

Renan Monticeli Furtado

**PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER (PPGIEL) DA UFMG:**
um estudo da trajetória profissional e do mercado de trabalho

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2021

Renan Monticeli Furtado

**PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER (PPGIEL) DA UFMG:**
um estudo da trajetória profissional e do mercado de trabalho

VERSÃO FINAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos do Lazer.

Linha de pesquisa: Formação, atuação e políticas de lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2021

F992p Furtado, Renan Monticeli
2021 Perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) da UFMG: Um estudo da trajetória profissional e do mercado de trabalho. [manuscrito] / Renan Monticeli Furtado – 2021.
244 f.: il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 205-225

1. Lazer – estudo – Teses. 2. Mercado de trabalho – Teses. 3. Formação profissional – Teses. I. Marques, Walter Ernesto Ude. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO INDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER
ATA DA 165ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO
RENAN MONTICELI FURTADO

Às 10h00min do dia 29 de julho de 2021 reuniu-se de forma virtual (via videoconferência pela plataforma “Google Meet”) a Comissão Examinadora de dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho “*PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER (PPGIEL) DA UFMG: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DO MERCADO DE TRABALHO*”, requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Christianne Luce Gomes (UFMG)	X	
Profa. Dra. Carla Augusta Nogueira Lima e Santos (UEMG)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: **APROVADO**

O resultado final foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 29 de julho de 2021.

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama

Profa. Dra. Christianne Luce Gomes

Profa. Dra. Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

Documento assinado eletronicamente por **Helder Ferreira Isayama, Professor do Magistério Superior**, em 16/08/2021, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Christianne Luce Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 16/08/2021, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Augusta Nogueira Lima e Santos, Usuário Externo**, em 16/08/2021, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0903476** e o código CRC **D6219D27**.

RESUMO

Introdução - Os diplomados de cursos de formação podem oferecer informações relevantes para as instituições de ensino as quais os formaram. Com a realização de pesquisas com egressos, é possível ter conhecimento sobre a trajetória profissional dos ex-alunos, levantar dados sociodemográficos atualizados da comunidade, além de permitir a avaliação da eficácia dos processos formativos oferecidos. O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGIEL-UFMG) não dispunha de uma pesquisa científica investigando os egressos do programa. **Objetivos** - Esta pesquisa teve como objetivo analisar o perfil profissional dos egressos do curso de mestrado e de doutorado do PPGIEL-UFMG. Além disso, identificar os aspectos relacionados à atuação profissional dessa amostra de egressos, investigando a inserção dos diplomados nos campos de atuação profissional, considerando questões como a renda mensal, a jornada de trabalho e o vínculo empregatício após a conclusão da pós-graduação. **Métodos** - Delineada como uma pesquisa com caráter exploratório-descritivo de abordagem mista, o estudo utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado aplicado com mestres e doutores diplomados no PPGIEL no período de 2008 a 2020. Ao todo, 120 egressos participaram como respondentes da pesquisa. Esta amostra é formada por 76 egressos do curso de mestrado; 28 egressos do curso de doutorado; e 16 egressos que concluíram ambos os cursos. À vista disso, a amostra total de egressos que responderam ao questionário da pesquisa corresponde a 54% dos diplomados pelo programa de Estudos do Lazer. **Resultados** - Os resultados da pesquisa contribuem para entender o perfil acadêmico e profissional dos egressos do programa. O estudo constatou que a maior parte dos diplomados do PPGIEL está inserida profissionalmente na área de formação oferecida pelos cursos de mestrado e de doutorado em Estudos do Lazer. Entretanto, existem diferenças nas trajetórias profissionais dos diplomados de acordo com o nível de formação. De modo geral, os mestres estão inseridos em diversificados campos de atuação, no contexto educacional e fora dele e os doutores possuem uma trajetória profissional mais homogênea, centrada na carreira acadêmica. **Conclusões** - Embora existam diferentes trajetórias profissionais entre os grupos pesquisados, com os dados obtidos foi possível concluir que o PPGIEL tem cumprido o seu objetivo de inserir profissionais, predominantemente, no contexto da docência no ensino superior.

Palavras-chaves: Egressos. Pós-graduação. Atuação Profissional. Estudos do Lazer.

ABSTRACT

Introduction - Graduates of training courses can provide information relevant to the educational institutions that trained them. By conducting research with graduates, it is possible to gain knowledge about the professional trajectory of former students, raise up-to-date socio-demographic data on the community, in addition to allowing the evaluation of the effectiveness of the training processes offered. The Interdisciplinary Postgraduate Program in Leisure Studies at the Federal University of Minas Gerais (PPGIEL-UFMG) did not have scientific research investigating the graduates of the program. **Objectives** - This research aimed to analyze the professional profile of graduates of the master's and doctoral courses at PPGIEL-UFMG. In addition, to identify aspects related to the professional performance of this sample of graduates, investigating the insertion of graduates in the fields of professional activity, considering issues such as monthly income, working hours and employment relationship after completing postgraduate studies. **Methods** - Designed as exploratory-descriptive research with a mixed approach, the study used as a data collection instrument a semi-structured questionnaire applied with masters and doctors graduated from PPGIEL in the period from 2008 to 2020. Altogether, 120 graduates participated as respondents of the research. This sample is formed by 76 graduates of the master's course; 28 graduates of the doctoral course; and 16 graduates who completed both courses. In view of this, the total sample of graduates who answered the survey questionnaire corresponds to 54% of graduates from the Leisure Studies program. **Results** - The survey results contribute to understanding the academic and professional profile of the program's graduates. The study found that most of the PPGIEL graduates are professionally inserted in the training area offered by the master's and doctoral courses in Leisure Studies. However, there are differences in the professional trajectories of graduates according to the level of education. In general, masters are inserted in diversified fields of activity, in the educational context and beyond, and doctors have a more homogeneous professional trajectory, centered on an academic career. **Conclusions** - Although there are different professional trajectories among the researched groups, with the data obtained it was possible to conclude that the PPGIEL has fulfilled its objective of inserting professionals, predominantly, in the context of teaching in higher education.

Keywords: Graduates. Postgraduate Studies. Professional Performance. Leisure Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	35
QUADRO 1 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LAZER NA AMÉRICA LATINA	45
QUADRO 2 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS EGRESSOS DO MESTRADO DO PPGIEL EM OUTRAS INSTITUIÇÕES	105
QUADRO 3 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS EGRESSOS DO DOUTORADO FORA DO PPGIEL	106
GRÁFICO 1 – FORMAS DE INCENTIVO PARA O INGRESSO NO MESTRADO	109
GRÁFICO 2 – FORMAS DE INCENTIVO PARA O INGRESSO NO DOUTORADO.	110
QUADRO 4 – PRINCIPAIS MOTIVOS PELOS QUAIS OS EGRESSOS NÃO EXERCEM ATIVIDADE PROFISSIONAL NAS ÁREAS DESTINADAS AOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO.....	115
GRÁFICO 3 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MESTRADO DO PPGIEL.....	116
QUADRO 5 – FUNÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS EGRESSOS DO MESTRADO NOS CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	117
GRÁFICO 4 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO DOUTORADO DO PPGIEL.....	118
GRÁFICO 5 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MESTRADO E DOUTORADO DO PPGIEL.....	119
QUADRO 6 – DIFICULDADES PARA INSERÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO RELATADAS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL	139
GRÁFICO 6 – EGRESSOS QUE EXERCEM ATIVIDADES PROFISSIONAIS ALÉM DA DOCÊNCIA	161
QUADRO 7 – ATIVIDADES PROFISSIONAIS EXERCIDAS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL ALÉM DA DOCÊNCIA	162
GRÁFICO 7 – ORÇAMENTO DISCRICIONÁRIO PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS (2011-2021).....	183

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS DO MESTRADO DO PPGIEL	92
TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS DO DOUTORADO DO PPGIEL	93
TABELA 3 – GÊNERO DOS EGRESSOS DO PPGIEL	97
TABELA 4 – RELAÇÃO ENTRE O CURSO CONCLUÍDO PELOS MESTRES NA GRADUAÇÃO E O TIPO DE INSTITUIÇÃO DOS CURSOS	101
TABELA 5 – RELAÇÃO ENTRE O CURSO CONCLUÍDO PELOS DOUTORES NA GRADUAÇÃO E O TIPO DE INSTITUIÇÃO DOS CURSOS	103
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS ESTUDANTIS ENTRE AS LINHAS DE PESQUISA DO PPGIEL	107
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS ESTUDANTIS ENTRE AS LINHAS DE PESQUISA DO PPGIEL	108
TABELA 8 – MOTIVAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO MESTRADO EM ESTUDOS DO LAZER	112
TABELA 9 – MOTIVAÇÕES DOS EGRESSOS DO DOUTORADO PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	113
TABELA 10 – RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL E O CAMPO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL OBTIDA NO PPGIEL	114
TABELA 11 – SETORES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGIEL	121
TABELA 12 – VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS DOS EGRESSOS DO PPGIEL	126
TABELA 13 – QUANTIDADE DE VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS DOS EGRESSOS DO PPGIEL	128
TABELA 14 – JORNADA DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGIEL	130
TABELA 15 – RENDA MENSAL BRUTA DOS EGRESSOS DO PPGIEL	132
TABELA 16 – QUESTÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGIEL	135
TABELA 17 – TEMPO ENTRE A CONCLUSÃO DOS CURSOS E O INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS EGRESSOS	143
TABELA 18 – IMPACTOS DA CONCLUSÃO DO MESTRADO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS	144
TABELA 19 – RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E RENDA MENSAL BRUTA DOS EGRESSOS DO PPGIEL	149
TABELA 20 – RELAÇÃO ENTRE RAÇA E RENDA MENSAL BRUTA DOS EGRESSOS DO PPGIEL	155
TABELA 21 – CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM A DOCÊNCIA E A PESQUISA DOS EGRESSOS DO PPGIEL	163

TABELA 22 – RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA ADMINISTRATIVA E O REGIME DE CONTRATAÇÃO DOS DOCENTES EGRESSOS DO PPGIEL.....	166
TABELA 23 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES E PESQUISADORES EGRESSOS DO PPGIEL	170
TABELA 24 – MODALIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO PPGIEL.....	175
TABELA 25 – PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS EGRESSOS DO PPGIEL.....	185
TABELA 26 – QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES COMO RESULTADO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	186
TABELA 27 – TIPOS DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO.....	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEL – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Estudos do Lazer
APCN – Avaliação das Propostas de Cursos Novos
BH – BELO HORIZONTE
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEL – Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET–RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CELAR – Centro de Estudos do Lazer e Recreação
CEMEF – Centro de Estudos sobre Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer
CET – Centros de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CPF – Cadastro de Pessoas Físicas
CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC–ES – Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DE – Dedicação Exclusiva
DPB – Diretoria de Programas e Bolsas no país
EAD – Ensino a Distância
EduDança – Estudos de Educação Física e Dança: Possibilidades de Diálogos
EEFFTO – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer
FAE–UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEA–USP – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo
FIOCRUZ – Fundação Osvaldo Cruz
FULIA – Núcleo de Estudos sobre Futebol, Linguagem e Artes
GEFUT – Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas
GEPLEC – Grupo de Estudos em Pesquisas em Lazer e Esporte nas Cidades
GESPEL – Grupo de Estudos de Sociologia, Pedagogia do Esporte e do Lazer
HISLA – Grupo de Pesquisa em História do Lazer
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IES – Instituições de Ensino Superior
IFE – Instituição Federal de Ensino
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE – Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais
LANCHI – Laboratório de Comunicação e História
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEPEL– Linha de estudo e pesquisa em educação física e esporte e lazer

LUCE – Ludicidade, Cultura e Educação
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
ME – Ministério da Economia
MEC – Ministério da Educação
MEI – Microempreendedor Individual
NAPrática – Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social
NEPEST – Núcleo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Trabalho
NIEL – Núcleo interdisciplinar de estudos do lazer
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ORICOLÉ – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
PBDCT – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PÓLIS – Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas de Lazer
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPGIEL – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
S&T – *Science & Technology*
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TECT – Grupo Turismo, economia, cultura e território
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIBH – Centro Universitário de Belo Horizonte
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
USP – Universidade de São Paulo
WLCE – *World Leisure Center of Excellence*
WLO – *World Leisure Organization* (Organização Mundial de Lazer)
WOS – *Web Of Science*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Metodologia	21
2 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER	27
2.1 Planos para a construção do Sistema Nacional de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	27
2.2 O sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES	34
2.3 A pós-graduação em lazer no âmbito internacional	41
2.4 Formação profissional em lazer proposta pelo PPGIEL	47
3 MERCADO DE TRABALHO PARA EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	59
3.1 Contextualização do mundo do trabalho	59
3.2 Processos formativos sob as influências do mercado de trabalho e as possibilidades de formação no ensino superior brasileiro	62
3.3 As possibilidades de atuação profissional e o perfil dos egressos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil	72
4 MERCADO DE TRABALHO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE MESTRES E DOUTORES EGRESSOS DO PPGIEL	91
4.1 Características sociodemográficas e a formação dos egressos do PPGIEL	92
4.2 Trajetória profissional e a inserção dos egressos do PPGIEL no mercado de trabalho	114
4.3 - Barreiras sóciodemográficas de gênero e de raça no mercado de trabalho para egressos do PPGIEL	145
5 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO COM PESQUISA E EXTENSÃO PARA EGRESSOS DO PPGIEL	158
5.1 A produção científica após a conclusão da pós-graduação no PPGIEL.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
APÊNCICE A – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO	221
APÊNCICE B – TERMO DE ANUÊNCIA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDO DO LAZER	238

1 INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica percorri diversas áreas de atuação que o curso de Educação Física oferece a seus estudantes, principalmente, por meio dos estágios e das atividades extracurriculares. Aproximei-me de conteúdos relacionados ao treinamento esportivo e participei de projetos que envolviam a atividade física voltada para a promoção da saúde e da musculação. Também vivenciei a iniciação à docência no Programa de Monitoria, atuando com as disciplinas de Ginástica Artística e Estágio em Ginástica Artística no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Entendo que todas as vivências ocorridas durante a graduação auxiliaram na minha formação como profissional de Educação Física. Entretanto, a experiência com a iniciação docente no Programa de Monitoria me possibilitou práticas as quais a modalidade de bacharelado não ofertava em seu percurso formativo. A monitoria que é um instrumento utilizado para a melhoria das atividades de ensino oportuniza aos estudantes de graduação a vivência com a carreira no magistério superior através da natureza das atividades desenvolvidas. Essas experiências tornam mais enriquecedoras quando são planejadas e orientadas por professores que possuem formação didático-pedagógica (MELO, 2017). Nesse sentido, tendo sido um sujeito participante da monitoria, pude conhecer um pouco da atuação das diferentes vertentes de atuação no campo da Educação Física.

Ainda na graduação, aproximei-me do campo do lazer por meio das disciplinas ofertadas pelo curso e pelos estágios obrigatórios, quando pude aprofundar meus conhecimentos sobre a formação e a atuação profissional na área. Além disso, atuei no âmbito do lazer no mercado de trabalho no Iate Tênis Clube. Após a conclusão da graduação, na expectativa de aumentar minha relação com o campo científico do lazer, ingressei no Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (Oricolé), grupo que promove pesquisas científicas da área.

As experiências vivenciadas durante a graduação em Educação Física e no mercado de trabalho como um profissional da área me proporcionaram a aquisição de um conjunto de saberes experienciais, os quais não estão dentro de conteúdos disciplinares, mas são conhecimentos adquiridos pela prática. Eles formam um conjunto de representações que permitem ao profissional interpretar, compreender e orientar a prática

da sua profissão nos diversos âmbitos de atuação (TARDIFF, 2002). Entendendo essa visão, pude compreender a diversidade e a complexidade dos campos de atuação que a Educação Física proporciona, levando a questionamentos quanto à intervenção dos profissionais da área no mercado de trabalho. A partir daí, busquei os caminhos necessários para realizar uma pesquisa com egressos do curso de Educação Física da UFMG, procurando compreender e analisar o perfil do grupo. Esse trabalho tornou-se o meu trabalho de conclusão de curso¹.

Neste estudo, identifiquei que 35% dos egressos do curso de Educação Física da UFMG optaram por realizar a pós-graduação, sendo 59% na pós-graduação *lato sensu* e 40% no *stricto sensu* (FURTADO; ISAYAMA, 2019). Ficou evidente que uma menor quantidade de egressos optou pela continuidade dos estudos na pós-graduação. Contudo, tendo em vista a dinâmica do mercado de trabalho, é desejável que o profissional se mantenha atualizado quanto aos seus conhecimentos, técnicas e habilidades. O aperfeiçoamento através da educação continuada pode possibilitar um melhor posicionamento do profissional no mercado de trabalho. Outro fator identificado foi o aumento da remuneração após a conclusão da pós-graduação. Entre os egressos que participaram da pesquisa, aqueles que ocupam os cargos com maiores salários são pós-graduados. Esse aspecto demonstra a possibilidade de ascensão profissional que a continuidade dos estudos pode oferecer aos sujeitos em formação.

Seguindo essa mesma lógica, a presente pesquisa, feita durante o meu percurso acadêmico no mestrado, teve como propósito investigar a trajetória dos profissionais formados no campo do lazer. Assim, busquei analisar o perfil dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Estudos do Lazer da UFMG. O objeto de estudo da pesquisa, o egresso, é definido no dicionário como um indivíduo “que deixou de fazer parte de uma comunidade” (PRIBERAM, 2021). No contexto educacional, a palavra se refere àqueles que concluíram um determinado curso de formação, ou seja, os diplomados de determinado curso.

As pesquisas e discussões envolvendo egressos de cursos de formação ainda estão avançando aos poucos na literatura científica do Brasil. O que se tem disponível, entre as pesquisas já existentes, são trabalhos que possuem como enfoques principais o perfil do egresso, a avaliação do ensino, a continuidade dos estudos e a transição do egresso para

1 FURTADO, Renan Monticeli; O perfil dos egressos do curso de Educação Física da UFMG. Monografia. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

o mercado de trabalho em determinados nichos (SIMON; PACHECO, 2017). Cada um desses enfoques possui objetivos de pesquisa distintos, entretanto, possuem em comum o interesse por informações atualizadas sobre os ex-alunos de diferentes instituições de ensino.

Pensando nas possibilidades de enfoques que uma pesquisa com egressos pode apresentar, é possível investigar o perfil dos diplomados de cada tipo de curso, por meio da investigação das características pessoais e da trajetória de formação e da atuação profissional dos egressos. Por meio do registro sociodemográfico, é possível obter informações relacionadas com as características pessoais de cada indivíduo do grupo. Em relação às informações acadêmicas, pode ser requerido aos egressos dados sobre o ensino, como os cursos para sua formação, o ano de conclusão do curso, se o egresso possui pós-graduação, o interesse pela continuidade nos estudos, as atualizações acadêmicas, os estágios realizados, as áreas dos estágios, a área de preferência, a área de atuação atual e as percepções da contribuição que a formação obtida favoreceu para a sua atuação profissional. Através dessas informações é possível que o pesquisador elabore um panorama das principais características do grupo pesquisado.

Quando o enfoque das pesquisas com egressos tem por objetivo a avaliação do ensino ofertado, entende-se que o acompanhamento da trajetória profissional dos diplomados em relação ao desempenho no mercado de trabalho é um aspecto fundamental para avaliar a eficácia da formação e os impactos que teve para a atuação profissional. Com dados dessa natureza, a coordenação pedagógica pode avaliar o seu curso e rever, quando necessário, ações que para a implementação de políticas e estratégias visando o aperfeiçoamento da qualidade do ensino (LIMA; ANDRIOLA, 2018). Tendo isso em vista, os egressos, como fonte de informação sobre os processos formativos, podem oportunizar às Instituições de Ensino Superior (IES) uma avaliação consistente sobre o curso ofertado. Os sujeitos pesquisados podem dar uma visão mais madura e ampla do processo de formação obtido visto que já está encerrado; assim, eles são capazes de avaliar, de maneira pragmática, as contribuições do curso para sua atuação profissional (ESPARTEL, 2009).

A investigação da inserção profissional no mercado de trabalho é um enfoque utilizado em pesquisas com egressos para analisar a situação dos profissionais no mercado de trabalho. Delinear o perfil dos egressos permite uma melhor compreensão de fatores como a estabilidade dos profissionais diplomados no mercado, as suas competências adquiridas e os caminhos percorridos após a sua formação, avaliando a colocação atual

no mercado de trabalho; setor em que trabalha; cargo; carga de trabalho; renda mensal; setor de atuação; satisfação com o emprego atual; entre outros (LOUSADA; MARTINS, 2005; MICHELAN *et al.*, 2009).

Para Costa (1998), o acompanhamento da trajetória profissional de egressos contribui para a comunicação entre a sociedade e as instituições de ensino, visto que, ao fazer um levantamento sobre as tendências do mercado de trabalho, do desenvolvimento de tecnologias, dos modos como ocorrem às atividades profissionais, dos novos equipamentos de trabalho, do perfil de comportamento e de como ocorrem as atuações profissionais dos diplomados no mercado, tem-se coletados conteúdos necessários para o aprimoramento da formação profissional de discentes e dá suporte para o mapeamento da conjuntura do mercado de trabalho para esses profissionais, com dados atualizados e organizados que contribuem para discussões no contexto trabalhista envolvendo os profissionais em seus locais de intervenção.

Nesse sentido, independente do enfoque utilizado pela pesquisa, os egressos são grupos a serem estudados pelas instituições de ensino, seja para avaliar os processos de ensino oferecidos ou para analisar o perfil dos egressos com dados sobre a trajetória profissional no mercado de trabalho. Mesmo que possam parecer evidentes os possíveis caminhos a serem percorridos para a execução de uma pesquisa que envolve egressos, ainda existem lacunas que dificultam o processo de consolidação desses estudos. A principal delas é a escassez de produções sobre a temática, o que resulta em um suporte bibliográfico limitado para os pesquisadores. A falta de base teórica é um obstáculo para o desenvolvimento das discussões realizadas nessas pesquisas, dificultando o planejamento e a organização da coleta de dados, uma vez que as informações metodológicas ainda são limitadas (SILVEIRA; CARVALHO, 2012). Dessa forma, observo esse campo de investigação como uma área ainda em processo de construção, em que estudos anteriores com egressos têm contribuído para que os mais recentes sejam realizados.

A universidade forma profissionais qualificados e oferece possibilidades em diversos níveis, entretanto, a restituição dos resultados das atividades profissionais dos seus ex-alunos nem sempre é discutida e analisada. Entre as finalidades da universidade, a inserção de profissionais aptos para atuar no exercício de uma profissão na sociedade é uma delas, o que torna desejável que se tenha um retorno para as instituições de ensino superior relacionadas com a qualidade das intervenções que acontecem no mercado de trabalho por seus diplomados (LOUSADA; MARTINS, 2005). Esta é uma motivação

para a realização deste estudo que vem para prover informações mais aprofundadas a respeito do percurso profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL), o qual tem consolidado a produção de conhecimentos sobre os Estudos do Lazer no Brasil.

Ao investigar periodicamente o perfil dos diplomados, é possível construir um rico banco de dados e aprimorar os recursos metodológicos utilizados para a obtenção e o tratamento das informações coletadas. A pesquisa com os egressos é uma estratégia para entender de que maneira os discentes desenvolvem habilidades e se apropriam das informações acadêmicas e das ferramentas disponibilizadas pelos cursos. Por meio da coleta de dados é possível ter a compreensão das influências da pós-graduação na inserção social e na participação no universo do trabalho, referente ao egresso, possibilitando o entendimento da eficiência do programa (DAZZANI; LORDELO, 2012). A pesquisa com egressos é, portanto, uma aliada do desenvolvimento da relação entre os processos formativos e as possíveis atuações profissionais dos estudantes, permitindo a recuperação de questões ligadas à qualidade do ensino e possibilitando a adequação dos currículos levando em conta as características próprias do mercado de trabalho. Assim, o entendimento do impacto da formação acadêmica sobre atitudes, qualificações formais e informais e a satisfação com a carreira profissional pode fornecer subsídios para refinar os instrumentos do estudo longitudinal dos alunos egressos (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991).

Para Waisberg e Goffi (2004), os egressos podem contribuir para a avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação, quando é feito um acompanhamento das publicações de dissertações e teses, da capacidade de formar pesquisadores, da produção científica e do envolvimento dos diplomados com instituições que desenvolvem pesquisas, permitindo construir uma base sólida para o aprimoramento dos cursos. Caso a intervenção profissional da maior parte dos egressos não esteja em consonância com os objetivos propostos pela instituição, torna-se desejável a revisão da formação oferecida pelo programa de pós-graduação.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os egressos fazem parte dos elementos que constituem as dimensões do processo de avaliação dos institutos de ensino do Brasil. Através do acompanhamento dos egressos é possível obter:

- (i) mecanismos para a criação de uma base de dados, com informações atualizadas dos egressos;
- (ii) mecanismos para a promoção de um relacionamento contínuo entre a instituição e seus egressos;
- (iii) mecanismos para avaliar a adequação da formação do profissional para o mercado de trabalho;
- (iv) mecanismos de utilização das opiniões dos egressos para aperfeiçoamento do processo de formação (BRASIL, 2006, p. 165).

Para Silveira e Carvalho (2012) os egressos:

revelam-se como atores potencializadores de articulação com a sociedade, como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia essas ações, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza entre as políticas, os atores sociais e a sociedade (p. 45).

Por meio das informações extraídas de um estudo com egressos, os institutos de ensino superior podem utilizar os dados em busca da sua consolidação no âmbito acadêmico e para a manutenção da qualidade da formação ofertada. Além dos procedimentos de avaliação realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o acompanhamento de egressos é uma alternativa para a contínua qualificação do ensino superior no País.

No caso específico do PPGIEL, o programa desenvolveu pesquisas sobre egressos de outras instituições, como estudos com diplomados dos cursos técnicos e de graduação em lazer², formação em lazer na modalidade à distância³ e a investigação sobre os currículos dos cursos técnicos em lazer⁴. Entretanto, não dispunha de uma pesquisa com os egressos dos próprios cursos e por isso, existiam poucas informações disponíveis sobre os concluintes da formação oferecida pelo próprio programa, bem como sobre suas experiências profissionais após a formação. Daí, então, surgiram as seguintes indagações: qual é o perfil dos alunos egressos dos cursos de mestrado e de doutorado do PPGIEL? Como se configura a atuação profissional dos diplomados pelo PPGIEL no mercado de

2 SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e, Formação e atuação profissional: um estudo comparativo com egressos do curso técnico em lazer do IFMA e de curso de graduação em lazer e turismo da EACH/USP. Tese de Doutorado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

3 CAMPOS, Suzana Santos. Saberes privilegiados no currículo de um curso técnico em lazer na modalidade à distância. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

4 SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima. O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS DE LAZER NO BRASIL: um estudo de caso da formação profissional. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

trabalho? Quais são as possíveis relações entre o mercado de trabalho e a formação profissional obtida no PPGIEL? Buscando responder essas questões e atender aos objetivos da pesquisa, foram articulados os caminhos metodológicos expostos na próxima seção. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o perfil profissional dos egressos do curso de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG (PPGIEL). Além disso, identificar os aspectos relacionados à atuação profissional dessa amostra de egressos, investigando a inserção dos diplomados nos campos de atuação profissional, considerando questões como a renda mensal, a jornada de trabalho e o vínculo empregatício após a conclusão da pós-graduação. Além disso, entender as características sociodemográficas do grupo em estudo, como o gênero, a cor dos egressos, as posições no mercado de trabalho, em uma tentativa de destacar possíveis influências que determinadas características podem ter gerado para a inserção profissional dos egressos.

Nesse contexto, destaco que a estrutura do programa é direcionada para formar pesquisadores e docentes para atuação em instituições de ensino superior nos níveis de graduação e pós-graduação e na atuação de prestação de serviços e assessorias para órgãos públicos, empresas do setor privado e do terceiro setor com ações vinculadas aos Estudos do Lazer. Pensando nas características e no perfil profissional dos egressos formados nos cursos de pós-graduação em Estudos do Lazer, devemos levar em consideração que o PPGIEL é caracterizado como um programa interdisciplinar, ou seja, é entendido como a convergência de diversas áreas de conhecimento que colaboram com o desenvolvimento da ciência, compartilhando métodos e construindo novos conhecimentos para a formação de profissionais com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2008b, p.2).

A partir do delineamento das pesquisas com egressos, destaco a importância do estudo com os diplomados do PPGIEL para que se seja possível entender o perfil dos profissionais que se tornaram mestres e/ou doutores em Estudos do Lazer pela UFMG. Sendo assim, a proposta desta pesquisa pode apresentar contribuições, uma vez que os egressos como fontes de informação podem permitir: (i) a compreensão da contribuição dos processos formativos para a construção profissional; (ii) o acesso aos dados acadêmicos e profissionais atualizados; (iii) o entendimento da relação dos profissionais formados com a atuação no mercado de trabalho; (iv) o fomento de atualizações curriculares e de linhas de pesquisa do programa.

1.1 Metodologia

A presente pesquisa tem caráter exploratório-descritivo, para o seu desenvolvimento foram utilizadas tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa. A pesquisa qualitativa trabalha os dados buscando o seu significado e tem como suporte a percepção do pesquisador sobre o fenômeno no seu contexto. A abordagem qualitativa procura entender não apenas a aparência do fenômeno, mas também suas essências, buscando aprofundar o entendimento de suas origens, relações ou mudanças (TRIVIÑOS, 1987). Já a abordagem quantitativa é caracterizada pelo uso da quantificação, tanto no momento da coleta de dados quanto no tratamento das informações coletadas, através de técnicas estatísticas, tais como: percentual, média, desvio-padrão, análise de regressão, coeficiente de correlação, entre outros (RICHARDSON, 1999; MICHEL, 2005).

A interlocução entre as abordagens quantitativas e qualitativas em uma pesquisa científica é chamada na literatura de abordagem mista, que é a utilização do método que analisa as bases teórico-filosóficas do problema e o método que quantifica (OLIVEIRA *et al.*, 2019). E, a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. Normalmente, consiste na elaboração de um levantamento bibliográfico e na realização de entrevistas com os indivíduos investigados que compartilham experiências práticas sobre o problema pesquisado (GIL, 2007). Já a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de uma determinada população (GIL, 2008), além da descrição de fatos ou de fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Para o desenvolvimento do levantamento bibliográfico para as discussões sobre pesquisa de perfil de egresso, pós-graduação, mercado de trabalho, trajetória profissional, atuação docente, produção científica, lazer e formação profissional que circundam o PPGIEL, foi importante a revisão de literatura que, segundo Gil (2008), é uma pesquisa desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, o que permite ao pesquisador uma visão ampla em relação ao objeto a ser investigado. Assim, como primeira etapa da pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico que abrangeu consultas a indexadores de produções acadêmicas nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, *Google Scholar*, Portal de Periódicos Capes, *Scielo*, *Scopus Elsevier Science Database e Web of Science*. As bibliotecas integradas da UFMG e o acervo bibliográfico do Oricolé também foram fontes

consultadas. Além disso, o relatório de dados enviado ao Coleta Capes⁵ pelo PPGIEL no ano de 2019 foi consultado para apresentar a proposta formativa e as principais especificidades do programa.

Para a realização da pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. Este instrumento tem como característica o uso de questões mistas, sendo elas abertas e fechadas. As questões abertas são aquelas nas quais os participantes da pesquisa podem discorrer livremente; as questões fechadas são aquelas que possuem respostas pré-definidas pelo pesquisador. O questionário como instrumento de coleta de dados é situado por Silva *et al.* (1998) como uma maneira organizada e previamente estruturada de coletar informações das populações pesquisadas. De acordo com Ribeiro (2008), o uso de questionários como técnica de coleta de dados possui pontos fortes e fracos. Dos pontos fortes, destaca-se: (i) a garantia do anonimato; (ii) a facilidade de conversão dos dados em arquivos para manipulação em computador; (iii) a possibilidade de ajustar o tempo para a marcação das respostas; (iv) o baixo custo; (v) a uniformização dos dados por meio de questões padronizadas. Entre os pontos fracos estão: (i) a inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las com detalhes; (ii) a dificuldade em pontuar questões abertas; (iii) a possibilidade de enviesar o questionário com itens polarizados ou ambíguos.

O questionário utilizado para obtenção de informações dos egressos do PPGIEL foi elaborado tendo como base cinco eixos norteadores: (1) dados pessoais; (2) formação acadêmica; (3) atuação profissional após a conclusão da pós-graduação; (4) atuação profissional como docente/pesquisador; (5) produção científica após a conclusão da pós-graduação. Além disso, para a elaboração do questionário, levei em consideração os possíveis percursos formativos dos estudantes do programa, o que deu origem a 3 aplicações distintas do questionário: (i) para egressos que concluíram somente o mestrado no PPGIEL; (ii) para egressos que concluíram somente o doutorado no PPGIEL; e (iii) para egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL. As questões dos questionários eram iguais para os três perfis, sendo a titulação do curso no programa o único fator que os diferenciava.

A aplicação do questionário da pesquisa ocorreu por meio da plataforma eletrônica *Google Formulários*. Para aproximar de um maior número de egressos respondentes foi utilizado como estratégia a comunicação virtual, abrangendo, assim, os

5

É um dos processos de avaliação da Capes pelo qual os programas de pós-graduação *stricto sensu* apresentam as atividades desenvolvidas pelo programa a cada ano.

diplomados não residentes na cidade de Belo Horizonte. O questionário foi enviado para o *e-mail* dos egressos através da plataforma *MailChimp*, ferramenta específica para o envio de uma mensagem para uma grande quantidade de contatos. Para atingir um maior número de respondentes, a mensagem com o direcionamento para o questionário foi enviada três vezes em um intervalo de 25 dias.

A utilização da internet é um recurso que possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa, permitindo um contato mais rápido e preciso com os participantes do estudo. Entre as vantagens da aplicação do questionário em sistemas virtuais, estão: (i) a possibilidade de captar participantes em diferentes localizações geográficas com um baixo custo; (ii) a comodidade para os participantes responderem o questionário onde e quando for mais apropriado; (iii) a facilidade do pesquisador em aplicar o questionário a vários participantes; (iv) a facilidade em transformar as respostas do questionário em um banco de dados, visto que, as plataformas eletrônicas auxiliam nessa etapa do trabalho; e (v) o controle do número de respostas em tempo real.

Em relação as limitações da aplicação online do questionário são apontadas: (i) a exclusão dos analfabetos digitais; (ii) a dificuldade em auxiliar algum participante que não compreenda alguma questão do questionário; e (iii) a impossibilidade do conhecimento sobre as condições em que o questionário foi respondido. Acrescenta-se a essas constatações, a impessoalidade da aplicação online do questionário, visto que, de maneira online o contato direto entre pesquisador e participante é nulo (FALEIROS *et al.*, 2016).

Para aprimorar o questionário aplicado aos sujeitos participantes da pesquisa, optei pela realização de um estudo piloto com docentes e determinados discentes do curso de doutorado do PPGIEL. Mackey e Gass (2005) situam o estudo piloto como um teste em pequena escala dos procedimentos, materiais e métodos propostos pela pesquisa. O estudo piloto continha a mesma metodologia proposta para a coleta de dados, o que permitiu a melhoria do protocolo antes da fase de investigação oficial. Nesse sentido, a importância do estudo piloto é testar e revisar o instrumento que será utilizado para a coleta de dados, ajustando possíveis erros ao aprimorar a ferramenta (CANHOTA, 2008). A versão final do questionário utilizado nesta pesquisa está incorporada à dissertação no Apêndice A.

Somente após a aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG⁶ foi possível iniciar a coleta de dados com os egressos dos cursos de mestrado e doutorado do PPGIEL. No momento em que se iniciou a coleta de dados, o número de discentes com defesas de dissertações e teses aprovadas no programa era de 161 egressos do mestrado e de 60 egressos do doutorado, o que totaliza uma população de 221 diplomados entre os anos de 2008 e 2020⁷. Destes 221 egressos, 18 egressos concluíram os dois cursos ofertados pelo PPGIEL, mestrado e doutorado. A aproximação com a população em estudo ocorreu mediante a solicitação dos contatos dos sujeitos à secretaria do programa. Para que essa ação fosse concluída, foi necessário o encaminhamento de um termo de anuência à coordenação do PPGIEL solicitando a autorização (Apêndice B).

Após isso, a secretaria disponibilizou⁸ os endereços eletrônicos dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Estudos do Lazer da UFMG. O período utilizado para a coleta dos dados da pesquisa foi de 25 de setembro de 2020 a 20 de outubro de 2020. Ao todo, 120 egressos participaram como respondentes da pesquisa. Esta amostra é formada por 76 egressos do curso de mestrado; 28 egressos do curso de doutorado; e 16 egressos que concluíram ambos os cursos. À vista disso, a amostra total de egressos que responderam ao questionário da pesquisa corresponde a 54% dos diplomados pelo programa de Estudos do Lazer.

Antes de responder o questionário, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicou os objetivos e a metodologia da pesquisa, além de assegurar o anonimato mediante a permissão para a utilização dos dados para o estudo. Antes de iniciar a participação na pesquisa, os egressos visualizaram duas alternativas de resposta “aceito participar da pesquisa” e “não aceito participar da pesquisa”, dessa forma, só pode responder ao questionário aqueles que assinalaram a primeira opção. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos na apresentação dos resultados pela letra “E” de “Egresso” somada a números (como, por exemplo, E1).

É importante considerar que havia uma instrução para que os egressos respondessem às questões do instrumento considerando as configurações do trabalho

6
33295120.8.0000.5149.

Número do parecer de aprovação do COEP: CAAE

7
primeiro ano de diplomação de egressos no PPGIEL (2008) e com o ano no qual a coleta de dados foi realizada (2020).

8
A quantidade de e-mails se diferencia da quantidade de egressos pelo fato do banco de dados do PPGIEL conter e-mails repetidos.

anterior à pandemia corrente no momento da pesquisa. Devido ao fato da *Covid-19* ser uma doença com alta letalidade, propagada por um vírus com alto grau de infecção, diversos contextos do mercado de trabalho foram alterados. Essas características que afetaram as relações dos indivíduos com o trabalho não foram abordadas nesta pesquisa.

Após finalizar a coleta de informações com o questionário, os dados foram tabulados utilizando a ferramenta *Excel* e, posteriormente, foram submetidos à análise estatística descritiva no *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*. O processo de tabulação consistiu na organização dos dados coletados, conforme apontado por Teixeira (2003), esse é um processo para agrupar e contar os casos que estão nas categorias de análise. O SPSS é um pacote estatístico com diferentes módulos utilizado por pesquisadores das ciências humanas e exatas. Para o desenvolvimento deste trabalho, ele foi utilizado para a análise e a interpretação dos dados coletados com o questionário. Essa aplicação possibilitou a construção de gráficos e tabelas, o cruzamento das variáveis e converteu os resultados em dados percentuais e distribuição de frequências.

A técnica de análise estatística descritiva foi utilizada com o intuito de sintetizar uma série de valores da mesma natureza, possibilitando chegar a conclusões sobre o objeto em estudo, ter um panorama global da variação dos valores estudados e comparar as características entre os grupos de egressos. Com a técnica foi possível organizar, resumir e descrever os dados de três maneiras: tabelas, gráficos e medidas descritivas. Foram utilizadas como medidas descritivas, a média, a distribuição de frequências e os percentuais para avaliar diferentes respostas do questionário aplicado com os egressos (GUEDES *et al.*, 2005; REIS, E.; REIS, I., 2002).

A metodologia exposta permitiu que a pesquisa encontrasse as principais características que compõem o perfil dos egressos do PPGIEL. Além disso, possibilitou a descrição das trajetórias profissionais de egressos do mestrado e doutorado em Estudos do Lazer em diferentes contextos de atuação profissional, sendo eles acadêmicos ou não, permitindo o conhecimento da aderência à docência e à pesquisa, após a conclusão da pós-graduação *stricto sensu*. Para fundamentar e discutir as propostas da pesquisa, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos.

O capítulo introdutório apresentou as diferentes perspectivas de pesquisas com egressos, abordei as lacunas que a temática possui no âmbito científico e os principais retornos que esse tipo de estudo pode oferecer para o contexto acadêmico. Apresento, também, os objetivos da pesquisa e a metodologia desenhada para a investigação dos egressos do PPGIEL.

No capítulo seguinte apresento as políticas e os processos que levaram a composição do Sistema Nacional de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Apresento, também, um panorama da pós-graduação em lazer no cenário nacional e internacional, bem como do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, e detalho sua proposta formativa.

No terceiro capítulo apresento algumas configurações atuais estabelecidas no mercado de trabalho. Descrevo as relações entre a formação profissional no ensino superior e as demandas do mundo do trabalho e, por fim, realizo o levantamento bibliográfico sobre as possibilidades de atuação profissional, o perfil dos egressos e as características trabalhistas para profissionais formados na pós-graduação *stricto sensu*.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, detalho o perfil dos egressos do PPGIEL por meio das características sociodemográficas e da trajetória acadêmica dos mestres e doutores formados pelo programa. Além disso, apresento a trajetória profissional dos diplomados, ressaltando pontos como a inserção profissional, o setor de atuação profissional, a jornada de trabalho, os vínculos empregatícios e os rendimentos advindos da profissão.

No quinto capítulo discuti às atividades acadêmicas dos egressos que informaram atuar como profissionais dedicados à docência e à pesquisa nos diferentes níveis de ensino e analisei a produção científica desse grupo de egressos. Por fim, apresento as reflexões conclusivas do trabalho na última seção, quando são retomados os objetivos da pesquisa.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER

2.1 Planos para a construção do Sistema Nacional de Pós-graduação *stricto sensu*

Criada na década de 1950, a CAPES é o órgão que possui papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados do Brasil. A regulamentação do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, criou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, antigo nome da CAPES, com o objetivo de assegurar a existência de profissionais em quantidade e qualidade que fossem suficientes para suprir as necessidades dos setores público e privado na busca pelo desenvolvimento econômico do Brasil (NOBRE; FREITAS, 2017). No mesmo ano, também foi criado o CNPq. A criação desses dois órgãos representa a estratégia nacional de promoção da pesquisa nas universidades brasileiras, norteadas pelo espírito nacionalista desenvolvimentista, contexto que favoreceu a implementação da pós-graduação *stricto sensu* na década de 1960 (MOROSINI, 2009).

A proposta de regulamentação e implantação formal da pós-graduação se deu através do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, da Câmara de Ensino Superior, do extinto Conselho Federal de Educação (CFE). Este parecer, conhecido como Parecer Sucupira, carrega o nome de seu relator, o Professor Newton Sucupira. O documento se constitui das primeiras políticas da pós-graduação no Brasil, as definições dos diferentes tipos de pós-graduação e a estruturação dos dois níveis de formação: mestrado e doutorado. A inspiração para esse modelo de pós-graduação que divide a formação em dois níveis, mestrado e doutorado, advém do modelo dos Estados Unidos, levando em consideração a continuidade entre os dois cursos (SERAFIM, 2004; NOBRE; FREITAS, 2017). O Parecer nº 977 do CFE expõe os motivos fundamentais para a instauração do sistema de pós-graduação:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 2005, p. 165).

Em outras palavras, os cursos de graduação existentes na época não atendiam à formação almejada. A implementação da pós-graduação viria como estratégia para um treinamento avançado de cientistas e especialistas brasileiros com o intuito de que esses profissionais atuassem no setor industrial nacional e desenvolvessem novas técnicas e processos. Ademais, o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação visava garantir a formação de professores universitários com qualificação adequada para a atuação em cursos profissionalizantes do ensino superior (BRASIL, 2005). Por conseguinte, vislumbrava-se a pós-graduação como uma oportunidade de desenvolvimento do País, fomentando a ciência, a tecnologia e a formação de novos docentes para o ensino superior.

Em 1966, o governo brasileiro começou a colocar em prática planos como o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento. No campo educacional, ocorreram as reformas universitárias de 1968 (Lei nº5.540/68), que estruturou e institucionalizou a pós-graduação e a pesquisa acadêmica. A partir dessa reforma universitária, apoiada no modelo humboldtiano⁹, a universidade se tornou um espaço para a produção de conhecimento-pesquisa de maneira indissociável ao ensino. Sendo assim, é a partir da reforma de 1968 que as IES passaram a ser universidades e passaram a ser definidas como instituições produtoras de conhecimento por meio das pesquisas produzidas (MOROSINI, 2009).

Em 1974, o Decreto nº 74.299 nomeou a CAPES como “Órgão Central Superior”. Durante o processo de reformulação das políticas setoriais que avançou para a redemocratização do Brasil, a CAPES passou a ter novas atribuições e ganhou um orçamento próprio. Com autonomia administrativa e financeira, a CAPES passou a ter funções ainda mais importantes no ensino superior brasileiro, atuando na qualificação de professores das universidades brasileiras, na formação das novas políticas para a pós-graduação, na gestão e aplicação de recursos financeiros e na análise e compatibilidade das normas e critérios do CNPq (BRASIL, 2008; NOBRE; FREITAS, 2017).

Em 1981, a CAPES passou a ser reconhecida como o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) *Stricto Sensu* (Decreto nº

9 No modelo humboldtiano a universidade é uma instituição autônoma na produção do conhecimento, e possui uma relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como um fator importante para o Estado legitimar o projeto de nacionalidade. A formação possui a pesquisa científica como o centro das relações universitárias, com ênfase na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

89.791). Além disso, no mesmo ano, tornou-se uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura, junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relacionadas ao ensino superior. Essas mudanças nas funções da CAPES contribuíram para a criação de metodologias para o controle de qualidade, assim como aprofundaram a relação entre o órgão e a comunidade científica do País (BRASIL, 2008).

Os PNPGs foram fundamentais na construção do atual sistema, direcionando sua consolidação e institucionalização. O processo de elaboração dos PNPGs representou um importante momento no contexto histórico da pós-graduação brasileira, visto que, a partir deles, começou a definição de diretrizes que contribuiriam para o avanço das políticas da pós-graduação no Brasil. Através deles foi possível realizar diagnósticos sobre a situação da pós-graduação e elaborar um conjunto de metas e ações que, em grande parte, foram concluídas (MARTINS, 2003).

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado levando em consideração que o processo de expansão da pós-graduação havia sido, até então, parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. A pós-graduação deveria estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico e ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), para o período 1975-1980 (BRASIL, 2010). As demandas das universidades e instituições de pesquisas, naquele momento, eram em torno de: (i) formar em grande quantidade e diversidade pesquisadores, docentes e profissionais; e (ii) encaminhar e executar projetos de pesquisa assessorando o sistema produtivo e o poder público.

As principais diretrizes do PNPG foram: “institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; e planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões” (BRASIL, 2010, p. 25). Para que fossem concluídas as metas do I PNPG, foram propostos três programas. O primeiro visava a concessão de bolsas para alunos de tempo integral; o segundo para a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD); e o terceiro para a admissão de docentes pelas instituições, visto que, a pós-graduação estava em pleno processo de expansão. Além da capacitação de docentes do ensino superior e da integração da pós-graduação ao sistema universitário, o I PNPG evidenciou as ciências básicas e alertou para a necessidade de se observar as

desigualdades regionais do País (BRASIL, 2010).

No II PNPG (1982-1985) foi mantido o objetivo de formar recursos humanos qualificados para as atividades docentes e técnicas para o atendimento dos setores público e privado. Entretanto, as diretrizes do plano enfatizaram a necessidade de aprimoramento da qualidade do ensino superior, mais especificamente da pós-graduação, tornando necessário o aperfeiçoamento do sistema de avaliação existente desde o ano de 1976. Nesse sentido, a questão central do II PNPG foi além da capacitação docente, envolvendo a elevação da qualidade de avaliar os processos formativos. Para que esse objetivo fosse atingido, a importância dos processos de avaliação com a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica foi enfatizado (BRASIL, 2010).

O III PNPG (1986-1989) foi elaborado no período de redemocratização do Brasil e retomou a agenda da autonomia científica nacional. Para a pós-graduação, essa pauta se relacionou com o fato do País ainda não possuir o quantitativo de cientistas suficiente para alçar a capacitação científica e tecnológica almejada, tornando necessário o progresso na formação de alto nível, visto que era esperada a independência econômica, científica e tecnológica do Brasil até o início do século XXI. Nesse sentido, a principal ênfase do terceiro plano foi o desenvolvimento das pesquisas feitas em universidades e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010).

Os objetivos do terceiro plano foram: (i) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; (ii) a institucionalização da pesquisa nas universidades para garantir o funcionamento da pós-graduação; e (iii) a integração da pós-graduação ao setor produtivo. Assim, a pesquisa se aproximou mais das atividades fundamentais da pós-graduação porque um dos objetivos do terceiro plano era justamente institucionalizar e ampliar a pesquisa como um elemento indissociável da pós-graduação, a integrando ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. A partir daí, a universidade passou a ser reconhecida como um ambiente privilegiado para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2010). Vale lembrar que a inseparabilidade entre ensino e pesquisa já havia sido estabelecida pela Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Durante um período após a promulgação da Constituição Cidadã (1989-1996), a diretoria executiva da CAPES buscou construir um novo PNPG. Para tanto foi constituída uma comissão executiva para organizar um Seminário Nacional para que se iniciasse a elaboração do IV PNPG. Mesmo após a realização desse encontro, ocorrido no final de

1996, o IV PNPG não se concretizou como um Plano Nacional de Pós-Graduação devido a restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. Entretanto, as recomendações debatidas durante o encontro de elaboração do plano foram implantadas pela CAPES ao longo dos anos seguintes, tais como: expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (BRASIL, 2010).

O sistema educacional e a pós-graduação sempre foram vislumbrados como um possível caminho para o desenvolvimento do Brasil. Nessa perspectiva também foi criado o V PNPG (2005-2010) que incorporou “o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p.8). Um dos objetivos fundamentais do quinto plano foi a expansão qualificada do sistema de pós-graduação, levando a um aumento significativo de egressos da pós-graduação para o desenvolvimento do sistema de ensino superior do País, do sistema de ciência e tecnologia, bem como do setor econômico.

Além disso, dois objetivos podem ser destacados: (i) o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; e (ii) a formação de docentes para todos os níveis (BRASIL, 2010). À vista disso, percebe-se que a formação em nível de pós-graduação passou a se preocupar com a formação docente em outros níveis de ensino, além do ensino superior. No V PNPG, também é enfatizada a necessidade de equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País; a necessidade de inovação e de dinamicidade nos processos de avaliação da pós-graduação; a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de cooperação e desenvolvimento interinstitucionais promovidos pelas agências de fomento; o estímulo à cooperação internacional e a institucionalização dos intercâmbios entre discentes e docentes (BRASIL, 2010).

Esses cinco planos foram importantes documentos para estruturar o Sistema Nacional de Pós-Graduação como é institucionalizado atualmente. Nesse sentido, a CAPES sistematiza os cinco planos da seguinte forma:

1. A capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal.
2. A preocupação com o desempenho e a qualidade.
3. A integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional.
4. A flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização.
5. A introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade,

resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica (BRASIL, 2010, p. 16).

Por fim, o mais recente plano promulgado, o VI PNPG (2011-2020), teve como objetivo a definição de novas diretrizes, estratégias e metas. Elas foram desenhadas com o intuito de prosseguir com as antigas ações e dar continuidade à evolução de propostas para a política nacional da pós-graduação. Nesse contexto, a pós-graduação, já mais estruturada, permitiu ao sexto plano almejar que o País estivesse entre as cinco maiores economias do mundo¹⁰. Por esse motivo, um dos objetivos da formação seria garantir pessoal altamente qualificado para o mercado de trabalho e promover a integração entre a pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Assim como no V PNPG (2005-2010), o plano mais recente destacou a necessidade de dar assistência para outros níveis educacionais, em especial à educação básica, com o intuito de garantir o fluxo de estudantes qualificados que pudessem atender às demandas nacionais (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, percebo, mais uma vez, que entre os principais objetivos estabelecidos pelo plano, existe a atribuição ao sistema educacional a tarefa de garantir o progresso econômico e de formação de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho. Em síntese, o VI PNPG (2011-2020) se apoiou em cinco eixos: (i) a expansão do SNPG, visando atender às necessidades do País e atingir metas compatíveis às nações desenvolvidas; (ii) a criação de uma agenda nacional de pesquisa; (iii) o aperfeiçoamento da avaliação, visando uma melhor viabilidade desse processo e a garantia da excelência do sistema; (iv) o destaque às temáticas multidisciplinares e interdisciplinares, visando o enfrentamento de diferentes problemas por meio do compartilhamento de métodos e processos; e (v) o apoio a outros níveis de ensino, com ênfase para a educação básica (BRASIL, 2010).

Na tentativa de elucidar a construção do SNPG e de apresentar os PNPGs que nortearam a evolução do sistema brasileiro de pós-graduação, busquei condensar os pontos de maior relevância. A política nacional de pós-graduação é estabelecida a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. A instância decisória é centrada no MEC e, para o cumprimento das metas estabelecidas pelos PNPGs, a CAPES realiza a gestão e a implantação das políticas em conjunto com as universidades e a comunidade científica

10

Em 2016, o Brasil foi a 6ª maior economia do Mundo. Em 2021, o Brasil está em 12º no ranking das maiores economias do mundo.

(LIRA, 2011).

As políticas da pós-graduação brasileira, nos últimos 50 anos, foram centradas, principalmente, na formação de docentes e pesquisadores com o intuito de qualificar processos formativos de ensino superior e de buscar o desenvolvimento científico e tecnológico do País. Além disso, por meio da expansão do SNPG, outras políticas puderam ser atendidas a nível nacional. Essas políticas educacionais, em parte, têm obtido sucesso desde a implantação formal da pós-graduação no Brasil, visto que sua expansão implicou no aumento significativo do número de cursos ofertados. Em 1976, por exemplo, o sistema ofertava 699 cursos de mestrado e doutorado, já em 2016, o somatório de cursos de pós-graduação chegou a 6.131, incluindo os cursos de mestrado profissional (NOBRE; FREITAS, 2017).

Entretanto, apesar do sucesso das políticas de expansão da pós-graduação, ainda existem lacunas. As desigualdades regionais existentes no Brasil fazem com que a expansão da pós-graduação ocorra de maneira assimétrica entre as regiões do País. Entre 2002 e 2008, as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste tiveram uma menor expansão dos programas de pós-graduação, quando comparado com as regiões Sudeste e Sul. Apesar disso, existem esforços para superação desse cenário que vem mudando lentamente. Em 2002, por exemplo, o eixo Sudeste/Sul concentrava 76,3% dos programas *stricto sensu*, já em 2018, esse número caiu para 66,2% dos programas. Estes dados apontam para uma queda na concentração de cursos no eixo Sudeste/Sul, mas ainda são necessárias estratégias para uma expansão nacional mais abrangente (GUIMARÃES et al., 2020).

Essa lacuna exemplifica as falhas que acometem os diversos níveis de formação profissional no Brasil. Nesse sentido, visualizando a pós-graduação como um dos pilares do ensino superior brasileiro, novas políticas educacionais do SNPG podem auxiliar na superação dessa e de outras lacunas, para que, futuramente, a excelência seja alcançada pelo sistema. Entre as alternativas para o aprimoramento da pós-graduação, os procedimentos de avaliação realizados pela CAPES para avaliar as propostas de criação de novos cursos e classificar os cursos em funcionamento são ferramentas fundamentais. Este processo é primordial para a criação e o acompanhamento dos cursos da pós-graduação *stricto sensu* e para a correção de falhas encontradas por meio da realização de avaliações periódicas dos programas.

2.2 O sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES

A avaliação do SNPG, coordenada pela Diretoria de Avaliação da CAPES, tem como objetivo primário a manutenção da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil e serve como referência para a distribuição de bolsas e de recursos financeiros para o fomento à pesquisa. Além disso, ela é utilizada como uma ferramenta para o diagnóstico no SNPG, ao identificar assimetrias regionais e entre áreas estratégicas do conhecimento, a fim de orientar a expansão da pós-graduação no País (BRASIL, 2014).

O sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* foi implantado pela CAPES em 1976 e, desde então, passou por reformulações, com o intuito de buscar a forma mais fidedigna de avaliação dos programas e cursos do sistema. Atualmente, três eixos são utilizados para caracterizar os processos avaliativos:

- 1 – A avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual;
- 2 – tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares;
- 3 – associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (BRASIL, 2010, p. 125).

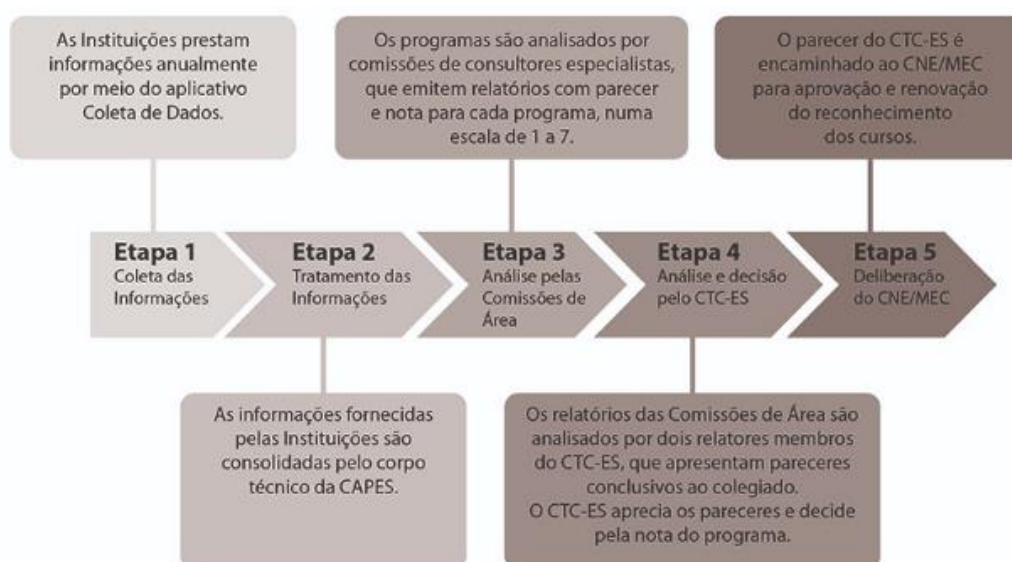
O sistema de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado se constitui de dois processos distintos: um que se refere à entrada de cursos, a Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCN); e outro que se refere a permanência dos cursos já existentes, a Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação (BRASIL, 2020). Ambos os processos são conduzidos tendo como base os fundamentos: (i) reconhecimento e confiabilidade autenticados pela qualidade da análise dos pares; (ii) critérios devem ser discutidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período de avaliação; (iii) transparência através da divulgação das decisões, ações e resultados (BRASIL, 2021).

A Avaliação de Propostas de Novos Cursos é feita para a admissão de novos programas e cursos ao SNPG. Quando um novo curso é avaliado, a CAPES analisa se o padrão de qualidade requerido pela pós-graduação é atendido em sua proposta, e o resultado é encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que delibera o reconhecimento do curso (NOBRE; FREITAS, 2017). Já o acompanhamento anual, nomeado como “Coleta CAPES”, é um processo pelo qual os programas de pós-graduação *stricto sensu* apresentam as atividades desenvolvidas pelo programa a cada ano, mas a conclusão dessas avaliações acontece somente a cada quatro anos por meio da Avaliação Quadrienal.

O objetivo do acompanhamento anual é estabelecer um diálogo entre a CAPES e os programas de pós-graduação, no intuito de orientá-los para que possam elevar a qualidade do desempenho dos cursos, buscando superar as lacunas identificadas. O acompanhamento não tem como finalidade a atribuição de conceitos aos programas, nesse processo é apresentado um parecer emitido pela comissão da respectiva área do programa com considerações pertinentes (OLIVEIRA, 2010). E, a Avaliação Quadrienal¹¹ é realizada em 4912 áreas distintas, seguindo os quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES).

Os resultados dessa avaliação resultam em uma nota que varia entre um e sete. Esta nota é atribuída ao programa após a análise dos indicadores da Coleta CAPES referentes aos quatro anos anteriores. Após a análise ser conduzida para as comissões de cada área de avaliação, o CTC-ES homologa os resultados finais. Esses resultados fundamentam a deliberação do CNE/MEC sobre os cursos que vão ter a renovação de reconhecimento para a continuidade das atividades no período subsequente (CAPES, 2021). O fluxo do processo de avaliação quadrienal pode ser visto na Figura 1.

FIGURA 1 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO



Fonte: (CAPES, 2021)

11 O modelo de avaliação implantado pela CAPES, em 1998, previa a avaliação em triênios, a partir do período 2013-2016 a avaliação passou a ser quadrienal (PATRUS *et al.*, 2018).

12 Quantitativo de áreas vigente em 2020.

Durante a concepção dos processos de avaliação, dois sistemas foram utilizados para avaliar os programas e cursos. Entre 1976-1997, a CAPES utilizava a escala conceitual alfabética (A, B, C, D e E). Os cursos mais bem avaliados, considerados como de padrão internacional, recebiam o conceito A. Em 1997, com as necessidades de aprimoramento do sistema, passou a vigorar a escala numérica (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), e os cursos recebiam a nota de acordo com o desempenho acadêmico por triênio. As notas 1 e 2 foram consideradas como insuficientes para a continuidade do curso, os quais são descredenciados no sistema; a nota 3 é equivalente ao desempenho médio dos cursos, sendo o padrão mínimo de qualidade para o sistema; as notas 4 e 5 significam um bom desempenho — para os programas que ofertam somente cursos de mestrado, a nota 5 equivale ao desempenho máximo que se pode atingir; as notas 6 e 7 são dados aos cursos considerados no padrão internacional, sendo que os cursos que recebem nota 7 estão no topo do sistema (NOBRE; FREITAS, 2017; BRASIL, 2010).

Em relação às áreas de avaliação, elas são coordenadas por consultores designados para um período de três anos para coordenar, planejar e executar atividades das respectivas áreas junto à CAPES, incluindo a avaliação dos programas. Os consultores são acadêmicos reconhecidos pela experiência com ensino e orientação na pós-graduação, pesquisa e inovação e são indicados para deliberar em última instância sobre a proposta dos novos cursos e notas atribuídas na avaliação periódica dos programas de pós-graduação (PPG) (BRASIL, 2020).

