

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE CURSOS STRICTO SENSU PARA O
TRABALHO NÃO DOCENTE: EMPREGABILIDADE, SOFT E HARD SKILLS E
IMPACTO**

MATEUS DALMORO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE CURSOS *STRICTO SENSU* PARA O TRABALHO NÃO DOCENTE: EMPREGABILIDADE, *SOFT* E *HARD SKILLS* E IMPACTO

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* brasileira, compreendida por cursos de mestrado e doutorado promovidos por Instituições de Ensino Superior (IES) nas modalidades acadêmica e profissional, apresenta uma importante expansão no número de matrículas e de egressos, em especial nos últimos 20 anos (CAPES, 2025). Este crescimento da pós-graduação não é percebido somente em âmbito nacional, mas também internacionalmente, como em países vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Germain-Alamartine *et al.*, 2021).

No contexto brasileiro, o aumento significativo do número de matrículas de cursos *stricto sensu* foi apoiado por metas específicas da pós-graduação na composição do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A meta 14, por exemplo, que visava atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e de 25.000 (vinte e cinco mil) doutores no país, foi atendida em 2024 (CAPES, 2024a).

Conforme o estudo “Brasil: Mestres e doutores 2024” (CGEE, 2024), ainda que o Brasil esteja investindo na expansão da sua formação *stricto sensu*, observa-se que o número de mestres e doutores por habitante do país está ainda aquém de outros países em desenvolvimento, como Chile, Colômbia, Turquia e México (mestrado) e México e Turquia (doutorado) (CGEE, 2024). Neste mesmo estudo, quando analisada a atividade econômica das organizações que empregam mestres e doutores no Brasil entre 2010 e 2021, verifica-se predomínio na Educação, concentrando 72% dos doutores e 37,7% dos mestres - com um pequeno declínio entre 2010 e 2021 para ambos. Verifica-se, também, uma parcela expressiva de mestres (62,3%) e doutores (28%) que atuam em atividades econômicas distintas da Educação, como Administração Pública, Defesa e Seguridade Social, Saúde Humana e Serviços Sociais, Indústria de Transformação e Outras (CGEE, 2024), bem como indícios do início de um processo de intensificação da migração de egressos de cursos *stricto sensu* para atividades econômicas diferentes da Educação.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o Brasil atinge metas de expansão de matrículas *stricto sensu* (CAPES, 2024a), há estudos que sinalizam um descompasso entre o ritmo de formação de novos mestres e doutores e as oportunidades de emprego formal, um mercado de trabalho acadêmico universitário já saturado para o nível de doutorado e uma baixa absorção desses titulados no setor produtivo não acadêmico no país (CAPES, 2024b; Morais, 2022). Identificam-se, ainda, lacunas de conhecimento sobre quais competências derivadas do doutorado são aplicadas no trabalho e como e/ou quanto essa formação qualifica a atuação profissional dos seus egressos (Morais, 2022). Esse contexto não é uma exclusividade brasileira, refere-se a um fenômeno mais amplo, percebido e pesquisado também por outros países (Buenstorf; Koenig; Otto, 2023; Creaton, 2021; Germain-Alamartine *et al.*, 2021; Ghaffarzadegan *et al.*, 2018).

Entre os objetivos da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, encontram-se (i) a formação qualificada de professores para atender a demanda no ensino básico e superior, (ii) a preparação adequada de pesquisadores para o desenvolvimento da pesquisa científica e (iii) a capacitação eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (CAPES, 2014). No entanto, por questões do contexto histórico e normativo do país, verifica-se uma pós-graduação *stricto sensu* historicamente centrada nos dois primeiros objetivos (Freitas; Souza, 2018; Schwartzman, 2022).

A partir do contexto apresentado, *o presente ensaio teórico argumenta que, embora a formação stricto sensu esteja essencialmente centrada na formação docente e na produção científica, a mesma pode desenvolver competências (ou soft skills e hard skills) importantes e necessárias ao mercado de trabalho atual para mestres e doutores que não atuam na docência, contribuindo para sua empregabilidade e para o desenvolvimento das organizações e/ou sociedade no país.*

Destaca-se a relevância de reflexões sobre esse tema considerando, por um lado, o investimento público na pós-graduação *stricto sensu* – que expandiu vagas nos últimos anos e concentrou 85,4% das matrículas no país em 2023 (CAPES, 2025; CGEE, 2024) - e, por outro, a saturação do mercado de trabalho acadêmico brasileiro (CAPES, 2024b; Morais, 2022; Morais; Emmendoerfer; Protil, 2022), a crescente precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas (Gemelli; Closs, 2023) e a importância de profissionais altamente qualificados tecnicamente para atuar frente aos desafios nacionais em todos os setores (CAPES, 2014).

Este ensaio se organiza, primeiramente, em seções que exploram os seguintes eixos temáticos: (i) empregabilidade, (ii) desenvolvimento de competências, *soft skills* e *hard skills*, e (iii) impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho não docente. A seguir, se apresenta a discussão central do ensaio e, por fim, suas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Empregabilidade

A empregabilidade caracteriza-se como um tópico de pesquisa dentro do campo de estudos de carreiras que vem adquirindo popularidade mais recentemente, podendo ser compreendida como o potencial de emprego de um indivíduo no mercado de trabalho, atuando como um mecanismo de segurança de emprego (Akkermans; Spurk; Fouad, 2021). Entre as perspectivas presentes na literatura sobre empregabilidade, destaca-se a abordagem disposicional e a de competências para empregabilidade.

Proposta por Fugate e Kinicki (2008), a abordagem disposicional argumenta que a empregabilidade é uma característica individual que pode melhorar comportamentos adaptativos e resultados positivos de emprego. Os mesmos autores propõem um modelo de empregabilidade que contempla cinco dimensões principais: resiliência no trabalho e na carreira, abertura a mudanças no trabalho, proatividade no trabalho e na carreira, motivação na carreira e identidade no trabalho.

Já o estudo de Heijde e Van Der Heijden (2006) propõe uma abordagem baseada em competência para empregabilidade, a qual propõe que um conjunto de competências de empregabilidade maleáveis forma a base para as chances de emprego de alguém. Neste modelo, são propostas cinco competências de empregabilidade: experiência ocupacional, antecipação e otimização, flexibilidade pessoal, senso corporativo e equilíbrio.

Para Forrier, Sels e Stynen (2009), tanto a perspectiva disposicional quanto a baseada em competência podem ser compreendidas como uma forma de capital de movimento que permite aos indivíduos obter e manter empregos. Dessa forma, o capital de movimento abrange competências individuais que influenciam as oportunidades de mobilidade de carreira (manter ou obter um emprego) de um indivíduo, sendo composto pelas dimensões (i) capital humano, (ii) capital social, (iii) autoconsciência e (iv) adaptabilidade. Enquanto o capital humano contempla as competências relacionadas ao indivíduo e que o apoiam no atendimento das expectativas sobre determinada posição, o capital social se relaciona com a estrutura social na qual o indivíduo está localizado e suas conexões a partir dela, constituindo-se em um recurso intransferível e que pode ser empregado, construído, modificado e mantido. Já a

autoconsciência se relaciona com reflexões do tipo *o que eu sou e o que eu quero ser?*, atuando como uma espécie de bússola que orienta a direção e oportunidade de carreira, considerada o componente motivacional do capital de movimento. Por fim, a adaptabilidade seria o aspecto dinâmico do capital de movimento, relacionada à capacidade e vontade do indivíduo de mudar e se adaptar, influenciando os outros três elementos do capital de movimento (Forrier; Sels; Stynen, 2009).

