, você começa a não ver mais tanto sentido naquilo. Porque aquilo era para melhorar sua qualidade de vida e para piorar. Fiquei na terapia até concluir praticamente a dissertação e eu posso afirmar que eu nunca mais fui o (a) mesmo (a) porque o nível de estresse foi muito alto, e meu corpo físico demonstrou isso, foi assustador. (Siberiano – Mestre (a))

Eu já tinha proximidade com a Psicanálise. Então eu já fazia análise porque eu sabia que ia precisar. Eu inicio o Mestrado já fazendo análise. Mas o Mestrado durante um ano e pouco se tornou a base da minha análise. Eu estava passando por um problema com a minha mãe e quando voltei ao psiquiatra para rever a minha psicoterapia eu disse que o que estava mais pesado era o Mestrado pois não estava conseguindo escrever. Isso foi e ainda é o ponto crucial. (Manx – Mestrando (a))

Sim. Tanto que nunca consegui entregar a versão final. Fiz terapia e ainda faço, mas tenho muita resistência com isso ainda. Lá não são todos tratados de forma igual. Julgam a pessoa pela aparência. Eu não consigo entender. Eu não consigo nem pensar de ir lá, fiquei traumatizado (a). Das vezes que tive que ir, obrigado (a) por algum motivo, mas não me sentia bem. (Siamês – Mestre (a))

Como relatam Maine Coon e Angorá além da terapia a medicação precisou ser administrada também:

Busquei ajuda sim. Tomei medicação e fiz anos de terapia. Posso confessar que tive que falar do (a) orientador (a) em muitas sessões. Mas não foi somente dele (a). O (a) orientador (a) foi só um desafio para testar a minha força de vontade para terminar o curso. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Busquei ajuda médica sim! Tive que tomar medicação por um tempo e fiz terapia. Mas lá no programa não recebi ajuda nenhuma de ninguém. Ninguém se importa com quem adoece. Não são só os (as) alunos (as) que estão doentes. Os (as) professores (as) orientadores (as) também estão em processo de adoecimento. Todos recebem cobranças e tudo gira em torno da publicação e da atualização do Lattes. A cobrança é pela defesa das teses e dissertações e para que o programa aumente sua nota. Alunos (as) desistentes e com problemas não importam para eles (as)! (Angorá – Mestre (a))

Bengal diz:

Busquei ajuda porque pensei em tirar minha própria vida! Tomei medicação, fiz terapia e alguns colegas do curso me ajudaram de certa forma. Fiz terapia por quatro anos interrompidos. Mas além da terapia a gente precisa aprender a lidar com isso e jamais esquece. Segue adiante, mas até hoje quando vejo o (a) antigo (a) orientador (a) me tremo todo (a). Convivemos com a dor e aprendemos a lidar com ela. Tomei durante mais de um ano remédios antidepressivos e associados para controlar também a minha ansiedade porque engordei muito, 12 quilos. Era acompanhado por psiquiatra e terapeuta o tempo todo. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Como relatado pelos atores sociais, o uso de psicofármacos associados à psicoterapia, considera-se importante falar sobre o “tratamento combinado”, que são termos utilizados na área médica e na área da psicologia. Costa (et. al. 2019, p. 2) escreveram um artigo que partiu de uma pesquisa sobre Psicoterapia e Psicofarmacologia: o tratamento combinado sob a óptica científica da psicologia e da psiquiatria com objetivo principal de compreender a relevância do tratamento combinado entre a psiquiatria e a psicologia (vice-versa) para saúde mental. Costa (et. al. 2019 apud Saffer, 2007) apontam:

Nas últimas décadas as práticas profissionais de psicoterapeutas e psiquiatras, tem se integrado no que diz respeito ao uso dos psicofármacos aliados a psicoterapia. O comprometimento com a efetividade terapêutica se enquadra como um fator necessário na saúde mental, requerendo busca de conhecimentos das diversas modalidades terapêuticas, afinal, problemas emocionais, vistos do aspecto somente biológico ou psicológico, pode impedir o paciente em ter o tratamento mais adequado. Neste processo interacional entre os profissionais, ocorre trocas que refletem positivamente para o paciente.

O mais importante para os discentes é a procura pelo tratamento. Podemos afirmar que há casos em que a introdução da medicação se faz extremamente necessária e isso é uma singularidade de cada um destes discentes. O uso do psicofármaco em determinados momentos é importante, principalmente quando pensamentos de suicídio são recorrentes durante as itinerâncias destes na pós-graduação. Devemos destacar ainda, que a administração do psicofármaco é

utilizada temporariamente, como relataram muitos atores sociais. Outro aspecto relevante é o entendimento do sofrimento temporário ou por uma causa momentânea, que é o caso do período da pós-graduação. Entender, compreender e acolher o sofrimento e as dificuldades singulares de cada um desses discentes é uma premissa para uma mudança para melhoria no sistema de funcionamento da pós-graduação *stricto sensu*.

Aos (Às) mestres (as) e mestrandos (a), lhes foi questionado sobre o retorno ao programa para realizarem o Doutorado. As respostas foram negativas e positivas:

Não pretendo. Pelo estresse já relatado em razão das devolutivas de meu orientador (a), pelas expectativas altas a serem atendidas, talvez também por ter tido filho e estar hoje com uma demanda maior de vida, ou até mesmo por perceber que no nosso país, não existe uma valorização a altura de quem tem o título de doutor, o que me desmotiva. Mas nunca digo nunca! Quem sabe? (Havana – Mestre (a))

Antes era o meu grande objetivo. Eu queria concluir o Doutorado antes dos 30 anos e com o mercado de trabalho não valorizando tanto e devido os desgastes psicológicos eu penso duas ou três vezes se eu realmente vou querer isso de novo. Porque eu acho que devemos colocar em primeiro lugar nosso bem estar e nossa qualidade de vida e nesse processo eu vi que o Doutorado não é tudo, o Mestrado não é tudo, que existem outras coisas importantes também, e até mais importantes. Então eu penso que o Doutorado já foi um sonho. Nesse momento, agora, dia vinte e três do três de 2019, ele não é meu sonho atual. Mas quem sabe daqui uns dias possa retornar a ser um sonho? (Siberiano – Mestre (a))

Pode ser verificado nos relatos de Havana e Siberiano que eles têm em si uma relação de traumas que ainda não foram esquecidos. Em ambos vemos que a negativa tem o esclarecimento contendo palavras como estresse e desgaste psicológico que não permite que esses (as) pesquisadores (as) queiram voltar a realizar pesquisas científicas. Há além disso, uma explicação de que a titulação não possui a valorização que deveria ter no nosso país. Mas podemos perceber, também, que Havana e Siberiano não negam a possibilidade de voltar. Algo que pode ser considerado positivo para a pesquisa científica.

Teve ainda relatos de atores sociais que sofreram, mas voltaram e explicaram o motivo. Vejam o que Persa nos fala:

Eu demorei para voltar para o Doutorado por causa do medo que sentia em passar por tudo aquilo novamente. Eu não queria mais sentir as sensações que o Mestrado me causou. Eu até continuei a frequentar o grupo de estudos e participar dos congressos. Mas fazer Doutorado? Jamais! Pensava: estou fora disso! Se precisarem de mim eu dou palestras, ajudo a organizar congressos, dou mini cursos, mas fazer Doutorado não! Eu precisava de tempo, porque sofri muito. E uma Tese é muito maior, mais densa e você acha que não dará conta e o medo surge. Meus filhos estavam pequenos e pensava que precisava ser um (a) pai/mãe equilibrado (a) para eles. Teve também o adoecimento da minha mãe um tempo antes e a terapeuta que eu frequentava me disse que quanto mais o tempo passasse pior seria para eu voltar. Minha mãe já estava bem e quanto mais eu demorasse pior seria. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

Maine Coon relata que voltou porque considera a pesquisa importante e necessária até mesmo para tentar diálogos de mudança no modo que a pós-graduação *stricto sensu* funciona:

Quando finalizei o Mestrado o (a) orientador (a) disse que era para eu ir embora e fazer outras coisas na vida, que eu não precisava daquilo mais. Lembro até hoje que ele (a) disse que não queria mais ver a minha cara. Voltei para fazer o Doutorado! Vejo que é preciso pesquisas e pessoas cada vez mais esclarecidas, pesquisantes para mudar até mesmo esse modo de operacionalização da pós-graduação. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Ao serem questionados sobre “cura”, os atores sociais ficaram muito em dúvida sobre se a cura foi alcançada de fato. Para Jucá (2005, p. 772)

A recuperação de uma enfermidade ou da condição de doente mental deve ser compreendida como uma reorganização de elementos culturais, sociais e psicológicos que, conjuntamente, podem determinar se um tratamento foi bem-sucedido. A recuperação adquire sentido no contexto das aspirações e da autoimagem de cada sujeito, tornando-se parte do modo pelo qual ele avalia sua vida.

Para Siberiano:

Então, eu acho que não houve uma cura real. Eu só aprendi a lidar mais com essa ansiedade, essa autocobrança devido a terapia. E foi uma luta para concluir de forma mais saudável a Dissertação, porque depois da qualificação tinha praticamente mais um ano. Eu me fortaleci na terapia que não me foi dado pela universidade e sim pelo meu plano de saúde. (Siberiano – Mestre (a))

Parece que Siberiano se fortaleceu na terapia e de certa forma organizou suas percepções sobre si mesmo (a), avaliando sua própria vida. Quando questionado (a) sobre a volta para cursar o Doutorado a resposta foi que no momento não constava isso em seus planos. Para ele (a) a cura ainda não foi possível, mas foi encontrado um modo de fortalecimento para um possível retorno ao Doutorado. (Ver relato na página 70)

Bengal relata:

A cura é um dia após o outro. A cura vem com término da pesquisa e o trabalho finalizado. Além de terapia e medicação, tive o apoio do (a) meu/minha companheiro (a). Depois de tudo terminado falei para a minha família que me apoiou também. Encontrei amigos no Mestrado que me apoiaram também que passaram pelo mesmo processo que eu. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

A cura para Bengal tem outro significado, o enfrentamento. Quando ele (a) coloca que a cura vem com o passar dos dias e com o término da pesquisa, revela que as situações podem ser modificadas e novos processos se iniciam. Bengal teve um sofrimento muito acentuado no período que cursou o Mestrado. No entanto revela que voltou para cursar o Doutorado porque segundo ele (a) uma lacuna ficou para ser preenchida. O Mestrado claramente não teve o mesmo significado do que o Doutorado, mas Bengal encontrou sentidos para se ressignificar e voltar.

Somali relata:

Saí de casa e fui morar só. Me afastei da minha filha, da minha cachorra e fiquei fora mesmo. Passei quatro meses sem voltar e

foi assim que consegui produzir a Tese. Caminhava na praia também todos os dias pela manhã para melhorar e voltar a produzir. Mas no final tive bastante dificuldade em finalizar, de escrever o final da Tese. Não me sentia com vontade de fazer mais aquilo por causa do sofrimento todo, eu acho. Hoje não tomo mais medicações e acho que essa cura que você fala é de ordem muito pessoal. A cura vem com a trabalho concluído e que outras pessoas possam ver nele novas formas para novas pesquisas. (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Somali se afastou de tudo para se concentrar em sua pesquisa e no seu término. Usou todas as estratégias de cura para concluir sua Tese. Mas o mais importante na sua fala é a associação que ele (a) faz da cura com o trabalho concluído para que outras pessoas possam o visitar e novas pesquisas surgirem. O relato de Somali vai de encontro com o que Maine Coon, relata sobre a cura ao término do estudo e o que ele (a) deixa registrado para a comunidade:

Eu posso dizer que encontrei uma cura, poderia assim dizer, paliativa. Digo isso porque para finalizar a pesquisa me curei na marra e defendi. Mas considero que a cura é ver mais uma pesquisa científica pronta para ser compartilhada e ajudar na resolução dos problemas que enfrentamos. Problemas sociais, políticos e culturais. As marcas ficarão para sempre como aprendizados e a cura que eu vejo está na produção científica finalizada. (Maine Con – Mestre (a) e Doutorando (a))

As marcas ficam para sempre na visão de Miane Coon, assim como os aprendizados. Mas a cura para ele (a) é a produção científica finalizada.

