

# **Universidade de Lisboa**

## **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**



### **Representações dos alunos de mestrado sobre as causas do seu insucesso**

**Noa Faustino Secca Pais de Lacerda  
Aluna nº 5044**

**Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em  
Pedagogia do Ensino Superior**

Janeiro de 2006

# **Universidade de Lisboa**

## **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**



## **Representações dos alunos de mestrado sobre as causas do seu insucesso**

**Noa Faustino Secca Pais de Lacerda**

**Dissertação conducente à obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na Área de  
especialização em Pedagogia do Ensino Superior,  
orientada pela Senhora Professora Doutora Maria  
Teresa de Lemos Correia Cordeiro Estrela**

Janeiro de 2006

## **Dedicatória**

Este trabalho, só tem sentido pleno, se esta parte for exclusivamente dedicada à presença luminosa que me acompanha. Não tenho, porém, nem sei se um dia terei, forma de expressar todo o meu apreço, gratidão e admiração pelo jeito carinhoso, atento, estimulante e incondicional como essa força de luz esteve ao longo de todo este processo, e continua a estar em todos os momentos, a meu lado. Obrigado especialmente por teres contribuído, com a tua mestria e com os teus iluminados conselhos que tornaram, esta meta importante para a minha existência, possível. Desculpa os sacrifícios e os momentos que nos roubei. Por cada segundo que passas a meu lado o meu profundo e sentido obrigado.

## **Agradecimentos**

À Senhora Professora Doutora Maria Teresa Estrela, pelos conselhos seguros e atempados que me soube dar e pela transmissão calma de muita experiência e saber.

Aos meus guias e mestres pela presença mantida em todas as etapas deste processo. A vossa presença foi imprescindível para a minha paz de espírito, ajudando-me a ultrapassar todos os momentos difíceis.

Aos meus colegas de mestrado, amigos e companheiros João Longo e Helena Olhicas pela cumplicidade nesta "batalha".

## Resumo

### Representações dos alunos de mestrado sobre as causas do seu insucesso

Entrar num curso de pós-graduação é um momento em que o estudante adulto vivenciará um novo estilo de aprendizagem. Sente-se mais responsável pela sua vida (assim como pela sua própria aprendizagem), é mais autónomo, apresenta uma maior prontidão para aprender, podendo ter, além disso, uma motivação intrínseca de acordo com os seus interesses de vida.

Todavia, a pós-graduação pode ser uma experiência educacional dolorosa, conduzindo ao insucesso, com pesadas repercussões ao longo da sua vida.

Com o nosso trabalho pretendemos salientar as principais causas que podem levar ao insucesso de um estudante de pós-graduação, quer enquanto decorre a sua investigação, quer quando necessita de escrever a sua dissertação de mestrado.

No capítulo da fundamentação teórica deste estudo, apresentamos os resultados de alguns trabalhos que conhecidos educacionalistas realizaram no campo do insucesso pós-graduado. Descrevemos, ainda que sucintamente, como deve ser a estrutura de uma dissertação/tese.

Após a revisão da literatura, efectuámos uma investigação exploratória através de "estudo de caso" para caracterização dos problemas e dificuldades sentidas por cinco ex-mestrandos (de cursos de Ciências de Educação) que não conseguiram terminar o seu mestrado. Entrevistámos, adicionalmente, a coordenadora do mestrado, tentando perscrutar a sua visão sobre os principais problemas com que se deparam estes estudantes de investigação pós-graduada. Os textos transcritos das suas entrevistas foram submetidos a análise de conteúdo.

Os nossos resultados foram semelhantes aos dos outros autores, realçando-se algumas categorias de razões consideradas como fundamentais para a não finalização das suas investigações pós-graduadas e/ou das suas dissertações. Os problemas mais frequentemente apontados relacionaram-se com as dificuldades de planeamento e de metodologia antes e durante a investigação, o isolamento, e problemas de índole pessoal/familiar, não relacionáveis com a investigação. A escrita da dissertação e as questões relacionadas com a orientação não foram referidas pelos sujeitos da nossa pequena amostra, como relevantes nos seus casos.

Consideramos este trabalho como uma abordagem apenas inicial à investigação das causas do insucesso pós-graduado em Portugal (as quais são praticamente desconhecidas), pelo que deverá ser prosseguido, estendendo-se a outras áreas do saber e a amostras populacionais representativas.

**Palavras-chave:** Insucesso na pós-graduação; Dissertação de mestrado; Estudante adulto; Andragogia; Mestrandos.

## Summary

### **Masters' student's representations concerning the causes of their postgraduate failure**

Entering a postgraduation course offers great opportunities for a "new model" of learning, as students are now more responsible for their own lives (and learning), being self-directing with a more active readiness to learn, having moreover an intrinsic motivation related with their life interests.

There can be, however, great disappointment and a painful educational experience, leading to failure with heavy repercussions throughout life.

Our work aimed to reveal the possible causes which may lead to failure when planning/doing research and writing-up a masters' dissertation.

In the background chapter we present a review of theory and of preliminary surveys done by known educationalists that did some important research in the field of postgraduation failure. We also lay out the essential features of the structure of a dissertation or thesis.

Having done the literature review, we developed an exploratory case study research to characterize the problems and difficulties faced by a small population of five former research masters' students (from Educational Sciences) who failed to obtain their master's degree. We also interviewed a supervisor in order to understand her vision of the key issues on common research student's problems. The texts of their interviews were studied by content analysis.

Our results were similar to those of other authors, highlighting some fundamental categories of reasons for non-completion of their postgraduate research and/or dissertation. Most frequent encountered problems referred to poor planning and methodological difficulties during the research, isolation and personal/familial problems (outside the research). Writing-up and supervision were not referred, in our group, as important issues.

As we must consider this work as a very light approach to postgraduate failure in Portugal (which is almost unknown), we suggest that other research should follow, extended to other disciplines and sciences, with larger and representative populations.

**Key-words:** Post-graduation failure; Adult student; Andragogy; Master's dissertation; Post-graduation students

# Índice geral

<b>Resumo</b>	<b>Pg.</b>
<b>Summary</b>	<b>IV</b>
	<b>V</b>
<b>Índice geral</b>	<b>VI</b>
<b>Índice de quadros</b>	<b>VIII</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>IX</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>1. O insucesso nos cursos de mestrado</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Dificuldades de um estudante na pós-graduação</b>	<b>11</b>
1.1.1. O estudante adulto – a andragogia	<b>11</b>
1.1.2. Dificuldades dos estudantes pós-graduados	<b>19</b>
1.1.2.1. A vida pessoal	<b>20</b>
1.1.2.2. O desenvolvimento do projecto	<b>23</b>
1.1.2.3. Os cenários de orientação	<b>25</b>
<b>1.2 Estruturar e terminar uma dissertação de mestrado</b>	<b>40</b>
1.2.1. O que é uma dissertação ou uma tese?	<b>41</b>
1.2.2. A estrutura	<b>43</b>
1.2.3. Os medos e o desespero	<b>50</b>
<b>2. Metodologia</b>	<b>55</b>
2.1. Investigação quantitativa ou qualitativa?	<b>56</b>
2.2. Abordagem geral escolhida: estudo de caso	<b>58</b>
2.3. Objectivos da investigação	<b>60</b>
2.4. População do estudo	<b>61</b>
2.5. Como foi observada a realidade a investigar?	<b>62</b>
2.5.1. A entrevista semi-estruturada aos ex-mestrandos	<b>62</b>
2.5.2. O guião da entrevista	<b>63</b>
2.5.3. Entrevista informal à coordenadora do mestrado	<b>67</b>
2.5.4. Técnica de análise	<b>67</b>
2.5.5. Triangulação dos dados	<b>70</b>
<b>3. Resultados</b>	<b>71</b>
3.1. Pela voz dos ex-mestrandos	<b>71</b>
3.1.1. Considerações sobre os indicadores obtidos nas entrevistas aos ex-mestrandos	<b>71</b>
3.1.2. Síntese das entrevistas aos ex-mestrandos	<b>80</b>
3.1.2.1. Entrevistado A	<b>80</b>
3.1.2.2. Entrevistado B	<b>83</b>
3.1.2.3. Entrevistado C	<b>85</b>
3.1.2.4. Entrevistado D	<b>86</b>
3.1.2.5. Entrevistado E	<b>88</b>
3.2. Pela voz da coordenadora do mestrado	<b>89</b>
3.2.1. Considerações sobre os indicadores obtidos na entrevista à coordenadora do mestrado	<b>89</b>
3.2.2. Síntese da entrevista à coordenadora do mestrado	<b>92</b>

---

<b>4. Discussão e conclusões</b>	<b>95</b>
4.1. Discussão	<b>95</b>
4.2. Conclusões	<b>102</b>
4.3. E no futuro?	<b>104</b>
<b>5. Um mesmo percurso, mas com final diferente</b>	<b>108</b>
<b>6. Referências bibliográficas</b>	<b>114</b>
<b>7. Anexos</b>	<b>118</b>
<b>Anexo I – Entrevistas aos ex-mestrandos</b>	<b>118</b>
<b>I – A – Entrevista ao ex-mestrando A</b>	<b>119</b>
<b>I – B – Entrevista ao ex-mestrando B</b>	<b>134</b>
<b>I – C – Entrevista ao ex-mestrando C</b>	<b>142</b>
<b>I – D – Entrevista ao ex-mestrando D</b>	<b>147</b>
<b>I – E – Entrevista ao ex-mestrando E</b>	<b>156</b>
<b>Anexo II – Entrevista à coordenadora do mestrado</b>	<b>163</b>
<b>Anexo III – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas com os ex-mestrandos</b>	<b>165</b>
<b>Anexo IV – Grelha de indicadores das entrevistas aos ex-mestrandos</b>	<b>192</b>
<b>Anexo V – Grelha de análise de conteúdo da entrevista informal à coordenadora do mestrado</b>	<b>199</b>
<b>Anexo VI – Grelha de indicadores da entrevista à coordenadora do mestrado</b>	<b>201</b>

## Índice de quadros

	<b>Pg.</b>
<b>Quadro 1.1.1</b>	O modelo andragógico da aprendizagem (adaptado de Knowles, 1984, por Light e Cox, 2001) <b>17</b>
<b>Quadro 1.1.2</b>	Problemas mais comuns para um estudante de investigação pós-graduada (Adaptado de Rudd, 1985) <b>20</b>
<b>Quadro 1.1.3</b>	Circunstâncias vivenciais durante a investigação (Cryer, 2003) <b>21</b>
<b>Quadro 1.1.4</b>	Responsabilidades (recomendáveis) de um estudante pós-graduado (National Postgraduate Committee, 1995) <b>22</b>
<b>Quadro 1.1.5</b>	Criticas mais comuns feitas aos orientadores (Adaptado de Brown e Atkins, 2002) <b>26</b>
<b>Quadro 1.1.6</b>	Expectativas dos estudantes quanto à sua orientação (Adaptado de Phillips e Pugh, 2000 por Light e Cox, 2001) <b>28</b>
<b>Quadro 1.1.7</b>	Alguns possíveis papéis do orientador (Brown e Atkins, 2002) <b>29</b>
<b>Quadro 1.1.8</b>	As responsabilidades (recomendáveis) de um orientador (National Postgraduate Committee, London, 1992) <b>31</b>
<b>Quadro 1.1.9</b>	A orientação respondendo aos problemas dos estudantes (Light e Cox, 2001) <b>33</b>
<b>Quadro 1.1.10</b>	Tipos de relacionamento entre o orientador e o estudante (Brown e Atkins, 2002) <b>34</b>
<b>Quadro 1.1.11</b>	Algumas técnicas essenciais no ensino em regime de orientação (Brown e Atkins, 2002) <b>34</b>
<b>Quadro 1.1.12</b>	Estádios num encontro de orientação (Shaw, 1987 cit. por Brown e Atkins, 2002) <b>35</b>
<b>Quadro 1.1.13</b>	Conselhos para os estudantes de investigação pós-graduada (Segundo Wilson (1980), cit. por Brown e Atkins, 2002) <b>37</b>
<b>Quadro 1.2.1</b>	A fase de "Pensar sobre o tema" (Levine, 2005) <b>45</b>
<b>Quadro 1.2.2</b>	Estrutura das teses (segundo J.Anderson e M.Poole, cit por Evans, 2000) <b>46</b>
<b>Quadro 1.2.3</b>	Os trabalhos iniciais (Brown e Atkins, 2002) <b>47</b>
<b>Quadro 1.2.4</b>	Sequência do projecto v/s dissertação/tese (Adaptado de Brown e Atkins, 2002) <b>50</b>
<b>Quadro 1.2.5</b>	Como evitar cair no ciclo vicioso dos 3 "p"s? (Adaptado de Hiatt, 2005) <b>53</b>
<b>Quadro 2.1</b>	Características da população estudada <b>62</b>
<b>Quadro 2.2</b>	Guião de entrevista aos ex-mestrandos <b>65</b>
<b>Quadro 3.1</b>	Grelha de indicadores das entrevistas com os ex-mestrandos <b>72</b>
<b>Quadro 3.2</b>	Grelha de indicadores da entrevista à coordenadora do mestrado <b>90</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1.1.1</b>	Modelo de interacção dos factores influentes no processo de orientação (Brown e Atkins, 2002)	<b>Pg. 27</b>
<b>Figura 1.1.2</b>	Dimensões dos estilos de orientação (Brown e Atkins, 2002)	<b>30</b>

## Introdução

“O insucesso raramente te pára. O que te pode parar é o medo do insucesso”

Jack Lemmon

No Prefácio ao documento publicado pela Comissão Europeia sobre os números-chave da educação na Europa em 2005 (Eurydice/ Eurostat), Ján Figel' e Joaquín Almunia lembravam a “nova ambição” da Europa, definida na Estratégia de Lisboa no Conselho de Ministros de Março de 2000, como sendo a de se tornar a mais competitiva economia do conhecimento tendo como horizonte o ano de 2010. Logo de seguida, em 2001, os ministros da educação tinham adoptado como principais objectivos a melhoria da qualidade e da eficácia dos sistemas de educação e ainda da formação na união europeia, assegurar a sua acessibilidade a todos, e abrir a educação e a formação ao mundo exterior.

De facto, realçando estes objectivos, em 2002 os chefes de Estado e dos governos, reconhecendo o papel fulcral da educação “para se atingirem os objectivos de Lisboa, decidiram que os sistemas europeus de educação e de formação deveriam tornar-se referências de qualidade ao nível mundial, até 2010.” (Commission Européenne (2005). Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005 CECA-CE-CEEA, Bruxelles - Luxembourg, 2005).

No mesmo documento (pp.36-7) refere-se a idade como um parâmetro determinante para se encontrar um emprego na União Europeia, sendo o nível de qualificação um outro factor discriminativo em relação ao emprego, reconhecendo-se, todavia, que na Grécia e em Portugal, os diplomados do ensino secundário superior com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, mantêm as taxas mais elevadas de desemprego entre os países europeus! Mesmo assim, apesar de grande número de jovens europeus diplomados do ensino superior terem de aceitar empregos sub-qualificados para desempenharem uma função social activa, só atingindo o nível de emprego relativo à sua qualificação alguns anos depois, em Portugal (assim como no Luxemburgo, na Polónia e na Eslovénia), a proporção de jovens diplomados que têm acesso a lugares adequados ao seu nível de

qualificação é largamente superior ao que acontece na média da União Europeia (p.45).

Para se aumentar o grau de competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior, objectivo fixado na Declaração de Bolonha assinada a 19 de Junho de 1999 pelos ministros da Educação de 29 países europeus, foi sendo realçada a necessidade de certificação – o mais uniformemente possível, mas mantendo a autonomia das estruturas de ensino – de competências profissionais de elevada qualidade, com metodologias de avaliação idênticas, para se aumentar a excelência na entrada no mercado de trabalho no espaço europeu.

De facto, segundo Atkins (1995:25-6, 31), a formação universitária fornece uma preparação específica na via de uma profissão, mas, mais do que isso, uma capacitação para a criação do conhecimento, sua aplicação e disseminação. Do ponto de vista profissionalizante, para este autor, a formação oferecida no ensino superior (e, acrescentamos nós, amplificada e melhor focalizada para uma especialização mais restrita através de uma pós-graduação ou mestrado) promove:

- A integração dos conhecimentos teóricos com o conhecimento dos processos e princípios derivados da análise da prática;
- A aquisição de um saber de perito proveniente dos conhecimentos específicos sobre determinado assunto e da sua aplicação ou interpretação nos contextos da realidade;
- O desenvolvimento de aptidões e competências como a capacidade de interagir com os clientes ganha através da experiência em primeira-mão em contextos profissionais e pelo “feedback” sobre a actuação dado por profissionais experientes;
- A aquisição de normas, atitudes, qualidades pessoais e formas colegiais de trabalho esperadas nos membros da profissão em causa;
- A compreensão e a demonstração de eventuais procedimentos e códigos de ética exigidos pela profissão;

- A compreensão dos contextos de organização nos quais é provável que se venha a trabalhar e do papel evolutivo da profissão na sociedade em geral;
- E a capacidade de reflectir sobre a sua própria prática, de usar mecanismos de *feedback* para avaliar e gerir a sua própria acção, e para determinar as suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional contínuo.

Quanto ao ensino pós-graduado, E. Rudd (1985) considera seis grandes “ganhos” para os estudantes nele envolvidos:

- A aprendizagem de como fazer uma investigação;
- A possível contribuição para o aumento do conhecimento num vasto universo de campos (não só de novos conhecimentos, mas também de capacidade de inovação em cada campo específico);
- A aquisição de um enorme leque de capacidades de aplicabilidade geral (maior capacidade de crítica, pensamento construtivo e independente, capacidade de avaliação e “digestão” rápida de materiais escritos, capacidade de escrever fluentemente e de forma organizada);
- A interiorização das suas próprias capacidades e das carreiras que queriam/ (deveriam?) abraçar;
- A possibilidade de entrada em áreas específicas como sendo as do ensino universitário;
- O ganho de satisfação intelectual e estética.

Deste modo, perante a objectivação da necessidade de um grau mais elevado de competências no mercado de trabalho do espaço europeu, e uma melhor definição de “saberes” requeridos para o desempenho de determinadas funções na sociedade, e ainda perante os benefícios auferidos pelos estudantes do ensino pós-graduado, impõe-se que as universidades se preocupem com a elaboração dos estudos superiores à licenciatura, e analisem os resultados obtidos pelos estudantes neles inscritos.

Que se passa então quando os estudos pós-graduados não se completam?

Será uma falha global, quer para a universidade quer para a vida?

Sabe-se que existem estudantes mais lentos e que, em alguns casos, decorreram largos anos até ao final da apresentação de uma tese de doutoramento... no entanto esses mesmos estudantes iam publicando artigos de monta para o seu trabalho final. Todavia a evidência demonstra que aqueles que demoram mais de quatro anos para escrever a sua tese publicaram menos do que os mais activos e rápidos (Rudd, 1985: 3), como já verificara Berelson (1960, citado por Rudd) afirmando que "quanto mais os estudantes tendem a terminar mais rapidamente, mais são mais produtivos".

Pode-se considerar, porém, que existirão casos em que os licenciados são tão exigentes que tentam fazer demais, ou ainda existem aqueles que nunca conseguiram planear adequadamente o seu trabalho. Se esta for uma realidade, haverá algo que se possa transformar quanto à sua orientação, neste campo.

Alguns académicos tendem a considerar que nada pode compensar uma falha na finalização de um trabalho universitário. Rudd (ibidem: 5) interroga-se quanto à veracidade desta afirmação, acrescentando que mais ninguém, de fora das faculdades, o pensaria. Tudo dependeria, evidentemente, do valor de cada um, e da sua intervenção na vida social.

No entanto, perante as novas exigências para uma "Sociedade do Saber" europeia (Grilo, 2002: 67-8), essencial para o crescimento humano e social, no sentido de se poderem afrontar os desafios do terceiro milénio, torna-se cada vez mais premente avaliar os resultados das pós-graduações, no sentido de uma reflexão crítica por parte das estruturas universitárias, e, em particular, dos orientadores dos trabalhos.

O discurso político que regulamenta os estudos pós-graduados na Universidade de Lisboa apresentado em Diário da República, II Série, nº153 de 5 de Julho de 2003, coloca em evidencia que:

*"O reforço dos estudos pós-graduados (pós-licenciatura) constitui uma das linhas estratégicas de desenvolvimento da Universidade de Lisboa. Actualmente, mais de 10% dos seus alunos frequentam cursos de formação pós-graduada. Estão reunidas as condições para que esta percentagem aumente significativamente nos próximos anos".*

No âmbito dos estudos pós-graduados, os programas de mestrado, constituem um dos domínios particulares conducentes à obtenção de um grau académico.

Deste modo, o sucesso de todos os mestrandos da Universidade de Lisboa, deve ser visto, não só no plano pessoal como uma conquista individual, mas também no plano colectivo como um contributo visível para o incremento da actividade científica da Universidade de Lisboa.

As relações de ensino entre o estudante-formando e o professor-orientador estabelecem-se num contínuo, numa extremidade do qual se encontra o ensino através da prelecção, em que a participação do estudante é, em geral, mínima, e, na outra extremidade, o ensino pessoal ou estudo privado, no qual a participação do formador pode ser mínima (Brown e Atkins, 2002: 2-3). Evidentemente que em cada extremo existe algum grau de participação de ambos. Mas é algures nesse contínuo que se situam os cenários de investigação individual e de orientação de projecto. Em cada tipo de ensino existe uma variedade de métodos envolvendo a participação mais ou menos activa de cada um destes dois elementos, e é dessa interacção que resultam os frutos: no projecto pessoal pós-graduado de finalização de um mestrado resultará a elaboração final da dissertação de mestrado.

Orientar uma dissertação de mestrado é provavelmente a mais complexa e subtil forma de ensinar na qual um professor se pode envolver. Para isso, não basta apenas ser um investigador competente por si só – não obstante isso seja vital. É também necessário saber reflectir sobre as práticas de investigação, ao mesmo tempo que se analisam os conhecimentos, as técnicas e os métodos que as tornam eficazes. Mas há mais do que isto! É necessário ter alguma habilidade para auxiliar os novos investigadores a apropriarem-se, eles próprios destas técnicas e métodos tentando não perturbar o seu desenvolvimento intelectual. Em suma, para ser um orientador de dissertações de mestrado eficaz, é necessário ser por um lado um bom investigador e por outro lado um bom orientador.

Parece-nos assim de algum modo evidente que muitos dos papéis e das funções desempenhadas pelo orientador e pelos mestrandos no estabelecimento da relação de orientação estão na dependência directa

quer das características ou sensibilidades pessoais, quer da experiência profissional, quer ainda do tipo de formação específica que se possua.

Quando se dá início ao processo de orientação algumas serão as angústias, os medos, as preocupações e as dificuldades. Mas também muitas serão as gratificações, os triunfos e os momentos agradáveis. De que forma se vão ultrapassando progressivamente os obstáculos? Possivelmente o passar do tempo trará consigo algumas transformações, já seja pela força do hábito de utilizar tantas vezes o mesmo “instrumento” – que permite conhecer os “segredos” do “*métier*”, já seja pela necessidade de ficar desperto a certos assuntos que fazem procurar formação e informação para tal, ou ainda pelo convívio que se estabelece com quem tem já mais experiência no assunto.

Deste modo, o processo de orientação de dissertações de mestrado surge rico de dimensões de extrema importância, todavia ainda pouco exploradas e debatidas. De facto, parece-nos aliciente poder explorar e até mesmo vir a compreender a complexidade e a especificidade do sistema de relações presente no processo de orientação das dissertações de mestrado.

Um outro aspecto motivador deste tipo de trabalho de investigação será o de poder reconhecer o papel e a importância dos intervenientes enquanto sujeitos em cuja complexidade individual se alicerça a natureza e a qualidade do trabalho que se produz.

Conhecer alguns percursos e colher algumas opiniões de pessoas, que sendo mestrandos, são detentoras de um capital de experiência e conhecimentos bastante rico parece-nos ser uma forma de trazer “um pouco de luz” sobre o assunto.

Procuraremos, assim, com este trabalho, identificar os principais problemas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes aquando da realização das suas dissertações de mestrado, de modo a influírem negativamente no término dos seus trabalhos, contribuindo, deste modo para o seu insucesso.

Utilizamos o galicismo “insucesso” querendo significar “falta de êxito, desastre ou fracasso”, como definido na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (vol.XIII:899), no sentido do estudante não ter conseguido concluir as provas académicas regulamentadas, em tempo útil, uma vez iniciado o processo de estudo Pós-Graduado conducente à obtenção do grau

de mestre. Por outras palavras, que ele não tenha conseguido concluir a sua investigação e/ou a escrita da sua dissertação.

Não podemos deixar de sublinhar, contudo, que acreditamos que o estudante de uma pós-graduação colhe sempre frutos do seu trabalho durante o ano “curricular” de ensino formal, pelo que, a não conclusão do processo final constitui apenas um passo que acaba por não ser dado, mas que em nada contraria o seu real aproveitamento desse tempo de aumento de conhecimentos.

Este insucesso, que, curiosamente, surge com relativa frequência um pouco por todos os cursos de mestrado, pressupõe-se que seja devido, na maior parte dos casos, a uma globalidade de factores mais ou menos circunscritos, mas sempre inter-relacionados, que acompanham quer o desenvolvimento do curso em geral quer da pessoa do mestrando em particular. Assim, tomar contacto com o tipo de problemas que afectam com maior frequência o grupo dos mestrados e que os remete para o caminho sem retorno do insucesso, parece-nos ser um problema de investigação que pela sua originalidade e pertinência merece ser trabalhado. O desenvolvimento desta investigação poderá vir a contribuir para “iluminar” a visão sobre este problema que tem merecido pouca atenção por parte dos investigadores no nosso país.

Ao explorar esta temática não basta, em nosso entender, proceder a um levantamento rigoroso dos problemas e das causas para o insucesso. Há que, acima de tudo, tentar perceber que tipo de relação existe entre essas causas e os factores que acompanham o desenvolvimento dos cursos de mestrado, fazendo o seu enquadramento em termos de espaço, tempo, quadro legislativo, território institucional, etc. tentando tornar evidente o(s) tipo(s) de relações que poderão existir entre os vários factores conducentes ao insucesso. Interessa-nos, deste modo, identificar numa primeira etapa, o tipo de problemas que podem surgir com mais frequência aos mestrados. Numa segunda etapa verificaremos o tipo de relações existentes entre esses problemas e as questões de ordem prática (influência das alterações na vida pessoal, integração na instituição de ensino, temáticas e organização do curso de mestrado, clima de grupo, etc.) em que o mestrado se desenvolve. Outro aspecto que pretendemos explorar diz respeito ao modo como esses entraves motivadores de insucesso podem estar relacionados entre si, isto

é, em que medida um determinado problema pode contribuir para a instalação ou agravamento de outro (s). Será ainda importante verificar de que modo a tipologia dos problemas enfrentados pelos mestrados difere de pessoa para pessoa e, eventualmente, por áreas científicas.

Sistematizando, quanto à identificação dos problemas que podem surgir com maior frequência revela-se importante identificar:

- Quais são, em concreto, os problemas (procurando revelar qual a tipologia dos problemas que os mestrados enfrentam)?
- Qual o grau de diversidade dos problemas com que os mestrados se deparam?
- Quais as etapas do trabalho em que mais facilmente se verifica a instalação dos problemas?
- Que factores contribuem para o aparecimento desses problemas?
- Que peso relativo atribuem os mestrados a cada um dos problemas que surgem?

Quanto à exploração do tipo de relações que existem entre os diversos problemas interessa-nos compreender:

- A eventual relação entre os problemas que surgem e as transformações da vida pessoal, com o trabalho de investigação propriamente dito, e com as dinâmicas do próprio curso de mestrado.
- Se o tipo de problemas que surgem ao longo do curso de mestrado se relacionam com a questão do género, cargo que se ocupa na vida profissional, formação de base, ou ainda experiência prévia na área da investigação.
- Se determinado problema pode criar terreno para a instalação de outro(s) que minem o sucesso no mestrado.
- Se os problemas que surgem poderão ser semelhantes aos vários mestrados pertencentes a um mesmo grupo de alunos.

Sendo embora escassa a investigação nesta matéria, desde há algum tempo que esta problemática, que envolve os motivos que dificultam o

sucesso nos cursos de mestrado, tem vindo a ser alvo de amplo debate e criteriosa investigação no domínio da sociologia, pedagogia, psicologia sobretudo nos países anglo-saxónicos.

De facto, existem trabalhos de investigação científica neste campo que têm realçado os principais aspectos que dificultam a vida aos alunos dos cursos de mestrado, impedindo-os de levarem até ao fim o seu propósito.

Investigaremos, pois, o conjunto dessas áreas já identificadas, e tentaremos perceber, através do nosso trabalho, se existirão eventualmente outras consideradas relevantes no nosso meio académico, enquadrado que está na estrutura sócio-económico-política portuguesa do início do terceiro milénio.

Assim no trabalho que apresentamos, salientamos no 1º capítulo – “O insucesso nos cursos de mestrado” – os dados mais relevantes da pesquisa que efectuámos na literatura internacional mais recente sobre as respostas dadas pelos diversos autores estudiosos da educação, mas mais focalizados para a problemática da formação pós-graduada. Esta pesquisa bibliográfica veio demonstrar a importância que este tema tem merecido nos últimos anos, facilitando-nos o trabalho, uma vez que nos chamou a atenção para as áreas (eventualmente) mais problemáticas, a investigar.

Com as ideias melhor alicerçadas, prosseguimos o estudo empírico através da elaboração de entrevistas a uma pequena amostra populacional constituída por mestrandos que não tinham conseguido entregar as suas dissertações, numa das áreas de especialização dos mestrados em Ciências da Educação, não tendo, deste modo atingido o título universitário de mestre. Efectuada a análise de conteúdo destas entrevistas, quisemos ainda comparar estes nossos resultados com a opinião da Coordenadora deste curso de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

A recolha e análise dos dados serão descritas nos capítulos referentes à “Metodologia” (capítulo 2) e aos “Resultados” (capítulo 3). É a análise de todos os dados assim obtidos que discutimos por fim, procurando tirar algumas ilações quanto às principais causas de insucesso dos mestrados entre nós – “Discussão e conclusões” (capítulo 4).

Cientes da diminuta representatividade da nossa amostra, não poderemos, decerto efectuar generalizações, mas teremos a oportunidade de realçar algumas respostas obtidas através do nosso estudo de casos que mais se aproximam das da literatura internacional, para melhor poderem ser estudadas em investigações ulteriores.