No contexto da pós-graduação, Tomlinson (2017) propõe um modelo dinâmico para a empregabilidade de egressos, constituído por capital humano, social, identitário, psicológico e cultural. Enquanto capital humano e social encontram correspondência direta com o conceito de capital de movimento de Forrier, Sels e Stynen (2009), o capital cultural pode ser compreendido como um impulsionador das interações humanas. Já capital identitário e psicológico podem ser relacionados com autoconsciência e adaptabilidade de Forrier, Sels e Stynen (2009), respectivamente. O autor conclui que a empregabilidade de pós-graduados é amplamente constituída pelo desenvolvimento e interação dessas diferentes formas de capital individual, adquiridas por meio das experiências vividas pelos egressos.

Ao mesmo tempo em que o campo de pesquisa sobre empregabilidade é próspero, há críticas sobre o foco demasiado na agência individual, de forma a minimizar o impacto de outros aspectos na empregabilidade, como os contextuais (Akkermans; Spurk; Fouad, 2021; Sultana, 2024). Neste sentido, Forrier, De Cuyper e Akkermans (2018) alertam para três características importantes sobre a empregabilidade, pouco explorados até o momento: a empregabilidade é contextual (em vez de puramente um ativo individual), a empregabilidade é relacional (em vez de puramente agêntica) e a empregabilidade é potencialmente polarizadora (em vez de uma conquista para todos).

Outro ponto relacionado à empregabilidade é a sobrequalificação, compreendida como um descompasso entre o grau de instrução dos indivíduos e a escolaridade exigida pelos cargos ou funções nas organizações (Ghaffarzagdegan; Xue; Larson, 2017). A sobrequalificação é observada em diversos níveis educacionais, inclusive no âmbito de egressos de *stricto sensu* – em especial doutores – embora ainda seja pouco pesquisada tanto nacionalmente quanto internacionalmente (Ghaffarzagdegan; Xue; Larson, 2017; Morais; Emmendoerfer; Protil, 2022).

2.2 Competências, *soft skills*, *hard skills* e seu desenvolvimento

Compreende-se o conceito de competências como multifacetado, complexo e polissêmico (Mikhridinova; Wolff; Van Petegem, 2024), derivado de distintas perspectivas, sendo as abordagens norte-americana e francesa as duas principais vertentes na literatura especializada (Gondim; de Morais; Brantes, 2014). As competências também são abordadas na literatura a partir de duas dimensões - individual e coletiva - podendo esta última ocorrer em nível organizacional e funcional (ou de equipes) (Fleury; Fleury, 2001; Ruas, 2005).

O foco deste ensaio teórico localiza-se no nível individual da competência e na perspectiva francesa de seu conceito, pela sua natureza contextual e de mobilização de capacidades.

A perspectiva francesa, representada por autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2003), compreende a competência associando-a às realizações das pessoas, àquilo que elas produzem ou entregam. Dessa forma, a competência se manifesta na ação (Dutra; Hipólito; Silva, 2000) e conhecimentos, habilidades e atitudes passam a ser considerados *potenciais de competências*, *capacidades* previamente desenvolvidas e disponíveis para serem mobilizadas em uma determinada situação (Ruas, 2005; Gaeta *et al.*, 2017). As variáveis evento e contexto também adquirem maior relevância nesta abordagem (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2003).

Para Le Boterf (2000), uma pessoa sabe agir com competência quando combina e mobiliza um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, qualidade, rede de recursos) para realizar, em um contexto particular, atividades profissionais considerando certas exigências profissionais, para produzir resultados que satisfaçam critérios definidos de desempenho. Para esse autor, a competência situa-se numa encruzilhada, cujos eixos são a pessoa (biografia, socialização), sua formação educacional e sua experiência profissional.

Segundo essa perspectiva, a autonomia e a tomada de iniciativa aparecem como elementos essenciais para o desenvolvimento e manifestação da competência (Zarifian, 2003). No entanto, para que a tomada de iniciativa seja bem-sucedida, ela dependerá de dois tipos de recursos desenvolvidos: recursos internos pessoais (formação, experiência, disposições éticas, entre outros) e recursos coletivos (apoio de colegas, orientações, formação interna, entre outros), sendo responsabilidade das organizações viabilizarem o desenvolvimento desses dois tipos de recursos (Zarifian, 2003).

As competências também podem ser abordadas a partir de subdivisões específicas, destacando-se as competências emocionais (Pérez-Escoda *et al.*, 2014), socioemocionais (Gondim; de Moraes; Brantes, 2014; Macêdo; Silva, 2020; Primi *et al.*, 2023) e técnicas. Mais recentemente, identifica-se o uso crescente dos termos *soft skills competencies* e *soft skills* (Lyu; Liu, 2021; Iorio *et al.*, 2022; Franco; Vaz; Leal, 2023; Bisschoff; Massyn, 2024) como sinônimos de competências transversais ou sociais (Cinque, 2016), além de *hard skills* como sinônimo de competências técnicas (Lamri; Lubart, 2023).

As *soft skills* estão associadas à inteligência emocional, a habilidades intrapessoais (ou atributos pessoais) e habilidades interpessoais (ou socioemocionais) consideradas essenciais para o desenvolvimento pessoal e o profissional (Gondim; de Moraes; Brantes, 2014; Charoensap-Kelly *et al.*, 2016), altamente demandadas pelo mercado de trabalho (Lyu; Liu, 2021; Muzam, 2023; LinkedIn, 2025b, 2025a; WEF, 2025) e intimamente relacionadas à empregabilidade (Cinque, 2016; Barbosa; Melo-Silva; Oliveira, 2024; Bisschoff; Massyn, 2024). Já as *hard skills* estão associadas ao *know-how* técnico e tangível, por vezes quantificável, característica que permite uma vinculação maior com o desempenho mensurável (Charoensap-Kelly *et al.*, 2016). Enquanto o desenvolvimento da primeira está geralmente associado à experiência social, a segunda, majoritariamente, se desenvolve em contextos formais de aprendizagem (Lamri; Lubart, 2023).

Embora analisadas separadamente, é importante reconhecer que *soft skills* e *hard skills* frequentemente se cruzam e se apoiam em vários contextos, estabelecendo relações de interdependência, sendo, por vezes, difícil discerni-las. Ao mesmo tempo, sua sinergia pode representar tanto um requisito para determinadas posições de trabalho, como um aspecto essencial para resultados positivos no contexto laboral (Lamri; Lubart, 2023; Bisschoff; Massyn, 2024).