Angorá tem outra visão da cura. Para ele (a):

Eu consegui, mas tem muitos que não conseguem! Eu busquei força na minha família e no tratamento que fiz. Eu troquei de orientador (a) e deu certo. Caso não tivesse dado certo eu buscaria outro (a), mas terminaria o curso. Mas não posso afirmar que todos lá da pós-graduação agiram sem compaixão. Teve pessoas de lá de dentro do setor que me apoiaram de certa forma (servidores, como você por exemplo!). Mas nada disso adianta se você não encontrar dentro de si um modo de contornar a situação. Eu tive força, mas quantos não tem? (Angorá – Mestre (a))

A questão colocada por Angorá nos faz refletir sobre qual tipo de pesquisadores estão sendo formados na pós-graduação. São discentes adoecidos que não conseguem suportar as pressões que o sistema lhes impõe para produzir conhecimento científico?

Manx apesar de não ter finalizado sua pesquisa, quis falar sobre cura e relata:

Sinceramente eu não sei se eu me curei ainda em relação ao Mestrado. A neurose acentuada já foi. Agora estou com a faca nos dentes querendo agir. Ainda tenho dúvida e estresse em relação ao Mestrado.

A cura vem com a produção da ciência. São as pesquisas científicas finalizadas com o propósito de influenciar novos estudos que possuem sentido de cura. A ciência produzida pode salvar vidas e produzir soluções para melhorar o meio social e cultural, pelo menos é o que se espera dela. É preciso expor os problemas da pós-graduação para tentar melhorar o funcionamento de suas engrenagens. Talvez a mudança não seja na forma como ela se desenvolveu nesses mais de 50 anos de sua existência, mas podemos encontrar estratégias para a cura através de estudos e pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação espalhados pelo país.

Como último questionamento foi perguntado aos atores sociais participantes sobre o que eles (as) achavam de falar sobre tal tema e quais seriam as explicações que levam os pós-graduandos a adoecerem. Todos responderam que achavam que isso deveria ser colocado como pauta das discussões para melhor funcionamento do curso. Angorá sugere:

Eu acho que precisamos falar mais sobre isso e ter pessoas, profissionais para ajudar no processo, lá dentro mesmo. O que me preocupa são as pessoas que desistem. Quantas pesquisas poderiam estar sendo realizadas e ajudar a sociedade de alguma forma. É isso, desperdício de ideias, pensamentos e produções significativas que poderiam resolver muitos dos problemas que temos. (Angorá – Mestre (a))

Sphynx declara:

Durante os cursos, ouvia de colegas experiências de certos conflitos com orientador (a). Alguns que não davam suporte, que



perseguiam alunos (as). Penso que esse tema deva sair do universo das “fofocas” e ser trabalhado teoricamente com rigor acadêmico. Uma das razões é a falta de recursos financeiros, que resulta em falta de tempo. Há necessidade de conciliar trabalho e estudo. É notável também a sobrecarga de trabalho dos orientadores (as). Há pressão também sobre os professores (as), que são repassadas para os alunos (as). Há exigência de qualidade na pesquisa, de cumprimento dos prazos. O professor (a) espera que os (as) alunos (as) tenham autonomia e os alunos (as) esperam maior suporte na realização da pesquisa. Os conflitos são muito comuns. (Sphynx – Mestre (a) e Doutor (a))

Persa compartilha a seguinte opinião:

Eu acho que esse é um assunto grave, que deve ser revelado e as representações estudantis precisam se fortalecer, pois eu acho que na pós-graduação são muito fracas e frágeis. Na graduação essa representação é muito maior e mais fortalecida. As lutas são em torno de questões mais gerais e não dos problemas que os (as) alunos (as) enfrentam de verdade. Tem a questão da disputa de poderes, um quer defender sua causa mais do que o outro e as questões dos (das) alunos (as) acabam ficando um pouco de lado. Se discute que o (a) aluno (a) é problemático (a) e não que ele (a) precisa de ajuda! Precisamos cuidar mais um dos outros. Existe um preconceito enorme com quem adoece. Existe esse preconceito até com aquelas que engravidam. Eu já vi professores (as) perguntarem se a pessoa tem filhos e se pretende engravidar. Como se isso fosse um pré-requisito para ser aceito. E isso ainda vem acompanhado com o “bem que eu te avisei que não ia ser fácil”. Uma violência sem tamanho. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))

Somali diz:

Uma outra coisa que eu acho que é problemático, é a pressão insana pela publicação e participação em eventos. Muitos alunos (as) são uma vergonha para o programa porque não dão conta de tanta produção. E existe uma cobrança muito forte para atualização constante de Lattes que beira o adoecimento. Eu sei que os (as) orientadores (as) são cobrados (as) e refletem aquilo e que esses acontecimentos todos fazem a pós-graduação andar. Mas cada caso é um caso. Eu tenho o compromisso de pesquisador (a), de metas de eventos e de publicações, mas isso nem sempre acontece. Eu durante o Doutorado publiquei em uma revista e participei de alguns eventos acadêmicos, mas não sei se é o suficiente para o programa me ter como um (a) pesquisador (a) fraco (a), falho (a). E lá tem aqueles que publicam bastante e a pressão vem forte sobre os (as) outros

(as) alunos (as): você precisa seguir o exemplo de fulano (a), publicar mais e assim vai. Tem um (a) colega que tem 20 publicações em um ano e o nome do orientador (a) está lá pendurado. Não sei como isso é possível! Deve viver somente para isso mesmo! (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))

Maine Coon fala:

Há alunos (as) doentes e esses são tidos como um problema para o programa e eles (as) sofrem um preconceito gigantesco. Questões como dilatação de prazo e mudança de orientação não são tão explicitadas lá. O (a) aluno (a) tem direitos, assim como deveres! Mas o que acontece de fato é que o (a) aluno (a) que vai por esse lado é marcado (a) como problemático (a) e aqueles que adoecem e apresentam laudos de médicos psiquiatras que estão fazendo uso de remédios, sofrem mais preconceito ainda! Desistem do curso! Isso precisa mudar e ser um assunto recorrente lá e não um tabu tão grande quanto é. Será que teremos que ver algum aluno (a) cometer suicídio lá na “unidade” para resolverem falar sobre isso? (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))

Bengal relata:

Acho que o que falta é um grupo que discuta e acolha os estudantes. Eu acho que a sua pesquisa pode desvelar o que acontece. Vai desnudar e retirar um véu que todo mundo tem medo de retirar e falar. Porque tem muitas pessoas doentes naquele lugar e todo mundo finge que não vê. O sistema como é, adocece. Os (as) orientadores (as) estão doentes e replicam isso nos (nas) orientandos (as). Eu acho que enquanto alguém não cometer suicídio lá dentro ou fora de lá mesmo, nada será feito. É preciso um grupo de apoio relacionado a saúde mental desses pós-graduandos porque o assunto é sério! Porque é preciso mostrar que os mestrandos e doutorandos são humanos. Não é vergonha você pedir ajuda. Vergonha é você se matar como a gente viu muitos casos acontecendo em outras universidades. Vergonha é morrer em vida como eu morri. Vergonha é ver um sonho seu destruído por causa de todo um sistema que está doente e precisa ser discutido hoje, agora! Sua pesquisa é um ganho neste sentido, muito corajosa você em tocar em um aspecto que nunca foi falado ali dentro. Eu vim do interior para fazer Mestrado e você sabe o que é abandonar um concurso para fazer isso? E ser destruído (a) dessa forma? É muito difícil isso. A culpa é do sistema como um todo, isso é certo. Mas o (a) orientador (a) poderia quebrar esse ciclo que de violência. Mas as vezes eu acho que muitos se alimentam disso e acham que o que fazem é o certo. Sofreram em sua formação e querem ver o outro sofrer também. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))

Manx reflete e compartilha:

Considero muito importante por causa desta questão de ter uma ouvidoria específica que trabalhe mais com o poder de mudança real, porque tudo o que você fala lá, fica lá mesmo, parece mais como um desabafo. Queria dizer também que parece um modus operandi para você se tornar um pesquisador, você passar por esse sofrimento todo. Isso me parece perverso. Além de se falar eu acho que deveriam ter mecanismos que trabalhem com a parte de propor ações de mudança. Falar a gente continua falando nos corredores da “unidade”, no pátio, nas reuniões quando há processos. Hoje, na sua pesquisa, tem uma forma, a partir de um método eu acho importante. Mas precisamos mais de ação porque muitas coisas são crimes. Eu não acredito que tenha só uma unanimidade de pessoas ruins. Eu acho que a falta de acesso a essas falas provoca essa sensação, essa percepção. Eu vi colegas sem saber dos seus direitos. Falta às pessoas terem o conhecimento e acesso a seus direitos, assim como deveres porque os danos são grandes, o debate sobre saúde mental é grande. O debate está aí. O seu estudo já é um começo! (Manx – Mestrando (a))

Entendendo que a pesquisa científica possui suas particularidades e especificidades para que seu funcionamento seja garantido, se faz necessário acima de tudo verificarmos a que custos estamos construindo conhecimentos. Além disso, os tipos de adoecimentos são diversos. Os problemas estão acontecendo em relação aos (às) orientadores (as), pressões para qualificar e publicar constantemente, competições e humilhações de diversas formas, depressão, fobia, pânico e outros adoecimentos mentais e corporais. O que nos faz refletir que é preciso falar sobre todas essas questões dentro do meio acadêmico com muita urgência.

Essas discussões são de grande relevância social, pois muitos casos de discentes que apresentam um quadro de adoecimento aos cursarem uma pós-graduação *stricto sensu* estão nos sendo apresentados. Esses problemas chegam até nós através de meios diversos, seja por notícias em revistas, jornais e produções que abordam os efeitos negativos que a pós-graduação propicia na saúde desses discentes. Precisamos falar sobre o adoecimento que os nossos programas de pós-graduação estão criando. Esse assunto ainda é evitado no

meio acadêmico. Casos graves de abusos sofridos por discentes durante o processo são vetados em reuniões, congressos e trabalhos científicos.

Todos os dias pós-graduandos travam uma luta psicológica real, séria e muito mais comum do que se imagina. São inúmeras as dificuldades em que estudantes de pós-graduação sofrem em dois anos de curso de Mestrado e quatro anos de Doutorado. No início dessa itinerância, os estudantes já passam por uma mudança de rotina muito bruta: ser aprovado na seleção, mudar de cidade e se impor no meio acadêmico como um profissional (MENDONÇA, 2017).

Os desafios na pós-graduação estão postos e cabe a nós elucidarmos seus problemas e fragilidades para que a produção científica brasileira alcance rigor, ética e qualidade cada vez mais. Os pesquisadores, sejam docentes ou discentes, precisam de um olhar mais sensível referentes a essas questões, para que o trabalho desenvolvido por eles dentro da academia se transforme em um apoio para as melhorias na Educação e não um produto de sofrimento e adoecimento como comumente estamos presenciando. Não basta olhar o problema, é preciso ver e procurar soluções sensíveis de escuta e ações justas referentes a todos os aspectos citados acima para docentes e discentes da pós-graduação.