## 1. O insucesso nos cursos de mestrado

Como referimos na Introdução, apresentamos neste capítulo os dados mais relevantes da literatura internacional relativos à educação pós-graduada, nomeadamente relacionados com as características e os problemas dos estudantes de pós-graduação, e ainda com a elaboração das suas respectivas dissertações/teses.

### 1.1. Dificuldades de um estudante na pós-graduação

"Um homem não é velho enquanto se mantiver em busca de alguma coisa "

*Jean Rostand*

"Um pessimista encontra uma dificuldade em cada oportunidade; um optimista vê uma oportunidade em cada dificuldade"

*Sir Winston Churchill*

#### 1.1.1. O estudante adulto – a andragogia

"Todo o processo formal de instrução – ensinar e aprender – pode ser visto como uma tentativa continuada do homem para controlar, modificar ou adaptar-se ao seu envolvimento para que a sua sobrevivência seja assegurada" (Curzon, 1996:5). Esta afirmação diz respeito ao processo de desenvolvimento educativo que se vai realizando no decurso da nossa vida, desde as aprendizagens mais simples da infância àquelas que acontecem durante toda a vida adulta. Na aprendizagem encontra-se, por isso, sempre implícito um contexto de modificação de comportamento através das suas actividades e experiências, de modo que o seu conhecimento, desempenhos e atitudes (incluindo os seus modos de adequação perante o seu envolvimento) se modifiquem de forma mais ou menos permanente (ibidem: 10).

Por isso, o adulto, se não quer ver-se reduzido à condição de ilha no mundo que o cerca, tem de manter – e é necessário ajudá-lo a manter –

não só os conhecimentos já adquiridos, como também a abertura e a adaptabilidade às realidades envolventes, proporcionando-lhe a realização do seu potencial de adulto que, como refere Knox (1983:1) é um verdadeiro "sinal dos nossos tempos". O seu desenvolvimento como adulto é sempre o produto da interacção entre a estabilidade e a mudança, conjugando-se e concorrendo para elas as adaptações externas e a própria mudança interior, perante os padrões estabelecidos de interesses e actividades. Neste vivenciar mais responsabilizado do mundo envolvente, o adulto vai escolher (numa perspectiva existencialista) a sua actuação, influenciada tanto por razões pessoais (satisfação/insatisfação profissional, remuneração, actividades alternativas à carreira), como pelas circunstâncias situacionais (relações sentimentais, familiares, trabalho) (Knox, 1983). Há, pois, que proporcionar-lhe, ao longo de toda a sua vida, os meios para essa transformação/ realização/adaptação, dado que já não bastam, para isso, a improvisação e a iniciativa meramente pessoal (Goguelin, 1973). Por outro lado, a sua "personalidade moldou-se no decurso de toda a sua existência e ele adquiriu um certo saber-existir, resultante de um longo "condicionamento" e, portanto, muito estável" (Goguelin, 1973: 47). Se, a nível biológico se admite a existência da sua maturação aos 25 anos, o mesmo nem sempre acontece quando consideramos a sua maturidade psicológica, afectiva e emocional. Como Fernandes (1983) refere, "adulto" é, a nível sociológico, o indivíduo que "goza de autonomia económica e financeira, que possui uma profissão, uma família e responsabilidades sociais". Estas características de "adulto" têm vindo a surgir, particularmente em Portugal, desde as últimas décadas do século XX pelas modificações sócio-políticas em permanente desenvolvimento, cada vez mais tardiamente no decurso de vida dos jovens adultos. A dependência familiar é mais prolongada, o primeiro emprego, difícil. Vamos portanto encontrar os estudantes pós-graduados frequentemente em fases de grande instabilidade em diversos aspectos das suas vidas. De facto, e de acordo com Kastenbaum (1985), tem-se verificado uma cada vez mais notória imprevisibilidade social, consequência não só da grande capacidade de mobilidade geográfica, da inovação tecnológica / (informática), como de muitas outras alterações significativas que abalam a estabilidade social e abrem novas perspectivas.

Assistimos nas últimas três décadas do século XX a uma intensificação dos estudos sobre as questões de “ser adulto”, na tentativa de definição dessa fase e, particularmente na integração dessa etapa evolutiva dos indivíduos num contínuo do seu curso de vida, com a “Lifespan Developmental Psychology” particularmente dinamizada por Paul B. Baltes (1939 -), director do Center of Lifespan Psychology do Max Planck Institut for Human Development, em Berlim. Esta escola de pensamento baseia as suas investigações sobre os “ciclos de vida” (Glickman,1985) na identificação de padrões de desenvolvimento e dos processos e relações estabelecidas em determinados momentos de transição, tendo em conta que (Schaie e Willis, 1982:1100-1):

- Existe uma continuidade de desenvolvimento e mudança ao longo da vida, ocorrendo, quer durante a infância, quer na idade adulta, os fenómenos e alterações que lhe são próprios. Estes, todavia, no período da idade adulta, não podem ser previstos ou tratados da mesma forma que nos estádios anteriores;
- A idade cronológica pode não constituir o marcador mais relevante para muitos tipos de mudança, em particular na idade adulta, na qual se quebra o isomorfismo entre as alterações biológicas e as comportamentais, típico do desenvolvimento nas idades mais jovens;
- Muitos dos aspectos do desenvolvimento caracterizam-se pela acentuação da variabilidade inter-individual no decurso da vida. Isto associa-se a um maior impacto das fontes influentes do meio circundante durante a vida adulta;
- A visão de desenvolvimento da “lifespan” implica a consideração de múltiplas e recíprocas influências e direcções de mudança.

Podemos considerar estes “ciclos de vida” sob diversas visões: a psico-sexual, a profissional, e a sócio-psicológica (Huberman, 1975).

Em relação à primeira, as “tendências básicas” de vida, estabelecidas por Charlotte Buehler (1893–1974), a partir das “histórias de vida” que

analisou, reflectem o propósito da existência humana: (1) a tendência para lutar pela satisfação pessoal no sexo, amor, e reconhecimento do ego, (2) a tendência de uma adaptação pessoal auto-limitativa com o propósito de inserção no seu meio, ganhando segurança, (3) a tendência para a auto-expressão e realização criativa, e, finalmente, (4) a tendência para a integração e preservação da ordem. Apesar de poderem ser encontradas em todas as idades, entre os 18 e os 25 anos (período em que habitualmente decorrem os estudos universitários), os jovens tendem a afirmar-se como adultos, na sua adaptação pessoal; depois, entre os 25 e os 45 anos (período que engloba habitualmente os estudos pós-graduados) o indivíduo estará na sua fase de realização profissional e afectiva com estruturação de um ambiente familiar (Chickering e Havighurst, 1981).

De facto, do ponto de vista "profissional", o adulto jovem (masculino) que em princípio já escolheu uma via profissionalizante (pelos 18-25 anos), vai modificando as suas atitudes/modo de vida, para se empenhar (pelos 25-50 anos) a alcançar postos de trabalho e aumentar as suas competências (Friedman, 1970, citado por Huberman, 1975). Curiosamente este autor separa a vida da mulher (casada), uma vez que as suas preocupações mais se relacionam com a constituição de família (pelos 20 anos), centrando o seu pensamento no nascimento dos filhos, e, mais tarde, na sua educação, apoiando a vida profissional do marido. Esta visão, adequada à época, para determinada sociedade, não pode ser transposta para os nossos dias, nas sociedades ocidentalizadas, dadas as profundas alterações sócio-psico-culturais que "libertaram" o estatuto da mulher, procurando equilibrar as responsabilidades familiares, sociais e profissionais entre os dois sexos.

Do ponto de vista sócio-psicológico (Havighurst, 1972), as preocupações dominantes nos primeiros anos da idade adulta são as de orientação da vida (18-30 anos – integração social; profissão; família), e de concentração da energia (30-40 anos – rendimento profissional, educação dos filhos, formação profissional). Depois, pelos 40 anos, sente-se mais estabilizado, podendo dedicar-se ao seu trabalho e às questões da sua intimidade/família e cívicas. Para lá dos 50 anos há menor intensidade de "luta", alterando-se o seu posicionamento social. Profissionalmente tenta não "perder terreno", situação que habitualmente acaba por se alterar na

década dos 60, com a reforma. O declínio físico e psicológico que sobrevém vai alterar as suas relações com o mundo (preferindo satisfações ou procurando distrações momentâneas), para, nos anos seguintes assistir a uma progressiva perda de interações com o mundo ficando cada vez mais dependente dos outros. Já em 1953, Havighurst afirmava que o indivíduo deve desempenhar certas tarefas evolutivas, para se desenvolver adequadamente. Estas tarefas são enfrentadas de forma diferente, dependente dos seus diferentes valores, da sua maturação física, das expectativas sociais, e ainda das suas oportunidades, preferências, competências e recursos (Baltes e Silveberg, 1995, citados por Silva, 2000). Considerando tão-somente essas tarefas no adulto jovem, terminologia que Havighurst utiliza para as idades entre os 18 e os 30 anos, (uma vez que é a época em que a maior parte dos estudantes de pós-graduação se encontra), são elas: escolher companheiro/a e iniciar uma carreira e uma família. Evidentemente que, o grande interesse desta teoria, baseada nas tarefas de desenvolvimento, foi também a “sua maior fraqueza, tendo eliminado, à partida, outras avenidas de investigação” (Ornstein, 2005). Tendo o seu estudo sido limitado apenas a uma cultura, a da classe média dos Estados Unidos da América, as tarefas apontadas não podem ser consideradas universais, não tendo em conta as diferenças culturais nem os seus diferentes valores. A proposta mais recente para as concepções da “lifespan psychology” apontam para a necessidade de uma visão de desenvolvimento biocultural co-constructivista (Baltes e Smith, 2004).

Robert White (citado por Bocknek, 1986) veio a identificar cinco “tendências de crescimento” no desenvolvimento do adulto jovem: (1) estabilização da identidade do ego (ou sentir-se confiante na sua recém encontrada identidade e não tão apto a sucumbir às pressões exteriores); (2) liberdade nos relacionamentos pessoais (menos acorrentado às suas histórias de vida); (3) aprofundamento dos interesses e na alegria de viver, moldando a competência e o compromisso; (4) humanização dos valores (saindo da moralidade abstracta da adolescência para uma moralidade mais funcional); e (5) expansão do cuidar, tendência relacionada com a ideia de Erikson de “intimidade/generatividade”.

Finalmente, o único psicanalista teórico a considerar que “a post-adolescência representa uma fase específica do crescimento no decurso da

vida” (Bocknek, 1986) é Rudolph Wittenberg, que identifica cinco características psicológicas e três factores socioeconómicos nos jovens adultos. As características metafísicas são: (1) uma crise de auto-imagem (alternância de respostas entre as obrigações superegóicas -autoridade parental- e a adesão aos seus ideais egóicos); (2) estados breves de despersonalização (perda de identidade/isolamento); (3) compreensão da realidade (fim do desempenho de papéis, depressão); (4) compreensão da continuidade temporal (como utilizar o tempo para o seu conjunto de actividades); procura de parceiro/a (escolha de objecto para afiliação permanente). Os factores socioeconómicos dizem respeito à sua necessidade de autonomia (apesar da sociedade os manter por vezes demasiado tempo impedidos de entrar no mercado do trabalho), à formação de/filiação em grupos (sociais, políticos, religiosos - melhor auto-definição), e o desenvolvimento de uma filosofia de vida (dependente das suas reacções às pressões sociais).

Estas características e factores englobam o tema trans-cultural de procura do jovem adulto por uma identidade e uma autonomia.

É, pois este, um período, de grande esforço e agitação de vida, durante o qual necessário se torna tomarem-se importantes decisões, tendo em perspectiva a definição de objectivos sobre os seus estilos de vida/ relacionamentos pessoais, e sobre a sua carreira (Ornstein, 2005).

Deste modo, quando se considera o estudante adulto, temos de ter em conta toda a problemática complexa que se desenrola durante este período da sua vida. Com experiências acumuladas e em busca de uma identidade própria, é fundamental ter em conta a maior relevância das suas experiências de vida como fonte ou exemplo de aprendizagem, sendo impossível dissociar ou compartimentar os conhecimentos, já que a realidade profissional é interdisciplinar. A sua aprendizagem/investigação vai reflectir a sua melhor integração no mundo real, que é o seu, do dia-a-dia, os seus papeis sociais, que já desempenha, e um modo próprio de aprender por observação-experienciação, não dissociando teoria e comportamento prático. Apesar de se adaptarem bem a novas situações, os jovens adultos resistem mais a mudanças que tenham de fazer ou que lhes sejam impostas.

Mas, mais do que tudo, para aprenderem, envolverem-se num processo de estudo, investigarem, necessitam de estar motivados. Se a motivação é fundamental na aprendizagem das crianças e dos jovens, agora, como adulto, o indivíduo sente-se mais responsabilizado pelo que aprende e procura dar-lhe um sentido para a vida. Pode-se dizer que o adulto se situa melhor num contexto educacional dirigido para determinado proveito próprio (conhecimentos pessoais, melhoria do seu estatuto no emprego), ou o melhoramento da sociedade em que se insere (ex.: tema de um projecto de estudo, de uma dissertação ou tese), no sentido da proposta de J Nuttin, na sua "Teoria da motivação humana" (Malglaiive, 1995, p.242-3). De facto, "a motivação ou dinamismo do comportamento encontra a sua origem (...) não numa série de necessidades autónomas e justapostas, mas no funcionamento unitário e integrado que se identifica com a própria vida do indivíduo", sendo a necessidade definida como "*uma relação requerida entre o indivíduo e o mundo* ou, mais precisamente, seja esta relação *enquanto exigência* para o funcionamento óptimo do indivíduo". As disfunções deste equilíbrio entre o indivíduo e o seu funcionamento óptimo no mundo da sua vida podem, por isso, alterar todo o dinamismo de um empreendimento de aprendizagem.

**Quadro 1.1.1**  
**O modelo andragógico da aprendizagem**  
(adaptado de Knowles, 1984, por Light e Cox, 2001)

**O conceito do formando**

- Ser auto-dirigido
- Responsável pela sua própria aprendizagem

**A experiência do formando**

- Constitui uma fonte rica de recursos para si próprio e para os outros

**Prontidão para a aprendizagem**

- Quando experimentam uma necessidade de saber ou fazem algo de forma mais eficiente (pode ser encorajada)

**Orientação para a aprendizagem**

- Centrados num problema ou tarefa

**Motivação para a aprendizagem**

- Interna, intrínseca
- Auto-estima
- Confiança
- Auto-actualização

A expansão social da concepção existencialista da vida aliada ao rápido progresso do conhecimento humano têm conduzido a uma consciencialização cada vez mais profunda de que para se ser Homem, para se ser elemento participativo e actuante na sociedade, é-se obrigado a evoluir e a estudar ao longo de toda a vida. Este é um aspecto que, para alguns, é suficientemente poderoso para manter a chama da motivação.

Em 1978, Knowles (citado por Light e Cox, p.58-9) introduziu o conceito de "andragogia" relativo à aprendizagem dos adultos, diferindo da noção de pedagogia, mais relacionada com o ensino das crianças (Quadro 1.1.1).

Evidentemente, diferentes situações sociais do contexto da aprendizagem podem modificar o peso relativo de cada um destes itens, podendo trazer o estudante andragógico para uma vertente de ensino/aprendizagem mais pedagógica. Os estudantes de pós-graduação encontram-se, pois, entre os dois extremos deste continuum (Light e Cox, 2001, p.59), sendo importante uma reflexão não tanto quanto à sua visão como adultos, mas, mais do que tudo, em relação com os aspectos da sua aprendizagem auto-dirigida, indo para além de toda a informação fornecida, seguindo os seus próprios caminhos (Biggs, 1999), traçando novos rumos nunca antes percorridos. A sua aculturação em termos de inteligência colectiva vai-se repercutir também sobre o seu tipo de reacção às situações com que se depara, estruturando-se a sua capacidade para formar novos conceitos, pelas suas próprias vias (Horn, 1970).

Considerando os estádios de desenvolvimento do Eu de Jane Loevinger (Marchand, 2001,p.36-7), o estudante-adulto encontra-se frequentemente num nível de auto-conhecimento, deixando as obrigatoriedades de um pensamento-actuação dentro da norma/lei, para procurar as múltiplas possibilidades de respostas às situações, reforçando as suas opiniões e compreendendo as diferenças. Está prestes a desenvolver os seus próprios princípios e ideais, a sua auto-crítica e o sentido de responsabilidade. A sua aprendizagem (e investigação) envolve-se de interrogações de si mesmo para o exterior, mas também para consigo, testando a cada passo o seu valor. Esta reformulação dos problemas, questionando em busca de outras informações e tentando

encontrar novas soluções, experimentando-as, é difícil, árdua, e muitas vezes solitária. "O estudante pode saber que fazer, querer fazê-lo, mas não ser capaz na realidade de o concretizar. Pode mesmo ter receio de não ser suficientemente bom, e sentir que não vale a pena correr riscos" (Light e Cox, 2001, p.139). Esta dificuldade, que pode fazer interromper um projecto/dissertação/tese, pode ter consequências devastadoras para a sua auto-imagem, sendo aqui fundamental a intervenção de apoio por parte do seu orientador.

Quando se está numa fase de ensino pré-graduado, são os trabalhos de projecto de final da licenciatura que acabam por mudar mais os alunos. Depois, a dissertação de mestrado é a oportunidade seguinte e de maior relevância, tendo a tese de doutoramento o maior potencial nesse campo.

Durante a elaboração de qualquer destes trabalhos o candidato vai ter de ultrapassar metas de aprendizagem, sendo de extrema importância todo o seu relacionamento com o mundo envolvente, e a sua inter-relação directa com o profissional que o orienta. De facto, ele tem de equilibrar a sua vontade e autonomia individuais com as suas vivências de cada dia e o suporte que obtém de quem o rodeia (Graves e Varma, 1997, citados por Light e Cox, 2001).

Pretendendo nós avaliar as dificuldades que os estudantes apresentam para justificarem os seus atrasos ou mesmo as suas incapacidades de conduzir a bom termo as suas dissertações de mestrado, compreendemos desde logo que elas brotam de modos mais ou menos bem definidos de questões intelectuais, muito condicionadas pelo cenário criado entre o mestrando e o seu orientador, por questões pessoais ou mesmo sociais, e, por fim, por questões de ordem prática (Light e Cox, 2001: 134-153). Analisaremos de seguida, mais detalhadamente, estas dificuldades.

### **1.1.2. Dificuldades dos estudantes pós-graduados**

Na sua vivência durante a estruturação, elaboração e conclusão de uma investigação pós-graduada, o estudante tem, pois, de ultrapassar um vasto leque de problemas decorrentes da sua condição. Rudd (1985) encontrou como principais razões para o não acabamento ou o acabamento tardio dos seus trabalhos de investigação uma série de dificuldades

resultantes da combinação de múltiplos factores categorizados no Quadro 1.1.2. Globalmente poderemos considerar existirem problemas de enquadramento da vida pessoal (itens 1. e 2.), dificuldades decorrentes da planificação, metodologia e gestão do tempo relacionadas com a própria investigação (itens 3., 4. e 5.), e, finalmente, mas não menos importante, as questões relacionadas com os cenários de orientação (item 6.). Já em 1977 Bronfenbrenner (citado por Reinert, 1980) tinha distinguido quatro sistemas ambientais influentes no indivíduo: um microsistema (o ambiente da pessoa que se desenvolve, por exemplo, a casa, o seu trabalho); um mesosistema (sistema alargado que contém dois ou mais microsistemas); um exosistema (sistema de influência contendo microsistemas e mesosistemas a um nível local, por exemplo, sistema de transportes, médico, social, administrativo); e um macrosistema (sistema de regras explícitas e implícitas, regulamentações, e ideologias impostas pela sociedade). Estes sistemas são, globalmente aqueles que afectam o dia-a-dia do estudante/investigador. São as suas dificuldades que ele irá ter de ultrapassar.

**Quadro 1.1.2**  
**Problemas mais comuns para um estudante de investigação**  
**pós-graduada (Adaptado de Rudd, 1985)**

1. Isolamento
2. Problemas pessoais exteriores à investigação
3. Insuficiente ou difícil planeamento e gestão do projecto
4. Dificuldades metodológicas durante a investigação
5. Escrever
6. Orientações inadequadas ou negligentes

**1.1.2.1. A vida pessoal**

É interessante notar que as investigações efectuadas neste campo encontraram um problema para o qual não haveria solução imediata ou mesmo aparente: o isolamento. De facto este item surge com relevância logo a seguir às dificuldades encontradas com as competências metodológicas de organização do trabalho (Delamon e Eggleston 1983; Welsh 1979; Beard e Hartley 1984; Rudd 1985, cits. por Brown e Atkins, 2002).

Esta questão, que se agudiza para os estudantes que se encontram desenraizados dos seus locais de origem, ou que se encontrem em “part-time”, pode ser muito traumatizante para alguns estudantes que necessitem do “drive” de uma discussão de ideias, podendo mesmo quebrar a motivação (Rudd 1985).

A solidão isola cada vez mais o indivíduo fazendo com que ele não encontre saída para as suas dúvidas metodológicas, ou mesmo para o sentido de orientação do seu próprio trabalho, podendo aumentar, além do mais, a sua insegurança quanto à capacidade que possa ter de terminar o seu trabalho.

A inexistência de “feedback” por parte de outrem favorece a possível manutenção de erros ou de orientações erráticas que poderiam, de outro modo, ter sido evitadas.

Apesar de alguns estudantes poderem ultrapassar esse isolamento, podem ainda estar condicionados pelo medo de falar sobre os seus temas ou resultados com receio de serem ultrapassados na competição desenfreada científica e profissional que ocorre em alguns meios (Rudd, 1985).

### **Quadro 1.1.3** **Circunstâncias vivenciais durante a investigação** **(Cryer, 2003)**

- **Estudar a tempo inteiro**
- **Estudar em “part-time”**
- **Estudar a distância da instituição**
- **Graduado recentemente**
- **Não seguro pós-graduação**
- **Empregado com trabalho fora da academia**
- **Idioma da dissertação/tese não sendo a língua mãe**
- **Estar num país estrangeiro**
- **Viver com os pais**
- **Viver com parceiro/a**
- **Viver em casa**
- **Viver fora de casa**
- **Viver com outros estudantes**
- **Ter de passar muitas horas em transportes**
- **Não estar bem de saúde**
- **Ter de tratar de crianças**
- **Ter de tratar de idosos**
- **As finanças podem ser problema**
- ***(Qualquer circunstância pessoal que possa influenciar o modo de vida do estudante durante o seu programa de investigação)***

Para além do isolamento sentido por alguns, os factores externos à vida académica exercem uma influência ímpar na vida destes estudantes investigadores. De facto, como seres humanos que são, inseridos numa sociedade, estão permanentemente sujeitos às questões de âmbito emocional pessoal ou familiar e/ou ainda às questões económicas, as quais tomam, por vezes, a primazia dos seus pensamentos durante largos períodos de tempo.

**Quadro 1.1.4**  
**Responsabilidades (recomendáveis) de um estudante**  
**pós-graduado**  
**(National Postgraduate Committee, 1995)**

1. No final do primeiro ano (18 meses se se tratar de estudante em “part-time”) (sujeito a normas específicas publicadas pela Instituição/Departamento, as quais, dada a natureza do assunto, podem variar) o estudante deve ter definida a área de investigação, ter adquirido os conhecimentos básicos requeridos, ter terminado a revisão da literatura e ter desenhado um protocolo para o desenvolvimento futuro da investigação, com calendarização para os próximos 2-3 anos (3-4 para os estudantes em “part-time”). O estudante deve ter produzido uma quantidade substancial de trabalho escrito, mesmo que apenas em “rascunho”. Esta quantidade “substancial” deve ser definida pelo orientador ou pelo Departamento logo à partida.
2. É da responsabilidade do estudante formular os seus próprios tópicos que gostaria de discutir com o orientador.
3. Os estudantes devem submeter o seu trabalho escrito regularmente aos seus orientadores.
4. Os estudantes devem anotar a orientação e o feedback dos seus orientadores.
5. Os estudantes devem, em geral, produzir todo o seu material em letra de forma, processado por computador (Word) ou dactilografado. Material que contenha equações complexas pode ser excluído, mas a sua apresentação tem de ser clara e legível.
6. Os estudantes devem informar os seus orientadores acerca de outras pessoas com quem estejam a discutir o seu trabalho.
7. É responsabilidade do estudante procurar o orientador. Qualquer problema grave que o estudante tenha com o seu orientador, incluindo o da sua acessibilidade deve ser desde logo tratado entre os dois.

Temos, por isso, de saber valorizar os problemas com relacionamentos pessoais, as problemáticas familiares em geral inadiáveis, as dificuldades financeiras (por vezes estudando longe de casa), eventuais complicações nos seus locais de trabalho, e as inesperadas doenças ou uma

(esperada?) gravidez. O reconhecimento destes aspectos, durante a orientação é fundamental para se conseguir um equilíbrio mais estável do orientando, o qual vai ter de desenvolver as suas capacidades intelectuais e resolver as suas interrogações em simultâneo com a sua problemática social e pessoal. No Quadro 1.1.3 listamos alguns dos aspectos de circunstâncias pessoais que o estudante deve considerar e/ou resolver perante a necessidade de ter de ultrapassar um período de intenso trabalho de investigação.

Todos estes factores pessoais, mesmo que não sejam sentidos como motivos desencadeantes para uma paragem no desenvolvimento dos trabalhos, podem seguramente constituir parte de influência relevante.

Para que o processo de investigação possa ser desenvolvido e terminar em tempo adequado, são recomendáveis algumas responsabilidades do estudante pós-graduado publicadas no Reino Unido pelo National Postgraduate Committee (1995) (Quadro 1.1.4).

#### **1.1.2.2. O desenvolvimento do projecto**

Idealmente, o assunto a investigar deveria ser interessante para o investigador, ser passível de ser investigado em determinado limite temporal, e ainda deveria conter a possibilidade de produção de trabalho original (Rudd, 1985). Esta última característica não é necessária em relação às dissertações de mestrado, exigindo-se apenas nestas a demonstração de competências do formando em realizar uma investigação bem estruturada. Em muitos casos esta originalidade só pode ser conhecida a posteriori, acabando por surgir mesmo aquando das dissertações e mestrado. Todavia, não raramente as metodologias ou mesmo as possibilidades técnicas (e por vezes económicas) são complexas, impossibilitando aquela segunda característica referente à capacidade da investigação ser efectivada, podendo conduzir inclusivamente à reelaboração de todo um projecto.

Têm sido referidas também como dificuldades, por alguns estudantes, questões de manejo de programas de computador ou de técnicas estatísticas avançadas (Delamont e Eggleston 1983, cit por Brown e Atkins, 2002). É provável que o mais generalizado uso de programas de

computador tenha vindo facilitar este aspecto, sendo também verdade que muitas investigações recentes têm o apoio especializado de um estatista.

Para se concretizar qualquer tarefa em tempo adequado (ou seja, no tempo útil para a qual foi projectada), é necessário um planeamento exaustivo. Recomenda-se frequentemente que o estudo teórico para a fundamentação e o desenho do projecto (inclusivamente com a objectivação da metodologia a utilizar) sejam efectuados antes do registo oficial da formulação da investigação (Rudd, 1985), uma vez que o tempo necessário para ultrapassar essas etapas é frequentemente prolongado e, quando fica para depois, irá atrasar demasiadamente o início de todo o processo.

Esta fase de elaboração mental e de estruturação prática é fundamental para que haja um mínimo de questões imprevistas no que diz respeito quer a materiais recolhidos, quer à sua análise. O investigador estudante pode ver-se, de súbito, submerso em dados excessivos de material por vezes (não) relevante no contexto do estudo, ou, pelo contrário, pode aperceber-se de súbito que deveria ter efectuado algo em determinado momento da investigação, agora já ultrapassado, obrigando eventualmente à repetição de passos essenciais para a investigação (Brown e Atkins, 1999: 124).

Por último, é ainda imprescindível que o investigador não perca a direcção do seu estudo (por entusiasmo ou por insuficiente definição metodológica prévia), situação que acontece sobretudo com orientadores distantes, de estilo "livre". A "desorientação" momentânea que se origina nessas circunstâncias é desmobilizadora e por vezes, fatal.

Os atrasos nos prazos em relação a planos prévios podem complicar-se com o aparecimento de novos trabalhos que o investigador teria de cumprir nessa altura, ou por alterações económicas (Rudd, 1985) em detrimento da finalização dos seus trabalhos. Por vezes casos imprevistos de doença pessoal ou na família conducentes ao prolongamento dos prazos podem repercutir-se numa estruturação ulterior de vida (eventualmente com prioridades diferentes), com a necessária repercussão no término da investigação.

A redacção mesmo que parcelar dos elementos estruturais de uma dissertação ou tese tem sido apontada como uma dificuldade major por muitos alunos de pós-graduação. A escrita científica contém, por si mesma,

uma dificuldade própria que é conhecida (Beard e Hartley, 1984, citados por Brown e Atkins, 2002). Mas, como relata Rudd (1985), pode ser lenta a formação do material necessário à escrita, sendo também difícil a concatenação de todos os dados para que se possa elaborar um todo coerente de forma. O Science and Engineering Research Council (SERC) do Reino Unido recomendava já em 1982 aos estudantes investigadores que fossem escrevendo pequenos relatórios durante a sua investigação, nunca devendo uma dissertação ou tese ser a primeira prosa coerente redigida em (inglês)/texto científico!

Zuber-Skerritt (1986) (citado por Brown e Atkins, 2002), refere a eventual necessidade de se promoverem “workshops” sobre “Como se escrevem as dissertações ou teses”, úteis não só do ponto de vista prático, como também como apoio psicológico “de grupo”.

Quanto aos embaraços relativos à selecção e ao ordenamento do material recolhido, tendo em conta que muitos dados e textos recolhidos durante a investigação nunca servirão para utilização final (devendo ser separados logo à partida), nascem habitualmente de falta de organização/arquivo desde o início.

Há, por fim, aqueles estudantes excessivamente perfeccionistas (Brown e Atkins, 2002: 126) que nunca estão contentes com a revisão da literatura efectuada, o número dos seus dados (ou o seu significado estatístico), a possibilidade do controlo das variáveis estudadas, os instrumentos utilizados ou mesmo com a interpretação dos seus resultados! Vão, por isso atrasando a escrita, acabando, alguns deles, por nem nunca a iniciar!

### **1.1.2.3. Os cenários de orientação**

A elaboração de um trabalho de investigação pós-graduado gera no investigador um clima de tensões consigo próprio e com o meio que o rodeia, nomeadamente com o seu orientador, pessoa que, para além de o encorajar, aconselhar e apoiar, também o critica (obrigando por vezes a novos trabalhos ou a repetições “inesperadas”), e de quem se sente dependente. As relações com o orientador são tão significativas que podem constituir a principal razão apontada para o insucesso de todo o trabalho!