As 49 áreas de avaliação¹³ estão integradas aos programas de pós-graduação. São áreas que possuem diferentes níveis de adequação à avaliação da CAPES e as suas características também se distinguem no que diz respeito à produção intelectual a elas vinculadas, entretanto, seguem a mesma sistemática e critérios básicos estabelecidos no CTC-ES (VOGUEL; KOBASHI, 2016; VIANA 2018). A área de avaliação do PPGIEL é a interdisciplinar. Segundo a CAPES (2019) é uma área caracterizada como um espaço

13 As áreas de avaliação são: 1) Administração pública e de empresas, Ciências Contábeis e Turismo 2) Antropologia / Arqueologia 3) Arquitetura, Urbanismo e Design 4) Artes 5) Astronomia / Física 6) Biodiversidade 7) Biotecnologia 8) Ciência da Computação 9) Ciência de Alimentos 10) Ciência Política e Relações Internacionais 11) Ciências Agrárias I 12) Ciências Ambientais 13) Ciências Biológicas I 14) Ciências Biológicas II 15) Ciências Biológicas III 16) Ciências da Religião e Teologia 18) Comunicação e Informação 19) Direito 20) Economia 21) Educação 22) Educação Física 23) Enfermagem 24) Engenharias I 25) Engenharias II 26) Engenharias III 27) Engenharias IV 28) Ensino 27) Farmácia 29) Filosofia 30) Geociências 31) Geografia 32) História 33) Interdisciplinar 34) Linguística e Literatura 35) Matemática / Probabilidade e Estatística 36) Materiais 37) Medicina I 38) Medicina II 39) Medicina III 40) Medicina Veterinária 41) Nutrição 42) Odontologia 43) Planejamento Urbano e Regional/ Demografia 44) Psicologia 45) Química 46) Saúde Coletiva 47) Serviço Social 48) Sociologia 49) Zootecnia / Recursos Pesqueiros (PLATAFORMA SUCUPIRA, online).

de experimentação de novas aproximações entre áreas distintas do conhecimento, resultando na construção de abordagens teórico-metodológicas originais e no desenvolvimento de práticas de pesquisa, ensino e extensão inovadoras.

Sobre a avaliação, ressalta-se que as propostas encaminhadas à Área Interdisciplinar são analisadas com as regras vigentes da CAPES e são retificadas pelo CTC-ES. O critério essencial de avaliação da área é referente à obrigatoriedade da interdisciplinaridade na constituição da proposta. É necessário que esse critério esteja manifesto e destacado na proposta do programa.

Em linhas gerais, no que tange os pontos relativos à formação profissional, a área avalia o potencial integrador das propostas dos programas de pós-graduação e estimula a existência de poucas áreas de concentração e linhas de pesquisa, considerando o alinhamento com os objetivos da proposta. São valorizadas pela área as estruturas curriculares com formação sólida e integradora, formadas por um conjunto de disciplinas com ementas atualizadas, ministradas de maneira compartilhada pelo corpo docente e coerentes com as áreas de concentração e objetivos de cada programa (CAPES, 2017). Para a realização da Avaliação Quadrienal são utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Documentos da Área: que são documentos elaborados pela respectiva área de avaliação de aprovados pelo CTC-ES, os quais fundamentam a avaliação dos programas, com critérios e parâmetros a serem adotados.
- b) Módulo Ficha de Avaliação na Plataforma Sucupira- para o registro do parecer sobre cada programa avaliado. O módulo reflete todos os quesitos e itens que constam na Ficha de Avaliação com os pesos definidos nos “Documentos de Área”. A partir da inserção de um conceito em cada item, o sistema calcula automaticamente a tendência do conceito do quesito, que poderá ou não ser aceita pelo consultor, mediante justificativa. Após a inserção de todos os conceitos dos quesitos, o avaliador atribuirá uma nota de 1 a 7 a cada programa de pós-graduação.
- c) Relatórios de programas – relatórios contendo as informações apresentadas pelos programas nas Coletas de Dados referentes aos anos que serão avaliados (CAPES, 2017, p. 7).

O resultado da avaliação da área é apresentado de duas formas: através do Relatório Quadrienal, que apresenta os critérios e indicadores utilizados na avaliação e os parâmetros definidos durante o processo avaliativo para atribuir conceito aos PPG; e através de um relatório para cada PPG, chamada de ficha de avaliação (VIANA, 2018). Na ficha de avaliação constam os critérios que foram avaliados no programa. Para os programas de pós-graduação acadêmicos existem cinco critérios: (i) proposta do programa, que tem valor zero e não soma pontos para a nota da avaliação; (ii) corpo docente, quesito que vale de 10 a 20% da nota final; (iii) corpo discente, teses e

dissertações, valendo de 30 a 35% da nota final; (iv) produção intelectual, com valores entre 35 a 40% da nota final; e (v) inserção social, quesito que vale de 10 a 20% da nota final (CAPES, 2017). Sendo assim, os critérios “corpo discente, teses e dissertações” e “produção intelectual” são aqueles que possuem os maiores valores na pontuação dos programas de pós-graduação acadêmicos.

Devido à importância da produção científica como parâmetro para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a CAPES utiliza uma ferramenta denominada Qualis Periódicos para contribuir com o processo de avaliação dos programas. O Qualis Periódicos é um conjunto de procedimentos utilizados para classificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, tendo como base a publicação de artigos em periódicos científicos. Esse processo foi criado para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e tem como base as informações fornecidas no aplicativo de Coleta de Dados (Etapa 1 descrita na Figura 1).

Após esse processo, a CAPES disponibiliza a classificação dos periódicos utilizados pelos PPG para a divulgação da produção intelectual realizada por eles. Nesse sentido, o Qualis Periódicos verifica a qualidade dos artigos através da análise da qualidade dos periódicos científicos. A classificação dos periódicos é feita por coordenadores indicados por seus pares que definem critérios próprios de classificação para cada uma das 49 áreas de avaliação. Os periódicos são classificados em estratos indicativos de qualidade: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C, que possui peso zero (AGUIA, 2021). Nesse processo de avaliação, um mesmo periódico pode ser classificado por mais de uma área e, assim, receber diferentes avaliações. Apesar dos modelos de avaliação da CAPES serem eficazes nos objetivos que são propostos, o Qualis Periódicos é alvo de críticas da comunidade acadêmico-científica.

A crítica mais contundente se refere ao fato de um periódico ser bem avaliado em uma determinada área e obter notas baixas em outras. Essa configuração pode ser prejudicial aos pesquisadores e aos PPG, visto que, se um pesquisador publica um artigo em uma área diversa da avaliação do seu programa, as diferenças entre as áreas podem acarretar em uma classificação de qualidade inferior ao esperado. Além disso, a distinção de notas entre as áreas gera complicações em concursos públicos. Existem relatos de candidatos sobre injustiças por suas boas publicações não terem recebido tanto peso na área do concurso pretendido (PEREZ, 2020).

Para Barata (2019) é necessário tornar o Qualis Periódicos uma ferramenta mais homogênea entre as áreas de forma que seja um instrumento capaz de sinalizar as

características gerais de produção dos programas de pós-graduação brasileiros. Ao criticar esse sistema, a autora relata que os critérios adotados pelas diferentes áreas são incomensuráveis e dificultam o diálogo na comunidade acadêmico-científica.

Assim como o sistema Qualis Periódicos, o sistema de avaliação da pós-graduação como um todo é passível de críticas. Magalhães e Real (2018) mapearam o debate acerca da avaliação da pós-graduação, a partir de artigos publicados entre 1999 a 2017, o resultado encontrado é que a literatura sobre o tema é formada por oposições. Parte dos autores acredita que os processos avaliativos realizados na pós-graduação fomentam o produtivismo acadêmico, principalmente no que diz respeito ao sistema Qualis, que avalia a produção científica dos PPGs. Enquanto outros autores acreditam que os processos avaliativos contribuem para a melhoria da qualidade dos programas e cursos de pós-graduação. Diante desse campo repleto de dissensos, as autoras concluem que dificilmente haverá um modelo ideal de avaliação, mesmo considerando importantes as discussões sobre a temática, as quais visam o aperfeiçoamento na direção de uma formação transformadora e socialmente relevante para o País.

De acordo com a CAPES (2020), os resultados da avaliação da pós-graduação feita pelo órgão deve ser o principal norteador para a concessão de bolsas de mestrado e doutorado no Brasil. Além disso, a relevância do programa para o desenvolvimento do País é levada em consideração para a obtenção de apoio por meio de programas estratégicos. Os valores das bolsas que são direcionadas aos discentes da pós-graduação são definidos de acordo com o nível do curso. Atualmente, os estudantes dos cursos de mestrado recebem bolsas de estudos no valor de R\$ 1.500,00 mensais; dos cursos de doutorado R\$ 2.200,00 mensais; pós-doutorado R\$ 4.100,00; e a bolsa para o professor visitante nacional sênior equivale a R\$ 8.905,42 (CAPES, 2020). Quanto maior é o nível de formação, maior é o auxílio mensal que o pós-graduando pode receber. Entre os critérios utilizados no modelo de distribuição de bolsas da CAPES, leva-se em consideração a nota e o nível dos cursos (mestrado e doutorado); o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) onde os cursos são ofertados; e quantidade de diplomados (CAPES, 2020).

A Portaria nº 34, de 9 de março de 2020, estabeleceu como condições para o fomento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pela Diretoria de Programas e Bolsas no país (DPB) da CAPES:

Art. 4º São passíveis de fomento:

I - Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* de caráter acadêmico presencial, salvo quando incidente alguma hipótese de vedação; e

II - Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* de caráter acadêmico ou profissional, presenciais ou à distância, quando forem formalmente contemplados programas estratégicos, por decisão fundamentada da Diretoria-Executiva da Capes.

Art. 5º É vedado o fomento aos cursos de que trata o inciso I do art. 4º:

I - No primeiro ano de seu funcionamento;

II - No mesmo ano da homologação de alteração da modalidade profissional para acadêmico presencial;

III - Quando as três últimas notas da Avaliação forem iguais a 3 (três); ou

IV - A partir do momento em que for deferido pedido de alteração da modalidade do curso de acadêmico para profissional presencial ou à distância (BRASIL, 2020).

Tendo isso em vista, observo que a CAPES mantém um caráter meritocrático no processo de fomento e distribuição de bolsas para os programas de pós-graduação do Brasil. Levando em consideração a nota do curso e o seu tamanho, mensurado pela quantidade média de egressos. O IDHM também é um critério levado em conta para definir a quantidade de bolsas repassadas. Os programas localizados em municípios com menores notas do índice recebem maior aporte de bolsas (CAPES, 2021). A forma como a CAPES promove a distribuição de recursos financeiros aos programas de pós-graduação pode parecer justa, embora também possa apresentar falhas.

Ao utilizar o mérito acadêmico como principal fator para a distribuição de recursos, por exemplo, é assumido o risco de dificultar a busca pela melhoria na avaliação dos programas que apresentam as menores notas, uma vez que eles terão recursos escassos para o seu fortalecimento e para o desenvolvimento pleno de suas atividades. Os programas que estão nas regiões mais carentes do País possuem as menores notas, mas mesmo que exista o critério do IDHM, o item relacionado às notas possui um peso maior para definir o montante do repasse aos programas. Por isso, a estratégia atual para distribuição de recursos na pós-graduação pode estar reforçando as desigualdades regionais do País, ao invés de reduzi-las.

Nesta seção, busquei sintetizar a construção do Sistema Nacional de Pós-Graduação, a partir dos principais pontos dos Planos Nacionais de Pós-graduação, que nortearam as políticas do sistema nas últimas décadas. Entre as políticas educacionais visadas por esses planos, em um enquadramento geral, o foco foi formar docentes e pesquisadores qualificados para atuação no ensino e no desenvolvimento científico e tecnológico do País. Além disso, apresentei o sistema de avaliação da pós-graduação, o qual tem relação direta com a busca por um padrão de excelência para cursos de mestrado e de doutorado. Perseguindo essa lógica, na seção seguinte é aberto um espaço para as

discussões sobre a formação acadêmica no âmbito do lazer, em nível de pós-graduação, com o intuito de refletir sobre os processos formativos da área no âmbito internacional.

2.3 A pós-graduação em lazer no âmbito internacional

A formação profissional para o lazer tem sido ofertada nas diversas modalidades do ensino superior. Na pós-graduação é possível encontrar cursos específicos sobre o lazer nas modalidades *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). No Brasil, a maior oferta dos cursos de lazer na pós-graduação acontece na modalidade *lato sensu*. Já a modalidade *stricto sensu* da área ainda é incipiente em relação ao quantitativo de cursos ofertados. O PPGIEL foi um programa precursor na criação do mestrado e doutorado acadêmico sobre o lazer no País, por isso, é referenciado pela sua influência tanto no ensino quanto na pesquisa. Para ter conhecimento sobre a formação em lazer e as iniciativas que extrapolam as fronteiras do Brasil, encontrei cursos de pós-graduação internacionais da área. Nesta seção é proposta a elaboração de um panorama da conjuntura internacional sobre o assunto por meio das informações coletadas na literatura disponível — tendo ciência, portanto, que o intuito aqui não é o de esgotar por completo a apresentação do cenário da pós-graduação em lazer pelo mundo.

O estudo feito por Uvinha (2020) retratou uma parte do cenário internacional das iniciativas de formação em nível de pós-graduação em lazer pelo mundo. O autor usou como critério de seleção os programas de pós-graduação concebidos pelas associações temáticas de pesquisa com mais tradição entre os estudiosos do lazer. Para o autor, as associações temáticas de pesquisa são importantes *lócus* de desenvolvimento acadêmico-científico para os estudos do lazer, visto que, nesses espaços acontece a reunião de pesquisadores de diferentes instituições e campos de atuação, engajados no avanço interdisciplinar do lazer com potencial transformador. Entre as principais associações do mundo, é citada a Organização Mundial de Lazer (World Leisure Organization - WLO) que possui como função o fomento à pesquisa em lazer de diversas formas, como, por exemplo, a realização de congressos e a oferta de cursos de pós-graduação (UVINHA, 2020).

A WLO possui Centros de Excelência (World Leisure Center of Excellence - WLCE) que promovem pesquisas e cursos de pós-graduação em lazer em nível de mestrado e doutorado em cinco países do mundo. São eles: (i) o Mestrado em Leisure Studies, da Breda University of Applied Sciences na Holanda, que pertence ao centro de

excelência da Europa; (ii) Mestrado e doutorado em Humane and Sociological Science of Sports; e mestrado em Science & Technology (S&T) Education; e o mestrado e doutorado em Tourism Management, da Zhejiang University na China, pertencentes do centro de excelência da Ásia; (iii) Mestrado e doutorado em Turismo, da University of Otago na Nova Zelândia, que faz parte do centro de excelência da Oceania; (iv) Mestrado em Arts in Sustainable Leisure Management, da Vancouver Island University no Canadá, que faz parte do centro de excelência da América do Norte; e por fim, o Mestrado e doutorado em Turismo, da Universidade de São Paulo no Brasil, pertencente ao centro de excelência da América do Sul. O foco de todo esses cursos é o lazer, fazendo interligações com a recreação, com as artes, festividades e cultura, com os esportes, com a saúde e com o turismo (UVINHA, 2020).

As temáticas desenvolvidas e pesquisas realizadas nesses programas de pós-graduação estão em torno da história do lazer, da indústria esportiva e gestão, da gerência de turismo, do ecoturismo e desenvolvimento sustentável, dos recursos patrimoniais e se relacionam com o aumento da consciência global, aumento da sensibilidade ambiental, desenvolvimento comunitário e promoção da qualidade de vida através do lazer (UVINHA, 2020; GRANJA; SCHROEDER, 2015).

Os processos formativos de cada programa de pós-graduação da Organização Mundial de Lazer possuem suas peculiaridades e ênfases relacionadas com o lazer em suas diversas dimensões. A expectativa da organização é a criação de mais centros de excelência para a expansão da sua missão em outros países do mundo. Os benefícios dessas iniciativas, para os estudiosos do campo, incluem a possibilidade de intercâmbio, cursos de bacharelado, mestrado e doutorado na área do lazer e possibilidade de continuidade na carreira como pesquisador do assunto (GRANJA; SCHROEDER, 2015).

No contexto da América Latina, a formação para o lazer, em nível de pós-graduação, tem sido ofertada em alguns países. Diferente do Brasil, os países de língua espanhola denominam os estudos do lazer de três formas distintas: “tiempo libre”, “ocio” e “recreacion”. Na Colômbia, de acordo com Fernandez e Bedoya (2014), a ênfase na formação em nível de pós-graduação para o lazer se restringe às especializações, não existem programas que ofertem cursos de mestrado e doutorado na área. Além disso, dos seis programas registrados no Ministério da Educação Nacional da Colômbia, apenas dois estavam ativos no momento desta pesquisa. Diante desse cenário, os estudantes que buscam pela formação *stricto sensu* em lazer nesse país precisam cursar programas da Educação Física, Educação ou Saúde, na perspectiva de se aproximarem da temática

almejada. Para os autores, essa situação prejudica a produção de conhecimentos da área e o avanço das pesquisas para o desenvolvimento do campo na Colômbia.

Essa escassez de programas de pós-graduação sobre lazer na Colômbia pode ser reflexo da falta de aderência discente à continuidade nos estudos, como acontece nas graduações técnica, tecnológica e profissional do país. A exemplo dessa situação, a Universidad Del Valle possui um programa de profissionalização de Recreação em vigor. Os processos formativos são divididos em duas etapas: até o sexto semestre o discente gradua-se como tecnólogo, e a segunda etapa consiste na continuidade dos estudos até o décimo semestre para atingir a profissionalização (FERNANDEZ; BEDOYA, 2014). Nesse sentido, a falta de incentivo à continuidade nos estudos e o baixo interesse pela formação em nível de pós-graduação faz com que os profissionais se sintam satisfeitos com a formação recebida à nível de graduação. Os autores do estudo consideram que é urgente a formulação de programas de mestrado e doutorado em lazer e recreação na Colômbia, visando a formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos e a consolidação das pesquisas no campo.

Em um estudo mais abrangente, Gomes (2020) traça um panorama de formação para o lazer em nível de pós-graduação na Costa Rica, Equador, México e Brasil. A pesquisa analisou as propostas de formação dos mestrados em lazer dos respectivos países, buscando conhecer suas interfaces. Foram considerados os mestrados que possuem relação direta com os estudos do lazer/“tiempo libre”/“recreacion”, quais sejam: (i) Maestría en Recreación y Administración del Tiempo Libre – Universidad Regional Miguel Hidalgo, México; (ii) Maestría en Recreación – Universidad YMCA, México; (iii) Maestría Profesional en Recreación – Universidad de Costa Rica; (iv) Maestría en Recreación y Tiempo Libre – Escuela Politécnica del Ejército, Ecuador; (v) Mestrado em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Este último, o PPGIEL.

Em relação aos principais objetivos da formação, somente o PPGIEL prioriza a formação de professores e pesquisadores para atuação com a docência no ensino superior. Isso porque ele é o único mestrado acadêmico entre os cinco investigados. Os outros quatro são mestrados profissionais. Nos mestrados da Costa Rica e do Equador são mencionadas as atividades com a docência e a pesquisa como campos de atuação dos egressos, entretanto, como já exposto neste trabalho, o foco principal dos mestrados profissionais é a prestação de serviços e a aplicação de práticas do conhecimento. Quando se trata do destino profissional dos egressos dos mestrados em lazer da América Latina, uma ênfase mercadológica que advém das propostas de formação dos cursos é percebida.

Gomes et al. (2013) ao entrevistarem coordenadores, professores e egressos desses cinco programas em lazer mencionados, encontraram uma relação natural entre a vida profissional e a atuação no setor empresarial. Eles também observaram preocupações relacionadas ao atendimento de demandas do setor privado, com possibilidades de criação de empresas recreativas e o incentivo ao empreendedorismo. Nesse sentido, os autores perceberam uma nítida diferença entre os cursos de mestrado profissional e o acadêmico, pois, a maioria dos cursos com enfoque profissional sinalizam uma formação para os pós-graduados atuarem diretamente no mercado, ao contrário do curso acadêmico que visa a formação para atuação como docentes e pesquisadores em instituições de ensino (GOMES, 2020).

Para o ingresso na pós-graduação, foi observado, nos cinco programas, que os cursos são ofertados para profissionais formados em nível superior de diferentes áreas do conhecimento. Essa característica em comum reforça que os Estudos do Lazer permitem a incorporação de valores de áreas do conhecimento diversas para o campo. A sua interdisciplinaridade pode, portanto, promover novas descobertas pelo compartilhamento de conhecimentos, bem como favorecer a formação de profissionais com diferentes perspectivas de atuação e múltiplos perfis. O corpo docente dos cursos é constituído por professores de diferentes áreas do conhecimento, entretanto, existe uma maior concentração de docentes graduados em Educação Física, principalmente no Brasil, na Costa Rica e no Equador.

No que tange a integração para a pesquisa entre os programas de pós-graduação latino-americanos, os pesquisadores constataram poucas ações concretas para a articulação e integração regional, evidenciando a importância de parcerias e de redes de colaboração entre os mestrados em lazer na tentativa de diminuir as desigualdades que recaem sobre a pós-graduação, a pesquisa e a produção científica sobre o tema na região. Nesse sentido, é fundamental o intercâmbio de conhecimentos entre os programas de pós-graduação, assim como as práticas colaborativas entre os pesquisadores, com o intuito de produzir novos conhecimentos tendo como base as experiências e especificidades da América Latina (GOMES, 2020).

Perante o exposto, o cenário da pós-graduação em lazer na América Latina se mostra mais próximo às propostas formativas com enfoque profissional. A maior quantidade de oferta desses cursos chama a atenção para a necessidade da criação de outros programas com enfoques acadêmicos. Isso porque, ao formar profissionais somente para o mercado de trabalho, são permitidas a manutenção das lacunas

relacionadas à formação de docentes e pesquisadores em lazer nesses países.

Mas, apesar das assimetrias, as propostas formativas apontadas são importantes para o avanço do campo no ensino superior e dão suporte para a formação avançada de profissionais do lazer. O Quadro 1 apresenta alguns cursos de mestrado e doutorado e os seus respectivos objetivos de formação no contexto internacional, com enfoque para a América Latina, pela proximidade regional e cultural com o Brasil. Esses dados foram extraídos diretamente das páginas virtuais institucionais de cada curso.

QUADRO 1 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LAZER NA AMÉRICA LATINA

Nº	Instituição	Nome da pós-graduação	Nível de formação	Título concedido	Objetivos de formação profissional
1	Universidad de Comahue (Argentina)	Teorias e Políticas da Recreación	Mestrado profissional	Mestre	Promover a formação de pesquisadores interdisciplinares que abordem o tempo livre; promover a formação de profissionais para a aplicação de políticas recreativas nas esferas pública e privada; promover o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de intervenção social específicas para as problemáticas da recreação; promover a formação de recursos humanos para o planejamento e gestão de serviços.
2	Universidade de Costa Rica (Costa Rica)	Maestría Profesional em Recreación	Mestrado profissional	Mestre	Formar profissionais possam atender às demandas por programas recreativos, de modo que a população utilize seu tempo livre de forma proveitosa e, com isso, melhore sua qualidade de vida.
3	Escuela Politécnica del Ejército (Equador)	Maestría en Recreación y Tiempo Libre	Mestrado profissional	Mestre	Formar profissionais com conhecimentos científicos e investigativos, capazes de liderar com pensamento crítico, gerar, aplicar e divulgar conhecimentos técnico-pedagógicos; desenvolver projetos e estratégias de recreação turística para o aproveitamento do tempo livre e promover mudanças e melhorias nos estilos de vida da comunidade para promover o desenvolvimento integral da nação.
4	Universidad YMCA (México)	Maestría en Recreación	Mestrado profissional	Mestre	Formar especialistas capazes de desenvolver projetos de recreação e lazer no trabalho, bem como assessorar instituições públicas e privadas no desenvolvimento e gestão de programas de recreação ocupacional para trabalhadores em diferentes áreas e níveis.

Continua

QUADRO 1 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LAZER NA AMÉRICA LATINA

Continuação

Nº	Instituição	Nome da pós-graduação	Nível de formação	Título concedido	Objetivos de formação profissional
5	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)	Maestría en Recreación	Não identificado	Mestre	Visa fortalecer a formação de recursos humanos, voltada para uma educação para todos que promova o trabalho produtivo, local e regional, para que os processos investigativos que embasem as linhas, centros e núcleos de pesquisa. Da mesma forma, atendem às necessidades do contexto educacional da região Centro-Oeste. Além disso, pretende-se que o egresso seja um fomentador constante de pesquisas e sirva de apoio e acompanhamento a pesquisadores iniciantes e em formação.
6	Universidad Católica Del Uruguay (Uruguai)	Maestría en Ocio, Turismo y Recreación	Mestrado profesional	Mestre	Formar profissionais capazes de produzir conhecimento aplicado a diferentes áreas da recreação e do turismo, através de várias estratégias de investigação e / ou intervenção; projetar, planejar, administrar e avaliar propostas de turismo e recreação voltadas para o desenvolvimento humano e sustentável; desenvolver estratégias de intervenção através de processos de potencialização social e participação comunitária, gerindo de forma eficiente o capital natural, cultural e simbólico.
7	Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)	Estudos do Lazer	Mestrado e doutorado acadêmicos	Mestre e doutor	Formar pesquisadores de ponta na produção e na difusão do conhecimento científico sobre o Lazer; Formar em alto nível docentes do ensino superior e profissionais que atuam no campo do Lazer e áreas afins.

Fonte: Elaborado Pelo Autor (ARGENTINA, 2009; UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, 2020; EDUCAEDU ECUADOR, 2021; UNIVERSIDAD YMCA, 2021; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, 2018; UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY, 2018; EEFFTO, 2021).

É possível observar que os cursos com enfoque profissional possuem como objetivo a formação de recursos humanos aptos para a atuação no mercado de trabalho em instituições que oferecem programas recreativos, projetos de recreação turística ou programas de recreação ocupacional. Algumas propostas mostram a possibilidade de formação para a pesquisa e a produção de conhecimentos sobre o lazer, indicando que esses processos formativos visam mais do que o atendimento das demandas do mercado de trabalho e a formação científica. A oferta de cursos de mestrado e doutorado profissional sob a perspectiva brasileira é situada como um dos objetivos de formação

para capacitar profissionais para o exercício da prática profissional avançada, visando atender às demandas sociais, organizacionais ou profissionais do mercado de trabalho (BRASIL, 2017).

Por isso, a trajetória profissional dos egressos da pós-graduação profissional em lazer pode ser entendida como distinta da trajetória dos egressos de cursos acadêmicos sobre o mesmo tema. A pós-graduação acadêmica está alinhada com a formação para as atividades de ensino, de pesquisa e de produção de novos conhecimentos. Algumas propostas acadêmicas visam a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, mas o objetivo primário dessa formação é a busca pela qualificação de docentes e pesquisadores. Como visto, os objetivos de formação do PPGIEL estão centrados no âmbito acadêmico. Antes de partir para os resultados que aproximam do delineamento dos seus egressos, na próxima sessão abordo com detalhamento a proposta formativa e as suas principais especificidades no intuito de conhecer os objetivos que guiam o PPGIEL, enfatizando os objetivos de formação; o perfil profissional almejado após a diplomação; as linhas de pesquisa do programa; o corpo docente que o compõe e a grade curricular dos cursos nos níveis de mestrado e doutorado do programa.

2.4 Formação profissional em lazer proposta pelo PPGIEL

O PPGIEL visa a formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu*. A criação desse programa advém de esforços das ações de ensino, pesquisa, extensão e produção intelectual promovidos pelo Centro de Estudos do Lazer e Recreação (CELAR) da UFMG. Embora a temática do lazer seja um objeto de estudos de variados programas de pós-graduação, o PPGIEL é o único programa específico sobre a temática no Brasil, além de ser o único, em toda a América Latina, a oferecer o curso a nível de doutorado na temática. Em 2006, as atividades do programa iniciaram com a oferta do curso de mestrado. Após passar pela primeira avaliação trienal da CAPES (2007-2009), o curso obteve conceito 4. Em 2012, foi implementado o curso de doutorado em Estudos do Lazer e, no ano subsequente, o programa avançou para o conceito 5 na avaliação da CAPES. Os cursos oferecidos pelo programa tiveram um importante papel na ampliação da pesquisa científica e interdisciplinar sobre o lazer no Brasil e na América Latina e auxiliaram na formação de profissionais qualificados para a intervenção no campo (PPGIEL, 2019).

Por meio dos relatórios enviados para a Coleta CAPES, disponíveis publicamente na Plataforma Sucupira, foi possível ter acesso às informações que compõem os processos formativos dos egressos do programa e a estrutura organizacional do PPGIEL. O programa segue o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMG, que aponta os aspectos formais que norteiam os cursos de pós-graduação da universidade. O plano descreve os dois níveis de ensino da pós-graduação *stricto sensu*: (i) o mestrado, que tem como objetivo aprofundar o conhecimento acadêmico e profissional, aprimorando a capacidade do discente para realizar pesquisas; e (ii) o doutorado, que tem como objetivo desenvolver a capacidade de propor e conduzir pesquisas originais em áreas específicas ou interdisciplinares (UFMG, 2018).

O PPGIEL descreve sua proposta formativa como interdisciplinar, baseada no aprofundamento de estudos e pesquisas com essa característica, as quais visam socializar os conhecimentos teórico-práticos produzidos. O programa se encarrega dos seguintes objetivos: (i) a promoção de pesquisas interdisciplinares e da reflexão crítica sobre o lazer em nível de pós-graduação; (ii) o fomento aos avanços qualitativos nos estudos sobre o lazer, por meio da criação e da consolidação de grupos de pesquisa e da realização de eventos científicos e publicações científicas; (iii) o apoio ao intercâmbio científico com outros departamentos e instituições em âmbito nacional; e (iv) o incentivo ao intercâmbio com a comunidade científica internacional dedicada aos estudos do lazer.

Em relação aos objetivos de formação discente, um importante vetor para o entendimento dos resultados desta pesquisa, o programa visa: (v) formar pesquisadores qualificados para a produção e a difusão de conhecimentos científicos sobre o lazer; (vi) formar docentes em alto nível para o ensino superior; (vii) formar profissionais que atuam no campo do lazer e áreas afins. Além disso, é atrelado aos objetivos de formação a sensibilidade social, ao reconhecer o lazer como um direito, o situando como um potencial meio para a realização de ações comprometidas com a inclusão e a responsabilidade social (PPGIEL, 2019).

Os objetivos de formação do PPGIEL evidenciam a trajetória profissional na carreira acadêmica, mas também abrangem a qualificação de profissionais que atuam em outras esferas do mercado de trabalho no campo do lazer. O perfil do egresso almejado, segundo a proposta do programa, é um profissional que desenvolveu, em seu processo de formação, uma visão crítica e global da sociedade. Um agente capaz de escolher e desenvolver formas qualificadas de intervenção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e preparado para articular soluções para os desafios relacionados com o lazer

(PPGIEL, 2019).

Isayama (2010) compreende que a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica é essencial para a construção de um profissional com saberes e competências fundamentados nos valores de uma sociedade democrática, tal qual, no entendimento da função social do profissional na educação para e pelo lazer. Além disso, o processo formativo deve oferecer o domínio de conteúdos de diferentes âmbitos, através das articulações interdisciplinares, permitindo a troca de conhecimentos entre profissionais advindos de áreas diversas.

Por conseguinte, são elencadas competências na proposta de formação dos cursos oferecidos pelo PPGIEL para alcançar o perfil profissional almejado e atender aos objetivos de formação e qualificação de docentes e pesquisadores em lazer. A proposta de formação do programa visa o desenvolvimento das seguintes competências: 1) a realização de pesquisas interdisciplinares sobre o lazer, visando o avanço qualitativo do conhecimento e a possibilidade de intercâmbio com profissionais advindos de diversas áreas do Brasil e da América Latina; 2) o desenvolvimento de novas metodologias e de ferramentas educacionais relacionadas ao lazer; 3) o desenvolvimento de projetos e ações que integrem a cultura e a educação, como base para o entendimento do lazer e da sua diversidade no contexto brasileiro e latino-americano; e 4) a prestação de assessorias para órgãos públicos, empresas do setor privado e do terceiro setor, situando o lazer como parte integrante da base para a construção cidadã (PPGIEL, 2019).

Considerando os objetivos almejados, é evidente o enfoque acadêmico do PPGIEL, o qual fomenta ações inclusivas por meio da formação de alto nível de docentes e pesquisadores, enfatizando o caráter interdisciplinar dos processos formativos sobre lazer. Por meio da interdisciplinaridade, é possível que diferentes áreas compartilhem questões teórico-conceituais e metodológicas, auxiliando na sistematização de conhecimentos inovadores sobre o lazer em contextos socioculturais, pedagógicos ou políticos (PPGIEL, 2019). Esta compreensão é reforçada por Philippi Junior *et al.* (2000):

O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém, intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões (PHILIPPI JUNIOR *et al.*, 2000, p. 58).

Ao propor o caráter interdisciplinar no processo de formação profissional, é dado espaço para o diálogo, a integração e a interação entre diferentes áreas do conhecimento. Essa relação promove o desenvolvimento de novos conhecimentos e pode tornar as práticas de ensino-aprendizagem mais atrativas e dinâmicas. O processo visa a interação entre as disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão com as necessidades da sociedade contemporânea (GUIMARÃES; MAGALHÃES, 2018).

Na formação docente, a interdisciplinaridade se constitui um importante elemento porque pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de conectar saberes, importantes competências para a intervenção na complexa realidade atual. Para tanto, é necessário que a proposta formativa ofereça aos discentes a capacidade de desenvolver práticas interdisciplinares, bem como proporcione reflexões críticas sobre seu próprio processo de formação. Além disso, é preciso avaliar os diversos conhecimentos e habilidades adquiridas na formação interdisciplinar, afim de evitar que o processo de formação seja considerado superficial (SHAW, 2019).

Para a formação de pesquisadores interdisciplinares, o processo formativo deve ser construído intencionalmente por meio da imersão no assunto e no embasamento teórico. As pesquisas interdisciplinares contribuem para que os pesquisadores escolham instrumentos coerentes com a proposta de investigação. Essa coerência não é relacionada somente aos aspectos conceituais e metodológicos da pesquisa, mas também aos aspectos ontológicos, que lhe dão significado e sentido (FAZENDA *et al.*, 2016).

Portanto, essa é uma característica preeminente na formação de docentes e pesquisadores do PPGIEL, pois os discentes têm a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos sobre lazer partindo de diferentes contextos acadêmico-científicos. Essa é uma importante questão quando se trata da formação para o lazer, um campo que obtém importantes contribuições nas fontes da Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Geografia, entre outras, na tentativa de facilitar as compreensões do lazer como um fenômeno sociocultural (BRAMANTE, 2003).

Entretanto, Lopes (2020) aponta que, apesar das propostas de formação interdisciplinar na pós-graduação proporcionarem uma visão mais abrangente da complexidade dos problemas de pesquisa e visarem a superação de modelos de fragmentação do conhecimento, existem desafios para a inserção profissional dos egressos dessa área de atuação. A autora cita a permanência da visão disciplinar em cursos do ensino superior, mesmo quando as características institucionais são interdisciplinares;

e frisa a exigência de determinados diplomas de áreas disciplinares em editais de concursos, o que dificulta a inserção profissional dos egressos de programas interdisciplinares. Estes desafios são trazidos pelos próprios egressos do PPGIEL na discussão do capítulo 4 (O perfil dos egressos do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer: trajetória profissional e mercado de trabalho de mestres e doutores).

A proposta interdisciplinar reflete na composição do corpo docente do programa em estudo. O PPGIEL conta com 17 professores orientadores advindos de diferentes áreas do conhecimento, 16 deles são permanentes, sendo um colaborador do programa. Todos possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado; 13 possuem formação em nível de pós-doutorado; e nove docentes possuem pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Sobre a área de formação em nível de graduação, 10 docentes são graduados em Educação Física, dois em Terapia Ocupacional, um em Ciências Econômicas, um em Letras, um em Pedagogia, um em História, um em Teologia, um em Comunicação e um em Eletrônica. Apesar da predominância de docentes advindos da Educação Física, que pode ser justificado pelo fato do PPGIEL estar inserido na escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EFFTO) da UFMG, a interdisciplinaridade está presente, visto que, além dessa área do conhecimento, outras oito diferentes formações são identificadas no corpo docente do programa.

Desse modo, o resultado da avaliação quadrienal da CAPES de 2017 aponta que a formação e a atuação do corpo docente estão alinhadas com a proposta interdisciplinar do programa, com as linhas de pesquisa, com a estrutura curricular dos cursos e com a formação proposta (CAPES, 2017). Em consonância com a composição do corpo docente, o ingresso de discentes de diferentes áreas — Administração, Arquitetura, Artes, Assistência Social, Ciências Sociais, Ciências Ambientais, Contabilidade, Dança, Economia Doméstica, Educação Física, Fisioterapia, Geografia, História, Lazer e Turismo, Medicina, Psicologia, Teatro, Terapia Ocupacional e Turismo — confirma o propósito de interdisciplinaridade do programa.

Outras ações contribuem para a interação com as diferentes áreas do conhecimento, como o intercâmbio científico entre departamentos da UFMG e entre outras instituições de ensino. Nesse sentido, o PPGIEL tem atuado com: “i) credenciamento de professores de outras áreas do conhecimento e de departamentos da UFMG externos à Educação Física e outras instituições de ensino do país; ii) maior atuação dos grupos de estudo e pesquisa; iii) associação a universidades internacionais”

(LOPES, 2020, p. 873).

Por meio de convênios firmados pela UFMG, o programa tem mantido intercâmbios com universidades estrangeiras, envolvendo a movimentação de docentes e discentes da pós-graduação. O intercâmbio científico contribui para o avanço qualitativo dos estudos sobre o lazer no Brasil e na América Latina e o corpo docente do PPGIEL tem se comprometido com as atividades acadêmicas de intercâmbio e colaboração técnico-científica entre grupos de pesquisa nacionais e internacionais, cooperando com a formação dos mestres e doutores em Estudos do Lazer (PPGIEL, 2019).

Os grupos de pesquisa do programa reforçam a proposta de formação interdisciplinar de pesquisadores, visto que através deles tem ocorrido o intercâmbio científico com universidades brasileiras e estrangeiras na realização de pesquisas sobre o lazer. No âmbito nacional, os grupos de pesquisa do PPGIEL têm se envolvido com diversas universidades que desenvolvem ações no campo do lazer, tais como: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Londrina, dentre outras (PPGIEL, 2019).

Os grupos de pesquisa coordenados pelos docentes permanentes e pesquisadores do PPGIEL são: 1) Centro de Estudos sobre Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF); 2) Grupo de Estudos de Sociologia, Pedagogia do Esporte e do Lazer (GESPEL); 3) Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFuT); 4) Grupo de Pesquisa em História do Lazer (HISLA); 5) Ludicidade, Cultura e Educação (LUCE) 6) Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social (NAPrática) 7) Oricolé - Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer) 8) OTIUM - Lazer, Brasil & América Latina; 9) Estudos de Educação Física e Dança: Possibilidades de Diálogos (EduDança); 10) Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas de Lazer (PÓLIS); 11) Conhecer e Superar; 12) Grupo Turismo, economia, cultura e território (TECT); 13) Grupo de Estudos em Pesquisas em Lazer e Esporte nas Cidades (GEPLEC); 14) Laboratório de Comunicação e História (LANCHI); 15) Núcleo de Estudos sobre

Futebol, Linguagem e Artes (FULIA); 16) Núcleo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Trabalho (NEPEST). A maioria desses grupos de pesquisa está inserida na EEEFTO-UFMG, mas alguns deles são advindos de outros departamentos de ensino ou outras instituições. Como é o caso do GEPLEC que tem sua sede na Universidade Federal do Paraná; do NEPEST que realiza as atividades de pesquisa no Instituto Federal de Goiás; do FULIA que realiza as reuniões do grupo na Faculdade de Letras da UFMG; e do TECT que utiliza o laboratório do curso de graduação em Turismo da UFMG para as atividades do grupo de pesquisa (PPGIEL, 2019).

O parecer da CAPES para a avaliação quadrienal de 2017 ressalta, ainda, a participação de docentes e de discentes do PPGIEL em pesquisas e publicações em grupos de instituições internacionais, como o Grupo Montevideo; o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras; o Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur; na University of the Western Cape, da África do Sul; na Universidade de Oviedo, da Espanha; na Universidade de Montreal, do Canadá; e na Universidade de Oxford, da Inglaterra (CAPES, 2017).

Nesse sentido, desde a implementação do PPGIEL, os envolvidos com o programa têm unido esforços para a criação de uma rede de pesquisas e de produção de novos conhecimentos sobre o lazer que abrange departamentos de ensino dentro da UFMG e em outras universidades brasileiras ou estrangeiras. Assim como ressalta Lopes (2020), a formação desses grupos favorece a interdisciplinaridade e fortalece a atuação do programa por meio do intercâmbio de pesquisas e de produções científicas.

Essas ações refletem a busca pela internacionalização do PPGIEL que, além da participação no desenvolvimento de pesquisas em parceria com universidades estrangeiras, também busca incluir intercâmbios internacionais de diferentes mobilidades para discentes e docentes; o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional; a formação de recursos humanos envolvendo países da América Latina; a orientação de alunos estrangeiros e a realização de bancas no exterior; a participação de docentes do PPGIEL em diretorias de associações científicas internacionais, publicações de livros e capítulos de livros em parceria com pesquisadores de outros países; a coorientação de dissertações e teses; a participação de docentes e discentes em eventos internacionais; entre outros. Essas ações de internacionalização estão presentes no PPGIEL desde a implementação do mestrado em lazer, em 2006, além de fazer parte do planejamento para o futuro do programa, visando a ampliação da sua visibilidade na América Latina (PPGIEL, 2019).

As políticas de internacionalização das instituições de ensino superior são entendidas como instrumentos para o auxílio na formação de docentes, pesquisadores e discentes. Pensando especificamente no âmbito acadêmico, é possível que se tenha a contribuição para o desenvolvimento da educação e da ciência por meio da transferência de conhecimentos e de experiências com atores estrangeiros, além de permitir a realização de vivências complementares à formação de discentes tanto do nível de graduação quanto de pós-graduação (MARRARA, 2007).

Em síntese, a estrutura organizacional do programa evidencia o avanço científico do lazer no ensino superior por meio da consolidação de grupos de pesquisa e da realização de eventos e publicações. Além disso, é visado o progresso do campo do lazer na tríade ensino-pesquisa-extensão de maneira interdisciplinar, dialogando não só entre discentes e docentes de diferentes áreas de formação do programa, mas, também, com outros departamentos de ensino e instituições.

Esse cenário está integrado à formação de mestres e doutores em lazer, visto que, os discentes do programa perpassam por experiências práticas que contribuem com os objetivos de formação para a docência e pesquisa, sendo elas: produções científicas; participação em grupos de pesquisa; apresentação de trabalhos e participação em eventos científicos; intercâmbios para outras instituições; elaboração de dissertações e teses. Ademais, a formação teórico-prática e teórico-metodológica dos mestres e doutores em lazer do PPGIEL está alinhada com o perfil inovador desejado. Ela é composta por um grupo de disciplinas coerentes com a área de concentração do programa e integrada às três linhas de pesquisa, garantindo a unidade entre o mestrado e o doutorado.

A estrutura curricular dos cursos é formada pela área de concentração denominada “Cultura e Educação” e conta com três linhas de pesquisa¹⁴: 1) “Identidade, Sociabilidades e Práticas de Lazer”, que consiste em estudos interdisciplinares sobre o lazer nas sociedades contemporâneas; fundamentos sociais, antropológicos, filosóficos e políticos do lazer; os diferentes contextos práticos do lazer e os modos de organização da vida social cotidiana; representações culturais do lazer; entre outros; 2) “Memória e História do Lazer”, focada em estudos sobre o lazer em um contexto histórico, considerando diferentes tempos e localidades, desenvolvidos através de variadas possibilidades teóricas e metodológicas da história; e 3) “Formação, Atuação e Políticas de Lazer”, enfatizando os estudos interdisciplinares sobre o lazer como área de formação

14

As linhas de pesquisa do programa passaram por alterações recentemente, modificando as ementas e suas denominações.

em variados campos do conhecimento nos diferentes contextos de atuação no Brasil e na América Latina (PPGIEL, 2019).

A área de concentração e as três linhas de pesquisa embasam a formação e a produção de conhecimentos interdisciplinares do PPGIEL. Nesse sentido, a estrutura curricular do programa busca discutir, investigar, aprofundar e sistematizar conhecimentos interdisciplinares sobre o lazer. O currículo do PPGIEL é formado, no momento atual, por 22 disciplinas que estão incorporadas às três linhas de pesquisa. As disciplinas podem ser cursadas livremente pelos discentes de mestrado e de doutorado, em consonância com o plano de estudos concretizado junto aos orientadores (PPGIEL, 2019).

O discente que ingressa no mestrado em Estudos do Lazer deve cumprir, no mínimo, 18 créditos de disciplinas durante os 24 meses do curso. Esses 18 créditos são distribuídos da seguinte forma: oito devem ser cumpridos com disciplinas obrigatórias do curso e dez créditos devem ser completados com optativas. No caso do discente que ingressa no doutorado, a exigência mínima para a integralização é de 38 créditos, os quais devem ser atingidos durante os 46 meses do curso. Eles são distribuídos da seguinte forma: quatro créditos devem ser cumpridos com disciplinas obrigatórias; e quatro com a aprovação de publicação de trabalho acadêmico em um periódico científico com avaliação mínima B2 da Qualis; os outros 30 créditos devem ser cumpridos com disciplinas optativas, sendo que, o discente pode aproveitar até 19 oriundos do mestrado, mediante aprovação de requerimento pelo órgão colegiado do programa (PPGIEL, 2019).

Três disciplinas pertencem ao núcleo comum e são obrigatórias no processo de formação dos mestres e doutores em lazer, são elas: 1) “Seminário de Dissertação”; 2) “Seminário de Tese”; e 3) “Seminário de Pesquisa em Teorias do Lazer”. A primeira é obrigatória para os discentes de mestrado, a segunda obrigatória para os discentes de doutorado, e a última é obrigatória para ambos. O principal objetivo dessas disciplinas é o aprofundamento dos temas na perspectiva interdisciplinar. Cada uma delas possui a duração de 60 horas distribuídas no semestre letivo, o que equivale a quatro créditos. A disciplina em comum para os dois cursos possui diferentes enfoques. Para o mestrado a ênfase está nos conhecimentos sobre o lazer, considerando as realidades brasileira e latino-americana. Para o doutorado, é enfatizado a produção teórica internacional, principalmente de literatura escrita em língua inglesa (PPGIEL, 2019).

A disciplina de “Estágio Docente” faz parte do núcleo comum do currículo. Entretanto, ela é obrigatória somente para mestrandos ou doutorandos bolsistas, para os

demais discentes é optativa. A proposta do PPGIEL enfatiza o estágio docente como uma estratégia de integração entre a graduação e a pós-graduação, sublinhando que os discentes, sob a supervisão dos docentes do programa, podem desenvolver ações nas disciplinas de graduação de variados cursos da UFMG que abordam o lazer. Além disso, o estágio docente contribui para a formação de professores do programa, visto que uma das funções da disciplina é preparar o corpo discente para atuação como docentes no ensino superior (PPGIEL, 2019). O estágio docente supervisionado é significativo por ser, geralmente, o primeiro contato do pós-graduando com a sala de aula. Entretanto, somente o estágio docente não é suficiente para formar professores para atuarem no ensino superior. Por isso, existem críticas que circundam a temática, como, por exemplo, relatos de sensação de abandono docente durante o processo de estágio, devido à falta de acompanhamento didático-pedagógico (PEREIRA *et al.*, 2018).

Ainda assim, não é possível universalizar os dados encontrados por esta pesquisa, apesar de ser ressaltar realidades que prejudicam a formação docente em nível de pós-graduação. Para Tardif (2002, p. 39), a prática docente precisa ser articulada por meio dos saberes plurais, os quais são formados pelos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Sendo assim, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia para desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Considerando isso, a formação adequada deve fornecer, além da prática em sala de aula, conteúdos pedagógicos e os conhecimentos específicos do seu campo de formação.

Além das disciplinas que fazem parte do conteúdo obrigatório da formação no mestrado e doutorado do PPGIEL, algumas disciplinas são ofertadas periodicamente e possuem caráter optativo. Entre as disciplinas ainda é previsto a oferta de optativas sobre temas variados, denominadas como “Tópicos Especiais em Lazer”, que buscam aprofundar as temáticas mais recentes e relevantes para qualificar as pesquisas desenvolvidas pelo corpo discente e docente do programa (PPGIEL, 2019).

A estrutura curricular do programa busca a concretização dos objetivos de formação dos cursos de mestrado e doutorado através das disciplinas obrigatórias e optativas. De modo geral, é perceptível que o enfoque das disciplinas está na pesquisa científica e na formação de pesquisadores. As disciplinas obrigatórias “Seminário de Dissertação” e “Seminário de Tese” enfatizam discussões sobre as dissertações e teses em desenvolvimento pelos discentes, pautando questões metodológicas referentes à

produção de pesquisas científicas. Além da formação por meio das disciplinas, os discentes do programa estão em contato com grupos de pesquisa e eventos científicos. Para Meglhioratti *et al.* (2008), a formação do pesquisador acontece por meio do contato com problemas, teorias e discussões de sua área de pesquisa. Além disso, a formação deve estar relacionada à experiência com dificuldades do campo científico, o convívio com grupos de pesquisa, o levantamento de hipóteses e a tentativa de obter soluções.

A possibilidade do discente de ingressar em um grupo de pesquisa e de participar dos eventos científicos amplia sua formação como pesquisador, visto que, ele tem a possibilidade de desenvolver habilidades requeridas no campo da pesquisa, como a escrita científica e a prática de metodologias de pesquisa. Além de permitir o contato e favorecer a contribuição com pesquisadores que possuem experiência na área, o que promove conhecimento, convívio e abertura de novas possibilidades.

Outro enfoque observado nas disciplinas ofertadas pelo programa está na formação específica sobre o lazer. Através da disciplina obrigatória “Seminário de Pesquisa em Teorias do Lazer” e das disciplinas optativas, há o aprofundamento de conhecimentos sobre a temática e o desenvolvimento de conteúdos teórico-conceituais. Em relação aos conhecimentos específicos oferecidos pela formação profissional, Pinto (2001) ressalta a necessidade de saber mobilizar os conhecimentos do lazer os transformando em ação. O conhecimento dos conteúdos específicos do lazer precisa estar articulado com as vivências e com a identificação de alternativas para a solução de dificuldades no campo.

É necessário, um olhar mais amplo para o conhecimento, como aquele que instiga a busca por novos saberes, corroborando com as características crítica e criativa da área, ciente de sua história e integrado à realidade, esta sempre multifacetada. Sendo assim, além do domínio dos conhecimentos específicos do campo do lazer, o egresso que possui a formação nessa área deve ter como competência a associação dos conhecimentos com as realidades vividas no âmbito social. Por fim, ao atender o princípio da flexibilização curricular destacado no PDI da UFMG, os mestrandos e doutorandos podem cursar disciplinas em outras unidades acadêmicas da UFMG ou em outros programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES (PPGIEL, 2019), o que reforça a possibilidade da formação interdisciplinar e dá autonomia ao discente para construir sua própria trajetória no programa. Dessa forma, os processos formativos oferecidos pelo PPGIEL estão em consonância com o que tem se encontrado na literatura sobre a formação profissional na pós-graduação *stricto sensu*, que preconiza o desenvolvimento de conhecimentos teóricos

e instrumentais da atividade de pesquisa e a produção de conhecimentos específicos do campo (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

A fim de completar as discussões levantadas nesta seção, realizo uma síntese dos resultados da avaliação quadrienal de 2017 do PPGIEL feita pela CAPES. Sendo assim, são ressaltados na documentação: (i) a proposta do programa apresenta consistência com o perfil pretendido para o egresso; (ii) os projetos de pesquisa, as disciplinas, as linhas de pesquisa e a área de concentração são coerentes e consistentes; (iii) a proposta curricular contribui com a formação interdisciplinar dos discentes; (iv) as teses e dissertações estão alinhadas às linhas de pesquisa e proposta interdisciplinar do programa, bem como, a participação dos discentes na produção científica do programa é avaliada como muito boa; e (v) o programa se mostrou eficiente na formação de mestres e doutores.

Ao discutir as políticas educacionais do Sistema Nacional de Pós-Graduação, bem como, a estrutura organizacional e as propostas formativas do PPGIEL, ficou evidente que o programa segue o modelo de pós-graduação *stricto sensu* institucionalizado pela CAPES, enfatizando a formação acadêmica de mestres e doutores para atuação com atividades de ensino e pesquisa científica no ensino superior e na qualificação de profissionais para atuação no mercado de trabalho do lazer.

3 MERCADO DE TRABALHO PARA EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

3.1 Contextualização do mundo do trabalho

A relação entre trabalho e sociedade é marcada por diversos significados durante as histórias das civilizações. Nos dias de hoje, o trabalho é tido como um meio para obtenção de renda, uma possibilidade de construir uma carreira profissional em determinados contextos laborais, uma ocupação que proporciona aos indivíduos o sentimento de realização, entre outras representações visualizadas pela sociedade sobre o mercado de trabalho. Entretanto, o ato de trabalhar nem sempre foi visto de maneira apreciável, como também, as constantes mudanças no mundo do trabalho sempre ocorreram, não sendo uma característica exclusivamente contemporânea.

Por muitos séculos o trabalho era visto como um castigo, um ato desprezível e reservado apenas para os escravos. Com o passar do tempo e com a regularização das normas trabalhistas, as perspectivas referentes ao trabalho se alteraram. No século XX, nasceu a expressão “emprego”, uma forma de trabalho contratual regulada por um conjunto de regras e proteções para garantia de direitos que se ligam ao significado de Estado do Bem-estar Social¹⁵ (NARDI, 2006). Com as características de emprego assalariado e estável, foi possível o estabelecimento de uma nova ordem social para o trabalho.

No período posterior à revolução industrial, as relações indivíduo-sociedade-trabalho se aproximaram do que é vivido hoje. Trabalhar se tornou uma oportunidade de obter renda com empregos regulamentados com direitos e deveres. Houve a proibição de longas jornadas de trabalho e do trabalho infantil, assim como o surgimento da caracterização polivalente e flexível do trabalho e da valorização dos recursos imateriais, quais sejam, o conhecimento e a comunicação. Outro momento importante no contexto histórico do trabalho se passou na década de 1970. A crise que assolou o sistema capitalista no início dessa década causou a ruptura do mundo do trabalho com os modelos

15 O Estado de Bem-estar Social é o compromisso explícito do mecanismo estatal de oferecer assistência, em dinheiro ou serviços, aos cidadãos que correm riscos próprios das sociedades de mercado (OFFE, 1991). A definição de BOBBIO menciona que o Estado de Bem-estar Social (Welfare State) é o modelo de estado “que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político” (1986, p. 416).

de produção fordista¹⁶ e taylorista¹⁷. A emergência da automação robótica e a inserção da microeletrônica no meio produtivo introduziu novas frentes de trabalho, o que originou um paradigma que provocou grandes mudanças nas relações trabalhistas de todo o mundo. O padrão generalizante de produção foi substituído por formas produtivas cada vez mais flexíveis, individualizadas e desregulamentadas (OLIVEIRA, 2005). Esta reestruturação do modelo de produção, apesar de ser apenas um dos pontos que causaram mudanças significativas nas relações de trabalho, foi o que também permitiu o que é conhecido na época atual como a flexibilização dos processos trabalhistas.

A flexibilização dos processos trabalhistas tem diversas facetas e causa impactos negativos no mercado de trabalho. A exemplo disso, a “uberização”¹⁸ do trabalho tem sido discutida recentemente. De acordo com Abílio (2019), a “uberização” do trabalho é resultado dos processos globais em curso há décadas os quais envolvem transformações no controle, no gerenciamento e na organização do mundo do trabalho. Chesnais (1996) e Harvey (2008), citados por Abílio (2019), explicam que o contexto dessa gestão do trabalho é processual e está inserido no movimento de flexibilização do trabalho e de décadas de políticas neoliberais que envolvem novas formas da organização do trabalho, rompimento com direitos trabalhistas, integração de mercados, liberação de fluxos financeiros e investimentos internacionais.

O conceito de “uberização”, apesar de carregar o sufixo da empresa de transportes *Uber*, tem sido utilizado para definir uma nova maneira de utilizar, gerir e controlar a força de trabalho por meio da tecnologia. Esse recente modelo de relação trabalhista, assim como o trabalho *just-in-time*¹⁹, difunde o trabalho precarizado. O

16 O fordismo é um meio de organização e produção do trabalho "que se caracteriza pelo gerenciamento tecnoburocrático de uma mão de obra especializada sob técnicas repetitivas de produção de serviços ou de produtos padronizados" (TENÓRIO, 1994, p. 88).

17 "Método de racionalizar a produção, logo, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho 'economizando tempo', suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo. O sistema Taylorista aperfeiçoou a divisão social do trabalho, introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante" (RAGO, 1985, p.10). O taylorismo (...) concretizou a noção de 'tempo útil' que a sociedade do trabalho introduziu no coração de cada um de nós: há muito tempo guardamos um relógio moral que nos pressiona contra o ócio" (RAGO, 1985, in CATANI, 1985, p. 11).

18 O Termo faz referência a empresa Uber que foi uma das precursoras em relação a este particular modelo de organização do trabalho. A Uber oferece seus serviços de transporte privado urbano através de uma plataforma digital disponível para smartphones que conecta os clientes aos prestadores de serviços. Sem quaisquer vínculos empregatícios, o trabalho autônomo é a principal característica trabalhista desse tipo de emprego (FRANCO; FERRAZ, 2019).

19 O trabalhador “*just-in-time*”, que significa “momento certo” tem como condição de trabalho estar disponível para ser imediatamente utilizado quando existe uma demanda, entretanto, sua remuneração é referente somente ao tempo trabalhado (ABÍLIO, 2020). Esse tipo de trabalho também é caracterizado pela autogestão da atividade laboral e é desprovido de garantias e direitos trabalhistas.

trabalhador “*uberizado*” é caracterizado como um empreendedor em condição de igualdade com as empresas detentoras de tecnologia, além disso, é o único responsável pela sua saúde, pela sua jornada de trabalho e pelo tempo seu tempo de descanso, uma vez que sua remuneração é diretamente proporcional aos serviços finalizados (SOUZA; MEINBERG, 2017).

Abílio (2019) aborda os elementos centrais da “*uberização*” do trabalho, caracterizando algumas particularidades desse fenômeno laboral. Dentre os elementos do trabalho “*uberizado*”, o trabalhador está sujeito à precarização de sua força de trabalho porque essa nova relação trabalhista possibilita a ruptura de vínculos empregatícios sem as garantias de direitos anteriormente conquistados pelos trabalhadores. O trabalho “*uberizado*” sugere o controle do trabalhador sobre a sua atividade profissional, permitindo a subordinação autônoma somada ao controle por novas formas de gerenciamento e vigilância do trabalho utilizando programações algorítmicas sofisticadas. Em relação a isso, é possível refletir sobre a utilização da força de trabalho, disponível ou solicitada somente quando necessário.

Os trabalhadores se mantêm disponíveis conforme suas próprias escolhas, mas não recebem pelo tempo à disposição, tampouco têm quaisquer possibilidades para negociação, para reivindicação coletiva com pares ou autonomia para determinar o valor do seu trabalho. Essa organização do trabalho faz transparecer que as empresas mediam genuinamente a oferta de trabalho e a procura de serviços, porém, o que de fato parece ocorrer é a mais recente reorganização do mundo do trabalho e o surgimento de novas formas de consumo de bens e serviços. Em outras palavras, a “*uberização*” faz parte de um novo passo para ressignificar o trabalho, momento em que a flexibilização do trabalho vem fomentando a informalidade e a relação de assalariamento disfarçada (KREIN *et al.*, 2018).

Essas novas relações de trabalho estarão cada vez mais presentes nos mais diversos setores do mercado de trabalho. Conforme alerta Abílio (2017), a contratação da força de trabalho de acordo com a demanda é uma tendência que também pode ser adotada para a atuação profissional em universidades e em hospitais. Considerando isso, é perceptível que a flexibilização do trabalho pode atingir os setores mais tradicionais e concorridos do mercado de trabalho, além daqueles ofícios de menor prestígio e baixa escolarização exigida.

Para Oliveira (2013), a flexibilização do trabalho tende a desmontar os direitos trabalhistas. O processo de desregulamentação generalizado pode provocar o rompimento dos compromissos do Estado com questões sociais, o que inclui os direitos trabalhistas, em benefício da atividade autônoma privada, seja ela individual ou coletiva. A flexibilização do trabalho tende a reduzir a renda dos trabalhadores, o que enfraquece as contribuições sociais da atividade laboral.

Lopes (2009) faz um apelo a essa perspectiva demonstrando, com diferentes cenários do mercado de trabalho, as principais características da realidade laboral nas últimas décadas: o aumento do desemprego devido à redução estrutural dos postos de trabalho; a precarização dos vínculos trabalhistas; o aumento da competitividade no mercado; a exigência contínua de individualização e de inovação produtiva com estímulos constantes que alertam os trabalhadores para a necessidade de alcançarem a maior qualificação e polivalência possíveis. Assim, do mesmo modo como os processos de mutação do mercado de trabalho evoluíram pouco a pouco, hoje em dia as transformações do trabalho continuam gradativamente modificando a sociedade. O trabalhador da atualidade, além de lidar com a instabilidade profissional, também precisa enfrentar a competitividade acirrada, dedicar anos adicionais para a qualificação profissional e, ainda, enfrentar os riscos da perda de direitos trabalhistas e previdenciários.

3.2 Processos formativos sob as influências do mercado de trabalho e as possibilidades de formação no ensino superior brasileiro

Perante as crescentes imposições de produtividade e de competitividade, dentro de uma lógica instável e marcada por constantes mudanças, o mercado de trabalho exige profissionais adaptados às recentes transformações. A demanda por trabalhadores flexíveis e qualificados torna-se cada vez mais frequente, fomentando um modelo de formação e de força de trabalho baseada em competências profissionais (DELUIZ, 2001; ROCHA-VIDIGAL; VIDIGAL, 2012).

Na literatura é possível encontrar o modelo de competências que traduz a complexidade das exigências impostas aos profissionais atualmente. Os elementos que compõem o modelo para as novas práticas no mercado de trabalho consideram a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação, a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira, a instigação à formação continuada e o rompimento com os antigos sistemas de hierarquização e classificação,

ligando a trajetória profissional ao desempenho e à formação do trabalhador. O modelo de competências profissionais é adotado pelo mercado de trabalho como uma forma de avaliação e controle do desempenho da força de trabalho perante às imposições do padrão de acumulação capitalista flexível (DELUIZ, 2001).