É possível identificar intersecções entre as terminologias citadas analisando escalas de instrumentos nos quais elementos como liderança, trabalho em equipe, flexibilidade, empatia, entre outros, estão presentes tanto em instrumentos de competências emocionais e socioemocionais (Pérez-Escoda *et al.*, 2014; Macêdo; Silva, 2020; Primi *et al.*, 2023) quanto de *soft skills* (Franco; Vaz; Leal, 2023). No entanto, percebem-se diferenças na forma como competências e *skills* são descritas. Enquanto a primeira utiliza uma construção textual mais complexa, considerando critérios e condições para a competência ser compreendida como satisfatória (Brandão; Bahry, 2014), a segunda tende a apresentar descrições mais sucintas, sem referenciar detalhes sobre critérios ou condições para sua manifestação. Ao mesmo tempo, no caso das *soft skills*, contemplam aspectos que excedem a abordagem das competências emocionais ou socioemocionais, como o pensamento crítico e a visão sistêmica, por exemplo.

Considerando que o desenvolvimento das capacidades ou potenciais de competência se dá por meio da aprendizagem, as ações de aprendizagem (formais ou informais) são essenciais

para o desenvolvimento e manifestação de competências no trabalho (Ruas, 2005). Para Vargas e Abbad (2006), as ações de aprendizagem podem ser classificadas em informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação. Nesta classificação, a educação caracteriza-se por contemplar o maior nível de abrangência de conceitos e, por consequência, aborda objetos de conhecimento mais amplos e complexos. Seu escopo pode extrapolar o contexto específico do mundo do trabalho, embora possa preparar o indivíduo para uma atuação diferente e futura, quando seu conceito é associado às organizações.

Em relação à educação superior brasileira, Marcon e Alves (2022) afirmam que seu processo histórico de constituição resultou em um modelo bastante particular, com características tanto do modelo francês (Napoleônico) e alemão (Humboldtiano). O modelo napoleônico aproxima-se de uma abordagem mais utilitarista da educação, com foco nas profissões, ou seja, formar profissionais capacitados para atuar nas necessidades requeridas pelo próprio Estado, sem estímulo ao pensamento autônomo, necessariamente. Já o modelo Humboldtiano estabelece seu foco na pesquisa, contribuindo para a formação crítico-reflexiva dos alunos através da ciência, de forma que as habilidades pontuais requeridas pelo mercado de trabalho possam ser adquiridas quando necessárias, a partir da formação crítico-reflexiva por ele desenvolvida. Os autores concluem que, do ponto de vista de *skills* e competências para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que o modelo francês possibilita resultados práticos e imediatos (voltados à profissão), pode tornar-se limitante ao atrelar habilidades e capacidades dos egressos a sua profissão. Já o modelo alemão possibilita um amplo crescimento em áreas diversificadas, ao possibilitar o desenvolvimento do aluno de forma integral e autônoma, independente de uma necessidade específica de mercado (Marcon; Alves, 2022).

É possível identificar influência dos modelos de concepção de universidade Francês e Alemão no modelo da universidade brasileira (Marcon; Alves, 2022) e, ao mesmo tempo, a relação desses modelos com os objetivos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, voltados para a formação de professores, o desenvolvimento científico e tecnológico e a formação técnica e especializada de alto nível (CAPES, 2014). Tais características refletem na forma como os cursos são organizados, nas modalidades promovidas e nas capacidades desenvolvidas pelos alunos ao longo dessas formações as quais, posteriormente, poderão ser manifestadas no seu trabalho, de acordo com as características individuais do egresso, do curso realizado e de seu contexto de trabalho.

2.3 Impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho não docente

Este ensaio direciona seu olhar prioritariamente para os efeitos dos cursos *stricto sensu* no nível do indivíduo, denominado de impacto em amplitude (Zerbini; Abbad, 2011), o qual busca identificar os efeitos mais amplos e transversais da formação propiciada por cursos *stricto sensu* sobre seus egressos – em detrimento dos efeitos específicos relacionados às áreas de conhecimento dos cursos realizados (impacto em profundidade). De forma secundária, aborda resultados para além do indivíduo, seja em forma de mudança organizacional (quando há mudanças no funcionamento da organização em que trabalham os participantes) ou de valor final (quando há mudanças na produção ou nos serviços prestados pela organização ou geração de outros benefícios financeiros e sociais promovidos pela atuação dos egressos) (Borges-Andrade; Abbad; Mourão, 2012), denominado neste ensaio como impacto organizacional e/ou na sociedade.

Visando compreender os efeitos de cursos *stricto sensu* no trabalho, buscou-se identificar estudos que objetivaram identificar contribuições dessa formação no trabalho de egressos. Foram identificadas, inicialmente, duas Revisões Sistemáticas da Literatura (RSL) sobre o tema.

A primeira RSL identificada é dos autores Zwanikken *et al.* (2013), limitada a analisar cursos *stricto sensu* na área da saúde, contemplando 33 estudos entre 1999 e 2011, relacionados aos países EUA, Reino Unido, Austrália, Canadá, Irlanda e Vietnã. Nesses estudos, entre as competências manifestadas no trabalho de caráter mais transversal, destacaram-se a autoconfiança, a liderança e as habilidades de pesquisa. Já entre as competências mais específicas identificou-se o aperfeiçoamento da prática clínica e dos cuidados clínicos, da atitude com o paciente, a aplicação de uma perspectiva diferente sobre a saúde pública e maior preparo para a clínica geral. Quanto ao impacto organizacional e/ou na sociedade, foram relatadas algumas evidências, porém limitadas. O contexto de trabalho foi citado como um fator importante para a ocorrência de impacto local – sobre o qual foram observadas situações de apoio, mas também de resistência à aplicação de novos conhecimentos do egresso.

A segunda RSL foi produzida por Santos (2021) e abordou uma análise geral de cursos *stricto sensu* em diferentes países, contemplando 11 estudos, entre 2010 e 2019, relacionados ao Brasil, EUA, Canadá, Suíça, Reino Unido e Jordânia. As aprendizagens derivadas dessa formação contribuíram para a construção de uma visão crítica, reflexiva e politizada sobre a realidade do trabalho que os ex-alunos vivenciam. Além da autoestima, as habilidades em pesquisa e de comunicação, a gestão de projetos e o *networking* foram compreendidos como os aspectos mais úteis para a vida profissional do egresso.

Para ampliar a compreensão das contribuições de cursos *stricto sensu* para este ensaio, limitando-se ao contexto de trabalho não docente, foi desenvolvida uma RSL complementar contemplando estudos nacionais e internacionais entre 2020 e 2024, uma vez que as revisões anteriores englobaram o período de 1999 a 2019. O planejamento e a execução da RSL seguiram as orientações do protocolo PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2020). Foram definidas as palavras-chave para busca nas bases de dados (*Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*) a partir de artigos relacionados ao tema e aplicaram-se filtros para selecionar apenas pesquisas em formato de artigo científico, publicadas entre 2020 e 2024 e no idioma inglês. Após um criterioso processo de triagem, os 1.724 artigos encontrados inicialmente resultaram em 26 estudos selecionados para composição do *corpus* de dados da revisão.