As críticas dos estudantes-investigadores mais frequentemente encontradas em relação ao seu processo de orientação estão expostas no Quadro 1.1.5.

**Quadro 1.1.5**  
**Críticas mais comuns feitas aos orientadores**  
**(Adaptado de Brown e Atkins, 2002)**

• Escassos encontros com o estudante
• Nenhum interesse no estudante
• Nenhum interesse no tópico em investigação
• Escassa ajuda prática fornecida
• Insuficiente capacidade de direcção
• Demora na entrega dos trabalhos (depois de revistos)
• Ausências frequentes do departamento
• Falta de experiência de investigação
• Falhas em capacidades relevantes e/ou no seu próprio saber

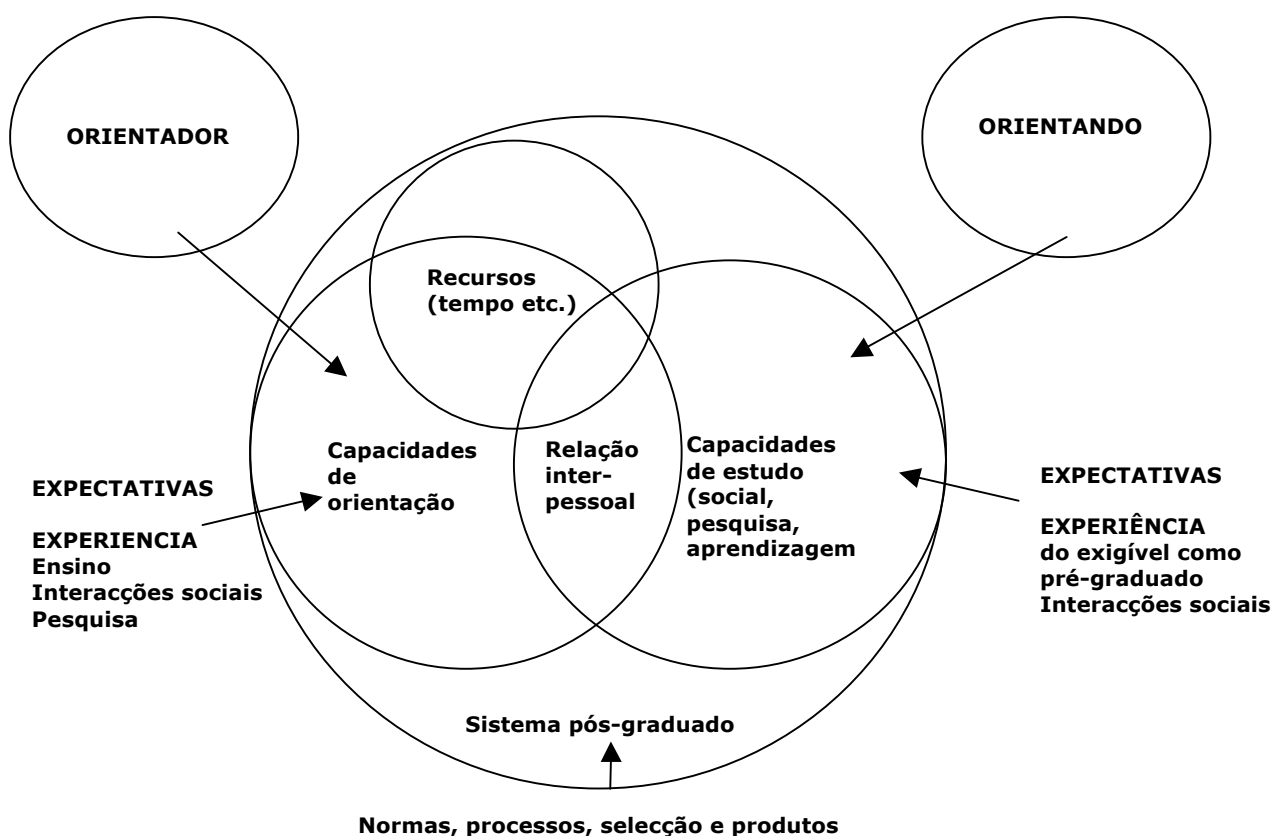
São, pois, críticas quanto às próprias capacidades técnico-científicas e pessoais do orientador e ao cenário de orientação que estabelece com o orientando. De facto, são inúmeros os factores que contribuem para uma adequada orientação, dependentes quer do orientador, quer do formando. Na Figura 1.1.1 apresenta-se um esquema que demonstra esta relação intrincada que se estabelece, de modo sempre diferente, em cada orientação, realçando a importância do contexto das expectativas de ambos.

Algumas instituições escolhem criteriosamente os orientadores em relação com os tópicos a investigar, deixando outras essa função ao investigador. É, todavia mais difícil, apesar de ideal, adequar de antemão as compatibilidades de características de personalidade entre orientador e orientando. Moses, 1984 (citado por Brown e Atkins, 2002) salienta a possibilidade de necessidade de um treino das capacidades de orientação, sendo fundamental que a relação se estabeleça não como entre um professor/explicador/director e um aluno, mas como um apoio à insegurança de um trabalho criativo, no qual a tomada de decisões é importante.

De facto, como referem Alarcão e Tavares (2003: 71), as situações de supervisão, que tomamos aqui como de "orientação" devem basear-se "numa relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente, e

comprometido". Por isso é fundamental ter em conta, para uma boa orientação, as capacidades interpessoais e capacidades de ensino e de planeamento do projecto (com o orientando) e ainda de orientação da investigação, características importantes desde o primeiro encontro com o orientando, sendo determinantes até ao momento em que ele vai expor os resultados da sua dissertação/tese.

**Figura 1.1.1**  
**Modelo de interacção dos factores influentes**  
**no processo de orientação**  
 (Brown e Atkins, 2002)



O primeiro encontro é sempre marcante para a relação, devendo não só estabelecer o adequado clima de segurança, numa atmosfera sentida por ambos como confortável e relaxada, como também calendarizar a estruturação e a regularidade do trabalho. Neste encontro, o orientador, para além de revelar interesse pelo bem-estar pessoal (condições de trabalho e de vida) do orientando, deve agendar uma tarefa inicial (para

desvendar precocemente qualquer dificuldade até então não percebida, dando ao orientando um feedback a curto prazo), e ainda, idealmente, deverá registar e fazer confluir tanto quanto possível as expectativas de cada um quanto ao processo de orientação (Quadro 1.1.6).

Na realidade, esta relação interpessoal pode não ser percebida de igual forma de ambos os lados, pelo que é útil uma discussão inicial sobre o que é esperado pelo investigador e o que o seu orientador julga ser mais adequado fornecer-lhe. Se, enquanto que alguns dos desejos dos estudantes/investigadores (Quadro 1.1.6), independentemente da área de investigação em que se encontrem (Phillips e Pugh, 2000, citados por Light e Cox, 2001), podem ser satisfeitos por alguns dos papéis que os seus orientadores podem desempenhar (Quadro 1.1.7), em determinadas circunstâncias este desiderato parece ser impossível.

**Quadro 1.1.6**  
**Expectativas dos estudantes quanto à sua orientação**  
**(Adaptado de Phillips e Pugh, 2000 por Light e Cox, 2001)**

<b><i>O que os estudantes esperam que os seus orientadores façam:</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tenham lido anteriormente o seu trabalho;</li> <li>• Que estejam disponíveis sempre que necessário;</li> <li>• Que sejam agradáveis, amistosos, abertos e apoiantes;</li> <li>• Que sejam críticos de forma construtiva;</li> <li>• Que tenham um bom conhecimento teórico da área em investigação;</li> <li>• Que estruturam os encontros de modo que seja relativamente fácil a troca de ideias;</li> <li>• Que tenham suficiente interesse na sua investigação de modo a disponibilizar mais informação ao estudante;</li> <li>• Que estejam suficientemente envolvidos no seu sucesso para os ajudar a arranjar um bom trabalho no final de tudo!</li> </ul>
---	---

Com tal variedade de expectativas e de papéis, é muito possível, na realidade, que não exista uma sobreposição adequada à partida. O que parece provável, todavia é que, durante todo o processo de uma orientação, o orientador possa tomar, em momentos diferentes, papéis diversos, relacionando-se estes câmbios com os diferentes estádios da investigação (Welsh, 1979, citado por Brown e Atkins, 2002). É mais frequente que o

orientador desempenhe um papel mais directivo de início, para depois dar maior liberdade de acção ao orientando, voltando, mais tarde, a ser mais “vigilante” no cumprimento de prazos, aquando da escrita.

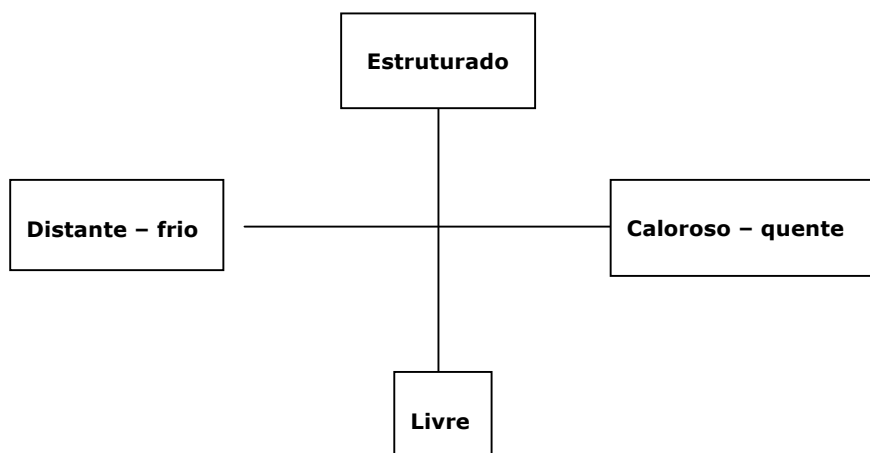
### Quadro 1.1.7 Alguns possíveis papéis do orientador (Brown e Atkins, 2002)

- **Director** (determinando o tópico e a metodologia, dando ideias).
- **Facilitador** (fornecendo o acesso a recursos ou competências, “arranjando” trabalho de campo).
- **Conselheiro** (ajudando a resolver problemas técnicos, sugerindo alternativas).
- **Professor** (de técnicas de investigação).
- **Guia** (sugerindo calendários para a escrita, dando feedback em relação ao progresso, identificando vias críticas para a aquisição dos dados).
- **Crítico** (do desenho da investigação, dos capítulos inicialmente escritos, de interpretações dos dados).
- **Fornecedor de liberdade** (autoriza o estudante a tomar decisões e a apoia as decisões do estudante).
- **Apoiante** (dá encorajamento, manifesta interesse, discute as ideias do estudante).
- **Amigo** (estende os seus interesses e preocupações aos aspectos não académicos da vida do estudante).
- **Gestor** (avalia regularmente a progressão da investigação, monitoriza o estudo, dá feedback sistemático, planeia o trabalho).
- **Examinador** (por ex. como examinador interno, elabora relatórios de progresso interino, é membro de um conselho de orientação).

Como vimos no Quadro 1.1.7, para além dos papéis desempenhados em relação à investigação em si mesma, há ainda que ter em conta o estilo de relacionamento interpessoal (Welsh, 1979, citado por Brown e Atkins, 2002).

Podem-se, então, sintetizar as principais dimensões do estilo de orientação nas conjugações possíveis das características diametralmente opostas que se definissem nos extremos de duas linhas cruzadas entre si, como nos mostram Brown e Atkins, 2002 (Figura 1.1.2), verificando-se uma preferência pelo orientador caloroso mas estruturado, dando o necessário apoio científico-profissional (ainda que por vezes tenha de ser directivo), em relação ao caloroso e permissivo, sendo de todo o menos requerido o estilo distante, não estruturado.

**Figura 1.1.2**  
**Dimensões dos estilos de orientação**  
(Brown e Atkins, 2002)



Num estudo sobre “as características do supervisor ideal” McAleese e Welsh, 1983 (citados por Brown e Atkins, 2002) os quatro itens mais importantes referidos pelos estudantes foram: indivíduo conhecedor, que está disponível, que ajuda e que é estimulante.

Curiosamente foram estas as características consideradas como ideais pelos supervisores nesse estudo, os quais realçaram a capacidade de ajuda, o grau de especialização/conhecimento sobre o assunto, a experiência pessoal e a disponibilidade.

De facto, com a junção destas características, o orientador consegue fazer com que o seu orientando se motive, ultrapasse os obstáculos, e termine, em bom tempo, a tarefa requerida. Num projecto de investigação sobre o trabalho pós-graduado levado a cabo na Austrália (Parry e Hayden, 1994, citados por Cryer, 2003), os investigadores chegaram à conclusão (com validade facial) de que “uma das características dos orientadores extraordinários parece ser...que os seus orientandos se sintam fortemente motivados para os impressionarem”!

Gibs e Durbridge (1976), citados por Moore e Kearsley (1996), concluíram, num estudo que desenvolveram, que existem pelo menos seis competências que devem ser desenvolvidas para o exercício adequado das funções de um tutor, as quais, adaptadas a uma investigação pós-graduada, consideramos ser também fundamentais para um orientador. São elas: 1. Excelentes conhecimentos da matéria; 2. Boas competências gerais

de ensino; 3. Boas competências comunicacionais e sociais; 4. Boa capacidade de organização, paciência e flexibilidade; 5. Capacidade para motivar/encorajar os orientandos; 6. Assumpção de um compromisso com o orientando e a estrutura da investigação.

A capacidade de ajuda e a disponibilidade relacionam-se directamente com o grau de envolvimento do orientador no tema da dissertação/tese, podendo analisar e reflectir com a sua própria experiência. Só assim sentirá a necessária empatia pelas dificuldades e problemas do estudante e compreenderá as diversas necessidades nos diferentes estádios da investigação.

O orientador tem de ter, além disso, o saber próprio sobre a metodologia da investigação, para poder ajudar a escolher/modificar o desenho do projecto, e acompanhá-lo de forma académica, sendo capaz de referenciar o orientando a outro especialista sempre que não se sinta técnico em determinada área específica (estatística, por exemplo).

Podemos, pois, resumir as responsabilidades de um orientador, no Quadro 1.1.8, adaptado das recomendações britânicas elaboradas pelo National Postgraduate Committee (1995).

**Quadro 1.1.8**  
**As responsabilidades (recomendáveis) de um orientador**  
**(National Postgraduate Committee, London, 1992)**


1. O orientador deve ter conhecimentos na área de investigação do estudante e/ou da abordagem teórica aplicável.
2. Se o trabalho do estudante sair significativamente do âmbito do orientador, este e o seu departamento deverão ser responsáveis por promover a ligação do estudante a especialistas que possam ajudar, quer de dentro, quer de fora da instituição.
3. Deve haver sessões de orientação regulares entre estudante e orientador, idealmente de 15 em 15 dias. É aconselhável marcar a sessão seguinte no final de cada encontro.
4. O tempo de cada sessão de orientação variará naturalmente, mas em media deverá ser de, pelo menos, 1 hora. É importante que não sejam permanentemente interrompidas por chamadas telefónicas, telemóveis ou assuntos do Departamento.
5. Se o estudante tem um problema urgente, o orientador deverá resolver a questão pelo telefone, ou marcar um encontro a curto prazo.

6. O orientador deve ler e comentar de forma crítica o trabalho à medida que este for sendo produzido.
7. O orientador deve ajudar novos estudantes a planear o seu tempo, desenhar um programa de acção e monitorizar o seu progresso subsequente. O orientador deve estar desperto para os requisitos de entidades patrocinadoras e/ou de instituições cuja renovação de bolsas dependa da passagem do candidato de mestre a doutor e deverá ajudar os estudantes nesses contractos para que os seus trabalhos se desenvolvam desse modo.
8. O orientador deve submeter um relatório ao Postgraduate Study Committee (ou centro de orientação universitário local) a cada 6 meses, mantendo actualizada uma ficha de cada estudante.
9. O orientador deve certificar-se de que o estudante está consciente de que ou o seu progresso ou o seu nível de trabalho não é satisfatório, e conceber alguma acção de apoio que considere necessária.
10. É da responsabilidade do orientador assegurar que todos os dados, resultados e informação recolhidas pelo estudante durante a sua investigação estejam livremente acessíveis ao estudante.
11. Os estudantes de investigação devem estar disponíveis para frequentar qualquer curso leccionado pela instituição, gratuitamente. Os orientadores devem aconselhar sobre os cursos que podem complementar os seus campos de investigação.
12. O orientador deve tomar para si a função activa de apresentar o estudante em reuniões de sociedades eruditas, seminários e “workshops” e a outros investigadores que trabalhem no seu campo. O orientador deve aconselhar sobre a publicação e pôr em contacto o estudante com o editor, quando apropriado. O orientador deve aconselhar sobre a escrita do trabalho de investigação, quer sob a forma de artigos, quer na tese final.
13. O orientador deve tornar claras as normas institucionais que regulam a nomeação dos arguentes externos e internos para a discussão da dissertação/tese. Sujeito à decisão dos órgãos competentes, o orientador deve combinar uma data para a discussão, adequada para ambos, arguentes/examinadores e estudante.

É necessário ter ainda presente que o estudante investigador se sente numa posição sempre mais vulnerável, e não é difícil poder considerar, mesmo num estilo de relação quente/amistoso, as críticas ou alguma actuação inesperada do orientador como tratando-se de “agressões” pessoais. Torna-se, pois, muito relevante a existência inicial (e depois frequente) de uma discussão franca sobre todas estas questões, para se evitar a criação de conflitos de ordem psicológica que podem avolumar-se e que são frequentemente gerados, apenas, por uma insuficiente

comunicação. Um exemplo destas divergências pode ser dado ao serem considerados os múltiplos impedimentos ou problemas que o investigador irá seguramente encontrar no decurso do seu trabalho, perspectivando-se, depois, a panóplia de reacções que se podem obter por parte do orientador, quer tentando resolver todas as questões de imediato, retirando-as desde logo das mãos do orientando, quer, pelo contrário, não apontando, mesmo que de forma simpática, para qualquer solução (Quadro 1.1.9).

**Quadro 1.1.9**  
**A orientação respondendo aos problemas dos estudantes**  
(Light e Cox, 2001, p. 136)

	<b>Solução do ponto de vista do orientador</b>	1	Chama a si próprio o problema do estudante e resolve-lo por si só.
		2	Escuta o estudante e fornece conselhos, dá soluções ou recomenda ao estudante qual a melhor possibilidade para a solução do seu problema.
		3	Questiona o estudante, com todo o rigor, acerca do seu problema para garantir que ele (o estudante) compreendeu em detalhe, só depois dando sugestões ou soluções.
		4	Dá conselhos básicos a partir dos quais o estudante deverá encontrar a solução mais apropriada para o seu caso.
		5	Enumera um número de possíveis respostas para o problema do estudante e deixa que seja ela/ele a decidir posteriormente qual a que mais lhe convém.
		6	Lista possíveis soluções, aponta as vantagens e desvantagens para cada uma delas de acordo com a sua (do orientador) opinião.
		7	Pede ao estudante para apresentar um lista com as possíveis soluções onde figurem as principais vantagens e desvantagem de cada uma delas, como ele as vê. Faz um resumo para o estudante de uma forma que clarifique tanto as suas escolhas como as vantagens e desvantagens apresentadas.
	<b>Solução do ponto de vista do orientando</b>	8	Solicita ao estudante que apresente uma lista de possíveis soluções e que as articule formando uma base sobre a qual ele sinta que a escolha deverá ser feita. Explora as dificuldades sentidas pelo estudante ao elaborar essa escolha.
		9	Devolve o discurso ao estudante daquilo que ele parece estar dizendo, auxiliando-o a destacar as implicações e a ir de encontro ao seu real problema.
		10	Simpatiza com as dificuldades mas não chama para si o problema.

Consoante a forma de orientação adoptada a cada momento, assim se estabelece determinado tipo de relacionamento entre ambos, alguns dos quais, se para determinados indivíduos seriam de todo intoleráveis, para outros seria um tipo de relacionamento aceitável, ou mesmo adequado (Quadro 1.1.10).

**Quadro 1.1.10**  
**Tipos de relacionamento entre o orientador e o estudante**  
**(Brown e Atkins, 2002)**

Director	Seguidor
Mestre	Servo
Guru	Discípulo
Professor	Aluno
Perito	Noviço
Guia	Explorador
Gestor de projecto	Trabalhador em equipa
Auditor	Cliente
Editor	Autor
Conselheiro	Cliente
Médico	Doente
Parceiro mais velho	Profissional júnior
Colega/amigo/companheiro	Colega/amigo/companheiro

Os orientadores em diferentes áreas do projecto podem perceber estas relações de uma forma diferente. Na realidade, o que pode parecer perfeitamente aceitável para alguns (por exemplo uma relação de mestre – servo) pode ser tido como “exploração” para outros. Realçamos, de entre estes tipos de relação, as funções que acabam sempre por ser essenciais a todo o processo de orientação: as de professor-perito-conselheiro. Neste sentido, são relevantes algumas técnicas de ensino, que Brown e Atkins (2002) sintetizam no Quadro 1.1.11.

**Quadro 1.1.11**  
**Algumas técnicas essenciais no ensino**  
**em regime de orientação**  
**(Brown e Atkins, 2002)**

1. Estruturando a orientação da investigação
  - Questionar, por exemplo acerca do processo, dos problemas, dos resultados, da interpretação;
  - Ouvir, incluindo ir para além da informação fornecida;
  - Respondendo, incluindo a tomada de decisões;
  - Explicando, incluindo a demonstração e a apresentação de argumentos.
2. Fornecendo feedback.
3. Planeando e monitorizando o projecto.

Cada momento de interacção, é, por isso, um encontro de trabalho, no qual se discutem novos dados (ou o que foi feito), e se confrontam/ajustam ideias para que a investigação prossiga. A preparação

destes encontros é, deste modo, uma obrigação de parte a parte, sugerindo Rudd (1985) que os orientadores que o não fazem, esperando o que o orientando tiver para mostrar ou questionar, e não percebendo os pontos frágeis ou de difícil ultrapassagem foram, em parte, responsáveis pelo falhanço dos seus orientandos. Assim, torna-se essencial que cada encontro tenha propósitos determinados previamente, e se desenrole de forma a resolver necessidades, e estabelecer novas metas (Quadro 1.1.12).

**Quadro 1.1.12**  
**Estádios num encontro de orientação**  
**(Shaw, 1987 citado por Brown e Atkins, 2002)**

1. Abertura	Estabelecimento da relação
2. Revisão	Estabelecimento do contexto corrente
3. Definição	Âmbito e propósito do presente encontro
4. Exploração	Problemas, resultados, etc.
5. Clarificação	Decisões necessárias
6. Estabelecimento de objectivos	Tomadas as decisões, é preciso identificar as próximas tarefas
7. Conclusão	Avaliação, resumo e final do encontro
8. Registo	Notas sobre a orientação efectuada e arquivo

Como processo de acompanhamento que é, cada momento de orientação deve conter, deste modo, um tempo de "interesse" por aspectos gerais não académicos do orientando.

Este interesse manifesto vai, assim, contribuir para melhorar, estabilizar e fortalecer os laços de relacionamento interpessoais. Segue-se depois um tempo de avaliação e feedback das decisões tomadas previamente e do trabalho de investigação efectuado, com a identificação e clarificação de novas dificuldades, para tomar, em seguida, novas decisões, e, finalmente, um momento de estabelecimento de novos objectivos, concluindo-se com um resumo das problemáticas tratadas e do que foi conseguido até ao momento, relembrando as perspectivas sequenciais do trabalho e a sua progressão futura, e fixando-se, por fim, a data do próximo encontro. A manutenção de um registo é útil para o relembrar das decisões tomadas e uma avaliação da progressão do trabalho.

O feedback, claro e atempado, que pode ser dado no momento do encontro, ou através do correio electrónico (se assim determinado), é essencial para que o orientando tenha uma melhor noção do

desenvolvimento/progresso da sua investigação (ou da sua escrita, se já se encontrar nessa fase), compreenda e melhore a metodologia da investigação, e tenha uma percepção global do seu trabalho, de como pode ser julgado, e de que está a conseguir concretizar os objectivos por si traçados

Gardiner (1989), citado por Light e Cox (2001), tentou compreender a relação entre os estilos de orientação e as abordagens da aprendizagem profunda e superficial. Estudou depois os aspectos da meta-cognição. Desenvolveu um modelo complexo, identificando três níveis de interacção orientador-orientando. No primeiro, ligado à concepção de aprendizagem por reprodução, o orientador mantém um controlo total sobre o que o orientando deve estar a aprender/investigar, considerando que esta é a única via para atingir o fim em vista. No segundo nível, o processo desenvolve-se com o reconhecimento da diversidade e com o envolvimento activo do orientando. É o processo de aprendizagem pela construção e transformação, com uma responsabilização progressivamente maior por parte dos estudantes investigadores. O terceiro estágio é de meta-aprendizagem – aprender a aprender, demonstrando versatilidade. Aqui, orientando e orientador “utilizam os seus próprios processos como base (conteúdo) para a progressão da aprendizagem (processo) de qualidade superior” (Light e Cox, 2001: 138). É fundamental a existência de correspondência de níveis entre o orientador e o orientando, para que o processo de interacção decorra de forma a uma adequada evolução dos trabalhos.

É interessante o paralelismo entre estes níveis de Gardiner e os dois modelos de comportamento interpessoal de Schon (1983, 1987), citado por Light e Cox (2001): No modelo 1, de controlo e protecção unilaterais, os valores são “para conseguir o objecto como eu o vejo”, “lutar para vencer e evitar perder”, “afastar sentimentos negativos”. A interacção é restritiva: é o modelo de “ansa única” no qual não existe questionamento sobre assumpções, e os dilemas privados ficam encerrados. No modelo 2, de “dupla ansa”, há um verdadeiro percurso a dois pelos assuntos difíceis e sensíveis. Existe a possibilidade de feedback negativo sobre o desempenho do orientando no processo em curso, sendo possível a exploração e troca de dúvidas e de incompreensões, de outra forma nunca reveláveis. Em todos

os estádios do processo, os orientandos vão necessitar de ensino-apoio-encorajamento.

Algumas instituições promovem sessões de grupo para apoio aos estudantes pós-graduados que se encontrem em processo de elaboração de dissertação de mestrado ou de tese de doutoramento. Desses encontros saíram alguns conselhos, reunidos por Wilson (1980), e citados por Brown e Atkins, 2002 (Quadro 1.1.13).

**Quadro 1.1.13**  
**Conselhos para os estudantes de investigação pós-graduada**  
**(Segundo Wilson (1980), citado por Brown e Atkins, 2002)**

---

***Pense sobre isto e adapte à suas necessidades***

---

1. Evite entrar em pânico com relativa frequência;
2. Escreva apenas num dos lados do papel;
3. Seja simpático para as pessoas das bibliotecas especialmente se estiver a levar livros para casa;
4. Lembre-se que o seu orientador é uma pessoa muito ocupada; se não for, mude de orientador;
5. Perceba como é que você trabalha melhor;
6. Leia os regulamentos do seu grau;
7. Tenha sempre (consigo) algumas áreas em que possa trabalhar em qualquer momento;
8. Leia algumas dissertações ou teses da sua universidade na sua área;
9. Arranje dinheiro para o escrever ao computador e para as encadernações;
10. Planeie para a frente;
11. Não pense que o estar a fotocopiar é a mesma coisa que ler;
12. Ponha o livro do seu examinador externo na bibliografia;
13. Arranje um bom dactilógrafo\* ou utilize um bom "pack" de processamento em Word;
14. Não pense que será absolutamente perfeito;
15. Leia a tese do seu orientador;
16. Lembre-se que as ideias mudam – que o que você escreveu no início pode necessitar e ser mudado;
17. Escreva a introdução em último lugar;
18. Escreva as convenções que utiliza em cartões a dar ao indivíduo que está a dactilografar\*;
19. Não tenha medo de assinalar as suas forças e as fraquezas dos outros;
20. Mantenha todos os detalhes da sua bibliografia;
21. Tenha alguém para comentar o seu estilo de escrita numa fase precoce.
22. Estabeleça para si próprio objectivos a curto prazo...
23. ...se não conseguir atingir esses objectivos perceba porquê;
24. Deixe muito tempo para escrever;
25. Volte atrás de vez em quando;
26. Questione se vale a pena cada uma das porções do seu trabalho;

27. Não lamente algum tempo perdido a ler muito dispersamente;
28. Saiba precocemente o que está estabelecido sobre o tamanho, o protocolo e as datas da apresentação;
29. Fale às pessoas sobre isso;
30. Não lamente o tempo gasto a pensar;
31. Escreva apenas de duas em duas linhas;
32. Pense nisso apenas como uma senha de refeição;
33. Mantenha-se a escrever;
34. Não pense que é apenas por ler um livro a mais que vai resolver todos os seus problemas;
35. ... E não utilize isso como desculpa para não começar a escrever;
36. Critique, avalie, analise; não descreva apenas.
37. Contrate um dactilógrafo\*, que já tenha feito este tipo de trabalho antes;
38. Utilize a sua investigação para fazer contactos;
39. Utilize citações de forma selectiva;
40. Utilize um índice de cartões para referenciação, ideias, etc.
41. Não tenha medo de ser imaginativo;
42. Certifique-se que a sua bibliografia se encontra estruturada de forma compreensível;
43. Escreva os títulos dos seus diagramas, dos seus quadros e dos seus gráficos de uma forma adequada;
44. Se considerar qualquer coisa colateral em determinado momento, escreva algumas notas sobre as suas ideias para depois as continuar;
45. Organize um sistema eficiente de arquivo\*.

\* De notar que estes conselhos foram publicados antes da era da utilização disseminada de computadores pessoais.

**(Fonte: Wilson (1980) "Group sessions for postgraduate students", *British Journal of Guidance and Counselling* 8 (2): 237-41.)**

Na realidade, mais do que o apoio que pode e deve ser dado ao estudante pós-graduado através de amigos/colegas ou em sessões de grupo, e por mais que haja conselhos escritos de como actuar perante determinadas circunstâncias ou problemas, é na relação de interacção de orientação que o estudante vai encontrar respostas, caminhos e sobretudo fascínio para continuar (Cryer, 2003).

De facto, para além dos aspectos administrativos que os une, há a relação humana estabelecida entre os dois: os orientadores também são seres humanos com as suas "forças e fraquezas, satisfação e desapontamentos pessoais, bons e maus dias, como qualquer outra pessoa" (Cryer, 2003:84).