*“Essa não é mais uma carta de amor*

*São pensamentos soltos*

*Traduzidos em palavras*

*Para que você possa entender*

*O que eu também não entendo...”*

*O que eu também não entendo – Jota Quest*

### **A ESCRITA DE CARTAS NUMA PERSPECTIVA TERAPÊUTICA**

A escrita de cartas é um método considerado antigo pelo avanço das tecnologias de informação. No entanto pode ser utilizado como estratégia para revisitar práticas antigas para esse novo tempo em que vivemos. A escrita manual já não faz mais parte dos procedimentos acadêmicos científicos, tanto que as cartas redigidas pelos atores sociais desta pesquisa foram todas enviadas de forma eletrônica por e-mail. Décadas atrás, a escrita de cartas era o modo como se recebia notícias das pessoas quando a distância era grande. Até isso mudou com os avanços tecnológicos e de mobilidade nos transportes. Conforme nos aponta Paula (2018, p. 17) sobre a escrita de cartas:

(...) Escrever cartas era uma atividade proposta por educadores (as) nas escolas e não se limitava ao treino de um tipo de gênero textual voltado para a redação do vestibular.

A escrita das cartas ia além das salas de aula, principalmente, as cartas de amor, que eram cuidadosamente escritas por casais enamorados. Para os analfabetos, existiam os escribas, responsáveis em escrevê-las e compartilhar as emoções das pessoas que não tinham acesso aos processos de escolarização. Cartas formais, informais, amorosas, fazia parte do cotidiano das pessoas. (...) As cartas eram documentos e testemunhos de um tempo distante que parece não voltar mais.

Cartas podem ser consideradas documentos antigos, ultrapassados, no entanto, quando se escreve cartas muitas sensações e sentimentos podem ser lembrados ou despertados. Podemos destacar aqui o trabalho de Bauman (2011) quando este redigiu 44 cartas falando sobre o “mundo líquido e moderno” a convite da revista italiana La Repubblica delle Donne. Foram 44 publicações de caráter cultural dirigida sobretudo ao público feminino em que o sociólogo escreve sobre temas como iPod, Twitter, Facebook, Barack Obama, cartões de crédito e gripe suína. Eram cartas escritas semanalmente para essas leitoras lerem e perceberem uma mensagem a ser transmitida. A mensagem de que o homem busca sempre por sua identidade e se utiliza de meios individualistas para isso. No entanto o que o autor desejava demonstrar era que para combater os males do meio social era preciso mais pluralização do que individualização.

No caso desta Tese, a realidade vivenciada através das experiências diversas dos atores sociais, se inserem em cotidianos de muitos leitores que poderão vir a lê-las. Além disso, os atores sociais puderam expor múltiplas significações e representações do mundo social vivenciado e com a escrita foram delineando suas ideias, pensamentos e até mesmo sofrimentos que pode proporcionar uma forma diferenciada de escrita terapêutica.

Gadotti (2011, p. 13,14) aponta:

O gênero carta pessoaliza, expõe intimidade. Uma carta pode dirigir-se a um grande público, mas, em princípio, ela se dirige a cada um em particular. Uma carta convida à aproximação entre quem escreve e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, a continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal. (...) O gênero carta não se presta ao discurso autoritário. As cartas se destinam muito mais para fazer um convite às pessoas, um convite ao diálogo. (...)

Um dos primeiros desafios da proposta de escrever cartas ao finalizar a entrevista com os atores sociais, foram as perguntas sobre os motivos pelos quais a pesquisadora queria essa carta, qual deveria ser o seu conteúdo e qual o propósito dessa de escrita de cartas. Afinal, quem escreve cartas hoje em dia?

As dúvidas foram sanadas com a seguinte explicação: para finalizar seu relato, pediria a gentileza de que você redigisse uma carta com o número de laudas e assunto referente à pós-graduação a seu critério. Nela escreva o que desejar e enderece a quem quiser. Esse endereçamento será de forma não identificada nominalmente. Trate essa carta como uma forma de desabafo, uma forma de cura, encorajamento. Nela você pode contar algo significativo, fazer alertas ou até mesmo um pedido que ache que deva ser compartilhado com as pessoas que você ache necessário.

Alguns atores sociais não precisaram de uma explicação mais ampla para redigirem a carta e acharam a proposta bastante interessante. Dois atores optaram pela não escrita da carta.

O propósito central da escrita das cartas partiu do pressuposto que a escrita é uma forma terapêutica e que pode ajudar na cura dos possíveis traumas que a pós-graduação *stricto sensu* pode trazer. As cartas podem ser escritas a partir de diferentes referenciais teóricos e, conseqüentemente, podem seguir procedimentos e ter objetivos variados. Em uma perspectiva narrativa, a ideia de que as pessoas, no intuito de darem sentido à sua existência e legitimar ações, organizam suas histórias em um fluxo contínuo e sequencial fundamenta o uso das cartas terapêuticas (PAIVA e RASERA, 2015, p. 196). Nesse sentido, na literatura há estudos utilizando as cartas com a finalidade de tratamento clínico para pessoas que sofrem de transtornos mentais. Para Paiva e Rasera (2015, p. 307, 308):

(...) as cartas terapêuticas tal como presentes na literatura, foram enriquecidas com as contribuições de outras propostas construcionistas em terapia, e não utilizam recursos empregados apenas na terapia narrativa, mas também aqueles da abordagem colaborativa (...)

Alguns terapeutas reconhecem na escrita vantagens adicionais, apontando que essa pode ser útil para atuar como outra forma de se comunicar com seus clientes, bem como um recurso para que eles se expressem (...)

Persa, por exemplo, em trechos de sua carta ainda relembra as falas da sua entrevista. Mas, o que fica mais evidente que na repetição ele (a) reforça que

isso é contado e escrito para servir de alerta para futuros pós-graduandos, coordenação, professores (as), e de alguma forma, servir para promover mudanças.

**Salvador, 22 de julho de 2019.**

***Portanto, tinha uma trajetória de pesquisa quando ingressei no mestrado, no entanto mesmo com essa experiência fui surpreendida com a postura do (a) então orientador (a), não validava as minhas produções escritas e demonstrava insatisfação com a condução da pesquisa. Durante as reuniões de orientação o humor do (a) orientador (a) era variável e nunca sabia como iria encontrá-lo (a), fator que trazia insônia e grande preocupação. Somado a isto, ele (a) tinha a prática de me lembrar em todos os encontros que eu era bolsista e que tinha que produzir com mais afinco. A relação com o orientador (a) foi ficando tão insustentável que acabei paralisando a pesquisa e adoecendo com esse processo, pois sempre fui muito responsável com minhas atividades e jamais havia passado por um processo de desqualificação da minha produção. Diante disso, passei a ter insônia e minha família ficou muito preocupada com o quadro apresentado por mim e por isso precisei tomar uma atitude para seguir na pesquisa sem sequelas emocionais. A primeira atitude foi firmar um vínculo empregatício para me desvincular da bolsa de pesquisa e evitar que o orientador (a) me lembrasse constantemente que era bolsista e precisava ter produções com mais qualidade, no entanto, essa ação não foi suficiente e só agravou minha situação porque meu tempo ficou mais reduzido para pesquisar. Então, precisei pensar numa estratégia de desvinculação do orientador sem que essa ação trouxesse prejuízos para minha pesquisa, acho que esse foi um dos momentos mais difíceis da minha vida! Não tinha um órgão na pós-graduação para tratar desse assunto e também não tive coragem para contar a situação para a coordenação por medo, visto que, a questão dos prazos e exigências da Capes eram as únicas temáticas propagadas pela coordenação do curso. Diante disso, resolvi conversar com o (a) antigo (a) orientador (a) da iniciação científica e expus a situação com o objetivo que ele (a) aceitasse continuar com a minha orientação. Para minha alegria ele (a) apoiou a minha atitude e pediu que eu conversasse com ele (a) sobre a possível mudança e disponibilidade dele (a) para me orientar. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))***



A proposta da escrita de cartas pode ser estendida para variadas áreas de conhecimento, como foi a sugestão colocada aqui nesta Tese. Como nos aponta Benetti e Oliveira (2016, p. 69):

(...) Uma das hipóteses para uma percebida melhora em sintomas clínicos, atribuída ao uso da narrativa escrita, refere-se à função desta como catarse. Ao longo da história da humanidade, a catarse tem sido usada, nas intervenções religiosas, em rituais étnicos de cura e, na Medicina, por seu potencial de cura ou de controle de sintomas.

Neste sentido, buscou-se propor uma forma de escrita onde os atores sociais pudessem escrever algo relevante para eles que não puderam ou desejaram comunicar durante a entrevista. Parte-se do pressuposto de que escrevendo eles (as), subjetivamente, explorariam assuntos que os fizessem se curar de dores carregadas devido à formação pós-graduada. Além disso, poderiam expressar de forma singular, experiências vivenciadas e dessa forma, entender que estão sendo retiradas as mordanças impostas durante todo o processo da formação. Outro aspecto relevante que pode ser citado aqui que escrever cartas sobre as experiências próprias é uma forma de se autoconhecer, autobiografar.

Portanto, utilizou-se esse segundo método de proposta de falar, não através da linguagem, mas da escrita, como um modo terapêutico de curar-se. Conforme nos aponta Benetti e Oliveira (2016, p. 69):

É comum referir-se à psicoterapia como a “cura pela fala”. A partir do trabalho de Adler, Freud e Jung, entre outros, a maior parte das terapias em psicologia envolve conversas, diálogo, reflexões, narrativas - linguagem. Entretanto existem muitas opções terapêuticas ligadas à linguagem não necessariamente envolvendo conversas em seu sentido mais tradicional. A palavra escrita, por exemplo, é um destes outros recursos disponíveis.

A diversidade de assuntos expostos nas cartas faz com que os atores sintam a liberdade de escrever algo que será lido e compreendido como um

compartilhamento da realidade experienciada, seja ela ruim ou boa. De acordo com Peloso (2018, p. 2):

Ao escrever nos biografamos, existimos, nos materializamos. Nos reencontramos como sujeitos, com nossa consciência e o mundo. O exercício escrito do diálogo assume um caráter minucioso, uma vez que registra de modo comporto a reflexão e o pensar (...)

Isso é retratado em um dos trechos da carta que Havana escreve para os futuros pós-graduandos. Apesar do sofrimento, ele (a) os encoraja a seguir apesar das dificuldades:

**08.04.19**

**Carta para um futuro mestrando (a)**

**Ao colega futuro mestrando (a),**

***Fazer o mestrado requer disciplina, disponibilidade de tempo, energia, e, sobretudo, paciência. Paciência porque em meio a tantas demandas, você desanima. Mas se posso te dar um conselho 'e: constitua um vínculo positivo com seu orientador e saiba que nem sempre vai atender as expectativas dele. Vi muitos colegas que tiveram que sustentar uma mudança de tema sem vontade, vi colegas pagando para fazer correção de trabalho (língua portuguesa e ABNT) por exigência de orientador, vi colegas reclamarem por terem poucos encontros de orientação e outros por serem cobrados demais. Vi gente estressada e aborrecida, mas vi também alunos satisfeitos e em sintonia com o seu professor. Portanto, se dedique, mantenha a vida pessoal organizada. Expresse suas ideias e questione. Não tenha medo de errar e corrigir porque faz parte do processo. Você vai precisar corrigir/modificar muitas vezes! Acostume-se! Não é uma dinâmica fácil, mas no final vai dar certo. Acredite. Absorva o que puder das disciplinas e do orientador, mas tenha a consciência de que nem sempre vai dar conta de tudo. Por exemplo, se 10 professores/pessoas corrigirem seu texto, você ouvirá 10 opiniões diferentes (além de coisas em comum, é claro), logo, é necessário saber filtrar, e o seu orientador vai te ajudar nisso. Conte com a ajuda de amigos, tire dúvidas. Os meus colegas de mestrado me ajudaram muito. Compartilhar com quem está ali vivendo o mesmo que você, faz toda diferença. Ao menos fez pra mim. (Havana – Mestre (a))***

Bengal também sugere formas para enfrentar as dificuldades durante o tempo de estadia na pós-graduação:

**Salvador, inverno-quase-frio de 2019.**

***Um detalhe que faz toda a diferença: Permita se divertir. Saia mais, namore, vá ao cinema, ande a pé, vá ver o mar, curta a sua família, o seu bicho de estimação ou as suas plantas e dê um cascudo no duendezinho que afirma em dizer que você não é competente, porque você é, vai terminar sua pesquisa e sua vida vai seguir bem mais forte do que antes. E eu desejo que você encontre, assim como eu, um orientador (a)-anjo (a), que te cobre e te ajude a se desenvolver enquanto pesquisador (a). Se não encontrou, desejo que você seja o (a) orientador (a) que gostaria de ter recebido, porque eu assumi isso como meta profissional: quebrar essa corrente maldita, venenosa e vaidosa na qual a Ufba está imersa, mas que vai acabar quando pessoas como você habitarem aquele espaço. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))***

Filgueiras e Marcelino (2008) escrevem sobre cartas terapêuticas fazendo um breve histórico de sua origem. Podemos partir do pressuposto de quem fala ou escreve sobre as suas experiências e vivências tem maiores chances de melhoria de sua saúde mental (FILGUEIRAS, MARCELINO, 2008, p. 327).