Identificou-se 21 países contemplados nos estudos analisados, contendo diferentes representações do norte e do sul global, incluindo o Brasil, sendo que 15 estudos pesquisaram o nível de mestrado e 11 o nível de doutorado. Quando observadas as áreas de conhecimento relacionadas aos cursos contemplados nesses estudos, percebe-se uma concentração em Ciências da Saúde (n=8), Multidisciplinar (n=7) e Ciências Sociais Aplicadas (n=5) – embora nem todos os estudos tenham identificado diretamente o(s) curso(s) envolvido(s), apenas o seu nível (mestrado / doutorado). Identificou-se que a maior parte dos estudos utilizou medidas relacionadas ao impacto em amplitude e uma menor parte também adotou medidas de impacto em profundidade. Poucos estudos versaram sobre medidas relacionadas a impacto organizacional e/ou na sociedade.

Os achados relacionados às medidas de impacto em nível individual foram classificados como *hard* e *soft skills*, sendo estas últimas subdivididas em intrapessoais e interpessoais. Essa terminologia foi adotada considerando a escala ampliada de *soft skills* desenvolvida por Franco, Vaz e Leal (2023) e pelo fato do processo de identificação dos achados considerar a expressão objetiva das manifestações no trabalho (análise semântica), sem considerar aspectos de critérios ou condições necessárias para sua manifestação adequada, elementos típicos que caracterizam competências (Brandão; Bahry, 2014), além de dialogar com a terminologia mais adotada pelos estudos analisados. A seguir, apresenta-se a sistematização dos resultados, em ordem decrescente de recorrência dos estudos analisados (n), sobre as *skills* manifestados no trabalho não docente de egressos.

Entre as *soft skills* intrapessoais, destacam-se com maior recorrência a autoconfiança (n=11), pensamento reflexivo e crítico (n=8), criatividade e inovação (n=7) e visão sistêmica

(n= 7). Com menor recorrência, autoestima (n=4), motivação (n=4), autonomia (n=3), autodesenvolvimento (n=3), autocrítica (n=2), flexibilidade (n=2), consciência cultural (n=1), habilidades para aprender (n=1), assertividade (n=1), autodisciplina (n=1), empatia (n=1), ética (n=1), iniciativa (n=1), perseverança (n=1) e resiliência (n=1).

Para as *soft skills* interpessoais, destacam-se quatro aspectos com maior recorrência: comunicação (n=12), incluindo interpessoal, escrita e voltada para diferentes públicos, liderança (n=9), *networking* e construção de parcerias (n=9) e trabalho em equipe (n=8). Com menor recorrência, capacidade de ensinar (n=4), negociação e influência (n=3), relacionamento interpessoal (n=2) e resolução de problemas (n=2).

Já para as *hard skills*, a maior recorrência relaciona-se com atuação especializada (n=9), capacidade analítica e decisões baseadas em evidências (n=8), atuação para pesquisa / investigação (n=8) e gestão de projetos (n=6). Com menor recorrência, atuação estratégica (n=5), integração teoria e prática (n=5), melhoria da qualidade (n=3), gestão (n=3), orientação para o cliente/ usuário (n=3), línguas estrangeiras (n=2) e, por fim, publicações científicas (n=1).

Há estudos que perceberam um declínio de competências relacionadas aos conhecimentos científicos e à pesquisa acadêmica, após certo tempo de conclusão do curso (Grooters *et al.*, 2023). Já outros identificaram que a maior parte dos participantes continuou a se envolver em atividades de investigação (Cordrey *et al.*, 2024), não limitando-se, assim, a mobilização dessas *skills* apenas para profissionais com atividades essencialmente de pesquisa, mas passando a compreender a investigação como algo incorporado à prática profissional após a conclusão de cursos *stricto sensu* (Boud *et al.*, 2021).

Dessa forma, identifica-se a ênfase dos resultados na manifestação positiva de *soft skills* e *hard skills* no trabalho não docente, achados situados no nível individual compreendido como “impacto em amplitude” (Zerbini; Abbad, 2011). Questões contextuais sobre o local de trabalho apareceram como fatores determinantes para a ocorrência de impacto individual – mas especialmente para o nível de mudança organizacional e de valor final (Boud *et al.*, 2021; Nordin; Areskoug-Josefsson, 2020; Sandbrook *et al.*, 2022). O apoio do gestor imediato configurou-se como algo essencial após a conclusão do curso (Creaton; Anderson, 2021).

No nível de impacto organizacional e/ou na sociedade, a promoção de mudanças organizacionais variou bastante, desde relatos informando sua inexistência até mudanças de grau médio a alto. Neste nível, cabe ponderar o contexto complexo e dinâmico no qual muitos dos egressos atuam. Há casos em que os dilemas organizacionais em que estão envolvidos e cujos estudos estão vinculados não se relacionam com soluções simples. Ademais, por vezes, as tentativas de solução mudam a natureza do problema, surgindo novas consequências, redirecionamento de ação e, ocasionalmente, impedindo resultados no médio prazo. Dessa forma, é possível compreender que a aplicação de *skills* e pesquisas derivadas de cursos *stricto sensu* no local de trabalho apresenta considerável dependência de aspectos individuais (perseverança e autonomia, por exemplo) e contextuais (apoio institucional da direção, do gestor imediato, da equipe de trabalho) (Nordin; Areskoug-Josefsson, 2020; Sandbrook *et al.*, 2022).

Os achados neste nível foram classificados entre impacto organizacional e impacto na sociedade. Em ordem decrescente de recorrência dos estudos analisados (n), identifica-se como impacto organizacional o aumento da eficiência organizacional (n=3), mudanças na cultura das práticas (n=3), desenvolvimento de programas de formação internos (n=3), mudanças na política e/ou nas diretrizes institucionais (n=2), aumento da satisfação do cliente (n=2), implementação de projetos de P&D (2), aumento da visibilidade institucional a partir de projetos desenvolvidos (n=1), aumento da capacidade de cooperar com clientes experientes (n=1). Já como impacto na sociedade (efeitos para além da organização), identifica-se a influência e contribuições para o desenvolvimento de políticas públicas (n=2), atuação /

participação em comitês nacionais (n=1), colaborações internacionais - aproximação com outros países (n=1), programa implementado é benchmarking por outras organizações (n=1), criação de recurso educacional específico com utilização nacional (n=1), redução significativa da criminalidade (n=1).

3 DISCUSSÃO

A partir dos conceitos e dados apresentados nas seções anteriores, identificam-se aspectos que interrelacionam a formação *stricto sensu*, seu impacto no trabalho não docente e empregabilidade de mestres e doutores.

Primeiramente, observa-se que elementos centrais para a manifestação da competência no trabalho, tais como autonomia e capacidade de iniciativa (Zarifian, 2003), enquanto recursos individuais do egresso, são percebidos e manifestados no trabalho não docente – como a manifestação das *soft skills* autonomia, iniciativa e criatividade e inovação.

O impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho apresentou-se tanto em nível individual como em nível organizacional e/ou na sociedade. No âmbito individual, com maior frequência e em nível mais amplo (impacto em amplitude), a partir das *soft skills* e *hard skills* manifestadas pelos egressos, e no âmbito organizacional e/ou social, com menor frequência, a partir de resultados advindos de intervenções nos processos e políticas institucionais, bem como nos serviços ofertados pelas organizações em que os egressos atuam.