À medida que o trabalho e a relação progridem, a orientação vai-se esbatendo num diálogo de duas vias (ibidem:87) em que as ideias próprias ao estudante investigador são discutidas, analisadas ou mesmo, por vezes, contestadas. Não é necessário, porém, que concorde com todas as críticas:

mais tarde poderá aceitá-las, rejeitá-las ou adaptá-las (ibidem:92). É apenas fundamental que adquira, nessa relação, a aprendizagem da identificação das boas perguntas (certas), qualidade que, segundo Postman e Weingartner (1971) citados por Cowan (2002), constituem a melhor medida para se avaliar a qualidade da educação de alguém.

Tentámos, neste capítulo, abordar as temáticas de como se processa a aprendizagem de um estudante adulto, quais as principais dificuldades que encontra aquando de uma pós-graduação, com relevo particular para o mestrado, e quais os estilos de orientação, discutindo-se diversas opiniões em busca de respostas sobre o ideal. Nesta nossa tentativa de sistematização foram surgindo diversos quadros, alguns dos quais extremamente prescritivos. De facto, são disso exemplo máximo as recomendações do National Postgraduate Committee, London (1992) sobre as responsabilidades de um estudante de pós-graduação (Quadro 1.1.4) e as dos seus orientadores (Quadro 1.1.8). Evidentemente que estas recomendações acabam por ser fruto de múltiplas reuniões de peritos, e de inquéritos aos "interessados", não constituindo mais do que a súmula das suas ideias. O próprio processo de orientação (Quadros 1.1.10, 1.1.11 e 1.1.12) parece condicionado a respostas e tipologias rígidas, ou a um esquema predeterminado de encontro. Pensamos, todavia, que os seus autores não terão tido nunca esse tipo de intenção redutora, mas antes procuraram relatar de forma esquemática, uma relação que é, afinal, única para cada par orientando/orientador.

É por considerarmos que cada estudante de pós-graduação é particular, com a sua problemática de vida, e que cada orientador, com o seu estilo próprio e a sua experiência acumulada de orientação, se encontram e se adaptam, para a vivência a dois de um processo de investigação, num tempo de vida ímpar, que resolvemos empreender esta nossa investigação, tentando compreender, pela análise dos casos de vida de cada estudante, as razões que levaram alguns mestrados a não conseguirem os seus intentos de investigação pós-graduada até à conclusão das suas dissertações.

## 1.2. Estruturar e terminar uma dissertação de mestrado

"Nada é particularmente difícil se o dividires em pequenas tarefas"

*Henry Ford*

"Para cada dificuldade que supostamente impeça uma pessoa de ser bem sucedida, existem milhares de indivíduos que suportaram bem piores e que conseguiram o sucesso de qualquer modo. Por isso tu também consegues "

*Brian Tracy*

Uma dissertação ou uma tese constitui sempre o trabalho escrito mais importante que um estudante pode realizar após a sua graduação. Escrevê-la é, em geral, o passo mais difícil de todo o processo, por vezes tão difícil que acaba por não ser ultrapassado, apesar da investigação que lhe daria origem, poder ter sido concluída.

Neste capítulo teceremos algumas considerações sobre o que é "uma dissertação/tese", e quais as principais dificuldades encontradas na sua elaboração.

A 2 de Junho de 2003, a comissão científica do senado da Universidade de Lisboa aprovou o seu Regulamento de Estudos Pós-Graduados (DR-II Série, nº153 de 5/7/03). Neste documento pode ler-se que "O grau de mestre comprova nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e capacidade para a prática da investigação" (Artº19º). Deste modo, pressupõe-se "a frequência e aprovação num curso de especialização (componente curricular do mestrado), com a duração mínima de dois semestres (...) e a elaboração de uma dissertação original, sua discussão e aprovação." (Artº20º).

Estes artigos aparentemente simples, revelam, na prática, grande complexidade: escrever a dissertação parece ser uma tarefa longa e difícil. Claro que será menos ameaçadora psicologicamente após a escrita de alguns capítulos, nomeadamente os relativos à metodologia, mais imediatos, uma vez que se referem ao trabalho que está em curso, ou mesmo também à passagem a letra de forma dos resultados da

investigação e sua análise. A seguir, a contextualização da investigação, a discussão e as conclusões já parecerão mais fáceis depois do arranque da escrita. Na realidade apenas são o resultado de um trabalho que se conhece bem.

### **1.2.1. O que é uma dissertação ou uma tese?**

Trata-se do resultado de uma investigação. É, pois, um relatório sobre um determinado assunto (ou uma série de problemas relacionados entre si) numa área de investigação, o qual deve descrever tudo o que é do conhecimento científico até ao momento, tudo o que o estudante/investigador fez como investigação a partir desses dados (e o que se pode retirar como ilações dos resultados obtidos), e, finalmente, as possíveis futuras avenidas de investigação que se abrem ainda, para trabalhos ulteriores.

As dissertações e as teses são actualmente guardadas nas universidades em formato digital, o que facilita que mais tarde o trabalho possa servir de ponto de partida ou de bibliografia para outros investigadores de todo o mundo. Este facto tem de ser tido em conta nos momentos da escrita.

De qualquer modo, em ambas as situações, o que está em causa é a qualificação para um grau universitário, e não, como Evans (2000: 120) refere ser pensamento frequente, " a informação ao mundo do trabalho que se fez"! Essa função é realizada pela publicação de um artigo sobre o tema da dissertação ou da tese, numa revista consagrada da especialidade. Na realidade aqui trata-se apenas e tão só de um exame escrito para persuadir os examinadores de que o estudante/investigador tem o nível suficiente para a categoria universitária a que se propõe.

Numa dissertação de mestrado, o que se pretende é que o estudante/investigador demonstre a sua capacidade de levar a bom termo e correctamente (do ponto de vista metodológico) um trabalho de investigação. Não necessita, pois, de acrescentar conhecimento novo ao património do saber existente, podendo, no entanto, contribuir para incrementar/demonstrar a aplicabilidade de uma técnica conhecida em determinada (nova) área.

Na tese de doutoramento, todavia, posta uma hipótese de trabalho, efectua-se a investigação, mas desconhecem-se, à partida, os resultados, pelo que a sua avaliação vai adicionar novos dados ao conhecimento. Trata-se, deste modo, de uma contribuição original ao conhecimento humano. A diferença entre os dois trabalhos não está no formato, mas “no significado e no nível de descoberta, evidenciados pelo problema a resolver e pela sua contribuição” (Chinneck, 1999).

Evidentemente que vai haver examinadores, arguentes que são especialistas no campo do saber específico do tema tratado, mas, depois de efectuado todo o trabalho de investigação, quer da “digestão” da literatura existente, quer da hipótese traçada, e depois de tudo ter sido pensado, repensado e escrito (e discutido com o orientador) – o “especialista mundial” no assunto só pode ser o próprio investigador! (Wolfe, 2005).

O que é fundamental é que o assunto seja escrito de forma clara para ser completamente perceptível para quem não passou a maior parte do tempo no(s) último(s) um ou dois anos a investigar e a pensar sobre ele! Por isso o investigador obriga-se ao máximo detalhe (mais do que seria pedido a nível de um artigo científico), explicitando de forma inequívoca o que é da lavra do próprio investigador e o que ele foi retirar à bibliografia. A referenciação é, pois, de extrema importância, para que se possa não só comprovar o que está estabelecido (podendo seguir o pensamento dos autores citados), como também perceber o que o é trabalho do investigador.

A existência de uma data limite pode ser muito útil. É necessário ter em mente que uma dissertação ou uma tese é “um enorme trabalho. Nunca poderá estar perfeito num período finito de tempo” (Wolfe, 2005).

Poderá haver coisas que seriam melhor feitas ou explicitadas se houvesse mais tempo, haverá seguramente gralhas que “passaram sempre”, haverá sempre algo de particular em que os arguentes irão reparar... alguns sentir-se-ão mesmo obrigados a isso para demonstrarem publicamente a exaustão da sua leitura (Wolfe, 2005). Mas nada disso pode constituir motivo para mais demoras! O prazo fixado deve ser cumprido. Depois de terminada... será um alívio!

Mas o começar...

### 1.2.2. A estrutura

Antes de começar, é necessário passar a primeira fase de “pensar sobre o tema” (Levine, 2005) no momento em que o estudante pós-graduado termina um período de formação curricular (em muito semelhante à da formação pré-graduada), e o estudante candidato a investigador se sente só com o problema de ter de encontrar um tema ou questão a trabalhar (quando o tema não tiver sido imposto pelo docente, o que, evidentemente, se deve evitar!).

Umberto Eco (1998:33) considera que as quatro principais regras que o candidato “movido por um interesse qualquer” deve seguir para escolher o tema para a sua dissertação ou tese, são:

1. Que o tema corresponda aos interesses do candidato;
2. Que as fontes a que recorre sejam acessíveis (isto é, ao alcance material do candidato);
3. Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis (isto é, se encontrem ao alcance cultural do candidato);
4. Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato.

Estas quatro regras básicas definem uma maneira de estar mais realista que os estudantes de pós-graduação devem adoptar, para não ficarem durante longos meses a tecerem conjecturas ideais, mas pouco realizáveis. Resume o autor este conceito em: “quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que seja capaz de fazer” (Ibidem), referindo mesmo que uma das causas para o insucesso das teses seria a incapacidade de se “pôr o problema inicial nestes termos tão óbvios” (Ibidem:34). Para além destas questões directamente relacionadas com os candidatos, Eco realça ainda um ponto (que poderia ser o 5.) relativo à escolha do orientador: “Que o professor seja o indicado”, assinalando deste modo, logo precocemente a importância do orientador em função do tema escolhido.

Neste mesmo estágio, S. Joseph Levine (2005), da Universidade do Estado de Michigan, dá ainda sete conselhos que considera fundamentais

(Quadro 1.2.1), e que também transportam o estudante para um nível mais “terreno” do fazível.

Na sequência desta etapa, há que preparar uma proposta. Será útil ver como foram organizadas outras propostas, e fazer uma revisão ampla da literatura, uma vez que pode, nesta fase, facilitar e estruturar o pensamento.

Neste mesmo sentido, para uma clarificação inicial dos temas a abordar (e da hipótese de trabalho), para além de construir o próprio esqueleto geral da tese, torna-se importante escrever o título, um esboço da introdução e o índice final (Eco, 1998:123). Isto não é mais do que um plano de trabalho, apesar de se estar consciente de que muito desse trabalho virá a ser reestruturado à medida que a investigação progride. Apesar de que, como veremos adiante, alguns autores considerarem que a introdução deve ser o último capítulo a ser escrito, se o estudante/investigador começar nesta fase a esboçar uma introdução, poderá ver de forma mais clara as suas próprias ideias em relação ao seu trabalho ou mesmo repensar nas metodologias a utilizar. Mais tarde, no final, este capítulo introdutório deve ser revisto/refeito cuidadosamente de acordo com o evoluir do próprio projecto.

Segundo Levine (2005) “uma boa proposta deve consistir nos três primeiros capítulos da dissertação”, ou seja, deve expor o contexto do problema (cap.1), seguido da revisão bibliográfica (cap.2), concluindo-se com a definição da metodologia da pesquisa (cap.3).

Frequentemente o contexto e a revisão bibliográfica interligam-se num mesmo capítulo inicial. Este capítulo pode subdividir-se consoante os temas que a dissertação ou a tese abordem. Com todo este material recolhido e avaliado “em mãos”, pode ser útil escrever os títulos e subtítulos dos capítulos, com algumas notas ou comentários sobre o que fazer em cada um.

Wolfe (2005) aconselha, para estruturar cada capítulo, que se juntem todas as figuras (ou artigos) que pensa utilizar, ordenadamente, como se fosse explicar a alguém o que significam (e a relação entre elas). Pode-se mesmo tentar fazê-lo, explicando oralmente a alguém; na verdade, ir-se-iam fazer, provavelmente muitas palestras nos tempos sequenciais sobre o tema da investigação em causa. Depois de se ter encontrado a

ordem mais lógica, escrevem-se algumas palavras/pontos chaves, obtendo-se assim o esqueleto do capítulo.

**Quadro 1.2.1**  
**A fase de “Pensar sobre o tema”**  
**(Levine, 2005)**

<b>1. Confie nas suas ideias!</b>	Permita-se (só nesta fase) ser expansivo. Tente e seja criativo!
<b>2. Anote as suas ideias.</b>	Pode voltar a elas mais tarde. Se não registadas, as suas ideias tenderão a manter-se em mudança contínua, dando a impressão de não se chegar a lado nenhum.
<b>3. Tente não ser excessivamente influenciado. A pesquisa é sua!</b>	Evite influências das expectativas dos colegas, do departamento, etc. Esta é uma das únicas oportunidades que terá para investigar um tema escolhido por si!
<b>4. Tente estabelecer uma meta realista.</b>	Seja realista nos seus objectivos. Atenda a que: se trata de uma exigência académica; o processo de condução da pesquisa pode ser tão ou mais importante que os seus resultados; o projecto de pesquisa é antes do mais uma experiência sua de aprendizagem!
<b>5. Estabeleça limites apropriados de tempo.</b>	Tente um rascunho de cronograma. Coloque-o onde o possa ver sempre, actualizando-o periodicamente. Assim poderá monitorizar o seu progresso.
<b>6. Isole-se quando achar apropriado.</b>	O melhor momento de aproveitar o máximo de tempo de licença é na fase de “escrever”.
<b>7. Tente um estudo preliminar para ajudá-lo a clarificar a sua pesquisa.</b>	Poderá testar algumas das suas ideias e ganhar confiança sobre o que gostaria de fazer. Testa também o seu interesse sobre o assunto.

A estrutura das dissertações ou teses é basicamente semelhante quer se refiram a trabalhos empíricos/experimentais, quer sejam de âmbito analítico/literário (Anderson e Poole, citados por Evans, 2000: 4) – Quadro 1.2.2. Depois de planeada a estrutura (com a elaboração do índice) será seguramente mais fácil começar a escrever cada uma destas subdivisões, logo que um pouco mais estruturadas.

A dificuldade está, realmente, em começar a redacção da investigação. Bogdan e Biklen (1994: 246), da Universidade de Syracuse (EUA), descrevem bem esse tempo de procrastinação. Dizem eles que “Os escritores inexperientes (...) encontram inúmeras desculpas para não começarem. Mesmo quando finalmente se sentam à secretária parecem sempre encontrar algo que os distraia: ir ao café, afiar o lápis, ir à casa de banho, folhear mais bibliografia ou, às vezes, levantar-se e voltar ao local de investigação.” De facto, mesmo que se saiba bem o que é necessário passar para uma folha em branco, não é fácil fazê-lo: “Geralmente, as pessoas sentem-se muito conscientes e receosas de si próprias antes de começarem a escrever; as suas mãos suam e experimentam ansiedade” (Woods, 1985, citado por Bogdan e Biklen (1994: 246).

O capítulo sobre os materiais e métodos (metodologia) costuma ser considerado como fácil de escrever, bastando, para isso, ir descrevendo o que se fez (e com quê), de forma formal, explicada e lógica. Quanto aos outros capítulos, será útil recolher os textos e imagens chave, colocá-los numa ordem lógica para explicação a qualquer pessoa, e, só esse passo pode constituir um bom esqueleto para a prossecução da escrita!

**Quadro 1.2.2**  
**Estrutura das teses**  
(segundo J.Anderson e M.Poole, cit por Evans, 2000)

<b>Estudos empíricos/ experimentais</b>	<b>Estudos analítico/literários</b>
<b>Problema</b> O problema Significado do problema Relações com os trabalhos prévios Derivação de hipóteses	<b>Objectivo</b> Propósito do estudo Contribuição do estudo para o conhecimento Avaliação dos estudos prévios
<b>Procedimentos</b> Desenho do estudo pessoal Resultados do estudo pessoal	<b>Procedimentos</b> Assumpções Fontes Documentação
<b>Análise</b> Análise dos resultados	<b>Análise</b> Análise de factos Avaliação do material
<b>Conclusões</b>	<b>Conclusões</b>

Evidentemente que, numa fase muito inicial de concatenação de ideias é fundamental uma discussão com o/a orientador/a para as

sugestões estruturais e para a avaliação dos “seis tópicos principais a considerar” (Delamont e col, 2001:37-44): o gosto pelo assunto a investigar (gosto idealmente de ambos), uma calendarização (realista), o tamanho da dissertação/tese, a sua exequibilidade, a metodologia a utilizar, e as possíveis perspectivas/abordagens do plano teórico.

Para um adequado planeamento desta fase, o estudante pós-graduado deverá estabelecer seis prioridades básicas (Quadro 1.2.3).

**Quadro 1.2.3**  
**Os trabalhos iniciais**  
**(Brown e Atkins, 2002:137)**

1. Ler, visitar e discutir a área do tópico.
2. Frequentar, se for apropriado, cursos do serviço sobre técnicas de investigação.
3. Estabelecer um sistema adequado de registo de dados.
4. Estreitar o mais possível o tópico que esteja em questão ou o problema identificado para investigação.
5. Designar a investigação e pilotar métodos.
6. Fazer um esquema grosseiro dos capítulos ou do desenho do estudo.

Estando em marcha estes objectivos, e considerando os tópicos acima descritos, poderá ser elaborado um documento que deverá servir como referência (para o investigador, mas muito em especial, para o orientador) para a entrega/envio ulterior de capítulos, em geral escritos numa ordem totalmente diferente.

Trabalhando, em geral, de forma isolada (ver capítulo 3), o estudante/investigador necessita muito de feedback por parte do seu orientador, durante todo o seu percurso, mas principalmente nas fases iniciais. Mesmo teses elaboradas na sua área de investigação podem não lhe fornecer a ajuda necessária: é importante que os estudantes pós-graduados sintam alguma segurança quanto aos standards que ele terá de atingir, e que sejam desde cedo confrontados com critérios “para medir a sua capacidade de conseguir ultrapassar determinados estádios de um projecto” (Light e Cox, 2001).

Segue-se o processo de recolha de dados, o qual, obrigatoriamente tem de ser planeado exaustivamente antes de se iniciar a actividade prática. A própria recolha dos dados deve ser organizada de forma a ser

colocada numa base de dados preparada para análise de computador. Os dados qualitativos também devem ser registados de forma a poderem ser analisados facilmente. Este passo pode ser demorado ou difícil para quem não disponha da tecnologia e/ou do saber adequados.

Planear e organizar são os dois elementos decisivos para a prossecução de um trabalho de investigação, não sendo esta gestão apenas da responsabilidade do estudante investigador. De facto existe um equilíbrio de responsabilidades no relacionamento estudante-orientador que vai depender não só dos valores deste último, como das expectativas de ambos, das capacidades do estudante e da natureza do projecto (Brown e Atkins, 2002).

Será importante, ao estruturar a recolha dos dados, escrever um segundo projecto com a metodologia e o desenho do estudo. É uma forma de se aclararem conceitos e de se estruturar a hipótese a investigar (incluir uma afirmação sobre a hipótese), se definir a(s) amostra(s) seleccionada(s) e a metodologia para a recolha e a análise dos dados. Tudo deve ficar determinado com rigor, de modo a que, se outro qualquer investigador lesse esse protocolo e o quisesse seguir, pudesse replicar o trabalho.

À medida que o trabalho progride com a recolha de dados, é muito útil a manutenção de um caderno para notas sobre aspectos de dificuldades, falhas, ou assuntos a rever, e ainda para "rascunhos" de possibilidades da apresentação (escrita e/ou oral) dos resultados. É frequente surgirem espontaneamente estes e outros pensamentos, nomeadamente de questões a serem levantadas na discussão, dado que existe uma permanente elaboração mental sobre os aspectos da investigação. O processo de análise dos dados também conduz a pontos que deverão ser reavaliados ou que merecem ser discutidos. Não sendo escritos na altura, poderão não ser mais recordados. Acresce a vantagem de poderem ser discutidos a seu tempo com o orientador. No caso de se tratar de um trabalho em que se parta de uma hipótese a ser investigada, cujos resultados levistem outra hipótese também a considerar, pode ser necessário refazer o desenho da investigação.

Com os resultados obtidos, chega o momento da escrita, utilizando muitas das notas anteriormente registadas, e seguindo a ordem das hipóteses colocadas e do próprio desenho do estudo.

Agora, avaliando os resultados obtidos, torna-se fácil perceber o que era relevante na literatura, estando facilitado o trabalho de escrever o artigo de revisão, tendo em conta não só as leituras iniciais como aquelas que foram sendo feitas à medida que a investigação foi avançando, e em relação com as necessidades do trabalho. Este capítulo deverá ser escrito de acordo com as hipóteses colocadas no desenho do estudo, interligando-se a descrição de cada leitura apresentada com frases apropriadas (Brown e Atkins, 2002).

A discussão dos resultados irá ser o espaço para a interpretação e discussão dos dados obtidos, à luz da literatura explicitada no capítulo anterior. É altura para recorrer às notas previamente registadas e referir as dificuldades/limitações do trabalho ou da própria metodologia, sugerindo-se novas abordagens para uma futura investigação. Podem-se discutir novos modelos teóricos e especulações “informadas” baseadas nos dados obtidos (Brown e Atkins, 2002).

O capítulo que se aconselha habitualmente a deixar para o fim é o da introdução. Neste, o aluno/investigador irá estabelecer as bases do estudo, e definir a problemática em causa, explicitando bem o que se pretende investigar, podendo descrever, de forma sucinta, o que se desenvolverá nos restantes capítulos da dissertação/tese, já escritos. Evidentemente que este capítulo pode ter sido escrito logo no início do processo, mas agora é hora para ser “reescrito” (Levine, 2005).

Neste momento, terminada a escrita de todos os capítulos há que verificar se o que escreveu num capítulo introdutório ajuda o leitor a viajar por todos os capítulos seguintes. Será que os conceitos básicos para se compreenderem todos esses capítulos foram explicitados nessa introdução?

Finalmente há que tratar dos apêndices (que se devem ir formatando à medida que vão sendo elaborados), e da bibliografia, que, com os actuais programas de computador, pode ser igualmente completada a cada momento de introdução de uma nova referência no texto. Caso isso não tenha acontecido, é agora a ocasião para se ordenarem alfabeticamente todas as referências da literatura que foi sendo utilizada nos textos.

A sequência de estruturação/elaboração de uma dissertação/tese que acabámos de apresentar é a proposta por Brown e Atkins (2002), que resumem no quadro seguinte (Quadro 1.2.4) a sequência dos estádios de

elaboração do trabalho de investigação, comparando-a com a ordem lógica de colocação dos capítulos na dissertação/tese.

Não consideraremos aqui a preparação para a discussão, uma vez que sai fora do âmbito deste trabalho.

**Quadro 1.2.4**  
**Sequência do projecto v/s dissertação/tese**  
(Adaptado de Brown e Atkins, 2002)

<b>Estádios do desenvolvimento da investigação</b>	<b>Ordem dos capítulos na dissertação/tese</b>
1. Desenho do estudo	1. Resumo
2. Recolha de dados	2. Introdução
3. Análise e apresentação dos resultados	3. Revisão da literatura (contexto)
4. Revisão de literatura	4. Desenho do estudo/ metodologia
5. Discussão dos resultados	5. Apresentação dos resultados
6. Conclusões e sugestões	6. Discussão dos resultados
7. Introdução	7. Conclusões e sugestões
8. Resumo	8. Bibliografia e apêndices
9. Reavaliação final da bibliografia e dos apêndices	

### 1.2.3. Os medos e o desespero

O processo de investigação pode ser longo. É natural que, no decurso desse (alguns) anos ocorram alterações na vida pessoal, familiar e/ou social do estudante pós-graduado, o qual terá de ultrapassar todas as suas perturbações de vida e manter firme o entusiasmo e o propósito de continuar. Quantas vezes surgirão dúvidas sobre as suas próprias capacidades, ou interrogações sobre se valerá a pena manter o esforço!

Cryer (2003) aconselha no sentido de uma auto-protecção que passa por três fontes principais: o relacionamento, dentro do projecto, com pessoas agradáveis com quem possa discutir este assunto e desabafar, a manutenção de um estilo de vida adequado, com uma alimentação inteligente entrecortada por exercício físico regular, e finalmente, mas não menos importante, o conhecimento das principais causas destes períodos de sofrimento, aprendendo qual a melhor forma de lidar com elas.

Uma das situações que assombram o candidato é o sentimento de “falta de direcção”. Na realidade qualquer investigação pode desenvolver-se

por diferentes vias, e, se há casos em que só se afigura necessária uma focalização sobre o trabalho anteriormente efectuado, noutros casos, em que o investigador julgava avançar em determinada direcção, pode ter de súbito a impressão de a ter perdido. Estes casos devem-se frequentemente (Cryer, 2003) a conflitos de ideias entre vários orientadores ou a uma opinião bem intencionada, “para ajudar”, de um colega que acabe por apresentar uma via de orientação ou uma expectativa sobre a investigação completamente “ao lado” da sua. Sugere, então, Cryer (2003) que o estudante não se deixe perturbar: o seu caminho tem viabilidade, e, se quiser, poderá comentar outras alternativas à metodologia empregue no capítulo da discussão.

Por vezes haverá a tendência a pensar que não se está a ser suficientemente apoiado pelo orientador, mas o caminho aí é perceber-se que os investigadores na pós-graduação devem seguir as suas ideias, tendo os seus orientadores vigilantes, apenas para os aconselhar e ajudar. Esta ajuda tem, como propósito que os estudantes possam “desenvolver as suas próprias estratégias para identificarem e remediarem os seus pequenos problemas nas suas competências” (Light e Cox, 2001).

A quantidade de trabalho que o estudante/investigador percebe ter pela sua frente é imensa. Claro que todos os trabalhos deste tipo são morosos, implicam a recolha de muitos dados que depois será necessário analisar... mas há que ser realista e estabelecer, juntamente com o orientador, limites ao âmbito do trabalho e períodos definidos de tempo. Pode ser identificado de súbito mais trabalho que ajudaria seguramente a concretizar de forma diferente ou com um maior número de dados, o projecto inicial. No entanto, aqui mais uma vez é obrigatório ser-se realista e deixar a capitalização dessas ideias para o último capítulo, sugerindo trabalhos futuros para outros, ou para o próprio investigador. O feedback dado pelo orientador ao estudante nesses momentos é muito motivador, dando-lhe o sentimento de que está a conseguir, de que está a progredir, e de que não necessita de introduzir mais aspectos colaterais na sua investigação para que seja considerada válida (Light e Cox, 2001).

A literatura também pode parecer impossível de ser lida, toda ela, e “não acabar de proliferar”. Cryer (2003) aconselha a parar no momento em que começam a ser sistemáticas as referências a artigos já conhecidos. Esta autora descansa os candidatos preocupados assinalando ainda que, se

todavia, vier a surgir algo de muito novo e "crucial" depois da entrega da dissertação ou tese, mas antes da sua discussão, não parece sensato que algum dos arguentes se venha a aproveitar disso!

A preocupação pela perfeição (luta por serem atingidos objectivos inatingíveis) surge com frequência como sentimento de que o trabalho que está em curso, preparado com elevado nível, parece ser demasiado trivial, ou que, quer o trabalho, quer o próprio investigador não passam de um "falhanço". Gina Hiatt (2005), psicóloga clínica e conselheira dos estudantes pós-graduados com problemas surgidos no decurso das suas investigações, chama a atenção, na sua *newsletter online "The Academic Ladder – free tips to keep you moving up"*, para o círculo vicioso dos 3 "p"s: "Perfeccionismo, procrastinação e paralisia". Para o investigador perfeccionista, o seu raciocínio é frequentemente binário: "se a minha actuação não é perfeita, então é horrível!" Claro que esperar desenvolver um excelente trabalho é um objectivo nobre, que irá conduzir o estudante/investigador a bons resultados. O que pode constituir problema é quando os elevados objectivos pelos quais se luta se encontram sistematicamente acima do que é possível atingir!

Infelizmente a procrastinação e a paralisia que daí resultam, irão prejudicar mais o seu trabalho do que o de um investigador "realista", com objectivos igualmente elevados, mas atingíveis "realisticamente". De facto, se secretamente o investigador acredita que a sua dissertação ou tese irá "dar brado a nível mundial", encontra-se verdadeiramente a um passo de falhar! (Hiatt, 2005) Ao escrever cada frase, a sua "super-crítica mundial" far-lhe-á interrogar-se se aquilo será digno, verdadeiramente, de uma publicação de valor mundial! Escreve, para apagar logo de seguida, vendo-se rapidamente invadido pela noção de que o tempo vai passando e nada está a ser desenvolvido. Atinge assim a fase de paralisia: a paragem total dos trabalhos (ou da escrita da tese) durante longos meses ou mesmo anos.

Evidentemente que é mais fácil, nesta qualidade de estudante de pós-graduação, acontecerem adiamentos sucessivos ou mesmo interrupções da escrita: de facto, anteriormente, na pré-graduação tudo tinha limites temporais mas agora, os períodos consignados para mestrados ou doutoramentos vão podendo ser prolongáveis... Segundo esta psicoterapeuta 50% dos candidatos ao mestrado acabam por nunca terminarem as suas

dissertações pela manutenção nesse estado de paralisia (que, por si só, se auto-perpetua)!

Para Hiatt (2005) há, pois, que evitar cair neste ciclo vicioso dos 3 "p"s: "conquistado este ciclo, pode-se vislumbrar uma carreira académica feliz! (Quadro 1.2.5). Rapidamente surgirá o "p" de produtividade, mesmo que em passos de criança, para mais tarde se transformar em "p" de progresso.

### **Quadro 1.2.5** **Como evitar cair no ciclo vicioso dos 3 "p"s?** **(Adaptado de Hiatt, 2005)**

- Esteja desperto para as "vozes" perfeccionistas que ouve, provenientes de dentro de si. Elas falam-lhe numa linguagem subliminar. Torne-as liminares e terá mais controlo sobre se deve ou não acreditar nelas;
- Aprenda a dar-lhes respostas;
- Procure modelos que estejam satisfeitos com o "suficientemente bom". Perceba como conseguem fazer as coisas, estar satisfeitos com eles próprios, e não serem desvalorizados pelos outros;
- Estabeleça objectivos realistas (uma maneira de o perceber é compreender se é mesmo capaz de os fazer);
- Leia artigos com técnicas que o podem ajudar a mudar;
- Se tiver chegado ao 3º "p", serão necessários passos drásticos imediatos: Considere seriamente o apoio de um colega, de um centro de aconselhamento, do seu orientador. NÃO DESISTA! É sempre possível sair do estado de paralisia para um de produtividade, com uma pequena ajuda.