Para Gomes (2006), o entendimento sobre competências profissionais deve transpor a visão restrita do mercado de trabalho:

A noção de competências profissionais também diz respeito, portanto, aos contextos, espaços e tempos socioculturais, políticos e econômicos; às transformações técnicas e organizacionais; aos impactos ambientais, aos saberes formais e informais dos próprios trabalhadores, às contradições da sociedade, aos laços coletivos e de solidariedade, sendo significativo considerar também as influências de classe social, gênero, crença, etnia e grupos geracionais, entre outras. Assim, os processos de identificação, definição e construção de competências profissionais não devem ser direcionados somente para as demandas estritas do mundo do trabalho, uma vez que essas são dinâmicas, pontuais, passíveis de constantes transformações e, normalmente, atendem apenas os interesses hegemônicos. É essencial buscar competências para a autonomia, por meio do estímulo ao pensar crítico e à criatividade, articulando os aspectos profissionais com os sociopolíticos de maneira sistêmica (GOMES, 2006, p. 2).

A contratação de profissionais para os postos de trabalho, pautada essencialmente em um conjunto de competências técnicas, expõe a face excludente e imediatista dos contratantes, visto que as competências exigidas são adquiridas não somente pela formação profissional e pela formação continuada, as quais nem sempre são acessíveis a todos os postulantes do mundo do trabalho. Além disso, as frequentes modificações no mercado e a busca por profissionais polivalentes demandam constantes atualizações, o que faz com que determinados processos formativos fiquem desatualizados. Dessa forma, o profissional subordinado às competências exigidas pelo mercado, mesmo possuindo qualificações suficientes para atuação em diferentes cargos, tem a sua contratação dificultada pela competitividade entre os seus pares e a procura pelo candidato com a preparação perfeita para determinada posição laboral.

Além disso, as modificações do mercado e o destaque dado às competências profissionais alteram os modelos tradicionais de formação profissional. Conforme descreve Paiva (2001), os cursos de longa duração são dispensáveis, mas exigem do profissional precisão, rapidez de resposta e a capacidade em saber dialogar com as novas linguagens. O modelo de competências apresenta uma nova face do trabalho, com habilidades que se iniciam na intensificação da “alfabetização tecnológica” e terminam

na aceitação do trabalho fragmentado e precarizado. De acordo com a autora, “trata-se de abdicar, conscientemente ou não, das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e, portanto, da organização da vida” (p. 57).

Dentro deste contexto, a qualificação representa, além da possibilidade de adquirir um emprego, o alcance de novos patamares na trajetória laboral. A qualificação profissional tem sido atrelada à remuneração e à progressão de cargos nos postos de trabalho, uma vez que sua valorização indica uma maior habilidade argumentativa para negociações frente aos empregadores, influenciando a contratação do trabalhador e o valor do seu salário (ROCHA-VIDIGAL; VIDIGAL, 2012). Entretanto, também é indicada a possibilidade da supervalorização ilusória sobre a qualificação do trabalhador, já que a obtenção de diplomas oferece ao profissional o preparo para trabalhar com determinados diferenciais, mas não garante a sua inserção em postos de trabalho nem a sua ascensão profissional por si só.

As teorias “do capital humano” e a “da empregabilidade” reforçam a concepção de que a obtenção de competências e habilidades por meio da formação são as causas do sucesso profissional, bem como podem ser a causa do desemprego daqueles que não as possuem. No contexto de constante exigência para a qualificação profissional a associação dos diplomados com a empregabilidade se torna inevitável. A empregabilidade é representada por um conjunto de particularidades que se relacionam com a educação formal, com a capacidade de aprender constantemente e de empreender utilizando um conjunto de atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade. O somatório dessas particularidades resultaria no que se entende por empregabilidade, ou seja, a capacidade do profissional de permanecer no mercado de trabalho (BALASSIANO *et al.*, 2005).

Schultz (1967), um dos idealizadores da teoria do capital humano, considerava que a qualificação é um dos principais meios para o aumento da produtividade e dos lucros capitais. O capital humano é entendido como a soma dos investimentos do indivíduo na obtenção de habilidades e de conhecimentos que podem ser adquiridos nas escolas e universidades e no próprio mundo do trabalho. A aquisição desses conhecimentos pode ser revertida em aumento de renda para o indivíduo, o que pode encaminhar o sujeito para melhores oportunidades de atuação profissional (SCHULTZ, 1967).

Para Frigotto (2001), essa linha de raciocínio promove a exclusão de força de trabalho no mercado, visto que a valorização da formação profissional leva uma parcela dos trabalhadores sem qualificação a não conseguir trabalho, levando a entender que a falta de competências foi o que provocou a exclusão deles. No entanto, o investimento em qualificação para a força de trabalho como alternativa para inserção no mercado de trabalho é ilusório em países como o Brasil, pois existem outros condicionantes estruturais que impedem a ocupação de diversas oportunidades de trabalho, como, por exemplo, o gênero, a raça, a classe social. Existem inúmeras variáveis que influenciam as desigualdades no mercado de trabalho, mesmo em situações com indivíduos com alta escolarização. Variáveis como pobreza, cor e sexo inibem diretamente a influência de ganhos decorrentes do aumento da qualificação para o mercado de trabalho.

O aumento da qualificação dos trabalhadores nem sempre promove um retorno econômico capaz de movimentá-los rumo à ascensão social. Outro ponto importante que se entrelaça com as discussões até aqui estabelecidas sobre empregabilidade e a teoria do capital humano, é o fato de que, embora as mulheres, especialmente as mulheres negras, tenham elevado os seus níveis de qualificação, elas continuam sofrendo com as desigualdades em relação aos homens no mercado de trabalho e ainda têm maior inserção nos setores mais precarizados da economia. Independentemente do nível de escolaridade, a média salarial dos homens é geralmente superior a renda das mulheres. Isso também ocorre com os negros que comumente possuem salários inferiores aos não negros. No caso das mulheres, na medida em que cresce os níveis de qualificação, mantêm-se as desigualdades salariais. E, no caso dos negros, os salários são desiguais mesmo quando se tem o mesmo nível de qualificação de um não negro (OLIVEIRA, 2013).

Diante desse contexto, cabe refletir até onde a valorização da qualificação profissional para o preparo da mão de obra para o mercado de trabalho deve ser considerada pelas escolas e institutos de ensino superior, em virtude das teorias aqui apresentadas as quais demonstram os interesses pela produtividade. Além disso, é preciso considerar a visão mercantil que se tem dado aos processos formativos, colocando a educação em uma posição de submissão ao mercado de trabalho, visto que as instituições de ensino superior possuem compromissos sociais que extrapolam a formação profissional. As universidades oferecem processos de ensino e aprendizagem para a formação do ser humano, do profissional e do cidadão, formando um indivíduo que desempenha papéis plurais na sociedade.

Para os processos formativos serem significativos para o indivíduo como profissional e como cidadão, eles devem estar fundamentados na preparação do aluno para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional. O entendimento reducionista de que as instituições de ensino superior possuem, como única finalidade, a formação de profissionais treinados e habilitados para o mercado de trabalho não abre espaço para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade no sentido mais amplo. Dessa forma, não há como negar a importância dos processos formativos em nível superior para a construção de um profissional formado para trabalhar em seus campos de atuação. Entretanto, as cobranças para uma formação profissional que válida somente competências e habilidades como força de trabalho limita a educação a apenas um eixo social, sendo que ela deve ir além, visando à construção de conhecimentos, de valores e de atitudes cidadãs (PEREIRA, 2015).

Os processos formativos em nível superior no Brasil são compostos por diferentes modalidades de ensino e são abertos para candidatos que tenham concluído o ensino médio. O primeiro grau de formação no ensino superior é a graduação que oferta cursos de licenciatura, bacharelado ou de graduação tecnológica. A graduação tecnológica visa a formação de profissionais para o desenvolvimento e a utilização de tecnologias, operando conhecimentos para contribuir com processos produtivos para a sociedade. A duração desses cursos é mais curta quando comparada com os cursos de licenciaturas e bacharelados, tendo em vista uma menor abrangência, porém, eles podem oferecer uma maior especialização em setores específicos. Esses cursos possuem duração de dois a três anos letivos, sendo considerado o tempo mínimo necessário para uma formação em nível de graduação, além disso, possibilitam a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação (GOMES; OLIVEIRA, 2006; MACHADO, 2008).

Em relação as outras modalidades de formação da graduação no Brasil, licenciatura e bacharelado, elas possuem duração de três a cinco anos letivos para a formação do estudante e a diplomação com o respectivo título. Os cursos de licenciatura ofertados pelas IES possuem a responsabilidade de formar professores para o exercício da docência em todas as etapas da educação básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL, 1996). Os cursos de bacharelado, oferecem uma formação generalista, estruturando sólidos saberes para determinadas profissões que podem qualificar profissionais para atuar em diferentes setores da sociedade.

Após concluir a graduação, o profissional tem a possibilidade de optar pela continuidade dos estudos nos cursos de pós-graduação, seja para aprofundar a formação

já adquirida ou para buscar uma formação complementar para atuação em determinadas áreas. No Brasil, a formação em nível de pós-graduação tem como possibilidades os cursos *lato sensu* (em sentido amplo) e *stricto sensu* (em sentido limitado). A pós-graduação *lato sensu*, composta pelos cursos de especialização, é descrita pela Diretrizes Nacionais como:

“programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do País” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

Por sua vez, a pós-graduação *stricto sensu* é composta pelos cursos de mestrado e doutorado, que possuem as modalidades de formação acadêmica e profissional. A regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é feita pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65 que a descreve como “de natureza acadêmica e de pesquisas e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização via de regra tem sentido prático-profissional, confere grau acadêmico enquanto a especialização concede certificado” (BRASIL, 2004, p. 41). Dessa forma, a pós-graduação *stricto sensu* pode ser conceituada como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2005, p.166).

Os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos são fundamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96²⁰, como espaço de excelência para a formação de docentes e pesquisadores. Os processos formativos dessa modalidade são caracterizados pela preparação de docentes para a carreira acadêmica, os quais atuarão como especialistas em determinados campos do conhecimento. Além disso, durante a pós-graduação *stricto sensu*, a nível de doutorado, são previstas outras tarefas, como, por exemplo, a orientação de outros pesquisadores ou a avaliação da qualidade das pesquisas realizadas por terceiros, como bancas e pareceres (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). A pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma rede de práticas sociais para

20

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional, dos setores público e privado, do Brasil (do ensino básico ao superior).

a formulação de políticas e diretrizes, para a avaliação, para o fomento à pesquisa, para a pesquisa científica e para a divulgação científica (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²¹ indica quais são os objetivos visados para a oferta de cursos de mestrado e doutorado acadêmicos nos programas de pós-graduação do País:

1. Formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;
2. Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. Assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 2014a).

Em relação à vertente profissional da pós-graduação *stricto sensu*, existem as modalidades de mestrado profissional e doutorado profissional²², as quais têm como estratégia a formação para o preparo profissional em setores “não acadêmicos”. A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação (MEC), define que as propostas dos cursos de formação profissional devem:

- I) apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especialidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio de metodologia pertinente à aplicação orientada para o campo de atuação profissional.
- II) inclusão de atividades curriculares complementares;
- III) conciliação da proposta ao perfil dos candidatos ao curso;
- IV) equilíbrio no corpo docente entre doutores, profissionais e técnicos;
- V) conter normas definidas para a seleção de docentes que serão orientadores dos alunos;
- VI) comprovação de carga horária docente e condição de trabalho compatíveis com o curso, sendo possível o tempo parcial;
- VII) defesa apropriada do aluno do trabalho final que revele capacidade plena de expressão sobre o tema;
- VIII) exigência de trabalho final (MEC, 2009, p. 21).

De acordo com a CAPES, são objetivos dos cursos de mestrado profissional e doutorado profissional:

- I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando

21 A CAPES é uma fundação associada ao Ministério da Educação (MEC), que possui um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do Brasil.

22 Através da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, o MEC instituiu, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de doutorado profissional.

atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

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

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

IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;

V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação (BRASIL, 2019).

Diante das diversas possibilidades de formação, a preparação para a atuação profissional tem se tornado cada vez mais longa. Como visto, os processos formativos oferecidos pelas graduações de nível superior garantem a condição para o trabalho laboral de determinadas profissões, nos níveis licenciatura, bacharelado e técnico, mas aqueles que buscam alcançar determinados cargos que exigem maior qualificação, tal qual buscam por estabilidade financeira com salários mais altos, a pós-graduação tem sido uma alternativa recorrente na tentativa de suprir os anseios desses profissionais.

Na pesquisa realizada por Melo e Borges (2007), por exemplo, foi encontrado que 44% dos participantes graduados têm como projeto futuro a capacitação profissional. Isto significa que, mesmo concluindo a graduação, os profissionais buscam a continuidade dos estudos para suprir a necessidade de qualificação exigida pelo mercado de trabalho. No mesmo estudo foi apontado que 36% dos entrevistados percebem que o mercado de trabalho está mais exigente quanto à questão da qualificação e diminui e extingue empregos. Por isso, como forma de facilitar o ingresso nas atividades laborais, os graduados buscam os cursos de pós-graduação.

O aumento pela busca da formação a nível de pós-graduação *stricto sensu* é expresso de forma quantitativa em pesquisas. De acordo com a CAPES (2013), no período de 1999 a 2011, o número de programas de pós-graduação dobrou no Brasil, de 2.417 para 4.660 programas. A expansão da pós-graduação pode ser vinculada a três principais motivos: (i) o surgimento de novos cursos estimulado pelo governo por meio de bolsas de estudo; (ii) a possibilidade de os institutos de ensino superior obterem *status* de universidade ao implementarem cursos *stricto sensu*; e (iii) pela demanda por maior qualificação para o ingresso no mercado de trabalho (CIRANI *et al.*, 2015).

Com o aumento do número de programas ofertados, houve também o crescimento de discentes matriculados nos cursos de pós-graduação. Em 2010, foram contabilizados 173.408 novos estudantes matriculados, o que representa um avanço de 128% quando comparado com às matrículas do ano de 1999. Vale ressaltar que o percentual de matrículas nos institutos de ensino superior público é maior que nas instituições da esfera privada, o que pode ser justificado pela posição privilegiada dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das instituições públicas no cenário acadêmico do Brasil (CIRANI *et al.*, 2015). Porém, esse panorama tem passado por alterações relevantes devido às políticas governamentais adotadas recentemente com severos cortes no orçamento afetam diretamente a oferta de bolsas de estudo e os investimentos em pesquisa e educação²³.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) apresentou o destino profissional dos mestres e doutores no mercado de trabalho. É possível observar que, embora a formação acadêmica seja mais direcionada para as atividades da docência e da pesquisa, os egressos do mestrado e doutorado acadêmicos têm atuado em contextos laborais diversificados. Os mestres e doutores advindos de áreas básicas, tecnológicas e profissionais têm se inserido, principalmente, nas universidades, mas também atuam em serviços e gestão pública, empresas, institutos de pesquisa, escritórios e firmas de consultoria (PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2010).

Há espaço também para os egressos atuarem nas atividades de gestão, na elaboração de políticas públicas, assessorias, entre outras funções (ZAIDAN *et al.*, 2011). Apesar do mestrado e do doutorado profissionais direcionarem os seus processos formativos para as demandas do mercado de trabalho, o setor empresarial tenta captar mestres e doutores acadêmicos, ofertando cargos para esses profissionais em diferentes locais de atuação. O mercado de trabalho competitivo e globalizado tem favorecido a inserção de cientistas no corpo de funcionários industriais, visando os altos níveis de qualificação. Os campos de atuação nesse contexto disponibilizam a ocupação de cargos de liderança empresarial e também podem promover projetos de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias e produtos. Entretanto, o número de empresas que

23 Pode-se usar como exemplo o Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019, que contingenciou R\$ 29.582 bilhões do Orçamento Federal de 2019, sendo 25% deste montante do Ministério da Educação (MEC), resultando na redução dos investimentos destinados à educação (MARTINS, 2019). Além dos cortes no orçamento de órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a CAPES.

empregam mestres e doutores para trabalhar com pesquisa e desenvolvimento ainda é reduzido (PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2010).

Nesse sentido, a atuação profissional de pós-graduados tem ocorrido em espaços acadêmicos e não acadêmicos. O setor empresarial vê nos mestres e doutores um grau de formação satisfatório com uma produção de conhecimentos que oferece ao profissional diversas capacidades intelectuais. Entretanto, existem obstáculos para a plena intervenção desses profissionais nos espaços não acadêmicos, visto que o mercado de trabalho solicita habilidades e competências que nem sempre são desenvolvidas nos processos formativos da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar desta modalidade de pós-graduação abrir espaço, em seus processos formativos, para a qualificação de profissionais que desejam trabalhar em setores não acadêmicos, esse não é o principal objetivo da formação nesse nível de ensino no País. Portanto, o diálogo que conecta a formação profissional de ensino superior e o mercado de trabalho deve pautar as especificidades de cada modalidade da pós-graduação.

A atuação profissional de mestres e doutores em áreas não acadêmicas faz emergir debates sobre a necessidade de inovar a pós-graduação brasileira. No contexto internacional do ensino superior, transformações aproximaram os setores educacionais e econômicos no intuito de acelerar as mudanças tecnológicas e de intensificar os fluxos comerciais e financeiros. Nesse sentido, as possibilidades de interação entre os dois segmentos em âmbito nacional são discutidas. Martins e Assad (2008) apontam a existência de demandas para que as universidades sejam capazes de atender às exigências de diferentes segmentos econômicos mais dinâmicos. Entretanto, esses setores são tradicionalmente distantes no Brasil e cultivam um sentimento de desconfiança recíproco.

Na visão dos empresários, os egressos da pós-graduação *stricto sensu* estão “academicamente prontos”, porém, têm poucas habilidades para a gestão. Apesar de ser uma lacuna na visão empresarial, de fato, esses profissionais não possuem a formação voltada para atuarem como gestores, as formações a nível de pós-graduação são, predominantemente, acadêmicas no País. Por isso, esse é um debate importante, uma vez que as características do mercado de trabalho podem modificar a trajetória profissional de determinadas carreiras. O avanço na qualificação não garante ao trabalhador o ingresso em determinados postos de trabalho, assim como a conclusão de uma pós-graduação *stricto sensu* não determina a aderência do egresso à carreira acadêmica. Tendo isso em vista, novas trajetórias profissionais podem surgir diante das possibilidades de atuação

laboral, das instabilidades do mercado de trabalho ou, até mesmo, da capacidade do trabalhador de criar de novos cenários profissionais.

Ao procurar repensar os modelos formativos para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo, é essencial refletir sobre a necessidade de direcionamento dos cursos acadêmicos para o mercado de trabalho empresarial. As demandas para essa formação já são atendidas em cursos de graduação, em cursos de pós-graduação *lato sensu*, em cursos de mestrados e doutorados profissionais ou, até mesmo, cursos acadêmicos que possuem vertentes voltadas para setores mais amplos. Em face dessas observações, cada modalidade busca atender suas respectivas demandas.

No caso dos mestrados e doutorados acadêmicos, formar docentes e pesquisadores para atuação no ensino do Brasil. Mas, como não existem regras específicas para a inserção profissional no mercado, ocorre também a inserção desses profissionais em setores não acadêmicos. O que deve ser levado em consideração nesse embate são os objetivos centrais da formação acadêmica, os quais podem ter uma maior abertura de espaço para o setor empresarial em seus processos formativos. Na seção seguinte, são discutidas as possibilidades de atuação profissional dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

3.3 As possibilidades de atuação profissional e o perfil dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Considerando que uma das centralidades do mestrado e doutorado acadêmicos é a de formar profissionais para o seguimento na academia, as atividades estruturadas de ensino e de pesquisa são elementares. Apesar da carreira acadêmica transparecer clareza quanto as suas atividades profissionais (a atuação como docente e pesquisador), não há como simplificar as maneiras como ocorrem a atuação profissional no campo de ensino-pesquisa devido às características heterogêneas do sistema de ensino superior no Brasil. As análises sobre as condições do trabalho docente nesse sistema devem levar em conta as diversidades das condições institucionais para a inserção na profissão. É enganoso tratar a profissão acadêmica brasileira como um grupo coeso, os professores do ensino superior possuem diferenças e suas realidades profissionais são distintas (BALBACHEVSKY; HOLZHACKER, 2005).

As condições e as formas de atuação profissional do egresso que irá trabalhar na carreira acadêmica podem variar de acordo com o local de inserção. O docente que se

insere no ensino superior poderá atuar em instituições de ensino superior públicas ou privadas: universidades, centros universitários, com ensino presencial ou à distância, instituições não universitárias, locais onde acontecem cursos de graduação – tecnológicos, bacharelado ou licenciatura (GAETA; MASETTO, 2013). Todos esses locais de inserção profissional possuem diferentes formas de manifestar as características do trabalho docente, o que influencia nos diversos aspectos da trajetória profissional dos egressos.

As instituições de ensino superior públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público nos âmbitos federal, estadual ou municipal. As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem fins lucrativos podem ser classificadas como comunitárias, são instituídas por pessoas físicas ou jurídicas e incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; como confessionais, ideológicas ou filantrópicas, que são instituições que prestam serviços à população em geral, complementando as atividades do Estado, sem qualquer remuneração. Em relação à classificação acadêmico-administrativo existem três diferentes tipos de instituições: as universidades, os centros universitários e as faculdades.

O MEC classifica essas instituições como universitárias e não universitárias (MONDINI; DOMINGUES, 2005). As instituições universitárias são pluridisciplinares, públicas ou privadas, responsáveis pela formação profissional em nível superior e desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão regularmente. Fazem parte das instituições universitárias as universidades e os centros universitários. (MONDINI; DOMINGUES, 2005). As universidades, definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são instituições acadêmicas pluridisciplinares e mantêm a produção intelectual institucionalizada. O corpo docente deve ter, como requisito mínimo, a titulação a nível de mestrado ou de doutorado (BRASIL, 2020). O centro universitário é pluricurricular e abrange uma ou mais áreas do conhecimento. Ele se assemelha à universidade, porém, não é definido pela LDB e não possui requisito de pesquisa institucionalizada.

Fazem parte da classificação de instituições não universitárias os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Centros de Educação Tecnológica (CETs), faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação. Os CEFETs e CETs são instituições pluricurriculares, responsáveis pela oferta de formação tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, a sua atuação é,

preferencialmente, na área tecnológica. As faculdades integradas e isoladas possuem propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, podem oferecer cursos em diferentes níveis de formação, sendo eles, graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação como cursos de mestrado e doutorado. Essas instituições não possuem obrigatoriedade no desenvolvimento de pesquisa e extensão como ocorre nas universidades. Os Institutos Superiores de Educação, são centros formadores de conhecimento referente ao processo de ensino-aprendizagem e à educação, destinado a formação geral de professores da educação básica, têm como objetivos a formação para o domínio dos conteúdos ensinados nas diversas etapas da educação básica e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho coletivo nas escolas (MONDINI; DOMINGUES, 2005; BRASIL, 2020).

As instituições de ensino superior possuem características distintas no que diz respeito à jornada de trabalho e ao regime de contratação dos profissionais. Os docentes que atuam na esfera pública possuem regime de trabalho de natureza estatutária, nos termos da previsão contida na Constituição Federal, no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas alterações (Lei 9.394/96, e Decreto 9.235/2017). Já os docentes que atuam na rede privada do ensino superior possuem regime de natureza contratual, a eles se aplicam as regras previstas na Constituição Federal e na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT)²⁴. Além disso, aplicam-se aos docentes do setor privado, as normas gerais dispostas na LDB que exige a formação em nível superior, prioritariamente, os níveis de mestrado e de doutorado para o exercício do magistério superior (SALLES, 2013).

Para os docentes que atuam em instituições federais de ensino (IFE), neste caso na esfera pública, a legislação prevê três regimes de trabalho (art. 20 da Lei nº 12.772/2012):

O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - Tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

§ 1º Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos

24

A Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) sofreu alterações em mais de 100 artigos, que eram considerados obsoletos, através da Reforma Trabalhista, efetivada pela Lei nº 13.467/17 (DO VALE, 2020).

diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas.

§ 2º O regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei.

§ 3º Os docentes em regime de 20 (vinte) horas poderão ser temporariamente vinculados ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva após a verificação de inexistência de acúmulo de cargos e da existência de recursos orçamentários e financeiros para as despesas decorrentes da alteração do regime, considerando-se o caráter especial da atribuição do regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva, conforme disposto no § 1º, nas seguintes hipóteses:

I - Ocupação de cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação de cursos; ou

II - Participação em outras ações de interesse institucional definidas pelo conselho superior da IFE (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, os regimes de trabalho docente no setor público são: (i) regime de dedicação exclusiva: regime de trabalho no qual o docente é contratado em tempo integral e possui uma jornada de trabalho de 40 horas semanais exclusiva para a instituição que leciona, sendo impossibilitado qualquer tipo de atividade permanente, remunerada ou não, fora da IES; (ii) regime de tempo integral sem dedicação exclusiva: possui uma jornada de trabalho de 40 horas semanais na mesma instituição, fica reservado ao docente ao menos 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento e avaliação e orientação de estudantes; e (iii) regime de tempo parcial: possui uma jornada de trabalho de 20 horas semanais, na mesma instituição, fica reservado ao docente pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos (INEP, 2018).

Em relação aos docentes que atuam profissionalmente no setor privado, as regras de contratação estão previstas pela CLT. Em 2017, a CLT passou por reformulações que modificaram as relações trabalhistas. A Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, chamada de Reforma Trabalhista, afetou o trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas, uma vez que permitiu o estabelecimento de relações trabalhistas fora de padrões pré-fixados, admitindo maneiras precárias de contratação dos profissionais.

Em uma análise crítica sobre a reforma trabalhista, Krein e Colombi (2019) entendem que ela é sustentada por três fatores: a flexibilidade das modalidades de contratação, da jornada de trabalho e da remuneração; a fragilização das instituições públicas e da organização sindical; e a individualização dos riscos. A crítica ressalta que a reforma buscou legalizar práticas de flexibilização no mercado de trabalho brasileiro, como, por exemplo, a terceirização e o incentivo à remuneração variável de acordo com a jornada de trabalho. Além disso, a reforma criou uma série de regras que facilitam aos

empregadores o ajuste da demanda por mão de obra de acordo com a necessidade do mercado de trabalho, possibilitando formas de contratação mais instáveis. A reforma trabalhista possibilitou que as instituições de ensino superior privadas realizassem suas contratações de acordo com as suas necessidades, consentindo maneiras flexíveis, precárias e instáveis para a contratação da força de trabalho docente no setor privado.

Vale (2020), ao relatar o retrocesso da reforma trabalhista para os docentes do ensino superior privado, indica que a reforma atendeu às expectativas dos empresários da educação superior com as diversas possibilidades de aplicação da nova legislação. Os impactos observados após a reforma apontam para um cenário debilitado no ensino superior privado no País, começando pelas demissões em massa de professores a partir de 2017, seguido de alterações nos planos de cargos e salários, principalmente, nas empresas de grande porte do setor educacional, além do atraso no pagamento de salários e rescisão de contratos sem o pagamento de verbas rescisórias.

Tendo essas condições trabalhistas em vista, o Censo da Educação Superior apontou que 210.606 docentes atuavam profissionalmente no setor privado em 2018. A distribuição dos docentes de acordo com o regime de contratação mostra que 27,5% trabalhavam registrados em regime integral, enquanto 42,4% atuavam no regime parcial, e 30,1% eram contratados pelo regime horista. Levando em consideração a soma das porcentagens de docentes que atuavam no regime parcial e no regime horista, fica constatado que 72,5% dos profissionais exerciam a docência nos regimes de trabalho mais precarizados em relação às condições de trabalho e salário nesse ano (VALE,2020).

Sendo assim, os regimes de trabalho docente no setor privado são: tempo integral, tempo parcial e horista. O docente contratado como horista, conforme prevê a CLT (Art. 58-A e §§ 3º, 4º, 5º, 6º e 7º), recebe sua remuneração mensalmente de acordo com o valor-hora. O profissional possui todos os direitos e obrigações dos demais empregados, mas com algumas diferenças, como o rendimento mensal passível de variações de acordo com os dias do mês; cálculo de remuneração de férias, 13º salário e aviso prévio indenizado a partir das médias de horas trabalhadas (GEMELLI *et al.*, 2020). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018) o docente contratado como horista pela instituição de ensino fica encarregado exclusivamente de ministrar aulas, independente da carga horária.

Buscando sintetizar a diversidade do campo acadêmico e as trajetórias profissionais dos docentes e pesquisadores do ensino superior, Behrens (2009) levantou quatro grupos representativos: (i) profissionais de variadas áreas do conhecimento que se

dedicam à docência em tempo integral; (ii) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e dedicam algumas horas por semana à docência; (iii) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); e (iv) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidades.

Outras classificações procuram descrever a atuação na carreira acadêmica de docentes, pesquisadores e professores pesquisadores. Gatti (2003), ao discorrer sobre a prática profissional do professor pesquisador, levanta críticas quanto às produções bibliográficas centradas nesse tema. Segundo o autor, as discussões em torno do conceito do “professor pesquisador” se referem à prática docente na educação básica, com ênfase na sua própria prática, com poucas referências sobre sua área de especialidade e o papel da pesquisa para a docência.

Para Garcia (2009, p. 177), o “professor pesquisador é aquele que parte de questões relativas à sua prática, com objetivo de aprimorá-la”. A autora explica as diferentes vertentes pelas quais a atividade com a pesquisa pode ocorrer, sendo que a pesquisa do professor busca conhecimento da realidade para transformá-la, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e a autonomia do professor, possuindo caráter instrumental e utilitário. Enquanto a pesquisa científica, se preocupa com a originalidade, com o reconhecimento da comunidade científica e está conectada com objetivos sociais e políticos mais extensos.

No que diz respeito à atuação como docente e às atividades de ensino, Gatti (2003) entende que suas funções visam a transmissão do conhecimento, a reinvenção do conhecimento junto aos seus alunos, assim como “fazê-los partilhar de uma cultura geral e da especializada, com seus fundamentos, linguagens e lógicas próprias” (p.76). Além disso, os interlocutores do conhecimento reproduzido pelo docente são muito específicos, podendo ser aqueles que buscam desenvolvimento e formação ou aqueles que procuram aprofundamento em seus processos formativos. É ressaltado, também, que a atuação do docente com as atividades de ensino prevê decisões imediatas e que a relação professor-aluno-conhecimento necessita de aspectos comunicativos, afetivos de grupo e racionais, para o processo de formação/instrução das pessoas. Sendo assim, a função fundamental do docente é o ato de ensinar, em busca do desenvolvimento intelectual de seus alunos e suas respectivas inserções sociais.

Em relação à atuação profissional como pesquisador, são percebidas ambiguidades causadas pelos diversos significados que possui a palavra “pesquisa”. A pesquisa pode ser associada a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, uso de metodologias ou de teorias para novas descobertas. Porém, quando se trata da intervenção como pesquisador que atua no ensino superior, é necessário ter outros sentidos para a palavra pesquisa. Nesse caso, o cunho acadêmico deve estar presente, implicando o uso de metodologias específicas, preocupação com a validade, consistência metodológica, busca pela ampliação e criação de novos conhecimentos que podem ser referentes a um problema de determinada área do conhecimento ou sobre a ação educacional do docente. O pesquisador deve sair do espaço onde as informações são superficiais procurando, através dos métodos, uma compreensão que supere o entendimento imediato, criando conhecimentos que forneçam o desvendamento de processos obscuros, despontando fenômenos sobre algum objeto de estudo de acordo com algum referencial (GATTI, 2003).

Sendo assim, de acordo com as classificações da atuação profissional na carreira acadêmica, é possível entender que a realização de pesquisas é uma função de profissionais pesquisadores, e a função o ato de ensinar é atribuição de profissionais docentes. No que se refere à atuação com a pesquisa científica, esta tem sido atrelada de forma indissociável com o ensino e a extensão nas universidades²⁵, de maneira mais consistente no setor público e menos frequente no setor privado. A intervenção profissional com a pesquisa ocorre nos institutos de ensino superior por meio dos projetos de pesquisa, feitos por professores com a cooperação de discentes das instituições de ensino.

O compromisso dos institutos de ensino superior com o âmbito acadêmico acontece por meio das relações com atividades de pesquisa. Por isso, o montante de produções científicas, técnicas e artísticas dos docentes é importante para o desenvolvimento dessas relações. Através do currículo Lattes²⁶ dos docentes, que é

25 O princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão se origina a partir de demandas por modificações necessárias acerca da função da Universidade – e do Ensino e Pesquisa nela desenvolvidos, alçando ao mesmo status destes dois a Extensão (GONÇALVES, 2015). Este princípio encontra-se no artigo 207 da Constituição Federal: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 349).

26 A Plataforma Lattes é uma integração de bases de dados de Currículos feita pelo CNPq, que reúne grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações. A plataforma proporciona ações de planejamento, gestão e operacionalização de fomento do CNPq, e para outras agências de fomento federais e estaduais. O Currículo Lattes é o padrão nacional para o registro acadêmico e profissional de estudantes e pesquisadores. Ele é utilizado pela maioria das instituições de

utilizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)²⁷ para suas avaliações, é possível obter indicadores relacionados com o volume de produções, que são os quantitativos de artigos publicados em periódicos científicos especializados nacionais ou estrangeiros com corpo editorial; artigos de divulgação científica, tecnológica e artística; comunicações em congressos científicos; inovações tecnológicas, com ou sem patente obtida; livros e capítulos de livros publicados; teses e dissertações orientadas; filmes, vídeos ou audiovisuais de divulgação científica.

Nesse cenário de produção científica, os periódicos científicos são uma ferramenta recorrente utilizada pelos pesquisadores para a disseminação da ciência produzida nas universidades e para o controle da qualidade das pesquisas produzidas (CRUB, 2001). Entretanto, cabe salientar que os periódicos podem monopolizar a divulgação científica. Existem outros meios para a disseminação do trabalho dos pesquisadores “como a escola, as rádios, televisão, museus, revistas, jornais, internet (websites e blogs), entre outros, que merecem especial atenção para promover melhorias na socialização do conhecimento científico de forma crítica para a população” (MARANDINO *et al.* 2015, p. 1).

Além disso, há necessidade, em alguns casos, do pagamento de mensalidade para obter o acesso aos conteúdos publicados nos periódicos, impedindo o acesso gratuito de pesquisadores, discentes, docentes e público em geral que possui interesse nos trabalhos publicados²⁸. Conforme destaca Lemos (2005) “o fornecimento de periódicos eletrônicos baseia-se não na compra de um produto, mas no aluguel ou licenciamento de uso de um serviço por um prazo delimitado. A interrupção do serviço implica a perda do direito de acesso” (2005, p.7). De acordo com Vaiano (2017), a relação entre os periódicos científicos e a publicação de trabalhos visa ao lucro:

Os cientistas não querem lucro, só divulgação. Então entregam o material de graça. Na outra ponta da equação, há as universidades, que não têm outra opção a não ser pagar o que as editoras pedem para ter acesso às pesquisas mais

fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Através das informações disponibilizadas no currículo, tornou-se possível a realização de análises de mérito e competência para o financiamento nas áreas de ciência e tecnologia (CAPES, 2021).

27 CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) é uma agência de cunho governamental, associada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que tem como função o estímulo à pesquisa científica e tecnológica, e a formação de pesquisadores no Brasil.

28 O acesso gratuito às publicações científicas acontece através das políticas de Acesso Aberto, que permitem o acesso por qualquer pessoa aos resultados das pesquisas científicas. O acesso às publicações científicas normalmente acontece no site da publicação ou repositório temático (AGUIA, 2021).

importantes (afinal, um pesquisador só consegue trabalhar se puder ler o trabalho de outros pesquisadores). Isso deu origem a um modelo de negócio sem igual: você, dono da editora de periódicos científicos, recebe conteúdo de graça e vende a um público disposto a pagar muito (VAIANO, 2017, s/p).

Dessa forma, existe uma lógica mercantilista em torno da divulgação e publicação do trabalho de pesquisadores, além das burocracias para a publicação, e do apreço pela quantidade das publicações, o que compromete a qualidade dos trabalhos. Por isso, apesar da facilidade de acesso às pesquisas científicas, no caso de periódicos eletrônicos, existem entraves que prejudicam a divulgação de trabalhos e ao acesso igualitário. As barreiras na atuação profissional dos pesquisadores também ocorrem nas IES, apesar das relações entre ensino e pesquisa no nível superior, a prática profissional no âmbito da ciência não é habitual para todos os profissionais da carreira acadêmica. Em muitas instituições de ensino superior não há pesquisa institucionalizada e o trabalho acadêmico se volta exclusivamente para o ensino.

As exigências por pesquisa científica e por grupos de pesquisadores atuantes, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está associada às universidades. Dessa maneira, o docente que atua em centros universitários, faculdades integradas ou faculdades isoladas podem ter o ensino como principal atividade laboral (BASTOS, 2007). Portanto, a atuação profissional com o ensino e a pesquisa, concomitantemente, possui relação com os setores de inserção laboral dos egressos, sendo o setor público mais favorável para atividades com a pesquisa do que o setor privado, que é voltado para a atuação com o ensino e, de modo esporádico, com a extensão e/ou com a pesquisa.

O cenário da produção científica no Brasil esclarece essas divisões por setor. Quando se trata de estruturas para a realização de pesquisas, o setor público se mostra mais desenvolvido, quando comparado ao setor privado, o que pode ser justificado, em parte, pelas políticas educacionais implantadas no País. Parte desse resultado é devido ao maior número dos programas de pós-graduação que promovem significativa parte das pesquisas no ensino superior estarem localizados nas universidades públicas, principalmente, no âmbito federal. As IES privadas possuem pequenos investimentos na pós-graduação *stricto sensu*, o que faz com que os recursos financeiros sejam destinados às IES públicas (HILU; GISI, 2011). Entretanto, mesmo com o maior investimento financeiro para a pesquisa nas universidades públicas, a intervenção dos docentes com a tríade ensino-pesquisa-extensão nem sempre é possível.

E, não se trata apenas dos esforços dos docentes para aliar os três componentes acadêmicos. A característica árdua da profissão do professor do ensino superior pode elucidar essa dissociação, seja pelas tarefas cotidianas do ofício docente e o trabalho extraclasse ou por atividades administrativas, como coordenação da graduação ou pós-graduação; como, também, pelas orientações dos diversos níveis acadêmicos; a exigência do mercado acadêmico em relação às publicações, que são fundamentais para o plano de carreira. Além das lacunas na formação docente, que normalmente possui falhas na formação didática pedagógica, principalmente, pelos bacharéis, afetando a atuação com o ensino-pesquisa-extensão (SILVA; RESENDE, 2017).

Dessa maneira, a atuação profissional no âmbito acadêmico possui alguns obstáculos para sua plena intervenção. Os processos formativos da pós-graduação *stricto sensu* permitem aos egressos desempenhar as funções de docente e pesquisador, entretanto, segundo o que se encontra na literatura sobre o assunto, a docência voltada para o ensino pode ser predominante na trajetória profissional dos egressos desse nível ensino. Visto que a atuação como pesquisador possui defasagens pelas poucas oportunidades de inserção fora da universidade, além disso, dentro delas existem lacunas que podem prejudicar o trabalho com a pesquisa. Sendo assim, os egressos que anseiam pela carreira na pesquisa carecem de atuar em outras funções para conseguirem o posto de trabalho almejado.

É perceptível que na carreira acadêmica os profissionais possuem diferentes possibilidades de trajetórias, as quais podem ser construídas por meio da formação profissional, interesses pessoais, acesso às oportunidades ou, até mesmo, impostas por questões sociais que influenciam nas intervenções profissionais. Sendo assim, o perfil profissional de egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pode apresentar variabilidades, seja nas configurações do trabalho, como, por exemplo, a atuação parcial com o ensino que é dividido com outras atividades laborais ou até mesmo na inserção profissional que pode se dar fora do contexto acadêmico.

Tendo em vista essas propensões do mercado de trabalho, além das reflexões acerca da carreira acadêmica para pós-graduados, é necessário conduzir as investigações bibliográficas para um contexto mais específico. Abordar a inserção profissional de mestres e doutores, os setores de atuação e as características do trabalho acadêmico por meio de dados empíricos os quais possam contribuir para mostrar um panorama generalizado do mercado de trabalho; indicar as diferenças na atuação profissional de

acordo com a titulação dos egressos e aproximar o levantamento bibliográfico aos objetivos da presente pesquisa.

O ponto de partida ideal para entender a situação profissional de pós-graduados é por meio de informações do mercado de trabalho para mestres, uma vez que eles estão no primeiro degrau do nível de formação acadêmica depois da graduação. Sobre a situação laboral de mestres formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o termo que melhor define suas trajetórias profissionais é diversidade. Apesar da formação acadêmica indicar a inserção em postos de trabalho voltados para o ensino e para a pesquisa, estudos evidenciam que a inserção de mestres tem sido variada no Brasil, incluindo a atividade profissional fora do âmbito do ensino.

O estudo de Velloso (2004) trata o destino profissional de mestres e doutores titulados no Brasil até o ano de 1999. A pesquisa classifica os egressos das diferentes áreas de conhecimento em três grandes grupos²⁹: as Áreas Básicas, formadas pelos programas de pós-graduação das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas; as Áreas Tecnológicas, composta pelas Engenharias; e as Áreas Profissionais que se constituem das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Saúde.

Entre os egressos dos cursos de mestrado das áreas básicas, 40,3% dos diplomados atuam no contexto acadêmico (universidades e instituições de pesquisa); outros 18% atuam com serviços públicos e administração; e o restante trabalha em empresas dos setores público e privado, instituições de pesquisa ou escritórios. No conjunto das Áreas Tecnológicas é percebida uma redução de egressos atuando na academia, em contrapartida, 40% exercem suas atuações profissionais em empresas dos setores público e privado. Outro padrão é observado nas Áreas Profissionais, que assim como nas Áreas Tecnológicas, também possui um contingente menor de egressos na academia quando comparado às Áreas Básicas. Porém, mesmo assim é significativa a quantidade de egressos das Áreas Profissionais atuando na academia (32,6%). Outro destaque é a atuação com Administração e serviços públicos (24,5%), como, também, em escritórios e consultórios (20%). Esses dados indicam que as grandes áreas de conhecimento (Básicas, Tecnológicas e Profissionais), influenciam na inserção

29

A classificação escolhida inclui, nas Áreas Básicas os cursos de Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia; nas Áreas Tecnológicas os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica; nas Áreas Profissionais os cursos de Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia.

profissional dos egressos nos postos de trabalho. De acordo com as áreas de conhecimento, a inserção dos mestres pode ser mais predominante na academia, em contextos de ensino e pesquisa ou nos setores empresariais público e privado. Entretanto, algumas pesquisas de inserção profissional de egressos levam em consideração para análise do mercado de trabalho apenas a formação em nível de pós-graduação, sendo que a habilitação profissional adquirida na graduação também pode interferir na trajetória profissional dos egressos.

Mattos (2013), ao analisar o percurso profissional de egressos de diferentes cursos de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina – entre eles os cursos de Sociologia Política, Odontologia, Economia, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Educação Física, Engenharia Ambiental, Literatura e Farmacologia – corrobora com a afirmação de que a habilitação profissional obtida na graduação interfere na trajetória de pós-graduados. De acordo com a autora, os egressos de cursos de bacharelado possuem mais alternativas nas opções de postos de trabalho quando comparados aos diplomados licenciados. Isso se dá porque para os bacharéis o ingresso na carreira docente se mostra como uma entre outras possibilidades de atividade profissional, já que são profissionais generalistas. Enquanto os licenciados obtiveram formação na graduação para atuar com a docência, portanto, têm suas oportunidades de emprego mais direcionadas para um único setor, o educacional; ampliando a possibilidade de licenciados darem continuidade aos estudos nos cursos de pós-graduação, como uma alternativa de atuação profissional além da educação básica.

Sendo assim, a trajetória profissional de pós-graduados é mais complexa e volúvel do que se imagina. Os processos formativos realizados pelos egressos podem direcionar seus destinos profissionais para diferentes locais de atuação, dependendo da formação em nível de graduação e de pós-graduação. Como no caso dos egressos do mestrado, ingressando no doutorado, provavelmente, seguirão para a carreira acadêmica, visto que é a modalidade de mais alto nível na formação de docentes e pesquisadores. No caso dos egressos do mestrado que não continuaram os estudos na pós-graduação, as trajetórias profissionais podem apresentar formas diversas, principalmente, se a formação adquirida na graduação possuir uma vertente generalista.

Apesar da continuidade dos estudos no doutorado possibilitar melhores inserções em postos de trabalho na carreira acadêmica, o título de mestre também viabiliza a inserção profissional no ensino superior. O estudo de Zaidan *et al.* (2011) investigou os impactos do mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG

nas trajetórias profissionais de egressos e, constatou que 73% estavam inseridos no ensino superior público e privado após a conclusão do curso. A pesquisa apontou para outras trajetórias e diferentes impactos na atuação profissional dos mestres, indicando que 13% dos egressos que atuavam na educação básica permaneceram nela, mesmo após a conclusão do mestrado e que 14% dos egressos que atuavam em áreas diversificadas, desvinculadas da educação formal, nelas permaneceram.

A formação profissional em nível de mestrado é vista em algumas conjunturas da carreira acadêmica como uma etapa de preparação para se alcançar o doutorado. De fato, dependendo da inserção profissional almejada pelo egresso, como, por exemplo, alguns cargos na docência e pesquisa é exigido o título mínimo de doutor. Entretanto, a atuação de mestres no ensino superior pode contemplar diversas funções, do ponto de vista profissional, os egressos pesquisados por Zaidan *et al.* (2011) afirmam que o mestrado os credenciou para a carreira acadêmica, possibilitou a atuação com a docência em cursos de especialização e graduação e a entrada para a vida universitária; ampliou as possibilidades de trabalhar com a formação docente em seus diversos níveis e a participação na elaboração de novos programas de graduação e especialização. Alguns relatos indicam a possibilidade de atuar fora da academia, trabalhando com assessorias de diferentes órgãos e a ampliação nas atividades com gestão pública.

O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) sinaliza as principais inserções de mestres titulados³⁰ no Brasil entre o período de 1996 a 2014. Esse estudo aponta que a maior entrada desses egressos se dá nas atividades de ensino. O setor que mais gera empregos para os mestres no Brasil é o das instituições voltadas para a Educação, principalmente, no ensino superior. A pesquisa aponta que, em 2014, 42% dos mestres trabalhavam com a Educação; enquanto 31% atuavam na administração pública, defesa e seguridade social; cerca de 5% trabalham em indústrias de transformação; 5% estavam atuando com saúde humana e serviços sociais; e 4% atuavam com atividades profissionais, científicas e técnicas (GALVÃO *et al.*, 2016).

Os diferentes postos de atuação descentralizam algumas características que poderiam ser comuns entre os egressos mestres titulados no Brasil, como, por exemplo,

30 O livro *Mestres e Doutores 2015: Estudos da Demografia da Base Técnico-Científica Brasileira*, lançado pelo CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos), utiliza como banco de dados o Coleta Capes, sistema de informações sobre a pós-graduação brasileira que foi substituído, em 2013, pela Plataforma Sucupira. As bases do Coleta Capes (1996-2012) e da Plataforma Sucupira, informam dados sobre os egressos da pós-graduação, sendo, então, a pesquisa do CGEE inclui todos os mestres e doutores titulados no Brasil nas 9 grandes áreas do conhecimento, entre 1996 a 2014, com exceção dos egressos que possuíam o CPF invalidado, ou obtinham registros de titulação duplicados.

os setores de atuação profissional. As entidades de administração pública federais são as que mais empregam mestres no Brasil, representando cerca de 23% na concentração de empregos desses profissionais; as entidades de administração pública estadual empregam cerca de 19% de mestres; seguidas pela administração pública municipal que emprega 11%; ou seja, o setor público tem sido um caminho recorrente para a trajetória profissional de mestres no Brasil. Entretanto, a porcentagem de mestres empregados no setor privado é significativa, equivalendo a 21,7% (GALVÃO *et al.*, 2016). Esses dados fomentam as afirmativas de que o mercado de trabalho dos mestres tem sido menos concentrado, não somente nos locais de atuação, como, também, na natureza jurídica da instituição em que atuam.

Além dos setores e locais de atuação, os vínculos empregatícios e a remuneração para o trabalho dos mestres devem ser ressaltados. Segundo Lima (2016), por meio do banco de dados da CAPES, que incluíam egressos das nove grandes áreas do conhecimento³¹ titulados no Brasil entre 1998 e 2012, e da base de dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), cerca de 65% dos mestres possuíam apenas um vínculo empregatício, cerca de 25% dois vínculos e por volta de 7% três vínculos empregatícios após a conclusão do mestrado. Conforme as informações, a maioria dos mestres pesquisados possuíam vínculo com apenas um emprego, o que pode ser considerado um dado positivo, uma vez que se foi uma escolha dos profissionais atuarem em apenas um emprego, significa que estão alocados em um trabalho menos precário. Ao contrário dos 32% que atuavam em dois ou mais empregos, subtendo o profissional a uma jornada de trabalho excessiva e degradante dependendo das condições trabalhistas.

A remuneração dos profissionais se relaciona com os vínculos empregatícios, tendo em vista que o número de vínculo varia de acordo com a remuneração oferecida pelos postos de trabalho. Em situações nas quais a remuneração oferecida pelas atividades profissionais não condiz com as necessidades econômicas do empregado, há a procura por outro emprego para agregar valores a sua renda mensal bruta, ao contrário dos postos de trabalho que oferecem melhores remunerações, suprindo as finanças do trabalhador com um único emprego. Sobre efeitos positivos em relação à remuneração do pós-graduado, Lima (2016) aponta que os egressos do mestrado obtiveram um aumento de 13,1% na renda mensal bruta no primeiro ano após a titulação de mestre, em relação à

31 Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e multidisciplinar.

remuneração como profissionais graduados. Esse aumento pode chegar a até 106% de incrementos na remuneração após sete anos da titulação.

Conforme exposto, o mercado de trabalho para mestres formados na pós-graduação *stricto sensu* possui variadas alternativas de inserção profissional, mesmo com uma formação direcionada para o ensino e a pesquisa. Entretanto, o trabalho no campo educacional está presente na trajetória profissional da maioria dos mestres investigados por pesquisas científicas sobre o mercado de trabalho (VELLOSO, 2004; ZAIDAN *et al.*, 2011; GALVÃO *et al.*, 2016). A atuação profissional fora da academia parece ser uma tendência que cresce aos poucos para os mestres, principalmente, para os profissionais que buscam qualificação para atuarem nos setores empresariais, a formação em nível de mestrado tem atendido também grupos que não buscam atuar na carreira acadêmica. No que tange à atuação de mestres no ensino superior, determinações de contrato trabalhista e exigências por maior qualificação profissional, encaminham os profissionais para a formação em nível de doutorado, uma alternativa que é recorrente para quem busca alcançar novos patamares na carreira acadêmica.

Os egressos que obtiveram formação profissional em nível de doutorado possuem trajetórias profissionais mais lineares, quando comparada com a trajetória dos mestres. A atuação profissional no mercado de trabalho para os doutores se mostra mais direcionada à carreira na academia, já é o mais alto nível de qualificação para os profissionais que almejam atuar no ensino superior. Assim, o ingresso do doutorado marca a definitiva entrada do profissional para o âmbito acadêmico, apesar de ter alguns desvios do destino laboral para outros setores.

A pesquisa de Velloso (2004) constatou que o destino profissional dos doutores é a academia, aproximadamente, 85% dos titulados a nível de doutorado atuam nas universidades e instituições de pesquisa. Entre as áreas básicas³² e tecnológicas³³ o quantitativo é semelhante, cerca de 72% dos egressos do doutorado são docentes universitários e 10% são pesquisadores. A área profissional³⁴, entretanto, possui trajetórias diversificadas: 62% dos doutores formados nas áreas do conhecimento que compõem essa grande área atuam nas universidades, 15% em consultórios e escritórios e

32 As Áreas Básicas são formadas pelas Áreas de conhecimento das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas.

33 As Áreas Tecnológicas são compostas pelas Áreas do conhecimento das Engenharias.

34 A Área Profissional é composta pelas Áreas do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde.

o restante em atividades de administração e de serviços públicos. Portanto, as universidades são os principais *locus* empregadores de doutores. Em relação à atuação profissional dos doutores no âmbito acadêmico e as respectivas inserções por área de conhecimento, foi constatado maiores contingentes desses profissionais intervindo das áreas de Ciências da Saúde com 23.654 doutores; Ciências Humanas com 22.277; Ciências Agrárias com 15.524; e as Ciências Sociais Aplicadas que empregaram 11.505 no ano de 2014. Na média, o número de doutores de todas as grandes áreas empregados no Brasil se expandiu consideravelmente, cerca de 9,5% ao ano (GALVÃO, 2016).

Buscando descobrir se diferentes percursos formativos interferem na trajetória profissional, Sirtori (2019) confirmou que a inserção laboral no contexto educativo é predominante para os doutores. As análises sobre egressos da modalidade de Doutorado Pleno no Exterior³⁵, financiados pelo CNPq, no período de 2000 a 2017, majoritariamente, das áreas de conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências Biológicas, apontam que o destino profissional desses egressos é o Ensino Superior, atuando como docentes. Na divisão das inserções profissionais ficou constatado que, aproximadamente, 40% dos doutores trabalham em instituições de ensino superior, sendo 35,93% em instituições públicas e 3,61% em instituições privadas; as atividades dos doutores com a pesquisa também se mostraram significativas (10,82%). Além disso, o trabalho não acadêmico possui valores expressivos, cerca de 12% dos doutores trabalham em locais não direcionados à Educação e Pesquisa.

Sendo assim, o fator que mais diferencia a trajetória profissional de mestres e de doutores é a inserção na academia. As pesquisas realizadas com doutores apontam para uma concentração de profissionais inseridos em instituições de ensino superior e de pesquisa. O trabalho em contextos não acadêmicos parece não ser o foco de inserção desse grupo, até mesmo nas áreas de conhecimento onde as inserções são mais distribuídas, a academia continua sendo o principal posto de trabalho para os egressos dos cursos de doutorado no País. A atuação profissional como pesquisador obtém mais destaque no que se refere às atividades laborais de egressos doutores. O trabalho com a pesquisa é mais recorrente nas instituições de ensino superior, principalmente, nas universidades públicas. Portanto, a inserção nas atividades de pesquisa pode ser mais favorável aos doutores, que possuem trajetórias profissionais concentradas nesse setor.

35

O Doutorado Pleno tem por finalidade formar doutores no exterior em IES com nível de excelência em áreas científico-tecnológica e em áreas estratégicas definidas pelo CNPq.

Dessa forma, o maior envolvimento dos doutores com as atividades na pesquisa acarreta um quantitativo mais significativo de produções científicas conduzidas por eles.

Considerando a publicação de artigos científicos em periódicos, a publicação de livros, capítulos de livros, organizações, edições e trabalhos completos em anais de congressos, Gaspar e Campos (2015) constataram que a produção científica após a conclusão do doutorado é mais intensa quando comparada com a produção antes da obtenção do título. Segundo os autores, a produção científica de doutores do Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP) foi maior após a conclusão do doutorado consideravelmente. Eles constataram o aumento de 156% nas publicações em periódicos, o aumento de 51% em publicações em anais de eventos científicos, o aumento de 180% na publicação de livros e o aumento de 135% na participação em capítulos de livros.

Esses dados revelam que o aumento no número de publicações dos pesquisadores após a conclusão do doutorado possibilitou que tivessem um maior contato com a pesquisa ou que o interesse pela produção científica e a divulgação dos resultados obtidos foi ampliado após a titulação. Além disso, as exigências para uma maior produtividade científica na carreira acadêmica devem ser consideradas nesse cenário. Hipoteticamente, o aumento na produção científica pode ser explicado pelas condições de trabalho nas quais a maioria dos doutores estão inseridos. De acordo com as investigações com egressos doutores (GALVÃO, 2016; LIMA, 2016; SIRTORI, 2019; VELLOSO, 2004), é frequente que a inserção profissional do grupo seja no ensino superior, principalmente, na esfera pública. Sendo assim, as possibilidades de os pesquisadores atuarem profissionalmente com pesquisa científica é maior, visto que o investimento por parte das políticas educacionais com a pesquisa nas universidades públicas é superior quando comparado às IES do setor privado, as quais possuem um menor investimento na pós-graduação *stricto sensu* (HILU; GISI, 2011).

A administração pública federal é a esfera com maior inserção profissional de doutores no Brasil (47,3%), quase a metade do total de profissionais, seguida pela administração pública estadual, onde 21% dos doutores estão inseridos. Esses dados, do ano de 2014, apontam que cerca de 70% dos egressos do doutorado que possuíam emprego formal estavam atuando no setor público, podendo ser considerado, portanto, o setor que mais emprega doutores no País. Uma baixa inserção profissional foi encontrada no setor privado, obtendo 8% de doutores empregados nessa esfera do mercado

(GALVÃO, 2016). Isso ocorre porque é comum a migração de egressos do doutorado, anteriormente, inseridos no setor privado para o setor público, após a diplomação, consolidando a predominância dos doutores na esfera pública (65%) (LIMA, 2016).

A atuação profissional como pesquisador nas universidades públicas não é o único ponto conveniente quando se trata da inserção no setor público. O profissional que atua nessa esfera possui uma maior estabilidade financeira e laboral, já que para a inserção no posto de trabalho é comum que seja necessária a aprovação em um concurso público e, após passar pelo estágio probatório³⁶, a possibilidade de ficar desempregado é reduzida. Essas circunstâncias podem influenciar as condições da trajetória profissional dos egressos, até mesmo a quantidade de vínculos empregatícios, porque em determinados cargos, a dedicação exclusiva é obrigatória.

No estudo de Gentil (2016), feito com doutores egressos da pós-graduação em Educação Física, foi constatado que 60% dos doutores atuavam com vínculos em regime de trabalho integral com dedicação exclusiva e que a procura por empregos no setor público era predominante, indicando que a maior parte dos doutores participantes da pesquisa possuíam apenas um vínculo empregatício. Diante dessas circunstâncias, existe um cenário mais sólido para a trajetória profissional de doutores.

As trajetórias apontam para um avanço laboral na carreira acadêmica dos egressos no que diz respeito aos cargos, vínculos empregatícios, setores de atuação, assim como o reconhecimento e a valorização do título por parte de instituições públicas e privadas, acarretando na melhoria salarial do pós-graduado a nível de doutorado (ZAIDAN *et al.*, 2011). A junção dessas características laborais confirma o que tem sido relatado na literatura: a trajetória profissional de doutores costuma ser mais linear, visto que esses profissionais possuem em comum a atuação com a docência, maior envolvimento com pesquisa no ensino superior e buscam a inserção no mercado em postos de trabalho pertencentes ao setor público. Porém, cabe salientar que essas conclusões não permitem generalizações. Esse é um levantamento de trajetórias profissionais de determinados grupos de egressos, sendo que as condições para cada indivíduo do grupo podem diferenciar de acordo com várias outras questões, algumas previamente citadas aqui,

36 De acordo com o Art. 20 da lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, o estágio probatório é o período no qual o servidor nomeado ficará sujeito, por 24 meses, a avaliação da sua aptidão e capacidade para o desempenho para o cargo, sendo observados os seguintes fatores: assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade e responsabilidade (BRASIL, 1990).

como a raça, o sexo e a classe social. Por isso, é fundamental perceber que as questões relacionadas com o aumento da remuneração precisam ser analisadas com diferentes variáveis, levando em conta fatores que vão além da inserção profissional em um determinado cargo ou setor de atuação.

Tendo em vista os fatos apresentados, a pós-graduação *stricto sensu* tem atendido seus objetivos quanto à formação profissional. Foram apresentadas neste capítulo, as interfaces entre o mercado de trabalho, a formação e a atuação profissional de egressos da pós-graduação *stricto sensu*. Constatei uma maior inserção profissional de mestres e doutores no contexto educativo. Além disso, a formação oferecida qualifica os egressos para a inserção profissional no mercado em postos de trabalho relacionados com consultorias, cargos administrativos, escritórios, setores empresariais. Ademais, fica evidente a diversidade de caminhos presentes na carreira acadêmica.

As principais funções são exercidas de diferentes maneiras, como, por exemplo, de acordo com a formação em nível de graduação ou da natureza jurídica da instituição de ensino. O egresso da pós-graduação *stricto sensu* brasileira pode intervir (ou não) com o ensino e a pesquisa, pode atuar integralmente com essas funções ou acumular outros vínculos empregatícios em diferentes instituições. Diante desse contexto, o próximo capítulo explora a trajetória profissional dos egressos do PPGIEL no mercado de trabalho, levando em consideração aspectos relacionados à atuação profissional dos egressos após a conclusão da pós-graduação, considerando questões como a inserção nos campos de atuação, a renda mensal bruta, a jornada de trabalho, o tipo de vínculo empregatício, entre outros.

4 MERCADO DE TRABALHO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE MESTRES E DOUTORES EGRESSOS DO PPGIEL

Os dados coletados através do questionário semiestruturado permitiu o acesso às informações dos egressos do PPGIEL: dados pessoais; processos formativos na graduação e na pós-graduação; atuação no mercado de trabalho após a diplomação; confirmação de vínculo com docência e pesquisa; e produção científica após a conclusão dos cursos. Estes dados possibilitaram a descrição do perfil dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Estudos do Lazer da UFMG e permitiu um enfoque na trajetória profissional e a realização da discussão sobre a imersão desses profissionais no mercado de trabalho. Além disso, o banco de dados organizado permitiu a realização de um processo comparativo entre eixos norteadores, resultando em discussões vinculadas as informações pessoais dos egressos e a posição deles no mercado de trabalho.

A amostra da pesquisa é composta por 120 indivíduos, sendo 76 mestres; 28 doutores; e 16 mestres e doutores formados pelo programa. A população total de diplomados do PPGIEL, no momento do início da coleta de dados, era de 221 egressos, portanto, a taxa de resposta ao questionário aplicado é de 54% da população total. A coleta de dados foi conduzida considerando três grupos distintos: egressos do mestrado (grupo 1), egressos do doutorado (grupo 2) e egressos que concluíram o mestrado e o doutorado (grupo 3) no PPGIEL.