Podemos perceber que apesar do sofrimento estar nas lembranças de Bengal, ao final ele alerta que “vai passar”.

**Salvador, inverno-quase-frio de 2019.**

**Querido(a) colega:**

***Por vários motivos, já perdi as contas de quantas vezes sentei para te (re)escrever esta carta. A entrevista com Michele Cemin me machucou demais, pois tive de rememorar uma época bastante triste da minha vida, cujas faíscas ainda queimam um pouco até hoje. (...)***

***Contudo, no meu caso, o sinal amarelo acendeu quando percebi o total descaso da pessoa responsável por me guiar na escrita da pesquisa, no entanto piorou com as constantes cenas públicas de humilhação no grupo de pesquisa, que me colocaram no chão, dispararam gatilhos e me jogaram nos calabouços sombrios e solitários da depressão. Não sei se neste momento você tem vivenciado***

***isso, mas te asseguro: vai passar! (...) (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))***

Em outro trecho, Bengal, escreve palavras otimistas. A escrita da carta de Bengal, posso assegurar, foi muito mais leve que a sua entrevista:

***Queria muito te dar um abraço e dizer que você é especial, inteligente e que vai passar por este momento com sabedoria. Só te peço duas coisas: perseverança e fé. Creia em algo (na energia, no cosmo, em Deus, em algum orixá, no seu anjo da guarda e/ou em você!). Não se compare com ninguém, pois você tem um ritmo próprio e merece ser respeitado (a), apenas não gaste toda a energia de vida na paranoia louca de viver em função do seu Lattes. É clichê, mas a vida não cabe nele.***

***Ah! Antes de terminar esta carta, te asseguro: você vai rir muito disso tudo e perceber que deu atenção demais a quem não merecia, porque você é gigante. E é a inspiração de muita gente. (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))***

Filgueiras e Marcelino (2008, p. 327) descrevem a trajetória do paradigma da escrita que se iniciou nos anos 80 com James Pennebaker e seus colaboradores. Pennebaker e seus colaboradores falam que escrever sobre pensamentos e sentimentos relacionados com episódios estressantes vivenciados poderia ter um efeito positivo em diversos aspectos da vida dos indivíduos. Nos estudos era solicitado que os participantes escrevessem sobre os seus sentimentos traumáticos, e os resultados demonstraram que isso ajudava na saúde física dos mesmos. Posteriormente os estudos se expandiram e a escrita passou a se deter a relatos traumáticos vivenciados, incluindo eventos de carácter emocional ou experiências específicas, como por exemplo a perda de um ente querido, o impacto de um diagnóstico, perder o emprego, ou entrar na universidade.

Conforme nos apontam Filgueiras e Marcelino (2008, p. 327, apud. Harber e Pennebaker (1992) e Pennebaker & Beall, (1986); Pennebaker, (1997)):

De acordo com Harber e Pennebaker (1992) a expressão escrita sobre experiências adversas pode ajudar os indivíduos a reorganizar e assimilar estas experiências. Neste sentido, a literatura sugere que os indivíduos que confrontam as suas

experiências ou memórias traumáticas através da escrita se adaptam melhor a acontecimentos estressantes (Pennebaker & Beall, 1986; Pennebaker, 1997). Nas últimas décadas, os mesmos autores desenvolveram investigação nesta área e constataram que colocar em palavras escritas uma experiência marcante se traduziu em melhorias do estado de saúde física e psicológica.

Isso pode ser visto na carta de Siberiano quando ele (a) fala do antes e do depois escrevendo para ele (a) mesmo (a):

***A carta... 30.04.2020.***

***Prezado (a) Siberiano,***

***Essa carta é do (a) Siberiano do futuro (2020), para o (a) Siberiano do passado (2018). Primeiro, você não precisa ficar assim tão nervoso (a), tudo passa. Você não precisa colocar em jogo sua saúde mental e física. Isso vai passar e se tornará uma boa lembrança, do tempo que você poderia se dedicar exclusivamente apenas a estudar. Talvez você não tenha mais essa oportunidade. Então tente aproveitar o momento com menos grilos, com menos coração apertado, com menos prejuízos a você. (Siberiano – Mestre (a))***

O interessante da carta de Siberiano é a escrita para si mesmo (a). Isso sugere que a escrita de cartas pode ser uma rica ferramenta de reflexão e ainda proporcionar um olhar voltado para si e suas formas de enfrentamento da realidade para encontrar o equilíbrio psíquico esperado. Isso pode ser visto também na carta escrita por Korat:

***Salvador, 25 de junho de 2019.***

***É muito frustrante ver-se desamparado (a) academicamente na caminhada de uma dissertação ou uma tese de doutorado por problemas alheios a você. Considero agora o momento de analisar as causas que dão origem a isto.***

***1. Falta de professores (as) aptos (as) na “casa” para assumir a orientação do número de mestrandos e doutorandos que entram cada semestre.***

***2. Os requisitos impostos pela burocracia acadêmica impedem que professores (as) da “casa” possam assumir orientandos (as) quando eles possuem uma baixa de***

*produção de artigos em revistas, periódicos, livros etc. Mesmo tendo todo o conhecimento e tempo necessários para orientar o trabalho dos alunos que entram na “casa”.*

**3. Falta de organização e dedicação em “orientar em grupo”. A maioria dos grupos de pesquisa existem e se reúnem para falar sobre questões técnicas. Não há realização nem sistematização em verificar como os estudantes estão sendo orientados pelo orientador (a).**

**4. Os orientadores (as) perdem tempo no grupo de pesquisa, seria melhor chamar de “Grupos de Orientação”. Não há informação a modo de ajuda, sobre quais elementos não podem faltar no trabalho acadêmico. Além de que tanto no mestrado, quanto no doutorado os alunos recebam disciplinas próprias para aprimorar a metodologia dos trabalhos. O método da “casa” está baseado na apresentação de slides e elaboração de pareceres - artigos, o que acho muito bom quando o conteúdo tenha sido trabalhado em sala de aula, mas acontece que não existe uma uniformidade no trabalho dos grupos e na construção de tais conhecimentos. (Korat – Mestre (a) e Doutorando (a))**

Korat cita os elementos que a partir de suas reflexões são as causas que favorecem o encontro das dificuldades para cursar a pós-graduação. Dessa forma, essas dificuldades podem ser entendidas e assim enfrentadas de forma menos dolorosa.

O que nos parece viável aqui, são os modos como são escritos os relatos sobre determinados assuntos. Ao propor esse tipo de método aos atores sociais, pretendia-se que a escrita, de certa forma, os ajudasse na cura dos traumas vivenciados na pós-graduação que cursaram ou cursavam na época das entrevistas. Quando foi proposto o tipo de assunto era de livre escolha. Mas a necessidade de escrever sobre assuntos traumáticos ou ruins prevaleceu. Muitos ainda relataram o quanto se sentiam bem por poder falar e escrever sobre um assunto que se transformou em uma espécie de “tabu” dentro da academia. Como é o caso da primeira frase de Maine Coon (mais abaixo no texto é completada) e do trecho da carta de Persa:

**Salvador, 05 de julho de 2019.**

**Escrever e falar me fizeram bem. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))**

**Salvador, 22 de julho de 2019.**

**Prezada pesquisadora,**

***Foi com muita satisfação e alegria que aceitei participar da sua pesquisa de doutorado, pois penso que estou diante de um trabalho pioneiro no campo das pesquisas em educação, em função de retratar as entrelinhas das relações entre as pessoas que fazem a pós-graduação no nosso país e mais especificamente as interações entre orientando e orientador. (Persa – Mestre (a) e Doutorando (a))***

Outro aspecto interessante que merece destaque aqui é que Filgueiras e Marcelino (2008) falam que escrever sobre as vivências estão localizados em diversos lugares, escolhidos por quem escreve. Nesta Tese, aparece relatos escritos de estudantes em blogs e sites direcionados para essa finalidade que, apesar de não ser considerado científico para a academia, refletem uma realidade que se deseja revelar e que não há uma autorização devida. Benetti e Oliveira (2016, p. 69) traduzem isso quando falam:

Muitas são as razões que levam as pessoas a se engajarem na escrita de diários, blogs, revistas, e outros instrumentos de comunicação. Em muitos casos, um diário é também chamado de “amigo”, porque ele “escuta”, “guarda segredo” e não “faz” julgamentos e comentários desairosos. Artigos em revistas são, muitas vezes, usados para registrar pensamentos e eventos que ocorrem no cotidiano. E os blogs, mais recentemente, estão sendo usados para escrever sobre diversos assuntos – enunciar discursos para defender uma causa, informar sobre determinadas atividades e buscar amizades on-line com estranhos que compartilham com o blogueiro interesses ou paixões.

A necessidade de falar e expor o vivenciado, faz parte de uma socialização que aprendemos a praticar desde a infância, quando nossos genitores tentam nos ler através das nossas narrativas. Isso para os genitores é uma forma de verificação se tudo anda bem com seus filhos. Conforme Filgueiras e Marcelino (2008, p. 330, apud. Pennebaker (1993) e Smyth (1998)):

Esta necessidade pode ser motivada pelo conforto associado à expressão dos sentimentos, ou pode refletir uma tentativa de dar

sentido a um evento, ou validar os nossos sentimentos através da partilha social. Qualquer que seja o motivo, parece consensual que partilhar sentimentos e emoções sobre eventos estressantes está associado a melhorias significativas no bem-estar físico e psicológico.

O que podemos refletir com isso é que as emoções guardadas ou internalizadas dentro de nós podem desencadear uma série de problemas mentais e ainda que se manifestam no corpo em forma de doenças variadas. Se as emoções forem liberadas através da expressão, sua força será dissipada, os sintomas atrelados poderão ser aliviados ou mesmo desaparecer, e impactos nocivos sobre a saúde poderão ser controlados ou neutralizados (BENETTI e OLIVEIRA, 2016, p. 70).