A desorganização da vida pode ser factor determinante para o atrasar de um começo ou mesmo para parar um projecto já em curso. Torna-se por isso necessária muita autodisciplina. Ocasões existem nas quais essa autodisciplina se desvanece à medida que o tempo passa, perdendo-se também o interesse em momentos de maior receio de que alguém, com trabalho semelhante (eventualmente na mesma área) passe à frente do candidato. Noutras circunstâncias, o trabalho pode tornar-se rotineiro e monótono, sem que o investigador possa retirar qualquer tipo de resultado. Seguramente que essas fases acabam por passar, ou, se não for esse o caso, há sempre alguém a quem procurar conselhos! O encorajamento puro e simples por parte do orientador pode ser o feedback mais apropriado até que a experiência de sucesso se torne uma fonte interna de motivação para o estudante (Light e Cox, 2001).

O suporte dos outros (amigos/orientador/instituição) é sempre fundamental, nomeadamente nos momentos de maior "stress" de trabalho, junto a sobrecargas emocionais familiares ou sociais, Nesses momentos de "indefinição de vida" (por vezes com real necessidade de interrupção) – é sempre útil falar com o orientador. "Não há nada pior do que o abandono sem deixar rasto" (Cryer, 2003).

É também natural que a investigação decorra mais lentamente do que o que tinha sido planeado. Mas o pensamento criativo saberá introduzir pequenas alterações que ajudarão prontamente a que "saia da crise". Em caso de doença ou de emergência familiar inesperada, será preferível parar por uns tempos (a maior parte das instituições tem formulários que contemplam essas dificuldades).

Durante o tempo da investigação poderão, por vezes, surgir sem ser buscadas, oportunidades de emprego. Alguns estudantes pensarão que vão poder escrever a dissertação ou tese, ao fim-de-semana. Mas não! Esta é também uma das causas frequentes de não acabamento das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento!

Curiosamente Cryer, 2005, identifica ainda outros casos nos quais, pelo contrário, a vida de estudante é mais apetecível do que a vida de trabalho no exterior, pelo que a situação de investigação se vai prolongando (até que alguém, com responsabilidade e reconhecimento), tente ajudar o candidato.

## 2. Metodologia

Nos capítulos anteriores procurámos delinear a contextualização do estudo e o enquadramento teórico em que se apoia, considerando, pois, que nas relações mais pessoais de “um para um” os contornos relacionais se tornam um assunto importante. Realmente, os estudantes pós-graduados que estão em fase de produção de investigação – mestrado, ou doutoramento, à medida que se adaptam a esta nova modalidade de interacção pedagógica, atravessam muitas vezes períodos difíceis de confusão e de falta de confiança, não apenas no que diz respeito à qualidade do que eles estão a fazer mas também quanto a se tanto esforço que lhes é exigido valerá a pena. Na realidade, muitos dos problemas que os mestrados enfrentam parecem ter nestes factores a sua génese (Cox 2001).

De facto, o tipo de problemas que os estudantes apresentam aos orientadores são numerosos e diversos e não parece que existam respostas certas quando se responde a estas dificuldades no abstracto. Assim, cada um dos mestrados tem de ser considerado com as suas características próprias. Não será pois difícil compreender que os orientadores necessitem fazer juízos profissionais rigorosos a respeito das suas respostas.

Mas, de que forma se desenvolvem estes processos de orientação? Que contornos especiais possuem estes esquemas de acompanhamento? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos mestrados? Como é acolhida a orientação dada por alguém que sendo mais experiente no campo da investigação, “nor-teia” o desenvolvimento do trabalho? O processo de elaboração de uma dissertação de mestrado, que tendo contornos muito específicos de acordo com os intervenientes, poderá apresentar aspectos ou características mais ou menos comuns independentemente dos indivíduos afectados?

Com o objectivo de encontrar soluções para algumas destas perplexidades que se nos colocavam procurámos identificar algumas características presentes nos percursos/processos de orientação que por lhes conferirem alguma especificidade, se pudessem relacionar com questões do domínio das dificuldades enfrentadas pelos antigos mestrados. Será então no domínio da identificação dos problemas e das

dificuldades que se vão colocando aos mestrandos, à medida que o seu trabalho de investigação evolui, que este estudo se pretendeu debruçar.

## **2.1. Investigação quantitativa ou qualitativa?**

A clivagem entre as metodologias qualitativa (voltada para a acção e interpretação) e quantitativa (presente nas investigações estruturais) conduziu a extremismos em que cada adversário ignorava o trabalho do outro. Nos tempos que correm, porém, com a maior capacidade de compreensão humana que se reflecte em todos os campos, verifica-se uma mais adequada utilização de ambos os métodos, reconhecidas que são as suas validades, podendo ser usados em conjugação de esforços para responder às questões da investigação (Pope e Mays, 2000:5).

A investigação quantitativa é, segundo Bryman (1988, citado por Silverman, 2000:4), “um género que utiliza uma linguagem especial... [idêntico] ao modo como os cientistas falam sobre como investigam as ordens naturais – variáveis, controlo, medida, experiência”... Trata-se de um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, considerando-se a existência de fenómenos observáveis de forma independente do observador, o qual assume uma posição exterior. Por este método testam-se teorias, procura-se responder a hipóteses bem especificadas, encontram-se factos e relações entre variáveis (através de um plano estruturado, formal e bem determinado, e com procedimentos detalhados), processa-se o estudo estatístico (após a conclusão dos dados), e adquire-se capacidade predictiva e de controlo dos acontecimentos (Bogdan e Biklen, 1994: 72-3). Este “positivismo” é, por vezes, susceptível da crítica de que “ignora as diferenças entre os mundos natural e social, falhando a compreensão dos ‘significados’ trazidos para a vida social”, ou, melhor dizendo, “negligenciando a construção social e cultural das ‘variáveis’ que a investigação qualitativa procura correlacionar” (Silverman, 2000:5).

Para o nosso estudo, porém, considerámos mais adequada a investigação qualitativa, uma vez que nesta o investigador se preocupa com a compreensão do processo que estuda, (através de uma observação participante ou de entrevistas, por exemplo), descrevendo o fenómeno no

seu meio ambiente, introduzindo-lhe contudo um sentido interpretativo (Fortin, 2000:22). Apesar disso, e para além desta metodologia lidar, em geral, com afirmações ou palavras mais do que com números, “não quer dizer que seja desprovida da capacidade de mensuração, ou que não possa ser utilizada para explicar fenómenos sociais” (Pope e Mays, 1999:3). De facto, como investigação interpretativa que é, as suas avaliações dizem antes respeito a uma taxinomia ou classificação, tentando-se sistematicamente interpretar o mundo social e o sentido que tem para cada indivíduo através dos seus significados pessoais de experiência vivida – mais de acordo com a perspectiva da nossa investigação. Já os romanos afirmavam que *si duo idem faciunt, non est idem* – se dois indivíduos fazem a mesma coisa, não é a mesma coisa: mais do que tentar encontrar relações entre os motivos que levam à não conclusão do mestrado, interessa-nos saber até que ponto as causas da desistência podem ser identificadas e combatidas atempadamente tendo em conta a especificidade de cada aluno.

O facto adicional de se poderem estudar os comportamentos individuais nos seus contextos pessoais e nos seus ambientes próprios de trabalho/vida (referido como “naturalismo”) e não em cenários artificiais/experimentais, facilita a reflexão de cada indivíduo “em situação”, que reputamos fundamental para avaliar as causas do insucesso num curso de mestrado (muito embora reconhecendo que no caso específico deste trabalho realizamos um estudo retrospectivo em que os entrevistados se encontram já desligados dos contextos de acção). Este paradigma fenomenológico que holisticamente pretende compreender a experiência humana no seu espaço contextual, é, pois o que mais se adapta ao nosso trabalho, considerando mesmo a interacção da própria investigação com o objecto de estudo, para uma compreensão mais abrangente das situações a investigar, neste caso, da possibilidade da identificação das principais resistências com as quais os mestrados são confrontados e de que forma lhes sucumbem.

Uma última característica desta metodologia, habitualmente valorizada, é a de se poder utilizar uma abordagem multifacetada de métodos, avaliando-se depois os seus resultados através de uma triangulação dos dados obtidos. Nesta investigação utilizaremos, também

uma abordagem multi-metodológica, incluindo a entrevista aos mestrandos, o registo de uma entrevista informal com a coordenadora do mestrado e a análise de conteúdo do material gravado (entrevistas com os ex-mestrandos e com a coordenadora do mestrado).

Globalmente poder-se-á afirmar que os métodos qualitativos são utilizados no dia a dia para darmos sentido ao mundo que nos rodeia, mas a diferença entre esta nossa compreensão do mundo (que pode ser o micro-universo do insucesso nos cursos de mestrado) e a metodologia qualitativa utilizada na investigação, é que esta última é sistemática, envolvendo a aplicação lógica de métodos planeados de recolha de dados e uma cuidadosa e rigorosa análise (Pope e Mays, 1999: 6-7).

Este pretendeu ser o nosso caminho.

## **2.2. Abordagem geral escolhida: estudo de caso**

O estudo que desenvolvemos seguiu as orientações do um estudo de um caso do tipo exploratório e descritivo, na medida em que procurámos realizar uma investigação detalhada de um conjunto de acontecimentos com vista a realizar uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenómeno a investigar (Fortin, 1999).

Entende-se por Estudo de Caso exploratório ou descritivo, aquele tipo de estudo que pretende efectuar uma investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. Trata-se pois de um método de investigação holístico, descritivo de um acontecimento ou fenómeno ao mesmo tempo que este ocorre, sem qualquer interferência significativa do pesquisador, segundo Yin (2003: 13), "é um processo de inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real, em especial quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes."

Por outro lado, uma vez que o fenómeno do insucesso está directamente envolvido no contexto, o "estudo de caso" é também por isso a metodologia mais adequada, já que existem múltiplas variáveis de interesse que não apenas dados pontuais, considerando múltiplas fontes de recolha de material para uma ulterior triangulação de dados, e necessitando

por isso de uma base teórica para “guiar a recolha dos dados (qualitativos e/ou quantitativos) e a sua análise”, para uma adequada organização global da estratégia investigativa.

No desenho do estudo de caso poderíamos ter optado pelo estudo de um único “caso”, mas teria de ser considerado como “caso crítico”, exemplar crítico de determinada teoria significativa, “caso extremo”, “único” (situações de casos raros, por exemplo) ou “caso revelador” (previamente inacessível ou nunca estudado) ou ainda “caso típico” ou “representativo”, cujas lições dele extraídas fossem assumidas como manifestações/experiências comuns à média da população em estudo (Yin, 2003:39-42). O estudo de caso único (“single-case study”) não nos pareceu, pois, apropriado para a nossa investigação, uma vez que não existiram estudos anteriores que nos dessem fundamentos para a selecção anterior do caso.

Na verdade, para a determinação das causas do insucesso ao nível do ensino pós-graduado, nosso verdadeiro intento, o estudo de um único caso escolhido aleatoriamente poderia revelar-se como um caso que, que não seria nem crítico, nem representativo, nem extremo, nem revelador.

Todavia, dados colhidos do estudo de “múltiplos casos” (“multiple-case study”) tornariam seguramente as conclusões deste trabalho mais robustas (Yin, 2003:46). Pensamos também, com Yin (*ibidem*:46-53) que, de uma forma global, não há verdadeira distinção metodológica entre o “estudo de caso” clássico (um só caso) e o estudo de múltiplos casos, uma vez que em ambas as circunstâncias o método é o mesmo, considerando-se uma “lógica de replicação” análoga à da utilização de múltiplas experiências para o estudo de um mesmo fenómeno.

O estudo das causas do insucesso no mestrado, através da recolha de informação de um pequeno grupo de mestrandos que não entregaram a sua dissertação é sem dúvida mais fidedigna do que se fosse apenas estudada num só, e, verificando-se uma grande semelhança e predictibilidade dos resultados nos diferentes casos, poder-se-ia estabelecer com maior suporte o seu valor. Cada caso pode apresentar resultados previsivelmente semelhantes (*replicação literal*) ou, por outro lado, pode predizer resultados contrastantes, mas por razões previsíveis (*replicação teórica*). O que é importante é estabelecer o mesmo protocolo baseado em determinada

teoria, para que a replicação possa ser adequada, e para que a teoria possa, depois, ser “generalizada” a novos casos (outros alunos de mestrado que falharam o seu propósito inicial de realizar uma dissertação de mestrado). A questão de qual o número de casos necessário ou suficiente para efectuar o estudo, podendo originar ilações significativas, é, neste contexto, irrelevante, uma vez que a lógica do estudo não é a da amostragem. Além disso, este estudo foi muito condicionado pela “oferta” de elementos num determinado período de tempo, dadas as dificuldades de acesso aos dados de arquivo e a outros grupos de alunos nas mesmas condições.

A aplicação da estratégia de estudo de caso, utilizando múltiplos casos (com várias unidades de análise incorporadas em cada um) (Yin, 2003:52), ao nosso trabalho, serviu para *explorar*, pois, em que medida existe ou não algum tipo de convergência das causas do insucesso que afectam os vários alunos de um mesmo grupo/curso de mestrado. Não deixando contudo, de tentar captar as singularidades ou idiossincrasias que constituem um dos objectivos gerais de qualquer metodologia qualitativa.

### **2.3. Objectivos da investigação**

A investigação que realizámos procurou ser o primeiro passo de um processo de recolha de informações com vista a identificar e contextualizar eventuais “*causas do insucesso de um grupo de estudantes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, aquando da realização da sua dissertação de mestrado*”. Este trabalho representa a primeira etapa de um processo de investigação que gostaríamos de continuar. Como primeira etapa limita-se a captar as eventuais causas de insucesso dos estudantes pós-graduados de mestrado que não conseguiram adquirir o almejado grau de mestre, através das representações dos actores envolvidos no processo.

Este objectivo geral originou os seguintes objectivos específicos:

- Caracterizar os principais problemas enfrentados pelos mestrandos na parte curricular do mestrado e na elaboração da dissertação.
- Apreender a eventual relação entre dificuldades manifestadas na frequência da parte curricular e na dissertação.

- Identificar as etapas do trabalho em que mais facilmente se verifica a instalação dos problemas.
- Identificar os factores que na perspectiva dos formandos contribuem para o aparecimento desses problemas.
- Avaliar o peso relativo que os mestrandos atribuem a cada um dos tipos de problemas que surgem.
- Compreender numa perspectiva heurística que leve ao levantamento de hipóteses se nos casos estudados existem associações entre os problemas relatados e factores como o género, o cargo que se ocupa na vida profissional, a formação de base, ou ainda a experiência prévia na área da investigação.
- Verificar se determinado problema pode criar terreno para a instalação de outro(s) que minem o sucesso no mestrado.
- Verificar o que há de específico e de comum a cada um dos diferentes estudantes.
- Confrontar as respostas dos mestrandos com a da coordenadora do curso de mestrado.

## **2.4. População do estudo**

A população estudada foi formada por cinco alunos de um mesmo curso de mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação que decorreu nos anos lectivos de 1999/2001. Estes elementos da nossa amostra foram seleccionados de entre o grupo de candidatos a mestres em Ciências da Educação, que se encontravam a algum tempo de distância do acto de realização da sua dissertação de mestrado e que, por força de várias circunstâncias, optaram por não concluir e/ou entregar o seu trabalho final. Esta nossa opção deveu-se ao facto de este grupo ter sido o de mais fácil acesso em termos de disponibilidade para ser entrevistado. Além disso pareceu-nos que este grupo, por ter já vivenciado o processo de orientação, possuiria experiências "mais vivas" neste domínio.

No Quadro 2.1 descrevem-se algumas características biográficas tais como o género, a faixa etária, a formação de base, a frequência (quando for caso disso) de outros cursos e a sua actividade profissional.

**Quadro 2.1**  
**Características da população estudada**

	<b>Sexo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação de base</b>	<b>Outros graus académicos</b>	<b>Frequência de outros cursos</b>	<b>Actividade profissional</b>
<b>A</b>	M	45 - 50	Licenciatura em Ciências da Educação		Curso de direito	Docente
<b>B</b>	F	40 - 45	Licenciatura em História		DUECE	Docente
<b>C</b>	M	40 - 45	Licenciatura em Engenharia Civil			Docente
<b>D</b>	F	35 - 40	Licenciatura em Línguas	DUECE		Docente
<b>E</b>	M	45 - 50	Licenciatura em Línguas	Mestrado		Docente

Para manter o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, foram designados alfabeticamente.

## **2.5. Como foi observada a realidade a investigar?**

Para desenvolvermos a nossa investigação foi necessário tomar contacto com o total de desistentes do curso de mestrado em causa o que fizemos recorrendo à consulta dos dados de arquivo da secretaria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

A etapa seguinte foi a de sensibilização dos antigos mestrados para serem entrevistados. Este processo não ofereceu qualquer tipo de dificuldade uma vez que todos os entrevistados acederam prontamente ao pedido, tendo sido agendadas as entrevistas de investigação nos dias, horários e locais das preferências dos entrevistados.

### **2.5.1. A entrevista semi-estruturada aos ex-mestrados**

A entrevista é um modo particular de comunicação verbal que se estabelece entre o investigador e os participantes do estudo. Tem como objectivo colher dados relativos às questões formuladas para a investigação (Silveira, 2000). Deste modo, a entrevista serve como método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis, e conceber hipóteses.

Segundo Estrela (1994), a entrevista é uma das técnicas que mais facilita a recolha e organização de dados de natureza dinâmica. Esta técnica

traz vantagens para o processo investigativo uma vez que permite, por um lado aceder directamente aos esquemas conceptuais dos intervenientes no processo, e, por outro, obter informação pertinente sobre o assunto a investigar, nomeadamente facilitando a obtenção de pistas que permitam a caracterização do processo em estudo.

Podem considerar-se diversas abordagens na condução das entrevistas consoante o participante controla o seu conteúdo (na entrevista não estruturada), ou consoante seja o investigador a exercer esse controlo (no caso da entrevista estruturada). Pode ainda existir uma forma de entrevista que combina certos aspectos das duas abordagens (a entrevista semi-directiva) (Burgess, 1997).

Na nossa investigação optámos por conduzir entrevistas semi-directivas. A nossa escolha recaiu sobre este tipo de entrevistas uma vez que estas apresentam maiores vantagens para os estudos do tipo exploratório e adequa-se particularmente aos estudos de natureza qualitativa interessados em estudar o universo conceptual das representações dos sujeitos inquiridos. Deste modo foi possível manter o diálogo dentro de certos parâmetros sem restringir a temática abordada, permitindo o esclarecimento dos dados de referência utilizados pelos entrevistados.

Assim, para a condução destas entrevistas de investigação optámos por "dar a palavra" ao entrevistado, conduzindo-as de modo a focalizar a sua opinião sobre os objectivos previamente definidos para o estudo, e sem coarctar o seu pensar, permitindo-lhe uma abordagem do tema da forma e durante o tempo que achasse mais conveniente, sem interferências da nossa parte.

O texto obtido pela transcrição integral destas entrevistas gravadas em cassette áudio encontra-se no Anexo I (p.119).

Para que as entrevistas decorressem dentro destes parâmetros devotámos especial atenção à etapa de construção do guião.

### **2.5.2. O guião da entrevista**

Para a condução das entrevistas de investigação construímos um guião de entrevista como instrumento que permitiu orientar o diálogo.

O dicionário da Língua Portuguesa de Costa e Melo (1992) define o termo guião como: “*o que guia*”. Deste modo, o guião de entrevista funcionou para nós como orientador de uma “conversa de investigação”. Este “guia” foi-nos por isso fornecendo um inventário dos temas a cobrir ao longo da entrevista (Tuckman, 2000).

Deste modo, a construção do guião de entrevista é determinante para o sucesso da recolha de informação pretendida. Cohen, citado por Bell (1993:119), usa a este propósito uma analogia curiosa referindo que “*tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa*”.

Para elaborar o guião que auxiliou à condução das entrevistas que realizámos, atendemos às recomendações dadas por Bogdan e Biklen (1994) tendo procurado: a) formular questões abertas, uma vez que estas têm a vantagem de estimular o pensamento livre e de favorecer a exploração em profundidade da resposta do participante, b) apresentar os temas do diálogo, tendo o cuidado de não fornecer uma estrutura para a resposta, isto é, deixámos que fosse o interlocutor a criar as suas respostas e a exprimi-las pelas suas próprias palavras.

Deste modo, para o guião que construímos tivemos o cuidado de formular questões que permitissem aos entrevistados responder como entendessem, dentro dos limites fixados para a abordagem da temática. Evitámos ainda fornecer pistas que pudessem influenciar ou “contaminar” as respostas dos nossos interlocutores reformulando as questões de maneira mais neutra possível para eliminar sugestões de resposta.

Com estes pressupostos em mente, elaborámos um guião que orientou as entrevistas com os mestrandos (Quadro 2.2). Neste guião definimos como objectivos gerais:

- Identificar as razões que podem estar na base do “insucesso” do mestrando.
- Descrever os principais problemas e realizações que afectam os alunos de mestrado aquando da realização da sua dissertação.

- Especificar as expectativas criadas durante a parte curricular do mestrado e ao longo do processo de elaboração da dissertação de mestrado relativamente:
  - ao trabalho que foi sendo desenvolvido;
  - às relações orientador/orientando.

Os objectivos específicos para o mesmo guião encontram-se identificados no Quadro 2.2.

**Quadro 2.2**  
**Guião de entrevista aos ex-mestrandos**

<b>Bloco temático</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Questões</b>
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	1 – Informar o entrevistado acerca das linhas gerais do trabalho. 2 – Solicitar a colaboração do entrevistado. 3 – Assegurar que a entrevista tem apenas o propósito de recolher as informações necessárias ao desenvolvimento de uma dissertação de mestrado. 4 – Pedir autorização para gravar a entrevista. Tempo médio previsto para a entrevista: 60 min, mas sem limite. Responder de modo claro, breve, conciso e preciso a todas as perguntas do entrevistado. Esclarecer as dúvidas do entrevistado sem desvio dos objectivos específicos de cada bloco.
Motivação e expectativas para a inscrição no mestrado	Identificar as principais motivações e expectativas ligadas ao mestrado que mais influência tiveram no seu percurso	<b>Questões abertas</b> O que fez com que se inscrevesse no mestrado em que se inscreveu? Que expectativas tinha em relação ao mestrado? Na altura em que decidiu inscrever-se no curso de mestrado em que ficou colocado já contava com algumas experiências prévias no campo de investigação científica? Se sim quais e qual o grau de participação?

<p>Apreciação da parte curricular e dificuldades sentidas na elaboração da dissertação</p>	<p>Identificar as principais realizações e entraves encontradas ao longo do mestrado.</p> <p>Identificar os aspectos que mais influência tiveram durante o processo de elaboração da dissertação de mestrado.</p>	<p><b>Questões abertas</b>          Que implicações pensa ter tido a forma como decorreu a parte curricular para a prossecução dos seus objectivos?          Que recordações guarda da última etapa do mestrado, ou seja da altura em que se encontrava a preparar a sua dissertação?          Baseado na sua experiência, que conselhos daria a um mestrando sobre a preparação da sua dissertação?  <b>Perguntas possíveis (se necessário)</b>          Como correu a parte curricular?          Em que medida sentiu a parte curricular do mestrado como preparatória para a elaboração da sua dissertação?          Experiências anteriores relevantes no campo da investigação.          Formação académica de base.          Acesso ao campo de pesquisa e aos dados.          Aspectos relacionados com a escrita propriamente dita da dissertação.</p> <p><b>Questões abertas</b>          Quando recorda a altura específica em que se encontrava a preparar a sua dissertação quais considera terem sido os aspectos e /ou acontecimentos que mais contribuíram para que não tivesse chegado a concluir o seu trabalho?  <b>Perguntas possíveis (se necessário)</b>          Quais os aspectos que mais interferiram com o seu trabalho de mestrado, nomeadamente com a elaboração da dissertação? (vida pessoal, vida profissional, aspectos processuais)</p>
<p>Incidentes relacionados com o processo de ensino/orientação</p>	<p>Conhecer quais as funções do orientador e as condições de trabalho num esquema de supervisão que mais implicação poderão ter tido para a não conclusão do mestrado.</p>	<p><b>Questões abertas</b>          Como foram as relações com o seu orientador?          Se tivesse que aconselhar alguém para escolha de um orientador que competências acharia que deveriam ser procuradas nesse orientador?  <b>Perguntas possíveis (se necessário)</b>          Processo de planeamento do trabalho.          Grau de estruturação do processo de orientação. Grau de directividade do orientador          Qual o papel que o orientador deve assumir?</p>

Ao registarmos a informação fornecida pelos antigos mestrandos pretendíamos aprofundar os nossos conhecimentos relativamente ao percurso por eles realizado. Deste modo era nosso ensejo tomar contacto com as várias etapas deste processo, desde a etapa de inscrição até à etapa de abandono do curso de mestrado. Um outro objectivo que tínhamos em mente era o de conhecer as expectativas de cada um dos entrevistados em relação ao mestrado que frequentaram e quais os principais motivos da desistência. De facto, acabámos por, identificar uma série de variáveis que nos permitiram proceder a algumas interpretações.

### **2.5.3. A entrevista informal à coordenadora do mestrado**

As entrevistas de investigação podem não ser estruturadas e fluírem como numa entrevista informal. Apesar do entrevistador ter a noção dos assuntos que devem ser tratados, o encontro entre entrevistador e entrevistado segue as direcções dependentes da livre disposição de ambos. Segundo Fortin (1999: 247) "a entrevista não estruturada é utilizada principalmente nos estudos exploratórios, quando o entrevistador quer compreender a significação dada a um acontecimento ou a um fenómeno na perspectiva dos participantes."

Utilizámos, pois, uma entrevista não estruturada por considerarmos necessário compreender também a visão do outro elemento do binómio mestrando/orientador. Deste modo, procurámos identificar as possíveis causas do insucesso dos mestrandos avaliados pela experiência de uma orientadora pessoal destes estudantes. Na realidade, nesta "entrevista informal" não utilizámos qualquer guião, uma vez que estava iniciada a entrevista não estruturada "pelo enunciado de uma questão ampla" (Fortin, 1999: 247) que se referia exactamente à descrição da experiência própria da entrevistada quanto à sua possível compreensão do fenómeno em causa, a estudar. O texto obtido pela entrevista informal (Anexo II, p. 163) foi transcrito e analisado o seu conteúdo.

### **2.5.4. Técnica de análise**

No âmbito desta investigação privilegiámos a técnica de análise de conteúdo uma vez que este é um instrumento metodológico utilizado

sobretudo em investigação qualitativa e que se aplica a discursos. Berelson, citado por Vala (1999: 103) define análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite *“a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*. Aquele autor propõe uma restrição da análise de conteúdo ao conteúdo manifesto acentuando a ideia de que esta técnica deve servir objectivos eminentemente descritivos e classificatórios, salvaguardando assim o investigador de proceder a inferências grosseiras e/ou ingénuas.

Todavia, não quer isto dizer que a técnica de análise de conteúdo deva apenas estar ao serviço de tarefas descritivas. De facto, esta técnica assenta em processos indutivos que conduzem o investigador a descodificar *“o escondido, o latente, o não aparente e o potencial de inédito (do não dito) retido por qualquer mensagem”* (Bardin, 2000:9).

Assim, parte-se do pressuposto de que, por detrás de um discurso aparente, simbólico e polissémico, se esconde um sentido que convém revelar. O pesquisador procura compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão contidos nos fragmentos de mensagem tomados em consideração.

Deste modo, para além da mensagem "normal", torna-se necessário desvendar uma outra mensagem subjacente, uma vez que o conteúdo latente desta poderá ser o que mais interessa. Nesta perspectiva, a finalidade da análise de conteúdo será pois, a de efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

De facto, Vala (1999: 104) refere que se trata *“de uma técnica que permite a desmontagem de um discurso e a produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”*.

Nesta perspectiva, ao procedermos à análise de conteúdo partimos dos dados obtidos para a construção de uma grelha de análise, com vista a tornar legíveis a totalidade ou as diferentes partes do discurso, as quais, de outro modo, poderiam ficar obscurecidas.

Segundo Bardin (2000) esta técnica consiste basicamente na (1) organização, (2) exploração e (3) interpretação dos dados obtidos.

Seguindo este esquema, para a etapa da organização, primeiro que tudo, procedemos à transcrição integral dos discursos gravados em cassete áudio (Anexo I, p.119 e Anexo II, p.163).

Posteriormente fizemos uma leitura do material colhido de forma “flutuante”, ou seja, sem preocupações de análise, deixando-nos invadir pelas impressões e orientações que a nossa intuição nos foi ditando. Verificámos a partir daí que tínhamos dado início a um processo de sistematização das ideias primordiais, estabelecendo um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas.

A etapa da exploração do material consistiu na sistematização das decisões tomadas, onde a codificação foi a operação central. Esta codificação realizou-se pela decomposição do discurso em unidades de registo – as quais tanto assumiram a forma de uma palavra, um grupo de palavras, uma frase ou um grupo de frases, desde que nos parecessem ter sentido autónomo – de modo a poderem ser agrupadas segundo critérios de semelhança de conteúdo em categorias.

Procedemos então ao seu agrupamento de acordo com critérios de semelhança. Estas categorias foram então organizadas em quadros (ou grelhas) coerentes de forma a evidenciarem as informações recolhidas através da análise.

Deste modo, organizámos a informação seguindo uma estrutura hierárquica e integrativa, partindo do mais específico para o mais abrangente. Ou seja, agrupámos a informação em categorias (que representam os pólos de organização do discurso). As categorias foram agrupadas em temas (que indicam o eixo de orientação no qual se enquadra a análise do discurso) (Anexo III, p.165).

Por fim elaborámos uma grelha de indicadores (Anexo IV, p.192) na qual colocámos em evidência as unidades de registo que mais informações forneciam sobre a orientação do discurso dos nossos entrevistados.

Foi também elaborada uma grelha de análise de conteúdo (Anexo V, p.199) bem como uma grelha de indicadores (Anexo VI, p.201) do texto obtido através da entrevista informal à coordenadora do mestrado.

Por último surgiu a etapa da interpretação, na qual propusemos algumas inferências e interpretações.

### 2.5.5. Triangulação dos dados

Segundo Lefrançois (1995, citado por Fortin, 2000:322), a triangulação define-se como: “uma estratégia para colocar em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo. O modelo da triangulação tipo é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada um escrupulosamente respeitadas”.

Neste estudo de caso multicaseos utilizámos, como já referimos, uma abordagem qualitativa relacionada com a recolha de dados de opinião obtidos por meio de entrevistas semi-directivas. Simultaneamente obtivemos dados relativos às principais causas do insucesso dos mestrados de acordo com o ponto de vista da coordenadora do mestrado.