Para caracterização dos egressos optei, em um primeiro momento (tópico 4.1), pela soma dos egressos que concluíram ambos os cursos no programa aos outros dois grupos (egressos do mestrado e egressos do doutorado). Posteriormente, para a análise da trajetória profissional e de mercado de trabalho (tópico 4.2), optei pela avaliação de cada grupo separadamente, visto que, as questões desse eixo norteador visavam a investigação da atuação profissional e as perguntas não buscavam especificar a modalidade de formação profissional. Dessa maneira, somar os indivíduos do grupo 3 ao grupo 1 poderia afetar a avaliação dos resultados, enviesando os resultados sobre a trajetória profissional do grupo.

Outro ponto considerado, é o fato de que os três grupos apresentarem diferenças de trajetórias profissionais. Assim, entendi que a divisão proporcionou maior fidedignidade ao estudo proposto. Ademais, é importante frisar que os resultados expostos podem apresentar divergências em relação à frequência absoluta (o número de vezes em que uma determinada variável assume um valor) e os valores em porcentagem

(%). Isso se deu porque o questionário utilizado na coleta de dados continha questões com mais de uma alternativa para a resposta e os eixos norteadores conduziam os entrevistados para perguntas específicas de acordo com a formação concluída pelo egresso do PPGIEL.

4.1 Características sociodemográficas e a formação dos egressos do PPGIEL

Essa etapa do capítulo apresenta as principais características sociodemográficas dos egressos do PPGIEL. São detalhados faixa etária, etnia, gênero, naturalidade, local de residência, além de mostrar os processos formativos pelos quais os mestres e doutores em Estudos do Lazer passaram em suas trajetórias de formação.

Os resultados apresentados na Tabela 1 mostram a faixa etária dos mestres formados pelo PPGIEL. A média de idade é de 39 anos, com extremos entre 25 e 61 anos, e a faixa etária com o maior número de respostas é de “40 a 44 anos” (23,9%). Assim, a maior parte dos diplomados no mestrado está entre as faixas etárias de 30 a 44 anos (67,4%).

TABELA 1 – FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS DO MESTRADO DO PPGIEL³⁷

	Frequência (F)	Percentual (%)
Idade dos egressos do mestrado		
25 a 29 anos	10	10,9%
30 a 34 anos	19	20,7%
35 a 39 anos	21	22,8%
40 a 44 anos	22	23,9%
45 a 49 anos	6	6,5%
50 a 54 anos	8	8,7%
55 a 59 anos	4	4,3%
60 a 64 anos	2	2,2%
Total	92	100%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

A tabela 2 apresenta a faixa etária dos egressos do doutorado, no qual a média de idade é de 43 anos, com extremos entre 33 a 61 anos, e a faixa com o maior número de respostas entre “35 a 39 anos”, correspondendo a 25% dos egressos doutores. Assim, a maior parte dos diplomados do doutorado está entre as faixas etárias de 35 a 54 anos (81,8%).

37

faixa etária utilizada pelo IBGE.

A faixa etária organizada de 5 em 5 anos foi baseada no modelo de

TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS DO DOUTORADO DO PPGIEL

	Frequência (F)	Percentual (%)
30 a 34 anos	4	9,1%
35 a 39 anos	11	25,0%
40 a 44 anos	10	22,7%
45 a 49 anos	8	18,2%
50 a 54 anos	7	15,9%
55 a 59 anos	3	6,8%
60 a 64 anos	1	2,3%
Total	44	100%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Resultados semelhantes foram encontrados por Mendes *et al.* (2010) que verificaram que 50% dos egressos do mestrado em Ciência e Saúde da Universidade Federal do Piauí tinha idades entre 31 e 42 anos. Da mesma forma, Felli *et al.* (2011) encontraram que 59% dos egressos do mestrado de Gerenciamento em Farmácia da Universidade de São Paulo (USP) estavam na faixa etária entre 31 e 40 anos. Destaco ainda que a idade média dos mestres titulados em 2017 na área interdisciplinar foi de 35 anos (CGEE, 2019)³⁸.

Entre os doutores, Felli *et al.* (2011) destacam que 85% dos doutores estavam na faixa etária entre 31 a 50 anos. Com relação a idade média dos doutores titulados em 2017 na área interdisciplinar os dados demonstram que esses têm em média 41 anos (CGEE, 2019). Assim, observo semelhança entre as faixas etárias de mestres e doutores de diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação a cor/raça dos egressos do mestrado do PPGIEL, 55% dos egressos se autodeclararam como brancos, 28% se autodeclararam como pardos, 16% se autodeclararam como pretos e 1% se autodeclararam como amarelos. A predominância de egressos brancos do mestrado é maior quando comparada as outras raças, visto que, mesmo quando somados os grupos de pardos, negros e amarelos (44,9%), a porcentagem de brancos permanece maior. No caso dos egressos do doutorado, 58% se autodeclararam como

38

Os dados sobre os mestres e doutores brasileiros citados nesta pesquisa possuem fontes advindas da Plataforma Sucupira mantida pela CAPES, do Ministério da Educação (MEC). E os dados sobre o emprego formal no Brasil advém da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) coletados pela Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia (ME). Esses dados foram coletados e organizados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e divulgados em 2019.

brancos, 30% como pardos e 11% como pretos. Fica evidente, portanto, assim como observado no grupo de egressos do mestrado, a predominância de egressos brancos que, no total, somam mais da metade. Mesmo com a soma de pardos e pretos (41,8%), a diferença é de 16% em relação aos egressos brancos.

Na literatura, existem poucos trabalhos que discutem medidas de inclusão na pós-graduação, bem como são escassas as informações sobre a participação dos diversos grupos étnico-raciais nesse nível educacional (FERES JUNIOR *et al.*, 2017). Em uma análise sobre a inserção de negros e povos indígenas no ensino superior, Mato (2020) reflete sobre a naturalização do racismo nas sociedades latino-americanas. De acordo com o autor, além de comentários degradantes, os grupos vulneráveis encontram dificuldades de acesso à emprego, saúde, serviços educacionais e justiça. Além disso, mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, cujo artigo 26 estabelece o direito à educação como direito de todos, e das atuais políticas de democratização das IES no Brasil, Mato afirma que:

Em contraste com os direitos assim consagrados, na América Latina as políticas, sistemas e instituições educacionais não garantem a igualdade de acesso à educação para todos os grupos da população e muito menos ao ensino superior. Embora os regulamentos atuais não excluam explicitamente nenhum deles, vários grupos populacionais são excluídos na prática, devido a vários tipos de fatores. Entre outras coisas, a localização de centros educacionais, por exemplo, frequentemente acaba excluindo efetivamente os povos indígenas e afrodescendentes de seus direitos educacionais e, principalmente, de acesso ao ensino superior. Adicionalmente, os planos de estudos de carreiras profissionais não costumam conter conteúdos ou cursos de formação orientados com o objetivo de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre as etnias dos respectivos países. Isso é evidente não apenas porque esses princípios não fazem parte deles, mas também porque esses planos de estudos não incluem os conhecimentos, modos de produção de conhecimento, linguagens e outros elementos típicos das respectivas culturas (MATO, 2020, p. 638).

Historicamente, a criação das universidades brasileiras ocorreu de modo tardio e diminuído, tendo como base uma cópia simplificada do formato das universidades europeias. Consequentemente, o nosso espaço acadêmico nasceu como um espaço colonizado e branco e, nesse sentido, o ensino superior no Brasil foi estruturado com privilégios de classe, de raça e de acesso a uma cultura letrada que funcionava para o controle da sociedade e do Estado (CARVALHO, 2018).

Na tentativa de mudar esse cenário excludente e oportunizar o ingresso dos grupos étnico-raciais diversos no contexto educativo, Carvalho (2018) aponta dois movimentos descolonizadores surgidos no contexto específico do Brasil que buscam transformar o

espaço acadêmico, rompendo com as heranças eurocêntricas e com as desigualdades raciais no ensino superior do País. Primeiramente, são citadas as cotas étnico-raciais, aprovadas em 2012, pela Lei Federal nº 12.711, que ampliaram o acesso universitário para negros e indígenas em todas as universidades públicas do Brasil. Esse movimento suscitou o debate sobre o caráter eurocêntrico das universidades e sua mentalidade colonizada. O segundo movimento descolonizador é o “Encontro de Saberes”, denominado de cotas epistêmicas, que propõe a inclusão de mestres dos povos tradicionais indígenas, quilombolas, comunidades afro-brasileiras como docentes das universidades com a mesma posição dos docentes titulados doutores. Sendo assim, o autor considera que esses movimentos são responsáveis por uma dupla inclusão:

A dos jovens negros, indígenas e quilombolas, para que possam ingressar no ensino superior público; e a dos mestres e mestradas das comunidades dos cotistas, para que tenham o direito de ensinar os seus saberes tradicionais a todos os estudantes universitários, atuando como professores nas nossas universidades (CARVALHO, 2018, p. 90).

Nesse sentido, o ato de descolonizar significa interferir na constituição do espaço universitário em todos os níveis, tanto no corpo docente quanto no corpo discente, no formato institucional, na convivência e no aspecto epistêmico geral da universidade (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias etc.). O “Encontro de Saberes” é uma proposta que se expandiu e foi ofertada em diversas universidades públicas no Brasil, incluindo a UFMG. Os desdobramentos da disciplina culminaram na criação do Programa de Formação Transversal Encontro de Saberes da UFMG, que oferta várias disciplinas e convida dezenas de mestres (CARVALHO, 2018). Entretanto, ainda que as políticas de inclusão para o ingresso no ensino superior estejam se expandindo, a realidade ainda se dá em um cenário de desigualdades, assim como foi percebido nos resultados desta pesquisa.

A realidade da UFMG contempla ações afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Por meio da Resolução nº 02/2017, de 4 de abril de 2017, é possível compreender o sistema de cotas da universidade. Dessa forma, as ações afirmativas promovidas pela UFMG para a inclusão de grupos étnico-raciais socialmente discriminados na pós-graduação são recentes. Essas ações são essenciais para alcançar um espaço universitário mais diversificado, principalmente, quando se trata da pós-graduação que tem alto nível de formação, mas é pouco acessível.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2003-2014) mostram que houve um aumento de titulados brancos e negros nos cursos de mestrado e doutorado do País. Entretanto, o aumento no percentual de negros titulados na pós-graduação foi menor que o de titulados brancos. Em 2004, 0,12% dos pós-graduados no Brasil eram negros, em 2013, esse valor subiu para 0,24%. Entre os pós-graduados brancos, o valor era de 0,62%, em 2003, e de 1,14% em 2013 (GONÇALVES *et al.*, 2019; BRASIL, 2015).

Gonçalves *et al.* (2019) afirmam que:

A pós-graduação, sobretudo o mestrado e o doutorado, é uma área extremamente disputada. Inúmeras teorias acerca da seletividade social no sistema de ensino apontam diferentes argumentos e destacam variáveis que atuam como filtros para dificultar a entrada de pessoas nesse universo intelectual. Tal discussão restringia-se à classe social, mas depois se descobriu que está camuflava outras categorias com igual poder de seleção excludente: gênero; raça ou etnia; nacionalidade; sexualidade; religiosidade; entre outras (p. 177).

No contexto da atuação docente no ensino superior, campo profissional de mestres e doutores, de acordo com os dados do INEP, em 2018, o corpo docente das instituições de ensino superior público e privado do Brasil era composto por apenas 2% de docentes autodeclarados pretos, 14% de docentes autodeclarados pardos e a grande maioria de docentes autodeclarados brancos, 52% (RIOS; MELO, 2019; BRASIL, 2019). Sendo assim, os dados citados mostram a dificuldade de alguns grupos étnico-raciais tanto na inserção educacional quanto na admissão profissional.

Em relação ao gênero dos egressos do PPGIEL, identifiquei uma maior representatividade feminina no grupo de mestres. Os dados mostram que 53% dos egressos do mestrado são mulheres cisgênero e 47% são homens cisgênero. Todos os egressos do mestrado são indivíduos cisgênero, o que demonstra a pouca inserção de indivíduos que não pertencem a esse grupo no ensino superior a nível de pós-graduação. Resultados semelhantes foram identificados no grupo de egressos do doutorado, sendo 54% de egressos mulheres cisgênero e 45% homens cisgênero.

TABELA 3 – GÊNERO DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Gênero dos egressos do mestrado	Mulher cisgênero (nascida mulher)	52,8%
	Homem cisgênero (nascido homem)	47,2%
Gênero dos egressos do doutorado	Mulher cisgênero (nascida mulher)	54,5%
	Homem cisgênero (nascido homem)	45,5%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

O maior quantitativo de mulheres ingressando e concluindo cursos de pós-graduação *stricto sensu* é uma realidade de âmbito nacional, especialmente, em determinadas carreiras. Os dados levantados pela CAPES sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação indicaram que no ano de 2015 havia 175.419 mulheres matriculadas em cursos de mestrado e doutorado pelo Brasil, enquanto, os homens somavam 150.236 indivíduos na pós-graduação *stricto sensu* naquele ano, cerca de 15% de diferença (CAPES, 2017). Por região, no ano de 2017, 54% dos títulos de mestrado concedidos no Sudeste foram para mulheres. Em Minas Gerais, o percentual de mulheres tituladas a nível de mestrado foi de 56% e no caso do doutorado, 53% dos títulos concedidos no Sudeste (CGEE, 2019).

Apesar da maior participação feminina no ensino superior brasileiro, existem diversos desafios para a igualdade entre gênero no País, inclusive na pós-graduação. Algumas áreas do conhecimento são tradicionalmente masculinas, como, por exemplo, as Engenharias, a Computação e as Ciências Exatas e da Terra, os quais permanecem com a presença majoritária de homens, mesmo com a implementação de ações para propiciar um cenário mais igualitário entre gêneros nos últimos 15 anos (CAPES, 2017).

Além disso, embora as mulheres sejam a maior parcela da população formada no ensino superior brasileiro, isso não se traduz em equidade de gênero no mercado de trabalho (RICOLDI; ARTES, 2016). De modo geral, a maior parte dos cargos de docência no ensino superior são ocupados por homens. Os dados do Censo da Educação Superior de 2015 apontam que 55% dos docentes em exercício eram homens e 45% eram mulheres. Nos principais órgãos consultivos da educação superior, como o Conselho Superior da CAPES, as mulheres são minoria, representando 20% dos membros, enquanto os homens compõem 80% dos membros (VENTURINI, 2017). Dessa forma, embora as mulheres

sejam maioria entre os egressos da pós-graduação *stricto sensu*, elas ainda possuem papel secundário em diferentes âmbitos de atuação profissional no ensino superior.

Em relação aos dados sobre a naturalidade dos diplomados do PPGIEL, 90% dos egressos do mestrado nasceram na região Sudeste do Brasil, principalmente no estado de Minas Gerais, com predominância de nascidos na cidade de Belo Horizonte. O restante dos mestres nasceu nas regiões Norte (3,3%) e Nordeste (3,3%) ou no exterior do Brasil (3,3%). Os mestres provenientes do exterior do Brasil são nascidos na Colômbia (2) e na Rússia (1). Referente à naturalidade dos doutores, constatei que a maioria dos egressos também nasceu na região Sudeste do Brasil (79,5%), principalmente em Minas Gerais, na região metropolitana de Belo Horizonte, e no estado de São Paulo. Nasceram na região Nordeste 6,8% dos egressos doutores, 4,5% na região Norte, 4,5% na região Sul, 2,3% na região Centro-oeste e 2,3% em outros países.

A maioria dos egressos do mestrado reside, atualmente, na região Sudeste (90%), grande parte no estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte ou na região metropolitana. Entre os demais mestres diplomados pelo PPGIEL, 3,3% residem na região Norte, 3,3% na região Nordeste, 1,1% na região Sul e 2,2% no exterior do Brasil. Resultado semelhante foi encontrado entre os egressos do doutorado do programa. Os dados apontam que 84% dos doutores moram, atualmente, na região Sudeste, 9% residem na região Norte, 4,5% na região Nordeste e 2,3% moram no exterior do Brasil. O maior quantitativo de egressos que nasceu e reside atualmente na região Sudeste pode ser justificado pela localização geográfica do PPGIEL e da UFMG. O programa funciona na EEEFTO-UFMG em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, isso explica um maior número de diplomados nessa região. Levando isso em consideração, destaco a dificuldade dos postulantes à pós-graduação *stricto sensu* se instalarem em uma cidade diferente da sua de origem, devido ao baixo valor das bolsas de aporte para dedicação exclusiva aos estudos, quando são disponibilizadas.

A distribuição desigual dos egressos pelo País deve ser questionada, visto que outras regiões ficam em escassez de profissionais capacitados para atuarem com ensino, pesquisa e no mercado de trabalho relacionado com o lazer. De acordo com Bortolozzi e Gremski (2004), a concentração desigual de mestres e doutores por região causa assimetrias na distribuição de recursos para as instituições de ensino superior. Alguns estados brasileiros recebem uma menor quantidade de recursos porque possuem uma massa crítica reduzida, impedindo que as universidades obtenham recursos mais significativos para ampliarem suas atividades. Nesse sentido, a proporção é direta, quanto

maior o número de mestres e doutores o estado possui, mais programas de pós-graduação existem, e conseqüentemente, haverá mais discentes, mais bolsas de estudos e mais recursos. Os autores expõem a distribuição de recursos advindos do CNPq no ano de 2002, evidenciando que 54% das bolsas de estudos foram direcionadas a região Sudeste, que possui a maior concentração de mestres e doutores do Brasil, a região Centro-oeste recebeu 6% dos recursos e a região Norte apenas 2,4%. A distribuição desigual de recursos é observada também entre estados da mesma região, no caso do Sudeste, o estado de São Paulo recebeu em 2002, 50,4% dos recursos, enquanto, o estado do Espírito Santo recebeu apenas 0,9% dos recursos.

De acordo com os dados organizados pelos CGEE (2019), a distribuição de mestres atuantes no mercado de trabalho continua assimétrica, visto que 6% atuam na região Norte, 11,5% no Centro-oeste, 18,4% no Nordeste, 19% no Sul e 45% estão concentrados no Sudeste, sendo 21% somente no estado de São Paulo. Assim, a exemplo da assimetria, São Paulo recebe 21% de mestres para atuar profissionalmente, quase o triplo da porcentagem dos diplomados que atuam na região Norte inteira. Em relação aos doutores, a concentração desproporcional de doutores pelo Brasil foi investigada por outros pesquisadores em décadas passadas. No final dos anos 1990, 67% dos doutores atuavam profissionalmente no Sudeste brasileiro, 11% no Nordeste, 5% na região Centro-oeste e apenas 2% estavam na região Norte. Mesmo juntando as três regiões com o menor número de diplomados, 18% ainda é um valor significativamente abaixo da porcentagem de doutores atuantes no Sudeste (BARROS, 2000).

Essa distribuição desproporcional de doutores por região diminuiu nos últimos anos. Entretanto, ainda existe uma distribuição desigual, visto que 5% estão inseridos profissionalmente na região Norte, 10% estão na região Centro-oeste, 18% estão na região Nordeste, 19,5% na região Sul, enquanto, 48% estão atuando na região Sudeste. Destes 48% que atuam no Sudeste, 24% estão alocados no estado de São Paulo (CGEE, 2019). Dessa forma, com os resultados apresentados pelo grupo de egressos do mestrado e doutorado, concluo que a região Sudeste é a região que mais concentra egressos do PPGIEL como de outros programas de pós-graduação do País, o que pode ser explicado pelas desigualdades econômicas e sociais regionais, pela densidade demográfica e, no caso do PPGIEL, pelo local de funcionamento do curso.

De modo primário, as características sociodemográficas dos egressos do PPGIEL nos mostram que uma maior concentração de mestres e doutores em Estudos do Lazer é

formada por indivíduos que possuem idades entre de 30 e 54 anos, são mulheres, brancas, nascidas na região Sudeste do Brasil e ainda residem na mesma região atualmente.

Referente aos processos formativos dos egressos do PPGIEL, constatei que a maioria dos egressos do curso de mestrado do programa concluiu cursos de graduação em instituições públicas (83,4%), 73,9% em federais e 9,8% em estaduais. Nas instituições de iniciativa privada e filantrópicas foram 24% e 1% respectivamente. Estevam e Guimarães (2011) encontraram resultados semelhantes ao investigarem a formação profissional de egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com os autores, 77% dos egressos concluíram suas graduações em instituições públicas, 66% em instituições federais e 8% em instituições estaduais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2016) investigou as razões que levaram recém-graduados de diferentes áreas do conhecimento a ingressarem diretamente na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico) da Universidade Federal de Santa Catarina. Algumas das principais razões para a transição direta estavam relacionadas com a identificação com as atividades de pesquisa e docência. A autora evidenciou que a maioria dos pós-graduandos que participaram do estudo concluíram seus cursos de graduação em instituições públicas (79,1%), o que pode ter influenciado na escolha da continuidade de estudos na pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que o relato dos discentes aponta para a identificação com a carreira acadêmica já na graduação. Os dados da pesquisa mostram que 69% dos pós-graduandos tiveram contato com pesquisa na graduação. E, além disso, 49% deles tiveram contato com o orientador da pós-graduação antes do ingresso no curso mestrado, indicando familiaridade anterior com o docente.

Dessa forma, a maior quantidade de pós-graduados que concluíram a graduação em instituições públicas pode estar relacionada com o incentivo oferecido por essas instituições para as atividades de pesquisa já na primeira fase da formação em nível superior.

TABELA 4 – RELAÇÃO ENTRE O CURSO CONCLUÍDO PELOS MESTRES NA GRADUAÇÃO E O TIPO DE INSTITUIÇÃO DOS CURSOS

	Tipo de instituição				Total	
	Pública (Federal)	Pública (Estadual)	Privada	Filantropica		
Graduação	Educação Física	52,2%	7,6%	15,2%	1,1%	69,6%
	Turismo	8,7%	0,0%	5,4%	0,0%	13,0%
	História	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%
	Administração	2,2%	1,1%	1,1%	0,0%	3,3%
	Comunicação Social	2,2%	1,1%	1,1%	0,0%	3,3%
	Geografia	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	2,2%
	Pedagogia	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	2,2%
	Outros	8,7%	2,2%	4,3%	1,1%	13,0%
	Total	73,9%	9,8%	23,9%	1,1%	100,0%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Sobre a modalidade dos cursos de graduação realizados pelos mestres, encontrei que 49,6% dos egressos concluíram cursos de licenciatura, o mesmo percentual (49,6%) concluiu cursos de bacharelado e 0,8% concluiu a graduação tecnológica, lembrando que alguns fizeram mais de uma graduação. No que se refere às áreas de formação na graduação, constatei que 69,6% dos mestres concluíram cursos de Educação Física na graduação, um valor maior quando comparado aos demais cursos de graduação do grupo em estudo. Apesar da predominância de egressos advindos da área da Educação Física, observei diversidade de cursos de graduação dos egressos do programa. Esse aspecto está relacionado à configuração do lazer como um campo multidisciplinar que apresenta possibilidades para realização de propostas de colaboração entre profissionais com diferentes formações (ISAYAMA, 2005).

Por isso, o PPGIEL oportuniza o ingresso de discentes advindos de áreas diversas. Entre as outras áreas citadas, a graduação em Turismo foi concluída por 13% dos egressos, 3,3% concluíram curso de graduação em História, 3,3% em Administração, 3,3% em Comunicação Social, 2,2% em Geografia e 2,2% em Pedagogia. A Tabela 4 detalha a relação entre as graduações concluídas pelos egressos e o tipo de instituição da formação e a variável “outros” diz respeito aos cursos de graduação relatados por apenas um egresso. Estes cursos são: Terapia Ocupacional, Odontologia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Gestão Pública, Fisioterapia, Ciências Socioambientais, Biblioteconomia, Filosofia, Comunicação Visual, Artes Plásticas e Engenharia de Controle.

Ainda que o lazer seja um campo multidisciplinar, sua relação histórica com o campo de atuação e de estudos da Educação Física elucida a predominância de egressos

desse curso. A vinculação entre a Educação Física e recreação/lazer é vista no Brasil desde os anos de 1930, momento em que o modelo das escolas brasileiras passava por reformulações. A Escola Nova, movimento de renovação educacional, buscava novos métodos de aprendizagem atribuindo aos jogos e às ginásticas o poder da formulação da personalidade, da civilidade, da disciplina e da liberdade, importantes valores para uma sociedade em transformação. Dessa forma, os exercícios físicos e a recreação desempenhavam papel moralizador e cívico, auxiliando na formação de jovens cidadãos através da prática da Educação Física (MARCELLINO, 2010; ROSADO *et al.*, 2015).

Nas décadas de 1940 e 1950, começaram as iniciativas para a formação de profissionais para atuar no campo da recreação. Com isso, as disciplinas denominadas de Recreação foram introduzidas em cursos de graduação, como aconteceu na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (GOMES; MELO, 2003). Da mesma forma, ocorreu na Escola de Educação Física de Minas Gerais (atual Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) e a recreação se manifestou como área de estudos e práticas da Educação Física desde os primórdios da EEEFTO. E apesar de já fazer parte da formação dos profissionais da área, somente em 1962, por meio do Parecer nº 298, a recreação foi incluída formalmente nos currículos dos cursos superiores de Educação Física no Brasil. Nesse contexto, as aproximações entre o lazer e a Educação Física possui uma extensa trajetória no País. Por muito tempo, os cursos de Educação Física formaram profissionais para atuar no campo do lazer, o que levou a muitos desses profissionais buscarem a formação continuada em cursos de pós-graduação da área (SEREJO *et al.*, 2017). Possivelmente a predominância de graduados em Educação Física na pós-graduação em Estudos do Lazer advém dessa relação histórica entre as áreas.

Sobre a formação em nível de graduação feita pelos doutores do PPGIEL, encontrei que 66% dos egressos se formaram em instituições de ensino superior públicas, sendo 43,2% em instituições federais e 22,7% em instituições estaduais. Concluíram seus cursos de graduação na esfera privada 34% dos egressos, outros 2,3% em instituições filantrópicas. Em relação à modalidade dos cursos concluídos na graduação, constatei que 58% dos doutores concluíram cursos de licenciatura, 40,3% cursos de bacharelado e 1,6% graduações tecnológicas. No que se refere aos cursos realizados pelos doutores na graduação, também encontrei que a maioria dos egressos (77,3%) concluiu a graduação em Educação Física, dado semelhante ao encontrado no grupo de mestres. Outras formações foram citadas pelos egressos, como os cursos de Turismo (9,1%), Pedagogia (6,8%) e Administração (4,5%) e a variável “outros” diz respeito aos cursos de graduação

com porcentagem referente a 1% ou menos. Entre eles, estão os cursos: Engenharia Metalúrgica; Ciências Econômicas; Terapia Ocupacional; Tecnologia em Processamento de Dados; Química; Artes Plásticas e Comunicação Social. A Tabela 5 apresenta os dados referentes ao tipo de instituição que os egressos do doutorado concluíram seus cursos de graduação.

TABELA 5 – RELAÇÃO ENTRE O CURSO CONCLUÍDO PELOS DOUTORES NA GRADUAÇÃO E O TIPO DE INSTITUIÇÃO DOS CURSOS

Graduação		Tipo de instituição				Total
		Pública (Federal)	Pública (Estadual)	Privada	Filantrópica	
	Educação Física	36,4%	18,2%	22,7%	0,0%	77,3%
	Turismo	2,3%	0,0%	6,8%	0,0%	9,1%
	Pedagogia	0,0%	0,0%	6,8%	0,0%	6,8%
	Administração	2,3%	2,3%	0,0%	0,0%	4,5%
	Outros	4,5%	2,3%	6,8%	2,3%	13,6%
	Total	43,2%	22,7%	34,1%	2,3%	100,0%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

A instituição de ensino superior que mais encaminhou estudantes para o curso de mestrado do PPGIEL foi a própria UFMG (46,8%), seguido de outras instituições de Minas Gerais e da região de Belo Horizonte, como a Universidade Federal de Viçosa (UFV) (7,8%), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) (5,8%), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) (3,9%), o Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH) (3,9%) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (1,9%). Entre as outras regiões do País, a Universidade Federal do Pará (UFPA) (1,9%) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) (1,9%) são as instituições que mais encaminharam discentes para o curso de mestrado do PPGIEL e outras instituições (26,4%) foram mencionadas apenas uma vez pelos egressos do mestrado.

Conforme foi descrito sobre a naturalidade e o local de residência atual dos egressos do mestrado, a maioria das IES de conclusão da graduação estão localizadas em Minas Gerais, apontando para uma preferência dos egressos em se manterem próximos a seus locais de nascimento/residência durante os processos formativos no ensino superior e sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, o atendimento do mestrado do PPGIEL é regional, ou seja, é um programa que recebe maior concentração de ingressantes da região Sudeste. Também constatei uma relação entre o curso de graduação e a instituição de formação, posto que, muitos egressos que concluíram o curso de

Educação Física o fizeram na UFMG. Esses dados apontam que uma quantia considerável de egressos do mestrado optou pela continuidade dos seus processos formativos na mesma instituição de ensino superior em que se graduaram, os quais tiveram uma trajetória formativa em instituições da esfera pública federal. Assim como no grupo de egressos do mestrado, a UFMG foi a instituição que mais encaminhou estudantes para o curso de doutorado do PPGIEL (23,9%), seguida pela UFV (8,7%), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) (6,2%), Centro Universitário Newton Paiva (4,35%), PUC Minas (4,35%), UEMG (4,35%), UEPA (4,35%) e UNIBH (4,35%) e outras (18) instituições foram mencionadas apenas uma vez pelos egressos do doutorado. Sobre a formação profissional em nível de pós-graduação, ao ser perguntado aos egressos do mestrado se concluíram outros cursos fora do PPGIEL, 46% concluíram algum curso na modalidade *lato sensu* (Especialização), 13% buscaram curso de doutorado fora do PPGIEL, outros 40% não cursaram outra pós-graduação além da realizada no PPGIEL. O Quadro 2 detalha os cursos realizados pelos egressos do mestrado fora do PPGIEL.

QUADRO 2 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS EGRESSOS DO MESTRADO DO PPGIEL EM OUTRAS INSTITUIÇÕES

MODALIDADE DOS CURSOS	CURSOS
<p>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i></p>	<p>Gestão Estratégica de Marketing; Cozinha Autoral; Treinamento; Literatura, Mídia e Arte; Educação Física para Pessoa com Deficiência; Educação Especial; Obesidade e Emagrecimento; Psicomotricidade; Saúde da Família; Tecnologias Sociais; Esportes e atividades físicas para pessoas com deficiência; Gestão Estratégia de Esportes; Arte e Contemporaneidade; Neurociências e Comportamento; Treinamento Desportivo; Docência no Ensino Superior; Alfabetização e Letramentos; Marketing Estratégico; Ciências do Condicionamento Físico Individualizado; Biomecânica da Atividade Física e Saúde; Gestão Pública; Atividade Física Adaptada e Saúde; Lazer; Gestão em meio ambiente: Educação, direito e análise ambiental; Esporte e Sociedade: Perspectivas Interdisciplinares; Residência Docente; Educação Física Escolar; Educador comunitário; Gestão de Projetos Culturais; Reabilitação cardíaca para grupos especiais; Pedagogia do esporte escolar; Administração e Marketing Esportivo; Gênero e diversidade na escola; Psicologia do Esporte; Pilates; Gestão de Projetos; Gestão de políticas públicas; Educação Ambiental; Gestão Estratégica; Jogos Cooperativos; Esporte e Lazer; Ensino da Educação Física Escolar; Educação e Reeducação Psicomotora; Gestão Escolar; Políticas para a Juventude.</p>
<p>Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado)</p>	<p>Ciências da Psicologia; Engenharia e Gestão do Conhecimento; Medicina e Saúde Humana; Educação Física; Ciências do Esporte e Motricidade Humana; Ciências do Movimento Humano; Educação; História Comparada; História, Política e Bens Culturais.</p>

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

No caso dos egressos do doutorado, 61% realizaram o mestrado em outro programa de pós-graduação, 37% dos doutores concluíram algum curso na modalidade *lato sensu* (Especialização). O Quadro 3 detalha os cursos realizados pelos egressos do doutorado fora do PPGIEL. A formação na pós-graduação *lato sensu* mostrou-se habitual entre os egressos do PPGIEL, visto que, tanto no grupo de egressos do mestrado quanto no grupo do doutorado foi encontrado porcentagens acima de 35% de diplomados nesse nível de ensino. A pós-graduação *lato sensu* se situa nos processos formativos da educação continuada, sendo importante para profissionais que buscam qualificação para

a atuação profissional. Ela é destinada para egressos com nível superior completo que possuem objetivo de formação técnica profissional em áreas específicas.

Esses cursos proporcionam a especialização em um ramo profissional ou científico e buscam o domínio científico e técnico de uma limitada área do saber ou da profissão, formando então, um profissional especializado (MONTEIRO, 2008). A pesquisa de Hora (2016) investigou a motivação de discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para o ingresso na pós-graduação *lato sensu*. O autor aponta que entre os principais motivos relatados está a busca pelo conhecimento especializado (84,6%), a obtenção de título acadêmico (53,6%), a busca por qualificação para o mercado, aperfeiçoamento na carreira (77,1%) e aumento da chance de inserção profissional (27,3%).

QUADRO 3 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS EGREGOS DO DOUTORADO EM OUTRAS INSTITUIÇÕES

MODALIDADE DOS CURSOS	CURSOS
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Educação Física Escolar; Gestão Estratégica de Marketing; Dança e Consciência Corporal; Educação; Gestão Escolar; Finanças; Gestão Estratégica; Atividade Física e Saúde Personal Trainer; Educação Física para portadores de necessidades especiais; Gestão e Planejamento Ambiental; Treinamento Esportivo; Dança Educativa Moderna; <i>Artes del Espectáculo</i> ; Saúde Pública; Lazer; Promoção da Saúde; Educação e Reeducação Psicomotora; Psicopedagogia; Políticas para a Juventude; Políticas Públicas.
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado)	Educação; Administração; História Comparada; Educação Física; Educação em Periferias; Turismo; Planejamento Ambiental e meio ambiente e desenvolvimento regional; Ciências do Esporte; Geografia; <i>Dirección de Proyectos de Ocio</i> ; Biociências e Saúde.

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020)

Com esses dados, noto que a formação em nível de pós-graduação realizada pelos egressos em outras instituições além do PPGIEL possui ampla diversidade de cursos e áreas. Embora seja perceptível que parte dos cursos são relacionados com a área da Educação Física, também têm destaque as áreas de Educação, de Gestão e de Políticas. Dessa maneira, a trajetória formativa dos mestres e doutores segue caminhos distintos e possibilita a atuação em diferentes contextos e áreas do conhecimento.

Referente às pesquisas realizada no âmbito da pós-graduação do PPGIEL, constatei que entre as três linhas de pesquisa que compõe a estrutura curricular do programa, 52% dos egressos do mestrado desenvolveram a dissertação com a temática inserida na linha de pesquisa 1: “Identidade, sociabilidades e práticas de lazer”; 37% na linha 3: “Formação, atuação e políticas de lazer”; e 11% na linha 2: “Memória e história do lazer”. Na Tabela 6 é possível observar a frequência de egressos do mestrado por linha de pesquisa e visualizar o quantitativo de discentes que receberam aporte financeiro por meio da bolsa estudantil durante o mestrado. De modo percentual, constata-se que 41,3% dos egressos não receberam auxílio estudantil durante o mestrado e 58,7% sim, sendo 30,4% de egressos da linha 1 de pesquisa, 7,6% da linha 2 e 20,7% da linha 3. A distribuição assimétrica de bolsistas por linha de pesquisa possui relação com a quantidade de egressos em cada linha. A linha de pesquisa 1 possui o maior quantitativo de egressos, portanto, teve o maior número de bolsas distribuídas entre os estudantes do programa.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS ESTUDANTIS ENTRE AS LINHAS DE PESQUISA DO PPGIEL

Linha de pesquisa		Bolsista			
		Sim		Não	
		Percentual (%)	Frequência	Percentual (%)	Frequência
	Linha 1 (Atual "Identidade, sociabilidades e práticas de lazer")	30,4%	28	21,7%	20
	Linha 2 (Atual "Memória e história do lazer")	7,6%	7	3,3%	3
	Linha 3 (Atual "Formação, atuação e políticas de lazer")	20,7%	19	16,3%	15

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020)

Ao comparar o percentual de mestres que foram bolsistas no PPGIEL (58,7%) com o de outros programas de pós-graduação, constatei que o PPGIEL teve um maior quantitativo de bolsistas. A pesquisa de Coelho e Silva (2017) relatou que somente 32% dos egressos do mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória foram bolsistas durante o curso. Da mesma forma, Gonçalves e Brasileiro (2021) encontraram que 41% dos mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará foram bolsistas. Entretanto, apesar do programa ter concedido bolsas de estudos para mais de 50% dos egressos do mestrado, a área multidisciplinar, a qual o PPGIEL está inserido, ficou em sexto lugar, entre as nove grandes áreas do conhecimento, na distribuição de aporte financeiro para bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no ano de 2020 (GEOCAPES, 2021).

No caso dos egressos do doutorado, verifiquei que 54,5% desenvolveram a tese com a temática inserida na linha de pesquisa 1: “Identidade, sociabilidades e práticas de lazer”; 29,5% na linha 3: “Formação, atuação e políticas de lazer”; e 15,9% na linha 2: “Memória e história do lazer”. Na Tabela 7 é possível ver a relação dos egressos do doutorado que receberam auxílio estudantil para cursar o doutorado por linha de pesquisa.

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS ESTUDANTIS ENTRE AS LINHAS DE PESQUISA DO PPGIEL

Linha de pesquisa		Bolsista			
		Não		Sim	
		Percentual (%)	Frequência	Percentual (%)	Frequência
Linha de pesquisa	Linha 1 (Atual "Identidade, sociabilidades e práticas de lazer")	31,8%	14	22,7%	10
	Linha 2 (Atual "Memória e história do lazer")	6,8%	3	9,1%	4
	Linha 3 (Atual "Formação, atuação e políticas de lazer")	25,0%	11	4,5%	2

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

A maioria dos egressos do doutorado não recebeu bolsas de estudos para realizar o curso (63,6%), somente 36,4% dos egressos foram bolsistas. Por linha de pesquisa, o percentual de egressos que recebeu auxílio estudantil foi de 22,7% da linha de pesquisa 1, 9,1% da linha de pesquisa 2 e 4,5% da linha de pesquisa 3. Em relação ao valor total de bolsistas do doutorado, percebi uma quantidade menor quando comparado com os egressos bolsistas do mestrado. Uma possível explicação seria pelo fato de os indivíduos já estarem inseridos no mercado de trabalho ao ingressarem no curso de doutorado, não abrindo mão de seus rendimentos pela bolsa de estudos oferecida para dedicação exclusiva. Uma outra possível justificativa está relacionada com a disponibilidade das bolsas distribuídas pelos órgãos de fomento para o PPGIEL.

De 2012 a 2020³⁹ foram concedidas 142 bolsas para o mestrado e 79 bolsas para o doutorado em Estudos do Lazer. A média de bolsas por ano dentro desse recorte temporal é de 15 bolsas para o mestrado e 9 bolsas para o doutorado (GEOCAPES, 2021). Dessa forma, durante os anos de funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado do PPGIEL, o mestrado teve uma maior quantidade de bolsas disponíveis, aumentando percentual de egressos que foram atendidos com bolsas durante o curso nesse nível de formação. Além das bolsas de estudos concedidas pelos órgãos de pesquisa do governo

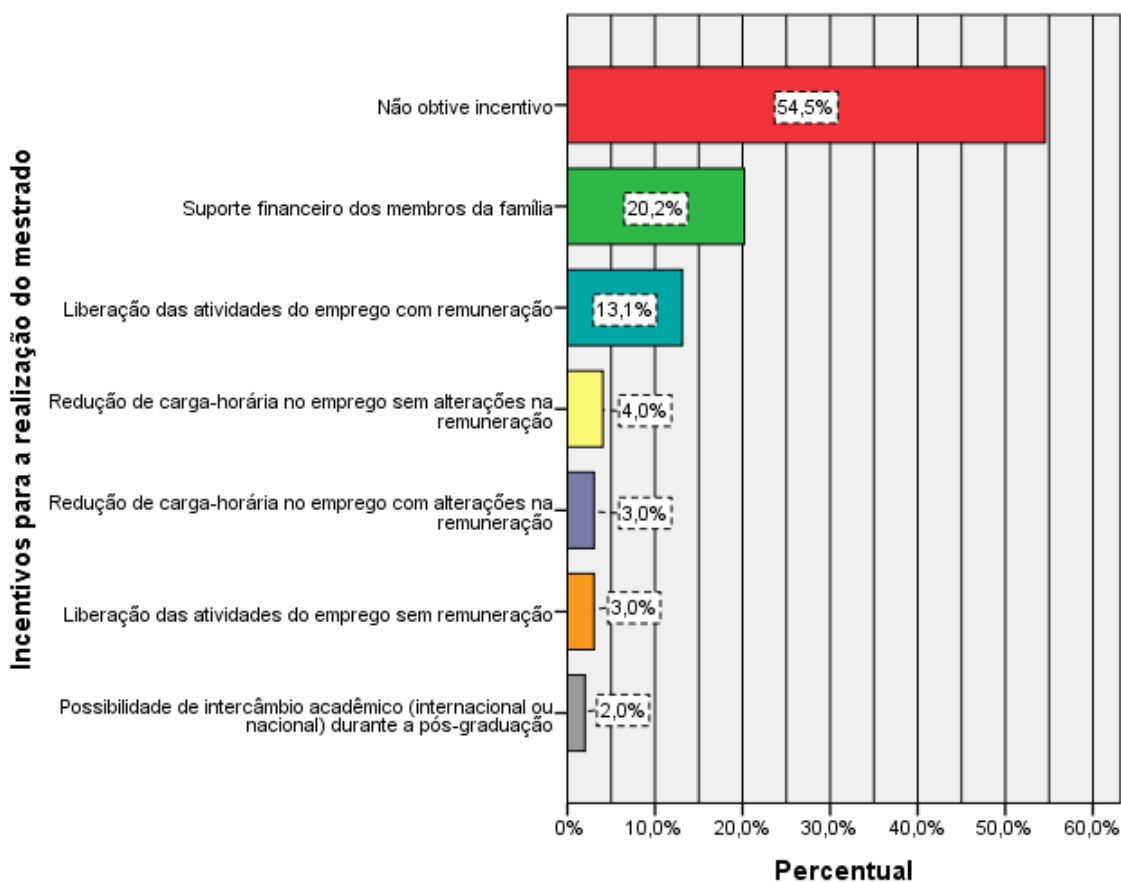
39

O recorte temporal adotado está relacionado com o primeiro ano de funcionamento do doutorado em Estudos do Lazer (2012) e o último ano de divulgação dos dados sobre distribuição de bolsas de estudos para a pós-graduação pelo GEOCAPES (2020).

brasileiro, outras formas de incentivo à continuidade nos estudos após a graduação foram investigadas na pesquisa.

Entre os mestres, encontrei que 54,5% deles não receberam nenhum incentivo ou não receberam outro incentivo além da bolsa de estudos para cursar o mestrado. Entretanto, 20,2% obtiveram suporte financeiro da família para dar a continuidade nos estudos. No caso dos egressos que estavam inseridos no mercado de trabalho, quando ingressaram no mestrado, houve incentivo concedido pelos empregadores; 13,1% tiveram liberação das atividades do emprego sem alterações em suas remunerações. Em 3% dos casos houve a liberação das atividades do emprego, porém sem remuneração, ou seja, os egressos não perderam seus vínculos empregatícios, mas não receberam salário enquanto estavam comprometidos integralmente com as atividades do mestrado. A redução da carga horária foi um incentivo para a realização do mestrado, 4% dos egressos a obtiveram, sem alteração nas remunerações, e 3% com alteração nos proventos. Esses dados são detalhados no Gráfico 1.

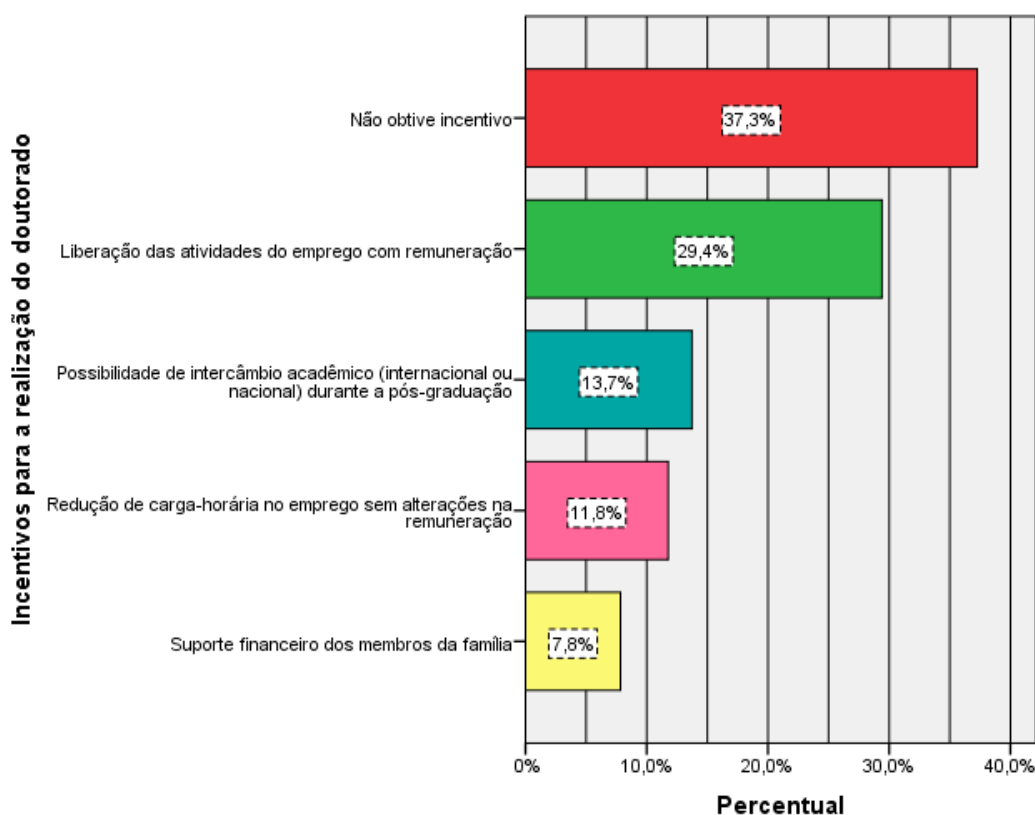
GRÁFICO 1 – FORMAS DE INCENTIVO PARA O INGRESSO NO MESTRADO



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

No caso dos doutores, constatei que 37,3% deles não receberam nenhum tipo de incentivo para ingressarem no doutorado. Para aqueles que estavam inseridos no mercado de trabalho, 29,4% conseguiram liberação das atividades do emprego com remuneração e 11,8% reduziram a carga-horária no emprego sem alterações no salário. A possibilidade de realizar um intercâmbio acadêmico foi um incentivo para 13,7% dos egressos do doutorado e 7,8% obtiveram suporte financeiro da família. O Gráfico 2 apresenta as formas de incentivo percebidas pelos egressos do doutorado do PPGIEL.

GRÁFICO 2 – FORMAS DE INCENTIVO PARA O INGRESSO NO DOUTORADO



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

A pesquisa de Faro (2013) aponta que os discentes inseridos no mercado de trabalho durante o curso de pós-graduação possuem índices de estresse menores quando comparados com os estudantes bolsistas. De acordo com o autor, continuar trabalhando garante a manutenção da renda e do vínculo empregatício, além de proporcionar segurança em relação as incertezas da carreira e de diminuir as preocupações quanto a inserção profissional após a conclusão do curso. No caso dos bolsistas, a dedicação exclusiva ao curso aumenta o estresse dos estudantes porque, apesar de estarem se

qualificando profissionalmente, estão desempregados e poderão seguir nessa condição mesmo após a conclusão do mestrado ou doutorado. Além disso, o valor oferecido pelo subsídio governamental é insuficiente para a manutenção dos custos gerais e, ainda, existe o constante receio de cancelamento ou atraso da bolsa.

A instabilidade financeira é um fator de estresse para os pós-graduandos, a impossibilidade de trabalhar devido à dedicação exclusiva exigida para a manutenção da bolsa ou a redução da renda salarial devido ao regime parcial necessário para os empregados cursarem a pós-graduação, acarreta em um fator que aumenta o estresse entre mestrandos e doutorandos. Dessa maneira, os incentivos, como, por exemplo, a redução na jornada de trabalho sem alteração na remuneração ou a liberação das atividades profissionais com remuneração para os empregados, podem reduzir desgastes psicológicos entre os egressos. Em relação aos bolsistas, o medo do desemprego é o principal fator que desencadeia estresse. Mesmo realizando um curso de pós-graduação, os discentes recebem a demora pela inserção profissional (FARO, 2013).

Além dos incentivos externos para a continuidade dos estudos, foi perguntado aos egressos se possuíam motivações que os levaram a ingressar na pós-graduação *stricto sensu* em Estudos do Lazer do PPGIEL. A Tabela 8 apresenta as principais motivações dos egressos para o ingresso no mestrado do PPGIEL e entre os mestres, a busca pela carreira de docente no ensino superior foi a principal motivação pela busca da diplomação, com 68,5% das respostas. A busca pelo aprofundamento científico (62%), pela carreira de pesquisador (52,2%) e pelo aprofundamento em metodologias científicas (13%) foram as motivações que se destacaram como interesse dos egressos do mestrado. A busca por uma melhor remuneração (44,6%), por uma melhor posição no mercado de trabalho (34,8%), por complementação do curso de graduação (16,3%) e por exigência do mercado de trabalho (7,6%) são questões que se aproximam das discussões sobre o atual mundo do trabalho. A continuidade dos estudos tem sido vislumbrada como um elo para o aumento da renda e das possibilidades de encontrar emprego, além disso, é exigido dos profissionais a constante atualização dos conhecimentos e habilidades.

TABELA 8 – MOTIVAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO MESTRADO EM ESTUDOS DO LAZER⁴⁰

Motivos para ingressar na pós-graduação	Percentual (%)
Busca pela carreira de docente	68,5%
Busca por aprofundamento científico	62,0%
Busca pela carreira de pesquisador (a)	52,2%
Busca por uma melhor remuneração	44,6%
Busca de melhor posição no mercado de trabalho	34,8%
Complementação do curso de graduação	16,3%
Busca pelo aprimoramento em metodologias científicas	13,0%
Exigência do mercado de trabalho	7,6%
Porque estava sem emprego	2%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

A pesquisa de Silva (2016) encontrou resultados semelhantes ao identificar as principais motivações que levaram graduados a ingressarem no mestrado de diferentes áreas do conhecimento⁴¹ na Universidade Federal de Santa Catarina. A motivação primária dos pós-graduandos para entrada no mestrado foi o desejo pela docência e carreira acadêmica. O contato com a pesquisa na graduação foi uma das motivações do grupo pesquisado, acarretando na busca pela carreira como pesquisadores. Além disso, os aspectos financeiros foram citados pelos pós-graduandos, dando a entender que a busca pelo mestrado se relacionava com uma melhor remuneração. Esses resultados se assemelham aos encontrados sobre os egressos do PPGIEL. Os dados mostram a relação da pós-graduação *stricto sensu* com a carreira acadêmica e com a expectativa de ascensão financeira dos profissionais.

Sobre as motivações dos egressos do doutorado (Tabela 9), 50% dos egressos buscavam a carreira docente, 47,7% buscavam o aprofundamento científico, 43,2% buscavam a carreira de pesquisador e 15,9% buscavam pelo aprimoramento de

40 Esta questão do questionário semiestruturado continha múltiplas respostas, e por isso, a soma dos percentuais ultrapassa 100%.

41 As áreas do conhecimento investigadas na pesquisa foram: Engenharia; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências da Saúde e Ciências Biológicas.

metodologias científicas. As alternativas de resposta que se relacionam com o mercado de trabalho apontam que 36,4% dos egressos buscavam uma melhor remuneração, 25% buscavam melhorar sua posição no mercado e 13,6% ingressaram no doutorado por exigências impostas pelo trabalho. Apesar dos resultados apontarem que a motivação principal é ingresso na carreira acadêmica, as respostas sobre o mercado de trabalho revelam a preocupação com a obtenção de melhores cargos e remunerações e a tentativa dos discentes como profissionais em atender as demandas do mercado, ainda que na esfera acadêmica.

TABELA 9 – MOTIVAÇÕES DOS EGRESSOS DO DOUTORADO PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU⁴²

Motivos para ingressar na pós-graduação	Percentual (%)
Busca pela carreira de docente	50,0%
Busca por aprofundamento científico	47,7%
Busca pela carreira de pesquisador(a)	43,2%
Busca por uma melhor remuneração	36,4%
Busca de melhor posição no mercado de trabalho	25,0%
Busca pelo aprimoramento em metodologias científicas	15,9%
Exigência do mercado de trabalho	13,6%
Complementação do curso de graduação	4,5%
Porque estava sem emprego	4,5%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

A pesquisa de Alcântara *et al.* (2017) buscou analisar as principais motivações de mestres das Ciências Contábeis para o ingresso no doutorado e entre as motivações para a continuidade dos estudos no doutorado está a possibilidade de dar sequência na carreira acadêmica, a contribuição do título para a inserção profissional e a busca por novas experiências, atrelada à busca pelo saber. Em relação aos aspectos financeiros, os autores destacam que os mestres acreditam que a conclusão do doutorado proporciona uma ocupação com melhor remuneração. Os dados da pesquisa de Alcântara *et al.* (2017) são semelhantes ao encontrados nesta pesquisa e parte significativa dos egressos possuía

42

Esta questão do questionário semiestruturado continha múltiplas respostas, e por isso, a soma dos percentuais ultrapassa 100%.

interesse em dar continuidade na carreira acadêmica e buscava por melhores remunerações.

4.2 Trajetória profissional e a inserção dos egressos do PPGIEL no mercado de trabalho

O eixo norteador “Atuação profissional no mercado de trabalho” permitiu identificar questões fundamentais sobre a trajetória profissional dos egressos do PPGIEL. Inicialmente, constatei que 91,6% dos egressos (dos dois níveis de formação) atuam em áreas que possuem relação com a formação obtida nos cursos de mestrado e doutorado do programa. A Tabela 10 mostra a relação entre a área de atuação profissional e o campo de formação profissional obtida no PPGIEL pelos três grupos que participaram da pesquisa.

TABELA 10 – RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL E O CAMPO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL OBTIDA NO PPGIEL

Relação entre o campo de atuação profissional e a formação obtida na pós-graduação		Frequência	Percentual (%)
Egressos do mestrado	Diretamente relacionado com a área profissional do curso	44	57,9%
	Indiretamente relacionado com a área profissional do curso	24	31,6%
	Não tem nenhuma relação com a área profissional do curso	8	10,5%
Egressos do doutorado	Diretamente relacionado com a área profissional do curso	18	64,3%
	Indiretamente relacionado com a área profissional do curso	9	32,1%
	Não tem nenhuma relação com a área profissional do curso	1	3,6%
Egressos do mestrado e doutorado	Diretamente relacionado com a área profissional dos cursos	12	75,0%
	Indiretamente relacionado com a área profissional dos cursos	3	18,8%
	Não tem nenhuma relação com a área profissional dos cursos	1	6,2%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Entre os egressos do mestrado, 57,9% indicaram que o trabalho possui relação direta com o campo de estudos do lazer e 31,6% afirmaram atuar com relação indireta com a área profissional do curso. Possivelmente, a relação com os conteúdos dos estudos do lazer é menor, mas não deixa de ser fundamental para a atuação desses profissionais. No caso dos egressos do doutorado, 64,3% trabalham em campos de atuação que possuem relação direta com o curso e 32,1% em áreas que possuem relação indireta. No grupo de

egressos que concluíram ambos os cursos no PPGIEL, 75% atuam diretamente na área profissional do curso e 18,8% em áreas indiretas.

Dessa maneira, o dado primário sobre a trajetória profissional dos egressos do PPGIEL nos mostra que a maioria deles está atuando profissionalmente nos campos de atuação para os quais o programa qualifica. Constatei que 8,3% dos egressos dos três grupos atuam profissionalmente em locais os quais não mantêm nenhuma relação com a área profissional dos cursos do PPGIEL, por isso, eles não foram encaminhados para as questões seguintes, direcionadas à trajetória profissional e mercado de trabalho no campo de atuação diretamente ou indiretamente relacionada com os Estudos do Lazer. O Quadro 4 expõe os motivos pelos quais esses egressos optaram por uma trajetória profissional fora dos campos de atuação relacionados com os cursos do PPGIEL.

QUADRO 4 – PRINCIPAIS MOTIVOS PELOS QUAIS OS EGRESSOS NÃO EXERCEM ATIVIDADE PROFISSIONAL NAS ÁREAS DESTINADAS AOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO

Egressos do mestrado que não estão inseridos nos campos de atuação relacionados ao curso.	Egressos do doutorado que não estão inseridos nos campos de atuação relacionados ao curso.
“Financeiramente desestimulador” (E1). “Ainda não tive oferta na área” (E2). “Atuação anterior ao curso foi mantida” (E3). “Estou desempregado” (E4). “Emprego já arrumado logo após a conclusão do mestrado” (E6). “Preferi investir em outras carreiras” (E7). “Mercado de trabalho saturado” (E8).	“Sou docente universitário em uma IFES, mas não atuo com o Lazer, propriamente dito. Para mim, O PPGIEL não me capacitou profissionalmente e sim cientificamente. E aí sim, esta formação me auxilia diretamente” (E9).

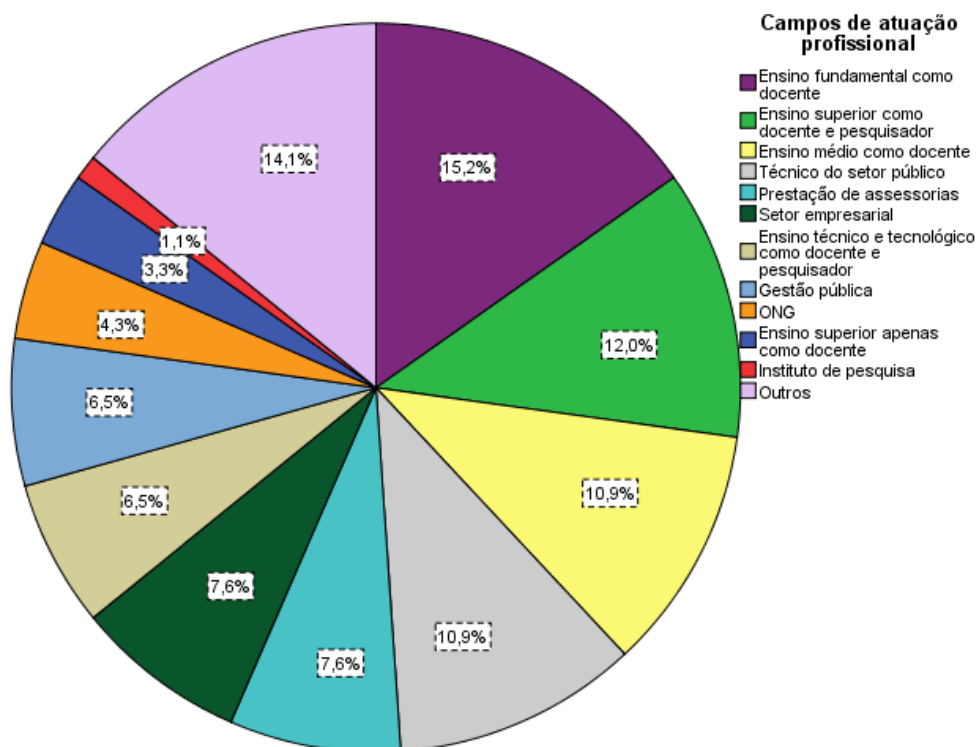
Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

Sobre a trajetória profissional de egressos que não estão inseridos nos campos de atuação destinados aos pós-graduados em estudos do lazer, identifiquei variações entre as respostas. Alguns egressos relataram que não estão atuando profissionalmente na área por falta de oportunidades ou porque o mercado está saturado de profissionais, acarretando na falta de vagas de emprego.

Para os egressos que estão inseridos nas áreas relacionadas, verifiquei expressiva inserção em campos de atuação nos quais as principais atividades profissionais são o ensino e a pesquisa. Entre os mestres, o ensino básico foi o nível educacional com maior inserção dos egressos (26,1%), sendo 15,2% atuando como docentes no ensino fundamental e 10,9% no ensino médio. No ensino superior, atuam profissionalmente como docentes e pesquisadores 12% dos mestres e 3,3% atuam somente com a docência. No ensino técnico e tecnológico, atuam como docentes e pesquisadores 6,5% dos egressos

do mestrado. Além disso, encontrei uma diversidade de outras atividades sendo exercidas no mercado de trabalho. O Gráfico 3 detalha os campos de inserção profissional dos mestres formados pelo PPGIEL.

GRÁFICO 3 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MESTRADO DO PPGIEL



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

Os campos de atuação profissional dos egressos do mestrado apresentam caráter diversificado, visto que a inserção profissional fora do contexto educacional é observada com valores expressivos (38%). Atuam como técnicos do setor público 10,9% dos egressos; 7,6% com assessorias; 7,6% atua no setor empresarial; 6,5% atuam com gestão pública; 4,3% trabalham no terceiro setor e 1,1% em institutos de pesquisa. A variável “outros” (14,1%) diz respeito às respostas que não eram opção de alternativa no questionário e foram acrescentadas pelos egressos do mestrado. Entre essas atividades profissionais estão: bolsistas de pós-graduação; proprietário do negócio/empresa; técnica esportiva; gestão de clubes; ensino infantil como docente; fisioterapeuta; pesquisador e professora de ginástica. Além da variedade nos campos de atuação profissional, os

mestres que atuam fora do contexto educacional relataram diversas funções que são exercidas. O quadro 5 detalha algumas delas.