Isso é revelado na carta escrita por Maine Coon:

**Salvador, 05 de julho de 2019.**

***Escrever e falar me fizeram bem. Quando sofri um assédio moral gigantesco por parte do (a) orientador (a) não pude falar, nem mesmo para a coordenação, pois seria culpado (a) e não tratado (a) como um (a) aluno (a) que passou pelo que passei. Agora posso! Sua pesquisa traz uma sensação de conforto para mim, porque de certa forma, agora pode ser que será um momento de pensarem sobre a pós-graduação e o tipo de pesquisadores-orientadores estão nos formando ali dentro. Foi difícil conhecer a face mais obscura que um ser humano pode ter. E mais difícil ainda, descobrir que a pós-graduação finge amparar os estudantes em sofrimento. São feitos arranjos e o problema continua lá para que outros estudantes sofram e o ciclo venha a se repetir sem ter um fim. O mais engraçado nisso tudo, é que o problema criado lá dentro é resolvido fora de lá, com tratamentos com remédios e terapias que o próprio estudante procura. É preciso encontrar a chave e virá-la, para que se abra a possibilidade de enfrentamento desses problemas e não a sua ocultação. (Maine Coon – Mestre (a) e Doutorando (a))***

Como colocam Benetti e Oliveira (2016, p. 70), os tratamentos terapêuticos modernos utilizam-se da catarse escrita como mais uma técnica para pacientes com sofrimentos psíquicos. A proposta tem o formato de diário em que os pacientes escrevem diariamente sobre traumas específicos. Durante o exercício



da escrita, o indivíduo é incentivado a deixar fluir os pensamentos, a não tentar esconder nada e a explorar livremente e completamente suas próprias emoções.

Apesar de ter uma diferença grande entre escrever cartas para um pesquisador e para um terapeuta clínico, a proposta se faz interessante, pois o objetivo de escrever as cartas foi no mesmo sentido de exercitar, organizar e explorar os sentimentos guardados na promoção da melhoria dos aspectos físicos e mentais de quem as escreveu.

Vemos isso na carta de Somali:

**Salvador, 13 de julho de 2019.**

**Professor (a),**

**Começo essa carta perguntando: por que você me rejeitou como orientando (a) durante o doutorado?**

**Soube desse fato indiretamente. Me senti traída por um (a) professor (a), que abriu mão do diálogo, da escuta, da abertura para ouvir um (a) estudante que jamais pensou em desistir do curso; que vinha se esforçando para ultrapassar as dificuldades que encontrou durante a pós-graduação, pois tinha quinze anos que não fazia pesquisa.**

**Agora posso sorrir do que aconteceu, mas, naquele momento, senti uma dor profunda. Esse fato pode ter desencadeado a depressão que sofri durante mais de um ano. Precisei tomar medicação, para não desistir do curso. Tive insônia frequentemente, usei ainda soníferos. Cheguei até a pensar em suicídio, mas lembrei de minha filha e me agarrei a Deus.**

**A banca de seleção te escolheu para ser meu/minha orientador (a). Talvez eu não te escolhesse, se tivesse sido consultado (a). Lembro, na primeira reunião do seu grupo de pesquisa, você afirmando, com um sorriso sem graça: “Eu não sou pouca merda não.” O que era engraçado para você, para mim soou como falsa modéstia.**

**Mas, como diz o dito popular: “Há males que vêm para o bem”. Ser abandonado (a) me fez renascer das cinzas e escrever a tese que eu queria de fato.**

**Vida que segue... Espero que esteja feliz aposentado (a). (Somali – Mestre (a) e Doutor (a))**

Bengal explora em sua escrita ideias interessantes de otimismo e reconstrução de tudo o que sofreu:

**Salvador, 2019.**

***Para mim, foi espetacular habitar em um ambiente que era o local de materialização de um sonho conquistado com tanta luta e sofrimento: passei necessidade financeira, solidão de família, mudei de cidade. Logo nas primeiras aulas me senti maravilhado (a) com a qualidade dos professores (as) e hoje percebo que fizeram a diferença e oxigenaram aquela atmosfera tão tóxica vivenciada durante os doloridos anos que se seguiram. (...) E sei que existem outros tão maravilhosos como eles! Confesso que sinto saudade das aulas e da amizade com os outros colegas. (...) Percebe o quanto de gente que é luz naquele prédio? (Bengal – Mestre (a) e Doutorando (a))***

Benetti e Oliveira (2016, p. 71,72) fazem uma reflexão muito importante do ato de escrever cartas:

(...) Isso é mais do que a simples tentativa de escrever frases bonitas. Trata-se de destacar experiências, eventos e pessoas que contribuíram para o desenrolar dos fatos. Ao refletir sobre o desenrolar destes fatos, os processos psicológicos que envolvem a compreensão podem potencializar significativamente o processo de autoconhecimento. E, de repente, as coisas podem tornar-se mais claras: padrões de comportamento podem ser mais bem observados e explicações diversas podem emergir.

Cientistas e escritores têm nos alertado sobre o potencial terapêutico de escrever sobre experiências pessoais. A escrita, envolvendo a expressão dos pensamentos e sentimentos, é conhecida por ajudar a amenizar traumas psicológicos e melhorar o humor.

Nesse sentido, o trecho da carta de Angorá traz esse sentido, o de olhar para a situação e refletir para se autoconhecer e tornar claro o que se passou. O ato de visitar a memória e trazer a reflexão do acontecimento na tentativa de compreensão de tudo o que está envolvido.

**Julho de 2019.**

***Em uma das minhas sessões de terapia, o (a) terapeuta me questionou sobre a minha responsabilidade sobre aquilo tudo que eu vinha lhe relatando. Parei e pensei, será que eu tenho culpa sobre a violência que me foi dada? Pode ser... eu permiti por mais de um ano de curso ouvir coisas que não me representavam. Coisas enraizadas neles (as) somente, de um grupo sem aberturas, com ideias completamente enquadradas e fechadas a sete chaves. Eu parecia estar em***

***uma bolha e saia da bolha para observar um mundo somente deles e não meu! Pareciam soldadinhos que obedeciam às ordens do comandante. Mas fui resistente e na minha inocência achei que podia fazer a minha pesquisa sem aquilo. Me enganei. Fui deixando e me esforçando para dar o que o comandante queria, mas sem deixar de ser eu. Não deu certo! De certa forma, quando não os enfrentei, ganhei a minha parcela de culpa por aquilo que o (a) terapeuta me questionou. Quem cala, consente! Por muitas vezes, me senti uma pessoa hipócrita, detestável, abominável por somente calar, olhar e ouvir todos aqueles absurdos e não me posicionar. Eu falei coisas para agradar, amenizar um sofrimento que eu previ que aconteceria. Atitudes defensivas que não são do meu perfil. Errei feio! Medo! Eu tinha medo, pois vinha de outras discussões, outras teorias. Teorias humanas de verdade e não oportunistas! Considerei que eu nada tinha a contribuir. Esse foi o meu erro! Saí sem dizer uma palavra. Mas isso não dá o direito ao (à) comandante de me humilhar, estraçalhar, violentar da forma como assim ele (a) fez! Se errei foi na tentativa do acerto, de ser quem eu sou verdadeiramente. Mas o (a) comandante... não sei... mas pela violência que sofri, creio que bom ser humano ele (a) não é!!! (Angorá – Mestre (a))***

Mas, um ponto importante deve ser destacado também, que nem sempre a escrita por ser benéfica para quem escreve. Isso é confirmado por Benetti e Oliveira (2016, p. 7):

A escrita tem sido usada como meio para expressar emoções ao longo dos séculos e parece continuar a ser um dos meios mais eficazes de articulação de sentimentos de outra forma não expressados ou inexplorados. Porém, nem todos têm facilidade ou propensão para a escrita. Na verdade, para muitas pessoas a exposição ao processo de escrita pode ser embaraçosa, perturbadora ou assustadora.

Três atores sociais não quiseram escrever as cartas. As explicações foram de que já haviam dito tudo na entrevista ou por não desejar mesmo. Para as autoras Benetti e Oliveira (2016), muitas vezes as pessoas têm medo da escrita por causa do não domínio gramatical ou questões relacionadas a isso: não escrevo bem! Mas na escrita expressiva isso não tem tanta visibilidade, a pessoa escreve livremente e sem essa preocupação. A técnica é, antes de tudo, uma maneira de tornar oportuna a expressão silenciosa, mas significativa, para o que não tem sido, ou não pode ser falado em voz alta (BENETTI e OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Para as autoras citadas acima, escrever revisitando um acontecimento doloroso cura uma ferida ou contribui para mantê-la aberta? Talvez não haja resposta definitiva para esta questão. Elas refletem e afirmam que a escrita expressiva não é necessariamente útil para todos. O que de fato podemos afirmar que para alguns, a escrita é benéfica, bem como falar e ser ouvido (entrevistas) sobre as situações que lhe trouxeram traumas, como já mencionado anteriormente, houve discentes que não quiseram falar sobre as suas experiências.

Considero importante mencionar trechos de duas cartas para finalizar a discussão. São propostas urgentes e citadas por educandos que passaram por sofrimento no processo de sua formação na pós-graduação. A primeira sugestão vem de Persa e a segunda de Maine Coon:

**Salvador, 22 de julho de 2019.**

***Gostaria muito que a UFBA criasse uma forma de amparar os alunos da pós-graduação, criando uma forma efetiva de avaliar o processo de orientação dos docentes, pois tenho certeza que muitos alunos já foram assediados moralmente nessa relação com o orientador. Desejo que essa pesquisa aponte os problemas escondidos no âmbito da pós-graduação e que o saber sirva para transformar as pessoas em seres humanos melhores. Desejo mesmo que o orientador traga orientação e menos dor aos seus alunos. (Persa – Mestre (a) e Doutoranda (a))***

**Julho 2019.**

***Eu perguntei se havia uma alternativa de ajuda quando precisei. Me foi dito que não e tive que me virar sozinho (a). Acredito ser um ponto que deva ser incluído na pauta das discussões da pós-graduação: a criação de um núcleo que apoie os alunos com dificuldades. Sei que a UFBA tem, mas não é específico para as pós-graduações. Penso ainda que deveriam criar um para cada área, pois a mistura pode não ser benéfica. A ajuda de profissionais especializados pode ajudar os que mais necessitam e os outros também (aqui não se deve excluir ninguém!), pois eu mesmo (a) tive que usar o dinheiro da bolsa para pagar esses profissionais e os medicamentos que tive que administrar. Orientadores, coordenação, funcionários, colegas, família, podem ajudar, mas é necessário muito mais que isso. Há pessoas que não querem falar com essas pessoas citadas, precisam de alguém que os ajude destinados para este fim. É urgente e***

***muito necessário!!! (Maine Coon – Metre (a) e Doutorando (a))***

Escrever como forma de desabafo, alerta, em uma perspectiva terapêutica e, de forma livre, faz bem e pode amenizar sofrimentos. A pós-graduação stricto sensu pode se apresentar para alguns como algo um tanto pesado, como um desafio extremamente gigantesco que pode levar ao adoecimento. Falar através da escrita sem cobranças e podendo libertar-se de todas as amarras de uma escrita academicistas pode levar a pessoa à reflexão das situações e acima de tudo saber que será “ouvido” e compreendido. Esse foi o principal objetivo da proposta aos atores sociais desta Tese de escrever cartas.

O processo de escrita pode ajudar as pessoas a encontrar ou reencontrar sentidos para sua vida e a explorar e compreender sentimentos e emoções. A escrita pode influenciar na aceitação de realidades do passado, nas decisões no presente e na elaboração de objetivos para ajustar o caminho para o futuro (BENETTI e OLIVEIRA, 2016, p. 09).

Escrever pode se transformar em um ato de autoconhecimento e uma alternativa para encontrar a cura daquilo que incomoda ou já incomodou em outro momento da vida de uma pessoa. Elas podem conectar o passado com o presente e promover reflexões importantes que podem ajudar na solução de conflitos internos de cada pessoa em diferentes situações vivenciadas. Cartas são um rico método para ajudar aqueles que sofrem e não podem falar.