Ressalta-se que o impacto da formação no trabalho é dependente do nível de disponibilidade de recursos coletivos (Zarifian, 2003) percebidos pelo egresso, os quais podem apoiar ou inibir sua autonomia e capacidade de iniciativa e, conseqüentemente, os efeitos da formação no seu trabalho. Essa compreensão é fundamental para que estudos sobre impacto da educação superior no trabalho, neste caso, na pós-graduação *stricto sensu*, distanciem-se de uma abordagem essencialmente agêntica e considerem os diversos elementos contextuais relacionados ao ambiente interno e externo das organizações nas suas avaliações.

Entre as *soft skills* manifestadas por egressos no trabalho não docente, destacam-se as intrapessoais autoconfiança, pensamento reflexivo e crítico e criatividade e inovação e as interpessoais comunicação (e suas diferentes subdivisões), liderança, *networking* e construção de parcerias e trabalho em equipe. Ressalta-se a expressiva recorrência da *soft skill* autoconfiança (altamente relacionada com autoestima), uma vez que ambas são compreendidas como fundamentais ao processo de aprendizagem contínua e à aquisição de novas competências e *skills* profissionais (Gondim; de Moraes; Brantes, 2014) e, ao mesmo tempo, para a empregabilidade autopercebida (Barbosa; Melo-Silva; Oliveira, 2024). Dessa forma, além de atuarem de forma interrelacionada e interdependente com outras *skills* (Lamri; Lubart, 2023), podem apoiar a manifestação de outras habilidades que apresentaram recorrência no trabalho não docente. Já entre as *hard skills* com maior recorrência encontram-se atuação especializada e atuação para pesquisa / investigação (altamente relacionadas), capacidade analítica e decisões baseadas em evidências, gestão de projetos e gestão de recursos.

Observa-se que as *skills* apresentadas estão diretamente relacionadas com o percurso formativo proposto pelos cursos *stricto sensu*, no qual o egresso se relaciona em profundidade e de forma crítica, analítica e autônoma com assuntos específicos e, ao mesmo tempo, desenvolve produções e comunica e socializa sua experiência a partir da articulação com diferentes atores envolvidos neste processo, indicando “...um começo em uma área de indeterminação” (Zarifian, 2003, p. 87) a partir de sua autoria e inventividade.

Em relação a empregabilidade, observa-se pelo menos quatro aspectos centrais para discussão sobre como os cursos de mestrado e doutorado podem contribuir para a empregabilidade dos egressos: (i) a relação das *soft skills* e *hard skills* com as exigências do mercado de trabalho atual (ii) e com os fatores relacionados ao capital de movimento; (iii) dados

objetivos de empregabilidade de mestres e doutores e (iv) a compreensão do mercado de trabalho sobre essa formação.

Pesquisas acadêmicas (Muzam, 2023; Poláková *et al.*, 2023), organismos internacionais (WEF, 2025) e consultorias de mercado (LinkedIn, 2025a, 2025b) apontam para as principais *skills* exigidas pelo mercado de trabalho mundial atual. Observa-se a relevância central para adaptabilidade (LinkedIn, 2024, 2025b; WEF, 2025), inteligência artificial (LinkedIn, 2025a, 2025b), habilidades digitais básicas e avançadas (Poláková *et al.*, 2023), pensamento analítico (WEF, 2025) e pensamento crítico (Muzam, 2023). Outras *skills* demandadas e que possuem maior intersecção com os achados das RSL analisadas são comunicação, liderança, orientação para o cliente/usuário/cidadão, criatividade e inovação, resolução de problemas e trabalho em equipe. Dessa forma, é possível relacionar as *skills* manifestadas no trabalho de egressos que não atuam na docência com parte daquelas demandadas pelo mercado de trabalho atual, fato que tende a valorizar a formação *stricto sensu* para além do ambiente acadêmico, afirmando a existência de contribuições importantes para o trabalho de egressos não vinculados à docência.

No campo da empregabilidade, quando analisadas as dimensões relacionadas ao conceito de capital de movimento (capital humano, capital social, autoconsciência e adaptabilidade) (Forrier; Sels; Stynen, 2009), juntamente com os conceitos e atributos das escalas de empregabilidade de Heijde e Van Der Heijden (2006) e Fugate e Kinicki (2008), observa-se uma aproximação entre as *skills* derivadas de cursos *stricto sensu* e as características pessoais que se relacionam com oportunidades de mobilidade de carreira (manter ou obter um emprego) de um indivíduo. Destacam-se, nesta análise, as *hard skills* atuação especializada e atuação para pesquisa / investigação – já que o conhecimento especializado continua sendo essencial para a empregabilidade (Heijde; Van Der Heijden, 2006) e uma atuação voltada para a investigação tende a qualificá-lo – além das *soft skills* iniciativa, flexibilidade, autodesenvolvimento, autonomia, habilidade para aprender e habilidade para ensinar. No entanto, estas *soft skills* importantes para o capital de movimento dos egressos (Bisschoff; Massyn, 2024), aparentemente, não são amplamente desenvolvidas na formação *stricto sensu* ou são pouco manifestadas no trabalho não docente, conforme dados apresentados – ou, ainda, tais lacunas podem estar relacionadas aos instrumentos de investigação utilizados nos estudos pesquisados, que podem não ter contemplado a abordagem dessas *skills*. Mesmo assim, é perceptível a contribuição das *skills* derivadas de cursos *stricto sensu* para o capital de movimento dos egressos.

Cabe ressaltar o aspecto da adaptabilidade no âmbito da empregabilidade, compreendida como o oposto de um comportamento rígido (Heijde; Van Der Heijden, 2006) e como a capacidade de se adaptar não somente de forma reativa a demandas conhecidas, mas também de se preparar com antecedência para ameaças específicas ou conhecidas ou mudanças prováveis (Fugate; Kinicki, 2008). Segundo o WEF (2025), os empregadores esperam que 39% das competências essenciais dos trabalhadores mudem até 2030, o que requer um importante grau de adaptabilidade dos indivíduos. Assim, a forma como os indivíduos gerenciarão suas trajetórias de carreira em um cenário socioeconômico e de mercado de trabalho difícil e incerto, depende em grande parte de seus níveis de adaptabilidade profissional (Barbosa; Melo-Silva; Oliveira, 2024), intrinsecamente relacionada ao capital de movimento do trabalhador e amplamente valorizada no mercado de trabalho (LinkedIn, 2024; WEF, 2025).

Embora existam autores que compreendem a flexibilidade como um componente da adaptabilidade (Heijde; Van Der Heijden, 2006), a flexibilidade foi pouco recorrente nos achados das RSL apresentados neste ensaio. Considerando os componentes do percurso formativo *stricto sensu*, estariam a flexibilidade / adaptabilidade sendo pouco desenvolvidas por essa formação? Ou somente não identificadas pelos procedimentos metodológicos utilizados nos estudos contemplados pelas revisões sistemáticas analisadas neste ensaio?

Considerando o contexto de revolução tecnológica atual, Marcon e Alves (2022) reforçam a importância cada vez maior das *soft skills* para mestres e doutores, uma vez que em cenários de rápidas mudanças tecnológicas há uma tendência de que pessoas com alto grau de escolaridade sejam mais demandadas e que características interpessoais sejam cada vez mais requisitadas pelos contratantes. As lacunas de *soft skills* acima apontadas corroboram com outros achados relacionados a egressos de doutorado (Patterson *et al.*, 2019) e com a importância da formação *stricto sensu* considerar o desenvolvimento de *skills* aplicáveis a outros contextos, distintos do acadêmico (Edge; Munro, 2015; Neves, 2020).