Considerámos, pois, que era a combinação destes elementos, numa verdadeira triangulação de dados, que, “olhando” para o mesmo fenómeno complexo sob ângulos distintos, aumentaria a sua fiabilidade, assim como a fiabilidade das conclusões (Fortin, 2000:325-6) que pudessem vir a ser formuladas.

Ainda que perante um escasso número de casos estudados, a investigadora tentou, por fim, extrair algumas conclusões sobre os principais motivos que estão na base do insucesso num curso de mestrado no sistema universitário de formação pós-graduada português.

### 3. Resultados

Apresentamos no desenvolvimento deste capítulo a síntese de cada uma das entrevistas que realizámos, assim como do texto fornecido pela coordenadora do curso de mestrado.

Nos Anexos IV, p.192 e VI, p.201 descrevemos os indicadores e as respectivas unidades de registo relativas às entrevistas com os ex-mestrandos e com a coordenadora do mestrado.

Tal como anteriormente referimos neste trabalho, optámos por nomear alfabeticamente os nossos entrevistados evitando fornecer qualquer tipo de dado que pudesse contribuir para a sua identificação.

#### 3.1. Pela voz dos mestrandos

A análise de conteúdo das entrevistas originou o quadro de categorias e indicadores que o Quadro 3.1 ilustra.

##### 3.1.1. Considerações sobre os indicadores obtidos nas entrevistas aos ex-mestrandos

No Quadro 3.1 elaborado a partir da grelha de indicadores com unidades de registo que construímos no decurso da análise de conteúdo das entrevistas aos ex-mestrandos, podemos identificar dois temas principais (*Curso de mestrado e Dissertação*), subdivididos em categorias.

O tema *Curso de mestrado* agrupa três categorias relacionadas com as *motivações de entrada* dos mestrandos, as suas *expectativas*, e a sua respectiva realização (*realização de expectativas*).

Quanto ao tema *Dissertação*, surge subdividido nas categorias de *planeamento e gestão do projecto de investigação*, *relacionamento com o orientador*, *obstáculos e incentivos*.

Na categoria de *motivações de entrada*, identificamos apenas um indicador revelando que o motivo primordial motivador para a inscrição no mestrado foi o de melhoria da *prática profissional*. De facto, podemos ler, por exemplo, no discurso da entrevistada D, que:

“enquanto formadora, orientadora pedagógica numa escola eu sentia necessidade de ter uma formação específica para as funções que estava a desempenhar”.

Em relação às expectativas dos ex-mestrados quanto ao seu curso de mestrado, encontramos, como indicadores, o *domínio de novos conhecimentos relacionados com o assunto a investigar* e a *aprendizagem da metodologia de investigação*. Na verdade, o ex-mestrado C refere a necessidade de:

“aprofundar esses conhecimentos pedagógicos” para se ter inscrito no mestrado de formação de professores.

Por outro lado, é referido pelo entrevistado A a sua importante aprendizagem:

“sobre metodologia de investigação em história”.

### Quadro 3.1 Grelha de indicadores das entrevistas com os ex-mestrados

		Entrevistados				
Tema: Curso de mestrado		A	B	C	D	E
<b>Categoria:</b> motivações de entrada	<b>Indicador:</b> <i>melhorar a prática profissional</i>	X	X	X	X	X
<b>Categoria:</b> expectativas	<b>Indicador:</b> <i>domínio de novos conhecimentos relacionados com o assunto a investigar</i>	X	X	X	X	X
	<b>Indicador:</b> <i>aprendizagem de metodologia de investigação</i>	X	X		X	
<b>Categoria:</b> realização de expectativas	<b>Indicador:</b> <i>satisfação com a parte curricular do mestrado</i>	X	X	X	X	
	<b>Indicador:</b> <i>descontentamento com a parte curricular do mestrado</i>				X	X
Tema: Dissertação		A	B	C	D	E
<b>Categoria:</b> planeamento e gestão do projecto de investigação	<b>Indicador:</b> <i>dificuldade na selecção do tema a investigar</i>	X			X	X
	<b>Indicador:</b> <i>escolha sem hesitações da temática a investigar</i>		X			
	<b>Indicador:</b> <i>descoberta e organização dos recursos bibliográficos</i>	X	X	X		X
	<b>Indicador:</b> <i>investimento na pesquisa bibliográfica e recolha de dados</i>		X		X	
	<b>Indicador:</b> <i>duvidas na condução metodológica da investigação</i>	X			X	
	<b>Indicador:</b> <i>organização e persistência</i>			X	X	X
	<b>Indicador:</b> <i>gestão do tempo</i>	X			X	X
	<b>Indicador:</b> <i>capacidade de conclusão do trabalho</i>	X		X		X
	<b>Indicadores:</b> <i>eventual aproveitamento futuro do trabalho efectuado</i>	X				X

<b>Categoria:</b> relacionamen to com o orientador	<b>Indicador:</b> bom acompanhamento ao longo do processo	X	X	X	X	X
	<b>Indicador:</b> orientação inadequada ou negligente					X
<b>Categoria:</b> obstáculos	<b>Indicador:</b> grau de mestre sem efeitos para progressão na carreira	X	X		X	X
	<b>Indicador:</b> responsabilidades profissionais e/ou novos desafios	X			X	
	<b>Indicador:</b> dispersão em relação à temática central a investigar	X				X
	<b>Indicador:</b> baixa fluência em inglês					X
	<b>Indicador:</b> isolamento		X			X
	<b>Indicador:</b> divórcio		X			
	<b>Indicador:</b> gravidez e filhos pequenos a seu cargo		X			X
	<b>Indicador:</b> gestão de conflitos familiares				X	
	<b>Indicador:</b> problemas de saúde				X	
	<b>Indicador:</b> redimensionamento do auto-conceito					X
	<b>Indicador:</b> insatisfação com o trabalho produzido	X				X
	<b>Indicador:</b> incompatibilidade com a instituição					X
<b>Categoria:</b> incentivos	<b>Indicador:</b> aprendizagens do âmbito do mestrado realizadas anteriormente	X	X	X	X	X
	<b>Indicador:</b> confiança pessoal nas suas capacidades	X	X	X	X	X
	<b>Indicador:</b> trabalho solitário				X	
	<b>Indicador:</b> ambiente familiar facilitador do estudo	X				

Quanto ao balanço que os ex-mestrados fizeram relativamente à realização das suas expectativas, pode-se verificar uma *satisfação com a parte curricular do mestrado*, ou, pelo contrário, um *descontentamento* relativo a esse mesmo período. É disso exemplo a satisfação manifesta pela entrevistada B, que refere:

*"entrei para a parte curricular do Mestrado da Formação de Professores, que correspondeu àquilo que eu esperava. Correspondeu às minhas expectativas, graças a Deus!"*

Pelo contrário, o entrevistado E refere que *"a parte propriamente curricular teve alguns aspectos menos bons, negativos, etc."*

Sob o tema *Dissertação*, e dentro da categoria *planeamento e gestão do projecto de investigação* foi possível agrupar o discurso dos ex-mestrados nos indicadores de: *dificuldade na selecção do tema a investigar, escolha sem hesitações da temática a investigar, descoberta e organização dos recursos bibliográficos, dúvidas na condução metodológica da investigação, investimento na pesquisa bibliográfica e recolha de dados, organização e persistência, gestão do tempo, capacidade de conclusão do trabalho, eventual aproveitamento futuro do trabalho efectuado.*

Como exemplo do indicador relativo à *dificuldade na selecção do tema a investigar* pode ler-se no discurso do ex-mestrando A que:

*"na minha proposta de trabalho, divergi, de facto, da temática."*

Também o ex-mestrando E refere que:

*"em 1º lugar eu acho que é fundamental a pessoa ter ideias concretas sobre o que é que pretende fazer e eventualmente os objectivos que quer atingir... escolher muito bem o tema e começar a trabalhar."*

No entanto, um outro ex-mestrando (B) referiu, pelo contrário, poder fazer uma *escolha sem hesitações da temática a investigar*, já que tinha bem definido à partida o seu tema:

*"E fazer a Formação de Professores permitia-me continuar a fazer aquele trabalho sobre ética."*

Quanto à *descoberta e organização dos recursos bibliográficos*, verificou-se ser importante para a maioria dos entrevistados, uma vez que confirmaram ser esta uma tarefa fundamental para a melhor definição dos objectivos do tema a tratar, como se pode ler no discurso do entrevistado E:

*"Depois, eu diria que deveriam definir logo, eles próprios... isto virá um pouco da própria pessoa, eles próprios procurem depois desenvolver alguma pesquisa para concretizar melhor os seus objectivos iniciais."*

Alguns explicam ainda o seu *investimento na pesquisa bibliográfica e recolha de dados* como é o caso da entrevistada B que refere ter feito:

*"imensa pesquisa bibliográfica antes de tomar decisões sobre o tema que eu sabia que era esse, obviamente."*

No decurso da investigação surgem as *dúvidas na condução metodológica da investigação*. De facto, este indicador encontra-se bem patente no discurso do ex-mestrando A que afirma:

*"Bem eu acho que houve aqui uma dificuldade... mas a dificuldade acho que fui eu que a criei, não foi... a dificuldade que eu tive foi mais de tentar encontrar uma metodologia, neste caso uma metodologia que tinha que ver com a metodologia da investigação científica em história."*

A *organização e persistência* são referidas como características fundamentais por três do entrevistados, sendo bem evidente no discurso do ex-mestrando C, quando diz que:

*"Eu penso que as pessoas ao quererem fazer uma dissertação têm de ter organização e persistência, penso que é basicamente isso."*

A *gestão do tempo* é de igual forma importante, como o refere a entrevistada D:

*"eu acho que uma pessoa que está a fazer uma dissertação de mestrado tem que ter tempo livre que era uma coisa que até certo ponto não aconteceu comigo (...) e depois esse também foi um factor importante, essa questão do factor tempo, porque eu acho que é preciso ter tempo para poder pensar sobre as coisas."*

Alguns ex-mestrandos conseguiram chegar a uma fase de *trabalho bastante avançado, praticamente concluído* sendo este indicador manifesto por três dos entrevistados, de que é exemplo o discurso do entrevistado E, que afirma:

*"já tinha, digamos, o grosso da tese já desenvolvida, as entrevistas todas feitas, tudo aquilo analisado, etc. Eu fiz tudo! Tudo batidinho à máquina, ao computador, a tese prontinha!"*

Dois destes entrevistados referiram mesmo o *eventual aproveitamento futuro do trabalho efectuado*. De facto, pode ler-se no discurso do ex-mestrando E:

*"Mas está concluído e qualquer dia até publico aquilo. Porque fundamentalmente o objectivo para mim cumpriu-se, como não era... cumpriu-se nesse sentido porque se pretendia de alguma maneira que isso me servisse para arrumar um conjunto de materiais e de ideias sobre uma determinada área, neste caso da formação de formadores, no campo da formação profissional e obviamente isto teria que ir até ao fim."*

Na categoria *relacionamento com o orientador* encontramos apenas dois indicadores, na realidade de tendência oposta. Efectivamente, todos os ex-mestrandos sentiram um *bom acompanhamento ao longo do processo*; no entanto a ex-mestranda D refere ter tido uma *orientação inadequada ou negligente*, referindo-se, porém, a um primeiro de dois orientadores que teve no mesmo mestrado. Um dos exemplos do adequado processo de orientação é o discurso da entrevistada B:

*"tentou orientar-me sempre, estimular-me. No meu caso isso foi realmente assim. Era a Professora T. As nossas relações foram sempre boas, só tenho a dizer bem."*

No caso do processo de orientação do primeiro orientador da ex-mestranda D, esta refere que:

*"As coisas não correram muito bem com esse senhor, essa foi uma das razões pelas quais eu não concluí, porque não me entendi com o orientador. Não se encontrava pessoalmente, pedia sempre uma síntese de 3 páginas, que tinha que enviar por carta, ao fim de alguns dias tinha que telefonar para saber se a pessoa tinha recebido a carta e tinha que marcar depois uma entrevista telefónica para discutir o trabalho."*

Para a categoria de *obstáculos*, foi possível identificarem-se doze indicadores: *grau de mestre sem efeitos para progressão na carreira, responsabilidades profissionais e/ou novos desafios, dispersão em relação à temática central a investigar, baixa fluência em inglês, isolamento, divórcio, gravidez e filhos pequenos a seu cargo, problemas de saúde, gestão de conflitos familiares, redimensionamento do auto-conceito, incompatibilidade com a instituição, e insatisfação com o trabalho produzido*. Na realidade estes indicadores referem-se globalmente a sentimentos pessoais (isolamento) e a problemas pessoais exteriores à investigação (ver Quadro 1.1.2, p.20).

Na maioria dos casos verifica-se ser sentido como obstáculo a inexistência de valorização do grau na carreira profissional (*grau de mestre sem efeitos para progressão na carreira*). Estes ex-mestrandos encontravam-se todos em circunstâncias profissionais de topo de carreira ou em posição não modificável pela eventual obtenção do grau de mestre. Deste modo, consideravam este indicador como obstáculo à sua motivação para a conclusão do seu trabalho. A ex-mestranda B explicita a sua posição não modificável pela obtenção deste grau, quando diz que:

*"em termos da minha carreira não adianta nada, para um professor do 2º e 3º ciclo ter um Doutoramento, Mestrado ou Licenciatura é a mesma coisa"*.

O aparecimento concomitante de diferentes *responsabilidades profissionais e/ou novos desafios* revelou ser, para alguns dos entrevistados, uma dificuldade que fez obviar o processo de conclusão do curso de mestrado. De facto, este indicador é claramente revelado no discurso do entrevistado A que refere ter tido:

*"uma proposta que me fizeram e que me tirou tempo, que foi a possibilidade de trabalhar nos complementos de formação. (...) quando me fazem convites para esse tipo de coisas (...) eu gosto de experimentar, eu gosto de ver. E de facto fui, e depois as coisas correram francamente bem e cheguei a uma altura em que já estava a dar nove horas de aulas ao sábado, seguidas."*

A dispersão em relação à temática central a investigar foi também reputada como óbice para levar a bom termo a conclusão da pós-graduação iniciada. Este indicador é particularmente denunciado pelo ex-mestrando A quando diz que:

*"a determinada altura eu comecei a ficar interessado por muita coisa, o que é mau! Quando se está a fazer uma tese, ou quando se pretende fazer uma tese é mau dispersarmo-nos e é mau ficarmos interessados por... conhecer muita coisa com um certo rigor."*

A baixa fluência em inglês revelou-se ser um entrave para a entrevistada D, como narra:

*"Há uma outra dificuldade que tem que ver com a língua, eu domino melhor Francês que o Inglês e por exemplo autores que eu tenha que ler em Inglês... se forem Norte-americanos já têm um Inglês mais simples, eu mais ou menos vou entendendo, mas se for um Inglês mais complexo eu tenho dificuldade."*

Já o isolamento foi indicador confessado por duas ex-mestrandas como muito espinhoso. Assim salienta a entrevistada B referindo que:

*"este trabalho solitário é muito angustiante para mim porque eu sou uma pessoa com... eu não sei se é com inseguranças mas... eu sou uma pessoa que me questiono muito e que ponho muito as coisas em causa, e às tantas tenho muitas dúvidas e preciso muito de ter alguém com quem discutir as minhas dúvidas, com quem discutir conversar. Para mim é muito doloroso o trabalho solitário."*

O envolvimento familiar e a saúde foram notados em quatro indicadores. Efectivamente a entrevistada B referiu o seu divórcio como difícil de ultrapassar (*"apesar de eu ter tido uma separação logo a seguir, foi uma fase da minha vida muito complicada e portanto eu não consegui mesmo ultrapassar tudo e concluir aquilo"*). A mesma ex-mestranda também salienta, além do mais, a condição referida no indicador "gravidez

e filhos pequenos a seu cargo”, porquanto alude à sua situação de embarço e depois de necessidade subsequente de tratamento do seu bebé:

*“Porque eu ia quase a ter a minha filha, eu tinha uma barriga... é evidente que ter um bebé... eu às vezes ainda me pergunto como é que eu consegui fazer a parte curricular (...) Claro que tenho que destacar isso, claro que é complicado ter um bebé tão pequenino com o estar ali... (...). Eu tinha que dar conta daquele recado e não era fácil para mim.”*

Ainda no que diz respeito ao relacionamento familiar pudemos isolar, do discurso do entrevistado C, dificuldades na *gestão de conflitos familiares*, os quais foram também sentidos como freios à conclusão da sua dissertação:

*“Depois alguns problemas dentro da família, não de mim, mas de outros familiares entre eles, eu tentei servir de ponte entre as pessoas, isso foi muito desgastante.”*

Em relação aos *problemas de saúde*, este indicador foi encontrado no discurso do mesmo ex-mestrando que, ao deparar-se com um diagnóstico médico desfavorável, testemunhou:

*“tenho qualquer problema grave e não faz o menor sentido andar a lutar por coisas, portanto vamos esquecer isto.”*

A entrevistada D refere ter-se deparado com problemas de auto-estima vistos como empeco para o cumprimento dos seus objectivos. Este indicador, que considerámos como *“redimensionamento do auto-conceito”*, foi bem enunciado neste extracto do seu discurso:

*“eu acho que houve ali uma certa desmotivação, um certo desinteresse e problemas grandes de auto-estima, porque eu ainda tentei, mas já não foi aquele tentar estruturado...”*

*“Depois havia um prazo de um mês, do último mês em que eu pensei em finalizar a redacção e fechar de modo a deixar algumas partes de fora. Mas de facto, não me agradava nada aquilo daquela maneira e, portanto... (...) eu acho que as coisas ou se fazem bem ou não se devem fazer. Uma pessoa acha que faz sentido para si ou então não faz sentido fazer.”*

Este discurso, produzido pelo entrevistado A, é exemplo do indicador de *insatisfação com o trabalho produzido*, realçado, por dois dos ex-

mestrandos como outra barreira a transpor durante a preparação da sua dissertação.

Por fim, ainda nesta categoria de *obstáculos*, surge o indicador *incompatibilidade com a instituição*, aludido, como transcrito do seu discurso, pelo entrevistado E:

*"O facto de eu não entregar teve mais que ver com outras questões que não propriamente do ponto de vista científico, foi mais por não estar ligado à instituição."*

Quanto à categoria dos *incentivos*, divisámos quatro indicadores: *aprendizagens do âmbito do mestrado realizadas anteriormente, confiança pessoal nas suas capacidades, trabalho solitário, ambiente familiar facilitador do estudo.*

As *aprendizagens do âmbito do mestrado realizadas anteriormente* constituíram indicador muito valorizado por todos os ex-mestrandos inquiridos uma vez que a existência de conhecimentos prévios no âmbito do trabalho de mestrado constituía uma mais valia facilitadora da prossecução dos seus trabalhos da pós-graduação em curso. Apenas como exemplo, veja-se o discurso do entrevistado E:

*"Em termos de trabalho de investigação, de metodologia, etc. eram-me perfeitamente conhecidas e não me constituiu qualquer tipo de dúvida. Nesse aspecto eram tudo coisas que eu já tinha feito e dominava, e em alguns casos ensinava outros até."*

Outro incentivo assinalado como relevante foi o do indicador *"confiança pessoal nas suas capacidades"*, igualmente referido por todos os ex-mestrandos. Como exemplo, apresentamos apenas um excerto do discurso do entrevistado C:

*"Fui fazer este mestrado com plena vontade e plena certeza de que iria até ao fim."*

Contrariamente ao sentimento de obstáculo provocado pelo isolamento referido na categoria anterior por dois ex-mestrandos (B,D), nesta categoria de *incentivos* surge também o *trabalho solitário*, mas agora sentido como estímulo para o acabamento dos trabalhos. Na realidade, o entrevistado C menciona:

*"Estou muito habituado a trabalhar sozinho, agrada-me esse modo de estar para poder trabalhar e produzir texto."*

De igual forma, também o *ambiente familiar*, ao invés de ser considerado obstáculo, foi aqui referido como *facilitador do estudo* pelo ex-mestrando A:

*"Eu aí tenho uma vantagem grande! Porque a minha mulher também é professora. Porque a minha mulher (...) fez a licenciatura em Ciências da Educação aqui na faculdade. E portanto (...) pode um estar mais ocupado numa determinada área e o outro disponibiliza-se mais noutra área."*

### **3.1.2. Síntese das entrevistas aos ex-mestrandos**

Após a análise de conteúdo das entrevistas aos ex-mestrandos procedeu-se à síntese de cada uma das entrevistas, que apresentamos a seguir.

#### **3.1.2.1 - Entrevistado A**

Este nosso interlocutor refere que a grande motivação que sentiu para se inscrever no curso de mestrado que frequentou foi a de poder vir a melhorar a sua prática profissional. De facto, porque se encontrava na altura a desempenhar "uma função extremamente importante" para a qual sentia que se devia preparar melhor, achou que a realização do mestrado em que se inscreveu lhe poderia fornecer a informação e os instrumentos necessários para melhor responder às solicitações que o seu cargo e funções lhe exigiam. Assim, vislumbrando o domínio de novos conhecimentos relacionados quer com a sua prática profissional quer com aspectos de ordem mais teórica, decidiu passar pela experiência de frequentar um curso pós-graduado.

No que diz respeito às suas expectativas, o entrevistado A refere ter apreciado grandemente todo o processo que se desenrolou ao longo do curso que frequentou. Na realidade, tanto os aspectos relacionados com o desenvolvimento da parte teórica/curricular como os relacionados com o desenvolvimento do seu trabalho de investigação foram, pelo nosso interlocutor, sentidos e vividos com bastante agradabilidade, tendo contribuído para ver concretizadas as expectativas que alimentava em relação ao curso que frequentou.

Na opinião deste antigo mestrando as suas dificuldades começaram a surgir logo no momento da selecção do tema a investigar. De facto, este formando refere que na sua proposta de trabalho divergiu em relação à temática do mestrado. Em seu entender este “pequeno desvio” ao tema do curso fez com que tivesse de ultrapassar obstáculos relacionados com uma preparação pouco sólida nos novos assuntos que tinha para investigar. Como se não bastasse, para além desta sua fraca preparação em matéria de conhecimentos básicos para o desenvolvimento do tema que escolhera, refere ainda ter lutado com a falta de apoio bibliográfico para sustentar o assunto do seu projecto de investigação. Esta escassez de recursos bibliográficos foi sentida como desmotivadora até uma certa fase do trabalho. No entanto, este problema terá durado pouco tempo, tendo sido resolvido com um trabalho de pesquisa muito intenso e que se tornou revelador para o nosso interlocutor, a este propósito refere: *“quando comecei à procura de coisas descobri que, de facto, havia assunto mais do que suficiente para isso e havia até estruturas muito organizadas e que podiam ser pesquisadas e podiam ser trabalhadas nessa área”*.

Terá então sido a partir do momento em que este formando começou a descobrir cada vez mais aspectos novos relacionados com o assunto da sua dissertação que se produziram alguns efeitos nefastos. Na realidade, terá sido por causa da descoberta de bibliografia abundante sobre o assunto a investigar que este mestrando perdeu o sentido de orientação em relação à sua temática central a investigar. Sobre este propósito refere que: *“a determinada altura eu comecei a ficar interessado por muita coisa, o que é mau! Quando se está a fazer uma tese, ou quando se pretende fazer uma tese é mau dispersarmo-nos e é mau ficarmos interessados por... conhecer muita coisa com um certo rigor”*.

A somar a esta dispersão em relação ao tema central do seu projecto este entrevistado coloca ainda o facto de se sentir mal preparado em termos metodológicos para poder conduzir uma investigação do tipo que gostaria de ter desenvolvido, o que terá contribuído para que o trabalho que produziu não tenha ficado com o nível de profundidade que gostaria. Na realidade, e apesar da dificuldade especial que refere ter tido na gestão do tempo que dispunha para desenvolver o seu trabalho de pesquisa, refere

ter chegado muito perto do final da sua investigação tendo “o *grosso do trabalho feito*”.

Apesar do avançado estado em que se encontrava o trabalho, optou por não o finalizar apenas porque este não apresentava o grau de qualidade que gostaria. Em todo o caso, por se tratar de um trabalho no qual se empenhou afincadamente recusa-se a aceitar a possibilidade de ter parado por completo a sua actividade investigativa. Com efeito, a este propósito refere ainda manter vivo o interesse pelo assunto que investigou e que é bem possível que noutra época algures no futuro, se volte de novo a centrar na produção de algum trabalho que seja uma continuação deste seu projecto que ficou aquém de estar concluído.

Para além destas dificuldades relacionadas com a condução metodológica da investigação, este entrevistado refere ter-se defrontado com alguns obstáculos relacionados com o desenvolvimento da sua carreira profissional. De facto, ao mesmo tempo que se encontrava a aprofundar as matérias para a sua investigação, foi convidado para desenvolver actividades lectivas em acumulação com o seu trabalho (já de si bastante absorvente em termos de tempo), o que lhe deixou muito pouco tempo livre para levar a cabo o seu trabalho de investigação científica. Assim, o novo projecto profissional que abraçou revelou-se de tal modo consumidor de tempo que o nosso interlocutor se viu obrigado a remeter para segundo plano o seu objectivo de concluir a sua dissertação.

Parece também ter sido pouco motivador o facto de não existir qualquer tipo de repercussão na sua carreira profissional a obtenção do grau de mestre, por parte deste nosso interlocutor.

Para além de todos os efeitos “paralisantes” em matéria de continuidade do seu trabalho de investigação, que este mestrando refere, foram também apontados alguns incentivos. Assim, em matéria de relacionamento com o seu orientador este entrevistado não faz registo de qualquer tipo de incidente que tivesse ocorrido no desenrolar do seu trabalho, referindo, pelo contrário, o estabelecimento de uma relação de orientação muito profícua.

Refere ainda este entrevistado, que o facto de ter obtido anteriormente o grau de Licenciado em Ciências da Educação serviu como um mecanismo securizante em relação ao desenvolvimento do seu trabalho

como mestrando. De facto, a este propósito aponta que as aprendizagens realizadas anteriormente na Licenciatura de muito lhe valeram para aumentarem a sua auto-estima e auto-confiança.

Por fim, um outro tipo de incentivo apontado por este ex-mestrando foi o facto de viver num ambiente familiar propício ao desenvolvimento de trabalhos do tipo a que um curso de mestrado obriga.

### **3.1.2.2 - Entrevistado B**

As razões que terão levado esta nossa interlocutora a inscrever-se num curso de mestrado estavam, em seu entender, primariamente relacionadas com o facto de sentir uma grande necessidade de encontrar bases teóricas que sustentassem o seu desempenho profissional. Por outro lado, parece que a curiosidade intelectual desta interlocutora também desempenhou um papel fundamental na procura de um curso pós-graduado uma vez que assume gostar muito de estudar.

Deste modo, algumas das expectativas sobre o mestrado que foram alimentadas por esta entrevistada relacionavam-se sobretudo com a aquisição de novos saberes de forma a permitir uma melhor reflexão sobre sua prática profissional. Todavia, esta antiga aluna de mestrado não deixa de manifestar ter interesses também na área relativa ao conhecimento e domínio da metodologia de investigação.

Uma vez finalizada a parte curricular do mestrado a nossa entrevistada refere ter sentido que todas as suas expectativas tinham sido alcançadas, tendo a parte do curso de especialização fornecido as bases teóricas que procurava.

No que diz respeito ao desenvolvimento do seu projecto de investigação a nossa interlocutora refere que o facto de ter capitalizado toda a sua experiência acumulada (da sua licenciatura prévia) lhe serviu como uma mais valia para a gestão e planeamento do seu projecto de investigação. Na realidade, a sua experiência obtida pelo seu curso prévio, permitiu-lhe iniciar uma pesquisa bibliográfica consistente bem como proceder à organização das obras e autores mais importantes para o seu trabalho de mestrado. De facto, as fases mais precoces do trabalho de mestrado não apresentaram a esta entrevistada dificuldades de grande

monta. Para além disto, parece que o facto de ter transitado directamente de um curso pós-graduado que se encontrava a frequentar, para o mestrado se revelou bastante útil na medida em que não existiram dúvidas em prosseguir com o trabalho que já se encontrava a desenvolver. Deste modo, parece ter existido logo à partida um arranque bastante sólido do projecto de investigação sustentado pela experiência prévia desta aluna.

Um outro factor que parece ter “jogado” a favor desta estudante de pós-graduação foi o bom relacionamento que estabeleceu com a sua orientadora. A este propósito a nossa interlocutora refere que a sua orientadora esteve sempre disponível para dar conselhos de orientação fornecendo sempre estimulantes incentivos para que o trabalho se mantivesse em desenvolvimento.

No que diz respeito aos obstáculos que esta ex-mestranda teve de ultrapassar tudo indica que estes se relacionaram sobretudo com questões do domínio profissional mas também com alguns aspectos da vida pessoal. Quanto aos primeiros, os relacionados com a actividade laboral, foi sentido como um desincentivo o facto de que a obtenção do grau académico de mestre em nada pudesse contribuir para a subida de escalão ou para uma melhoria da remuneração.

No que diz respeito aos aspectos da vida pessoal, a nossa interlocutora refere que durante a preparação da sua dissertação foi confrontada com um processo de divórcio, o que terá contribuído grandemente para que este período se transformasse numa fase muito complicada da sua vida.

Por outro lado, ao mesmo tempo que estas modificações na sua vida afectiva tomavam lugar, outras responsabilidades relacionadas com a maternidade foram acrescentadas, uma vez que nesta fase deu à luz uma criança que passou a constituir o foco das suas preocupações.

Finalmente resta acrescentar que, para esta antiga mestranda, um dos aspectos mais paralisantes com os quais teve de lutar no decurso de todo este processo foi o facto de se sentir subitamente isolada. Na realidade, o facto de “*cada um ficar entregue a si próprio*” torna todo este processo mais difícil e no caso da entrevistada B em muito terá contribuído para que não tivesse finalizado o seu trabalho.

### 3.1.2.3 – Entrevistado C

Quando questionado sobre os aspectos que o levaram a procurar o curso de mestrado que frequentou, o nosso entrevistado C foi peremptório em afirmar que foram questões relacionadas com a vontade de melhorar a sua prática profissional.

De facto, no parecer deste nosso interlocutor fazia todo o sentido procurar um tipo de formação que permitisse *“um conhecimento melhor de como as pessoas aprendem, de como se ensina”*.

Felizmente, tudo indica que estas elevadas expectativas alimentadas por este antigo mestrando foram alcançadas, tendo toda a parte curricular sido concluída sem qualquer tipo de dificuldade, e correspondendo sempre aos objectivos que tinha em mente.