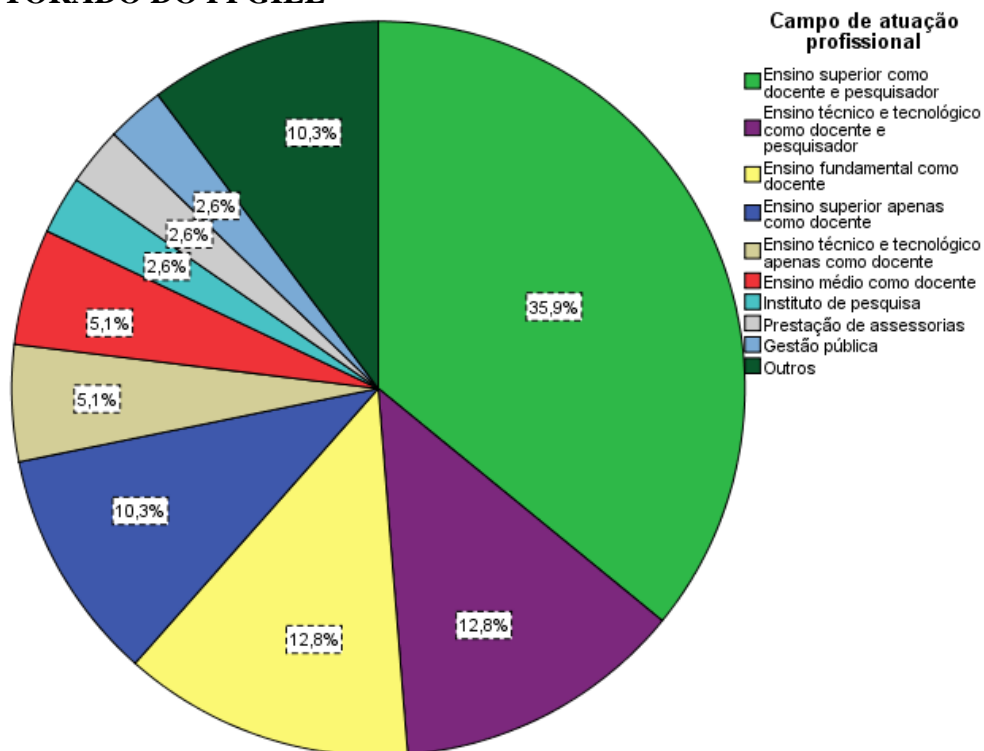
QUADRO 5 – FUNÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS EGRESSOS DO MESTRADO NOS CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Campos de atuação profissional	Funções desenvolvidas
Técnico do setor público	Turismóloga; Terapeuta Ocupacional; Jornalista; Bibliotecária; Analista de Políticas Públicas (Educação Física); Gestor de Eventos; Assistente de administração; Assessor de estratégia.
Prestação de assessorias	Assessorias em atividades de aventura; Consultor de projetos; Assessoria para corrida de rua; Consultor técnico; Facilitação de Workshops corporativos.
Setor empresarial	Coordenação de recreação e lazer; Animador cultural; Diretor geral; Analista em recreação e lazer; Administradora.
Gestão pública	Coordenador de Projetos Especiais; Gerente da Escola integrada; Gestor público municipal; Analista de políticas públicas.
ONG	Coordenadora técnica; Coordenação de programas e oficinas; Gerente de projetos.

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

Essas informações mostram que a trajetória profissional dos mestres é diversificada e não se concentra determinado campo de atuação, como acontece com os doutores. No grupo de egressos do doutorado, identifiquei que as atividades no contexto educacional e da pesquisa é o campo de atuação de 82% dos egressos. Isso significa que as atividades profissionais dos doutores são mais homogêneas e as suas trajetórias profissionais são, predominantemente, desenvolvidas com a docência e a pesquisa. Esses dados já eram esperados, uma vez que a formação em nível de doutorado é o mais alto grau de formação para a atuação como docente e pesquisador no ensino superior do Brasil.

GRÁFICO 4 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO DOUTORADO DO PPGIEL



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

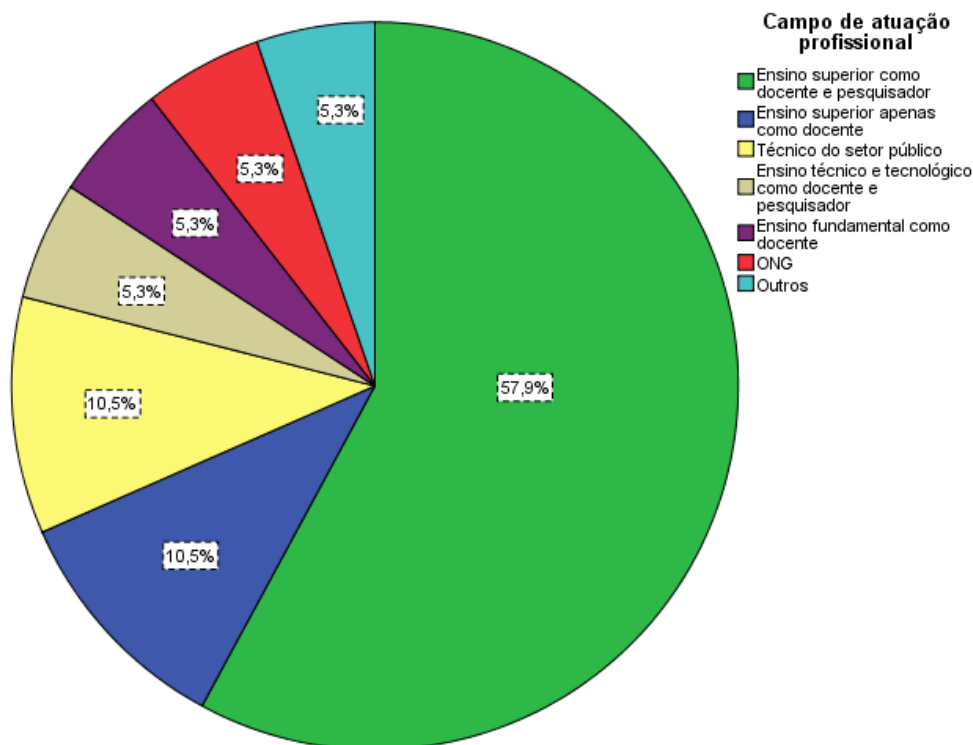
A atuação profissional como docente no ensino básico também foi relatada pelos egressos do doutorado do PPGIEL, mas um menor percentual de egressos do doutorado exerce a docência nesse nível de ensino, quando comparado ao do mestrado. O total de doutores que atua no ensino fundamental é de 12,8% e no ensino médio de 5,1% e o campo de atuação com maior percentual de respostas se refere à atuação com a docência e a pesquisa no ensino superior, 35,9% dos doutores, e 10,3% atuam somente com a docência nas IES, o que totaliza 46,2% dos doutores vinculados ao ensino superior em instituições públicas ou privadas. No ensino técnico e tecnológico, encontrei 12,8% dos egressos atuando com a docência e a pesquisa e 5,1% exercendo somente à docência. Os campos de atuação que possuem pouca relação com o contexto de ensino e pesquisa aparecem com um menor percentual entre os doutores; 2,6% prestam assessorias; 2,6% trabalham com gestão pública; e 2,6% atuam em institutos de pesquisa. Na resposta “outros” foram citados os seguintes campos de atuação: ensino superior - área de gestão; docência na pós-graduação; projetos de extensão de esporte e lazer.

No que se refere ao terceiro grupo da pesquisa, egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL, como pode ser visto no Gráfico 5, houve um percentual mais expressivo de inserção no ensino superior, quando comparado com os

demais egressos que concluíram um dos dois cursos isoladamente. Os dados mostram que 57,9% dos egressos desse grupo atuam no ensino superior como docentes e pesquisadores e 10,5% atuam somente com a docência nos IES.

Diante desse cenário, esse grupo de egressos é ainda mais homogêneo que o grupo de egressos que concluíram somente o doutorado no PPGIEL. Entendo que os egressos que concluíram tanto o mestrado quanto o doutorado no programa possuem uma trajetória profissional centrada na carreira acadêmica, com uma maior presença no ensino superior e menor presença no ensino básico. A atuação profissional no ensino técnico e tecnológico com docência e pesquisa é exercida por 5,3%, mesmo percentual da atuação docente no ensino fundamental. Na opção de resposta “outros”, apenas um participante respondeu como campo de atuação profissional “ensino médio técnico apenas como docente”.

GRÁFICO 5 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MESTRADO E DOUTORADO DO PPGIEL



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

Em síntese, o grupo de mestres apresenta características heterogêneas quanto aos campos de atuação profissional, indicando trajetórias profissionais mais diversificadas quando comparados com os egressos do doutorado. A pesquisa de Velloso (2004) encontrou resultados semelhantes em relação a inserção profissional de egressos do

mestrado e revelou que os mestres de diferentes áreas de formação estão inseridos de forma heterogênea nos campos de atuação profissional. Entretanto, as atividades no contexto educacional aparecem como o setor principal de inserção no mercado de trabalho. Além disso, as inserções em serviços públicos e no setor empresarial se destacam entre os egressos pesquisados pelo autor, assim como ocorre entre os egressos do mestrado do PPGIEL.

O estudo de Zaidan *et al.* (2011) apontou a predominância de egressos do mestrado nas atividades de ensino, sendo que 73% dos egressos atuam no ensino superior e 13% atuam profissionalmente na educação básica. A diferença está nas proporções de inserção nos diferentes níveis educacionais, no caso dos egressos do mestrado do PPGIEL, o ensino básico se destaca como o campo de maior inserção de egressos, seguido pelo ensino superior.

No que tange a atuação de egressos do doutorado, Ortigoza *et al.* (2012) estudou a inserção profissional de doutores em Geografia formados pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) do campus de Rio Claro. De acordo com os autores, 89% dos doutores atuam no ensino superior e uma menor quantidade atua no ensino básico (3%). As atividades em institutos de pesquisa também apareceram com pequeno percentual (3%), assim como entre os egressos do doutorado do PPGIEL. Os resultados encontrados por Velloso (2004) possuem semelhanças com os resultados desta pesquisa, visto que 85% dos doutores pesquisados estão atuando no contexto acadêmico. Apesar da predominância de inserção em campos de atuação relacionados ao contexto educacional e da pesquisa, os três grupos apresentam especificidades. Os egressos do mestrado se distribuem em diferentes campos de atuação, seja no contexto acadêmico ou não e os egressos do doutorado estão mais inseridos no ensino superior, apesar do ensino básico ser uma alternativa de emprego relevante. E os egressos que concluíram ambos os cursos do PPGIEL estão mais inseridos no ensino superior, com um pequeno percentual de inserção no ensino fundamental.

Sendo assim, os dados sobre inserção profissional dos egressos do PPGIEL corroboram com os dados de Galvão (2016), afirmando que o setor que mais emprega mestres e doutores no Brasil é o da educação. Nesse sentido, a vertente acadêmica da proposta formativa do PPGIEL tem contribuído para a formação de docentes e pesquisadores na área, já que as principais atividades profissionais que se relacionam com a temática dos Estudos do Lazer dos egressos do programa quando se inserem no campo do ensino e da pesquisa. Isto confirma que os objetivos do programa têm sido

desenvolvidos com êxito, uma vez que a maior parte dos egressos desempenha suas ações profissionais nas áreas de atuação para as quais a formação do programa os qualifica.

A Tabela 11 traz informações referentes aos setores de inserção profissional dos egressos do PPGIEL. De acordo com os dados, os três grupos de egressos apresentam semelhanças quanto ao setor de inserção no mercado de trabalho. O setor público é o que mais emprega egressos do PPGIEL; 65% dos egressos do mestrado, 78% do doutorado e 83% dos egressos de ambos os cursos possuem vínculos empregatícios com a esfera pública. O setor privado emprega 27% dos egressos do mestrado, 19% dos egressos do doutorado e 17% dos egressos do mestrado e doutorado. Já o terceiro setor obtém os menores percentuais, contendo 8% de egressos do mestrado e 3% dos egressos do doutorado. De acordo com Galvão (2016), 53% dos mestres e 68% dos doutores do Brasil atuam no setor público e no setor privado há uma menor inserção de doutores (8%) e maior de mestres (21,7%).

TABELA 11 – SETORES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Setor de atuação profissional dos egressos do mestrado	Setor Público	65%
	Setor Privado	27%
	Terceiro Setor	8%
Setor de atuação profissional dos egressos do doutorado	Setor Público	78%
	Setor Privado	19%
	Terceiro Setor	3%
Setor de atuação profissional dos egressos do mestrado e doutorado	Setor Público	83%
	Setor Privado	17%
	Terceiro Setor	0%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Os dados do CGEE, divulgados em 2019, demonstram a distribuição de mestres titulados na grande área do conhecimento multidisciplinar, a qual o PPGIEL pertence. Identifiquei uma maior proporção desses profissionais atuando no setor público (44,21%), 11,5% estão inseridos no terceiro setor e 9,5% atuam em instituições privadas. No caso dos doutores, os dados apontam que 19,3% estão inseridos no setor público, 5,4% no setor privado e 4,4% no terceiro setor. Tendo isso em vista, a busca pelo emprego no setor público é comum entre egressos da pós-graduação *stricto sensu*, pois de modo geral os

trabalhadores vislumbram uma trajetória profissional mais favorável nesse setor. O vínculo empregatício estável é o que torna o serviço público mais atrativo e as vagas de trabalho no setor privado não atendem a crescente demanda da classe trabalhadora, além disso, as exigências do setor são incompatíveis com os benefícios oferecidos pelos contratantes. Os trabalhadores ao se depararem com um mercado de trabalho incerto e turbulento, almejam uma atividade laboral estável, segura, com renda mensal fixa (RIBEIRO; MANCEBO, 2013). Dessa forma, a busca pelo emprego no setor público está relacionada com o interesse por uma trajetória profissional menos precária e oscilante.

Segundo Albrecht e Krawulski (2011) o mercado de trabalho contemporâneo é marcado por peculiaridades onde predominam mudanças definidas por relações cada vez mais provisórias e momentâneas. Diante desse cenário, é exigido dos trabalhadores o constante aperfeiçoamento técnico e a dedicação total ao trabalho para a sobrevivência no mercado e adequação ao modelo vigente. Entretanto, a qualificação por si só não garante a estabilidade financeira e profissional, tornando necessário a busca por outros meios para suprir esses anseios.

A pesquisa de Albrecht e Krawulski (2011) investigou os motivos que levaram profissionais a prestarem concursos para o ingresso no serviço público. Os resultados indicam que a maioria dos profissionais buscam por estabilidade profissional (89%) e remuneração (83%), além disso, vislumbram no setor público a possibilidade de ter uma carreira (36%) e que o setor oportuniza uma melhor qualidade no ambiente de trabalho (16%). As autoras evidenciam que a busca pelo trabalho no setor público está mais relacionada com as supostas garantias e vantagens do setor do que com outros elementos como a natureza do trabalho realizado. Em um contexto semelhante, Silva (2005) investigou o significado do trabalho para graduados em Pedagogia, História, Administração, Direito e Odontologia, buscando entender como eles se relacionavam com as transformações do mercado de trabalho. Os resultados indicam que os egressos acreditam que o processo de formação contribuiu para aproximá-los de suas expectativas profissionais, porém, não necessariamente garantiu condições mais favoráveis para o emprego. Apesar das diferentes trajetórias de cada entrevistado, um fator em comum entre eles foi a insegurança e a preocupação com o futuro profissional. Dessa forma, o serviço público era visualizado por eles como uma alternativa de estabilidade diante das incertezas e condições do mercado de trabalho brasileiro.

As formas como o serviço público é enxergado pelos trabalhadores são fortes influências para se busque a inserção profissional nesse setor. Entretanto, a construção

desses anseios não parte apenas das características do trabalho no setor público. Outro ponto relevante para a discussão advém da influência das instituições públicas de ensino na inserção dos profissionais no serviço público. Essa influência pode acontecer no próprio processo formativo, que capacita os discentes para atuarem no setor público, assim como acontece no PPGIEL. Na sua proposta de formação, por exemplo, o setor público é demonstrado como um dos setores de destino profissional dos egressos. A influência também acontece através da cultura organizacional das universidades públicas, de acordo com Pires (2014), a cultura organizacional é um padrão de valores cristalizados que ditam como as coisas devem ser feitas no cotidiano organizacional. Esse padrão é introduzido à conduta das pessoas, ajudando nas formas de perceber, pensar e sentir. Seguindo essa lógica, os mestrados e doutorados acadêmicos, que em sua maioria estão inseridos nas instituições públicas, também estão incorporados à cultura do sistema público de ensino. Portanto, os valores ali perpetuados podem influenciar os mestres e doutores a buscarem pelo trabalho no setor público.

Ademais as características do serviço público e das influências da formação profissional, o setor público é almejado pelos mestres e doutores, pois, é nele que está a maioria das possibilidades de atuação profissional com a pesquisa científica no ensino superior do País (HILU; GISI, 2011). Desse modo, a inserção profissional nesse setor pode suprir a almejada busca pelo trabalho como docente pesquisador, o qual os egressos do PPGIEL relataram buscar alcançar por meio da diplomação obtida com pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto, apesar dos trabalhadores terem uma visão otimista sobre a atuação profissional no setor público, os servidores públicos têm vivenciado a fragilidade no trabalho ao longo dos últimos anos. A rede de ensino pública no Brasil, incluindo as universidades públicas, campo de atuação dos egressos da pós-graduação *stricto sensu*, tem sofrido uma progressiva erosão do volume de recursos públicos e, conseqüentemente, aumenta a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino do setor (CAMPOS; ARAÚJO, 2020). Além dos cortes de recursos para as universidades, as propostas do atual Governo Federal, lideradas pelo Presidente Jair Bolsonaro, aprofundam a crise financeira do setor público do Brasil e agravam um cenário de censura e perseguição política de professores e pesquisadores (OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2019). De acordo com Alves Filho *et al.* (2020) nos últimos anos as universidades públicas sofreram impactos negativos de diferentes formas:

- a) cortes sucessivos de recursos que estrangulam a sua capacidade de manutenção e expansão de atividades;
- b) cortes nas agências Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), responsáveis pela formação e fomento à ciência e tecnologia;
- c) campanha sistemática de desqualificação das universidades públicas federais;
- d) concepção de educação instrumentalizadora e priorização das áreas de tecnologias em detrimento das áreas de humanidades e sociais;
- e) desrespeito à democracia interna das universidades e à sua autonomia; f) ataque às cotas;
- g) esvaziamento dos organismos de representação. Algumas medidas são de cunho administrativo e outras de natureza política. Mas, todas implicam em alterações no cotidiano das instituições, criam entraves à condução de suas inúmeras atividades, estabelecem um clima de incerteza na comunidade acadêmica, desestruturam atividades, inibem ações e impõem sérios prejuízos à normalidade da condução das atividades (ALVES FILHO *et al.*, 2020, p. 19).

A linha do tempo feita pelo Observatório do Conhecimento⁴³ (2019) colocou em evidência acontecimentos políticos que ocorreram nos últimos anos os quais fortaleceram a precarização do ensino superior público no Brasil. A exemplo do cenário hostil para o setor educacional, no Governo de Michel Temer, em 15 de dezembro de 2016, foi decretada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Teto de Gastos (PEC 241/55). A PEC limita os gastos públicos da União por 20 anos e pode causar a perda de até R\$ 25,5 bilhões por ano em investimentos na educação do País. A PEC que objetiva limitar o crescimento dos gastos sociais do governo, com a justificativa de enfrentar a crise econômica, reduz diretamente os recursos destinados para as áreas da saúde e educação, que já vinham enfrentando perdas em seus orçamentos.

Esse cenário fragiliza as universidades públicas e o ensino superior brasileiro (FREIRE *et al.*, 2017). Efeitos de medidas semelhantes podem ser elencados, como, por exemplo, em 2017, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), deixou de pagar salários de professores e funcionários por meses, bolsas de pesquisa sofreram cortes e o início das aulas precisou ser adiado. É primordial perceber o quanto os impactos na redução do financiamento das universidades públicas afetam o ensino superior e a pós-graduação. Embora a PEC do teto de gastos seja de caráter federal, o corte no financiamento é o principal ponto da discussão, sendo concebível perceber que a situação da UERJ pode se tornar uma realidade nacional, atingindo também as instituições públicas de ensino (OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2019; FREIRE, 2017).

43

Rede de Associações e Sindicatos de Docentes de universidades de diferentes estados brasileiros e parceiros da área da educação, ciência e pesquisa que se articula em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade e da liberdade acadêmica.

Nessas condições o sistema de formação de professores e pesquisadores e de incentivo à ciência e tecnologia também sofre as consequências dos cortes nos investimentos na educação, com danos semelhantes para as universidades públicas. Como os cortes orçamentários acarretaram no bloqueio de bolsas de mestrado e doutorado da CAPES, conseqüentemente, causará impactos na produção científica brasileira e no combate às desigualdades regionais, visto que os cortes atingem mais os programas situados nas regiões mais pobres do País (FILHO *et al.*, 2020).

Segundo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2021), no ano de 2021, o principal órgão de fomento à pesquisa no Brasil, o CNPq, recebeu o menor orçamento em 20 anos. A expressiva redução do orçamento para pesquisa acontece durante o segundo ano da corrente pandemia de Covid-19, prejudicando o desenvolvimento das pesquisas envolvendo o monitoramento e a produção de vacinas contra a doença. Essa redução, que era prevista em 2020, corresponde a um terço do que o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) investia em pesquisas dez anos atrás, portanto, pode ser considerado um dos menores orçamentos da história do setor (ESCOBAR, 2020).

Nesse sentido, é perceptível que a atuação profissional de docentes e pesquisadores no setor público tem sido precária devido aos cortes de verbas, à perseguição ideológica e ao sucateamento das universidades. Para analisar o trabalho docente, é necessário evidenciar que as universidades públicas estão sendo negligenciadas pela falta de financiamento estatal, além disso, estão submetidas à lógica do mercado, impelidos pela precarização e a intensificação do trabalho docente. Dessa forma, além de lidar com a calamidade em termos de infraestrutura e de materiais para a realização do trabalho, os docentes se deparam com crescentes exigências que os fazem trabalhar cada vez mais para alcançarem uma boa avaliação do curso em que atuam e, assim, concorrer a editais de fomento (VASCONCELOS; LIMA, 2020). Relembrando que os recursos são destinados de acordo com as notas obtidas com a comprovação de produção científica. Portanto, embora o setor público ofereça uma maior estabilidade financeira e profissional, quando comparado ao setor privado, a realidade atual do serviço público brasileiro, principalmente dos docentes e pesquisadores do ensino superior, tem sido marcada por um processo de precarização e de incertezas, o que pode frustrar parte das expectativas dos egressos participantes desta pesquisa.

Entre os vínculos empregatícios dos egressos do PPGIEL, os dados indicam que a maioria dos mestres e doutores são funcionários públicos concursados. Conforme pode

ser visualizado na Tabela 12, 50% dos egressos do mestrado são funcionários públicos concursados; 17% possuem emprego com carteira assinada; 13% são autônomos ou prestadores de serviços; 11% são bolsistas de pós-graduação, ou seja, egressos do mestrado que no momento da pesquisa eram discentes do doutorado; 5% são funcionários públicos indicados ou comissionados; 3% são proprietários de empresa/negócio e 1% está em contrato temporário. Apesar da quantidade de funcionários públicos ser expressiva, mais tipos de vínculos foram citados quando comparado com os grupos de egressos do doutorado e do mestrado/doutorado.

TABELA 12 – VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS DOS EGRESSOS DO PPGIEL

	Percentual (%)	
Vínculos empregatícios dos egressos do mestrado	Funcionário público concursado	50%
	Empregado com carteira assinada	17%
	Autônomo/Prestador de serviços ou MEI	13%
	Bolsista de Pós-graduação (doutorando)	11%
	Funcionário público indicado/comissionado	5%
	Proprietário de empresa/negócio	3%
	Em contrato temporário	1%
Vínculo empregatício dos egressos do doutorado	Funcionário público concursado	75%
	Empregado com carteira assinada	19%
	Em contrato temporário	6%
Vínculo empregatício dos egressos do mestrado e doutorado	Funcionário público concursado	72%
	Empregado com carteira assinada	17%
	Funcionário público indicado/comissionado	6%
	Em contrato temporário	6%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

No caso dos doutores, constatei um maior percentual de funcionários públicos concursados (75%), reforçando a trajetória profissional desse grupo de egressos no setor público. Outros 19% possuem emprego com carteira assinada e 6% estão em contrato temporário. De maneira semelhante, os egressos do mestrado e doutorado são, majoritariamente, funcionários públicos concursados (72%) e outros 6% são funcionários públicos comissionados ou indicados; empregados com carteira assinada são 17%. É mais comum na trajetória profissional dos egressos doutores a inserção no setor público com

aprovação em concurso, o que garante a eles uma maior estabilidade profissional e financeira. No caso dos mestres, metade deles são concursados e a outra metade possui vínculos empregatícios diversificados, o que já era esperado, pois a trajetória profissional desse grupo de egressos possui características heterogêneas.

Ribeiro e Mancebo (2013) refletem sobre o funcionário público em geral no atual mercado de trabalho. Eles afirmam que esses profissionais se encontram descolados das demandas dos modelos inovadores de produção. As autoras consideram que essa categoria de profissionais está em extinção e difere da sociedade contemporânea. Entretanto, mesmo com a estabilidade oferecida aos funcionários públicos atualmente, eles não estão imunes às longas jornadas de trabalho semanal e à inserção em mais de um vínculo empregatício. Seguindo essa linha de pensamento, apesar dos profissionais autônomos não serem maioria entre os egressos do PPGIEL, eles compõem 13% no caso dos mestres do PPGIEL e 5,2% entre os mestres da grande área multidisciplinar no Brasil (CGEE, 2019).

O trabalhador autônomo é aquele que não possui qualquer tipo de subordinação a algum empregador e não possui vínculo empregatício, arcando com as responsabilidades da sua atuação profissional. As configurações do trabalho autônomo, apesar da liberdade para tomar suas decisões, desprotege o profissional que não tem direito a alguns direitos trabalhistas previstos em lei, como, por exemplo, férias e descanso remunerado, décimo terceiro salário, entre outros. A reforma trabalhista instituída pela Lei nº 13.467/17, modificou diversos artigos da CLT, promovendo mudanças nas formas de contratação dos profissionais autônomos.

Razini (2019) alerta que essa reforma afasta as relações de emprego entre o empregador e o profissional autônomo. A reforma trabalhista de 2017 buscou disfarçar a precarização do trabalho autônomo, que já continha traços marcados pela informalidade. Ao afastar as relações de vínculo entre o empregador e o profissional autônomo, mesmo em uma situação de exclusividade do trabalho, o empregador de mão de obra autônoma ficou isento da contribuição de direitos trabalhistas para o profissional autônomo, afinal, ele não tem vínculo empregatício no local onde trabalha.

A flexibilização do trabalho proposta pela reforma trabalhista, sob o pretexto de aumentar a oferta de trabalho, trouxe à tona o estímulo à contratação de profissionais autônomos como pessoa jurídica. Krein (2018) afirma que houve uma desfiguração das relações de emprego, camuflada com a possibilidade de o autônomo ser contratado de maneira continuada, acarretando a legalização da contratação do trabalhador como pessoa

jurídica ao invés de uma contratação celetista. Nessa situação, pelo fato de ser um contrato comercial, o trabalhador autônomo perde acesso aos seus direitos. Além disso, o autor relata que a possibilidade do cadastro como MEI (Microempreendedor Individual) facilitou a substituição do contrato assalariado pela relação comercial, possibilitando novas formas de contratação, mais baratas aos empregadores e mais precárias para os trabalhadores autônomos.

As reflexões trazidas aqui não buscam depreciar os trabalhadores autônomos, mas desvendar as precarizações produzidas pelo mercado de trabalho, que procura incessantemente retirar os direitos dos trabalhadores em prol do benefício financeiro. O ideal, utópico, seria que todos os trabalhadores tivessem seus direitos resguardados em qualquer relação de trabalho. A precarização do trabalho acarreta em uma trajetória menos digna, levando os profissionais a enfrentarem jornadas de trabalho extenuantes e a acumularem vínculos empregatícios pela busca de estabilidade financeira. Nesse sentido, identifiquei o quantitativo de vínculos empregatícios dos egressos do PPGIEL, detalhado em percentuais na Tabela 13.

TABELA 13 – QUANTIDADE DE VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Quantidade de vínculos empregatícios dos egressos do mestrado	1 vínculo	82,4%
	2 vínculos	14,7%
	3 vínculos	2,9%
Quantidade de vínculos empregatícios dos egressos do doutorado	1 vínculo	77,8%
	2 vínculos	11,1%
	3 vínculos	11,1%
Quantidade de vínculos empregatícios ds egressos do mestrado e doutorado	1 vínculo	73,3%
	2 vínculos	20,0%
	Mais de 3 vínculos	6,7%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

No caso dos profissionais formados pelo PPGIEL, a maioria possui apenas um vínculo empregatício. Essa informação demonstra que a trajetória profissional desses egressos tem sido menos precária, visto que o acúmulo de vínculos pode resultar em uma jornada de trabalho exaustiva. Porém, é importante destacar que há uma porcentagem de sujeitos que somam três ou mais empregos. No caso dos mestres, constatei que 14,7% possuem dois vínculos empregatícios e 2,9% possuem três, ou seja, 17,6% dos egressos

desse grupo trabalham em mais de um emprego. No grupo dos doutores, 11,1% possuem dois vínculos empregatícios e 11,1% possuem três vínculos, totalizando 22,2% de egressos que atuam em mais de um local. O percentual de sujeitos com mais de um emprego é maior no grupo de diplomados nos dois cursos, mestrado e doutorado: 20% possuem dois vínculos empregatícios e 6,7% possuem mais de três vínculos, totalizando 26,7% de egressos que atuam em mais de um emprego.

O acúmulo de vínculos empregatícios é comum entre profissionais que buscam complementar seus rendimentos. Entretanto, apesar do aumento das finanças, a jornada de trabalho desses profissionais pode ultrapassar a quantidade de horas trabalhadas por semana que é considerada normal. De acordo com a CLT, a carga horária de trabalho não deve exceder 8 horas diárias ou 44 horas semanais, a não ser que seja fixado expressamente outro limite por categoria (BRASIL, 1943). No caso dos servidores públicos, em exercício na administração pública federal, autárquica e fundacional, a jornada mínima é de 6 horas e máxima de 8 horas diárias, com limite de 40 horas semanais, com exceção de jornadas regulamentadas por legislações específicas (BRASIL, 2018). O profissional que possui acúmulo de vínculos empregatícios, facilmente ultrapassa o limite ideal estabelecido pelas leis vigentes, executando uma jornada de trabalho extenuante.

Os dados coletados sobre a jornada de trabalho dos egressos do PPGIEL mostram, de modo geral, o número de horas trabalhadas semanalmente. De acordo com a Tabela 14, os egressos do mestrado que trabalham até 30 horas semanais correspondem a 27%; a maior parte trabalha entre 20 e 40 horas semanais (56%); 24% trabalham entre 40 e 50 horas semanais; e 9% dos egressos trabalham entre 50 e 60 horas semanais. Neste caso, supondo que os egressos trabalham de segunda-feira a sexta-feira, a jornada diária pode ultrapassar 12 horas.

Em relação aos egressos do doutorado, 11% possuem uma jornada de trabalho entre 10 e 30 horas semanais; 41% trabalham entre 30 e 40 horas semanais; 41% trabalham entre 40 e 50 horas semanais e 8% trabalham entre 50 horas e 60 horas. Já a maioria dos egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL têm a jornada de trabalho entre 30 a 40 horas semanais (47%); 20% trabalham entre 40 e 50 horas semanais; e 27% trabalham entre 50 e 60 horas semanais; outros 7% relataram trabalhar mais de 60 horas por semana. Os dados chamam atenção que, nos três grupos de egressos, existem profissionais que trabalham mais de 50 horas por semana ou até acima de 60 horas semanais. Ao mesmo tempo em que essa jornada pode ser prejudicial para saúde

dos profissionais, o tempo livre e o lazer ficam comprometidos. Uma jornada de trabalho de 60 horas semanais pode impedir o sujeito de equilibrar a sua rotina entre o tempo no trabalho e o tempo para o lazer.

TABELA 14 – JORNADA DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Jornada de trabalho dos egressos do mestrado	De 5 a 10 horas semanais	4%
	De 10 a 20 horas semanais	7%
	De 20 a 30 horas semanais	16%
	De 30 a 40 horas semanais	40%
	De 40 a 50 horas semanais	24%
	De 50 a 60 horas semanais	6%
	Mais de 60 horas semanais	3%
	Jornada de trabalho dos egressos do doutorado	De 10 a 20 horas semanais
De 20 a 30 horas semanais		7%
De 30 a 40 horas semanais		41%
De 40 a 50 horas semanais		41%
De 50 a 60 horas semanais		4%
Mais de 60 horas semanais		4%
Jornada de trabalho de trabalho dos egressos do mestrado e doutorado	De 30 a 40 horas semanais	47%
	De 40 a 50 horas semanais	20%
	De 50 a 60 horas semanais	27%
	Mais de 60 horas semanais	7%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Landsbergis (2004) relata que as longas jornadas de trabalho causam uma variedade de efeitos à saúde dos trabalhadores. A fadiga, resultado de jornadas extenuantes de trabalho é somente o começo dos prejuízos à saúde física e mental do profissional. As longas jornadas de trabalho aumentam riscos de acidentes ou lesões no trabalho, distúrbios musculoesqueléticos, defasagem psicológica.

Além disso, o trabalho atua como agente gerador de estresse para os profissionais, aumentando a possibilidade do desenvolvimento da hipertensão, de doenças cardiovasculares e o favorecimento de um estilo de vida não-saudável. O excesso de horas

dedicadas ao trabalho também pode levar ao desenvolvimento da síndrome de *burnout* nos profissionais, que é uma síndrome conhecida por esgotamento profissional, característica no mercado de trabalho, e surge por meio do estresse crônico ocupacional. Essa doença tem como sintomas a exaustão emocional, a despersonalização e a reduzida realização pessoal com o trabalho (MEIRA *et al.*, 2015).

As doenças psicossomáticas causadas pelo estresse e as altas jornadas de trabalho acometem docentes de diversos níveis educacionais. A pesquisa de Lima e Lima-Filho (2009) buscou identificar as relações entre o trabalho docente, as condições de trabalho e as possibilidades de adoecimento físico e mental dos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os resultados do estudo mostram que os docentes apresentam cansaço mental, estresse, ansiedade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia, depressão e sintomas da síndrome de *Burnout*. Apesar da pesquisa não diagnosticar os profissionais, ela serve como um alerta para os riscos à saúde mental dos docentes.

Além disso, os autores descrevem a jornada extenuante dos professores participantes da pesquisa, citando a jornada extraclasse, que consiste no preparo de aulas, correção de trabalhos, avaliações, preenchimento de informações como o lançamento de notas e frequência nos sistemas da instituição. A sobrecarga no trabalho resulta em atividades extraclasse nos finais de semana, comprometendo o descanso e o lazer dos professores. Assim, observando o percentual considerável de egressos do PPGIEL com vínculos de atuação com a docência, percebo que são profissionais ameaçados pelas jornadas de trabalho extenuantes, uma vez que encontrei que uma parte dos egressos dos três grupos investigados possui uma jornada de trabalho acima de 50 horas semanais. Dessa forma, esses profissionais estão sujeitos às doenças psicossomáticas causadas pela fadiga.

A exemplo da situação trabalhista no mercado e das longas jornadas de trabalho, Stoppa e Isayama (2017) encontraram a falta de tempo livre como uma das principais barreiras para a fruição do lazer após a realização de uma pesquisa de escala nacional sobre o lazer da população brasileira. Os resultados mostraram que 35,8% dos homens e 37,2% das mulheres no Brasil relataram que o motivo pelo qual não praticam atividades de lazer é a falta do tempo livre. Os autores concluem que o acúmulo de vínculos empregatícios e o aumento da jornada de trabalho estão relacionados com a busca por melhores condições salariais, com intuito não somente de alcançar condições dignas de subsistência, como, também, de se inserirem nos novos padrões sociais incentivados pelo

mercado. Há uma relação entre a jornada de trabalho e a renda mensal dos profissionais no mercado de trabalho; ao passo que a carga de trabalho aumenta, é esperado que os rendimentos também sejam elevados. Dessa forma, procurei informações sobre a renda dos participantes da pesquisa, conforme pode ser visto na Tabela 15.

TABELA 15 – RENDA MENSAL BRUTA DOS EGRESSOS DO PPGIEL

	Percentual (%)	
Renda salarial mensal dos egressos do mestrado	Menos que 1 salário mínimo	3%
	De 2 a 4 salários mínimos	29%
	De 4 a 6 salários mínimos	19%
	De 6 a 8 salários mínimos	19%
	De 8 a 10 salários mínimos	15%
	De 10 a 15 salários mínimos	13%
	De 15 a 20 salários mínimos	1%
Renda salarial mensal dos egressos do doutorado	De 2 a 4 salários mínimos	4%
	De 4 a 6 salários mínimos	7%
	De 6 a 8 salários mínimos	7%
	De 8 a 10 salários mínimos	26%
	De 10 a 15 salários mínimos	48%
	De 15 a 20 salários mínimos	4%
Renda salarial mensal dos egressos do mestrado e doutorado	De 4 a 6 salários mínimos	7%
	De 6 a 8 salários mínimos	20%
	De 8 a 10 salários mínimos	27%
	De 10 a 15 salários mínimos	40%
	De 15 a 20 salários mínimos	7%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

A média salarial dos egressos do mestrado é cerca de 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 4.180,00 a R\$ 6.270,00). A renda mensal bruta que obteve maior percentual de respostas dos egressos do mestrado (29%) foi a opção de renda de 2 a 4 salários mínimos mensais (de R\$ 2.090,00 a R\$ 4.180,00); entre os salários mais altos, 14% dos egressos do mestrado informaram receber entre 10 e 20 salários mínimos por mês (de R\$ 10.450,00 a R\$ 20.900,00). Os rendimentos seguiram a tendência de aumento quando o nível de formação também aumentou.

A média salarial dos egressos do doutorado praticamente dobrou, sendo cerca de 8 a 10 salários mínimos mensais (de R\$ 8.360,00 a R\$ 10.450,00). Os resultados mostram que 74% dos egressos do doutorado recebem mensalmente entre 8 e 15 salários mínimos (de R\$ 8.360,00 a R\$ 15.674,00), sendo que o maior percentual de respostas (48%) foi a opção de renda de 10 a 15 salários mínimos mensais (de R\$ 10.450,00 a R\$ 15.674,00). Além disso, 4% dos egressos informaram receber acima de 20 salários mínimos mensais (acima de R\$ 20.900,00).

As informações dos diplomados em ambos os cursos se aproximam dos valores recebidos do grupo de egressos que concluiu somente o doutorado no PPGIEL, pois 67% recebem entre 8 e 15 salários mínimos. Cabe salientar, ainda, que os menores rendimentos desse grupo de egressos ficam entre 4 e 6 salários mínimos mensais e a média salarial dos egressos do mestrado e doutorado é a mesma daqueles que cursaram somente o doutorado no PPGIEL.

Os dados sobre a remuneração mensal de egressos do mestrado e doutorado do PPGIEL se diferem da média nacional de rendimentos de profissionais com a mesma titulação, conforme o levantamento feito, em 2019, pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) utilizando os dados da CAPES e da Plataforma Sucupira. De acordo com o CGEE, a média salarial mensal de mestres diplomados na grande área do conhecimento multidisciplinar e da área interdisciplinar, as quais o PPGIEL pertence, foi de 10 a 15 salários mínimos em 2017⁴⁴, no caso dos doutores, a média salarial mensal dessa área, era entre 15 e 20 salários mínimos em 2017.

Fazendo um comparativo com a média salarial dos egressos do PPGIEL, é possível perceber que a média está abaixo da média nacional para a grande área do conhecimento e área do conhecimento. A média salarial dos mestres do PPGIEL fica entre 4 e 6 salários mínimos atuais (de R\$ 4.180,00 a R\$ 6.270,00) e a média salarial em escala nacional para os mestres diplomados na mesma grande área e área do conhecimento era de R\$ 10.451,00 em 2017. No caso dos doutores, a média salarial dos egressos do PPGIEL fica entre 8 e 10 salários mínimos atuais (de R\$ 8.360,00 a R\$ 10.450,00) e a média salarial dos doutores diplomados na mesma grande área e área do conhecimento era R\$ 16.301,00 em 2017.

A teoria do capital humano, relaciona a formação continuada com o aumento salarial nos campos de atuação profissional. É importante reiterar que a formação

continuada por si só não garante o aumento dos rendimentos, outros fatores podem influenciar nessa questão, como, por exemplo, a jornada de trabalho, o número de vínculos empregatícios e o setor de atuação profissional. Esta pesquisa buscou investigar a relação entre o aumento salarial e a conclusão da pós-graduação em estudos do lazer do PPGIEL, de acordo com a opinião dos egressos.

No grupo de egressos do mestrado, 63,2% consideraram que aumentos em seus rendimentos são diretamente relacionados com a formação em nível de mestrado oferecida pelo PPGIEL, ou seja, seus rendimentos aumentaram em virtude da titulação em estudos do lazer; 24,6% consideraram os aumentos em seus rendimentos como indiretamente relacionados à conclusão do mestrado, portanto, a conclusão do mestrado não determinou o aumento da renda, mas contribuiu de alguma forma. A possibilidade de aumento da renda após a conclusão do mestrado foi descartada por 12,3% dos egressos que relataram não ter obtido aumento em seus rendimentos. Entre os egressos do doutorado, 73,1% consideraram que a obtenção do título de doutor em estudos do lazer contribuiu diretamente para o aumento em seus rendimentos; 11,5% consideraram que o aumento foi indiretamente relacionado com a formação no doutorado e 15,4% dos egressos não obtiveram aumentos em seus rendimentos, mesmo com a conclusão da pós-graduação a nível de doutorado. Entre os egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL a resposta foi unânime, 100% dos egressos consideraram que o aumento salarial está diretamente relacionado com a conclusão dos dois cursos no programa. Quanto às mudanças salariais em virtude da formação no doutorado, encontrei pesquisas com resultados semelhantes aos que obtive, corroborando que a conclusão do curso de doutorado, geralmente, acarreta em aumento salarial para a maior parte dos profissionais pesquisados (ZAIDAN *et al.*, 2011; CUNHA *et al.*, 2010).

Na tentativa de aprofundar as discussões sobre trajetória profissional e mercado de trabalho dos egressos do PPGIEL, foram inseridas quatro questões no questionário acerca do ingresso no mercado de trabalho, com duas alternativas de respostas: “sim” e “não”⁴⁵. Os dados da Tabela 16 mostram que, entre os egressos do mestrado, 38,6% já estavam atuando no emprego atual antes de ingressarem na pós-graduação, e 61,4% ainda não estavam inseridos no campo onde trabalham atualmente. Verifiquei que 65,1% dos

45

A forma como foram conduzidas as questões no questionário apresentadas nas tabelas 16, 17 e 18 possibilitaram a junção do grupo de egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL aos outros dois grupos sem o enviesamento dos resultados, visto que as questões perguntavam separadamente sobre a trajetória profissional antes e após o mestrado e o doutorado.

egressos do mestrado consideraram que a formação profissional obtida no PPGIEL contribuiu para suas inserções no mercado de trabalho.

TABELA 16 – QUESTÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGIEL

Egressos do mestrado		Percentual (%)
Egresso já inserido no atual emprego antes de ingressar no mestrado do PPGIEL.	Sim	38,6%
	Não	61,4%
A formação profissional obtida no PPGIEL contribuiu para inserção profissional do egresso.	Sim	65,1%
	Não	34,9%
Promoção na carreira profissional em virtude da formação no mestrado do PPGIEL.	Sim	45,8%
	Não	54,2%
Dificuldade para ingressar no mercado de trabalho.	Sim	34,9%
	Não	65,1%
Egressos do doutorado		Percentual (%)
Egresso já inserido no atual emprego antes de ingressar no doutorado do PPGIEL.	Sim	62%
	Não	38%
A formação profissional obtida no PPGIEL contribuiu para inserção profissional	Sim	57%
	Não	43%
Promoção na carreira profissional em virtude da formação no doutorado do PPGIEL.	Sim	74%
	Não	26%
Dificuldade para ingressar no mercado de trabalho.	Sim	21%
	Não	79%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020)

A relação entre a formação profissional e a inserção nos campos atuação foi investigada por Martins e Monte (2009) com egressos do mestrado em Ciências Contábeis advindos da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. Através das perspectivas da teoria do capital humano, os autores identificaram as influências da titulação do mestrado no perfil profissional dos egressos. No momento do ingresso no mestrado, 66,6% dos mestres atuavam profissionalmente com atividades ligadas ao mercado, e 29% estavam inseridos no contexto acadêmico. Após a conclusão do mestrado, verificou-se um redirecionamento de egressos nos campos de atuação profissional; 51,4% mantiveram suas atividades no mercado fora do contexto acadêmico, e a atuação acadêmica subiu para 44,8%. Sendo assim, é possível entender que cerca de 15% dos egressos desta pesquisa saíram de suas atividades profissionais para ingressarem na carreira acadêmica.

No caso dos egressos do mestrado do PPGIEL, não há como afirmar que houve uma migração de outras atividades profissionais para o campo acadêmico. Entretanto, após a conclusão do mestrado, a maioria dos egressos se inseriram em campos de atuação profissional com relações diretas ou indiretas com as áreas profissionais do curso. Além disso, ressalto que 61,4% dos egressos não estavam inseridos nos atuais empregos antes de cursarem o mestrado, e 65,1% deles afirmaram que a formação obtida no PPGIEL contribuiu para suas inserções profissionais. Portanto, isso pode demonstrar que a titulação contribuiu para que parte dos egressos se inserissem no mercado de trabalho no âmbito acadêmico após a titulação. Apesar da variedade dos campos de atuação desses mestres, as atividades profissionais com ensino e pesquisa se destacam entre as principais atividades, compreendendo que a titulação colaborou para que esses mestres ingressassem na educação básica e ensino superior e em atividades fora do contexto educativo.

A respeito da trajetória profissional dos doutores, os resultados elucidam diferenças entre as trajetórias daqueles que cursaram anteriormente o mestrado em Estudos do Lazer. Observei na Tabela 16 que 62% dos egressos do doutorado estavam inseridos no atual emprego antes do curso, o que significa que, possivelmente, esses estudantes acessaram o mercado de trabalho quando concluíram o mestrado e permaneceram no cargo durante e após o doutorado. Ao mesmo tempo, 38% dos egressos não estavam inseridos no atual emprego quando ingressaram no doutorado, essa inserção pode ter ocorrido durante o curso ou após sua conclusão.

Quanto às contribuições dos processos formativos na inserção dos doutores no mercado de trabalho, uma menor quantidade de egressos que acreditam que a inserção profissional ocorreu em virtude da formação no PPGIEL, quando comparados aos egressos do mestrado. Isso pode estar relacionado ao fato de que parte desse grupo de egressos já estava atuando profissionalmente, não havendo motivos para considerarem que a titulação obtida a nível de doutorado tenha contribuído para a sua inserção profissional no mercado. Por outro lado, 57% dos doutores afirmam que a conclusão do doutorado no PPGIEL contribuiu para a inserção profissional, esse valor provavelmente se relaciona com os egressos que ainda não estavam inseridos nas áreas profissionais do curso antes de ingressarem no doutorado.

Em relação à ascensão no emprego, a maioria dos egressos do mestrado (54,2%) relatou não ter conseguido promoção na carreira profissional após a conclusão do curso. Um valor expressivo de egressos foi inserido no mercado somente após concluir a pós-

graduação, por isso, a promoção de cargo não ocorreu, mas sim a contratação. Outros 45,8% conseguiram promoção em suas carreiras profissionais; estes são os egressos que estavam inseridos no atual emprego antes de ingressarem no mestrado, os quais obtiveram promoção de cargo em virtude do título de mestre. Entre os doutores, a maioria (74%) foi promovida após a conclusão do doutorado, outros 26% indicam não ter obtido promoção de cargo após a diplomação. Entre os 74% de doutores promovidos, parte expressiva já estava inserida no mercado de trabalho no setor público antes da obtenção do título, portanto, obtiveram gratificação por formação acadêmica.

A partir da análise dos dados, destaco que a possibilidade de ingresso no mercado ou de promoção de cargo que permitem as melhorias nos rendimentos mensais está relacionada com o avanço nos níveis de formação. Nesse mesmo sentido, a literatura indica que os avanços nos níveis educacionais são capazes de ampliar as possibilidades de o trabalhador se manter empregado ou de encontrar um novo emprego com remunerações mais altas (ROCHA-VIDIGAL; VIDIGAL, 2012).

A trajetória profissional dos egressos do PPGIEL, ao concluir os cursos de mestrado ou doutorado, tende a oportunizar o acesso a boas chances de remuneração pelo título alcançado. Os cenários descritos podem ser interpretados dessa forma, visto que um grupo representativo de egressos do mestrado e do doutorado do programa relataram melhorias de renda, promoção de cargo ou inserção profissional. Entretanto, esse dado não pode ser generalizado, uma vez que houve relatos sobre a falta de oportunidades no mercado de trabalho e sobre rendimentos salariais que continuaram iguais após a diplomação. Questiono: existe mesmo uma analogia na relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e as oportunidades no mercado de trabalho? Por quais motivos alguns egressos não obtiveram aumentos em seus rendimentos salariais? Por que alguns egressos encontraram dificuldades para a inserção profissional mesmo contendo a titulação de mestre e/ou doutor? O mercado de trabalho busca profissionais com base em competências e habilidades.

Sublinho que as diferenças existem devido às diversidades das trajetórias profissionais que são peculiares de cada indivíduo, mas questiono as atribuições dos processos formativos. Existem profissionais com trajetórias formativas semelhantes, mas com retornos financeiros e profissionais diferentes. Portanto, não é uma verdade absoluta considerar a conclusão do mestrado e/ou doutorado como promotora de ascensão profissional dos egressos sem considerar outros fatores.

A pesquisa de Souza (2008) buscou investigar os impactos do nível da escolaridade e qualificações profissionais sobre a empregabilidade no mercado de trabalho utilizando um modelo econométrico para estimar as equações de rendimentos, como a função do capital humano. De acordo com a autora, a educação formal, a experiência profissional e a variável salário possuem uma correlação positiva, ou seja, a educação formal contribui para o aumento salarial. Ela constatou que o investimento no capital humano, como a conclusão de uma graduação e/ou pós-graduação, aumenta a probabilidade de o indivíduo encontrar um emprego em 53%.

Entretanto, é importante reforçar que “na educação, é fundamental que os critérios não sejam vistos como sendo modelos matemáticos, uma vez que sua natureza envolve fatores sociais, políticos, econômicos e culturais” (DEPRESBITERIS, 2001, p. 34). Dessa maneira, a continuidade nos estudos oferece qualificação aos trabalhadores, entretanto, a formação profissional não é o único fator que gera ascensão profissional aos egressos. Pensando que os indivíduos possuem características sociais distintas entre si, antes e depois da titulação como mestres e/ou doutores, essas características que podem influenciar a trajetória profissional em diversos contextos.

A maioria dos egressos do mestrado (65,1%) e do doutorado (79%) relatou não ter tido dificuldades para ingressar nas áreas profissionais destinadas aos mestres em Estudos do Lazer; já 34,9% (dos mestres) e 21% (dos doutores) afirma ter tido obstáculos para a obtenção de um emprego. Algumas dificuldades relatadas pelos egressos mostram que, apesar de estarem inseridos no mercado de trabalho, inicialmente, observaram saturação de pós-graduados nas áreas profissionais do mestrado; escassez de oportunidades para atuar; e instabilidade econômica no Brasil. As dificuldades relatadas pelos egressos são detalhadas no Quadro 6.

QUADRO 6 – DIFICULDADES PARA INSERÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO RELATADAS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL

	Dificuldades
Egressos do mestrado	<p>Área muito diversa (E10). Cargos de docência que aceitavam o mestrado em Lazer exigiam graduação em Educação Física, o que não é o meu caso (E11). Escassez de oportunidade (E12). Falta de experiência na docência no ensino superior (E13). Aparentemente, o setor de lazer, assim como outros setores da esfera social, tem sofrido os impactos da péssima situação que o nosso país enfrenta. Logo, mesmo qualificado, as vagas de emprego estão escassas (E14). O único campo disponível para o profissional com mestrado é a carreira acadêmica. E os concursos/oportunidades são escassas (E16). Ainda não consegui um edital de concurso que aceite minha graduação com o Mestrado em Lazer (E17). Dificuldade com aceitação do currículo em faculdades privadas. E escassez de concursos para a área e com a titulação de mestre (E18). Em uma seleção para docente em faculdade particular, o entrevistador falou que ter mestrado era um problema pois as faculdades estão buscando profissionais somente com especialização (E19). Apesar do lazer ser uma área multidisciplinar, o campo ainda prioriza os profissionais formados em Educação Física. E infelizmente em minha área de formação ainda existe pouco espaço para as discussões sobre o lazer (E20). A área é pouca conhecida (E21). No início, tentei concursos públicos que não consideravam o mestrado em lazer elegível para a vaga (E22). Quando me formei, alguns concursos para docentes da área ainda não contemplavam nos editais a pós-graduação em estudos do lazer (E23). Falta de vagas para o magistério superior (E24).</p>

Continua

QUADRO 6 – DIFICULDADES PARA INSERÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO RELATADAS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL

	Dificuldades
Egressos do doutorado	<p>Imensa dificuldade de ingressar como docente no ensino superior (E25).</p> <p>As áreas de lazer e turismo, bem como as Humanas, de maneira geral, têm sido pouco prestigiadas pelas políticas públicas de educação. Um exemplo são os escassos editais, por exemplo, para pesquisa e concurso docente (E26).</p> <p>Visão estereotipada das pessoas que não estudam o campo do lazer (E27).</p> <p>Área incompatível com concursos fora da Educação Física (E28).</p>
Egressos do mestrado e doutorado	<p>Ao meu ver existiram (existem) poucas oportunidades no campo de atuação, pois é bastante específico, restrito a poucas áreas de atuação na rede pública (docência) e privada (sistema S, predominantemente) (E30).</p> <p>O reconhecimento do doutorado na área de Estudos em lazer nos concursos públicos é na área de Educação Física, Educação e Turismo. Fui impedida de tentar cerca de 3 concursos por esse motivo e um deles era para dar aulas de lazer e educação (E31).</p> <p>Sim, tive muita dificuldade. Quando conclui o mestrado, tinha apenas formação em Pedagogia, por isso, tive bastante dificuldade para conseguir emprego nas IES. Foi preciso fazer uma graduação em Educação Física, para conseguir espaço no ensino superior como professor. Infelizmente os estudos do Lazer é compreendido como área de atuação apenas da Educação física. E, infelizmente, não vejo movimentação do PPGIEL para mudar isso. Sua grade de disciplinas não privilegia outros profissionais que não sejam da Educação Física. Falta ao programa um docente da Educação, do Serviço Social, da Filosofia entre outros. No curso tanto de mestrado quanto de doutorado faltou disciplinas importantes que ajudariam na compreensão de avaliadores de processos seletivos e concurso a entender que os Estudos do Lazer são mais ricos e amplos, que permite diálogo com outros campos do saber. Acredito que uma grade com mais opções nos ajudaria a ter êxito nesses processos (E29).</p>

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020)

Diante do crescente número de mestres formados na pós-graduação *stricto sensu* no País, existe uma problemática relacionada com a distribuição desses profissionais no mercado de trabalho. Em 2017, havia 502.338 mestres diplomados no Brasil. Desse total, 304.257 estavam empregados (CGEE, 2019). Isso significa que 60,5% dos mestres brasileiros estavam inseridos no mercado de trabalho, em contraponto, 39,4% (cerca de 200.000 mestres) não atuavam um emprego formal ou estavam em situação de

desemprego. Cabe destacar a possibilidade desses mestres darem continuidade nos estudos no doutorado, adiando a busca pelo ingresso no mercado de trabalho.

Entretanto, ainda assim, o percentual de mestres sem vínculo empregatício formal é expressivo, justificando a dificuldade relatada pelos egressos do mestrado do PPGIEL para se inserirem em oportunidades relacionadas com a formação recebida para trabalhar. Outra questão importante é a dificuldade de os egressos se inserirem no ensino superior devido às divergências nas áreas do conhecimento. Os egressos dos cursos da área interdisciplinar da CAPES possuem dificuldades para serem aceitos em concursos porque é comum que seja requerido no edital de chamamento de candidatos a formação em cursos das áreas disciplinares. Por isso, os egressos de cursos da área interdisciplinar, como o PPGIEL, não preenchem a exigência de inúmeros editais publicados e nem ao menos conseguem concorrer às vagas de emprego ofertadas.

Até mesmo a associação entre o campo da Educação Física e do Lazer, limita o Lazer a apenas um campo de atuação, o que dificulta a inserção no mercado de trabalho dos egressos da pós-graduação em Estudos do Lazer para graduados em outros cursos que não são a Educação Física. Porém, o lazer é um campo que está se consolidando como multidisciplinar em todo o mundo e Gomes (2018) explica as movimentações do campo científico do lazer e o esforço dos acadêmicos para concretizar o campo de estudos. Apesar das dificuldades que o campo sofre no contexto da América Latina, existem avanços que auxiliam a solidificação da área no âmbito acadêmico. De acordo com autora, o campo do lazer tem apresentado um contínuo desenvolvimento acadêmico-científico, um aumento na valorização e no interesse pela temática, e as propostas de formação profissional em Lazer/Recreação tem se consolidado no ensino superior. Além disso, nas últimas décadas o campo do lazer tem ampliado suas propostas de formação por meio da criação de cursos de graduação e pós-graduação na área, como no caso do PPGIEL. Em um cenário que busca por graduados em Educação Física para lecionar disciplinas sobre o lazer, enfatizo o trecho de Marques (2012) sobre a interdisciplinaridade no campo:

O exercício de pensar interdisciplinar, no contexto que vivemos, não representa tarefa fácil. Percebemos que estamos na contramão, já que se observa uma dificuldade de diálogo entre as áreas, pois identificamos pessoas tentando criar grupos hegemônicos, que buscam impingir uma única forma de produzir ciência (MARQUES, 2012p. 11).

É possível entender os motivos pelos quais, para algumas IES, o lazer é considerado uma área disciplinar e faz parte do campo científico da Educação Física,

havendo uma associação direta entre as áreas. Isso se deve pela relação histórica entre as áreas no cenário acadêmico brasileiro. Porém, essa vinculação tem sido feita de maneira equivocada, visto que o lazer é interdisciplinar. De acordo com a CAPES:

Entende-se por interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes a mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e da tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2008, p. 2).

Sendo assim, o campo científico do lazer ainda possui um longo trajeto até ser conhecido e reconhecido como uma área multidisciplinar que possibilita a realização de propostas interdisciplinares, através da atuação conjunta de profissionais advindos de diferentes áreas de formação, como a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a terapia ocupacional, o turismo, a hotelaria e, até mesmo, a educação física (ISAYAMA, 2005). Por isso, o olhar disciplinar e a reserva de mercado de trabalho dos campos e áreas têm dificultado a inserção dos egressos em Estudos do Lazer nas instituições de ensino superior.

Essa problemática também afeta os doutores formados no PPGIEL, que relataram a dificuldade em encontrar postos de trabalho que efetivem profissionais que não se formaram na área da Educação Física. Ávila (2017) investigou as dificuldades para inserção profissional de doutores egressos da Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Segundo a autora, as maiores dificuldades encontradas foram a falta de oportunidades (23,9%), a concorrência (10,4%), a remuneração salarial baixa (4,5%) e a pouca experiência (1,5%). A falta de oportunidade é uma dificuldade relatada pelos egressos do PPGIEL: poucas oportunidades de campos de atuação, falta de editais para concursos públicos e barreiras para inserção, provocadas pelos já mencionados equívocos relacionados ao campo do lazer.

Outro ponto relatado pelos egressos doutores é a visão estereotipada que os indivíduos, fora do campo, possuem sobre os Estudos do Lazer. A imagem distorcida do campo e a compreensão de que o lazer é uma área de estudos da Educação Física, limita o potencial que os Estudos do Lazer possuem, reduzindo as oportunidades de inserção profissional no mercado de trabalho dos egressos do programa. Segundo Isayama (2005), ainda existe uma visão deturbada sobre a formação profissional no campo do lazer, é comum situar que para atuação no campo não se faz necessário uma formação específica

e aprofundada na área. Esse tipo de entendimento tem acarretado dificuldades para parte dos pós-graduados em lazer pelo PPGIEL, os quais relatam ter escassez de oportunidades devido à visão equivocada da atuação na área.

Essas dificuldades de inserção profissional podem estar relacionadas com o tempo levado pelos egressos para conseguir um emprego após a conclusão dos cursos. Na Tabela 17, percebi que entre os egressos do curso de mestrado, 15,6% levaram menos de um ano para se inserir no mercado, 11,7% levaram entre um e dois anos para conseguir um emprego, 3,9% dos egressos demoraram entre dois e três anos e 3,9% esperaram mais de três anos para se inserir nos campos de atuação profissional. A maioria (64,9%) dos egressos já estava inserida no mercado, antes de concluírem o curso ou tiveram início imediato nas atividades profissionais. Esse resultado traz um dado positivo, mostrando que uma parte expressiva dos egressos conseguiu colocação rapidamente.

Entretanto, 35,1% dos egressos tiveram que esperar entre um e três anos para se inserir no mercado. No caso dos egressos do doutorado, um menor percentual de profissionais demorou a ingressar nos campos de atuação; 10,3% levaram menos de um ano, 10,3% ingressaram no mercado entre um e dois anos após a conclusão do curso e 2,6% levaram entre dois e três anos para conseguir um emprego. A maioria (76,9%) já estava inserida nos campos de atuação antes de concluir o doutorado, em contrapartida, 23,2% esperaram um tempo até ingressarem no mercado de trabalho.

TABELA 17 – TEMPO ENTRE A CONCLUSÃO DOS CURSOS E O INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

		Percentual (%)
Tempo entre a conclusão do mestrado e o início da atividade profissional	Já exerciam a atividade profissional antes de ingressar no curso	51,9%
	Início imediato	13,0%
	Menos de 1 ano	15,6%
	De 1 a 2 anos	11,7%
	De 2 a 3 anos	3,9%
	Mais de 3 anos	3,9%
Tempo entre a conclusão do doutorado e o início da atividade profissional	Já exerciam a atividade profissional antes de ingressar no curso	76,9%
	Menos de 1 ano	10,3%
	De 1 a 2 anos	10,3%
	De 2 a 3 anos	2,6%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Encaminhando para o fechamento dos aspectos relacionados com trajetória profissional e mercado de trabalho dos egressos do PPGIEL, um dos eixos abordado pelo

questionário desta pesquisa, a Tabela 18 apresenta os principais impactos percebidos pelos egressos para a carreira profissional após a conclusão da pós-graduação no programa.