Quando analisado o contexto brasileiro de emprego para egressos de cursos *stricto sensu*, entre 2009 e 2021, verifica-se que o crescimento do número de empregos formais de mestres (139%) e de doutores (192%) foi mais de 5 e 7 vezes superior, respectivamente, ao do crescimento do emprego formal total ocorrido no Brasil no mesmo período (26%) (CGEE, 2024). Ao mesmo tempo, as taxas de emprego formal de mestres e de doutores (geral) apresentaram tendências de queda entre 2009 e 2021, sendo que mestres e doutores diplomados há mais de 10 anos apresentaram taxas de emprego com queda de 6,3% e 4,6%, respectivamente. Ainda, neste período, houve aumento das taxas de emprego de mestres (7,8% para 10,7%) e doutores (2,3% para 4,7%) em atividades laborais cuja exigência de escolaridade é a de nível médio (CGEE, 2024).

Neste sentido, embora mestres e doutores possuam considerável capacidade de se movimentar em termos de empregabilidade, qual seria a qualidade real desse capital de movimento? Os dados acima sugerem um processo de sobrequalificação de posições ocupadas por parte dos egressos de cursos *stricto sensu*, em especial para aqueles que não atuam na docência (e em posições de nível médio). Ao mesmo tempo, estariam mestres e doutores migrando para trabalhos não formais ou empreendendo? Por preferências individuais ou por questões contextuais de restrições de mercado de trabalho?

Independentemente das possíveis respostas às questões acima, as quais demandam investigações complementares, *é possível inferir, pelo percurso percorrido até aqui, que a formação stricto sensu contribui para o desenvolvimento de skills importantes para o trabalho de mestres e doutores que não atuam na docência e, em alguma medida, atende parte das exigências do mercado de trabalho atual, contribuindo para a empregabilidade desses egressos.*

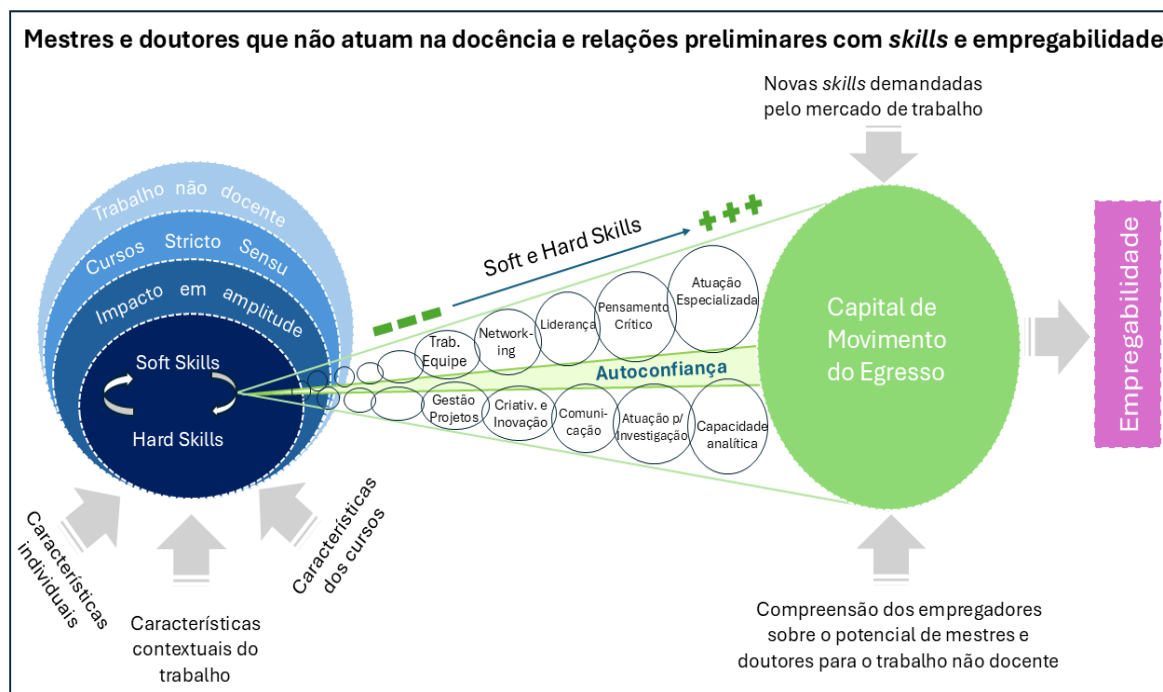
A Figura 1 busca sintetizar a interrelação entre as *skills* manifestadas pelos egressos, seus possíveis preditores, a intensidade da recorrência com que foram identificadas nos estudos analisados, seu percurso em direção à composição do capital de movimento dos egressos (influenciado por questões vinculadas ao mercado de trabalho), relacionando-se com a empregabilidade de mestres e doutores que não atuam na docência.

No entanto, embora cursos *stricto sensu* possam contribuir para o capital de movimento de egressos que não atuam na docência, o seu alcance é aparentemente limitado, uma vez que se constitui como um entre vários fatores que influenciam a empregabilidade deste grupo de profissionais, considerando que a empregabilidade não é puramente agêntica, mas contextual, relacional e polarizada (Forrier; De Cuyper; Akkermans, 2018). Complexifica-se a análise do lugar ocupado por mestres e doutores no mercado de trabalho após a sua formação, quando é sabido da coexistência de egressos interessados em atividades laborais não relacionadas à docência e de egressos que realizam essas atividades laborais apenas temporariamente, por conta de uma restrição de acesso ao trabalho docente universitário.

Destaca-se que as restrições do mercado de trabalho acadêmico sinalizam a necessidade da pós-graduação reavaliar com atenção o grau de ênfase que é dado na formação atual para o seu terceiro objetivo formativo, voltado para a capacitação eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos

os setores e, conseqüentemente, para o emprego de procedimentos e indicadores de medição de impacto dos seus programas.

Figura 1 – Relação entre cursos *stricto sensu*, impacto no trabalho não docente e empregabilidade



Fonte: elaborado pelo autor

Ao mesmo tempo, torna-se fundamental subsidiar as organizações brasileiras com estudos contextualizados relacionados à relevância da formação *stricto sensu* para o trabalho não docente no país, bem como sobre o seu potencial impacto no trabalho, contribuindo para uma melhor compreensão de sua importância e para a adequada alocação e a valorização das atuações de mestres e doutores em diferentes contextos organizacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico argumentou que a formação *stricto sensu* contribui para o desenvolvimento de *skills* importantes para o trabalho de mestres e doutores que não atuam na docência e, em alguma medida, para suprir parte das exigências do mercado de trabalho atual, contribuindo, ainda que de forma limitada, para o capital de movimento desses egressos.