Para finalizar duas cartas escritas que demonstram o sentimento de dois atores sociais participantes da pesquisa, Manx:

***UMA CARTA DE LABOR***

***Bahia, 30 de julho de 2020***

***A indecifrável vida,***

***Um dia eu ouvi que “as pessoas perdidas escrevem”.  
De fato, eu só escrevo quando estou perdido.  
Sempre a procura de um furo.***

***Próximo da borda de um buraco negro sendo puxado pela singularidade.***

***A verdade é que a escrita é um desnude.  
O coração sente dor quando a nudez mente.  
A singularidade é um erro que a sociedade não perdoa.***

***A caneta se torna faca, o dedo se torna flecha e o lápis uma espada.  
Todos eles cortam.  
O corte sangra.  
Causa dor.***

***Pessoas afetadas pelos outros são pessoas felizes?  
O que afeta é a palavra?***

***A escrita e a fala afetam.  
É fato.***

***A dor que afeta o corpo se torna culpa.  
Quando existe um ideal sem contexto a ser cumprido.  
O total é irreal.  
Os doutores do tempo, são mestres de si.  
A vida sempre será um deboche quando se trata de sorrir ego.***

***O discurso é a ação que move o teatro.  
A peça é um eterno estado de culpa por não conseguir conceituar o corpo.  
Subimos e descemos em palcos todos os dias.  
Devemos tomar cuidado com os palcos montados em cima de corpos.***

***Atenciosamente,  
Dor e Afeto***

Manx com toda a sua sensibilidade em poucos e belos refrões resumiu uma das dores que apareceram nas falas dos atores desta Tese. A escrita e a fala doem e podem causar desconforto. O palco está livre para quem quiser subir nele para falar e vivenciar as experiências da pós-graduação *stricto sensu*. Mas devemos estar conscientes que podemos ser esmagados por outros que pisam nesse palco também. Mudanças e conhecimento da realidade são, sem dúvida, necessários aqui!

A última carta, o ator social preferiu não ser identificado. Uma escrita forte, de quem ainda precisa se fortalecer e encontrar a cura do processo violento ao qual foi submetido (a). Ele (a) escreve:

**Setembro de 2019,**

**Uma carta sem título**

**Você faz, mas jamais, jamais admitirá que faz.**

**São os outros que fazem!**

**Você é o senhor (a) da razão, da ética e do bom senso.**

**Eu sou seu/sua humilde cervo (a) que replica e faço de minhas ações suas ordens, obedecendo sem argumentar.**

**Medo? Não! Respeito? Também não! Coerção? Pode ser, pois você é o chefe (a) e eu o que executa as tarefas impostas.**

**Tenho escolha? Não tenho! Estou preso (a) dentro desta roda gigantesca que gira sem parar e se eu não andar, eu cairei.**

**Você ajuda? Não! Dialoga? Às vezes, mas seu ponto de vista é imperativo e minha resposta é sempre positiva.**

**Isso é formação? Não! Não mesmo! Isso é violência!**

**Cabe a cada um (a) escolher se quer ser violentado (a) ou não. Entendendo que a violência poderá vir!**

**Se sair, menos um (a). Se ficar, aprenda e aceite que você será marcado (a) para sempre positiva ou negativamente.**

**Por fim uma dica: fure seu dedo e carimbe seu diploma de Mestre ou Doutor. Orgulhe-se! Seu sangue será a marca de sua conquista!**

É através de expressões como essa, que precisamos urgentemente falar sobre tudo o que representa uma pós-graduação *stricto sensu*. Primeiramente admitir os problemas a fim de que possamos encontrar soluções para que ninguém passe por esse processo de formação e adoeça.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*“Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém.*

*Provavelmente a minha própria vida.”*

*Clarice Lispector*

*“[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.” Nóvoa (1995, p. 25)*

Partindo das ideias colocadas nos itens da presente Tese, conclui-se até o momento que as pesquisas sobre a pós-graduação *stricto sensu* incluindo seu funcionamento e os seus desdobramentos necessitam ser mais exploradas e de forma mais acentuada para podermos compreender essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, contribuir para a sua constante reformulação e melhoria.

Pode-se perceber que estudos sobre adoecimento de discentes que cursam a pós-graduação são bastante recentes quando comparados com os estudos na modalidade de graduação e com o foco nos docentes. No entanto, apesar dos estudos não serem em números maiores, percebemos um movimento entre os estudiosos alertando para o sofrimento e os exageros que a pós-graduação vem nos revelando.

Vale ressaltar que em sua grande maioria os estudos voltados para os adoecimentos tendem a centrar-se nos docentes, discentes da graduação e pesquisadores da pós-graduação, deixando, muitas vezes, de direcionar os olhares para as características estruturais, de funcionamento e das demandas destinadas exclusivamente para a pós-graduação.

É preciso destacar que essa Tese foi construída e embebecida na perspectiva da Etnopesquisa Implicada. Muitas pesquisas partem de fatos experienciais que o pesquisador deseja muito explorar. No entanto, como foi constatado nas falas dos atores sociais, muitos mudaram seu tema de pesquisa e alguns revelam que esse movimento parte do (a) orientador (a) para que a pesquisa se concretize.



Essa é uma perspectiva difícil e lamentável dentre as muitas facetas que a pós-graduação *stricto sensu* possui. A importância de uma pesquisa científica parte do princípio da relevância social que essa possui e do desejo do (a) pesquisador (a). Sem esse viés, as pesquisas podem somente entrar para uma estatística dos Programas de Pós-graduação. O trabalho dispendido para se realizar uma pesquisa e sua finalização, se partir dos desejos, aspirações e, principalmente das experiências vivenciadas pelos (as) pesquisadores (as), possuem um sentido muito maior e se respeitados esses fatores, sofrimentos, adoecimentos e tratamentos poderiam ser uma realidade menos constante na pós-graduação.

A implicação na pesquisa científica abre um leque de possibilidades para os (as) pesquisadores (as), fazendo com que as mudanças possam acontecer de forma mais acentuadas. Sejam mudanças em suas realidades, na realidade dos outros e em um sistema de pós-graduação estruturalista e “viciado” em considerar “normal” o sofrimento para fazer pesquisa científica qualificado no país.

A implicação desta Tese para a pesquisadora, foi de extrema importância no processo de enfrentamento e cura para concluir a sua formação no doutoramento. A autorização de pesquisar profundamente teorias e o tema da “formação, adoecimento e cura dos discentes da pós-graduação” fortaleceu o sentimento de que falar e ouvir sobre o que é “tabu” dentro do meio acadêmico científico, é possível e, acima de tudo, ajudou no entendimento de questões complexas do sistema de pós-graduação. Além disso, a compreensão do “Porque isso aconteceu comigo?” ficou mais fácil de compreender porque não existe o “só comigo”, existe um grupo bem maior de discentes em sofrimento.

Constatou-se através do estudo que todos os participantes em certo momento apresentaram formas diferentes de sofrimento. Alguns de forma mais intensa e outros apresentam quadros com formas um pouco menos fortes. Mas há uma realidade presente, todos de alguma forma, em algum momento sofreram. O que é relatado por alguns atores sociais são vivências de sofrimentos nomeados de variadas formas como “depressão”, “angústia”, “estresse”, “desespero”, “solidão”, “pânico”, “medo”, “preocupação”, “tensão”, “insônia” e “pensamentos suicidas”. Muitos relataram que tomaram psicofármacos e fizeram tratamento psicoterápico para poder concluir a formação. Todos buscaram ajuda fora do meio acadêmico e esse é um dos problemas que precisamos refletir. Houve

sugestões muito bem colocadas e devidamente sustentadas de que é preciso que haja um sistema que ajude os pós-graduandos quando for necessário. Essa ajuda seria uma especificidade voltada para a pós-graduação com todos os seus desdobramentos e situações adversas.

Partindo dos aspectos citados acima, não se pode deixar de destacar que o adoecimento mental<sup>16</sup> ou os transtornos mentais<sup>17</sup> aconteceram, e se desencadearam. Falas relatando depressão, pânico, pensamentos suicidas e uso de psicofármacos, demonstram que os sofrimentos não podem ser considerados como normais e apenas processos estressantes. Bem como não podemos afirmar acentuadamente que a pós-graduação é responsável completamente por esses adoecimentos. O fato que se pretende destacar é que esses adoecimentos aconteceram durante o período em que esses (as) educandos (as) cursavam a pós-graduação. Um contexto fundamental que necessita de atenção sem dúvida.

O que acontece de fato é que adoecimento mental e transtorno mental se confundem quanto às suas definições. Na literatura da área da saúde, há autores que dizem que os dois conceitos se aproximam.

Outro aspecto relatado pelos atores da pesquisa diz respeito ao produtivismo exacerbado vivenciado por todos os que estão envolvidos com a pós-graduação. Um produtivismo que gera competição, assujeitamentos, estresse e o mais grave, o adoecimento de docentes e discentes.

---

<sup>16</sup> Os sinais e sintomas de doenças mentais podem variar, dependendo da desordem, circunstâncias e outros fatores. Sintomas da doença mental podem afetar as emoções, pensamentos e comportamentos. As doenças mentais incluem: sentir-se triste ou para baixo; pensamento confuso ou reduzida capacidade de concentração; medos excessivos ou preocupações, ou sentimentos extremos de culpa; cansaço significativo, baixa energia ou problemas de sono; incapacidade de lidar com os problemas diários ou estresse; dificuldade para entender e se relacionar com situações e pessoas; pensamentos suicidas. (Fonte: disponível em <https://www.portalsaofrancisco.com.br/saude/transtorno-mental>)

<sup>17</sup> Os **transtornos mentais** são geralmente definidos através da combinação de como uma pessoa se comporta, sente, percebe ou pensa. Isto pode ser associado a regiões específicas ou em funções do cérebro, frequentemente num contexto social. Os transtornos de ansiedade, incluem o transtorno do pânico, obsessivo compulsivo, transtorno de estresse pós-traumático e fobias, transtorno bipolar, de humor e de personalidade, esquizofrenia. (Fonte: disponível em <https://www.portalsaofrancisco.com.br/saude/transtorno-mental>)

O que não podemos desconsiderar é que a escolaridade e o modo capitalista andam lado a lado. A produtividade acadêmica tornou-se um bem precioso para a produção de Ciência e, dessa forma, um modo importante de crescimento do país. A formação baseada na ciência impulsiona a competitividade mundial e quanto mais se produz, mais força um país pode ter. Partindo desse princípio os modos de regulação e controle se tornaram a peça fundamental para se produzir ciência no país. Delgado (2007, p. 25) chama isso de “capitalismo acadêmico”.

O fato é que a Ciência convive ainda com um problema básico muito sério de desigualdade social. Os benefícios das descobertas científicas não são igualmente distribuídos para todos e isso parece paradoxal, pois a Ciência e as suas aplicações deveriam ter como objetivo a melhoria da qualidade das nossas vidas, a educação, a compreensão das pessoas sobre a sua realidade. No entanto isso não acontece (DEGRAVE, 2000, p. 01 - 02).

A pressão por número de publicações cresce conforme seguimos por essa cadeia. Apesar de não existir a profissão cientista no Brasil, assumir a pós-graduação como trabalho (o que realmente é) pode ajudar a lidar melhor com essa realidade. Na pós-graduação, todos são profissionais, graduados e capazes e, devido ao tempo de dedicação à Ciência, alguns estão intelectualmente mais maduros do que outros. Impor uma hierarquia no ambiente de trabalho pode gerar competição desnecessária e motivar a autocobrança. Vamos nos livrar disso. Precisamos nos tratar de igual para igual (MENDONÇA, 2017).

Outro ponto causador de estresse é a relação com seus orientadores. Relações abusivas entre professor e aluno, pedido de realização de tarefas não relacionadas ao seu trabalho, ameaça de cortes de bolsas, humilhações públicas, críticas as suas capacidades cognitivas são muito comuns nas universidades. Isso não é normal! Precisamos conversar mais sobre isso. O silêncio só fortalece o opressor! (MENDONÇA, 2017)

Aqui nos cabe uma pergunta: E onde fica a formação humanista? A pós-graduação pode ter esse viés capitalista, no entanto também se busca uma formação atenta às necessidades sociais. De certa forma, vemos aí um entrelaçamento entre uma formação que cumpre o que é imposto e uma tentativa

de abertura por parte dos pesquisadores (as) de um novo olhar sobre a formação que nos é dada na pós-graduação. Dois tipos de formação trabalhada dentro desta Tese: a formação institucionalizada e a formação do sujeito. De um lado a formação que é impositiva ao sujeito e de outro aquela que ele faz de suas vivências e experiências um modo de Ciência mais humanitário e sem assujeitamentos.