No que diz respeito aos aspectos de planeamento e gestão do projecto de investigação, a capacidade de organização bem como a persistência parecem ter desempenhado um papel fundamental no trabalho desenvolvido por este antigo mestrando.

Na verdade, depois de ter procedido a uma rigorosa pesquisa bibliográfica foi aos *“poucos e poucos”* completando o seu trabalho de investigação, seguindo metodicamente uma série de passos que estipulou e calendarizou.

Outros incentivos que lhe permitiram chegar muito perto do fim do seu trabalho de investigação foram uma sólida confiança nas suas capacidades pessoais, um *“know-how”* vindo dos inúmeros trabalhos de algum modo semelhantes que anteriormente desenvolvera, bem como uma relação *“muito franca, muito aberta”* com a sua orientadora de mestrado.

Todavia, por ter sido a certa altura deste processo, confrontado com um diagnóstico de doença, concluiu que não fazia *“o menor sentido andar a lutar por coisas”* - o que o fez desistir do seu propósito de finalizar o curso de mestrado.

Paralelamente a estes factores que afectaram a sua saúde pessoal, surgiram também alguns conflitos familiares que foi obrigado a mediar, tendo, igualmente, estes aspectos, contribuído para que o seu trabalho de investigação não fosse concluído.

### 3.1.2.4 – Entrevistado D

Os dados de opinião fornecidos por esta entrevistada permitem concluir que as principais razões apontadas para se inscrever no curso de mestrado que frequentou se relacionam sobretudo com a *“necessidade de ter uma formação específica para as funções que estava desempenhar”* no seu local de trabalho. De facto, esta entrevistada procurou frequentar um curso de mestrado acalentando a esperança de aprofundar os seus conhecimentos relacionados com a área da docência. Neste âmbito, os aspectos mais práticos relacionados com a metodologia de investigação, sobretudo no que dizia respeito à observação e caracterização das situações educativas, revestiram-se de especial interesse.

No entanto, apesar de não ter registado incidentes de monta durante a frequência da parte curricular, queixou-se da inexistência de uma componente eminentemente prática deste tipo de formação. Na verdade, em sua opinião utilizou-se muito do tempo disponível para fomentar a transmissão de conteúdos teóricos restando pouco espaço para os colocar em prática.

No que concerne às dificuldades apresentadas relativas ao planeamento e gestão do projecto, a entrevistada D refere ter tido alguma dificuldade em lidar com o tema que escolheu para investigar, tendo várias vezes colocado a hipótese de o alterar. Esta hesitação terá influenciado todo o processo, impedindo que a nossa entrevistada se documentasse devidamente em relação ao seu assunto a investigar. De facto, refere ter partido para a recolha de dados com a noção de que não sabia ao certo que tipo de informação pretendia obter.

Em relação ao seu empenho no trabalho, esta entrevistada refere ter lidado com questões de falta de tempo sobretudo por causa da sua vida profissional exageradamente preenchida. Reconhece todavia que a organização, a persistência e a disciplina poderiam ter sido factores a abonar a seu favor se tivesse utilizado essas características.

Esta antiga mestranda esclareceu que esteve inicialmente inscrita num curso de mestrado ao longo do qual estabeleceu um tipo de relacionamento com o seu orientador que não lhe agradava. De facto, refere ter tido uma tão má experiência de orientação que achou mais

prudente mudar de curso de mestrado. Assim, ao frequentar um segundo curso de mestrado foi acompanhada por uma orientadora com a qual estabeleceu uma relação bastante profícua. Contudo, mesmo assim, refere que isso não se revelou suficiente para conseguir alcançar o seu propósito de finalizar a sua dissertação uma vez que existiam no seu percurso outro tipo de obstáculos.

Um dos principais obstáculos com os quais teve de lidar, foi a questão de não encontrar motivação intrínseca suficiente para se manter no curso de mestrado. Esta falta de motivação estava por um lado relacionada com a escolha pouco convicta que fizera do tema de mestrado, e por outro com o facto de ter tido de lidar com o isolamento. Na opinião desta ex-mestranda, o trabalho solitário revelou-se ter sido um dos principais factores que levaram ao abandono do seu propósito de realizar um mestrado.

Foram igualmente referidas dificuldades relacionadas com o domínio da língua inglesa. De facto, este aspecto terá dificultado muito a vida da nossa entrevistada uma vez que a maior parte da literatura que teve de consultar para fundamentar o seu trabalho se encontrava apenas disponível nessa língua.

No que diz respeito a aspectos da sua vida pessoal foram sobretudo apontadas questões relacionadas com a maternidade, as quais parecem ter complicado a sua vida. Na realidade, a nossa interlocutora explica que tinha dado, recentemente, à luz uma criança, a qual, por ter nascido com alguns problemas de saúde, exigia um acompanhamento mais estreito e regular. Deste modo grande parte do seu tempo acabou por ter sido utilizado no desempenho dos seus deveres de progenitora.

Ter falhado o seu propósito de concluir o mestrado foi algo com que teve bastante dificuldade em lidar. Na realidade, esta entrevistada revelou que normalmente não desiste dos seus projectos por mais difícil que pareça a sua concretização. Assim, o facto de não ter levado até ao fim este seu propósito criou-lhe "*imensos problemas de auto-estima*" sobretudo por ser uma pessoa que estava "*muito habituada ao sucesso e pouco a desistir das coisas*".

Quanto a incentivos, refere que ao longo do tempo em que frequentou o curso de mestrado lhe valeu de muito a anterior experiência de realização de um curso pós-graduado de especialização e que, acima de

tudo, foi sempre confiando nas suas capacidades pessoais, impedindo assim o desmoronamento total e completo da sua auto-confiança e do seu auto-conceito.

### 3.1.2.5 – Entrevistado E

Na opinião deste entrevistado, as motivações de entrada para o curso de mestrado que frequentou relacionaram-se sobretudo com a tentativa de melhoria da sua prática profissional e com o objectivo de conseguir sistematizar *“uma série de informações”* que possuía naquele domínio.

Por se tratar de um mestrando que tinha já anteriormente obtido o grau de mestre, com conhecimentos bastante sólidos no domínio das técnicas de investigação, as suas expectativas centravam-se sobretudo na aquisição dos novos conteúdos teóricos a serem abordados ao longo da parte curricular. Infelizmente para este formando, neste domínio, os seus objectivos não se concretizaram uma vez que *“a parte curricular teve alguns aspectos menos bons, negativos”* sem que tivesse contribuído para um real aquisição de novos conteúdos teóricos, para si considerados como relevantes.

Na opinião deste antigo estudante de mestrado a selecção do tópico a investigar, sem desvios nem dispersão em relação à temática, acompanhada de uma sólida descoberta, organização e estudo das referências bibliográficas é a primeira etapa mais importante para que se possa dar início ao trabalho de elaboração de uma dissertação. Neste domínio da gestão e planeamento do projecto de investigação, acrescentou que a persistência, aliada a uma boa capacidade de gestão efectiva do tempo, são dos principais segredos, na sua opinião, para que um curso de mestrado possa ser levado até ao fim, com sucesso.

De facto foi talvez devido à colocação em prática destes aspectos que fez com que este antigo estudante de mestrado tivesse concluído todo o seu trabalho de investigação, com a elaboração do documento final: *“Eu fiz tudo! Tudo batidinho à máquina, ao computador, a tese prontinha!”*. Porém, apesar de ter finalizado o seu trabalho este entrevistado optou por não o entregar por causa daquilo que designou como sendo *“uma desilusão com uma instituição que de alguma maneira está a actuar na área de educação,*

*das ciências da educação, e ver algumas coisas que não gostei de forma alguma, nem de estar minimamente envolvido, sequer ligado àquilo*". Apesar deste contratempo o nosso entrevistado alimenta ainda a esperança de vir a publicar este seu documento, o qual, em sua opinião, lhe deu tanto trabalho a finalizar.

Relacionado ainda com os obstáculos que impediram a entrega da sua dissertação, este antigo mestrando considerou como uma espécie de desincentivo, o facto de não ter existido, no seu caso pessoal, qualquer tipo de vantagem em termos de carreira profissional pela conquista do título de mestre.

No que concerne ao tipo de relacionamento que estabeleceu como seu orientador o nosso interlocutor referiu ter sido criada uma relação razoável da qual não existem aspectos negativos a relatar.

Por fim, como principais incentivos para a conclusão deste tipo de trabalho este antigo mestrando apontou, como fundamentais, os aspectos relacionados com a capitalização de aprendizagens realizadas anteriormente aliadas a uma plena confiança pessoal nas suas capacidades.

## **3.2. Pela voz da coordenadora do mestrado**

A análise de conteúdo da entrevista à coordenadora do mestrado originou o quadro de categorias e indicadores que o Quadro 3.2 ilustra.

### **3.2.1. Considerações sobre os indicadores obtidos na entrevista à coordenadora do mestrado**

No Quadro 3.2 elaborado tendo por base a grelha de indicadores com unidades de registo que construímos no decurso da análise de conteúdo da entrevista à coordenadora do mestrado, foi identificado o tema: *Obstáculos à progressão no curso de mestrado*.

As considerações da entrevistada sobre este tema deram origem a seis categorias que referiremos a seguir.

### Quadro 3.2 Grelha de indicadores da entrevista à coordenadora do mestrado

Tema: Obstáculos à progressão no curso de mestrado

<b>Categoria: questões profissionais por fora da investigação</b>	<b>Indicador: sobrecarga profissional</b>
<b>Categoria: aspectos da vida pessoal</b>	<b>Indicador: problemas de saúde (pessoal ou de familiares a seu cargo)</b> <b>Indicador: problemas conjugais</b>
<b>Categoria: relação com o orientador</b>	<b>Indicador: importância da empatia na relação</b>
<b>Categoria: domínio da metodologia de investigação educacional</b>	<b>Indicador: mestrandos provenientes de outras licenciaturas</b> <b>Indicador: adequação das características pessoais ao trabalho de investigação</b>
<b>Categoria: planeamento e gestão do projecto de investigação</b>	<b>Indicador: gestão do tempo</b> <b>Indicador: persistência</b> <b>Indicador: autonomia</b>
<b>Categoria: isolamento</b>	<b>Indicador: capacidade de isolamento</b>

Categoria: *Questões profissionais por fora da investigação.*

Encontrámos para esta categoria apenas o indicador: *sobrecarga profissional*. De facto, a entrevistada referiu que:

*"muitos mestrandos estão implicados em múltiplas actividades de que não querem libertar-se, pensam que podem fazer tudo e não podem e acabam por ser apanhados pelo stress e pelo desânimo"*

Categoria: *Aspectos da vida pessoal.*

Os indicadores identificados nesta categoria foram os *problemas de saúde (pessoal ou de familiares a seu cargo)* e *problemas conjugais*. Em relação ao primeiro diz-nos a coordenadora do mestrado que:

*"tenho conhecimento de casos de doenças graves dos próprios (uma minha orientanda extremamente promissora acabou por falecer) ou de familiares, filhos ou pais idosos que carecem de assistência."*

Quanto aos *problemas conjugais*, foram referidos pela nossa entrevistada, como tirando o:

*"tempo e a tranquilidade necessária para o trabalho de investigação."*

Categoria: *Relação com o orientador.*

Um único indicador foi identificado nos aspectos alusivos à interacção mestrando/orientador, o qual se refere à *importância da empatia na relação*. Neste sentido, diz-nos a entrevistada que, apesar de ter tido

apenas conhecimento de um conflito relacional entre estudante pós-graduado e orientador, o mesmo orientador teve outros orientandos:

*"com quem se deu optimamente e que lhe ficaram gratos", realçando, deste modo, a importância da empatia no estabelecimento da relação interpessoal.*

Categoria: *Domínio da metodologia de investigação educacional.*

Os indicadores encontrados como obstáculos nesta categoria evidenciam os aspectos relativos a *mestrandos provenientes de outras licenciaturas*, e à *adequação das competências pessoais ao trabalho de investigação*. De facto, considerando os aspectos educacionais prévios dos mestrandos a coordenadora do mestrado refere que

*"é nos mestrados que começa o seu contacto com a investigação educacional, quer como consumidores quer como produtores"*

pelo que todo o trabalho de pós-graduação fica dificultado pela inexistência de um domínio metodológico prévio neste campo. Além deste aspecto, a nossa entrevistada refere as características pessoais dos mestrandos ("maturidade", "flexibilidade cognitiva, espírito crítico, capacidade de análise e síntese") como factores relevantes na adequação ao trabalho de investigação.

Categoria: *Planeamento e gestão do projecto de investigação.*

A *gestão do tempo, persistência e autonomia* foram os três indicadores distinguidos nesta categoria. De facto, diz-nos que:

*"a elaboração da dissertação vai depender muito da capacidade de gestão do tempo".*

O aspecto da necessidade de persistência é salientado quando afirma que não basta pegar "nos dados de tempos a tempos" uma vez que, nessas circunstâncias, é necessário "voltar sempre ao princípio", perdendo-se "o fio condutor." Quanto à vivência da *autonomia* característica da situação estabelecida, segundo a nossa interlocutora, ela acaba, do mesmo modo, por ser factor dificultante do prosseguimento dos trabalhos:

*"(o mestrando) tem de contar apenas consigo próprio e com o apoio do orientador do qual, em geral, não é único orientando e que pode não lhe dar toda a atenção de que necessite."*

Categoria: *Isolamento*.

O indicador *capacidade de isolamento* foi o único explicitado nesta categoria, no discurso da nossa entrevistada, notando que:

*"na elaboração da dissertação cada qual fica sozinho perante o tema escolhido."*

Esta vivência da necessidade de isolamento pode constituir deste modo, também, um obstáculo para a conclusão do curso de mestrado.

### **3.2.2. Síntese da entrevista à coordenadora do mestrado**

A vasta experiência que possui no acompanhamento deste tipo de processo permite a esta nossa entrevistada afirmar categoricamente que, na base da não conclusão dos cursos de mestrado que coordena actuam diferentes factores que fazem com que os estudantes de pós-graduação falhem o seu objectivo de atingir o grau de mestre. Assim, esta nossa interlocutora esclarece que *"as causas que percepciono do abandono das dissertações, (...) são várias e de diferentes naturezas"*.

A sua experiência no campo da orientação de mestrados permite-lhe também afirmar que o ambiente em que se desenvolve um processo de orientação é único, e que varia em função do tipo de orientando. De facto, para esta entrevistada só faz sentido falar em motivos do abandono dos cursos de mestrado se se tiver em linha de conta que os diversos obstáculos que surgem ao longo do curso são sentidos pelos vários mestrados de formas completamente diversas.

Todavia, embora *"cada caso seja um caso"* parecem existir, na opinião desta coordenadora do mestrado, alguns factores que surgem mais frequentemente na vida dos mestrados, impedindo-os de concluírem os seus objectivos.

Assim, um dos primeiros aspectos que surge com relativa frequência e que dificulta a tarefa dos mestrados é a falta de conhecimentos relativos à investigação educacional. Na realidade, parece existir, segundo a Professora entrevistada, uma relação entre o insucesso no mestrado e o facto da área de formação de base dos mestrados estar pouco ou nada relacionada com as Ciências da Educação. A este propósito afirma que, na maior parte dos casos, é só ao nível dos *"mestrados que começa o seu*

*contacto com a investigação educacional, quer como consumidores quer como produtores*", o que origina que muitas dessas *"pessoas mais motivadas para a acção do que para a investigação"* pouco se identifiquem com o trabalho de pesquisa. Além disso, segundo o ponto de vista da coordenadora, esta verdadeira *"iniciação"* ao trabalho de investigação nem sempre produz as mudanças necessárias na forma de condução dos projectos de mestrado o que faz com que muitos dos alunos abandonem as pós-graduações, o que poderia ser evitado se *"a maturidade, as capacidades intelectuais, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de análise e de síntese"*, dos mestrados estivessem mais presentes.

Outro aspecto que a nossa entrevistada tem sentido como obstáculo à conclusão dos mestrados relaciona-se com as qualidades requeridas para o planeamento e gestão dos projectos de investigação. A capacidade de gerir eficazmente o tempo foi apontada como algo de que *"vai depender muito"* a elaboração da dissertação final. De facto, neste domínio muitos mestrandos têm revelado ser "um desastre" na forma como utilizam o seu tempo ao longo do curso de mestrado. Por outro lado, tem-lhe sido igualmente evidente que, à maior parte dos mestrandos que não atingem o final do curso, tem faltado alguma disciplina e persistência para trabalhar os dados com a periodicidade que a investigação empírica requer. Um outro factor contribuinte para o insucesso em causa é a percepção da solidão que tantos estudantes de pós-graduação sentem. De facto, muitos dos mestrandos nestas condições sentem como paralisante o facto de terem de *"ficar sozinhos perante o tema escolhido"*. Na realidade, o isolamento social e familiar a que o trabalho de investigação obriga, tem remetido muitos alunos deste grau de ensino para o caminho do insucesso. Esta questão parece estar também muito associada ao facto de que a maioria destes alunos não desenvolveram a autonomia suficiente que lhes permita compreender que, nesta fase de pós-graduação, é fundamental que saibam *"contar (apenas) consigo próprios e com o apoio do seu orientador"* uma vez que este tipo de trabalho requer algum grau de originalidade.

Um outro tipo de dificuldades que, do mesmo modo, parece estar presente na maior parte dos casos de insucesso nos cursos de mestrado diz respeito a questões do domínio profissional. De facto, neste conjunto de alunos da sua experiência que não chega a entregar a dissertação, não

conseguindo finalizar o seu mestrado, tem predominado um grupo de pessoas que se debate com sérias questões de sobrecarga profissional. Na realidade, estes indivíduos parecem estar *“implicados em múltiplas actividades de que não se querem libertar, pensam que podem fazer tudo, e não podem, e acabam por ser apanhados pelo stress e pelo desânimo”*.

A nossa entrevistada faz, igualmente, referência a questões que se encontram relacionadas com a esfera da vida pessoal. Assim, neste domínio, não é raro encontrar alunos que abandonaram o curso de mestrado por ter surgido subitamente algum tipo de problema grave de saúde em si próprio ou em familiares a seu cargo. Ainda em matéria de vivências pessoais, tem sido frequente também, nestes casos, o confronto com questões afectivas/conjugais. Como refere, *“a situação de menor disponibilidade para a família agrava situações de divórcio ainda não digeridas”*.

Por último, mas não de menor importância, são referidas pela nossa interlocutora questões que dizem respeito ao tipo de relacionamento gerado entre orientador e orientando. Neste domínio, a nossa entrevistada considera que os processos de acompanhamento deste tipo de estudantes são estabelecidos em moldes perfeitamente personalizados, o que leva a que esta relação dependa muito da empatia estabelecida entre orientador e orientando. Todavia, embora tenha tido conhecimento de *“algumas relações conflituais”*, não esconde a dificuldade em perceber a relação de causalidade entre as características do relacionamento que se estabelece neste tipo de interacção pedagógica e os casos de insucesso no mestrado.

## 4. Discussão e conclusões

"Quando investigo e quando descobro que as forças dos céus e dos planetas se encontram no interior de nós próprios, então, na verdade, parece-me viver entre os deuses."

*Leon Battista Alberti*

### 4.1. Discussão

O percurso por nós efectuado com esta investigação, pretendeu ser uma abordagem exploratória possível para realçar *"as representações que um determinado grupo de alunos possuía sobre as causas do seu insucesso no curso de mestrado"*. Assim, nesta discussão pretendemos tecer algumas considerações que dizem respeito à relação entre os dados colhidos, e a realidade que descrevem.

Consideramos que um estudo de caso com um número limitado de sujeitos não permite tecer generalizações, mas trata-se apenas de um estudo que se afigurou como possível, ante múltiplas dificuldades surgidas perante projectos de maior representatividade. Fica apenas como estudo exploratório, que consideramos poder (e dever) ser ampliado dentro da mesma faculdade, a cursos de mestrado semelhantes, e ainda a outros cursos (de outras faculdades) de índoles diversas. Pensamos que seria essa a forma de obter uma noção mais correcta relativa aos insucessos no decurso dos mestrados.

Foi, todavia, muito estimulante, verificarmos, à medida que analisávamos o material colhido, que este era muito idêntico a todos aqueles de que tínhamos tido conhecimento, aquando da revisão da literatura. Consideramos deste modo que, apontando os nossos resultados nas mesmas direcções, poderemos retirar algumas conclusões de âmbito mais genérico, as quais deverão, sem dúvida, vir a ser validadas por outras investigações mais abrangentes.

Uma das primeiras noções a ter em conta depois de realizado este estudo é que as razões que podem levar os estudantes de mestrado a não concluir o seu curso são de várias ordens e afectam os indivíduos de diferentes formas. De facto, só assim se compreende que a mesma causa possa ter diferentes efeitos em distintos estudantes. Na realidade, o que

uns interpretam como sendo um obstáculo intransponível, outros encararam como um estímulo para conseguir ir mais além. Lembremo-nos do ex-mestrando C, muito habituado a trabalhar sozinho, sendo a solidão circunstância estimulante para a produção de trabalho, enquanto que as ex-mestrandas B e D consideravam a solidão em que se encontravam como factores perturbadores e negativos em relação à conclusão dos seus trabalhos.

Todavia existem aspectos que, por serem comuns aos vários indivíduos podem dar-nos pistas em relação aos principais problemas que fazem com que os alunos de mestrado fiquem paralisados numa determinada etapa do seu trabalho de investigação.

Parece-nos existir uma forte concordância entre as causas do insucesso por nós detectadas e as referidas por Rudd (1985) como sendo as principais razões para um estudante pós-graduado não concluir os seus estudos. De facto, das seis tipologias de obstáculos (Quadro 1.1.2 p.20) referidas por este autor quatro foram amplamente apontadas pelos nossos entrevistados. As restantes duas categorias (escrever e orientações inadequadas ou negligentes) foram apontadas como aspectos fundamentais a ter em conta neste nível de ensino mas não constituíram, para o caso específico destes estudantes, o principal motivo do seu insucesso. Na realidade, mesmo no caso da entrevistada D, que referiu ter tido um problema de relacionamento com o seu orientador num mestrado prévio (que motivara mesmo a sua interrupção), agora, com novo orientador, com quem sabia, à partida, ter excelente relação, este factor não foi influente para a conclusão do seu novo mestrado. Por outro lado, na entrevista informal com a coordenadora do mestrado, curiosamente, foi referida a importância da personalização do processo de orientação, não tendo, no entanto, encontrado uma relação de causalidade entre o relacionamento estudante pós-graduado/orientador e o insucesso no mestrado.

Deste modo, identificámos tendências de opiniões que nos permitiram categorizar os principais problemas que afectaram o grupo de ex-mestrandos que entrevistámos em quatro categorias fundamentais 1) isolamento; 2) dificuldades metodológicas durante a investigação; 3) insuficiente ou difícil planeamento do projecto; 4) problemas pessoais exteriores à investigação.

No que diz respeito à questão do isolamento, a coordenadora do mestrado, apesar de relatar ter tido sempre a preocupação de fomentar a entreaajuda e partilha entre os diversos alunos, não deixa de reconhecer que *"na elaboração da dissertação cada qual fica sozinho perante o tema escolhido"* e que isto é em si só um grande risco. Dois dos nossos cinco entrevistados viram o facto de terem de se isolar como um dos obstáculos mais pesados de ultrapassar ao longo de todo o processo investigativo. Assim, a este propósito a entrevistada D refere que *"este trabalho solitário é muito angustiante"*. A entrevistada B chega mesmo a colocar a hipótese de poder *"ter concluído o mestrado se o trabalho não fosse tão isolado"*. É curioso realçar que as investigações efectuadas neste campo identificaram esta "solidão" como sendo um problema muito importante e frequente no grupo dos alunos deste nível de ensino, mas para o qual não haveria solução imediata ou mesmo aparente, surgindo este item com relevância logo a seguir às dificuldades encontradas com as competências metodológicas de organização do trabalho (Delamon e Eggleston 1983; Welsh 1979; Beard e Hartley 1984; Rudd 1985, cits. por Brown e Atkins, 2002).

Na realidade segundo a coordenadora do curso, uma das principais causas do insucesso dos mestrados é o facto de muitas vezes ser apenas *"nos mestrados que começa o seu contacto com a investigação educacional quer como consumidores quer como produtores"*. Todavia, no caso do grupo com o qual contactámos, praticamente todos os indivíduos referem ter tido experiências anteriores com a utilização da metodologia de investigação em educação. Assim, parece difícil estabelecer uma relação entre a influência dos conhecimentos teórico/práticos prévios em matéria de investigação educacional e o sucesso no mestrado. Esta questão talvez possa ser explicada pelo facto de existir uma tendência por parte destes alunos para lidar melhor com os aspectos teóricos da investigação mas pior, na sua actuação de campo, com os assuntos da prática investigativa.

De facto, no caso do grupo de ex-mestrados investigado, parece existir logo à partida por parte de praticamente todos os indivíduos uma tendência para lutar contra a dificuldade de encontrar e organizar os recursos bibliográficos essenciais ao trabalho de pesquisa. Na realidade, nesta matéria foram apontadas dificuldades sentidas por parte de alguns

destes estudantes. Assim, apesar de que todos os indivíduos se encontravam sensibilizados para esta etapa do trabalho, alguns sentiram sérias dificuldades relacionadas com a identificação e organização das fontes bibliográficas. No caso do entrevistado A, a sua maior dificuldade parece ter sido a raridade de bibliografia para o seu tema. No caso da entrevistada D o obstáculo nesta etapa foi a sua insuficiente fluência na língua inglesa, o que a impedia de ler alguns dos artigos considerados importantes para o tema que escolhera.

Uma outra dificuldade partilhada por três dos cinco elementos do grupo encontrava-se relacionada com a indefinição de um tópico a investigar. De facto, Levine (2005) demonstra que este aspecto é normalmente uma das primeiras dificuldades que se coloca aos estudantes deste nível de ensino. Assim, a este propósito a entrevistada D refere que *“uma das primeiras coisas é dar muita importância à escolha do tema que quer investigar (...) eu penso que não tinha ideias suficientemente claras... digamos que eu estava a construir um modelo de entrevista e andava ali... há aqueles sistemas de setas, há quem consiga acertar na mouche e há quem ande ali à volta, eu tinha mesmo a sensação que andava ali à volta mas que não conseguia encontrar uma linha de pensamento, uma linha de questões que fosse tirar das pessoas, levar as pessoas a dizer aquilo que eu queria, porque eu própria também não sabia muito bem aquilo que queria investigar, aquilo que queria perguntar, tinha uma vaga ideia”*. Sem dúvida que esta etapa do trabalho é de crucial importância uma vez que é a partir da definição exacta do tema a investigar que o aluno pós-graduado vai construir todas as etapas subsequentes do projecto.

É interessante referir que, de forma idêntica, nesta fase do seu trabalho o entrevistado A parece ter sido “assombrado” pelo sentimento de “falta de direcção”. A este propósito refere que *“a determinada altura eu comecei a ficar interessado por muita coisa, o que é mau! Quando se está a fazer uma tese, ou quando se pretende fazer uma tese é mau dispersarmos e é mau ficarmos interessados por... conhecer muita coisa com um certo rigor”*.

Na realidade, a investigação pode desenvolver-se por diferentes vias, e, se há casos em que só se afigura necessária uma focalização sobre o trabalho anteriormente efectuado, noutros casos, em que o investigador

julgava avançar em determinada direcção, pode ter de súbito a impressão de a ter perdido. Estes casos devem-se frequentemente (Cryer, 2003) a conflitos de ideias entre vários orientadores ou a uma opinião bem intencionada, “para ajudar”, de um colega que acabe por apresentar uma via de orientação ou uma expectativa sobre a investigação completamente “ao lado” da sua. Sugere, então, Cryer (2003) que o estudante não se deixe perturbar: o seu caminho tem viabilidade, e, se quiser, poderá comentar outras alternativas à metodologia empregue no capítulo da discussão.

Relativamente às soluções encontradas para resolver estas dificuldades metodológicas os nossos entrevistados referem ter tirado proveito das disciplinas de metodologia de investigação, como diz o entrevistado A *“aprendi imenso sobre metodologia de investigação em história”*. Para além deste auxílio, referem ainda a importância do orientador como facilitador da resolução destas questões.

Em matéria de planeamento do projecto, a coordenadora do curso de mestrado relaciona algumas das falhas mais graves que remetem os alunos de mestrado para o insucesso com dificuldades na gestão do tempo, autonomia e persistência. No seu discurso é possível compreender que esta deficiente gestão do tempo se deve, na maior parte dos casos, a uma vida profissional muito atribulada. Relembremos as suas palavras: *“muitos mestrandos estão implicados em múltiplas actividades de que não querem libertar-se, pensam que podem fazer tudo, e não podem, e acabam por ser apanhados pelo stress e pelo desânimo”*. Na realidade, durante o tempo da investigação poderão, por vezes, surgir sem ser procuradas, oportunidades de emprego. Alguns estudantes pensarão que vão poder escrever a dissertação ou tese, ao fim-de-semana. Mas não! Esta é sem dúvida, uma das causas frequentes de não acabamento das dissertações de mestrado!

De facto, os dados que colhemos junto dos ex-mestrandos permitem concluir que mais de metade dos elementos da nossa amostra assume ter tido sérias dificuldades nestes pontos tendo-lhes faltado a disciplina necessária para manterem um trabalho regular e contínuo. A entrevistada D refere que *“é evidente que quando se tem tempo depois é preciso ter disciplina, tem que se organizar o tempo e obrigarmo-nos todos os dias a produzir um bocadinho para não deixar acumular o trabalho todo.”* A este

propósito Light e Cox (2001) referem que a desorganização da vida pode ser factor determinante para atrasar o começo ou mesmo para parar um projecto já em curso. Torna-se por isso necessária muita autodisciplina. Ocasionalmente existem nas quais essa autodisciplina se desvanece à medida que o tempo passa, perdendo-se também o interesse em momentos de maior desânimo. Noutras circunstâncias, o trabalho pode tornar-se rotineiro e monótono, sem que o investigador possa retirar qualquer tipo de resultado. Seguramente que essas fases acabam por passar, ou, se não for esse o caso, há sempre alguém a quem procurar conselhos! O encorajamento puro e simples por parte do orientador pode ser o feedback mais apropriado até que a experiência de sucesso se torne uma fonte interna de motivação para o estudante.

No que diz respeito aos problemas pessoais exteriores à investigação, Rudd (1985) considera-os como uma categoria de obstáculos das mais influentes no processo de não conclusão de um curso pós-graduado. Na verdade, o estudante adulto é na maior parte dos casos “presa fácil” das preocupações que a vida social, profissional, e familiar obrigam. Assim, o sucesso na conclusão de um curso pós-graduado depende também das circunstâncias vivenciais dos estudantes durante o desenvolvimento do projecto de investigação.