Abordou, primeiramente, aspectos sobre o mercado de trabalho relacionado a egressos de cursos de mestrado e doutorado, evidenciando a expansão da pós-graduação, restrições de oportunidades de trabalho no contexto acadêmico (GEOCAPES, 2025; Germain-Alamartine *et al.*, 2021) e tendência crescente no Brasil de alocação e atuação de mestres e doutores em trabalhos não relacionados à docência (CGEE, 2024), num contexto de existência de lacunas de compreensão sobre a contribuição dessa formação no trabalho não docente (Ghaffarzagdegan *et al.*, 2018; Creaton, 2021; Germain-Alamartine *et al.*, 2021; Morais, 2022; Buenstorf; Koenig; Otto, 2023).

Dessa forma, com base em revisões sistemáticas de literatura sobre o tema, buscou-se suscitar reflexões sobre como a formação *stricto sensu* impacta no desenvolvimento de competências para o trabalho - *soft skills* e *hard skills* -, bem como na empregabilidade de

egressos que não atuam na docência. A discussão estabelecida indicou que elementos centrais da competência, como a autonomia e a capacidade de iniciativa (Zarifian, 2003), entre outras *skills*, são manifestadas no trabalho de mestres e doutores que não atuam na docência, sendo parte delas relacionada positivamente com a capacidade desses egressos manterem-se empregados ou conseguirem novos empregos (CGEE, 2024). Assim, contribuem para o seu capital de movimento (Forrier; Sels; Stynen; 2009), no entanto, alerta-se para a qualidade dessas atuações profissionais, uma vez que algumas posições indicam possibilidade de sobrequalificação dos egressos, tanto em âmbito nacional quanto internacional (Ghaffarzadegan; Xue; Larson, 2017; Morais; Emmendoerfer; Protil, 2022; CGEE, 2024).

Destacam-se também as limitações de cursos *stricto sensu* no desenvolvimento de *skills* valorizadas pelo mercado de trabalho atual, as quais ganham cada vez mais relevância em contextos de alta qualificação profissional e avanço tecnológico (Marcon; Alves, 2022). A adaptabilidade (Heijde; Van Der Heijden, 2006; Fugate; Kinicki, 2008), relacionada com a *soft skill* flexibilidade – a qual se mostrou pouco presente nos estudos analisados – torna-se um ponto de atenção, à medida que se relaciona com aspectos centrais de empregabilidade (Barbosa; Melo-Silva; Oliveira, 2024) e de tendências do mercado de trabalho (LinkedIn, 2025b; WEF, 2025), assim como *hard skills* relacionadas ao contexto digital (Poláková *et al.*, 2023), como a inteligência artificial (LinkedIn, 2025a, 2025b).

Neste contexto, não limitando a educação brasileira (e como parte dela a pós-graduação) a uma finalidade estritamente profissional, pois sua promoção considera o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988), há oportunidades importantes para a própria pós-graduação repensar diversas questões. Entre elas, a ênfase do processo formativo *stricto sensu*; a insuficiência de informações sobre os resultados derivados desta formação em diferentes contextos de trabalho e sobre a inserção profissional dos egressos; a forma como os currículos dos cursos dialoga com as atuais restrições e as novas exigências do mercado de trabalho, entre outras.

REFERÊNCIAS

- AKKERMANS, J.; SPURK, D.; FOUAD, N. Careers and Career Development. **Oxford Research Encyclopedia of Psychology**. [s. l.], 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.557>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- BARBOSA, M. D. M. F.; MELO-SILVA, L. L.; OLIVEIRA, J. E. B. Correlations between Socioemotional Competencies, Career Adaptability, and Employability. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [s. l.], v. 34, p. e3431, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3431>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- BISSCHOFF, Z. S.; MASSYN, L. A conceptual soft skills competency framework for enhancing graduate intern employability. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, [s. l.], v. 15, n. 7, p. 66–81, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2023-0239>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. Modelos de Avaliação e aplicação em TD&E. In: ABBAD, G. *et al.* (org.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BOUD, D. *et al.* Impacts of a professional practice doctorate: a collaborative enquiry. **Higher Education Research & Development**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 431–445, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765744>. Acesso em: 7 maio 2025.
- BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 56, n. 2, p. 179–194, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.224>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

- BUENSTORF, G.; KOENIG, J.; OTTO, A. Expansion of doctoral training and doctorate recipients' labour market outcomes: evidence from German register data. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 48, n. 8, p. 1216–1242, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2188397>. Acesso em: 7 maio 2025.
- CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Brasil: Mestres e Doutores 2024**. Brasília: CGEE, 2024. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br>. Acesso em: 7 maio 2025.
- CHAROENSAP-KELLY, P. *et al.* Evaluation of a Soft Skills Training Program. **Business and Professional Communication Quarterly**, [s. l.], v. 79, n. 2, p. 154–179, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2329490615602090>. Acesso em: 7 maio 2025.
- CINQUE, M. “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. **Tuning Journal for Higher Education**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 389–427, 2016. Disponível em: <https://tuningjournal.org/article/view/1063>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Capex. Brasil cumpriu metas relacionadas à pós-graduação no PNE**. Brasília: CAPES, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-cumpriu-metas-relacionadas-a-pos-graduacao-no-pne>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Capex. Mestrado e Doutorado: o que são?** Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Capex. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2024-2028 (versão preliminar)**. Brasília: CAPES, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sistema de Informações Georreferenciadas [Geocapes]**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- CORDREY, T. *et al.* Evaluating the perceived impact and legacy of master's degree level research in the allied health professions: a UK-wide cross-sectional survey. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 750, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05582-0>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- CREATON, J. The impact of professional doctorates in the workplace: evidence from the criminal justice sector. **Research in Post-Compulsory Education**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 274–289, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13596748.2021.1920259>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- CREATON, J.; ANDERSON, V. The impact of the professional doctorate on managers' professional practice. **The International Journal of Management Education**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 100461, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100461>. Acesso em: 7 maio 2025.
- DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 161–176, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- EDGE, J.; MUNRO, D. **Inside and Outside the Academy: Valuing and Preparing PhDs for Careers**. Ottawa: The Conference Board of Canada: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://ucarecdn.com/630eb528-90d0-49c4-bfe9-5eacea7440b7/>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 07 jun. 2025.