Desde a criação dos órgãos financiadores da pós-graduação nos anos cinquenta, muitas mudanças aconteceram. No seu início, a pós-graduação surgiu para que os interesses de crescimento do país se elevassem e ainda para a formação de profissionais preparados para atuar de forma mais qualificada no ensino superior. Hoje, mesmo passadas décadas, isso permanece de certa forma, mas com demandas muito maiores. A pós-graduação forma competentes profissionais e pesquisadores (as) em todas as áreas do conhecimento, que assumem também um compromisso ético e científico com a obrigação de pesquisas com valores morais, sociais, econômicos e culturais.

Relevante ressaltar, também, que após a saída da pós-graduação a violência permanece ou vai embora do “ser pesquisador (a)” e a escolha é de cada um. Reproduzir violência, porque sofreu violência é uma escolha. O sistema da pós-graduação funciona de forma padronizada, respeitando o que lhes é imposto. Um (a) orientador (a) pode ou não quebrar esse ciclo vicioso de violências. Não somente o (a) orientador (a) como também os coordenadores (as). Porque se trata de uma espécie de “efeito cascata”: agências financiadoras – coordenadores (as); coordenadores (as) – orientadores (as); orientadores (as) – orientandos (as); orientandos (as) – colegas entre outros. É um ciclo que se repete de forma naturalizada e corriqueira.

Escutar sensivelmente os fatos experienciais dos atores sociais foi de grande valor para a pesquisadora. Ouvir e escrever sobre sofrimentos é uma tarefa por vezes extremamente aflitiva. Já que o sofrimento foi compartilhado e não somente um fator vindo do exterior à realidade da pesquisadora. A dor do outro, o choro do outro couberam nas experiências vivenciadas pela pesquisadora também. Tentar descrever o que se sente quando se passa por uma formação que perpassa pelos constantes conflitos de ordem emocional, parece uma tarefa um tanto indescritível, porque é algo que se sente e sentir é muitas vezes

inexplicável. Mas o que causa um certo conforto é ouvir que “falar sobre isso é bom, me fez bem”, ou “sua pesquisa pode mudar alguma coisa e ajudar outras pessoas”. Se a cura houve, foi através da Ciência produzida e colocada para o público. Isso para que esse público possa também encontrar novas e cada vez mais profícuas itinerâncias de mudanças.

O silêncio imposto pelos Programas de pós-graduação *stricto sensu* é como uma mordaza imposta e necessária de sobrevivência, mas que precisa de uma urgente desconstrução.

## REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Stella Maris Lima; FRAGALLI, Adriana Casavechia; ESPEJO, Márcia Maria dos Santos Bortolucci. A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 213-233, jan. 2014.

ALVES, Marcos Alexandre. Interpretação e compreensão: da hermenêutica metodológica à experiência hermenêutica como crítica e fundamento do saber filosófico. **Princípios**. Natal, v.18, n.30, jul./dez. 2011, p.181-198

ANDRADE, T. C; SANTANA, I. T. T; COSTA CARVALHO, A. B. G; PARDO, M. B. L. A formação em pesquisa segundo a opinião de alunos de um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, nº1, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARDOINO, J., (1998c). **Abordagem multireferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out.

Associação Nacional de Pós-graduandos. **Estresse e depressão na pós-graduação**: uma realidade que a academia insiste em não ver. Disponível em: [www.anpg.org.br/estresse-e-depressao-na-pos-graduacao-uma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver](http://www.anpg.org.br/estresse-e-depressao-na-pos-graduacao-uma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver). Acesso em 12 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_ **Suicídio de pós-graduando da UERJ levanta questões sobre saúde mental na pós-graduação**. Disponível em: [www.anpg.org.br/suicidio-de-pos-graduando-da-uerj-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos-graduacao](http://www.anpg.org.br/suicidio-de-pos-graduando-da-uerj-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos-graduacao). Acesso em 14 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_ **Depressão na pós-graduação**. Como ajudar a quem precisa? Disponível em: <http://www.anpg.org.br/depressao-na-pos-graduacao-como-ajudar-a-quem-precisa>. Acesso em 22 de abr. 2018.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 275-304.

BARBIER, René. O conceito de “implicação” na pesquisa-ação em ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 105-128.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

- BARBIER, René. “**O conceito de “implicação” na pesquisa ação em ciências humanas**”. *Connexions*. nº 13, p. 106-127, 2001.
- BARDAGI, Marúcia Patta; SILVA, Talita Caetano. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 - 714, dezembro de 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; SILVA, Camila Pessoa da. O tornar-se pesquisador em Educação. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 6, 2020, p. 01-19.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Educação & Linguagem**. Ano 11, N. 18, 238-256, Jul.-Dez. 2008.
- BARBOSA, J. G.; RIBEIRO, M. R. F. ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL E FORMAÇÃO AUTORAL. **Revista Observatório** , v. 5, n. 1, p. 38-73, 14 jan. 2019.
- BARROSO, S. M., Oliveira, N. R., & Andrade, V. S. Solidão e depressão em estudantes universitários. **Teoria e Pesquisa**. 2019.
- BECKER, Howard. “**Histórias de vida em Sociologia**”. In: BALÁN, Jorge (ed.). *Las Historias de Vida en Ciencias Sociales: Teoría y Técnica* . Buenos Aires, Buena Visión, 1986.
- BETONI, Camila. **Meritocracia**. Info Escola Navegando e Aprendendo. 2014. Disponível em <https://www.infoescola.com/politica/meritocracia/>.
- BIANCHETTI, L. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? **Educação Unisinos**, v. 16, n. 3, p. 272-279, set./dez. 2012.
- BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.158 p.726-750, out./dez. 2015.
- BIANCHETTI, Lucídio; MATTOS, Valéria de Bettio. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do Tratado de Bolonha. In: CATTANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2011. v. 1. p. 65-93.
- BLEICHER, J. 1992. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa: Edições 70.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Censo 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação Superior**, Censo 2019.
- BRASIL. **A produção científica no Brasil**. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2010.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontológica**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BONFIM, Vinícius Silva. Gadamer e a experiência hermenêutica. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIV, n. 49, p. 76-82, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/1152/1341>. Acesso em 24 de maio de 2019.

BUCHLI, Gabriela; LOURENÇO, Hellen Larissa Oliveira; SANTOS, Kaio César Oliveira; PARREIRA, Katrine Alves. Psicofobia: percepção da saúde mental em estudantes de medicina. RSM – **Revista Saúde Multidisciplinar**. 2019.2; 6ª Ed.

CABECINHAS, R. Media, etnocentrismo e estereótipos sociais. In: **As Ciências da Comunicação na Viragem do Século**. Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação. Lisboa: Veja, 2002, pg. 407-418.

CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberto Ribeiro. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas. **Revista Latino-americana Enfermagem**. 2009 março-abril; Disponível em: [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Acesso em 27 de maio de 2019.

CANCHERINI, Ângela. **A escuta sensível como possibilidade metodológica**. Anais IV SIPEQ. 2010.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Trad. Guilherme J. de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; NETO, Antônio Cabral. **A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira**. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 339-362, mai./ago. 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Acesso em 14 de maio de 2018.

Conselho Federal de Educação. (1965). **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Autor. Disponível em: [www.ccpq.puc-rio.br/parecerCFE97765.pdf](http://www.ccpq.puc-rio.br/parecerCFE97765.pdf). Acesso em 26 de abril de 2019.

Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). **Estatísticas da pós-graduação**. Brasília, Distrito Federal: Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).



COSTA, Eldessandra Santos da; KIPERT, Elizabeth Dias da Costa Dumer; TESSER, Márcia; KROETZ, Alles Vanir Aparecida; CALDEIRA, João Eduardo Bravim. **Psicoterapia e psicofarmacologia: o tratamento combinado sob a óptica científica da psicologia e da psiquiatria.** Psicologia, PT. O portal dos psicólogos. 2019.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, nº 2, p. 160-172, nov. 2004.

DEDINO, Thiago Rodrigues. **Fundamentos da hermenêutica.** Em curso, São Carlos, vol. 1, suplemento, 2014, pp. 142-149.

DEGRAVE, Wim. O poder e as responsabilidades do conhecimento científico. In: Carneiro F. & Emerick (Orgs.) **LIMITE – A Ética e o Debate Jurídico sobre Acesso e Uso do Genoma Humano**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2000.

DELGADO, J. O. **Neoliberalismo y capitalismo académico.** Universidade de Santiago de Compostela, 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777>.

DE MEIS, L.; VELLOSO, Andrea ; LANNES, Denise Rocha Correa ; CARMO, Maria Scarlet Do ; MEIS, Carla de . **The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout.** Brazilian Journal of Medical and Biological Research, Brazil, v. 36, p. 1135-1141, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens;** tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIANA, Daniela. **Estereótipo.** Toda Matéria. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/estereotipo/>.

ESPEJO, Márcia Maria dos Santos Bortolucci; ALTOÉ, Stella Maris Lima; FRAGALLI, Adriana Casavechia. A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, nº. 1, p. 213-233, jan. 2014.

FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. Psicologia: **Teoria e Pesquisa.** Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, p. 51-60.

FERRAZ, Renato Ribeiro Nogueira; QUONIAM, Luc; MACCARI, Emerson Antonio. **Inovação no planejamento anual e trienal do preenchimento da plataforma sucupira: uso da ferramenta computacional script lattes.** XVII SEMEAD Seminários em Administração, outubro de 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica: Volume 1, Janeiro 2015.

GALDINO, Maria José Quina; MARTINS, Júlia Trevisan; HADDAD, Maria do Carmo Fernandez Lourenço; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz; BIROLIM, Marcela Maria. Síndrome de Burnout entre mestrandos e doutorandos em enfermagem. **Acta Paul Enfermagem**, nº 29, 2016.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; SANTOS, Héllen Thaís dos. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001.

GIORGI, A. (2012). **Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas**: teoria, prática e avaliação. In: Vários autores, A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (p. 386- 409., A. Cristina, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1997).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILES, Thomas Ransom. **Crítica fenomenológica da psicologia experimental em Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 1979. 423p.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOLDENBERG, M. (1998/2000). **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais 3ª edição. Rio de Janeiro: Record.

GUILLIER, Danielle; SAMSON, Dominique. 1997. **Implication**: des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui. Les Cahiers de l'implication 1. Paris: Université Paris 8.

HESS, Remi. Prefácio. In: MACEDO, R. F. GALEFFI, D. PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 9-11.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

JUCÁ, Vlória Jamile dos Santos. **A multivocalidade da cura na saúde mental: uma análise do discurso psiquiátrico**. Ciência e saúde coletiva. 2005, p. 771 – 779.

JUNIOR, Kenneth Rochel de Camargo; MOURA, Egberto Gaspar de. **A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, 2017.

KUNZ, Elenor. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: o fenômeno da hiperprodutividade e formação cultural. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 1-13, jul. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5717/3403>.

KURAMOTO, Hélio. Acesso livre à informação científica: novos desafios. **Liinc em Revista**, v.4, nº.2, setembro 2008, Rio de Janeiro, p. 154 – 157.

LACERDA, L. M. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: CUNHA, M. T. S; Bastos M. H. C; Mignot, A. C. V. (orgs). **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Ed. Mulheres, pg. 81 – 107, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.  
LIMA, Raymundo. Academicídio (os riscos do produtivismo nas universidades do Paraná). *Revista Espaço Acadêmico*, nº 103. Dez 2009.