TABELA 18 – IMPACTOS DA CONCLUSÃO DO MESTRADO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS⁴⁶

	Egressos do mestrado	Percentual (%)
Impactos na trajetória profissional	Realização pessoal	79,3%
	Aumento salarial	41,5%
	Melhora no prestígio profissional junto a equipe	41,5%
	Obtenção de um novo emprego	35,4%
	Aumento de responsabilidade no emprego	22,0%
	Aprovação em concurso público	19,5%
	Promoção de cargo	4,9%
	Egressos do doutorado	Percentual (%)
Impactos na trajetória profissional	Realização pessoal	83,3%
	Melhora no prestígio profissional junto a equipe	69%
	Aumento salarial	64,3%
	Aumento de responsabilidade no emprego	42,9%
	Obtenção de um novo emprego	19%
	Aprovação em concurso público	19%
	Promoção de cargo	14,3%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Os impactos positivos dos processos formativos do PPGIEL na trajetória profissional dos egressos são percebidos de diferentes maneiras. Entre os mestres diplomados pelo PPGIEL, 79,3% destacam a realização pessoal pela conclusão do curso; 41,5% citam o aumento salarial; 41,5% destacam a melhoria no prestígio profissional junto a equipe do campo de atuação onde se insere; 35,4% relatam a obtenção de um novo emprego; 22% destacam o aumento de responsabilidade no emprego; 19,5% informam a aprovação em um concurso público; e 4,9% obtiveram promoção de cargo.

46

Esta questão do questionário semiestruturado continha múltiplas opções de respostas, e por isso a soma dos percentuais ultrapassa 100%.

No caso dos egressos do doutorado, o principal impacto da conclusão da pós-graduação foi a realização pessoal (83,3%); 69% destacam o aumento do prestígio profissional junto a equipe do campo de atuação onde se insere; 64,3% o aumento salarial; 42,9% o aumento da responsabilidade nos campos de atuação profissional; 19% conseguiram um novo emprego; 19% foram aprovados em um concurso público; e 14,3% apontam a promoção de cargo no emprego.

De modo geral, a conclusão da pós-graduação, nos níveis de mestrado ou de doutorado em Estudos do Lazer, trouxe impactos positivos para a trajetória profissional de egressos. A maioria dos participantes relataram que os aumentos salariais possuem relação direta com a formação profissional obtida e que a formação contribuiu para suas inserções profissionais no mercado de trabalho.

Entretanto, os dados demonstram trajetórias profissionais distintas, por isso, alguns egressos não apontam a ascensão profissional como um fator ligado aos aspectos positivos do curso, tornando essencial refletir até onde as atribuições dadas à formação profissional podem distorcer seus sentidos reais, tendo em vista que os processos formativos oferecem qualificação para que profissionais atuem em suas atividades laborais. Mas, não há como garantir que a formação oportunize a ascensão profissional para todos os egressos, já que diplomas por si só não garantem oportunidades de emprego.

A avaliação de outras condições deve ser pesquisada para aproximar do entendimento das formas como isso pode ocorrer. Além dos graus de formação obtidos pelos profissionais, é interessante analisar os aspectos como o de gênero ou de raça, por exemplo. Nessa tentativa, a seção seguinte levanta algumas características específicas dos egressos do PPGIEL as quais podem ter influenciado as trajetórias de alguns indivíduos da população em estudo.

4.3 - Barreiras sócio-demográficas de gênero e de raça no mercado de trabalho para egressos do PPGIEL

As reflexões sobre a formação de mestres e doutores em estudos do lazer no PPGIEL e a inserção dos egressos no mercado de trabalho permitiram entender que o programa oferece possibilidades para a melhoria da condição financeira de parte de seus diplomados. Porém, ao mesmo passo que observei inserção profissional ou promoção na carreira após a formação no PPGIEL, também identifiquei que uma parte dos egressos do programa não teve o mesmo retorno, indicando que eles continuaram no mesmo degrau

profissional que estavam antes de ingressar na pós-graduação. Nesse sentido, destaco que fatores como a pobreza, a cor ou o gênero dos indivíduos podem influenciar nos ganhos decorrentes do aumento da qualificação no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2013).

É possível que o profissional invista no seu capital humano, realizando cursos formativos, mas, mesmo após a diplomação, não obtém os retornos almejados devido às variáveis intervenientes. Determinados estudos têm procurado descrever as relações desiguais entre os gêneros no mercado de trabalho. Uma delas é a da divisão sexual do trabalho, que segundo Hirata e Kergoat (2007) é:

A forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc) (KERGOAT, 2007, p. 14).

O contexto histórico das relações de gênero e trabalho deixou como herança desigualdades que colocam as mulheres em situações menos favorecidas no âmbito trabalhista de parte expressiva do mundo. As profundas transformações do mercado de trabalho nas últimas décadas, influenciados pelo fenômeno da globalização, afetaram desigualmente o emprego de homens e mulheres. Entre os homens, o emprego retrocedeu e estagnou. Em função da liberalização do comércio e do aumento da concorrência internacional, as mulheres conseguiram mais trabalho remunerado. Elas aumentaram sua força de trabalho nas mais diferentes áreas do mercado, porém, essa participação ocorreu por meio de empregos precários e vulneráveis em países da Ásia, da Europa e da América Latina. Dentre os dilemas da globalização, está o aumento do emprego remunerado e junto a ele a precarização. Nesse contexto, as desigualdades entre gêneros se mantiveram, relacionadas com as questões salariais ou com as condições para o trabalho (HIRATA, 2002).

No Brasil, o fortalecimento da força do trabalho da mulher as tornou parte expressiva da população economicamente ativa no País. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA), de 2019, as mulheres compõem 44,9% da força de trabalho no Brasil, ou seja, apesar da entrada tardia no mercado, elas representam, atualmente, quase metade dos trabalhadores.

Quando se trata da formação profissional, verifiquei que um quantitativo maior de mulheres está concluindo cursos no ensino superior. Barreto (2014), através de dados do INEP (Censo da Educação Superior), constatou que as mulheres eram maioria entre os egressos de cursos superiores entre os anos de 2009 a 2012. A predominância delas ocorreu na maior parte das IES, públicas ou privadas. Nos Institutos Federais houve uma equiparação entre os sexos, entretanto, foi observado um avanço das mulheres dentro do recorte temporal, sendo que, em 2011, o maior contingente de egressos era de homens, mas, em 2012, a diferença desapareceu.

Diante desses dados, percebo que as mulheres, apesar de terem o acesso à educação, direito impedido até o início do século XIX, já representam a maior quantidade entre os diplomados de cursos superiores no Brasil. Oliveira (2013) considera que o esperado seria que elas também obtivessem os melhores rendimentos no mercado de trabalho ou que a diferença salarial entre gêneros fosse menor. Porém, essa ainda não é a realidade no mercado de trabalho atual. O autor analisou os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2009, constatando que havia diferenças nos rendimentos dos homens e das mulheres, tanto no setor formal quanto no informal.

Pesquisas mostram que as formas de contratação desfavorecem as mulheres as quais têm o menor percentual de contratação com carteira assinada. E, no que diz respeito aos níveis de escolaridade, mesmo tendo mais qualificação, as mulheres têm sido mais afetadas pelo desemprego do que os homens. Em São Paulo, no ano de 2010, a taxa de desemprego das mulheres era de 14,7%, enquanto a dos homens era de 9,5% (OLIVEIRA, 2013; DIEESE, 2011). Na distribuição da população desocupada no Brasil, 52,6% dos indivíduos são mulheres e 47,4% são homens (PNAD, 2019). Em escala global, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) constatou que as mulheres recebem, em média, 77% do valor que os homens auferem.

De acordo com o relatório da OIT, as assimetrias salariais entre homens e mulheres não podem ser justificadas pelas diferenças nos graus de escolarização ou pela idade, visto que essas assimetrias estão relacionadas com a desvalorização do trabalho das mulheres, como, também, pela possibilidade de interrompimento das trajetórias profissionais para exercer funções relacionadas com a família. Para a superação das diferenças salariais por gênero, o relatório estima que seriam necessários 70 anos para extinguir as assimetrias salariais entre gêneros (OIT, 2016).

A dupla jornada de trabalho é outra assimetria que recai sob as mulheres. Historicamente, a sociedade patriarcal dividiu as funções no trabalho de acordo com o sexo dos indivíduos, fazendo com que os homens ficassem responsáveis pelo trabalho e captação de renda, e as mulheres assumissem os trabalhos relacionados com os cuidados com a família. Mesmo que as mulheres tenham ingressado no mercado de trabalho nas últimas décadas, incorporando rendimentos para a família, as tarefas do lar continuaram, predominantemente, sob a responsabilidade delas. Diante desse contexto, é comum que mulheres enfrentem jornadas de trabalho fora de casa e, adicionalmente, cuidem dos afazeres domésticos e da vida com a família. Assim como Perez (2001) destaca:

Responsáveis pela maioria das horas trabalhadas em todo o mundo, as mulheres, generosamente, cuidam das crianças, dos idosos, dos enfermos, desdobrando-se em múltiplos papéis. Esquecidas de si mesmas, acabam por postergar um debate que se faz urgente: a divisão desigual das responsabilidades da família, a injustiça de sozinha, ter de dar conta de um trabalho de que todos usufruem (PEREZ, 2001, p. 52).

Ao questionar homens e mulheres sobre quais eram suas principais obrigações em seus cotidianos, Stoppa e Isayama (2017) encontraram que, entre as mulheres, o trabalho doméstico (34%), a família e os filhos (20%) e o trabalho remunerado (19%) eram as obrigações mais importantes para elas. Entre os homens as principais obrigações eram o trabalho remunerado (30%), o trabalho doméstico (21%), seguidos de estudos/cursos e família/filhos (17%). Para parte das mulheres, as principais obrigações do cotidiano estão relacionadas, primeiramente, com trabalho doméstico e os cuidados com a família, depois o trabalho remunerado. Enquanto, entre os homens, o trabalho remunerado é a principal obrigação para a maioria.

Pelo grau de importância dado pelos homens ao trabalho remunerado, os trabalhos domésticos são uma obrigação secundária, ao contrário das mulheres. Diante dessas constatações, vejo que as mulheres conseguiram mais espaço nos contextos de formação e de atuação profissional, aumentando sua participação na força de trabalho como um todo, mas não romperam com suas obrigações com a família. As pesquisas sobre o mercado apontam que os homens ainda possuem as menores taxas de desemprego, ocupam os melhores cargos e recebem os maiores salários, mesmo com a escolaridade das mulheres sendo maior.

Seguindo essa questão, averigüei se esse comportamento discriminatório entre gêneros se repete entre os egressos dos cursos de mestrado e doutorado do PPGIEL. Lembrando que um dos objetivos desta pesquisa é identificar se as variáveis de gênero

e de raça podem ter influenciado a trajetória profissional dos egressos do PPGIEL. Diante disso, busquei identificar se existem diferenças salariais entre homens e mulheres, e entre egressos brancos, pardos, pretos e amarelos. As Tabelas 19 e 20 mostram os resultados desse eixo da pesquisa.

TABELA 19 – RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E RENDA MENSAL BRUTA DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Gênero dos egressos do mestrado		Total
		Homem cisgênero (nascido homem)	Mulher cisgênero (nascida mulher)	
Renda mensal bruta dos egressos do mestrado	Menos que 1 salário mínimo	3,0%	3,1%	3,1%
	De 2 a 4 salários mínimos	36,4%	25,0%	30,8%
	De 4 a 6 salários mínimos	15,2%	25,0%	20,0%
	De 6 a 8 salários mínimos	15,2%	21,9%	18,5%
	De 8 a 10 salários mínimos	6,1%	18,8%	12,3%
	De 10 a 15 salários mínimos	21,2%	6,2%	13,8%
	De 15 a 20 salários mínimos	3,0%	0,0%	1,5%
Total		50,8%	49,2%	100,0%
		Gênero dos egressos do doutorado		Total
		Homem cisgênero (nascido homem)	Mulher cisgênero (nascida mulher)	
Renda mensal bruta dos egressos do doutorado	De 2 a 4 salários mínimos	7,7%	0,0%	3,7%
	De 4 a 6 salários mínimos	7,7%	7,1%	7,4%
	De 6 a 8 salários mínimos	15,4%	0,0%	7,4%
	De 8 a 10 salários mínimos	15,4%	35,7%	25,9%
	De 10 a 15 salários mínimos	38,5%	57,1%	48,1%
	De 15 a 20 salários mínimos	7,7%	0,0%	3,7%
	Acima de 20 salários mínimos	7,7%	0,0%	3,7%
Total		48,1%	51,9%	100,0%
		Gênero dos egressos do mestrado e doutorado		Total
		Homem cisgênero (nascido homem)	Mulher cisgênero (nascida mulher)	
Renda mensal bruta dos egressos do mestrado e doutorado	De 4 a 6 salários mínimos	0,0%	11,1%	6,7%
	De 6 a 8 salários mínimos	16,7%	22,2%	20,0%
	De 8 a 10 salários mínimos	16,7%	33,3%	26,7%
	De 10 a 15 salários mínimos	50,0%	33,3%	40,0%
	De 15 a 20 salários mínimos	16,7%	0,0%	6,7%
Total		40,0%	60,0%	100,0%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Ao cruzar as variáveis gênero e renda, encontrei que o rendimento mensal da maioria dos mestres participantes da pesquisa era de 1 a 6 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 a R\$ 6.270,00), que inclui 54,6% dos homens e 53,1% das mulheres do grupo de egressos do mestrado. O recorte de rendimentos entre 6 e 10 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 a R\$ 10.450,00), abarca o rendimento de 21,3% dos homens e 25% das mulheres.

É possível observar diferenças pouco expressivas nos rendimentos entre homens e mulheres, no entanto, percebi que a maior diferença recai na comparação dos sujeitos que recebem entre 10 e 20 salários mínimos (de R\$ 10.450,00 a R\$ 20.900,00), entre eles, 24,2% homens e, somente, 6,2% mulheres. Além disso, vale destacar que apenas homens (3% do grupo de egressos do mestrado) recebem acima de 15 salários mínimos (R\$ 15.675,00). Apesar das pequenas diferenças nos rendimentos da maior parte dos egressos, é inegável que existe diferença salarial entre homens e mulheres entre os maiores salários do grupo de mestres.

Entre os egressos do doutorado, encontrei que 15,4% dos homens e 7,1% das mulheres recebem entre 2 e 6 salários mínimos (de R\$ 2.090,00 a R\$ 6.270,00); 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 a R\$ 10.450,00) é o rendimento de 30,4% dos homens e 35,7% das mulheres; 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 10.450,00 a R\$ 20.900,00) é o que recebem 46,2% dos homens e 57,1% das mulheres doutoras; e o rendimento acima de 20 salários mínimos (R\$ 20.900,00) é apenas para alguns homens (7,7%). Apesar das mulheres representarem a maior parte dos egressos que recebem entre 10 e 20 salários mínimos, notei que existem diferenças que favorecem os homens para o recebimento dos salários mais altos, igualmente observado no grupo de egressos do mestrado.

A diferença salarial recai sob os maiores salários, apontando que existe diferença salarial entre gêneros que favorece tanto os homens egressos do doutorado quanto do mestrado do PPGIEL. No caso dos egressos que formaram em ambos os cursos, entre 4 e 8 salários mínimos (de R\$ 4.180,00 a R\$ 8.360,00) é o rendimento de 16,7% homens e 33,3% mulheres; entre 8 e 15 salários mínimos (de R\$ 8.360,00 a R\$ 15.675,00) é o rendimento de 66,7% homens e 66,6% mulheres. Entre 15 e 20 salários mínimos (de R\$ 15.675,00 a R\$ 20.900,00) é o rendimento apenas de homens (16,7%). Da mesma forma, percebi que a desigualdade salarial recai sob os maiores salários, favorecendo os homens; visto que apenas eles recebem acima de 15 salários mínimos.

Além disso, no recorte de rendimentos entre 10 e 15 salários mínimos, constatei um percentual de 16,7% a mais de homens que de mulheres. Ao analisar os rendimentos dos egressos por gênero, entendi, que as diferenças salariais ocorrem entre os maiores salários, favorecendo os homens dos três grupos. Assim, mesmo com equivalência entre os graus de formação profissional, encontrei que entre os maiores salários, os homens obtiveram vantagens, porque em nenhum dos três grupos de egressos continha uma mulher entre os sujeitos com rendimentos acima de 15 salários mínimos. Essas informações se assemelham com os dados encontrados por Oliveira (2013) que

identificou que as desigualdades salariais se mantêm apesar dos esforços das mulheres para aumentar seus níveis de qualificação.

Cabrera (2019) investigou as desigualdades de gênero no contexto acadêmico de uma universidade portuguesa e afirma que a progressão na carreira de docentes mulheres é mais lenta do que na carreira dos docentes homens, explicando a existência de um “teto de vidro” inultrapassável que afeta o avanço profissional das mulheres. Os dados demonstram que uma maior quantidade de docentes homens assume a categoria mais elevada da carreira docente em Portugal (professor titular). Uma quantidade maior de docentes mulheres assume o cargo de professor auxiliar, referente a primeira categoria na carreira docente desse país. Mesmo quando há maioria de mulheres em determinados departamentos, como no caso dos departamentos de Antropologia e Línguas, Cultura e Literatura Moderna — que são compostos por mais de 70% delas — a autora observa que a posição de professor titular é ocupada por um número igual de sujeitos homens e mulheres. Em outras palavras, mesmo nos ambientes de trabalho onde as mulheres são maioria, existe um “teto de vidro” que impede a progressão profissional delas.

Os dados de Cabrera (2019) nos mostram que no contexto da atuação docente há desigualdades por gênero. Apesar dos dados coletados com os egressos do PPGIEL não terem sido cruzados levando em conta os cargos ocupados pelos diplomados, é possível perceber semelhanças quando se observa a renda por gênero. Uma vez que todos os doutores do grupo pesquisado atuam como docentes no mercado de trabalho e que entre eles somente os homens recebem os maiores salários, é possível identificar o “teto de vidro” que impede a progressão profissional das mulheres diplomadas pelo PPGIEL. Isso quer dizer que apesar das mulheres terem cursado cursos de pós-graduação, ainda assim, elas não conseguiram atingir o mesmo nível de rendimento salarial de indivíduos homens com a mesma formação. Eles possivelmente ocupam os cargos mais altos, mas mesmo que não ocupem, a diferença salarial por gênero existe no grupo desta pesquisa, conforme observei na Tabela 19.

Outra discussão importante, está relacionada às adversidades enfrentadas por pretos e pardos no contexto trabalhista do Brasil. As desigualdades reproduzidas pelo mercado de trabalho prejudicam não somente as mulheres, mas também, os trabalhadores negros, que em geral, recebem salários inferiores ao de trabalhadores brancos.

Cacciamali e Hirata (2005) relatam dois aspectos que buscam explicar as diferenças salariais entre homens e mulheres, e entre brancos e pretos. O primeiro aspecto, de senso comum na sociedade que advém da recente herança escravocrata do Brasil e de

uma herança patriarcal, ambas contribuem para o elevado grau de desigualdade nos rendimentos do mercado de trabalho atuais. Essas heranças culturais geram oportunidades desiguais no contexto educativo, principalmente, para os negros. O segundo aspecto diz respeito as condições antecedentes, advindas das heranças escravocratas e patriarcais, que foram mantidas por um tecido social preconceituoso que fomenta as discriminações no mercado de trabalho das mulheres, dos pardos e dos pretos, acarretando em precárias condições de vida material e possibilidades reduzidas de ascensão social para essas populações. Em outras palavras, os Cacciamali e Hirata (2005) consideram que:

A existência de valores arraigados, numa dada sociedade, que levem à discriminação por raça e/ou gênero, significa que essas características exercem influência no mercado de trabalho, tanto na admissão em um determinado tipo ou relação de emprego quanto na definição de sua remuneração. Ou seja, pessoas que apresentam atributos iguais, exceto quanto à raça e/ou gênero, são valorizadas de forma distinta pelos empregadores ou pelos usuários de serviços, apenas em virtude desses últimos atributos, caracterizando a existência de preconceito que leva a uma discriminação direta. Isso seria o motivo pelo qual o mercado remunera mais adequadamente o homem branco em detrimento dos homens negros e pardos e das mulheres (CACCIAMALI; HIRATA, 2005, p. 771).

Essas formas de segregação racial perpassam pelos princípios da “colonialidade”, que estabelece que o racismo possui uma lógica estruturante de todas as questões sociais e relações de dominação do mundo moderno. O racismo, dentro da lógica colonial, é essencial para organizar, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, incluindo a divisão internacional do trabalho, e as hierarquias epistêmicas, sexuais e de gênero “de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, abaixo da linha do humano)” (GROSFOGUEL, 2018, p.59).

Diante da lógica estruturante das relações de dominação do mundo moderno, o racismo é um princípio organizador, selecionando aqueles que podem construir conhecimento científico, daqueles que não podem (GROSFOGUEL, 2018). A organização racista discrimina pretos e pardos não somente no contexto educativo, de formação profissional, mas também, na aplicação dos conhecimentos adquiridos nos processos formativos e em suas inserções no mercado de trabalho.

Em face desse cenário de desigualdades devido às discriminações por características sociodemográficas, como o gênero e/ou a raça, é verificadas assimetrias no contexto social brasileiro. Segundo o levantamento publicado com dados do IBGE em

2019, entre os 10% da população brasileira com os menores rendimentos, 75,2% são indivíduos pretos ou pardos, e 23,7% são brancos. O inverso também elucida as desigualdades nos rendimentos, pois entre os 10% da população com os maiores rendimentos, 70,6% são brancos e 27,7% são pretos ou pardos.

Na região sudeste do Brasil, local onde a maioria dos egressos do PPGIEL residem e atuam profissionalmente, a diferença é maior, entre os 10% da população com os maiores rendimentos, 77,2% dos indivíduos são brancos, e 20,4% são pretos ou pardos. Os dados sobre o percentual de brancos e pretos mostram que, em 2018, a população brasileira era composta por 55,8% de indivíduos pardos ou pretos, e por 43,1% de indivíduos brancos. Dessa maneira, pardos e pretos não são uma minoria e representam expressivamente a força de trabalho no Brasil. Além dos negros e pardos serem maioria diante da população brasileira, eles representavam, nesse período, cerca de 53,7% da população ocupada do País, enquanto 45,2% eram trabalhadores brancos. Entretanto, apesar de serem maiores em quantidade de força de trabalho, a proporção de pretos ou pardos empregados (52,3%) era menor que a proporção de empregados na população branca (56,5%); ou seja, mesmo que a maioria da população ocupada no Brasil seja composta por indivíduos pardos e pretos, a proporção de trabalhadores brancos ocupados ainda é maior (IBGE, 2019).

Outras perspectivas de análises permitem desvendar desigualdades raciais no Brasil. No que diz respeito aos níveis de escolaridade, por exemplo, o percentual de jovens pardos e pretos que frequentam o ensino superior aumentou no período de 2016 a 2018. Em 2016, o percentual de pardos e pretos com idade entre 18 e 24 anos que frequentavam o ensino superior era de 50,5%, enquanto em 2018, esse valor subiu para 55,6%, entretanto, ainda assim, ficou abaixo do percentual de brancos na mesma faixa etária (78,8%).

Esses dados mostram que a quantidade de pretos e pardos concluindo cursos de ensino superior tem aumentado nos últimos anos, mas o aumento no grau de escolaridade nem sempre resulta em iguais oportunidades entre pretos, pardos e brancos. A proporção de pretos e pardos (29,9%) ocupados em cargos gerenciais que é expressivamente inferior à da população branca (68,6%) (IBGE, 2019). Nesse cenário de assimetrias, as mulheres negras são as que ficam mais prejudicadas, pois conforme constatou Oliveira (2013), elas recebem valores inferiores aos rendimentos médios de um trabalhador com o mesmo grau de escolaridade e sua formação para o mercado não tem o mesmo retorno do que o retorno obtido pelas mulheres brancas. Fazendo um comparativo, o autor encontrou que as

mulheres negras com ensino médio completo ou ensino superior incompleto recebem rendimentos semelhantes ao de homens com o ensino fundamental incompleto. Isso porque o aumento da escolarização entre mulheres negras rende incrementos salariais inferiores ao dos homens e ao das mulheres brancas. Para os homens negros, concluir o ensino médio ou ingressar no ensino superior, incrementa 47,5% no valor da hora trabalhada; entre as mulheres brancas, o incremento é de 43,8%; e entre as mulheres negras, o aumento da escolaridade incrementa 30% no valor da hora trabalhada.

É evidente que as assimetrias acontecem em diferentes contextos e desfavorecem os grupos discriminados socialmente. Loureiro (2003) classificou quatro tipos de discriminações que ocorrem no mercado de trabalho, sendo elas: (i) a discriminação salarial, quando homens brancos recebem salários superiores ao de mulheres negras fazendo o mesmo trabalho; (ii) a discriminação de emprego, quando mulheres e negros sofrem com as desvantagens da baixa oferta de empregos e formam o grupo mais atingido pelo desemprego; (iii) a discriminação de trabalho, quando mulheres negras são restringidas de se inserirem em postos de trabalho, mesmo quando possuem a mesma capacidade de executar o trabalho que homens brancos; e por fim, (iv) a discriminação pelas desiguais oportunidades para a obtenção de capital humano, quando mulheres e negros possuem menores oportunidades de acesso à formação. Entre os egressos do PPGIEL, somente entre os sujeitos do grupo de mestres foi possível observar igualdade salarial entre cor/raça, mas entre os outros grupos de egressos, a situação se assemelha às situações assimétricas descritas pela literatura, indicando diferenças salariais que desfavorecem profissionais pardos e pretos.

TABELA 20 – RELAÇÃO ENTRE RAÇA E RENDA MENSAL BRUTA DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Cor dos egressos do mestrado				Total
		Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	
Renda mensal bruta dos egressos do mestrado	Menos que 1 salário mínimo	0,0%	5,6%	8,3%	0,0%	3,1%
	De 2 a 4 salários mínimos	35,3%	16,7%	33,3%	0,0%	29,2%
	De 4 a 6 salários mínimos	14,7%	33,3%	16,7%	0,0%	20,0%
	De 6 a 8 salários mínimos	23,5%	16,7%	0,0%	100,0%	18,5%
	De 8 a 10 salários mínimos	17,6%	11,1%	16,7%	0,0%	15,4%
	De 10 a 15 salários mínimos	8,8%	16,7%	16,7%	0,0%	12,3%
De 15 a 20 salários mínimos	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	1,5%	
Total		52,3%	27,7%	18,5%	1,5%	100,0%

		Cor dos egressos do doutorado			Total
		Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	
Renda mensal bruta dos egressos do doutorado	De 2 a 4 salários mínimos	0,0%	12,5%	0,0%	3,7%
	De 4 a 6 salários mínimos	12,5%	0,0%	0,0%	7,4%
	De 6 a 8 salários mínimos	6,2%	12,5%	0,0%	7,4%
	De 8 a 10 salários mínimos	18,8%	25,0%	66,7%	25,9%
	De 10 a 15 salários mínimos	50,0%	50,0%	33,3%	48,1%
	De 15 a 20 salários mínimos	6,2%	0,0%	0,0%	3,7%
Acima de 20 salários mínimos	6,2%	0,0%	0,0%	3,7%	
Total		59,3%	29,6%	11,1%	100,0%

		Cor dos egressos do mestrado e doutorado			Total
		Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	
Renda mensal bruta dos egressos do mestrado e doutorado	De 4 a 6 salários mínimos	11,1%	0,0%	0,0%	6,7%
	De 6 a 8 salários mínimos	22,2%	25,0%	0,0%	20,0%
	De 8 a 10 salários mínimos	22,2%	25,0%	50,0%	26,7%
	De 10 a 15 salários mínimos	33,3%	50,0%	50,0%	40,0%
	De 15 a 20 salários mínimos	11,1%	0,0%	0,0%	6,7%
Total		60,0%	26,7%	13,3%	100,0%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Em relação aos rendimentos mensais dos egressos do mestrado de acordo com a raça/cor, constatei que recebem entre 1 e 6 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 a R\$ 6.270,00), 35,3% de brancos, 22,3% de pardos e 41,6% de pretos; entre 6 e 10 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 a R\$ 10.450,00) são os rendimentos de 41,1% de brancos, 27,8% de pardos, 16,7% de pretos, e o único egresso que se autodeclara da cor amarela, que corresponde a 100%; recebem entre 10 e 15 salários mínimos (de R\$ 10.450,00 a R\$ 15.675,00), 8,8% de brancos, 16,7% de pardos e 16,7% de pretos. Já entre 15 e 20 salários mínimos (de R\$ 15.675,00 a R\$ 20.900,00), os salários mais altos do grupo de egressos do mestrado, é o rendimento somente de egressos pretos (8,3%).

Apesar dos egressos pretos serem uma minoria entre o total de egressos do PPGIEL, os dados mostram que 25% deles estão recebendo os maiores rendimentos do grupo, um percentual acima dos dados correspondentes aos egressos brancos e pardos. Observando de um outro ponto de vista, os rendimentos abaixo de um salário mínimo atingem somente egressos pardos e pretos. Portanto, apesar de uma parte deles estarem recebendo os maiores salários dos diplomados do PPGIEL, outra parte forma o grupo que

recebe os rendimentos mais baixos, incompatíveis com o nível de formação obtido pelo programa.

No caso dos egressos do doutorado, o comportamento da distribuição dos rendimentos teve resultados contrários aos dos egressos do mestrado. Recebem entre 2 e 6 salários mínimos (de R\$ 2.090,00 a R\$ 6.270,00), 12,5% de brancos e 12,5% de pardos; entre 6 e 10 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 a R\$ 10.450,00), é o rendimentos de 25% de brancos, 37,5% de pardos e 66,7% de pretos; recebem entre 10 e 15 salários (de R\$ 10.450,00 a R\$ 15.675,00), 50% dos brancos, 50% dos pardos e 33,3% dos pretos; e, entre os maiores rendimentos, de 15 a 20 salários mínimos (de R\$ 15.675,00 a R\$ 20.900,00), somente 6,2% dos brancos; e acima de 20 salários mínimos (R\$ 20.900,00), também somente egressos brancos (6,2%).

Diferente dos egressos do mestrado, no grupo de egressos do doutorado, somente egressos brancos recebem os maiores rendimentos, sendo os únicos a receberem acima de 15 salários (12,4%). Entre os egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL, verifiquei que recebem entre 4 e 8 salários mínimos (de R\$ 4.180,00 a R\$ 8.360,00), 33,3% de brancos e 25% de pardos; entre 8 e 15 salários (de R\$ 8.360,00 a R\$ 15.675,00), 55,5% de brancos, 75% de pardos e a unanimidade de egressos pretos (100%); e entre 15 e 20 salários mínimos (de R\$ 15.675,00 a R\$ 20.900,00), 11,1% de egressos brancos. Assim como ocorreu entre os diplomados do curso de doutorado, os egressos brancos formados em ambos os cursos são os únicos que recebem acima de 15 salários mínimos.

Conforme as discussões feitas sobre as diferentes trajetórias profissionais de acordo com o gênero e a raça/cor, somadas aos os dados explorados, é notório que as informações encontradas na literatura se assemelham aos resultados coletados. De modo geral, uma maior parte de egressos homens e egressos brancos estão recebendo os maiores rendimentos entre os egressos do PPGIEL. Mesmo quando os grupos que mais sofrem com as discriminações no mercado de trabalho alcançam altos níveis de formação profissional, como no caso do mestrado e/ou doutorado, a titulação pode não ser o suficiente para extinguir as diferenças salariais entre gênero e raça/cor.

Dessa maneira, entendo que o mercado de trabalho não oferece as oportunidades iguais para indivíduos que têm o mesmo nível de formação. Percebo que a trajetória profissional e o perfil dos egressos do mestrado e doutorado em Estudos do Lazer do PPGIEL apresentam semelhanças com outros grupos de profissionais com a mesma formação, tanto nos aspectos da atuação no mercado de trabalho quanto nos dados

sociodemográficos. Em geral, encontrei dados que já eram esperados considerando as informações anteriormente levantadas na literatura.

Nos dados sociodemográficos, ficou reforçada a informação do maior quantitativo de mulheres ingressando e concluindo cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2017). A maior parte dos egressos do PPGIEL são mulheres cisgênero. Os dados corroboram com a presença predominante de indivíduos brancos nos cursos de formação do ensino superior brasileiro. Metade dos mestres e dos doutores do PPGIEL se autodeclararam como brancos. E, além disso, a maior concentração de residência de mestres e doutores em Estudos do Lazer é na região Sudeste do Brasil, comprovando os dados do CGEE (2019) os quais relatam que 44,8% desses profissionais residem nessa região do País. Em relação aos dados da trajetória profissional, há uma predominância de egressos do PPGIEL atuando no setor público; a nível nacional, também é o setor onde os mestres e doutores titulados na grande área do conhecimento multidisciplinar atuam predominantemente.

Entretanto, identifiquei que mestres e doutores egressos de outros programas de pós-graduação da grande área multidisciplinar possuem, em média, rendimentos salariais maiores que os egressos do PPGIEL (CGEE, 2019). Outra semelhança com os dados encontrados na literatura está nos campos de atuação profissional. Identifiquei que os egressos do PPGIEL atuam, predominantemente, no contexto educacional e da pesquisa, assim como Velloso (2004) verificou que mestres e doutores de diferentes áreas do conhecimento estavam inseridos no mesmo contexto de atuação profissional. Dessa forma, a atuação com a docência e a pesquisa são as áreas de intervenção profissional que mais concentra egressos do PPGIEL. Considerando isso, na tentativa de investigar e compreender as trajetórias profissionais dos mestres e doutores do PPGIEL que exercem atividades profissionais relacionadas com a docência. No próximo capítulo é dado aprofundamento nas discussões sobre esse eixo da pesquisa.

5 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO COM PESQUISA E EXTENSÃO PARA EGRESSOS DO PPGIEL

Nesse estudo, evidenciei que a atuação profissional como docente e/ou pesquisador é frequente entre os mestres e doutores em estudos do lazer. Inicialmente, observei que entre as principais motivações para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, o interesse pela intervenção profissional nos campos do ensino e da pesquisa se destacou. Posteriormente, confirmei que parte desses profissionais estava inserida no contexto educacional do mercado de trabalho, principalmente, os egressos do curso de doutorado.

Esse cenário de trajetórias profissionais no contexto educacional e científico era esperado como um dos resultados da pesquisa, visto que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira se tornou a principal fonte de formação de docentes para o ensino superior e estimulou o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da qualificação de pesquisadores (CHAMLIAN, 2003). Além disso, por intermédio do levantamento bibliográfico sobre a atuação profissional de mestres e doutores formados em diferentes áreas, constatei que parte expressiva atua no contexto educacional (SIRTORI, 2019; VELLOSO, 2004; ZAIDAN *et al.*, 2011; CGEE, 2016).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou entender como ocorrem as trajetórias profissionais dos egressos do PPGIEL no contexto da docência e da pesquisa em todos os níveis de ensino do Brasil. Cabe ressaltar que se tornou inevitável a associação entre a docência e a pesquisa como campo de intervenção profissional porque a produção científica possui relação direta com os programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Apesar da existência de importantes institutos de pesquisa, como, por exemplo, o Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais (INPE) e a Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ) (HILU; GISI, 2011), as oportunidades para atuação profissional no âmbito da pesquisa científica ocorrem com maior frequência nas instituições de ensino superior. Além disso, apesar das dificuldades para o funcionamento da tríade ensino-pesquisa-extensão, as universidades brasileiras são fundamentadas nas três esferas da tríade, por isso é esperado que os docentes atuem em todos os âmbitos.

Entre os egressos do PPGIEL, a atuação profissional com a docência e a pesquisa não é uma unanimidade, pois os campos de atuação apresentam variações de acordo com o nível de formação dos egressos. Encontrei profissionais que atuam somente com a docência (no ensino básico ou no ensino superior) e profissionais docentes que atuam

com a pesquisa no âmbito das IES. A maioria dos egressos atua com a docência e/ou a pesquisa; entre os mestres, são 55,9%. Outra parte dos egressos do nível de mestrado está inserida em campos de atuação diversos; 44,1% atuam profissionalmente em outras esferas do mercado de trabalho, assim, o grupo do mestrado foi o único no qual foi possível perceber essa variação. Assim como aponta Velloso (2004), “a atuação numa ampla diversidade de segmentos ocupacionais é, sem dúvida, a expressão que melhor resume o destino profissional de mestres titulados no País” (p. 519).

No caso dos egressos do doutorado e egressos de ambos os cursos do PPGIEL, encontrei que todos os respondentes (100%) atuam com a docência e/ou pesquisa. Os dados confirmam que a formação de nível superior obtida no PPGIEL permite a aderência de grande parte dos egressos para atuação com a docência e a pesquisa, principalmente, os diplomados a nível de doutorado. Apesar da maioria dos mestres atuar no contexto educativo, eles se diferenciam dos doutores pela menor inserção nas atividades profissionais com o ensino e a pesquisa científica. De acordo com o INEP (2019), atualmente, o corpo docente do ensino superior brasileiro é composto por 43,3% de doutores, 39% de mestres e 18,7% de profissionais com especialização, sendo que, nas universidades, o percentual de doutores atuantes é de 59,3%, corroborando com o entendimento que os egressos do doutorado têm maior inserção nas atividades acadêmicas.

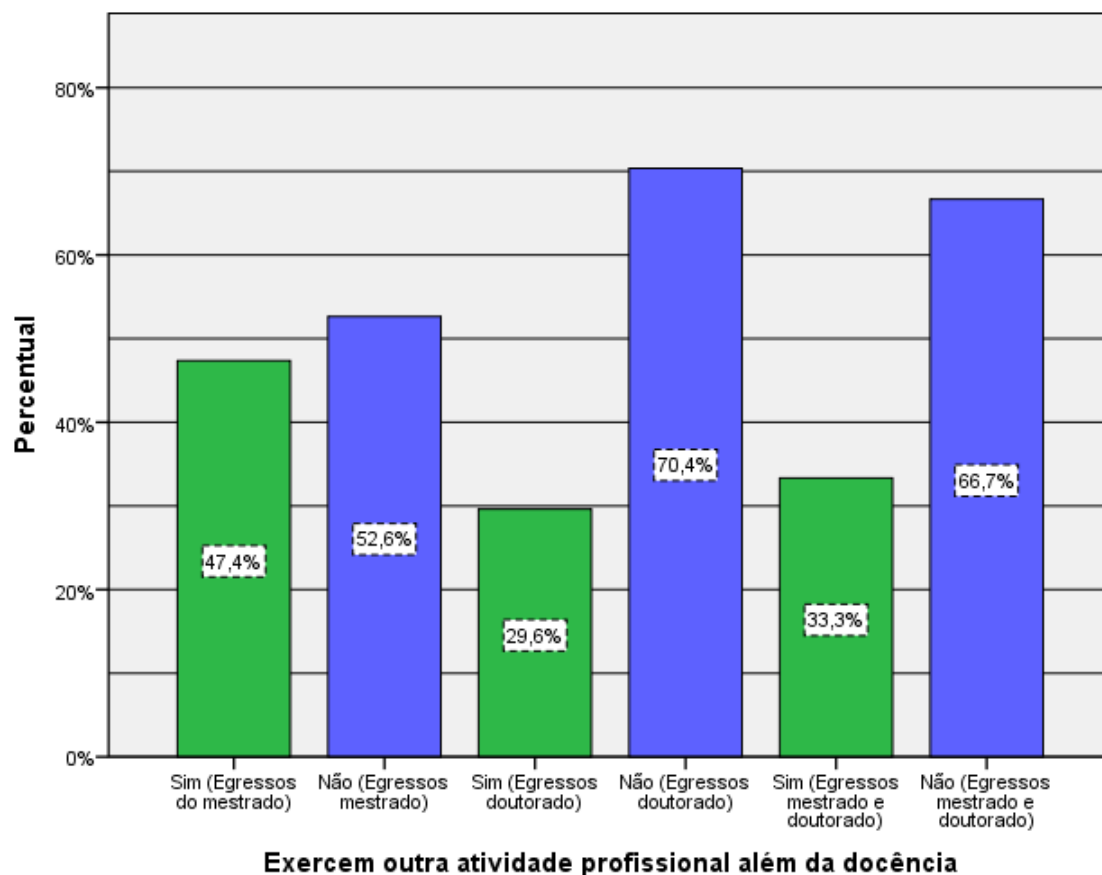
Sobre a inserção no contexto de ensino e pesquisa, constatei que outras atividades profissionais são exercidas pelos docentes e/ou pesquisadores egressos do PPGIEL, conforme expõe o Gráfico 6. De acordo com os dados, 47,4% dos egressos do mestrado exercem outra atividade profissional além da docência. Esse valor diminui entre os egressos que concluíram o doutorado, sendo 33,3% dos egressos dos dois cursos e 29,6% dos egressos do doutorado aqueles que exercem atividades profissionais diferentes da docência. De acordo com Duarte e Prudente (2016), é uma característica dos professores o trabalho simultâneo em mais de um emprego, o que pode ocorrer em instituições de ensino ou não, tornando a rotina de trabalho desgastante, uma vez que esses profissionais enfrentam tipos de relações trabalhistas precarizadas e precisam se adaptar aos diferentes campos de atuação.

Uma das causas do acúmulo de vínculos empregatícios entre docentes é a precarização do trabalho no ensino superior. O trabalho docente tem enfrentado elevada exigência pela produtividade. Além de lidar com as complexidades da profissão, os trabalhadores operam com a falta de estrutura adequada e de recursos escassos para o

desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A situação do acúmulo de vínculos empregatícios ocorre, principalmente, entre os docentes das instituições privadas. Eles vivenciam a precariedade do trabalho, fomentando a baixa qualidade de vida e o adoecimento dos profissionais da categoria (FERREIRA *et al.*, 2018). Gemelli *et al.* (2020) consideram que nos tempos atuais, o trabalho docente no setor privado é afetado por uma dupla complexidade. Primeiro, o setor foi atingido pela difusão da racionalidade neoliberal que modificou o sentido social da educação e estreitou as relações do trabalho docente com a noção de prestação de serviços. O outro obstáculo se refere à precarização das relações trabalhistas desencadeadas pela recente crise do capitalismo e pelas reformas político-econômicas de escala global.

Diante dessas complexidades e das transformações no mercado de trabalho nas últimas décadas, é evidente que o trabalho docente, principalmente nas instituições privadas, consideradas como empresas educacionais, ficou sujeito aos modelos de gestão e de contratação existentes que visam o lucro de capitais. A crise do capitalismo trouxe à tona novos moldes para a educação e o trabalho docente, que passou a atender as demandas do mercado. A reforma trabalhista, de 2017, possibilitou às instituições de ensino a modificação nas relações trabalhistas com os profissionais do contexto educativo. Além disso, as políticas públicas implementadas para ampliar o ensino superior privado foram primordiais para sustentar a formação voltada para o mercado nas últimas décadas. Nesse cenário, os trabalhadores da educação tiveram como consequência a perda de sentido em seu fazer com a desvalorização do seu trabalho e a precarização das formas de contratação (ELIAS; NAVARRO, 2019).

GRÁFICO 6 – EGRESSOS QUE EXERCEM ATIVIDADES PROFISSIONAIS ALÉM DA DOCÊNCIA



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

A precarização do trabalho docente pode ser uma das explicações para o acúmulo dos vínculos empregatícios e a busca por maiores rendimentos salariais, também relacionado com a precarização do mercado de trabalho. O Quadro 7 detalha as atividades profissionais exercidas pelos egressos além da docência. Essas atividades profissionais são diversificadas nos três grupos, em alguns casos se relacionam com o campo educacional, em outros casos não. Percebi que o número de atividades exercidas pelos egressos do PPGIEL se relaciona com os resultados encontrados sobre a jornada de trabalho, já que parte deles trabalha mais de 40 horas semanais.

QUADRO 7 – ATIVIDADES PROFISSIONAIS EXERCIDAS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL ALÉM DA DOCÊNCIA

	Atividades profissionais
Egressos do mestrado	Figurinista; Costureira; Técnica esportiva; Analista de políticas públicas; Prestador de serviços; Vendedor de aeronaves; Servidor Público Federal; Personal Trainer; Diretor geral de acampamento de férias; Assessorias para gestões e projetos de captação de recurso e assessoria parlamentar; Pesquisa, extensão e administração na universidade; Pesquisador; Coordenação de projetos e produção de materiais EAD; Coordenador de Extensão; Gestor Público Municipal e Consultor Técnico; Coordenação de Cursos.
Egressos do doutorado	Sócia de academia; Gestão pública; Coordenação; Entregador; Diretor de Rede de Educação Superior; Assessoria projetos de esportes e lazer; Pesquisador; Escritor; Tradutor.
Egressos do mestrado e doutorado	Analista de política pública Prefeitura de BH; Personal Trainer; Chefia de departamento; Técnico em Assuntos Educacionais; Vice-Diretor do Instituto de Direitos Humanos Promoção, Pesquisa e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2020).

No tocante aos setores de intervenção profissional dos docentes e/ou pesquisadores do PPGIEL, a maioria está inserida no setor público. Entre os egressos do mestrado, 39,5% atuam como docentes e/ou pesquisadores na esfera pública federal; 14% estão inseridos na esfera pública estadual e 23,3% na esfera pública municipal. O setor privado emprega 23,3% dos docentes e pesquisadores mestres do PPGIEL.

Entre os egressos do doutorado, a maioria está atuando na esfera pública federal (50%), 11,8% estão inseridos na esfera pública estadual, 11,8% na esfera pública municipal, 20,6% atuam em instituições privadas e 5,9% em instituições filantrópicas. No caso dos egressos do mestrado e doutorado, 41,2% atuam profissionalmente na esfera pública federal, 35,3% estão inseridos na esfera pública estadual, 5,9% na esfera pública municipal e 17,6% atuam em instituições privadas. Dessa forma, uma parte expressiva de egressos do programa está inserida em instituições federais do País. A Tabela 21 apresenta os dados sobre a categoria da instituição de atuação profissional.

TABELA 21 – CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM A DOCÊNCIA E A PESQUISA DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Categoria da instituição (Egressos do mestrado)	Pública (Federal)	39,5%
	Pública (Estadual)	14,0%
	Pública (Municipal)	23,3%
	Privada	23,3%
Categoria da instituição (Egressos do doutorado)	Pública (Federal)	50,0%
	Pública (Estadual)	11,8%
	Pública (Municipal)	11,8%
	Privada	20,6%
	Filantropica	5,9%
Categoria da instituição (Egressos do mestrado e doutorado)	Pública (Federal)	41,2%
	Pública (Estadual)	35,3%
	Pública (Municipal)	5,9%
	Privada	17,6%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Fazendo um comparativo com a realidade dos docentes de ensino superior pelo Brasil, verifiquei que a trajetória profissional dos docentes formados pelo PPGIEL se difere do contexto nacional no que diz respeito à categoria administrativa de inserção profissional. De acordo com o INEP (2019), 54,3% dos docentes do ensino superior brasileiro estão inseridos em instituições privadas, enquanto, 45,7% estão em instituições do setor público. Ao separar por grau de formação, os dados apontam que na esfera pública estão inseridos 24,8% dos mestres e 66% dos doutores, e 48,3% dos mestres e 28,9% dos doutores na esfera privada. Por isso, percebi que a trajetória profissional dos docentes egressos do PPGIEL tem diferença quando comparado com os dados encontrados no âmbito nacional, os quais se concentram, em maioria, no setor público. Levando em consideração as diferenças entre as esferas público e privada no ensino, Carmo *et al.* (2015) destaca que são duas formas de organização que se distinguem em relação à gerência de recursos, condições do trabalho docente e as formas de incentivo a tríade ensino-pesquisa-extensão.

Assim como o setor privado tem sido marcado pela precarização do trabalho docente, a atuação no setor público, apesar de oferecer estabilidade profissional e

financeira, também gera obstáculos para a plena intervenção dos docentes. A pesquisa de Ferenc *et al.* (2015), realizada por meio de entrevistas com docentes de distintas áreas do conhecimento⁴⁷, mostra as condições do trabalho docente em uma universidade federal em Minas Gerais. De acordo com as autoras, os docentes relataram que suas intervenções têm sido dificultadas pelas condições oferecidas pela universidade, seja pelo número elevado de alunos em sala de aula ou pela estrutura física da instituição: bibliotecas debilitadas, escassez de recursos audiovisuais para uso durante as aulas e a falta de apoio técnico nos laboratórios de pesquisa. Além disso, a intensificação do trabalho docente com a cobrança pela produtividade das pesquisas científicas, exigida pelos órgãos de fomento, é um problema cada vez mais frequente nas universidades. Esse panorama vem acompanhado da precarização, visto que os docentes relataram elevada carga horária na jornada de trabalho, falta de laboratórios e de técnicos para a manutenção, além de estagnação do salário dos professores titulares e o aumento da contratação de professores substitutos como “horistas” e sem plano de carreira.

Ao investigar o trabalho de docentes que lecionam disciplinas de lazer em cursos de Educação Física de universidades públicas, Montenegro (2019) encontrou que os profissionais vivenciam a sobrecarga e o excesso de trabalho. Por isso, é comum que a carga horária atribuída ao trabalho docente se exceda. Os docentes lecionam em diversas disciplinas no curso, o que faz com que eles exerçam várias frentes de trabalho no contexto do ensino. Além disso, a sobrecarga na realização de atividades extracurriculares, como a realização de pareceres e a participação em comissões. Dessa forma, o volume de atividades assumidas pelos docentes permeia um cenário que extrapola a jornada de trabalho estabelecida para a profissão. Dentro desse contexto, Brandão *et al.* (2015) considera que:

No atual cenário em que se encontra a universidade pública brasileira, as precárias condições de trabalho geradas pelas políticas educacionais contemporâneas, vêm se dando a um custo muito alto para o trabalhador docente. Os professores têm sofrido um aumento do seu ritmo de trabalho, bem como se tornam reféns da falta de tempo para preparar e refletir de forma crítica o seu trabalho (BRANDÃO *et al.*, 2015, p. 348).

Sendo assim, mesmo que o setor público ofereça benefícios para os trabalhadores da categoria, também existem precariedades no trabalho de docentes e pesquisadores

47

Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes.

atuantes no setor público. Jillou e Cecílio (2015) investigaram as condições do trabalho docente no ensino superior em uma instituição da esfera privada. Assim como no setor público, os docentes do setor privado relataram as condições precárias do trabalho, descrevendo o cenário de salas de aula lotadas, espaço físico da instituição em estado inadequado, falta de material pedagógico e baixa remuneração salarial que os levam ao aumento da jornada de trabalho pela busca de melhores remunerações. Na rotina do exercício da docência, é destacada a responsabilidade de assumir várias turmas de alunos, ministrar inúmeras disciplinas com diferentes conteúdos e a necessidade de constante atualização sobre procedimentos e novas tecnologias, acarretando em um total de horas trabalhadas acima do tempo legal de trabalho.

As pesquisas citadas não buscam generalizar o cenário do ensino superior brasileiro, sendo importante perceber que nem todas as instituições de ensino no País promovem as situações precárias para o trabalho docente. A conjuntura de longas jornadas de trabalho e baixos salários tem atingido não somente aos docentes, como, também, trabalhadores de diversas áreas de atuação no mercado de trabalho, tanto no setor público quanto no privado. Dessa forma, é necessário um enfoque nas discussões sobre condições de trabalho para haja reflexões em torno do trabalho docente, na tentativa de buscar soluções para tantas barreiras ao exercício digno da profissão.

As questões envolvendo as instituições públicas e privadas interferem na forma de contratação para o trabalho docente. De acordo com o INEP (2019), na última década, prevaleceu no setor público a contratação em tempo integral. Em 2018, 86,3% dos docentes do ensino superior público exerciam esse regime de trabalho. O regime horista é exercido por 2,9% dos docentes do setor público, e o regime parcial por 10,8%. No setor privado, as configurações do regime de contratação de docentes são diferentes. Em 2008, prevalecia o regime horista (57,7%), dez anos depois, em 2018, foi observado uma queda para 30,1%. Entretanto, apesar da queda de docentes contratados como horistas no setor privado de ensino, houve o aumento da contratação em tempo parcial, regime de contratação para 42,4% dos docentes de ensino superior pelo Brasil em 2018.

Entre os egressos do mestrado que atuam como docentes no setor público, encontrei que 32,1% são contratados em regime parcial, 21,4% em regime integral e 46,4% possuem dedicação exclusiva à instituição de ensino. Entre os que atuam no setor privado, observei que a maioria está contratada em regime horista (62,5%), 12,5% são contratados em regime parcial e 25% em regime integral. No que se refere aos doutores, a maioria está contratada em regime de dedicação exclusiva no setor público (76%). Já

em regime parcial, integral e horista estão contratados 8% dos docentes em cada regime de contratação no setor público. No setor privado, observei, novamente, que a maioria está contratada em regime horista (50%), enquanto 33,3% estão em regime parcial e 16,7% em regime integral. A dedicação exclusiva também ocorre para a maioria dos docentes que concluíram o curso de mestrado e doutorado no PPGIEL que atuam no setor público (53,8%); 38,5% estão contratados em regime integral e 7,7% em regime parcial. No setor privado, constatei que 33,3% possuem contratação em regime horista, 33,3% estão em regime parcial e 33,3% em regime integral. Esses dados podem ser comparados por grupo na Tabela 22.

TABELA 22 – RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA ADMINISTRATIVA E O REGIME DE CONTRATAÇÃO DOS DOCENTES EGRESSOS DO PPGIEL

		Regime de contratação dos egressos do mestrado			
		Regime horista	Regime parcial	Regime integral	Dedicação exclusiva
Categoria da instituição de atuação profissional	Setor público	0,0%	32,1%	21,4%	46,4%
	Setor privado	62,5%	12,5%	25,0%	0,0%
Total		13,9%	27,8%	22,2%	36,1%
		Regime de contratação dos egressos do doutorado			
		Regime horista	Regime parcial	Regime integral	Dedicação exclusiva
Categoria da instituição de atuação profissional	Setor público	8,0%	8,0%	8,0%	76,0%
	Setor privado	50,0%	33,3%	16,7%	0,0%
Total		16,1%	12,9%	9,7%	61,3%
		Regime de contratação dos egressos do mestrado e doutorado			
		Regime horista	Regime parcial	Regime integral	Dedicação exclusiva
Categoria da instituição de atuação profissional	Setor público	0,0%	7,7%	38,5%	53,8%
	Setor privado	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%
Total		6,2%	12,5%	37,5%	43,8%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Os regimes de contratação do trabalho docente no setor privado são horista, parcial e integral e a fragilidade das relações de trabalho no setor privado ocorre pelas contratações em regime horista. Nos últimos dez anos houve a redução na contratação de docentes do ensino superior com o regime horista, entretanto, esse tipo de contrato entre os docentes do ensino privado é comum, inclusive, observado de maneira expressiva na contratação dos docentes egressos do PPGIEL.

O artigo 320 da CLT prevê que “a remuneração dos professores é fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários”, essa descrição apresenta a forma de contratação de docentes que recebem seus rendimentos pelas horas trabalhadas mensalmente. O regime de contratação horista difunde uma visão equivocada sobre uma

maior autonomia dos docentes, que imaginam poder determinar suas remunerações pela quantidade de horas trabalhadas, porém, para conseguirem aumento salarial nessas circunstâncias é necessário a oferta de turmas e o aumento das jornadas de trabalho (CARMO *et al.*, 2015), o que pode significar na atuação do profissional em mais de uma instituição de ensino e a jornada de trabalho em dois ou três turnos do dia, colocando a saúde física e mental do trabalhador em risco (FERRER; ROSSIGNOLI, 2016).

Com a redução dos contratos em regime horista no ensino superior privado, ocorreu, em contrapartida, o aumento da contratação de docentes em regime parcial de trabalho. Apesar de ser menos instável que o regime horista, essa modalidade também gera condições precárias aos profissionais. De acordo com Locatelli (2017), o regime parcial de trabalho traz como consequências ao trabalho docente o exercício em tempo parcial da profissão, ou seja, o profissional não se dedica integralmente à docência na instituição onde está inserido.

Além disso, como tendência de aumento dessa situação, a docência universitária tem sido vista como um ofício sem autoridade, sobrecarregada por um conjunto de regulações, que submetem os profissionais às práticas mecânicas do ato de dar aula, causados normalmente, pelo comprometimento com os indicadores de produtividade acadêmica. Dessa forma, a queda no percentual de docentes contratados no regime horista pouco muda a situação precária das relações de trabalho entre docentes e as IES do setor privado, visto que 72,5% desses profissionais se encaixam nos regimes horista ou parcial (INEP, 2019), o que significa que a maioria deles “não se dedicam integralmente as atividades docentes, que trabalham em mais de uma instituição ou que, mesmo atuando em uma única instituição, não são contratados em tempo integral” (LOCATELLI, 2017, p. 86).

O modo como ocorrem as contratações docentes podem acarretar em barreiras para o trabalho benemérito, com remunerações condizentes aos níveis de qualificação profissional e com jornada de trabalho dentro do que é entendido como normal pelas leis trabalhistas. Os dados sobre o regime de contratação dos egressos do PPGIEL, em ambos os setores, demonstram a contratação de profissionais pelos regimes horista e parcial, indicando que parte desses docentes enfrentam relações trabalhistas fragilizadas e flexíveis nos campos de atuação profissional. No que se refere aos regimes contratuais do setor público, a dedicação exclusiva é o regime mais frequente entre os docentes do PPGIEL que atuam nesse setor. Esse tipo de contratação, permite maiores possibilidades de exercício nas atividades de ensino e pesquisa e um maior envolvimento profissional

com a instituição, visto que, o contrato é em tempo integral e eles podem assumir os compromissos da profissão integralmente.

Entretanto, há pontos negativos relatados por professores que possuem dedicação exclusiva. A questão salarial é uma problemática encontrada no setor público, que carece de diálogo com o governo em torno das questões sobre o aumento da remuneração. Essas interações nem sempre resultam em ações positivas para os docentes, os quais obtêm toda sua renda advinda da docência ao se submeterem ao regime de dedicação exclusiva (CARMO *et al.*, 2015). Apesar da estabilidade profissional oferecida pelo setor público e das melhores remunerações, quando comparadas com as do setor privado, a esfera de ensino pública gera complicações pelas jornadas de trabalho e remunerações incompatíveis. Além da jornada em sala de aula, o trabalho docente no ensino superior público envolve as atividades extraclasse e, em alguns casos, as atividades com a pesquisa e a extensão.

Tendo em vista as diferentes trajetórias profissionais dos egressos do PPGIEL docentes e pesquisadores no setor público e privado, encontrei diferenças relacionadas com os campos de atuação profissional. A inserção profissional dos mestres tem se dividido entre o ensino básico e superior, e os egressos do doutorado, em sua maioria, estão inseridos no ensino superior. Entre os egressos do mestrado, o maior percentual de docentes se encontra no ensino superior (39,1%) — 22% em universidades, 9,8% em centros universitários e 7,3% em faculdades. Já na educação básica, encontrei que 34,1% deles estão inseridos nas escolas. Nos institutos federais, que são instituições de educação superior que oferecem formação básica e profissional, estão inseridos 17,1% dos docentes formados no mestrado do PPGIEL.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, essa rede foi criada em 2008, através da Lei nº 11.892, abrindo um novo campo de atuação profissional para docentes e pesquisadores no País. Apesar de ser um espaço criado recentemente, já é um dos campos de atuação com maior inserção dos egressos do PPGIEL. Entretanto, assim como as universidades federais, atualmente, os institutos federais sofrem com os cortes orçamentários de verbas públicas determinadas pelo Governo Federal na administração do Presidente Jair Bolsonaro. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul demonstrou preocupação após o Projeto de Lei Orçamentário de 2021 prever um orçamento 20% menor que o de 2020 para a instituição (IFRS, 2021); da mesma forma, o Instituto Federal da Bahia sofreu um corte de 23% no orçamento anual da instituição (IFBA, 2021). Essas ações do Governo Federal ameaçam a continuidade

das atividades nos Institutos Federais, visto que sem as verbas não há como manter as instituições em pleno funcionamento.

Entre os docentes que concluíram o doutorado no PPGIEL, a maioria está inserida no ensino superior, sendo 54,5% em universidades e 9,1% em faculdades. No ensino básico, apesar do percentual ser inferior ao de docentes mestres atuantes nesse nível de ensino, encontrei que 12,1% dos doutores atuam em escolas e 18,2% em institutos federais. A atuação dos docentes que concluíram o mestrado e o doutorado pelo PPGIEL se dá, principalmente, em universidades (58,8%), também no ensino superior, 11,8% atuam em faculdades e 5,9% atuam em centros universitários. Nos institutos federais, encontrei 17,6% de docentes desse grupo de egressos. Na educação básica, verifiquei o menor percentual de docentes atuantes entre os três grupos pesquisados, sendo 5,9% inseridos nas escolas.

A Tabela 23 revela os campos de atuação profissional dos docentes e pesquisadores egressos do PPGIEL. No campo “outros” (9,8%) foi citado pelos egressos do mestrado os seguintes campos de atuação: Secretaria Municipal de Esportes Lazer/ Prefeita de Belo Horizonte (PBH); Consórcio Cederj e Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ); e pelos egressos de doutorado que se dedicam à docência e pesquisa: Núcleo Movimentos Sociais e Educação Executiva, que é uma pós-graduação *lato sensu*.

TABELA 23 – CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES E PESQUISADORES EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Tipo de instituição dos egressos do mestrado	Universidade	22,0%
	Faculdade	7,3%
	Centro universitário	9,8%
	Instituto federal	17,1%
	Escola	34,1%
	Outros	9,8%
Tipo de instituição dos egressos do doutorado	Universidade	54,5%
	Faculdade	9,1%
	Instituto federal	18,2%
	Escola	12,1%
	Outros	6,1%
Tipo de instituição dos egressos do mestrado e doutorado	Universidade	58,8%
	Faculdade	11,8%
	Centro universitário	5,9%
	Instituto federal	17,6%
	Escola	5,9%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

De acordo com os campos de atuação profissional dos egressos do mestrado, 26,1% são professores da educação básica, atuando no ensino fundamental e médio. Entre as funções exercidas por eles a maioria indicou atuar somente com a docência, apenas dois docentes relataram atuar com pesquisa e extensão, além do ensino. Ao investigar a atuação de mestres na educação básica, Rausch (2012) encontrou que a prática do professor-pesquisador nesse nível de ensino contém obstáculos para sua plena intervenção, visto que eles não conseguem dividir as atenções entre a docência e a pesquisa pela disponibilidade de tempo. Ademais, ocorre o acúmulo de vínculos empregatícios, impedindo que eles exerçam atividades além do ensino. Outra questão que causa dificuldades nesse nível de ensino são as condições oferecidas pelas escolas, que nem sempre favorecem a prática da pesquisa entre os docentes. Considerando isso, ficam evidentes os motivos da prática reduzida com a pesquisa científica entre os mestres atuantes nas escolas da educação básica.