- FORRIER, A.; DE CUYPER, N.; AKKERMANS, J. The winner takes it all, the loser has to fall: Provoking the agency perspective in employability research. **Human Resource Management Journal**, [s. l.], v. 28, n. 4, p. 511–523, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12206>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- FORRIER, A.; SELS, L.; STYNEN, D. Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, [s. l.], v. 82, n. 4, p. 739–759, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/096317909X470933>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- FRANCO, V.; VAZ, L.; LEAL, S. A importância das soft skills no trabalho dos profissionais de intervenção precoce na infância. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. e23013, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24851>. Acesso em: 7 maio 2025.
- FREITAS, M. D. F. Q. D.; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 34, n. 71, p. 9–18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62549>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- FUGATE, M.; KINICKI, A. J. A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, [s. l.], v. 81, n. 3, p. 503–527, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/096317907X241579>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- GAETA, M. *et al.* The competence management to improve the learning engagement. **Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 405–417, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12652-016-0399-7>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- GEMELLI, C.; CLOSS, L. Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior em IES Privadas Brasileiras. **Brazilian Business Review**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 339–361, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2023.20.3.6.pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- GERMAIN-ALAMARTINE, E. *et al.* Doctoral graduates' transition to industry: networks as a mechanism? Cases from Norway, Sweden and the UK. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 46, n. 12, p. 2680–2695, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1754783>. Acesso em: 7 maio 2025.
- GHAFFARZADEGAN, N. *et al.* Symptoms versus Root Causes: A Needed Structural Shift in Academia to Help Early Careers. **BioScience**, [s. l.], v. 68, n. 10, p. 744–745, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/biosci/biy092>. Acesso em: 7 maio 2025.
- GHAFFARZADEGAN, N.; XUE, Y.; LARSON, R. C. Work-education mismatch: An endogenous theory of professionalization. **European Journal of Operational Research**, [s. l.], v. 261, n. 3, p. 1085–1097, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.02.041>. Acesso em: 7 maio 2025.
- GONDIM, S. M. G.; DE MORAIS, F. A.; BRANTES, C. dos A. A. Socio-emotional competences: A key factor on the development of work competences. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 394–406, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572014000400006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 8 jul. 2025.
- GROOTERS, S. *et al.* Do alumni practise what you teach? Impact of Science master-tracks: preparation for academic careers versus preparation for societal-oriented careers. **Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 104–135, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no1art1666>. Acesso em: 7 maio 2025.
- HEIJDE, C. M. V. D.; VAN DER HEIJDEN, B. I. J. M. A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. **Human Resource Management**, [s. l.], v. 45, n. 3, p. 449–476, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- IORIO, S. *et al.* Soft Skills Are Hard Skills—A Historical Perspective. **Medicina**, [s. l.], v. 58, n. 8, p. 1044, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1648-9144/58/8/1044>. Acesso em: 7 maio 2025.
- LAMRI, J.; LUBART, T. Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. **Journal of Intelligence**, [s. l.], v. 11, n. 6, p. 107, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/6/107>. Acesso em: 7 maio 2025.

LE BOTERF, G. **Construir as competências individuais e coletivas**. [S. l.]: Éditions d'organisation, 2000. (Livres outils).

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LINKEDIN. **Habilidades em alta em 2025 do LinkedIn: as 15 competências que mais crescem no Brasil**. In: 19 mar. 2025a. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/habilidades-em-alta-2025-do-linkedin-15-compet%C3%A2ncias-zsiye/?originalSubdomain=pt>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LINKEDIN. **LinkedIn Skills on the Rise 2025: The 15 fastest-growing skills in the US**. In: 19 mar. 2025b. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/linkedin-skills-rise-2025-15-fastest-growing-us-linkedin-news-hy0le/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LINKEDIN. **The Most In-Demand Skills for 2024**. In: 8 fev. 2024. Disponível em: <https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/linkedin-most-in-demand-hard-and-soft-skills>. Acesso em: 11 jan. 2025.

LYU, W.; LIU, J. Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. **Applied Energy**, [s. l.], v. 300, p. 117307, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>. Acesso em: 7 maio 2025.

MACÊDO, J. W. D. L.; SILVA, A. B. D. Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, [s. l.], v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARCON, M.; ALVES, T. W. Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 27–48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100003>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MIKHRIDINOVA, N.; WOLFF, C.; VAN PETEGEM, W. Taxonomy of competence models based on an integrative literature review. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 29, n. 13, p. 16997–17033, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12463-y>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MORAIS, M. C. A. **Precisamos de Novos Espaços para a Ciência? Uma Investigação dos Efeitos Sistêmicos do Crescimento da População Doutora em um Mercado de Trabalho Centrado na Academia**. 2022. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/30413>. Acesso em: 7 maio 2025.

MORAIS, M. C. A.; EMMENDOERFER, M. L.; PROTIL, R. M. Are There Too Many Ph.D. Graduates in Brazil? A Systems Model of Brazilian Ph.D. **IX Encontro de Administração Pública da ANPAD VI - EnAPG 2022.**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/119/approved/789a283923884fb1c9598f796581a39d.pdf>. Acesso em: 7 jun 2025.

MUZAM, J. The Challenges of Modern Economy on the Competencies of Knowledge Workers. **Journal of the Knowledge Economy**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1635–1671, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00979-y>. Acesso em: 7 maio 2025.

NEVES, A. A. B. A pós-graduação no Brasil. **International Journal of Business & Marketing (IJBMKT)**, [s. l.], v. 5, n.2, 2020, 23–29, 2020. Disponível em: <https://www.ijbmkt.org/ijbmkt/article/view/171>. Acesso em: 8 jul. 2025.

NORDIN, A.; ARESKOUJ-JOSEFSSON, K. Effects of a Swedish master's programme on quality improvement and leadership - A qualitative study on micro, meso and macro levels of the welfare sector. **Cogent Business & Management**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1725308, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1725308>. Acesso em: 7 maio 2025.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **British Medical Journal**, [s. l.], p. n71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/lookup/doi/10.1136/bmj.n71>. Acesso em: 7 maio 2025.

- PATTERSON, C. A. *et al.* Transforming doctoral education: preparing multidimensional and adaptive scholars. **Studies in Graduate and Postdoctoral Education**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 17–34, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/SGPE-03-2019-0029>. Acesso em: 18 maio 2025.
- PÉREZ-ESCODA, N. *et al.* Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). **REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 367, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- POLÁKOVÁ, M. *et al.* Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. **Heliyon**, [s. l.], v. 9, n. 8, p. e18670, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>. Acesso em: 07 jul. 2025.
- PRIMI, R. *et al.* **Instrumento Senna para Avaliação Socioemocional: Manual Técnico**. São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna, 2023. Disponível em: <https://11nq.com/3RQW1>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. (org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SANDBROOK, C. *et al.* Evaluating the impact of the first 10 years of the Cambridge Masters in Conservation Leadership. **Oryx**, [s. l.], v. 56, n. 5, p. 710–719, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0030605321000818>. Acesso em: 7 maio 2025.
- SANTOS, S. V. **Avaliação de Mestrado: um estudo com egressos dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Brasília**. 2021. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/41243>. Acesso em: 7 maio 2025.
- SCHWARTZMAN, S. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda?. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 36, n. 104, p. 227–254, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- SULTANA, R. G. Four ‘dirty words’ in career guidance: from common sense to good sense. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- TOMLINSON, M. Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. **Education + Training**, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 338–352, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- VARGAS, M.; ABBAD, G. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- WEF. **Future of Jobs Report 2025**. Switzerland: World Economic Forum, 2025. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/digest/>. Acesso em: 7 maio 2025.
- ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo, SP: SENAC, 2003.
- ZERBINI, T.; ABBAD, G. Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, [s. l.], v.10, n.2, p. 97-111, 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v10n2/v10n2a08.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- ZWANIKKEN, P. A. *et al.* A systematic review of outcome and impact of Master’s in health and health care. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 18, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-18>. Acesso em: 7 maio 2025.

Nota: Esta lista de referências contempla todas as fontes citadas no manuscrito. Devido à limitação de páginas, não foi possível citar neste texto todos os 26 estudos identificados na RSL produzida para subsidiar parte deste ensaio. Todavia, entende-se que tal fato não compromete a rigidez metodológica do ensaio apresentado.