LIPPMANN, W. *Public Opinion*, New York, MacMillan, 1922.

LOURAU, R. *Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOUZADA, Rita de Cássia R; FILHO, João Ferreira da Silva. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História Ciência Saúde – Manguinhos*. v. 12, n. 2, p. 265-82, maio-ago. 2005.

LUZ, Medel T. **Fragilidade social e busca de cuidado na sociedade civil de hoje**. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.). *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. São Paulo: Hucitec, 2004a. p. 9-20.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial nas ciências humanas e na educação**. EDUFBA. 2ª edição, Salvador, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação o fundante da educação**. Liber livro Editora Ltda. Brasília, 2010, 252 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopequisa crítica, Etnopesquisa formação**. Liber livro Editora Ltda. Brasília, 2010, 179 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Série Pesquisa; v. 21, Liber Livro, Brasília, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e dever em formação: mais - vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. 98 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência Compreender/Mediar saberes experienciais**. 1. Ed. – Curitiba, PR, CRV, 2015. 114 p.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 35-44, jan./abr. 2016.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira**. Universidade e Sociedade DF, ano XVI, nº 39, fevereiro de 2007.

MALUF, Sônia Weidner. **Antropologia, narrativas e a busca de sentido**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999.

MANCIBO, D. Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil: novos rumos e pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 171-187.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multireferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 Nº 26.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. **Nós e os índices – a propósito da pressão institucional por publicação**. ERA, v. 48, Nº2, ABR./JUN. 2008.

MENDES, Ana Maria Francisco Nunes. “As psicossomatizações do envolvimento emocional no trabalho de um grupo de enfermeiras resultantes da má-adaptação às reações de estresse”. Estudo de caso na rede hospitalar. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

MENDONÇA, Ceres Fontes. **Regulamento de ensino de graduação e pós-graduação (stricto sensu)**. Universidade Federal da Bahia - Conselho

acadêmico de ensino. 10 de dezembro de 2014. (Atualizado de acordo com a Resolução CAE nº 03/2017).

MINAYO, Maria Cecília e Souza. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Ministério da Ciência e Tecnologia. **Plano de ação em ciência, tecnologia e inovação: Principais resultados e avanços**. Brasília, 2010.

Ministério da Educação. (2013) **Cursos de pós-graduação tiveram crescimento de 23% nos últimos três anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/20018-cursos-de-pos-graduacao-tiveram-crescimento-de-23-nos-ultimos-tres-anos>. Acesso em 19 de mar. 2019.

Ministério da Educação. (2013). **Plano Nacional de Educação**. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Parecer 13, 14, 15 de 2014.

Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Art. 44, III. Lei nº 9.394/1996.

MISSAGGIA, Juliana; A hermenêutica em Heidegger e Gadamer: algumas confluências e divergências. Griot – **Revista de Filosofia**, Amargosa: 2012. Disponível em: [www.ufrb.edu.br/griot](http://www.ufrb.edu.br/griot). Acesso em 20 de abr. 2018.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. Ln: **NÓVOA, A Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MORAES, Fernando Tadeu. **Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação**. Fonte: Ciência / Folha de São Paulo 18/12/2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>.

MOREIRA, A. F. **Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil**. Educação em Revista, 25(3), p. 23-42, 2009.

NASCIMENTO, V. S. O. O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional. **HOLOS**, vol. 2, 2017, pp. 280-289.

NEVES, Cláudia Elizabeth A. B.; LASALVIA, Adriana; SILVA, Regina Coeli; HECKERT, Ana Lúcia; CARVALHEIRA, Leísa. Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. (Orgs.). **Análise Institucional no Brasil – favela, hospício, escola, Funabem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A., Fagnani Neto, R., Macedo, P. C. M. & cols. **The mental health of graduate students at the Federal University of São Paulo: a preliminary report.** Brazilian Journal of Medical and Biological Research, 37,10, 1519- 1524, 2004.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, Thiago Soares; NETO, Gustavo Adolfo Ramos Mello. **Assédio moral na pós-graduação: do abuso de poder à recusa a diferença.** EnANPAD, 2018 Curitiba/PR.

OLIVEIRA, Samir Adamoglu de; MONTENEGRO, Ludmilla Meyer. **Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana.** Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 1, artigo 7, Rio de Janeiro, Mar. 2012 p.129–145.

ORSI, Carlos. **Existe algo tóxico no mundo da pós-graduação. Mestres e doutores que se cuidem.** Jornal Gazeta do Povo, junho 2018. Disponível em: [www.gazetadopovo.com.br/educacao/existe-algo-toxico-no-mundo-da-pos-graduacao-mestres-e-doutores-que-se-cuidem](http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/existe-algo-toxico-no-mundo-da-pos-graduacao-mestres-e-doutores-que-se-cuidem). Acesso em 28 de set. 2019.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Tradução: Maria L. Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

PARDO, Maria Benedita Lima. **Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação.** Paidéia, maio-ago. 2011, Vol. 21, No. 49, p. 237-246.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. **O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre pares?** Cad. EBAPE.BR, v. 13, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

PISANI, Elaine Maria. **Psicologia geral.** 5ª ed. Porto Alegre: Vozes, 1985.  
SAWREY, James M.

Plano Nacional de Educação. **Lei nº13.005**, de 25 de junho de 2014.

PONTES, FELIPE MARANGONI. **Ansiedade, estresse, depressão e qualidade de vida: um estudo com pós-graduandos da Universidade de São Paulo.** Dissertação. Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia, São Paulo, 2018.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2012.

QUEIROZ, M. I. P. 1987. "Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'". In: **Ciência e Cultura.** 39(3): 272-286.

RASSLAN, Samir; BARATA, Rita Barradas; RODRIGUES, Joaquim José Gama. Pós-graduação, produção intelectual e veículo de publicação. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Vol. 30, Nº 1: 1 - 3, Jan / Fev 2003.

RIBEIRO, Maria das Graças Santos. **Sofrimento psíquico entre estudantes de Medicina da UFMG**: uma contribuição da Assessoria de Escuta Acadêmica. Dissertação de Mestrado. 2014.

RICOEUR, P. 2008. **Hermenêutica e Ideologias**. 2. ed. São Paulo: Vozes.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. ALEA, Volume 7, Nº 2, julho – dezembro, 2005.

SAFFER, P. L. O desafio da integração psicoterapia-psicofarmacoterapia: aspectos psicodinâmicos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 223-232, ago. 2007.

SANTOS, Anelise Schaurich dos. **O ingresso no mestrado e a adaptação à pós-graduação stricto sensu**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria - RS, 2015.

SANTOS, Maria do Rosário. **Percursos acadêmicos de alunos de graduação da área de saúde da UFMG**: análise das perícias médicas realizadas entre 2009 e 2015. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2016.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica**: Arte e técnica da interpretação. Trad. Celso R. Braidão, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARAIVA, Alexandre Macêdo; QUIXADÁ, Luciana Martins. **Realização, sofrimento, saúde e adoecimento: algumas reflexões sobre o estudante e sua trajetória universitária**. Disponível em: [www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/988-07082010-135554.pdf](http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/988-07082010-135554.pdf).

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do Regime Militar**. Cadernos Cedes. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-87.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo. Ed: Cortez Editora, 2010.

TELFORD, Charles W. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 22 p.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SILVA, Luiza Lana Gonçalves; MOREIRA, Wagner Wey. **Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos!** Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. de 2014.

SILVA, Antonio Ozaí da. **A sua revista tem Qualis?** Mediações, v. 14, n.1, p. 117-124, Jan/Jun. 2009.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280** Vol.17. Nº 1, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Scielo Books.

STAROBINSKI, J. **L'oeil vivant II: la relation critique**. Paris: Gallimard.

TAJFEL, H. (1972). La catégorisation sociale. In: **S. Moscovici** (Ed.) Introduction à la Psychologie Sociale, Vol. I, Larousse Université. 1970.

VERHINE, R. E. **Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa**. Educação, 31(2), p. 166-172. 2008.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A relação orientador-orientado na pós-graduação stricto sensu. **Linhas críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p.93-109, jan/jun 2008.

VIEIRA, Martins Almir; RIVERA, Dario Paulo Barrera. A Hermenêutica no Campo Organizacional: duas possibilidades interpretativistas de pesquisa. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v.14, n.44, p.261-273, jul./set. 2012.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº. 53, abr.-jun. 2013.

VIOTTI, E. B. et al. Doutorados e doutores titulados no Brasil: 1996-2008. In: **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. p. 49-105.

VOLTARELLI, Júlio C. Estresse e produtividade acadêmica. **Revista Médica Ribeirão Preto**. p.451 – 454, 2002.

ZANDONÁ, Claudiane; CABRAL, Fernanda Beheregray; SULZBACH, Cintia

Cristina. **Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento: estudo bibliográfico**. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Palmeira das Missões, 29 de agosto de 2014.



## APÊNDICES

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1. Questionamentos gerais

- 1.1 Qual foi a sua graduação?
- 1.2 Quais foram os motivos pela escolha da sua graduação?
- 1.3 Por que você optou por cursar a pós-graduação?
- 1.4 Por quais motivos você optou essa área de pós-graduação?

### 2. Questionamentos acadêmicos e pessoais

2.1 Quais foram ou estão sendo as maiores dificuldades que você encontrou para cursar a pós-graduação?

Você se identificou ou se identifica com algum dos itens abaixo? Explique os motivos:

- 2.2 Pressão interna pelo bom desempenho (Exemplo: cobrança pessoal elevada, cobranças de orientador, familiares, coordenação do curso);
- 2.3 Interferência da demanda de estudos sobre outros aspectos da vida;
- 2.4 Aproveitamento das disciplinas cursadas;
- 2.5 Pressão externa para qualificar e finalizar a pesquisa (Social, pessoal, acadêmica);
- 2.6 Sentimento de incerteza de atingir o desempenho esperado pelo orientador, colegas, banca examinadora, entre outros;
- 2.7 Dificuldades financeiras para conseguir prosseguir nos estudos;
- 2.8 Dificuldades com o tempo, prazos estabelecidos pelo seu Programa de pós-graduação para concluir a pesquisa;
- 2.9 Dificuldades de relacionamento com colegas de curso, com o orientador, com professores, com a coordenação do Programa;
- 2.10 Para você o que significou ou significa obter a titulação na pós-graduação?

### **3. Questionamentos pessoais de pesquisa e atuação profissional**

- 3.1 Você já se sentiu ou sente-se desmotivado? Explique:
- 3.2 Você sentiu-se ou sente-se motivado pelo seu orientador? Explique:
- 3.3 Você mudou o tema da sua pesquisa? Se a resposta for positiva, explique os motivos:
- 3.4 Você já trabalhou ou trabalha na área profissional escolhida? Explique:
- 3.5 Você se preocupa com a possibilidade de não conseguir trabalhar na área profissional escolhida? Por quê?

### **4. Questionamentos pessoais de adoecimento, cura e perspectivas futuras**

- 4.1 Você teve ou está tendo dificuldades para concluir sua formação? Quais?
- 4.2 Você passou ou está passando por algum tipo de adoecimento no curso? O que sentiu ou sente? Quais foram ou são os motivos para esse acontecimento?
- 4.3 Você buscou ou está recebendo ajuda? Explique:
- 4.4 Caso tenha concluído o curso e passou por um processo de adoecimento, como fez para encontrar a cura e terminar o curso?
- 4.5 Para você que finalizou o curso de Mestrado, pretende voltar para fazer o Doutorado? Por quê?
- 4.6 Você deseja explorar mais algum assunto ou fato ocorrido durante o percurso de sua formação?
- 4.7 Você considera importante falar sobre esses aspectos dentro da academia? Por quê?
- 4.8 Como você percebe o adoecimento discente que cursa pós-graduação? Para você quais são as explicações que levam a essa situação?