No ensino superior, onde atuam 15,3% dos egressos do mestrado do programa, 12% atuam como docentes e pesquisadores e 3,3% atuam somente como docentes. Dos

docentes mestres que atuam nas universidades (22%), encontrei um maior quantitativo de egressos que atuam concomitantemente com as atividades de ensino e pesquisa, isso porque as universidades são caracterizadas pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a intervenção profissional dos egressos como pesquisadores.

Além disso, de acordo com o Art. 52 da LDB, as universidades possuem a produção intelectual institucionalizada, sejam elas científicas ou culturais. No caso dos centros universitários e das faculdades, a pesquisa não é um requisito definido pela LDB, ou seja, essas intuições não possuem obrigatoriedade no desenvolvimento nem em proporcionar uma estrutura adequada para as atividades com a pesquisa e a extensão, como ocorre com as universidades. Esse fator justifica o fato de uma pequena quantia de egressos atuantes nos centros universitários e faculdades atuarem com a pesquisa além da docência, sendo justamente onde estão a maior parte dos egressos do mestrado do PPGIEL.

Nos institutos federais, que possuem como uma de suas finalidades a realização e o estímulo a pesquisa aplicada e o desenvolvimento científico e tecnológico, de acordo com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), estão inseridos 6,5% dos egressos do mestrado, todos atuantes como docentes e pesquisadores. Assim, os objetivos dos Institutos Federais elencados pela lei de sua criação, objetiva a realização de pesquisas aplicadas nessas instituições, buscando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas para estender os benefícios à sociedade (BRASIL, 2008), tem sido a prática profissional de alguns egressos do mestrado do PPGIEL, que além de docentes, atuam como pesquisadores nos Instituto Federais.

No caso dos egressos que concluíram somente o doutorado e dos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL, há um maior percentual de atuação como docentes e pesquisadores no ensino superior. As universidades e institutos federais, instituições onde a maioria dos doutores está inserida, são os locais de atuação profissional que mais possui egressos do programa atuantes com a docência e a pesquisa. Esses dados demonstram que as oportunidades de atuação com a pesquisa são maiores entre os doutores, por estarem inseridos em maior quantidade em instituições onde a pesquisa científica é institucionalizada. A atuação dos doutores em faculdades e centros universitários, que é expressivamente inferior à atuação nas universidades, está relacionada com os egressos do doutorado que atuam somente como docentes no ensino

superior (que também é inferior à atuação dos egressos que são docentes e pesquisadores), pelo fato dessas instituições não possuírem obrigação com a produção científica.

Dos doutores inseridos nos Institutos Federais, levando em consideração o percentual de egressos do doutorado, incluindo os doutores egressos do mestrado do PPGIEL, 18,1% atuam como docentes e pesquisadores, enquanto 5,1% exercem somente à docência. Os institutos federais, locais onde possuem mais doutores atuantes do PPGIEL proporciona aos egressos a atuação com tríade ensino-pesquisa-extensão, conforme descreve Pacheco (2010):

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p. 22).

Portanto, assim como as universidades, os institutos federais têm proporcionado aos egressos do PPGIEL a atuação com a docência e pesquisa concomitantemente, favorecendo a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e no desenvolvimento da investigação científica (PACHECO, 2010).

Em relação a atuação de doutores na educação básica, observei uma menor inserção desses profissionais nesse nível de ensino, quando comparado à inserção dos mestres. Além disso, entre os doutores atuantes na educação básica, nenhum atua com a pesquisa. Esse resultado é semelhante ao que foi encontrado na pesquisa de Zaidan *et al.* (2011) com egressos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) na pós-graduação em educação. Os autores afirmam haver uma maior concentração de doutores em atividades acadêmicas do ensino superior e em instituições de pesquisa, enquanto os mestres atuam com atividades diversas, como a inserção no ensino superior, educação básica e atividades autônomas. Dessa forma, a interação entre docência, pesquisa e educação básica tem ocorrido com menor frequência entre egressos do doutorado, além disso, são escassas as pesquisas que demonstram a atuação de doutores nesse nível de ensino.

As discussões envolvendo a prática da pesquisa científica entre egressos da pós-graduação *stricto sensu* se torna essencial diante das descobertas em torno da atuação profissional desses indivíduos. Nas últimas décadas, o Plano Nacional de Pós-graduação tem evidenciado a importância da formação de pesquisadores, como, por exemplo, o PNPG (2005-2010) que tinha por objetivo o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação do Brasil. Tendo em vista esse quadro de formação para a pesquisa, a CAPES (2010) considera que o desenvolvimento científico nas últimas décadas proporcionou o debate de temas de grande importância para a humanidade, como a conservação do meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, o transporte, os meios de comunicação e as melhorias da qualidade de vida do ser humano.

A pesquisa científica também aprimora a prática pedagógica dos docentes. Neto e Maciel (2009) entendem que a pesquisa é um instrumento de reflexão e crítica quando aliadas à prática pedagógica dos professores. Por intermédio da pesquisa é possível que se tenha uma atitude reflexiva e crítica diante da intervenção docente. Essa reflexão, que ocorre antes, durante e após a prática da pesquisa científica, tem como objetivo a busca por uma prática pedagógica de qualidade. Dessa forma, “a pesquisa compreende a capacidade do professor pesquisador em elaborar e construir, a partir do conhecimento produzido por outros, seu próprio conhecimento” (p. 14). Portanto, é evidente que a docência aliada à pesquisa, forma um conjunto para o desenvolvimento da sociedade e para a prática docente mais consciente com base crítica e reflexiva.

Diante dessas constatações, Freire (1996) fomenta essa linha de raciocínio destacando que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

As discussões levantadas sobre a prática da docência junto à pesquisa entre os egressos do PPGIEL, visou problematizar a falta de oportunidades em alguns campos de atuação profissional para a produção do conhecimento científico. Essas discussões se baseiam em dados divulgados pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que indicam que 95% da ciência produzida no Brasil advém de universidades públicas (UNIFESP, 2019), o que leva ao entendimento de que a produção científica nos outros

âmbitos do ensino superior tem sido defasada ou inexistente. Nem todas as instituições de ensino possuem espaços físicos adequados ou o compromisso com a pesquisa. De acordo com Severino (2007), a pós-graduação *stricto sensu*, no contexto brasileiro, tem sido um dos poucos espaços para que os professores do ensino superior possam ter experiência com a pesquisa científica, além da docência.

Buscando investigar as modalidades de atuação dos docentes formados no PPGIEL, identifiquei que 13% dos egressos do mestrado, 17,8% dos egressos do doutorado e 10% dos egressos do mestrado e doutorado atuam em cursos de pós-graduação, tanto *stricto sensu* quanto *lato sensu*. Entre as outras modalidades do ensino superior, os cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) têm incorporado um maior percentual de mestres e doutores em estudos do lazer, sendo 30,4% de mestres, 37,8% de doutores, e a maior dos mestres/doutores em lazer (65%). Já nos cursos sequenciais, que são as graduações tecnológicas, encontrei o menor percentual de egressos inseridos. Isso ocorreu porque a quantidade de cursos dessa modalidade é inferior às outras modalidades de atuação docente. Logo, atuam nos cursos sequenciais 2,2% de mestres e 6,7% de doutores do PPGIEL.

Entre os egressos que concluíram o mestrado e doutorado, nenhum deles atuam nessa modalidade de ensino. A educação básica é a que absorve a maior parte dos mestres (32,6%), um percentual pequeno de doutores atua nela, entretanto, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o percentual de docentes doutores tende a aumentar, 15,6% são egressos do doutorado e 10% dos egressos que concluíram o mestrado e doutorado do PPGIEL; outros 13% são egressos do mestrado do programa. A Tabela 24 mostra os dados completos da atuação dos docentes egressos do PPGIEL por modalidade de ensino.

TABELA 24 – MODALIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Modalidade de atuação profissional dos egressos do mestrado	Cursos sequenciais (graduação tecnológica)	2,2%
	Cursos técnicos do ensino médio	13,0%
	Cursos de graduação (licenciatura e bacharelado)	30,4%
	Cursos de pós-graduação (Stricto sensu e Lato sensu)	13,0%
	Extensão universitária	8,7%
	Educação básica	32,6%
Modalidade de atuação profissional dos egressos do doutorado	Cursos sequenciais (graduação tecnológica)	6,7%
	Cursos técnicos do ensino médio	15,6%
	Cursos de graduação (licenciatura e bacharelado)	37,8%
	Cursos de pós-graduação (Stricto sensu e Lato sensu)	17,8%
	Extensão universitária	11,1%
	Educação básica	8,9%
	Outros	2,2%
Modalidade de atuação profissional dos egressos do mestrado e doutorado	Cursos técnicos do ensino médio	10,0%
	Cursos de graduação (licenciatura e bacharelado)	65,0%
	Cursos de pós-graduação (Stricto sensu e Lato sensu)	10,0%
	Extensão universitária	10,0%
	Educação básica	5,0%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Na extensão universitária atuam 8,7% dos mestres, 11,1% dos doutores e 10% dos egressos que concluíram os dois cursos, o que demonstra um baixo percentual de egressos do PPGIEL atuando em atividades de extensão, ainda que parte deles estejam inseridos nas universidades. A extensão universitária — que compõe a tríade da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão das universidades brasileiras — deve ser desenvolvida tendo a mesma importância que as atividades de ensino e de pesquisa, já que compõe uma das dimensões da atividade acadêmica.

O artigo 43 da lei 9.394 (LDB), inciso VII, define que a educação superior deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). A extensão universitária, vista,

frequentemente, como ação assistencialista, possui caráter de formação para profissionais-cidadãos, permitindo uma atividade mais próxima da sociedade e privilegiando a produção do conhecimento como uma das formas para se deter as desigualdades sociais existentes. A prática da extensão, fomenta as atividades de ensino e de pesquisa em conjunto com as demandas sociais, proporcionando uma maior integração entre a ciência e a população local. (CARDENUTO *et al.*, 2017). O regimento da Universidade Federal de Minas Gerais define e caracteriza as atividades de extensão universitária da seguinte forma:

Art. 60. A extensão é processo educativo, artístico, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, cujo objetivo é ampliar a relação da Universidade com a sociedade.

§ 1º As atividades de extensão, nas áreas técnica, científica, artística e cultural, serão realizadas sob as formas de programas, projetos, cursos, assessoramentos, prestação de serviços e/ou consultorias, entre outras.

§ 2º As atividades de extensão integrarão os planos de trabalho tanto dos docentes envolvidos em sua realização, como das Unidades que as promovem.

Art. 61. As atividades de extensão envolverão instrumentos de fomento, intercâmbio e disseminação, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nesse sentido, a extensão universitária ocorre por intermédio de discentes e docentes do ensino superior através da prática profissional em programas, projetos, cursos *etc.*, com o envolvimento das comunidades externas às universidades. A comunidade universitária pode colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula e na produção do conhecimento científico. Dessa forma, a extensão universitária proporciona uma troca de experiências, sendo uma relação benéfica para todas as partes: a universidade oferece os saberes, que ao ser colocado em prática pelos discentes em processo de formação, possibilita que a sociedade receba melhorias e contribuições aos cidadãos. Os benefícios aos futuros profissionais advêm do relacionamento entre a teoria e a prática, quando os conhecimentos ultrapassam as salas de aula, permitindo que o aprendizado ocorra através da prática (CARDENUTO *et al.*, 2017).

É a partir dessa perspectiva que é possível entender o caráter formativo da extensão universitária; ela vai além da prática por si só e passa longe da visão assistencialista dada às atividades. Além dos retornos à sociedade e aos discentes em formação, a extensão universitária aliada à pesquisa e ao ensino, proporciona a produção de novos conhecimentos, fomentando os demais componentes da tríade. Ao colocar em prática a extensão universitária, o efeito esperado é a exposição de problemas sociais a serem resolvidos, de modo que o contato com a sociedade permitirá às universidades

“transformar os objetos de suas pesquisas científicas em algo relevante e significativo para a sociedade em geral, bem como adequar o ensino às reais necessidades e interesses da mesma” (SANTOS, 2012, p. 158). Entretanto, as barreiras para que docentes intervenham com a extensão universitária ocorrem, assim como para a prática da pesquisa científica, seja pelo fato de algumas instituições não possuírem obrigatoriedade na integração da tríade ensino-pesquisa-extensão, envolvendo o trabalhador somente com as atividades de ensino, ou por conta de particularidades próprias de cada IES.

Neves (2014), ao investigar as dificuldades da articulação entre ensino-pesquisa-extensão de docentes de um curso de licenciatura em Pedagogia, encontrou que entre as principais barreiras para a integração da tríade estão: a valorização do ensino tradicional; a resistência a reflexão; a falta de tempo entre os docentes e discentes; os aspectos estruturais e a localização das instituições. Portanto, os problemas advindos da própria instituição afetam não somente as atividades com a pesquisa, como visto anteriormente, mas também com a extensão universitária.

A pesquisa de Oliveira *et al.* (2016) buscou compreender as dificuldades no desenvolvimento da extensão universitária através da percepção de discentes da graduação em Ciências da Saúde os quais percebem lacunas na formação profissional. Os empecilhos encontrados incluem dificuldade dos alunos em transmitir os conhecimentos aos usuários da extensão; a falta de recursos materiais; ou a descontinuidade das ações de extensão propostas.

Essas pesquisas mostram que apesar dos benefícios à produção do conhecimento no ensino superior, ainda existem barreiras que impedem a integração do ensino, da pesquisa e da extensão no Brasil. As barreiras para as práticas da extensão universitária podem ser uma das explicações para a reduzida inserção de egressos do PPGIEL nesse contexto. Mas, diante das considerações postas, fica evidente o quão fundamental é o envolvimento de docentes e acadêmicos nas atividades de extensão universitária, visando o cumprimento do papel social das universidades, como “um conjunto de ações integradas e um processo acadêmico científico, com rigor estrutural, padronização de conceitos e normas, metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos, planejamento e avaliação de seus métodos, resultados e impactos sociais” (SANTOS, 2012, p. 156).

Nesse sentido, de modo a concluir as discussões sobre a atividade profissional dos docentes e pesquisadores egressos do PPGIEL, percebo que esses profissionais possuem distintas trajetórias no contexto educativo. Entretanto, mesmo com as distinções

identificadas, ainda observei similaridades referentes à docência em todos os níveis de ensino.

Ao tratar da precarização no trabalho docente, ela ocorre tanto em instituições públicas quanto privadas, por meio de regimes de contratação, jornadas de trabalho extenuantes, baixos salários ou rendimentos salariais incompatíveis com as funções exercidas pelos professores. A precarização do trabalho docente advém das reformas no contexto educativo feitas nas últimas décadas, trazendo impactos para o trabalho, principalmente, para os docentes do setor privado. Esse cenário, em muitos casos, impedem os docentes de realizarem atividades no âmbito da pesquisa e da extensão, devido às prolongadas jornadas de trabalho com as atividades de ensino e à falta de investimentos em estrutura que possibilitem colocar em práticas essas atividades acadêmicas.

Verifiquei, também, que as atividades profissionais dos mestres são mais diversificadas, mesmo no contexto da docência, tendo em vista a inserção em diferentes instituições de ensino, com maior frequência na educação básica e no ensino superior. No caso dos doutores, a maior inserção profissional é no ensino superior, principalmente nas universidades. Essas configurações do trabalho docente geraram discussões em torno das atividades exercidas por eles. Ao verificar que um percentual expressivo de mestres e de doutores estavam inseridos no setor público e em universidades, levei em consideração que as práticas com a tríade ensino-pesquisa-extensão têm ocorrido para parte dos egressos do PPGIEL; isso porque as universidades brasileiras possuem obrigatoriedade em manter a indissociabilidade entre os três componentes da tríade, ao contrário dos outros tipos de instituição, que não possuem essa obrigatoriedade, acarretando em uma trajetória profissional vinculada apenas as atividades de ensino.

Na educação básica, onde estão inseridos parte expressiva dos mestres e um pequeno percentual de doutores formados pelo PPGIEL, a prática conjunta do ensino, pesquisa e extensão ocorre com mais frequência nos cursos técnicos do ensino médio vinculados aos institutos federais, locais nos quais a prática da tríade acadêmica é exigida. Nas escolas, onde a maioria dos docentes desta pesquisa exercem somente as atividades de ensino, as práticas com pesquisa e extensão são reduzidas, pelo pouco tempo dos professores para o exercício desses componentes e pela falta de estrutura adequada nos espaços. Entretanto, isso não quer dizer que não ocorra atividades além do ensino nas escolas, essa conclusão se baseia pelo levantamento bibliográfico e pelos resultados encontrados. Conclui que a docência, em todos os níveis educacionais, é uma atividade

complexa, que possui diversas trajetórias, sendo uma das limitações dessa pesquisa a dificuldade de discutir todos os pontos do trabalho docente em toda sua amplitude. Nessa tentativa, foram indicados neste capítulo alguns pontos críticos da atuação desses profissionais e as condições de trabalho. Na próxima seção, levanto questões sobre as barreiras para as práticas essenciais da produção de novos conhecimentos.

5.1 A produção científica após a conclusão da pós-graduação no PPGIEL

Ferreira e Silva (2011) situam a produção científica como resultado do processo de criação do conhecimento feito através da ciência e para além disso, é reconhecida como a condutora do conhecimento produzido dentro das universidades, o qual deve ser disseminado até a sociedade visando o seu desenvolvimento em diferentes áreas. Para Hayne e Wyse (2018), a produção científica pode ser utilizada como indicador da produtividade da pesquisa e dos sistemas científico e tecnológico, de modo que, a partir dela, é possível reconhecer o potencial inovador da ciência, ao tornar um bem intangível em algo tangível, criando uma base para a criação de riquezas da sociedade.

Nesse sentido, investigar a produção científica, principalmente, das universidades públicas, tem sido um meio para se estabelecer prioridades sobre financiamento e para estabelecer políticas e investimentos no Brasil (SANTOS, 2020). Os resultados advindos com a produção científica podem ser difundidos e publicados em diferentes tipos de trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses, artigos científicos, livros, capítulos de livros. Através dessas atividades, é possível avaliar a produção científica de determinada instituição ou grupo de pesquisadores. Identifiquei, a produção científica dos egressos do PPGIEL, considerando aqueles que são docentes ou pesquisadores. Eles foram questionados sobre a conversão das dissertações e teses produzidas no programa em publicações científicas; sobre a quantidade de publicações advindas dos trabalhos de conclusão de curso e os tipos de produção científica desenvolvidas após a conclusão dos cursos.

No âmbito acadêmico e nas instituições de administração pública, ocorrem discussões em torno das melhores metodologias a serem aplicadas para que sejam avaliadas as produções científicas desenvolvidas. Entre as possibilidades existentes, o método quantitativo, que privilegia o número de publicações em um período de tempo, tem sido o indicador da produção científica. É uma medida simples e objetiva para a codificação e exame sistemático das produções científicas (AGUIA, 2021). Porém, o

indicador de número de publicações tem como limitação a inclusão de publicações com baixa relevância no ambiente acadêmico. Apesar disso, o método quantitativo foi adotado nesta pesquisa para mensurar a produção científica dos egressos do PPGIEL, visto que para a aplicação de outras metodologias seria necessário ter em mãos dados que não foram coletados com o questionário semiestruturado.

Diante das discussões sobre a produção científica no Brasil, a pós-graduação brasileira tem sido responsável por parte significativa das pesquisas publicadas. Aliadas aos cursos do ensino superior, as principais agências nacionais de fomento à pesquisa, CAPES e CNPq e a principal agência do estado de São Paulo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), são as principais incentivadoras da produção científica nacional (MUELLER, 2005). Nos últimos anos, as políticas de expansão do ensino superior, tem aumentado as exigências sobre a produtividade de docentes e discentes. Além disso, a ampliação dos investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), aumentaram as atividades científicas, principalmente, em algumas áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do País (SOUZA *et al.*, 2018). Embora tenha ocorrido o aumento das atividades científicas na década passada, atualmente, o governo brasileiro tem inviabilizado a continuidade dessas atividades nas universidades federais, prejudicando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia brasileira.

Souza *et al.* (2018) ao investigar o crescimento da produção científica nas universidades brasileiras, encontrou que houve um aumento de 11,24% no número de publicações científicas brasileiras indexadas na “*Web Of Science*”, que passou de 19.990, em 2004, para 44.278 publicações em 2012. Entre as instituições de ensino superior que contribuíram para o aumento da produção científica no Brasil, as universidades federais obtiveram o maior aumento da produção, tendo um acréscimo de 13,6% no recorte de tempo pesquisado, atingindo 77% das publicações científicas no sistema universitário. Entre as seis grandes áreas temáticas, as que obtiveram maiores índices de produção científica nas universidades federais foram as áreas da Medicina e Farmacologia (30% da produção total), Ciências Experimentais (23%) e Ciências da Vida (21%). De acordo com os autores, a justificativa para a maior produção científica dessas áreas se dá pelo fato de obterem mais recursos e investimentos.

No contexto das universidades brasileiras, de acordo com a lista feita pelo Centro de Estudos em Ciência e Tecnologia, da Universidade de Leiden, na Holanda; a Universidade de São Paulo é a universidade com maior produtividade científica no Brasil

e a sétima no contexto mundial. Seguido da USP, a Universidade Estadual Paulista; a Universidade Estadual de Campinas; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Minas Gerais. As universidades públicas são as instituições que possuem maior envolvimento com as atividades de pesquisa no Brasil e são responsáveis por parte expressiva do aumento na produtividade científica nacional (UNESP, 2020).

Através do relatório “*Research in Brazil*”, que foi produzido pela equipe de analistas de dados “*Clarivate Analytics*” para a CAPES, é possível visualizar a repercussão das produções científicas brasileiras na conjuntura internacional. De acordo com os dados do relatório, no ano de 2016, o Brasil era o 13º país que mais produzia publicações de pesquisa em nível mundial. Além disso, o relatório constatou que o impacto da produção científica brasileira teve um aumento de 18% entre 2011 e 2016, sendo que no ano de divulgação dos dados, os artigos brasileiros estavam entre os 1% de artigos mais citados do mundo (DUDZIAK, 2018).

O aumento da produção científica no Brasil é um fenômeno recente, ocorrido nas últimas décadas, que é ocasionado por diversas situações. Hayne e Wyse (2018), ao investigarem as principais variáveis que explicam o aumento quantitativo de publicações brasileiras, encontraram que o crescimento dos programas de pós-graduação para formação de mestres e doutores no País e os investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento estão correlacionados com a evolução nos índices de publicação no Brasil entre 1994 e 2014. De acordo com os autores, o aumento no número de programas de pós-graduação acarretou uma maior inserção profissional de pesquisadores em universidades públicas, concentrando nesse espaço estudiosos de diferentes áreas do conhecimento e potencializando os mecanismos da produção do conhecimento.

Hayne e Wyse (2018) entendem que, embora parte dos egressos desse nível de ensino não atue diretamente com a pesquisa científica, um dos objetivos da pós-graduação é a formação de pesquisadores. Nesse sentido, as chances de existirem mais pesquisadores atuantes são maiores quando se aumenta o número de mestres e doutores formados e quando se aumenta a capacidade de produzir ciência, aumentando as oportunidades para pesquisadores se manterem inseridos no contexto acadêmico. Por fim, os investimentos em P&D contribuem para a produção científica no que diz respeito ao aumento do número de publicações e no impacto dessa produção, que vem acompanhado de um maior número de citações (HAYNE; WYSE, 2018).

Dessa forma, é compreensível que os investimentos na pesquisa científica é um dos fatores que mais influenciam no aumento de sua produção, seja pela qualificação de pesquisadores ou pelo investimento em infraestrutura adequada para sua prática. Contudo, esses investimentos não são distribuídos igualmente pelas diferentes regiões do Brasil, acarretando não somente na desigual distribuição de mestres e doutores atuantes pelo País, como, também, em assimetrias na produção científica por região.

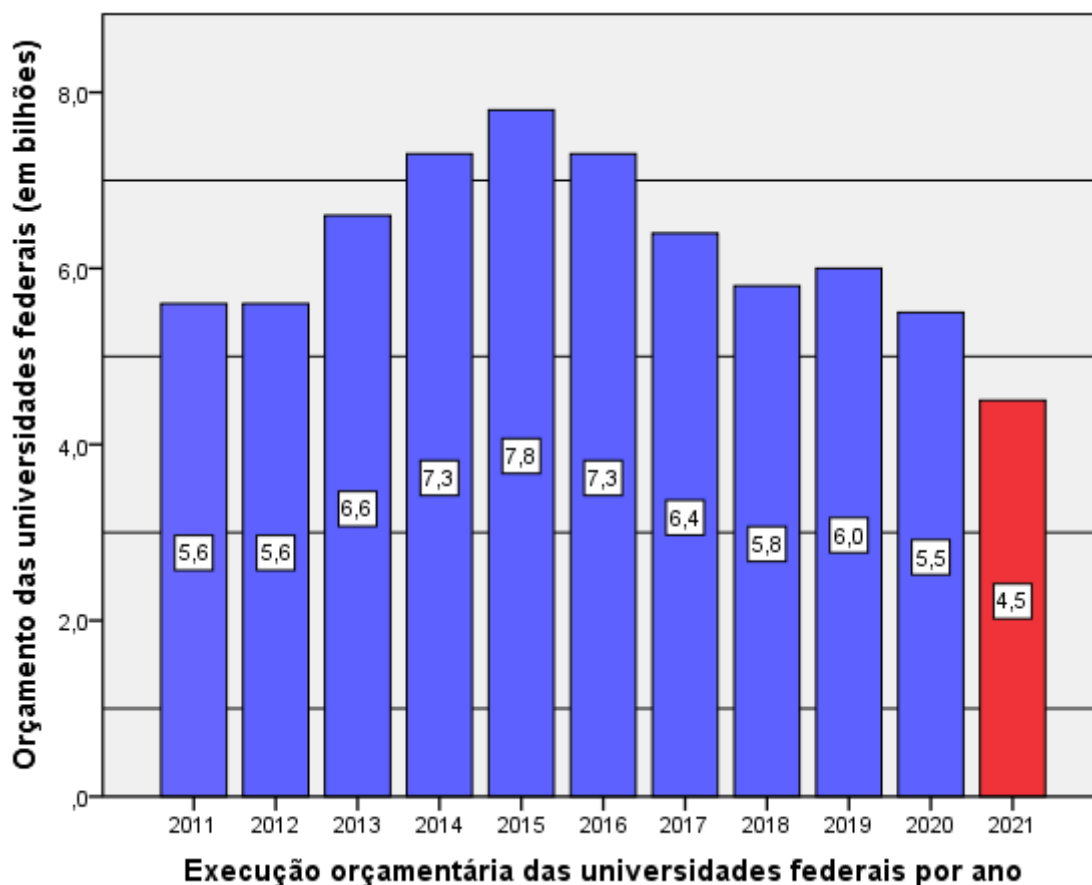
Ao investigar esse assunto, Sidone *et al.* (2016) encontraram uma heterogeneidade espacial na produção científica, destacando uma ocorrência maior na concentração de produtividade nas regiões Sul e Sudeste. No período entre 2007 e 2009, encontraram que três quartos das produções científicas do Brasil derivaram do Sul e Sudeste, seguidos do Nordeste, com cerca de 15% da produção e das regiões Norte e Centro-Oeste, que somadas não ultrapassavam 10% do total. Os autores apontaram para a necessidade de um movimento de desconcentração espacial das atividades de pesquisa científica no Brasil, para que as demais regiões possam potencializar o desenvolvimento regional de áreas desfavorecidas.

Com a exposição desses dados, é possível entender que a produção científica no Brasil ainda caminha na busca de completude, visto que, mesmo com o seu crescimento nas últimas décadas, a organização e distribuição de investimentos para Pesquisa e Desenvolvimento é assimétrica, o que compromete o seu avanço de maneira igualitária na sociedade. Além disso, no contexto político brasileiro, o governo federal tem papel importante para a destinação de verbas para as universidades federais e para as agências financiadoras de pesquisa do País.

Nos últimos anos, as universidades federais sofreram cortes orçamentários que prejudicaram o funcionamento das atividades acadêmicas, incluindo a pesquisa científica. No ano de 2010, a destinação de recursos para as universidades federais era na ordem de R\$ 3,8 bilhões. A partir do ano de 2011, houve maior destinação orçamentária para as universidades públicas brasileiras que cresceu até o ano de 2016, quando cortes nos orçamentos se iniciaram durante a crise instaurada no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff. A partir daí, após Michel Temer assumir a gestão como presidente interino, iniciaram-se os cortes orçamentários das universidades federais, que se acentuaram na gestão do governo Jair Bolsonaro a partir de 2019. As questões relacionadas à crise política recente são alguns empecilhos para a ciência brasileira utilizar todo seu potencial para melhorar os sistemas de ensino e pesquisa ou desenvolver os diversos âmbitos da sociedade.

O Gráfico 7 detalha o orçamento destinado às universidades federais brasileiras nos últimos anos. Os dados mostram que houve maior destinação de recursos até o ano de 2016. Sublinho que, no ano de 2021, o orçamento destinado para as universidades brasileiras é o menor em um período de 10 anos.

GRÁFICO 7 – ORÇAMENTO DISCRICIONÁRIO PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS (2011-2021)



Fonte: Andifes (2021)

Essa política de contínua redução orçamentária tem dificultado a manutenção das atividades no âmbito acadêmico e prejudica o planejamento anual das universidades federais. Comparando os orçamentos dos anos 2019 e 2020, houve uma redução de 8,6% na destinação de recursos para as universidades de um ano para outro. No ano de 2021, a redução é de cerca de 20% quando comparado ao orçamento do ano anterior.

A redução no orçamento coloca em risco a continuidade do funcionado das universidades públicas do Brasil e pode paralisar as atividades com a pesquisa, inclusive aquelas pesquisas relacionadas com as vacinas contra o Covid-19 (ANDIFES, 2021).

Dessa forma, apesar de existirem avanços na pesquisa científica, o atual período é de desvalorização e de descaso com a ciência e com a manutenção de investimentos para as universidades públicas brasileiras.

A importância da pesquisa científica vai além de contestar o senso comum, o seu princípio é o de formular teorias, identificar correlação entre causas e efeitos e buscar soluções para problemas que afetam diretamente as sociedades. Ademais, a produção científica é um meio de comunicação e transferência de ideias entre pesquisadores e o seu meio social, tendo como objetivo, “a transmissão dialética e precisa dos resultados encontrados não mais com propriedade individual, mas como um patrimônio intelectual de uma coletividade” (LIMA, 2015, p.10). A publicação científica não pode ser reduzida a um registro histórico, mas deve ser compreendida como um compromisso acadêmico que busca interferir ativamente na melhoria da qualidade de vida das pessoas (LIMA, 2015).

Direcionando as discussões para as produções científicas dos egressos do PPGIEL, constatei que uma parte das dissertações e teses realizadas no programa foram publicadas. Por outro lado, mesmo após a finalização das pesquisas sobre o lazer feitas na pós-graduação, alguns egressos não publicaram seus trabalhos de conclusão de curso. A Tabela 25 mostra o percentual de trabalhos de conclusão de curso dos egressos do PPGIEL que se converteram em publicações científicas; 50% dos egressos do mestrado publicaram suas dissertações em periódicos científicos; outros 44,1% não publicaram seus trabalhos.

Dos egressos do mestrado que concluíram o doutorado em outras instituições, 4,4% deles publicaram suas dissertações e teses; enquanto 1,5% publicou apenas a tese de doutorado. No caso dos egressos do doutorado, constatei que 22,2% publicaram somente a tese e 33% não publicaram o trabalho de conclusão de curso. Dos egressos do doutorado que concluíram o mestrado em outras instituições, 37% deles publicaram as teses e dissertações e 7,4% publicaram somente a dissertação. Entre os egressos do mestrado e doutorado formados pelo PPGIEL, 33,3% publicaram suas dissertações e teses; 26,7% publicaram apenas a tese de doutorado; 13,3% publicaram apenas a dissertação de mestrado; e 26,7% não publicaram nenhum trabalho de conclusão de curso.

TABELA 25 – PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS EGRESSOS DO PPGIEL

		Percentual (%)
Publicação do trabalho de conclusão de curso (Egressos mestrado)	Dissertação e Tese	4,4%
	Somente dissertação	50,0%
	Não foi publicado	44,1%
	Somente tese	1,5%
Publicação do trabalho de conclusão de curso (Egressos doutorado)	Dissertação e Tese	37,0%
	Somente dissertação	7,4%
	Não foi publicado	33,3%
	Somente tese	22,2%
Publicação do trabalho de conclusão de curso (Egressos mestrado e doutorado)	Dissertação e Tese	33,3%
	Somente dissertação	13,3%
	Não foi publicado	26,7%
	Somente tese	26,7%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Sacardo (2006) enfatiza a importância da publicação de dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação para a produção científica em todas as áreas do conhecimento. Esta é uma das formas de contribuição para o desenvolvimento de novos conhecimentos, porém, a partir dos resultados obtidos, percebi que parte dos egressos do PPGIEL não publicou seus trabalhos de conclusão de curso. Nesse sentido, Asnake (2015) alerta sobre a importância da publicação desses trabalhos para o campo acadêmico, uma vez que os resultados de uma pesquisa não publicada não têm efeitos. O que impede que outros pesquisadores tenham acesso às evidências geradas e, conseqüentemente, não poderão construir mais conhecimento científico sobre os achados, fazendo com o que produção fique estagnada.

De acordo com Pereira Junior (2007) há duas linhas de raciocínio sobre a publicação científica: a primeira que considera que o excesso de publicações pode acarretar na perda da qualidade científica dos trabalhos e a segunda que entende que a publicação é fundamental para o âmbito científico, pois se abrem novas oportunidades para democratizar o processo da produção científica. Quando se fala em ciência e produção de novos conhecimentos, que advém em parte da produção científica, é pertinente observar mais a qualidade dos trabalhos que a quantidade. Entretanto, a relação entre quantidade e qualidade das produções acadêmicas nem sempre acarretam em perda da qualidade dos trabalhos.

Essa é uma constatação de Huang (2016) faz, quando encontra, a correlação positiva entre qualidade e a quantidade em termos de publicação científica. Segundo o autor, as revistas científicas de alto impacto são as que mais publicam artigos, em contrapartida, são elas que possuem os procedimentos mais rigorosos de revisão para a submissão dos trabalhos. Apesar desses resultados não descreverem todo o cenário das publicações científicas, é possível cogitar que o aumento da quantidade pode resultar em uma queda da qualidade dos trabalhos, entretanto, os achados do autor trazem uma nova perspectiva de análise, as quais permitem compreender que é possível obter um alto volume de publicações com produção de conteúdo de qualidade revisado por pares e com grande potencial de contribuição para a ciência. Nesta linha de raciocínio, levantei dados, expostos na Tabela 26, sobre a quantidade de publicações resultantes dos trabalhos de conclusão de curso dos egressos participantes do estudo.

TABELA 26 – QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES COMO RESULTADO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

		Percentual (%)
Quantidade de publicações científicas dos egressos do mestrado	1 publicação	17,5%
	2 publicações	22,8%
	3 publicações	21,1%
	4 publicações	21,1%
	5 publicações	8,8%
	7 publicações	1,8%
	8 publicações	1,8%
	Mais de 10 publicações	5,3%
Quantidade de publicações científicas dos egressos do doutorado	1 publicação	11,5%
	2 publicações	23,1%
	3 publicações	7,7%
	4 publicações	19,2%
	5 publicações	19,2%
	6 publicações	7,7%
	Mais de 10 publicações	11,5%
	Quantidade de publicações científicas dos egressos do mestrado e doutorado	4 publicações
5 publicações		6,7%
6 publicações		6,7%
7 publicações		20,0%
8 publicações		6,7%
9 publicações		6,7%
	Mais de 10 publicações	46,7%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

No grupo de egressos do mestrado, 82,5% dos egressos realizaram de 1 a 4 publicações advindas do trabalho de conclusão de curso, 12,4% desenvolveram de 5 a 8 publicações e 4,4% fizeram mais de 10 publicações. Entre os egressos do doutorado,

42,3% realizaram entre 1 a 3 publicações dos seus trabalhos de conclusão de curso, 46,1% realizaram entre 4 e 6 publicações e 11,5% realizaram mais de 10 publicações. Entre os egressos de ambos os cursos, 20,1% fizeram entre 4 e 6 publicações, 33,4% fizeram entre 7 a 9 publicações e 46,7% fizeram mais de 10 publicações. Os resultados mostram que entre os egressos do doutorado houve um maior número de publicações advindas dos trabalhos de conclusão de curso, com destaque para os egressos do mestrado e doutorado do curso, grupo que observei um resultado expressivo entre aqueles que realizaram mais de dez publicações.

Entretanto, mesmo com um menor percentual de publicações, não há como desconsiderar as publicações advindas dos egressos do mestrado, sendo que a publicação de novas pesquisas é benéfica para o campo científico do lazer, mesmo que em menor quantidade. Além das publicações advindas das dissertações e teses e do quantitativo delas, identifiquei os tipos de produção científica desenvolvidas pelos egressos após a conclusão dos cursos e uma variedade de tipos de trabalhos desenvolvidos pelos egressos. Destaco que essas diferentes produções científicas transitam e colaboram com o âmbito acadêmico-científico de distintas formas. Assim como abordado sobre a pertinência da produção científica para o desenvolvimento da ciência e para transferência de ideias entre o pesquisador e o seu meio social, a literatura situa a comunicação científica como um meio de diálogo entre os pares para o intercâmbio dos conhecimentos produzidos com a pesquisa. De acordo com Nunes (2006), a principal função da comunicação científica é dar continuidade ao conhecimento científico, uma vez que, por meio da disseminação do conhecimento a outros pesquisadores, o desenvolvimento de outras pesquisas se torna possível, confirmando ou refutando estudos científicos realizados ou definindo novas perspectivas em campos específicos de interesse.

A comunicação científica é entendida na literatura como o processo de circulação das informações acadêmico-científicas provenientes das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores. Esse trânsito de informações se dirige à comunidade científica e ocorre de duas maneiras: por meio da literatura especializada (livros e periódicos científicos) e de eventos científicos (IFSC, 2016). É importante ter conhecimento sobre as diferenças entre a comunicação científica e a divulgação científica, visto que ambas se assemelham no que diz respeito à circulação de informações científicas. As diferenças ocorrem a partir de alguns aspectos, como o público alvo, o nível do discurso e a natureza dos canais onde ocorrem a circulação das informações. No caso da comunicação científica, o público alvo

são os especialistas, ou seja, aqueles que possuem uma formação específica. E, a divulgação científica se destina ao público leigo.

Sobre os tipos de discursos, na comunicação científica utiliza-se o discurso especializado, com conceitos e jargões técnicos, visto que seu público-alvo já tem familiaridade com o contexto científico e, portanto, está apto para interpretar as informações. No caso da divulgação científica, é necessário a decodificação do discurso, para que não se comprometa a compreensão do público geral diante de termos e conceitos complexos. Em relação à natureza dos canais que viabilizam a comunicação e a divulgação científica, ponto mais importante dessa discussão, elas possuem distinções bem definidas. A divulgação científica, frequentemente, ocorre por meio de veículos midiáticos. Além dos jornais, revistas, TV e rádio, ela também está presente nos livros didáticos e nas palestras abertas ao público leigo. Já a comunicação científica acontece em ambientes mais restritos, como eventos e periódicos científicos (BUENO, 2010).

Em relação às classificações que distinguem os tipos de produção no âmbito da comunicação científica, Campello *et al.* (2000) afirmam que as produções científicas possuem diferentes atividades de comunicação entre os pesquisadores, essas atividades podem ser intituladas como comunicação informal ou formal. A comunicação científica informal, considera a utilização de canais informais e possui como característica a circulação das informações por meio de contatos interpessoais e de recursos destituídos de formalismo. Resumidamente, é a comunicação oral, direta de pessoa para pessoa, que ocorre em conferências, colóquios, seminários, conversas. A comunicação científica formal possui maior rigor; ela ocorre através de meios de comunicação escritos, como livros, periódicos, relatórios técnicos, revisões de literatura (TARGINO, 2000).

Diante do exposto, apresento tipos de trabalhos desenvolvidos pelos egressos do PPGIEL após a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Entre egressos do mestrado, o destaque é para a publicação de artigos em periódicos (61,8%), publicação de capítulos em livros (51,5%) e resumos em anais de eventos (50%). Um percentual de 16,2% relatou não ter feito nenhum tipo de produção acadêmica após a conclusão do curso. Entre os egressos do doutorado, foram mais citadas as publicações de artigos em periódicos (81,5%); capítulos de livros (55,6%); participação em palestras e rodas temáticas (55,6%); e a publicação de trabalhos completos em anais (55,6%). Além disso, um percentual de 7,4% relatou não ter feito nenhum tipo de produção acadêmica após a conclusão do curso. No caso dos egressos dos dois cursos, os percentuais são expressivos na maioria dos trabalhos: publicação de artigos em periódicos (93,3%); resumos em anais

de eventos (93,3%); participação em palestras e rodas temáticas (93,3%); comunicações e participações em mesas (86,7%); capítulos de livros (80%); trabalhos completos em anais (80%) e apresentação de painéis e pôsteres (80%). Esses dados podem ser comparados na Tabela 27.

TABELA 27 – TIPOS DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS PELOS EGRESSOS DO PPGIEL APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO⁴⁸

	Percentual (%)	
Produção científica dos egressos do mestrado	Artigos em periódicos	61,8%
	Capítulos de livros	51,5%
	Resumos em anais de eventos	50,0%
	Trabalhos completos em anais	39,7%
	Participação em palestras/rodas temáticas	39,7%
	Apresentações de painéis/pôsteres	38,2%
	Comunicações/participações de mesas	36,8%
	Livros completos	10,3%
	Textos em jornais ou revistas	8,8%
	Traduções de trabalhos	2,9%
	Não teve produção acadêmica	16,2%
		Percentual (%)
Produção científica dos egressos do doutorado	Artigos em periódicos	81,5%
	Capítulos de livros	55,6%
	Participação em palestras/rodas temáticas	55,6%
	Trabalhos completos em anais	55,6%
	Resumos em anais de eventos	48,1%
	Comunicações/participações de mesas	48,1%
	Apresentações de painéis/pôsteres	25,9%
	Livros completos	3,7%
	Textos em jornais ou revistas	3,7%
	Não teve produção acadêmica	7,4%
		Percentual (%)
Produção científica dos egressos do mestrado e doutorado	Artigos em periódicos	93,3%
	Resumos em anais de eventos	93,3%
	Participação em palestras/rodas temáticas	93,3%
	Comunicações/participações de mesas	86,7%
	Capítulos de livros	80,0%
	Trabalhos completos em anais	80,0%
	Apresentações de painéis/pôsteres	80,0%
	Livros completos	33,3%
	Textos em jornais ou revistas	33,3%
	Traduções de trabalhos	6,7%

Fonte: elaborada a partir dos dados da pesquisa (2020).

Com base nos tipos de trabalho desenvolvidos pelos egressos do PPGIEL após a conclusão dos cursos e através das classificações para a comunicação científica, entendo que a produção científica dos egressos do programa possui uma maior circulação em canais formais de comunicação. Isso porque, entre os três grupos de egressos, o maior percentual de respostas recaiu sob os artigos publicados em periódicos, além de uma expressiva parte dos egressos ter produzido capítulos para livros.

De acordo com Sacardo (2006), artigos, livros e capítulos de livros são os canais de comunicação formais mais utilizados pela comunidade científica para a publicação de suas pesquisas. Esses canais de comunicação são fundamentais para a longevidade das produções, visto que são canais que ficam disponíveis por um período longo de tempo, abarcam um público amplo e são mais lidos e citados pela comunidade científica.

Outro ponto a ser destacado, de acordo com Miranda *et al.* (2018), é que os periódicos científicos são os recursos mais comuns na comunicação científica, sendo que a ciência passa a ser reproduzida e reinventada de maneira mais rápida por meio deles, na busca por novos conhecimentos e novas formas de fazer pesquisa. No entanto, apesar dos periódicos serem os recursos mais utilizados para a comunicação científica, existe uma problemática relacionada com a democratização das publicações. A comunidade científica enfrenta dificuldades para obter acesso às informações no modelo tradicional de periódicos. Nesse modelo, os artigos são publicados em revistas especializadas, sendo necessário obter a assinatura das revistas para acessar as publicações (BINOTTO; DINIZ, 2007).

Além disso, existe a dificuldade para adequar o trabalho de acordo com os requisitos exigidos para que a pesquisa seja publicada, o que pode acarretar em um longo período até que a publicação seja finalizada. Nesse sentido, apesar dos periódicos serem um importante meio para a comunicação científica, seu modelo tradicional de publicação e de acesso pode ser considerado uma barreira para a fruição da produção científica. Segundo Miranda *et al.* (2018), os periódicos eletrônicos, que promovem um modelo mais atualizado, podem ser considerados um canal facilitador da comunicação científica, visto que eles ampliam a possibilidade de acesso e a circulação da comunicação científica, repercutindo positivamente no incremento da ciência.

Além dos canais formais de comunicação, os canais informais foram utilizados pelos egressos para a circulação da produção científica. Percebi a expressiva participação em palestras e rodas temáticas; participações em mesas; e a apresentação de painéis e pôsteres, todos difundidos através da apresentação oral. De acordo com Targino (2000),

a vantagem da utilização de canais informais para a circulação da produção científica é a possibilidade de maior atualização e rapidez, além do menor custo. Nesse sentido, a transmissão do conhecimento atinge quase de imediato seu público alvo, diferente dos resultados de pesquisas divulgadas em artigos e livros. Nesses canais informais, o resultado de uma pesquisa que demorou um longo tempo para ser finalizada, é transmitido em minutos, facilitando uma comunicação que poderia ser mais complexa quando utilizado outros meios. Destaco, portanto, a importância de eventos científicos, em especial, aqueles realizados em plataformas virtuais, os quais podem ser considerados eventos sem fronteiras que facilitam a comunicação científica.

Ao comparar os três grupos de egressos da pesquisa, percebi o maior envolvimento dos doutores com as atividades da produção científica, principalmente, aqueles que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL. Esse grupo de egressos apresentou o menor percentual entre aqueles que não publicaram suas dissertações e teses, em outras palavras, obtiveram um maior comprometimento com a produção científica advinda dos seus trabalhos de conclusão de curso; tiveram o maior quantitativo de publicações como resultado dos trabalhos de conclusão de curso e formam o grupo de egressos mais ativos na comunidade acadêmica para a disseminação do conhecimento científico em canais formais e informais sobre o lazer.

Apesar da menor representatividade quando comparado aos doutores, destaco a produção científica dos egressos do mestrado como relevantes contribuições para a produção de novos conhecimentos no campo científico do lazer. Nesse sentido, entendo que parte expressiva dos egressos do PPGIEL, mestres e doutores, tem contribuído com suas produções para o crescimento do lazer como um campo científico concreto. De acordo com Gomes e Rejowski (2005), a produção científica sobre o lazer se constitui de um campo de estudos institucionalizado de ensino e pesquisa em determinados países, entretanto, ainda estão em processo de definição precisa do objeto “lazer”, da construção de metodologias adequadas para a avaliação do fenômeno e de fundamentação como uma disciplina científica. O lazer como campo de estudos tem ganhado mais atenção nas últimas décadas no Brasil, em destaque nas áreas do conhecimento como a Educação Física, o Turismo, a Sociologia, a Antropologia, a Administração, entre outras (SOUZA; ISAYAMA, 2006). A multidisciplinaridade na pesquisa sobre o lazer tem contribuído para os avanços qualitativos da área. As diferentes reflexões teóricas incrementam a produção de novas ideias e de múltiplas abordagens que fomentam a reflexão e a crítica, contribuindo para o aprofundamento de conhecimentos sobre o lazer.

Peixoto (2007) descreve o campo científico dos Estudos do Lazer como um conjunto multidisciplinar de abordagens sobre problemas relativos à fruição do tempo livre do trabalho através de diferentes áreas do conhecimento e diversificados referenciais teóricos. A autora buscou identificar alguns aspectos da produção científica dos estudos do lazer, constatando que os problemas tratados nas produções do campo estão alinhados com as discussões sobre as condições de disponibilidade de tempo, espaço, atividade e atitude em que ocorre a fruição de interesses subjetivos diversos ou de interesses entre classes e relações de produção conflitantes. A expressão desses interesses são abordados da seguinte forma no campo:

- (a) nas reflexões sobre as origens e possibilidades históricas do lazer enquanto prática social, ora apoiadas no retrospecto dos sentidos da expressão lazer na antiguidade clássica, ora em uma precária análise das transformações na produção da existência durante o século XIX;
- (b) na projeção de políticas públicas, a partir do diagnóstico de uma *incompetência* para fruir com *qualidade e responsabilidade* o seu tempo livre para o lazer;
- (c) na delimitação de perfis profissionais adequados à atuação voltada à animação sociocultural que pressupõe a existência de *incompetência* e *desânimo* para a fruição do tempo livre entre aqueles que adquiriram este direito;
- (d) na produção de teorias antropológicas, sociológicas e pedagógicas sobre a relação lazer x trabalho x educação (PEIXOTO, 2007, p 15).

Esta estrutura de produção científica mostra um campo científico organizado. Para atingir esse nível estruturação, o campo científico do lazer passou por uma longa trajetória no contexto acadêmico brasileiro. Entretanto, as iniciativas para aglutinar e impulsionar as pesquisas sobre o assunto começaram a partir da década de 1970, quando houve um aumento na quantidade de pesquisas, projetos e ações multidisciplinares, coletivos e institucionais sobre o lazer. Dessa forma, a década de 1970 foi um marco para a sistematização do campo e para a junção de iniciativas que eram desenvolvidas de maneira isolada. A impulsão desse campo de estudos teve a contribuição de autores e acadêmicos que são considerados importantes atores para a concretização de ações relacionadas ao lazer, tais como: Renato Requixa, Nelson Carvalho Marcellino, Camargo e Dumazedier (GOMES; MELO, 2003).

O avanço do campo científico do lazer culminou no crescimento do volume de pesquisas e de publicações, além de proporcionar o surgimento de novos estudiosos interessados no assunto. Além disso, os enfoques foram multiplicados, e as perspectivas

de abordagem e os embates teóricos no campo que fomentaram as estruturas atuais do campo científico dos Estudos do Lazer se expandiram (GOMES; MELO, 2003).

O levantamento feito por Peixoto (2007) mostra um cenário mais contemporâneo do campo. A autora identificou que a produção científica sobre o lazer estava catalogada em uma diversidade de áreas do conhecimento: sociologia; direito do trabalho; filosofia; etimologia; história; geografia; administração; economia; arquitetura e urbanismo; matemática; enfermagem; turismo e hotelaria; educação física; antropologia cultural; pedagogia e psicologia. Essa diversidade de áreas do conhecimento que abordam o lazer em suas pesquisas indicam a multidisciplinaridade do campo.

Peixoto (2007) identificou uma diversidade de temáticas e problemáticas que compõe as produções científicas dos Estudos do Lazer e sintetizou as temáticas mais comuns de pesquisas em blocos, encontrando que, predominantemente, os trabalhos do campo estão centrados na preocupação com o modo como diferentes segmentos sociais estão compreendendo e ocupando seu tempo livre. Entre os blocos de temáticas sintetizados, identifiquei um bloco de estudos que se configura pela preocupação com a formação e a atuação profissional no campo do lazer, onde se encaixam pesquisas sobre o perfil profissional de egressos e atuação no mercado de trabalho. Dessa forma, percebi que a preocupação com a trajetória profissional no mercado de trabalho está presente no campo do lazer e é abordada em demais pesquisas científicas.

Em relação às publicações das pesquisas envolvendo o lazer, a literatura aponta que os artigos científicos da área são publicados em diversos periódicos e em diferentes áreas do conhecimento. Gomes e Melo (2003) apontam a “Revista Licere” como a primeira revista especializada em publicações sobre o assunto no Brasil. Atualmente, é possível identificar esforços de outros periódicos que se dedicam às publicações científicas sobre o lazer, como: a Revista Lazer e Sociedade, periódico científico da USP; a Motrivivência, periódico científico da Universidade Federal de Santa Catarina; e a Revista Brasileira de Estudos do Lazer, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Estudos do Lazer (ANPEL).

Igualmente aos periódicos, as discussões sobre o lazer acontecem nos eventos científicos realizados no Brasil, relacionados com as diferentes áreas do conhecimento. O Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL) é um evento que possui como enfoque central as discussões sobre o lazer. Esse congresso é um dos mais importantes eventos da área, já tendo sido realizadas 30 edições. O lazer é debatido também no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado pelo Colégio

Brasileiro de Ciências do Esporte a cada dois anos (GOMES; MELO, 2003). Além deles, destaco a recente organização do Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL), que já possui quatro edições; o Colóquio Interdisciplinar em Estudos do Lazer, promovido pelo PPGIEL; e o Congresso Ibero-americano de Estudos do Lazer, Ócio e Recreação, que também são eventos científicos que possuem o lazer como temática central.

Do mesmo modo, os grupos de pesquisa têm se aprofundado na produção científica sobre o lazer no Brasil. Além dos grupos de pesquisa vinculados ao PPGIEL, destaco a linha de estudo e de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) da Universidade Federal da Bahia; o Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) da UFMG; o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer (NIEL) da Universidade Federal do Pernambuco; o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Lazer, da Universidade Estadual de Campinas; entre outros que se dedicam a produção de novas pesquisas sobre o assunto (GOMES; MELO, 2003).

Diante desse cenário, observo que o campo científico do lazer progrediu nas últimas décadas. De modo geral, fica constatado o crescimento nas pesquisas e publicações sobre o assunto; o surgimento de novos periódicos especializados na área; além do crescimento de novos eventos científicos específicos sobre o lazer; confirmando o envolvimento de diversas áreas do conhecimento no avanço científico do campo, indicando a sua multidisciplinaridade. Os resultados sobre a produção científica dos egressos do PPGIEL mostram a contribuição dos mestres e doutores em Estudos do Lazer na produção científica da área.

Neste capítulo abordei alguns pontos críticos da atuação profissional e das condições de trabalho dos egressos do PPGIEL. Também levantei algumas questões sobre as práticas essenciais para a produção de novos conhecimentos da área do lazer no campo científico. Encontrei que a maior parte dos egressos do programa publicaram seus trabalhos de conclusão de curso da pós-graduação, o que representa o envolvimento desse grupo de profissionais com as atividades acadêmicas de pesquisa, com a publicação dos resultados de suas teses e dissertações sobre o lazer e com a produção de novos conhecimentos sobre o assunto.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o perfil profissional dos egressos do curso de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG (PPGIEL). Além disso, busquei identificar os aspectos relacionados à atuação profissional dessa amostra de egressos, investigando a inserção dos diplomados nos campos de atuação profissional, considerando questões como a renda mensal, a jornada de trabalho e o tipo de vínculo empregatício após a conclusão da pós-graduação.

O trabalho buscou delinear características sociodemográficas do grupo em estudo, como o gênero e a cor dos egressos e as suas posições no mercado de trabalho, em uma tentativa de destacar possíveis características que podem ter influenciado a inserção profissional dos diplomados do programa. Buscando compreender se os objetivos propostos foram atendidos, retorno às questões levantadas na introdução da dissertação: qual é o perfil dos alunos egressos dos cursos de mestrado e de doutorado do PPGIEL? Como se configura a atuação profissional dos diplomados pelo PPGIEL no mercado de trabalho? Quais são as possíveis relações entre o mercado de trabalho e a formação profissional obtida no PPGIEL?

Na tentativa de responder as indagações que deram luz a esta pesquisa, destaco alguns pontos. Em relação ao perfil dos egressos do PPGIEL, identifiquei que os mestres e os doutores diplomados em Estudos do Lazer possuem características sociodemográficas semelhantes. Entre os mestres, os dados indicam que a maioria dos indivíduos são do sexo feminino (52%), autodeclaram-se como brancos (55%), têm faixa etária, predominantemente, entre 30 e 44 anos (67%), são nascidos na região Sudeste do Brasil (90%) e, atualmente, ainda residem na mesma região (90%). De modo similar, a maioria dos doutores são do sexo feminino (54%), autodeclaram-se como brancos (58%), têm faixa etária, predominantemente, entre 35 e 54 anos (81%), são nascidos na região Sudeste do Brasil (79%) e, atualmente, ainda residem na mesma região (84%).

Os dados relacionados com a formação dos egressos mostram semelhanças entre os grupos pesquisados. De modo geral, a maioria dos egressos do PPGIEL concluiu a graduação em instituições públicas de ensino, principalmente, em instituições federais. O curso de graduação concluído pela maior parte dos egressos do programa foi o curso de Educação Física, concluído por 69% dos mestres e 77% dos doutores. Além desse curso, 13% dos mestres e 9% dos doutores concluíram a graduação em cursos de Turismo. Outros cursos de graduação foram citados pelos demais egressos, indicando a entrada de

profissionais advindos de diferentes áreas do conhecimento no PPGIEL, confirmando a proposta de interdisciplinaridade do programa. Dos dados sobre a formação profissional em nível de pós-graduação, destaco que 44% dos mestres e 37% dos doutores concluíram outros cursos na modalidade *lato sensu* (Especialização) além da pós-graduação *stricto sensu* obtida no PPGIEL. Embora seja perceptível que a maior parte dos cursos de especialização feitos pelos egressos tenham relação com a área da Educação Física, a variedade de cursos relacionados com outras áreas do conhecimento é considerável.

Com relação às motivações que levaram os egressos a buscarem a pós-graduação *stricto sensu* no PPGIEL, a maioria dos diplomados almejavam a inserção na carreira acadêmica. Sendo que as maiores motivações para os mestres e doutores eram: a busca pela carreira de docente, a busca por aprofundamento científico e a busca pela carreira de pesquisador.

No que tange à atuação profissional dos mestres e doutores em Estudos do Lazer no mercado de trabalho, constatei que 91,6% dos egressos (dos dois níveis de formação) atuam em áreas que possuem relação com a formação obtida nos cursos de mestrado e doutorado do programa. Isso quer dizer que a maioria dos egressos do PPGIEL está inserida em campos de atuação profissional que possuem alguma relação com os Estudos do Lazer.

Os egressos do PPGIEL estão, predominantemente, inseridos no contexto educacional, embora, existam variações de comportamento no que diz respeito aos campos de inserção profissional. Entre os mestres, observei uma variedade de campos de atuação. Apesar da maior parte deles estarem inseridos no contexto educacional, verifiquei que 38% estão inseridos em contextos diversificados, atuando como técnicos do setor público; na prestação de acessórias; no setor empresarial; na gestão pública ou no terceiro setor. A inserção dos mestres no contexto educacional é maior na educação básica (26%), atuando como docentes no ensino fundamental e médio. No ensino superior, 15% dos mestres atuam como docentes e/ou pesquisadores e, no ensino técnico e tecnológico, 6,5% dos mestres atuam como docentes e pesquisadores.

Entre os egressos que concluíram o doutorado pelo programa, a maioria está inserida profissionalmente no contexto educativo, principalmente no ensino superior. Entre os diplomados que concluíram somente o doutorado no PPGIEL, 82% atuam com atividades de ensino e/ou pesquisa nos variados níveis de ensino, porém, a maior parte deles (46%), está inserida no ensino superior. Entre aqueles que concluíram os dois cursos

no programa, 79% atuam com atividades de ensino e/ou pesquisa nos variados níveis de ensino, embora, a maioria deles (68%) esteja inserida no ensino superior.

Desse modo, a inserção profissional dos doutores do PPGIEL é mais concentrada no campo de atuação educacional, diferente dos mestres que se distribuem em variados contextos de atuação profissional. Além disso, os egressos que concluíram o mestrado e o doutorado no PPGIEL possuem uma trajetória profissional ainda mais direcionada para a carreira acadêmica, com uma maior inserção no ensino superior, atuando com a docência e a pesquisa, tendo uma menor presença no ensino básico ou no ensino técnico e tecnológico.

Com relação às configurações da atuação profissional dos egressos do PPGIEL, o setor que mais emprega os mestres e doutores em Estudos do Lazer é o setor público. Atuam no serviço público 65% dos mestres, 78% dos doutores e 83% dos egressos que concluíram os dois cursos do programa. O serviço público é almejado pelos profissionais do mercado de trabalho por oferecer estabilidade financeira e profissional, entretanto, os servidores públicos têm vivenciado a fragilidade no trabalho, principalmente, aqueles que atuam profissionalmente no contexto educacional. Isso porque as instituições de ensino públicas têm sofrido uma progressiva “erosão” do volume de recursos públicos no atual período, acarretando na precarização do trabalho docente e gerando impactos negativos no funcionamento das instituições de ensino no Brasil.

A maioria dos egressos do programa possui apenas um vínculo empregatício, o que demonstra que a trajetória profissional desses egressos tem sido menos precária. Entretanto, encontrei que alguns egressos do programa possuem mais que três vínculos empregatícios, o que pode resultar em uma jornada de trabalho exaustiva. Dos dados sobre a jornada de trabalho dos diplomados no PPGIEL, 56% dos mestres trabalham entre 20 e 40 horas semanais, 82% dos doutores entre 30 e 50 horas semanais, e 47% dos egressos que concluíram ambos os cursos do programa entre 30 e 40 horas semanais. Por outro lado, os três grupos investigados possuem profissionais que trabalham mais de 60 horas por semana. Os dados chamam atenção, visto que uma jornada de trabalho extenuante coloca a saúde dos profissionais em risco.

Em relação à remuneração dos egressos do PPGIEL, a renda mensal bruta de 29% dos mestres é de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.090,00 a R\$ 4.180,00), 48% dos doutores possuem rendas entre 10 a 15 salários mínimos (de R\$ 10.450,00 a R\$ 15.674,00) e 40% dos egressos que concluíram ambos os cursos do programa possuem rendas entre 10 a 15

salários mínimos. Nesse sentido, os rendimentos mensais dos egressos seguiram a tendência de aumento à medida que o nível de formação na pós-graduação aumentou.