Na opinião da coordenadora do curso de mestrado este é um dos aspectos que em muito contribui para que a maior parte dos estudantes se desvie do seu objectivo de concluir o mestrado.

No caso do grupo que investigámos, verificámos que a quase totalidade (4 em 5) dos entrevistados refere ter lidado com questões desta natureza, as quais em muito contribuíram para o seu insucesso.

No exemplo da entrevistada B o facto de se encontrar a passar por um processo de divórcio fez com que não conseguisse “*mesmo ultrapassar tudo e concluir aquilo (o mestrado)*”. De igual modo, a coordenadora do curso de mestrado faz referencia a questões de reestruturação afectiva e conjugal como aspectos que frequentemente tiram o “*tempo e a tranquilidade necessária para o trabalho de investigação*”.

Um outro aspecto referido por esta entrevistada, e que surge também nas declarações da entrevistada D, foi o facto de ter sido mãe enquanto frequentava a pós-graduação. Na realidade, para estas duas ex-

mestradas as responsabilidades a que a maternidade obriga fazem com que se torne difícil encontrar disponibilidade para prosseguir com o projecto de investigação.

Outro aspecto que parece contribuir para “paralisar” (Hiatt, 2005) os estudantes de mestrado são problemas relacionados com a saúde pessoal e/ou de familiares a seu cargo. A coordenadora do mestrado faz referencia a este tipo de dificuldade ao mesmo tempo que o entrevistado C refere ter ficado “bloqueado” no processo quando lhe foi apresentada uma hipótese diagnóstica grave em termos de doença pessoal. Nas suas palavras assume que *“Foi isso, eu pensei: tenho qualquer problema grave e não faz o menor sentido andar a lutar por coisas, portanto vamos esquecer isto”*.

Para além deste problema o mesmo entrevistado C dá-nos conta que no seu caso teve de mediar conflitos familiares graves e que isso lhe roubou toda a disposição para fazer fosse o que fosse no seu trabalho de investigação.

Por fim, parece-nos importante registar que, no grupo que estudámos, existe uma concordância total entre os cinco indivíduos no que diz respeito ao motivo que os fez procurar o curso de mestrado em que se inscreveram. De facto, todos eles ansiavam por melhorar a sua prática profissional enriquecendo-se com novos conhecimentos e tomando contacto com novas ideias, as quais, conforme expressa a entrevistada B *“permitisse(m) ver as coisas e fazer o meu trabalho da formação de outra maneira”*.

Assim, de acordo com o que nos foi dado a conhecer, praticamente todos os indivíduos viram as suas expectativas satisfeitas com a parte curricular do mestrado, tendo a totalidade dos indivíduos concluído esta etapa do curso com relativa facilidade, conquistando boas classificações. No caso da entrevistada D a avaliação que faz da componente curricular é ambígua uma vez que fornece por um lado elementos que evidenciam que terá apreciado a componente teórica do curso *“as coisas correram todas muito bem”* e por outro desagradou-lhe o facto de os professores terem sido demasiado teóricos e de terem aprofundado demasiado os assuntos. Apenas o entrevistado E refere que *“a parte curricular teve momentos menos bons, negativos (...) e isso é que motiva ou desmotiva as pessoas”*,

demarcando-se completamente da avaliação positiva da componente teórica feita pela maior parte do grupo.

## 4.2. Conclusões

"Nada na vida é para ser temido. É apenas para ser compreendido."

*Marie Curie*

Após extensa pesquisa bibliográfica, e pelos dados recolhidos a partir de uma pequena amostra (exploradora) de apenas cinco ex-estudantes de pós-graduação que não concluíram os seus cursos de mestrado, não tendo apresentado a sua dissertação final, e ainda pela sua triangulação com os dados obtidos por entrevista à coordenadora do Curso de Mestrado, sobre a sua experiência e eventuais explicações para este fenómeno de insucesso, e face aos objectivos que nos propusemos neste trabalho de investigação (de tentar elucidar sobre as possíveis principais causas de insucesso dos mestrados entre nós), pensamos poder salientar, apesar das limitações desta investigação, já referidas) as seguintes grandes orientações conclusivas:

- É durante a elaboração da dissertação que se instala, em geral, grande parte dos problemas que impedem o avanço e a conclusão do curso de mestrado;
- O insucesso, no curso de mestrado em causa, pressupõe-se que seja devido, na maior parte dos casos, a uma globalidade de factores mais ou menos circunscritos, mas sempre inter-relacionados, que acompanham quer o desenvolvimento do curso em geral, quer do mestrando como pessoa, em particular;
- Apesar dos problemas que afectam os estudantes de pós-graduação serem muito diversos, parece ser possível admitir que os mais frequentes são:

- o isolamento
  - dificuldades metodológicas durante a investigação
  - insuficiente ou difícil planeamento do projecto
  - problemas pessoais exteriores à investigação;
- 
- O processo de investigação é normalmente longo e cria espaço para que ocorram alterações na vida pessoal, familiar, profissional e/ou social do estudante pós-graduado, o que conduz a que, frequentemente, os mestrados percam o entusiasmo, não conseguindo ultrapassar todas as suas perturbações de vida, mantendo firme o seu propósito de continuar;
  - O processo de investigação exige a aquisição ou a melhoria de determinadas competências (intelectuais, cognitivas, de síntese e de análise) para que o trabalho possa ser concluído com o rigor e a qualidade necessárias, no espaço de tempo pré-definido;
  - A preocupação pela perfeição (luta por serem atingidos objectivos inatingíveis) surge com frequência como percepção de que o trabalho em curso, preparado com elevado nível, possa ser demasiado trivial, ou que, quer o trabalho, quer o próprio investigador não passem de um “falhanço”;
  - O isolamento a que o trabalho de investigação obriga constitui um dos grandes motivos para que os estudantes de mestrado percam o seu rumo e o seu entusiasmo pelo trabalho que têm em mãos;
  - Excluídas as questões relacionadas com a gravidez e a maternidade, parecem não existir outro tipo de entraves que afectem de forma diferente os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino;

- A não conclusão de um curso de mestrado, ao expor o indivíduo a algum tipo de humilhação social, é altamente perturbadora do auto-conceito;
- Ao longo de todo o processo de orientação prevalece a necessidade de personalizar cada vez mais o acompanhamento já que deixam de estar estruturadas as linhas gerais do trabalho em função de um grupo/turma, para passarem a ser "descobertos caminhos" de investigação no estreito relacionamento com seres individuais, com histórias de vida particulares, com traços e características de personalidade únicas.

### **4.3. E no futuro?**

Abundante e profícua tem sido no nosso país a investigação sobre as causas do insucesso escolar. Grande parte desses estudos tem contribuído para a tentativa de resolução de problemáticas que de outro modo não poderiam ser nem conhecidas nem tratadas. Muitas escolas, muitos docentes, muitos pais e sobretudo muitos discentes têm beneficiado grandemente desses trabalhos exploratórios, apenas porque eles têm ajudado a revelar e a combater os reais motivos que afectam os alunos que não atingem os seus objectivos escolares. Gostaríamos de registar neste trabalho um voto de reconhecimento a todos quantos se inquietam e que tentam fazer algo quando se deparam com os números do insucesso escolar.

Não podemos, todavia, deixar de verificar que esta preocupação tem sido, em nosso entender, um pouco tendenciosa. Será que os investigadores permanecem insensíveis perante as taxas de abandono dos cursos pós-graduados? Ou ainda, mais grave do que isso, será que os números estão escondidos dos olhos daqueles que, de algum modo, poderiam fazer algo para inverter a situação? Seja qual for o motivo desta lacuna/indiferença, parece-nos cada vez mais óbvio que as páginas do

insucesso pós-graduado estão escritas em letra de forma: podem, porém, não serem lidas, não havendo vontade/disponibilidade para isso!

Na realidade, muitos preferem continuar a fingir que esses números não existem, e vão agindo de consciência cauterizada, esquecendo todos os alunos, colegas, amigos e companheiros que ficaram aquém de concluir os seus estudos pós-graduados. Mais grave do que tudo isso: vão virando apressadamente as páginas negras dos arquivos onde constam os números do insucesso nas pós-graduações, tornando-se assim cúmplices silenciosos dos infortúnios que os causaram.

Há também aqueles que, tendo conhecimento destes números, assumem que nada pode ser feito por estes alunos, sendo categóricos em afirmar que o insucesso nas pós-graduações não é um problema da comunidade educativa mas sim um problema pessoal, de cada estudante. Deste modo, alicerçam a sua teoria na ideia de que quem se inscreve num curso deste nível deve fazê-lo consciente de que: 1) tem as competências necessárias para desenvolver um trabalho compatível com este grau de ensino; 2) está suficientemente motivado para realizar um curso deste tipo; 3) tem um propósito pessoal a atingir, se desiste em qualquer etapa é porque uma destas, ou todas as condições referidas não se cumpriram. De facto, parece-nos que esta visão “mecanicista” dos números do insucesso nas pós-graduações perde o significado quando compreendemos que: 1º - a componente curricular destes cursos está perspectivada no sentido de ajudar a colmatar alguma(s) lacuna(s) teórico/prática(s) existente(s); 2º - admitindo que a motivação é fundamental para se possam atingir os objectivos (sejam eles quais forem) a que um indivíduo se propõe, existe sempre um factor motivacional que não depende do individuo e que se denomina – motivação extrínseca – e nesta matéria é do conhecimento geral que muitas aulas de mestrado (e até muitos cursos inteiros) não conseguem este desiderato; 3º - é perfeitamente compreensível que por vezes os propósitos do estudante de pós-graduação sejam alterados em pleno processo, e, mais grave do que isso, que em certos casos essa mudança não dependa dele próprio. De facto, é bem aplicado aqui o adágio popular “nem sempre a mudança de rumo do barco depende do timoneiro”. Na realidade, muitas vezes intrometem-se na vida dos alunos situações

paralisantes que os fazem ficar entorpecidos “ao leme do seu barco” não conseguindo, infelizmente, evitar o naufrágio.

Seja como for, parece-nos mais lúcido e pedagógico que se tomem algumas atitudes no sentido de evitar que mais alunos falhem o seu objectivo de concluir as suas pós-graduações.

No que nos diz respeito, não pudemos ficar passivos ao consultar os números do insucesso em algumas pós-graduações e, simultaneamente, não conseguimos ficar indiferentes a algumas histórias de pessoas com sonhos destruídos pela não conclusão dos seus mestrados.

Assim, o contributo que procurámos dar com este trabalho foi, primeiramente, o de encontrar na literatura algumas sugestões valiosas que podem servir a todos quantos procuram desenvolver as suas investigações no âmbito de um curso de mestrado.

De seguida procurámos dar a conhecer alguns factos baseados em vivências reais de todo o processo de progressão num curso de mestrado.

Por fim, procuramos abrir a discussão sobre os problemas especiais que afectam os estudantes de investigação e sobre o papel desempenhado pelo orientador.

Compreendemos que esta investigação se encontra eivada de uma série de limitações e problemas.

Evidentemente que o estudo não foi aleatório (apesar de se poder considerar o acaso apenas decidido pela facilidade de acesso aos dados). Com mais tempo, e um número maior de ex-mestrandos a estudar, poder-se-ia atenuar esta limitação.

Por outro lado, não foi possível ser um estudo “controlado” com comparação com outro grupo de mestrandos de outras áreas científicas uma vez que nos foram “fechadas” as portas em múltiplos locais onde tentámos replicar este trabalho.

Seria também fascinante procurar comparar os elementos obtidos como causas de insucesso com outros dados que fossem obtidos de actuais mestres, ex-estudantes de pós-graduação tendo conseguido concluir, entregar e discutir as suas dissertações. Teriam tido igualmente algumas dificuldades? Como as teriam ultrapassado? A que factores atribuiriam o seu êxito? O estudo desta população de características idênticas (mas resultados diferentes) poderia contribuir para realçar os melhores

mecanismos para evitar/ultrapassar os momentos mais difíceis destas "investigações solitárias".

Pelo menos lançámos a primeira pedra, e ficam as sugestões para que, todos aqueles que se sintam incomodados pela questão do insucesso nas pós-graduações, possam aprofundar e prosseguir mais além das conclusões a que este estudo conseguiu chegar.

Relembremos o discurso político que regulamenta os estudos pós-graduados na Universidade de Lisboa apresentado em Diário da República, II Série, nº153 de 5 de Julho de 2003. Nele pode ler-se que: *"O reforço dos estudos pós-graduados (pós-licenciatura) constitui uma das linhas estratégicas de desenvolvimento da Universidade de Lisboa. Actualmente, mais de 10% dos seus alunos frequentam cursos de formação pós-graduada. Estão reunidas as condições para que esta percentagem aumente significativamente nos próximos anos"*.

Parece-nos que seria uma ideia aliciante poder acrescentar uma medida onde se regulamentasse a criação de um gabinete de apoio aos alunos em risco de não terminar a sua dissertação, não terminando o mestrado.

Esta medida poderia servir para pôr em prática um dos conselhos de Cryer (2003) que aponta no sentido de ser saudável para os alunos em perigo de abandonar os estudos pós-graduados "contactar com pessoas agradáveis com quem possam discutir este assunto e desabafar". Julgamos ser esta uma ideia iluminada que facilitaria a colocação dos estudantes de pós-graduações do nosso país mais ao nível das novas exigências para uma "Sociedade Europeia do Saber".

## **5. Um mesmo percurso, mas com final diferente**

*Chegada ao fim desta longa caminhada, revi-me nas suas diversas etapas em múltiplos momentos de paragem, desânimo, desistência. As causas destes tormentos foram imensas, a começar pela minha enorme inércia, procrastinação, em iniciar ou em recomeçar a pensar sobre assuntos interrompidos alguns meses antes. Na verdade revi-me na situação de todos aqueles que, pelas circunstâncias envolventes dos seus trabalhos, das suas vidas, acabaram por falhar o seu intento, não conseguindo obter o grau de mestre.*

*Se, há poucos meses alguém me tivesse feito a entrevista que eu própria planeara para esta investigação, por não ter conseguido entregar a dissertação no tempo previamente determinado pela faculdade, teria contado este meu percurso atribulado e tão igual aos dos entrevistados por mim. Seria outra entrevista em relação à qual eu própria encontraria as mesmas categorias e unidades de registo.*

*Aqui fica, pois, o relato do meu percurso.*

*O final acabou por ser diferente, mas o caminho, esse, foi o mesmo.*

## 5. Um mesmo percurso, mas com final diferente

"Deixe-me dizer-lhe o segredo que me conduziu aos meus objectivos. A minha força reside tão só na minha tenacidade."

*Louis Pasteur*

Finalmente acabei.

Vou encadernar.

Vou entregar.

Durante estes longos (intermináveis) meses de mestrado (que me pareceram tão velozes ao passarem, sem eu ver resultados "palpáveis"), achei sempre que este momento estava demasiado longínquo. Nem sabia bem se chegaria a saborear esta emoção!

Seria eu mais um caso de insucesso?

Pensei tanto nisso! (Todas as noites!)

E afinal, que se passava comigo?

Primeiro, tinha desejado investigar todos os casos de insucesso nos mestrados, não só de vários cursos da minha Faculdade, como de outros, noutras áreas. Considerava que poderiam existir diferenças de comportamentos para as quais contribuisse de forma significativa a área de investigação. Claro: plano "megalómano"!

Foi a primeira saga. "Não pode...", "vai ser difícil...", "teria de pedir ao Conselho de Mestrados e ao Conselho Científico da Faculdade...", "não vai poder ter acesso aos nomes dos mestrados..." Enfim, tudo se conjugava numa "conspiração" (sentia eu) para não ir para a frente. Sentia-me, para além de sozinha, a tentar remar contra uma "parede de sólida protecção universitária", completamente "impotente" e, ainda mais, com uma leve tristeza de me reconhecer universitária também (mas sem o apoio universitário esperado, da minha própria Faculdade), e de querer fazer uma investigação de algo que pensava poder ser útil aos futuros candidatos de mestrados, mas que nem assim conseguia remover o "*status quo*".

Virei-me para a Faculdade de Medicina. Poderia tentar fazer a investigação apenas num grupo de mestrandos de uma área científica do foro médico, ou, se mais tarde viesse a conseguir alguns ex-mestrandos da minha área, poderia comparar os resultados entre os dois grupos.

Foi a minha segunda saga. Os meses passavam rápidos à espera das promessas de reunião com o responsável pelos estudos de pós-graduação, o pedido de envio de carta explicativa que teria resposta em oito dias, mas que, passados mês e meio se verificou ter ficado nas mãos de uma secretária, sem nunca ter tido seguimento, e finalmente a notícia de que (a mesma secretária) iria contactar “quando pudesse” alguns dos antigos mestrandos que não tivessem entregue as suas dissertações, no sentido de saber “se eles estariam dispostos a falar sobre esse assunto com uma mestranda de outra faculdade” (...). Percebi que, de facto (como veio a acontecer), nunca mais ninguém me diria nada.

Assisti a algumas reuniões para avaliação dos avanços dos trabalhos dos mestrandos do meu curso. Colegas mais ou menos avançados. Mas eu nada tinha conseguido!

Desespero. Insegurança. Barreiras inquebráveis (pelo menos em tempo útil). Incompreensão. Luta sem fim previsível. Solidão. Tudo condimentos para parar. Porque seria necessário que uma investigação de mestrado tivesse de ser esta luta tão dolorosa contra quem, apesar dos seus campos de acção universitários, parecia não entender nada do que se passava, nem manifestava sequer um resquício de interesse em querer ajudar?

Estas foram, portanto, as primeiras enormes dificuldades sentidas.

Pensava: “Aqui está uma das possíveis respostas à minha (frustrada) investigação!” A minha paragem estava iminente.

Todavia, um telefonema promoveu a massagem cardíaca necessária à reanimação: “Então, Noa! Há meses que não sei de si! Não consegue (...)? Venha falar comigo para tentarmos uns antigos mestrandos (...)”

A minha orientadora compreendia o impasse. Estava a ser conselheira, facilitadora, apoiante.

O tema estava definido. Encontrara artigos que justificavam bem, a meu ver, a importância de tratar este assunto. Tinha mesmo já escrito um possível índice. Mas nada mais. Havia que iniciar a recolha do material

numa população definida. Definia agora essa possível população com ajuda da Professora. Estava mais segura de poder avançar.

Seguiram-se marcações e desmarcações das entrevistas. Depois os contactos reais. Percebi que havia muito material a discutir. Mais: na realidade aqueles ex-mestrandos, votados ao seu (in)sucesso, tinham histórias de vida e “justificações” para a sua não conclusão do mestrado que se integravam perfeitamente nos dados da revisão bibliográfica que já possuía! Havia que continuar, passar tudo a papel, fazer a análise de conteúdo. A esperança tinha reaparecido!

A transcrição das entrevistas ocupou longas horas dos dias das semanas que se seguiram.

As preocupações do dia-a-dia mantinham-se. Havia que conjugar as ocupações com este tempo parada, a ouvir e a escrever ao computador.

Um dia, porém, a notícia: “Há agravamento nos exames médicos do teu Pai. Ele vem para Lisboa. Temos de o acompanhar...”

Novo problema. Agora “ter de tratar da família”, também essa, em geral, não entendendo particularmente bem a necessidade de tempos para o estudo.

Os meses que se seguiram foram de preocupações em preocupações e as horas livres, escassas, acabavam por ser para descansar.

Estava quase a terminar o ano determinado para a investigação e a escrita da dissertação. Só tinha as entrevistas transcritas. Estávamos no verão. Um amigo possibilitou o empréstimo de casa por 15 dias no Algarve. Se aceitasse, era para estar só, mais do que nunca, afastada do envolvimento de casa, da família, de todos!

Fui. Felizmente percebi que estava numa terra turística, mas, a meu ver, sem interesse nenhum! Pessoas pouco afáveis, inexistência de actividades culturais ou mesmo de distrações! Enfim, o País “turístico” que eu desconhecia. Triste por ser este o meu País, era, contudo o ideal para mim, no momento que atravessava: Não sair de casa; fazer a análise de conteúdo das entrevistas.

Fiquei noites sem fim, repletas de ruídos estranhos em redor, quase hipnotizada sobre as categorias e os indicadores, as distribuições das afirmações dos entrevistados pelos espaços certos. Era isso: descobria agora que, para avançar num processo de investigação deste género, era

necessário alhear-me de tudo o resto. Assim, se todos os candidatos ao mestrado pudessem “congelar um pouco do resto das suas vidas”, dedicando-se exclusivamente à investigação e em simultâneo (e depois) à escrita, não haveria seguramente tantos casos de insucesso.

Depois do período de “enjaulamento” algarvio regressei ao ritmo de vida da civilização. Voltaram novas preocupações. Apresentei o trabalho à orientadora. Seria talvez melhor mudar aqui e ali; refazer algumas coisas. Tudo bem. Observações justas. Repensar.

A vida é um turbilhão de momentos e emoções. Novos rumos despontam em cada dia. Basta uma pequena abertura de disponibilidade e o apoio de quem nos cerca, para que tudo possa mudar de um dia para o outro.

De facto, já tendo pedido o adiamento do prazo de entrega da dissertação, e querendo continuar até ao fim, novos trabalhos simultâneos, importantes para o meu desejado futuro profissional, interpunham-se de novo para dificultar o meu caminho no mestrado.

Tempo de vida. Perspectivas de trabalho futuro. Necessidade de aceitação. Mais razões de atrasos, mais possibilidades de insucesso.

Mas tinha de ser. Envolvi-me nos novos trabalhos.

Desesperadamente via a minha obrigação de lhes dedicar mais tempo. E a dissertação?

Sabia não poder sobrepor eficazmente ambos. Nem um, nem outro.

Decidi. Tinha todo o material de investigação em mãos. Só precisava de escrever. Afinal, havia já muito trabalho feito. Seria agora o esforço de mais umas semanas. E recomecei uma nova saga, mas que, desta vez, só dependia de mim: escrever, escrever, escrever!

Tinham passado dois meses desde o verão. E o telefone voltou a tocar: “Noa, está a passar o tempo e não tenho visto nada! Que se passa consigo?” Respondi, meio atordoada à minha orientadora: “Sim, tive de tomar imensas decisões de vida, mas estou a escrever tudo. Posso entregar no nosso próximo encontro a contextualização da investigação, e já estou a escrever os resultados (...) Só gostaria que me fizesse o enorme favor de me dar as suas sugestões a curto prazo...”

Não sei o que terá pensado a minha Professora. De facto, estava a ser, mais uma vez um estímulo. Dava-me coragem para prosseguir. Apesar

de não entender decerto muito bem a minha necessidade de fazer agora, com uma maior rapidez do que aquela que tinha acontecido em todo o ano anterior, demonstrava aquele interesse de que eu precisava, e a disponibilidade para ajudar, com a possível brevidade de leitura, sugestões, e apoio. Eu estava bem certa, e esperava a sua compreensão também, de que não se tratava de um capricho meu, ou de estar a tentar acabar "de qualquer modo". Não. Queria fazer bem, mas percebia, pelas condicionantes da vida, e mesmo ainda, pelo prazo adiado que estava prestes a terminar, que tinha de o fazer "agora"!

Finalmente acabei.

Vou encadernar.

Vou entregar.

No final deste percurso, e depois de ter reavaliado tudo o que escrevi, quer nos capítulos da contextualização do tema, quer nos de resultados, discussão e conclusões, que esta caminhada se encontra, para todos os mestrandos, repleta de solidão, sentimentos de ineficácia, incredibilidade quanto à possibilidade de se ver a luz ao fundo do momento do fim. A vida complica demasiado!

Cada vez mais percebo a influência do apoio de quem nos rodeia e, muito em particular, da relação com o orientador. Não é fundamental: é imprescindível sentir que quem nos orienta não é apenas professor/orientador, mas que também nos compreende e apoia.

Finalmente, como disse Louis Pasteur, é necessário uma enorme dose de tenacidade.

*Noa de Lacerda*

## 6. Referências bibliográficas

- Alarcão I, Tavares J** (2003) – Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ªed.). Coimbra: Almedina.
- Atkins M** (1995) - What should we be assessing? in Knight, P. (1995) - Assessment for learning in higher education.(cap.1) London: Kogan Page Limited.
- Baltes PB, Smith J** (2004) – Lifespan psychology: from developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development*, 1 (3): 123-44.
- Bardin L** (2000) – Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bell J** (1993) – Como Realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Bocknek G** (1986) – The young adult: development after adolescence. New York: Gardner Press.
- Bogdan R, Biklen S** (1994) – Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Brown G e Atkins M** (2002) – Effective teaching in higher education. London: Routledge/Falmer.
- Burgess R** (1997) – A pesquisa de terreno – uma introdução. Oeiras: Celta Editora.
- Chickering AW, Havighurst RJ** (1981) – The life cycle. *In* Chickering AW *et al* (Eds) – Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chinneck JW** (1999) – How to organize your thesis. [em linha] [Consult. 03 Dezembro de 2005]. Acesso por: <http://www.sce.carleton.ca/faculty/chinneck/thesis.html>
- Commission Européenne** (2005) Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005 CECA-CE-CEEA, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- Costa J, Melo A** (1992) – Dicionário da Língua Portuguesa – 6ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Cohen L, Manion L** (1990) – Métodos de investigação educativa. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- Cowan J** (2002) – On becoming an innovative university teacher. Reflection in action. Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Cox K** (2000) – Examining and recording clinical performance: a critique and some recommendations. *Education for Health*, 13: 45-52.
- Cryer P** (2003) – The research student's guide to success. Maidenhead: Open University Press.
- Curzon LB** (1996) – Teaching in further education. An outline of principles and practice. 4<sup>th</sup> ed. London: Cassell Educational Limited.
- Delamont S, Atkinson P, Parry O** (2001) – Supervising the PhD – A guide to success. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Eco U** (1998) – Como se faz uma tese em ciências humanas. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela A** (1994) – Teoria e prática de observação por classes – uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Evans D** (2000) – How to write a better thesis or report. Victoria: Melbourne University Press.
- Fernandes E** (1983) – Adulto. *In Polis* – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (Vol. 1) pp. 155-6. Lisboa: Editorial Verbo.
- Fortin MF** (1999) – O processo de investigação – da concepção à realização. Montreal: Décarie Editeur.
- Glickman C** (1985) – Supervision of instruction – a developmental approach. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Goguelin P** (1973) – A formação contínua de adultos. Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.
- Graves N e Varma V (eds)** (1997) – Working for a doctorate: a guide for the humanities and social sciences. London: Routledge.
- Grilo M** (2002) – Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI. Lisboa: Oficina do Livro.
- Havighurst RJ** (1953) - Human Development and Education. New York: David McKay Company.
- Havighurst R J** (1972) - Developmental tasks and education. New York: David McKay Company.
- Hiatt G** (2005) – The 3 P's: Perfectionism, Procrastination, and . . . Paralysis. [em linha] [Consult. 4 Dezembro de 2005]. Acesso por: [http://academicladder.com/Newsletter\\_Archives/2005/April\\_13\\_2005%3A\\_The\\_3\\_P%27s%3A\\_Perfectionism%2C\\_Procrastination%2C\\_and\\_. . ./](http://academicladder.com/Newsletter_Archives/2005/April_13_2005%3A_The_3_P%27s%3A_Perfectionism%2C_Procrastination%2C_and_. . ./)

- Horn JL** (1970) – Organization of data on life-span development of human abilities (chap. 16). In **Goulet LR, Baltes PB** (eds) – Life-span developmental psychology. Research and theory. New York: Academic Press.
- Huberman M** (1975) – Cycle de vie et formation. Vevey : Delta.
- Kastenbaum R** (1985) – Life-span development. In Husen e tal. (Eds.) – The International Encyclopedia of Education (Vol. 5) pp. 3061-66. Oxford: Pergamon Press.
- Knox A** (1983) – Adult development and learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Levine SJ** (2005) – Writing and presenting your thesis or dissertation. [em linha] [Consult. 03 Dezembro de 2005]. Acesso por: <http://www.learnerassociates.net/dissthes/>  
Versão portuguesa por Chotguis J (2004) acessível por: <http://www.learnerassociates.net/dissthes/guideprt.htm>
- Light G, Cox R** (2001) - Learning & Teaching in higher education. The reflective professional. London: Paul Chapman Publishing.
- Malglaive G** (1995) – Ensinar adultos. Porto: Porto Editora.
- Marchand H** (2001) – Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso. Coimbra: Quarteto Editora.
- Moore M e Kearsley G** (1996) – Distance education: a systems view. California: Wadsworth Publishing Inc.
- National Postgraduate Committee** (1992) – Guidelines for codes of practice for postgraduate research. [Em linha] Acesso por: <http://www.npc.org.uk/page/1003801720>
- Ornstein R** (2005) – The sociology of young adulthood. An introductory study of the unknown. [em linha] [Consult. 08 Dezembro de 2005]. Acesso por: <http://www.uic.edu/depts/comm/lifehist/HTML/TextB-Sociology.html>
- Pope C, Mays N** (2000) - Qualitative research in health care. 2<sup>nd</sup> ed. London: BMJ Books.
- Reinert G** (1980) – Educational psychology in the context of the human life span. In **Baltes PB, Brim OG** (eds) – Life-span development and behaviour (vol. 3) pp1-29. New York: Academic Press.
- Rudd E** (1985) - A new Look at Post graduate Failure. Guildford: SRHE/NFER- Nelson.

- Schaie W, Willis S** (1982) – Life-span development. *In* Harold E, Mitzel (Eds.) – Encyclopedia of Educational Research (5<sup>th</sup> ed.) (Vol.3). London: Free Press.
- SERC** (1982) – Research student and supervisor: a discussion document on good supervisory practice. London: Science and Engineering Research Council.
- Silva IR, Gunther IA** (2000) – Papéis sociais e envelhecimento em uma perspectiva de curso de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1): 031-040.
- Silveira L** (2000) – Detecção, identificação e análise de necessidades de formação e aprendizagem. Matosinhos: Editora Contemporânea.
- Silverman D** (2000) – Doing qualitative research, a practical handbook. London: Sage Publications.
- Tuckman B** (2000) – Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala J** (1999) – A análise de conteúdo. *In* **Silva, A. e Pinto J.** (orgs.) – Metodologia das ciências sociais – Porto: edições Afrontamento.
- Wolfe J** (2005) – How to write a PhD Thesis. [em linha] [Consult. 24 Novembro de 2005]. Acesso por:  
<http://www.phys.unsw.edu.au/~jw/thesis.html>
- Yin R** (2003) – Case study research – design and methods (3<sup>rd</sup>). London: Sage Publications.