Busquei compreender, também, se as variáveis intervenientes, como o gênero e a raça dos egressos, influenciavam seus rendimentos salariais. Quando se trata do gênero, nos três grupos de egressos investigados, as diferenças salariais são pouco expressivas entre homens e mulheres com rendimentos entre 1 a 10 salários mínimos. Entretanto, verifiquei diferenças salariais nos rendimentos mais altos, visto que somente os egressos do sexo masculino possuem rendimentos acima de 15 salários mínimos.

Quando se trata da raça dos egressos, os resultados mostram que nos três grupos investigados, as diferenças salariais são pouco expressivas entre brancos, pardos e pretos com rendimentos entre 1 a 10 salários mínimos, porém, também existem diferenças salariais entre raças nos rendimentos mais altos. Entre os mestres, somente indivíduos autodeclarados como pretos recebem acima de 15 salários mínimos e, no grupo de doutores, somente indivíduos autodeclarados como brancos recebem acima de 15 salários mínimos. Dessa forma, mesmo quando os grupos que mais sofrem com as discriminações do mercado de trabalho alcançam altos níveis de formação profissional, como o mestrado e/ou doutorado, ainda não é suficiente para extinguir as diferenças salariais entre gênero e raça.

No que diz respeito às relações entre a formação profissional e a atuação no mercado de trabalho, 65% dos mestres e 57% dos doutores percebem que os processos formativos oferecidos pelo PPGIEL contribuíram para a sua inserção no mercado de trabalho. Além de contribuir com a inserção profissional no mercado de trabalho, a formação em nível de pós-graduação contribuiu para o aumento dos rendimentos salariais dos egressos do programa. Entre os mestres, 87% deles consideram que o aumento em seus rendimentos possui relação direta ou indireta com a formação obtida em nível de mestrado. E, entre os doutores, 84% consideram que o aumento nos rendimentos salariais possui relação direta ou indireta com a formação obtida em nível de doutorado. Dessa forma, a conclusão do mestrado e/ou doutorado em Estudos do Lazer tem contribuído para melhorias nas trajetórias profissionais dos egressos do programa. Além desses resultados positivos, encontrei que egressos do mestrado e do doutorado que não obtiveram as mesmas contribuições na carreira após a conclusão dos cursos, por isso, não há como afirmar que a conclusão da pós-graduação promove, por si só, a ascensão profissional dos egressos.

Em vias de conclusão, ressalto que as propostas de formação profissional do PPGIEL parecem ser eficientes. Os objetivos de formar mestres e doutores para atuação com a docência e/ou a pesquisa nos diversos níveis de ensino e de formar profissionais para atuação no campo do lazer em áreas afins têm sido alcançados, de tal forma que a maior parte dos egressos do programa desempenha o ofício profissional nas áreas de atuação para as quais a formação do programa os qualifica.

Diante desse cenário, ressalto a importância de novos estudos que possam contribuir com a formação no campo do lazer e bem como a ampliação da discussão sobre a atuação profissional da categoria de docentes tanto da esfera pública quanto privada. A proposta dessa pesquisa abrange diversos âmbitos do mercado de trabalho para pós-graduados, possibilitando novas pesquisas. Sugiro o aprofundamento na investigação da trajetória profissional dos mestres que atuam profissionalmente fora do contexto acadêmico e educacional, visto que, apesar da presente pesquisa ter investigado um cenário geral de atuação profissional dos egressos, houve um enfoque do questionário para a investigação da atuação de docentes e/ou pesquisadores do grupo de egressos pesquisado.

Além disso, outros enfoques de pesquisas, sobre egressos, podem ser desenvolvidos, especificamente, referente a avaliação do currículo dos cursos ofertados pelo programa. Nesse sentido, estudos sobre currículo, formação profissional e egressos também podem contribuir com a análise do programa, bem como com a sua qualificação ao longo dos próximos anos.

Por fim, compreendo que a conclusão deste estudo pode auxiliar nos processos de avaliação da formação oferecida pelo programa e para a percepção das possibilidades de atuação profissional no campo do lazer, em nível de pós-graduação, por oferecer um conteúdo organizado sobre os egressos do PPGIEL (2008-2020), uma demanda necessária para explorar no âmbito científico.

Os egressos fazem parte dos elementos que constituem as dimensões do processo de avaliação dos institutos de ensino do Brasil. Por isso, ao investigar a trajetória profissional dos mestres e doutores em Estudos do Lazer diplomados pelo PPGIEL, tentei oferecer ao programa informações atualizadas sobre a atuação profissional de parte do grupo de ex-alunos. Por meio das informações organizadas, o programa poderá encontrar perspectivas para conduzir novos estudos para avaliar e para aprimorar a eficiência de seus processos formativos em consonância com diferentes demandas e realidades do mercado de trabalho em lazer no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. Passa Palavra, 2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ABÍLIO, L. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Revista Psicoperspectivas**, v. 18, n. 3, 2019.

ALBRECHT, P. A. T.; KRAWULSKI, E. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 2, p. 211–226, 1 dez. 2011.

ALCANTARA, C. C. V.; DELMONACO, M. H.; CAMACHO, R. R. Motivação dos mestrandos em ciências contábeis para a realização do doutorado: uma análise a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM ADMINISTRAÇÃO, 11., 2017, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPCONT, 2017.

ALMEIDA JÚNIOR, A.; SUCUPIRA, N.; SALGADO, C.; BARRETO FILHO, J.; SILVA, M. R.; TRIGUEIRO, D.; LIMA, A. A.; TEIXEIRA, A.; CHAGAS, V.; MACIEL, R. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de maio de 2020.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e à docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 2, 2014.

ALVES FILHO, A. A. *et al.* **Universidades Públicas Federais no Enfrentamento ao Coronavírus**: mobilização e construção de capacidades e lições aprendidas. Natal: EDUFRN, 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Turismo de la Provincia Del Neuquén. **Neuquén es tu destino**, 2009. Maestría em Teorías y Políticas de la Recreación. Disponível em: <http://neuquentur.gob.ar/pt-br/prensa-turistica/9290/maestria-en-teorias-y-politicas-de-la-recreacion/>. Acesso em: 15 abr.2021.

ASNAKE, M. A importância da publicação científica para o desenvolvimento da saúde pública. **Ciência Saúde Coletiva**. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES), 2021. Orçamento previsto para 2021 pode inviabilizar universidades e parar pesquisas, diz Andifes. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87511>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ÁVILA, A. L. R. **A Trajetória dos Doutores Egressos do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS (2008/1-2016/1)**: Da Formação Acadêmica à Atuação Profissional. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A.; LEMOS, A. H. (2005). Escolaridade, salários e empregabilidade: Tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, 9, 31-52.

BALBACHEVSKY, E.; HOLZHACKER, D. O. **A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos**. Documento de Trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, n. 2, 2005.

BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 23, p. 1-6, 2019.

BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. **Caderno de GEA**, Rio de Janeiro, v.3 n.6, jul-dez, 2014.

BARROS, F. A. F. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 3, p. 12–19, 2000.

BASTOS, A. V. B. O ofício acadêmico: singular ou plural? **Revista O & S**, v. 14, n. 43, p.179- 185, out./dez. 2007

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BINOTTO, M. A.; DINIZ, I. M. S. Democratizar o acesso aos conhecimentos científicos: como, onde e porquê. **Revista digital** – Buenos Aires – Ano 11, nº 105, fevereiro 2007.

BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira: assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, n.2, 11, 2004.

BRAMANTE, A. C. **Recreação e Lazer: concepções e significados**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

BRANDÃO, A. C. P.; FERENC, A. V. F. e BRAÚNA, R. C. A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos – São Paulo, Julho, 2015.

BRASIL. **A democratização e Expansão da Educação Superior no país 2003-2014**. Brasília, MEC/SESu/DIPES, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: jan. de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 1988; 5 out.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Aprova a consolidação das leis do trabalho**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018** – Divulgação dos Resultados. 2019. Disponível

em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Instrução Normativa nº 2, de 12 de Setembro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição 183, p. 124, 21 de set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. Lei Nº.9.394/96, de 20.12.1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833- 27.841, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a avaliação**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 2 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snp/gerenciamento/avaliacoes-antiores-1/avaliacao-trienal-2004-1/caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as áreas de avaliação**. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Modelo de distribuição de bolsas capes**. Brasília, 2020c. Disponível em: <http://antigo.capes.gov.br/36-noticias/10216-modelo-de-distribuicao-de-bolsas-da-capes>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Concessão de bolsas institucionais para 2021 consolida regras**. Brasília, 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/concessao-de-bolsas-institucionais-para-2021-consolida-regras> > Acesso em: 1 Abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 34, de 9 de março de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 34, de 9 de Março de 2020. **Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores - Itamaraty, Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). **Denominações das Instituições de Ensino Superior**

(IES), 2020. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**, 2021. Área de Avaliação. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. **Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2019.

BRASIL. Portaria normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 117, 23 jun. 2009. Seção I, p.31-32.

BUENO, W. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, vol. 15, n. esp, p. 1-12, 2010.

CABRERA, A. Desigualdade de gênero em ambiente universitário. **Faces de Eva: Revista de Estudos Sobre a Mulher**, n. 41, p. 47–65, 2019.

CACCIAMALI, M.C.; HIRATA, G. I. A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda – uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. **Estudos Econômicos**, v.35, n.4, p.767-795, Outubro-Dezembro, 2005.

CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V. e KREMER, J. M. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CAMPOS, T.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental. **Revista Docência do Ensino Superior**, [S.l.], v. 10, p. 1-19, 12 fev. 2020.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). **Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica**. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARDENUTO, R. M. *et al.* As atividades de extensão como compromisso social: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 134–156, 2017.

CARMO, K.L.F.; FLECK, C.F.; SANTOS, J.U.L. Docente em Universidade Pública ou Privada? Desafios, Oportunidades e Diferenças. **Revista de Administração IMED**, v. 5, n. 2, p. 166–180, 2015.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADOTORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE), 2019. **Brasil: Mestres e Doutores – 2019.** Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br/web/guest/dados>. Acesso em: 9 set. 2020.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo, Brasil: Xamã, 1996.

CIRANI, C. B.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. A Evolução do Ensino da Pós-Graduação Senso Estrito no Brasil: Análise Exploratória e Proposições para Pesquisa. **Avaliação**, vol. 20, nº 1, pp. 163-187, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Mestrado e Doutorado: o que são?** Publicado em 1º de abril de 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em: 20 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 2021. **História e missão.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: Abr. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010, v.1.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 2017. **Mulheres são maioria na pós-graduação brasileira.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 2 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de Área Interdisciplinar Triênio 2007-2009.** CA Inter (Comissão de Área Interdisciplinar). Brasília, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área: interdisciplinar.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório de avaliação: interdisciplinar.** Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017INTERDISCIPLINARquadrienal.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Regulamento para a avaliação quadrienal 2017 (2013-2016).** Brasília,

2017b. Disponível em:
<http://portal.unemat.br/media/files/prppg/REGULAMENTO%20DA%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20QUADRIENAL%202017.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos**. Brasília, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plataforma Lattes, 2021. **Sobre a Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em: 24 mar. 2021

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

COSTA, S. da. **A Educação Tecnológica e a Interação Escola-Empresa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

CRUB, Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. In: **AVALIAÇÃO: Revista da rede de avaliação institucional da educação superior**, março 2001.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. de A. Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano. **Revista de Administração Contemporânea**, n 3, p. 532-557, 2010.

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In. LORDELO, J. A. C. e DAZZANI, M. V. M. (Orgs). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC** 2001 setembro dezembro; 27(3):12-25.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Revista Formação**, v.1, n. 2, p. 27-37, 2001.

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores**: 2010/2011. 11.ed. São Paulo: DIEESE, 2011.

DUARTE, C. C.; PRUDENTE, H. A. O Impacto da Dupla Jornada dos Docentes de Ensino Superior na Geração do Estresse. **Revista de Administração do UNIFATEA**, v. 13, n. 13, 2016.

DUDZIAK, E. A. **Instituto de Física – USP**, 2018. Panorama da produção científica do Brasil (2011-2016). Disponível em: <https://portal.if.usp.br/ifusp/pt-br/not%C3%ADcia/panorama-da-produ%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-do-brasil-2011-2016> . Acesso em: 20 fev. 2021.

EDUCAEDU ECUADOR. **Educaedu Ecuador**, 2021. Maestría en Recreación y Tiempo Libre. Disponível em: <https://www.educaedu.com.ec/maestria-en-recreacion-y-tiempo-libre-maestria-23301.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ELIAS, M. A.; NAVARRO, V. L. Profissão docente no ensino superior privado. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 1, p. 49–63, 2019.

ESCOBAR, H. **Jornal da USP**, 2021. Orçamento 2021 condena ciência brasileira a "estado vegetativo". Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/orcamento-2021-coloca-ciencia-brasileira-em-estado-vegetativo/>. Acesso em: 11 maio 2021.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL – UFMG (EEFFTO), 2021. Estudos do Lazer. Disponível em: http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/pos_graduacao/estudos_do_lazer_mestrado__doutorado/. Acesso em: 20 mar. 2021.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: O caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista Alcance**, v. 16, n. 1, p. 102 – 114, 2009.

FALEIROS, F.; KAPPLER, C.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. d. C.; DE GOES, F. d. S. N. e CUCICK, C. D. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Vol 25, Iss 4, Pp 1-6 (2016), 25(4), 1-1-6.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 6, p. 9-17, 2015.

FELLI, V. E. A. *et al.* Perfil de egressos da Pós-Graduação stricto sensu na área de Gerenciamento em Enfermagem da EEUSP. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. spe, p. 1566–1573, 2011.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T.; VENTURINI, A.C. Ações afirmativas na pós-graduação. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 133-164. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7.

FERNÁNDEZ, J. T. F.; BEDOYA, V. A. M. Horizontes de posibilidad para la producción de conocimiento en ocio, recreación y tiempo libre en Colombia. **Lúdica Pedagógica**, Vol. 2, No. 20, pp. 113-118. 2014.

FERREIRA, A.; SILVA, V. Produção científica: conceitos e iniciativas e fatores complicadores. In: Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação,

Ciência da Informação e Gestão da Informação, 34., 2011, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2011. p. 347-360.

FERRER, W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do Ensino Superior e Precarização do Trabalho Docente: O trabalho do “horista” no ensino privado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 106, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paes e Terra, 1996.

FREIRE, S. de M.; MURAD, L. C.; MONTILHO, A. Universidade em Tempos de Radicalização da Crise: Aportes ao Debate. **(SYN)THESIS**, v. 10, n. 1, p. 9–21, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/47108>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

FURTADO, R. M.; ISAYAMA, H. F. Um perfil de egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 3, p. 131-146, 11 dez. 2019.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

GALVÃO, A. C. F. *et al.* O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, [S.l.], v. 21, n. 43, p. 147-172, jul.-dez. 2016.

GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Revista Educação**. Vol. 32. n. 2. Porto Alegre, 2009.

GASPAR, M. A.; CAMPOS, D. C. S. Estudo da Produtividade de Doutores Egressos do PPGA FEA-USP, **Revista da Faculdade de Administração e Economia**, v. 6, n. 2, p. 14–32, 2015.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: Congresso Paulista de Formação de Professores, 4., 2003, Águas de Lindoia. **Anais... Águas de Lindoia**, 2003.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multiformidade e pejetização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **REAd. Rev. eletrôn. adm.** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 409-438, 2020.

GENTIL, R. N. **Situação profissional de doutores egressos dos Programas de Pós graduação em Educação Física**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação Física]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 2016.

GEOCAPES. **Concessão de bolsas de Pós-Graduação da Capes no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. G.; OLIVEIRA, E. L. Curso superior de tecnologia como instrumento de inserção no mercado de trabalho regional: o caso do norte fluminense. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...**

GOMES, C. L. Competências profissionais para a formação em recreação. In: **IX Congresso Nacional de Recreación Coldeportes / FUNLIBRE**, 14 a 17 de setembro de 2006. Bogotá, D.C., COLOMBIA. Disponível em: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso9/CLGomes.html>. 20 abr. 2021.

GOMES, C. L. Compreensões de Lazer/Ocio na América Latina. **Licere**. v. 16, n. 4, 2013.

GOMES, C. L. Estudos sobre a temática do lazer na América Latina: um panorama. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, 2018, pp. 55-65.

GOMES, C. L. Pesquisa e pós-graduação em lazer no contexto latino-americano: um panorama. In: ISAYAMA, H. F. e MELO, V. A. (Org.). **Pesquisa e pós-graduação em estudos do lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. P. 39-58.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. de. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**. v. 9, n. 1, p. 23-44, 2003.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**. v. 9, n. 1, p. 23-44, 2003.

GOMES, Cristina M.; REJOWSKI, Mirian. Lazer enquanto objeto de estudo científico: teses defendidas no Brasil. **Licere**, v. 8, n. 2, p. 9-28, 2005.

GONÇALVES, G. A.; BRASILEIRO, T. S. A. Mapeamento dos egressos do ppge/ufopa e a importância de um sistema de acompanhamento contínuo. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, jan-jun, p. 440-455, 2021.

GONÇALVES, L. A. O. *et al.* ACESSO DE NEGRAS E NEGROS À PÓS-GRADUAÇÃO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 176-206, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/689>. Acesso em: 13 maio 2021.

GONÇALVEZ, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015.

GRANJA, A.; SCHROEDER, J. A. Centro acadêmico de excelência em Lazer da Vancouver Island University, Canadá. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.2, n.2, p.4-14, mai./ago. 2015.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. e GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 55-77. (Coleção cultura negra e identidade).

GUEDES, T.A.; MARTINS, A.B.T.; ACORSI, C.R.L.; Rio de Janeiro, V. **Projeto de Ensino: aprender fazendo estatística**. 2005.

GUIMARÃES, A. R.; BRITO, C. de S.; SANTOS, J. A. B. dos. Expansão e Financiamento da Pós-Graduação e Desigualdade Regional No Brasil (2002-2018). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia, v. 16, n. 41, p. 47-71, Edição Especial, 2020.

GUIMARÃES, P. B.; MAGALHÃES, A. P. **A importância da interdisciplinaridade no ensino superior universitário no contexto da sociedade do conhecimento**. Revista Científica Vozes dos Vales, Diamantina, n.9, ano V, maio 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo, Brasil: Loyola, 2008.

HAYNE, L. A.; WYSE, A. T. S. Econometric Analysis of Brazilian Scientific Production and Comparison with BRICS. **Science, Technology and Society**, v. 23, n. 1, p. 25-46, 2018.

HILU, L.; GISI, M. L. Produção científica no Brasil: um comparativo entre universidades públicas e privadas. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10., PUC-PR, Curitiba, 07-10 nov. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2011, p.5667-5670.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagú**, Campinas, v. 17/18, p. 139-156, 2002.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

HORA, A. S. S. **Indicadores para avaliação dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Dissertação de Mestrado em Gestão de Processos Institucionais. Programa de Pós-Graduação de Processos Institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2016.

HUANG, D.W. Positive correlation between quality and quantity in academic journals. **Journal of Informetrics**, v.10, n.2, p. 329–335, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2019. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil – 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf. Acesso em: jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA), 2021. Nota - Cortes no Orçamento 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/conquista/noticias-2/nota-cortes-no-orcamento-2021>. Acesso em: maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS), 2021. Nota sobre o Orçamento 2021 da instituição. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/nota-sobre-o-orcamento-2021/>. Acesso em: maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL SANTA CATARINA. **Manual da Comunicação Científica**. 2016, Março, Florianópolis – SC.

ISAYAMA, H. F. **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2010.

ISAYAMA, H. F. Um olhar sobre a formação profissional no lazer. **Licere**. v. 8, n. 1, p. 11-19, 2005.

JILLOU, V.; CECÍLIO, S. Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 2015.

KREIN, J. D. *et al.* **Flexibilização das relações de trabalho: insegurança para os trabalhadores**. In: KREIN, J. D.; GIMENEZ, D. M.; SANTOS, A. L. DOS (Ed.). *Dimensões Críticas da Reforma Trabalhista no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2018.

KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 1, 2018.

KREIN, J.; COLOMBI, A. A Reforma Trabalhista em Foco: Desconstrução da Proteção Social em Tempos de Neoliberalismo Autoritário. **Educação & Sociedade**. V. 40, n. 0223441, p. 1-18, dez., 2019.

LANDSBERGIS, P. Long work hours, hypertension and cardiovascular disease. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, p. 1746-1748, 2004.

Lei Nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Brasília, DF: Presidência da República; 1990.

LEMOS, B. **Periódicos eletrônicos: problema ou solução?** Palestra pronunciada no X Encontro Nacional de Editores Científicos, São Paulo Brasil, 2005.

LIMA, D. de F. P. **Quanto vale uma pós-graduação stricto-sensu no brasil?** Os efeitos do mestrado e doutorado na remuneração de seus egressos. 2017. Tese (Doutorado em Administração da Escola Brasileira) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, J. B. G de. A Inserção da Pesquisa Científica no Meio Social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, 2015. Editorial.

LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 104-125, 2018.

LIMA, M.F.; LIMA-FILHO, D.O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, 2009.

LIRA, L. A. R. Uma reflexão a partir dos conceitos de estado de Max Weber e a sua influência na estrutura administrativa do financiamento da pós-graduação no Brasil. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., 2011, São Paulo. **Trabalhos completos**, São Paulo, Anpae, 2011.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, 2019.

LOPES, M. C. R. Subjetividade e trabalho na sociedade contemporânea. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 91-113, mar./jun. 2009.

LOPES, R. A. **Análise documental dos egressos do programa de pós-graduação interdisciplinar em estudos do lazer (2006-2018): primeiras impressões**. In: Coletânea do XIV Encontro Internacional Científico Otium e Congresso Ibero-americano de Estudos do Lazer, Ócio e Recreação, 2020, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/EEFFTO, 2020.

LOUREIRO, P. R. A. Uma resenha teórica e empírica sobre a economia da discriminação. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 125-157, janeiro-março 2003.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. **Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis**. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo/USP, v. 1, n. 37, 2005.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: **Second Language Research: methodology and design**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p.43-99.

MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. Situando os debates sobre a avaliação da pós-graduação: os estudos do campo pelo campo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 46, p. 131-148, 2018.

MARANDINO, M.; ISZLAJI, C.; CONTIER, D. **A divulgação da ciência por meio da mídia: análise textual de websites**. XIV Reunião Bienal da Rede de Popularização da Ciência e Tecnologia da América Latina e do Caribe (REDPOP – UNESCO). **Anais...2015**

MARCELLINO, N. C. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. (Org.). **Lazer em Estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 59-85.

MARQUES, W. E. U. Lazer, pesquisa e interdisciplinaridade: algumas reflexões acerca do contexto atual das produções acadêmicas. **Licere**. v.15, n.2, jun., 2012.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **RBPG**, 2007; 4(8):245- 267.

MARTINS, C. B. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294-309.

MARTINS, C. B.; ASSAD, A. L. D. A pós-graduação e a formação de recursos humanos para inovação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 10, p. 322-52, dez. 2008.

MARTINS, O. S. M.; MONTE, P. A. do. Mestres em Ciências Contábeis: uma análise sob a ótica da teoria do capital humano. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-22, mai./ago. 2009.

MATO, D. Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 630-652, abr./jun. 2020.

MATTOS, V. de B. Educação formal para o mercado de trabalho informal: inserção profissional de jovens mestres e doutores formados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.7, n.1, jul./dez. 2013.

MEGLHIORATTI, F. A. *et al.* Formação de pesquisadores: o papel de um grupo de pesquisa em epistemologia da biologia. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v.6, n.1, p.23-34, set. 2008.

MEIRA, L. C.; CARVALHO, E. K. M.; CARVALHO, J. R. M. Síndrome de burnout: suscetibilidade em enfermeiros atuantes na urgência e emergência de um hospital público de Campina Grande, PB. **Rev Eletr Gestão & Saúde**, v. 6, n. 2, p. 1289-20. 2015.

MELO, G. F. Monitoria: projeto formativo para iniciação à docência universitária. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 57-71. jan.-abr.2017.

MELO, S. L.; BORGES, L. O. A Transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 376-395, set. 2007.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo, Atlas, 2005.

MICHELAN, L. S.; HARGER, C. A.; EHRHARDT, G.; MORÉ, R. P. **Gestão de egressos em instituições de ensino superior**: possibilidades e potencialidades. IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, Nov. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/36720>. Acesso em: nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Avaliação externa das instituições de educação superior:** diretrizes e instrumento. 2006. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2>. Acesso em: 11 fev. 2020

MIRANDA, A. C. C.; CARVALHO, E. M. R.; COSTA, M. I. O impacto dos periódicos na comunicação científica. **BIBLOS**, Rio Grande, v. 32, n. 1, p. 1-22, nov. 2018.

MONDINI, V.E.D.; DOMINGUES, M.J.C.S. **Entendendo a classificação das IES no Brasil.** V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária en América Del Sur. Mar del Plata. 2005.

MONTEIRO, L. A. dos S. **A Pós-Graduação Lato Sensu em Administração no Brasil:** um estudo de caso. In: VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2008, Assunção - Paraguai. VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2008.

MONTENEGRO, G. M. **Lazer e formação cultural:** uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, n. 1, p. 125–152, 2009.

MUELLER, S. P. M. A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais. **Data Grama Zero**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, fev. 2005.

NARDI, E. **Ética, Trabalho e Subjetividade.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, maio, 2009.

NEVES, D. S.; MALTA, S. C. L. Ensino, Pesquisa e Extensão: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração? **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 2-12, jan./jun. 2014.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017.

NUNES, R. R. **Diretrizes para formulação de políticas mandatórias para consolidação dos repositórios institucionais brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO. Observatório do conhecimento, 2019. **Linha do Tempo**. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/linha-do-tempo/>. Jun. de 2021.

OLIVEIRA, E. C.; MOREIRA, F. J. F.; SILVA, S. V. C. Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1911322, p. 1- 17, 2019.

OLIVEIRA, F. L. B.; ALMEIDA JÚNIOR, J. J. e SILVA, M. L. P. Percepção dos acadêmicos em relação às dificuldades no desenvolvimento de projetos de extensão universitária. **Rev. Ciênc. Ext.** v.12, n.2, p.18-25, 2016.

OLIVEIRA, L. V. F. de. Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, vol. 9, núm. 3, p. 351-353, 2010.

OLIVEIRA, M.C. S. Pós-Fordismo e reflexos nos contratos de trabalho. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade Federal do Paraná, v. 43, 2005. p. 5014.

OLIVEIRA, R. Educação, pobreza e emprego: uma análise a partir das categorias escolaridade, gênero e cor. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, maio/ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mulheres no Trabalho: tendências 2016**. Genebra: OIT, 2016. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_457096/lang--en/index.htm. Acesso em: Fev. de 2021.

ORTIGOZA, S. A. G.; POLTRONIERI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 243-254, 2012.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília (DF): Fundação Santillana/São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, V. 2001. Qualificação, Crise do Trabalho Assalariado e Exclusão Social. In: Gentili, P. e Frigotto, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Cortez, São Paulo, p. 49-64.

PEIXOTO, E. M. M. **Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels**. Tese (Doutorado) – Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA JUNIOR, A. A publicação científica na atualidade. **Jornal Vascular Brasileiro** Porto Alegre, v. 6, n. 4, p. 307-308, dez. 2007.

PEREIRA, E. M. de A. **Ensino Superior Unicamp**, 2015. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>. Acesso em: Mai. de 2020.

PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V.; BUENO, N. X.; SANTOS, L.T. Pedagogia 'Fast Food': estágio docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 47-74, jan./jun. 2018.

PEREZ, L. Os desafios para o século XXI. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre: FEE, v.1, p. 51-53, 2001.

PEREZ, O. C. O Novo Qualis Periódicos: Possíveis diretrizes, impactos e resistências. **Novos Debates**, 2020.

PHILIPPI JUNIOR, A. *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

PIRES, V. P. K. **Relações de Trabalho e Poder em Universidades Públicas: uma análise crítica**. Tese de Doutorado- Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da língua portuguesa**, 2021. Termo egresso. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/egresso>. Acesso em: 29 de mar. de 2021.

PROEX UFMG. **Pró-reitoria de Extensão**, 2013. Conceito. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/proex/Proex/Conceito>. Acesso em: Mar. de 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER. **Relatório Coleta Capes**. Belo Horizonte, 2019.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

RAZINI, T. C. C. **Reforma trabalhista e a contratação de profissional autônomo na forma de pessoa jurídica: Caminho à formalidade ou estímulo da fraude da pejotização?** Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados: relatório técnico do departamento de estatística da UFMG**, 2002

RIBEIRO, C.V.S.; MANCEBO, D. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia, Ciência e profissão**. Brasília, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013.

RIBEIRO, E. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex æquo**, n. 33, p. 149-161, 2016.

RIOS, F.; MELLO, L. Estudantes e docentes negras/os nas instituições de ensino superior: Em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil. **Boletim Lua Nova**, 2019. Disponível em:

<https://boletimluanova.org/2019/11/15/estudantes-e-docentes-negras-os-nas-instituicoes-de-ensino-superior-em-busca-da-diversidade-etnico-racial-nos-espacos-de-formacao-academica-no-brasil/>. Acesso em: Mar. de 2021.

ROCHA-VIDIGAL, C. B.; VIDIGAL, V. G. Investimento na qualificação profissional: uma abordagem econômica sobre sua importância. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 34, n. 1, 2012.

ROSADO, D. G. *et al.* **Recreação e Lazer: Relações com a Educação Física**. 2015. Disponível em: http://sudamerica.edu.br/argumentandum/artigos/argumentandum_volume_1/Recreacao_e_Lazer.pdf. Acesso em: Maio 2021.

SACARDO, M. S. **Publicação científica derivadas das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SALLES, M. de A. **Portal Educação**, 2013. A jornada de trabalho e a remuneração do docente de ensino superior. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/a-jornada-de-trabalho-e-a-remuneracao-do-docente-de-ensino-superior/45418>. Acesso em: Jan. 2021.

SANTOS, M. P. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão**, v. 8, n. 2, 2012.

SANTOS, T. H. **Plataforma internacional mostra aumento do impacto da produção científica da USP**. *Jornal da USP*, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/plataforma-internacional-mostra-aumento-do-impacto-da-producao-cientifica-da-usp/> Acesso em: Mar. De 2021

SBPC. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, 2021. Em plena pandemia, orçamento da CT&I sofre cortes. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/em-plena-pandemia-orcamento-da-cti-sofre-cortes/>. Acesso em: Maio 2021.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. **Rev. Técnica de C.A.** Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. de M. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP. **Documento de Trabalho 2/91**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o ensino superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SERAFIM, A. B. A pós-graduação no Brasil - políticas de desenvolvimento. In: Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 2004, Florianópolis. **Anais... Gestão Universitária na América do Sul**, 2004.

SEREJO, H. F. B.; MACIEL, M. L. J.; ISAYAMA, H. F. A Recreação e o Lazer como saberes em construção nas escolas iniciais de Educação Física de Minas Gerais (1952 a 1962). **Record**. Rio de Janeiro, Vol. 10, Ed. 2, (Jul-Dec 2017): 1-26.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 31-49, set. 2007.

SHAW, G. S. L. Formação interdisciplinar docente no ensino superior: uma proposta de avaliação. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 181-210, mar. 2020.

SIDONE, O. J. G., HADDAD, E. A. e MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformacao**, 2016.

SILVA, M. M. da. O trabalho para os jovens diplomados no novo modelo de acumulação capitalista. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 405-424, jul./dez. 2004.

SILVA, S. M. da; SANTOS, C. C. M.; SIQUEIRA, J. de O. O uso do questionário eletrônico na pesquisa acadêmica: um caso de uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. **Anais...** South Padre Island: BALAS/University of Texas, 1998.

SILVA, T. L.; RESENDE, G. S. L. A docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Facisa Online**. Barra do Garças – MT, vol.6, n.2, p. 32- 46, jul. - dez. 2017.

SILVA, T.C. **Razões para a transição graduação/pós-graduação:** um estudo com mestrados de diferentes áreas. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

SILVEIRA, O. M. C.; CARVALHO, L. T. de. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Orgs). **Estudos com Estudantes Egressos:** concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVEIRA, Z. S. da; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado, **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 79–99, 2016.

SIMON, L.; PACHECO. A. Ações de acompanhamento de egresso: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, 2017.

SIRTORI, B. **Doutores titulados no exterior com apoio do CNPq no período 2000-2017:** perfil dos bolsistas e ocupação dos egressos em 2018. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Ciência, Tecnologia e Inovação) - Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2019.

SOUZA, J. Educação e qualificação profissional como determinantes de inserção no mercado de trabalho brasileiro. In: Encontro Regional de Economia ANPEC Sul, XI, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Econometria, Economia Matemática e Modelagem Quantitativa, 2008.

SOUZA, A. P. T.; ISAYAMA, H. F. Lazer e educação física: análise dos grupos de pesquisa em lazer cadastrados na plataforma LATTES do CNPQ. **Revista Digital - Buenos Aires**, ano 11, n. 99, agosto, 2006.

SOUZA, C.D.; FILIPPO, D.; CASADO, E.S. Crescimento da atividade científica nas universidades federais brasileiras: análise por áreas temáticas. **Creative Commons**. Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 126-156, mar. 2018.

STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARGINO, M. G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000, p. 37-85.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica – importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí (RS), ano 1, n. 2, p. 177-201, jul./ago. 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2018-2023**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf>. Acesso em: Jun. de 2021.

UNESP. **UNESP**, 2020. Unesp segue como a 2º do país em ranking de produção científica. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35898/unesp-segue-como-a-2-do-pais-em-ranking-de-producao-cientifica>. Acesso em: Nov. 2021.

UNIFESP. **Universidade Federal de São Paulo**, 2019. Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>. Acesso em: Set. 2020.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY. **UCU**, 2018. Maestría em Ocio, Turismo y Recreación. Disponível em: <https://ucu.edu.uy/es/maestria-en-ocio-turismo-y-recreacion>. Acesso em: Abr. 2021.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. **UPEL**, 2018. Maestría en Recreación. Disponível em: <http://campus.upel.digital/index.php/maestria-recreacion/#:~:text=MAESTR%C3%8DA%20EN%20RECREACI%C3%93N&text=Se%20orienta%20a%20fortalecerla%20formaci%C3%B3n,centros%20y%20n%C3%BAcleos%20de%20investigaci%C3%B3n>. Acesso em: Abr. 2021.

UNIVERSIDAD YMCA. **Universidad YMCA**, 2021. Maestría en Recreación. Disponível em: <http://www.uniymca.edu.mx/especialidad/recreacio/16>. Acesso em: Abr. 2021.

UNIVERSIDADE DE COSTA RICA. **Edufi**: Escuela de Educación Física y Deportes, 2020. Maestría Profesional en Recreación. Disponível em: <http://www.edufi.ucr.ac.cr/maestria-profesional-en->

VOGEL, M. J. M. KOBASHI, N. Y. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16, 2015, João Pessoa-PB. GT-7 – **Produção e Comunicação da Informação em Ciência, Tecnologia & Inovação**. XVI ENANCIB, 2015.

ZAIDAN, S. *et al.* Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977- 2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.129-160, abr. 2011.

APÊNCICE A – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Perfil dos egressos do programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL/UFMG): Um estudo sobre a trajetória profissional e o mercado de trabalho.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar o perfil profissional dos egressos do Curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG (PPGIEL) e identificar os aspectos relacionados à intervenção profissional dos egressos, no intuito de conhecer questões como a inserção nos campos de atuação, a renda mensal bruta, a jornada de trabalho e a produção científica deles após a conclusão da pós-graduação stricto sensu do Programa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros egressos,

O/A Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG: Um estudo sobre a trajetória profissional e o mercado de trabalho” do mestrando Renan Monticeli Furtado, coordenado pelo pesquisador responsável Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, ambos do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem como objetivo analisar o perfil profissional dos egressos do Curso de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG (PPGIEL) e identificar os aspectos relacionados à atuação profissional dos egressos, como a renda mensal bruta e a jornada de trabalho; e apresentar as características dos egressos do PPGIEL vinculadas ao gênero, à etnia, à classe social e suas influências quanto à inserção no mercado de trabalho.

Para a coleta de dados, esse questionário online está sendo encaminhado para todos os egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Estudos do Lazer da UFMG e as respostas serão analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Para tanto, os dados coletados serão mantidos no ORICOLÉ – Laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG – por um período de cinco anos. A coleta de dados foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, garantindo, dessa forma, a ética da pesquisa e o respeito à dignidade e autonomia dos participantes dela. Caso seja necessário, os sujeitos participantes serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores garantindo que identidade dos voluntários não seja revelada publicamente em nenhuma ocasião.

Essa pesquisa, ao solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos sujeitos, garante o anonimato dos participantes e o sigilo no tratamento das informações obtidas e ainda prevê que não acarretará malefícios a eles. Considerando os fundamentos éticos e científicos, os pesquisadores garantem que os riscos e desconfortos previsíveis

da resposta ao questionário, como constrangimentos, serão evitados. Além disso, os voluntários do estudo estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou quaisquer prejuízos. Um possível benefício da pesquisa relaciona-se com a investigação de um tema que poderá contribuir com o aprofundamento de conhecimentos sobre a formação e atuação de profissionais que trabalham no campo do lazer, bem como com a avaliação das ações de formação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) da UFMG.

Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com o estudo serão de responsabilidade dos pesquisadores e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição. Assumimos o dever de tornar público o resultado dessa pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo, através do endereço da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte/MG – e com nossos endereços eletrônicos: Renan Monticeli Furtado (renanfurtado14@hotmail.com) e Hélder F. Isayama (helderisayama@yahoo.com.br).

Desde já, agradecemos a sua compreensão e a sua participação voluntária no estudo.
Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama
Renan Monticeli Furtado

Declaro ter sido informado sobre o termo de consentimento e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita.

Se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário, por favor, assinale a opção "aceito" abaixo dando o seu consentimento formal para o uso dos dados que você irá preencher em seguida.

- ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA
- NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO

O questionário está dividido em 4 partes incluindo dados pessoais, formação profissional e acadêmica, atuação profissional no mercado de trabalho e produção científica após a conclusão do curso.

DADOS PESSOAIS**1- Nome completo:****2 - Idade:****3 – Gênero:**

- Mulher cisgênero (nascida mulher)
- Homem cisgênero (nascido homem)
- Transgênero feminino (se sente mulher)
- Transgênero masculino (se sente homem)
- Não-binário (não se sente mulher, não se sente homem)
- Outro
- Não sei responder
- Prefiro não responder

4 - Cor:

- Branca/o
- Parda/o
- Preto/a
- Amarela/o
- Indígena
- Não sei
- Prefiro não responder

5 - País/Estado/Cidade de nascimento: _____**6 - País/Estado/Cidade onde reside atualmente:** _____**7- Considerando o ensino fundamental e médio, você estudou predominantemente em:**

- Escola pública
- Escola privada
- Ambas

GRADUAÇÃO

Sobre a sua formação na graduação:

8 - Você concluiu qual curso superior? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Administração
- Arquitetura e urbanismo
- Artes Cênicas
- Artes Plásticas
- Ciências Sociais
- Comunicação Social
- Educação Física
- Fisioterapia
- História

- Lazer e Turismo
- Pedagogia
- Psicologia
- Serviço Social
- Terapia Ocupacional
- Turismo
- Outro: _____

9- Em qual(is) modalidade(s) você se formou na graduação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Licenciatura e Bacharelado

10- Qual é o tipo de instituição em que concluiu seu(s) curso(s) de graduação? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Pública (Federal)
- Pública (Estadual)
- Pública (Municipal)
- Privada
- Filantrópica

11- Você concluiu sua graduação em qual ano? (Caso tenha concluído mais de uma graduação marque o ano do último curso em que se formou): (1970-2020)

12 Qual é o nome da(s) instituição(ões) de ensino superior da sua graduação:

PÓS-GRADUAÇÃO

Sobre a sua formação profissional em nível de pós-graduação:

13- Quais as principais razões que o levaram a fazer a pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos do Lazer? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Busca pela carreira de docente
- Busca pela carreira de pesquisador(a)
- Complementação do curso de graduação
- Busca por aprofundamento científico
- Busca de melhor posição no mercado de trabalho
- Exigência do mercado de trabalho
- Busca pelo aprimoramento em metodologias científicas
- Busca por uma melhor remuneração
- Porque estava sem emprego
- Outro _____

14- Você possui outra formação acadêmica em nível de pós-graduação, que foi cursada fora do PPGIEL?

- Sim, *Lato sensu* (especialização)
- Sim, *Stricto sensu* (mestrado/doutorado)
- Não

14b- Se sim, qual o nome do curso?

15- Qual curso você concluiu no Programa de Pós-graduação Interdisciplinarem Estudos do Lazer (PPGIEL)?

- Mestrado
- Doutorado
- Mestrado e Doutorado

MESTRADO

Sobre o mestrado no PPGIEL/UFMG

Por favor, responda as perguntas 16 a 20 caso tenha cursado o mestrado no programa

16 - Ano de ingresso no mestrado:

17 - Ano de conclusão do mestrado:

18 - Em qual linha de pesquisa você estava inserido(a) durante o mestrado no PPGIEL?

- Linha de pesquisa 1 “Identidade, sociabilidades e práticas de lazer” (Antiga Lazer e sociedade)
- Linha de pesquisa 2 “Memória e história do lazer” (Antiga Lazer, história e memória)
- Linha de pesquisa 3 “Formação, atuação e políticas de lazer”

19 - Recebeu bolsa (auxílio financeiro de qualquer espécie) durante o mestrado?

- Sim
- Não

20 - Você teve outro tipo de incentivo para fazer o Mestrado? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Liberação das atividades do emprego com remuneração
- Liberação das atividades do emprego sem remuneração
- Redução de carga-horária no emprego sem alterações na remuneração
- Redução de carga-horária no emprego com alterações na remuneração
- Possibilidade de intercâmbio acadêmico (internacional ou nacional) durante a pós-graduação
- Suporte financeiro dos membros da família
- Não obtive incentivo
- Outra:

DOUTORADO

Sobre o doutorado no PPGIEL/UFMG

Por favor, responda as perguntas 16b a 20b caso tenha cursado o doutorado no programa.

16b - Ano de ingresso no doutorado:

17b - Ano de conclusão do doutorado:

18b - Em qual linha de pesquisa você estava inserido(a) durante o doutorado no PPGIEL?

- Linha de pesquisa 1 “Identidade, sociabilidades e práticas de lazer” (Antiga Lazer e sociedade)
- Linha de pesquisa 2 “Memória e história do lazer” (Antiga Lazer, história e memória)
- Linha de pesquisa 3 “Formação, atuação e políticas de lazer”

19b - Recebeu bolsa (auxílio financeiro de qualquer espécie) durante o doutorado?

- Sim
- Não

20b - Teve outro tipo de incentivo para fazer o doutorado? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Liberação das atividades do emprego com remuneração
- Liberação das atividades do emprego sem remuneração
- Redução de carga-horária no emprego sem alterações na remuneração
- Redução de carga-horária no emprego com alterações na remuneração
- Possibilidade de intercâmbio acadêmico (internacional ou nacional) durante a pós-graduação
- Suporte financeiro dos membros da família
- Não obteve incentivo
- Outra:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADODE TRABALHO (Egressos do Mestrado)

IMPORTANTE: Devido à pandemia de *Covid-19*, é possível que os aspectos relacionados a atuação profissional tenham se alterado durante a quarentena, para que seja possível analisar o mercado de trabalho em sua normalidade, por favor, responda essa seção considerando o cenário pré-pandemia.

21 - Qual a relação entre o seu trabalho atual e a formação profissional obtida no curso de mestrado do PPGIEL?

- Diretamente relacionado com a área profissional do(s) curso(s)
- Indiretamente relacionado com a área profissional do(s) curso(s)
- Não tem nenhuma relação com a área profissional do(s) curso(s)

22 - Em qual(ais) setor(es) você exerce sua profissão? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Setor Público
- Setor Privado
- Terceiro Setor
- Não se aplica

23 - Em qual campo de atuação profissional você trabalha? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Ensino superior apenas como docente
- Ensino superior como docente e pesquisador
- Ensino técnico e tecnológico apenas como docente
- Ensino técnico e tecnológico como docente e pesquisador
- Ensino fundamental como docente
- Ensino médio como docente
- Instituto de pesquisa
- Prestação de assessorias
- Técnico do setor público
- Gestão pública
- Setor empresarial
- ONG

Outro:

24 - Qual função ou funções você desenvolve nesse cargo?

25- Qual é o seu vínculo empregatício? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Empregado com carteira assinada
- Funcionário público concursado
- Funcionário público indicado/comissionado
- Autônomo/Prestador de serviços ou MEI
- Em contrato temporário
- Proprietário de empresa/negócio
- Bolsista de Pós-graduação (doutorando)

Outro:

26- Quantos vínculos empregatícios você tem? (Considere todos os vínculos que majoram sua renda)

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3

27- Somando todos os seus vínculos empregatícios, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- Menos de 5 horas semanais
- De 5 a 10 horas semanais
- De 10 a 20 horas semanais
- De 20 a 30 horas semanais
- De 30 a 40 horas semanais
- De 40 a 50 horas semanais
- De 50 a 60 horas semanais
- Mais de 60 horas semanais

28- Qual a sua renda salarial mensal? Considere a renda mensal bruta (sem a incidência de descontos).

- Menos que 1 salário mínimo (menos de R\$ 1.045)
- 1 salário mínimo (R\$ 1.045)
- De 2 a 4 salários mínimos (De R\$ 2.090 a R\$ 4.180)
- De 4 a 6 salários mínimos (De R\$ 4.180 a R\$ 6.270)
- De 6 a 8 salários mínimos (De R\$ 6.270 a R\$ 8.360)
- De 8 a 10 salários mínimos (De R\$ 8.360 a R\$ 10.450)
- De 10 a 15 salários mínimos (De R\$ 10.450 a R\$ 15.674)
- De 15 a 20 salários mínimos (De R\$ 15.674 a R\$ 20.900)
- Acima de 20 salários mínimos (Acima de R\$ 20.900)

29- Caso sua renda tenha tido alguma elevação nos últimos anos, você diria que esse ganho está direta ou indiretamente relacionado ao fato de ter concluído um mestrado no Programa de Estudos do Lazer?

- Diretamente relacionado
- Indiretamente relacionado
- Não teve aumento de renda após concluir o curso de Pós-graduação do PPGIEL

Não se aplica

30- Você já trabalhava no seu atual emprego antes de cursar o mestrado no PPGIEL?

- Sim
 Não

31- Houve promoção na carreira profissional em virtude da sua formação no mestrado do PPGIEL?

- Sim
 Não

32- A titulação obtida no PPGIEL contribuiu para a sua inserção profissional no mercado de trabalho?

- Sim
 Não

32b- Por que?

33- Após a conclusão do mestrado do PPGIEL, qual(is) impacto(s) teve na sua trajetória profissional? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Aumento de responsabilidade no emprego
 Melhora no prestígio profissional junto a equipe
 Aumento salarial
 Obtenção de um novo emprego
 Promoção de cargo
 Aprovação em concurso público
 Realização pessoal

34- Quanto tempo levou entre a conclusão do mestrado no PPGIEL e o início de sua atividade profissional?

- Já exercia a atividade profissional antes de ingressar no curso
 Início imediato
 Menos de 1 ano
 De 1 a 2 anos
 De 2 a 3 anos
 Mais de 3 anos
 Não se aplica

35- Você teve alguma DIFICULDADE para ingressar no mercado de trabalho destinado às áreas de atuação do mestrado do PPGIEL?

- Sim
 Não

36- Caso tenha tido dificuldade(s) para ingressar neste mercado profissional, qual(is) foi(foram)?

MERCADO DE TRABALHO (Egressos do Doutorado)

IMPORTANTE: Devido à pandemia de *Covid-19*, é possível que os aspectos relacionados a atuação profissional tenham se alterado durante a quarentena, para que seja possível analisar o mercado de trabalho em sua normalidade, por favor, responda essa seção considerando o cenário pré-pandemia.

21 - Qual a relação entre o seu trabalho atual e a formação profissional obtida no curso de mestrado do PPGIEL?

- Diretamente relacionado com a área profissional do(s) curso(s)
- Indiretamente relacionado com a área profissional do(s) curso(s)
- Não tem nenhuma relação com a área profissional do(s) curso(s)

22 - Em qual(ais) setor(es) você exerce sua profissão? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Setor Público
- Setor Privado
- Terceiro Setor
- Não se aplica

23 - Em qual campo de atuação profissional você trabalha? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Ensino superior apenas como docente
- Ensino superior como docente e pesquisador
- Ensino técnico e tecnológico apenas como docente
- Ensino técnico e tecnológico como docente e pesquisador
- Ensino fundamental como docente
- Ensino médio como docente
- Instituto de pesquisa
- Prestação de assessorias
- Técnico do setor público
- Gestão pública
- Setor empresarial
- ONG

Outro:

24 - Qual função ou funções você desenvolve nesse cargo?

25- Qual é o seu vínculo empregatício? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Empregado com carteira assinada
- Funcionário público concursado
- Funcionário público indicado/comissionado
- Autônomo/Prestador de serviços ou MEI
- Em contrato temporário
- Proprietário de empresa/negócio
- Bolsista de Pós-graduação (doutorando)

Outro:

26- Quantos vínculos empregatícios você tem? (Considere todos os vínculos que majoram sua renda)

- 1

- 2
- 3
- Mais de 3

27- Somando todos os seus vínculos empregatícios, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- Menos de 5 horas semanais
- De 5 a 10 horas semanais
- De 10 a 20 horas semanais
- De 20 a 30 horas semanais
- De 30 a 40 horas semanais
- De 40 a 50 horas semanais
- De 50 a 60 horas semanais
- Mais de 60 horas semanais

28- Qual a sua renda salarial mensal? Considere a renda mensal bruta (sem a incidência de descontos).

- Menos que 1 salário mínimo (menos de R\$ 1.045)
- 1 salário mínimo (R\$ 1.045)
- De 2 a 4 salários mínimos (De R\$ 2.090 a R\$ 4.180)
- De 4 a 6 salários mínimos (De R\$ 4.180 a R\$ 6.270)
- De 6 a 8 salários mínimos (De R\$ 6.270 a R\$ 8.360)
- De 8 a 10 salários mínimos (De R\$ 8.360 a R\$ 10.450)
- De 10 a 15 salários mínimos (De R\$ 10.450 a R\$ 15.674)
- De 15 a 20 salários mínimos (De R\$ 15.674 a R\$ 20.900)
- Acima de 20 salários mínimos (Acima de R\$ 20.900)

29- Caso sua renda tenha tido alguma elevação nos últimos anos, você diria que esse ganho está direta ou indiretamente relacionado ao fato de ter concluído o doutorado no Programa de Estudos do Lazer?

- Diretamente relacionado
- Indiretamente relacionado
- Não teve aumento de renda após concluir o curso de Pós-graduação do PPGIEL
- Não se aplica

30- Você já trabalhava no seu atual emprego antes de cursar o doutorado no PPGIEL?

- Sim
- Não

31 - Houve promoção na carreira profissional em virtude da sua formação no doutorado do PPGIEL?

- Sim
- Não

32- A titulação obtida no PPGIEL contribuiu para a sua inserção profissional no mercado de trabalho?

- Sim
- Não

32b- Por que?**33- Após a conclusão do doutorado do PPGIEL, qual(is) impacto(s) teve na sua trajetória profissional? (Você pode assinalar mais de uma opção)**

- Aumento de responsabilidade no emprego
- Melhora no prestígio profissional junto a equipe
- Aumento salarial
- Obtenção de um novo emprego
- Promoção de cargo
- Aprovação em concurso público
- Realização pessoal

34- Quanto tempo levou entre a conclusão do doutorado no PPGIEL e o início de sua atividade profissional?

- Já exercia a atividade profissional antes de ingressar no curso
- Início imediato
- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- Mais de 3 anos
- Não se aplica

35- Você teve alguma DIFICULDADE para ingressar no mercado de trabalho destinado às áreas de atuação do doutorado do PPGIEL?

- Sim
- Não

36- Caso tenha tido dificuldade(s) para ingressar neste mercado profissional, qual(is) foi(foram)?**MERCADO DETRABALHO (Egressos do Mestrado e Doutorado)**

IMPORTANTE: Devido à pandemia de *Covid-19*, é possível que os aspectos relacionados a atuação profissional tenham se alterado durante a quarentena, para que seja possível analisar o mercado de trabalho em sua normalidade, por favor, responda essa seção considerando o cenário pré-pandemia.

21 - Qual a relação entre o seu trabalho atual e a formação profissional obtida no curso de mestrado do PPGIEL?

- Diretamente relacionado com a área profissional do(s) curso(s)
- Indiretamente relacionado com a área profissional do(s) curso(s)
- Não tem nenhuma relação com a área profissional do(s) curso(s)

22 - Em qual(ais) setor(es) você exerce sua profissão? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Setor Público
- Setor Privado
- Terceiro Setor
- Não se aplica

23 - Em qual campo de atuação profissional você trabalha? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Ensino superior apenas como docente
 - Ensino superior como docente e pesquisador
 - Ensino técnico e tecnológico apenas como docente
 - Ensino técnico e tecnológico como docente e pesquisador
 - Ensino fundamental como docente
 - Ensino médio como docente
 - Instituto de pesquisa
 - Prestação de assessorias
 - Técnico do setor público
 - Gestão pública
 - Setor empresarial
 - ONG
- Outro:

24 - Qual função ou funções você desenvolve nesse cargo?

25- Qual é o seu vínculo empregatício? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Empregado com carteira assinada
 - Funcionário público concursado
 - Funcionário público indicado/comissionado
 - Autônomo/Prestador de serviços ou MEI
 - Em contrato temporário
 - Proprietário de empresa/negócio
 - Bolsista de Pós-graduação (doutorando)
- Outro:

26- Quantos vínculos empregatícios você tem? (Considere todos os vínculos que majoram sua renda)

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3

27- Somando todos os seus vínculos empregatícios, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- Menos de 5 horas semanais
- De 5 a 10 horas semanais
- De 10 a 20 horas semanais
- De 20 a 30 horas semanais
- De 30 a 40 horas semanais
- De 40 a 50 horas semanais

- De 50 a 60 horas semanais
- Mais de 60 horas semanais

28- Qual a sua renda salarial mensal? Considere a renda mensal bruta (sem a incidência de descontos).

- Menos que 1 salário mínimo (menos de R\$ 1.045)
- 1 salário mínimo (R\$ 1.045)
- De 2 a 4 salários mínimos (De R\$ 2.090 a R\$ 4.180)
- De 4 a 6 salários mínimos (De R\$ 4.180 a R\$ 6.270)
- De 6 a 8 salários mínimos (De R\$ 6.270 a R\$ 8.360)
- De 8 a 10 salários mínimos (De R\$ 8.360 a R\$ 10.450)
- De 10 a 15 salários mínimos (De R\$ 10.450 a R\$ 15.674)
- De 15 a 20 salários mínimos (De R\$ 15.674 a R\$ 20.900)
- Acima de 20 salários mínimos (Acima de R\$ 20.900)

29- Caso sua renda tenha tido alguma elevação nos últimos anos, você diria que esse ganho está direta ou indiretamente relacionado ao fato de ter concluído uma pós-graduação no Programa de Estudos do Lazer?

- Diretamente relacionado
- Indiretamente relacionado
- Não teve aumento de renda após concluir o curso de Pós-graduação do PPGIEL
- Não se aplica

30- Você já trabalhava no seu atual emprego antes de cursar o mestrado no PPGIEL?

- Sim
- Não

30b - Você já trabalhava no seu atual emprego antes de cursar o doutorado no PPGIEL?

- Sim
- Não

31 - Houve promoção na carreira profissional em virtude da sua formação no mestrado do PPGIEL?

- Sim
- Não

31b - Houve promoção na carreira profissional em virtude da sua formação no doutorado do PPGIEL?

- Sim
- Não

32- A titulação obtida no PPGIEL contribuiu para a sua inserção profissional no mercado de trabalho?

- Sim
- Não

32b- Por que?

33- Após a conclusão do mestrado do PPGIEL, qual(is) impacto(s) teve na sua trajetória profissional? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Aumento de responsabilidade no emprego
- Melhora no prestígio profissional junto a equipe
- Aumento salarial
- Obtenção de um novo emprego
- Promoção de cargo
- Aprovação em concurso público
- Realização pessoal

33b- Após a conclusão do doutorado do PPGIEL, qual(is) impacto(s) teve na sua trajetória profissional? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Aumento de responsabilidade no emprego
- Melhora no prestígio profissional junto a equipe
- Aumento salarial
- Obtenção de um novo emprego
- Promoção de cargo
- Aprovação em concurso público
- Realização pessoal

34- Quanto tempo levou entre a conclusão do mestrado no PPGIEL e o início de sua atividade profissional?

- Já exercia a atividade profissional antes de ingressar no curso
- Início imediato
- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- Mais de 3 anos
- Não se aplica

34b - Quanto tempo levou entre a conclusão do doutorado no PPGIEL e o início de sua atividade profissional?

- Já exercia a atividade profissional antes de ingressar no curso
- Início imediato
- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- Mais de 3 anos
- Não se aplica

35- Você teve alguma DIFICULDADE para ingressar no mercado de trabalho destinado às áreas de atuação do mestrado e do doutorado do PPGIEL?

- Sim
- Não

36- Caso tenha tido dificuldade(s) para ingressar neste mercado profissional, qual(is) foi(foram)?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO DOCENTE/PESQUISADOR(A) NO MERCADO DE TRABALHO

IMPORTANTE: Devido à pandemia de COVID-19, é possível que os aspectos relacionados a atuação profissional tenham se alterado durante a quarentena, para que seja possível analisar o mercado de trabalho em sua normalidade, por favor, responda essa seção considerando o cenário pré-pandemia.

37- Você exerce a profissão de docente e/ou pesquisador(a), seja no ensino superior, no nível técnico ou na educação básica?

- Sim
- Não

38- Qual é o seu regime de contratação como docente?

- Regime horista (Salário calculado pelas horas trabalhadas)
- Regime parcial (Jornada de trabalho abaixo de 30 horas semanais)
- Regime integral (Jornada de trabalho que exceda 30 horas semanais)
- Dedicção exclusiva

Outro:

39- Você tem outra atividade profissional além da docência?

- Sim
- Não

39b- Se sim, qual?

40- Em que tipo de instituição você atua profissionalmente como docente e/ou pesquisador(a)? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Universidade
- Faculdade
- Centro universitário
- Instituto superior
- Faculdade integrada
- Instituto federal
- Escola

Outra:

41- Qual categoria a(s) instituição(ões) em que você atua como docente e/ou pesquisador(a) se enquadra(m): (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Pública (Federal)
- Pública (Estadual)
- Pública (Municipal)
- Privada
- Filantrópica

Outra:

42- Em qual modalidade você exerce à docência? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- Cursos sequenciais (graduação tecnológica)
- Cursos técnicos do ensino médio
- Cursos de graduação (licenciatura e bacharelado)
- Cursos de pós-graduação (Stricto sensu e Lato sensu)
- Extensão universitária

PRODUÇÃO CIENTÍFICA

43- O seu trabalho de conclusão de curso foi publicado em livro ou capítulo?

- Sim, Dissertação
- Sim, Tese
- Sim, Dissertação e Tese
- Não

44- Quantas publicações acadêmicas você possui como resultado do(s) seu(s)trabalho(s) de conclusão de curso no PPGIEL:

45- Assinale os tipos de produção científica desenvolvidos após a conclusão do(s) seu(s) curso(s) no PPGIEL: (Você pode marcar mais de uma opção)

- Artigos em periódicos
- Livros completos
- Capítulos de livros
- Resumos em anais de eventos
- Trabalhos completos em anais
- Traduções de trabalhos
- Comunicações/participações de mesas
- Apresentações de painéis/pôsteres
- Textos em jornais ou revistas
- Participação em palestras/rodas temáticas
- Não tive produção acadêmica

CONCLUSÃO

Esta seção está direcionada para os egressos do PPGIEL que NÃO possuem vínculos empregatícios (diretos ou indiretos) com as áreas profissionais dos cursos de mestrado e doutorado em Estudos do Lazer. Muito obrigado por participar da pesquisa, após responder as questões 46 e 47, clique em enviar para concluir

46- Caso NÃO esteja trabalhando (direta ou indiretamente) nas áreas de atuação profissional do mestrado/doutorado do PPGIEL, qual o principal motivo pelo qual você não exerce atividade profissional nessas áreas:

- Estou desempregado(a)
- Mercado de trabalho saturado
- Preferi investir em outras carreiras

() Financeiramente desestimulador

47- Caso NÃO esteja trabalhando (direta ou indiretamente) nas áreas de atuação profissional do mestrado/doutorado do PPGIEL, com o que você trabalha atualmente?

APÊNCICE B – TERMO DE ANUÊNCIA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDO DO LAZER

O mestrando Renan Monticeli Furtado, enviou este termo para a coordenação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer convidando-os para colaborar com a pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado em Estudos do lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada: “**Perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) da UFMG: Um estudo sobre trajetória e mercado de trabalho**”.

A pesquisa tem como objetivo analisar o perfil profissional dos egressos do Curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG (PPGIEL) e identificar os aspectos relacionados à atuação profissional dos egressos, como a renda mensal bruta e jornada de trabalho; e apresentar as características dos egressos do PPGIEL vinculadas ao gênero, à etnia, à classe social e suas influências quanto à inserção no mercado de trabalho.

Logo, estamos cientes de que a instituição participará, de forma voluntária, disponibilizando os contatos dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado do PPGIEL. A cada egresso será enviado um questionário *online* e as respostas serão analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Será garantido o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa, para isso os dados ficarão arquivados no Centro de Estudos em Lazer e Recreação da UFMG e somente os pesquisadores responsáveis pelo estudo terão acesso após o término do estudo.

A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do mestrando, e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição. Os voluntários deste estudo estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízos quaisquer.

Temos conhecimento da realização da pesquisa proposta pelo pesquisador e coordenada pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama. Sabemos também que estes pesquisadores podem ser contatados através do telefone 31 – 992801875, ou pelos e-mails renanfurtado14@hotmail.com e helderisayama@yahoo.com.br

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da presente pesquisa, autorizando assim a participação voluntária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer no presente estudo.

Autorização:

Prof^a. Dr^a. Christianne Luce Gomes
Coordenadora do PPGIEL-UFMG