



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

JEFFERSON MARTINS COSTA

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS
E TECNOLOGIA - UNESP:**
impactos atribuídos na trajetória pessoal e profissional dos egressos

**Presidente Prudente - SP
2023**



JEFFERSON MARTINS COSTA

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS
E TECNOLOGIA - UNESP:**
impactos atribuídos na trajetória pessoal e profissional dos egressos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Vinculação à linha de pesquisa 4: “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

C837p

Costa, Jefferson Martins

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP: : impactos atribuídos na
trajetória pessoal e profissional dos egressos / Jefferson Martins Costa.

-- Presidente Prudente, 2023

141 p. : il., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Pós-graduação em Educação. 2. Egressos. 3. Narrativas. 4.
PPGE/FCT/Unesp. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

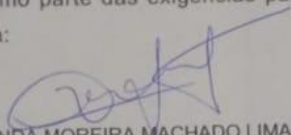
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP: impactos atribuídos na atuação profissional e
pessoal dos egressos

AUTOR: JEFFERSON MARTINS COSTA

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em , pela Comissão
Examinadora:



Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. UMBERTO DE ANDRADE PINTO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Presidente Prudente, 17 de outubro de 2023

Dedico esta dissertação para as mulheres da minha vida: minha vó Maria, minha vó Terezinha, minha mãe Rose e minhas irmãs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família (mãe, pai, tio e irmãos) pelo incentivo no sentido de buscar sempre a realização dos meus sonhos, de ser honesto e humilde, mas, acima de tudo, nunca negar a minha origem e identidade, independentemente de onde eu estiver. Obrigado pelas palavras de conforto nos momentos difíceis, pelo carinho e pelos momentos felizes. Vocês foram e são sempre meu porto seguro. Amo muito todos vocês!

Sou muito grato ao Guilherme Claudino, meu companheiro, que sempre esteve presente nesta minha caminhada. Muito obrigado por me apoiar e por me ajudar em todos os momentos da minha vida, pelo carinho e amor que me proporcionas. Não tenho palavras para agradecer a parceria em todos os dozes anos.

Não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que são muito importantes para mim, meus amigos: Karina Antunes, Michele Silva, Alex, Thauane, Michelle Mariana, Pedro Almeida e Fabiana Alves, que desde o início estiveram comigo em todos os bons e maus momentos desta caminhada, que sempre me incentivaram a nunca desistir e estão sempre dispostos a me ajudar. Minha imensa gratidão a vocês!

Não poderia me esquecer de Rízia, Marcos, Larissa, Ângela, Fátima e Camila Giorgiane, que embora me conheçam há pouco tempo, sempre estão dispostos a me ajudar. Obrigado pelos conselhos, pelas conversas, incentivos, e por acreditarem em mim.

Agradeço também à Ivonete e toda a equipe da Seção de Pós-Graduação, e à Micheli Oshima, bibliotecária, pelo suporte e carinho recebidos. Vocês foram fundamentais na construção desta pesquisa. A atenção e presteza de vocês em me ajudar e fornecer informações tornou o caminho mais fácil.

Gostaria de agradecer também à professora Yoshie Ussami Ferrari Leite e aos integrantes do GPFOPE pelo apoio de sempre e pelas indicações de leituras que auxiliaram e auxiliam a minha formação.

Sou grato também aos integrantes do GEPEPPE e aos integrantes do GEPPI pelo companheirismo e compartilhamento de saberes.

Meus agradecimentos aos professores e colegas da E. E. Vereador Pedro Tofano, que acompanham minha formação desde a escola básica, me motivando a continuar e conquistar outros mundos possíveis.

Quero agradecer imensamente aos professores Umberto de Andrade Pinto, Sílvia Adriana Rodrigues, Yoshie Ussami Ferrari Leite e Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

Em especial, gostaria de agradecer à (professora doutora, amiga, irmã) Michelle Mariana Germani, pessoa na qual me espelho e admiro o trabalho, que me ajudou e dedicou muito do seu tempo para que eu não desistisse e que esta dissertação se concretizasse no documento que concluo aqui!

Agradeço também à professora Vanda, minha orientadora, que me guiou desde os primeiros passos acadêmicos como pesquisador, orientou e compartilhou as angústias do caminho para que este Trabalho se realizasse. Meu reconhecimento e carinho. Obrigado!

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa 4: “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente – PPGE/FCT/Unesp e ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPE/FCT/Unesp). O nosso problema de pesquisa é “Qual é o papel e a função da Pós-Graduação em Educação na trajetória pessoal e profissional de seus egressos?”. Para responder à questão central da pesquisa, propomos como objetivo geral analisar os impactos do PPGE/FCT/Unesp na trajetória pessoal e profissional dos egressos do programa. Os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa foram: I) mapear estudos sobre o papel e a função da pós-graduação em educação no Brasil; II) cotejar o perfil dos mestres e/ou doutores egressos do PPGE/FCT Unesp; III) descrever e analisar a partir dos dados coletados a trajetória acadêmica dos egressos do PPGE/FCT – Unesp quanto à trajetória pessoal e profissional. Utilizamos a abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva metodológica que envolveu os seguintes instrumentos: a pesquisa bibliográfica, o questionário e a entrevista narrativa. A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO – Brasil) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2003 a 2021. Os questionários foram enviados aos 363 egressos que possuíam e-mail cadastrado na Plataforma Lattes. Desse total, obtivemos o retorno de 102 questionários respondidos. As entrevistas foram realizadas com sete egressos, por meio da plataforma *Google Meet*, visando aprofundar os dados obtidos com o questionário. Os resultados alcançados pelas análises demonstram que os egressos em sua maioria são mulheres (73,5%); 79,4% do universo analisado estudou em escolas públicas e 72% em universidades públicas. Detectou-se, também, que mais de 45% dos egressos cursaram licenciatura em sua primeira graduação, e, 61,8% atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. Destaca-se, ainda, que a partir da pesquisa bibliográfica evidenciou-se que o papel e a função de um programa de Pós-graduação *stricto sensu* é formar pesquisador e docente para atuar no Ensino Superior. Quanto às entrevistas narrativas, foi possível notar um crescimento profissional a partir das experiências vivenciadas durante o processo de formação no PPGE. Este crescimento repercutiu na vida pessoal de cada um dos entrevistados, seguido de várias oportunidades de trabalho que surgiram durante e depois da conclusão do mestrado e/ou doutorado. Também, foi possível verificar que a pós-graduação foi responsável por modificar a realidade social dos entrevistados. Todavia, os desafios também foram relatados, demonstrando as dificuldades de se conciliar a pós-graduação com família, trabalho e ausência de bolsa.

Palavras-chave: Pós-graduação em Educação; Egressos; Narrativas; PPGE/FCT/Unesp.

ABSTRACT

The present research is linked to Research Line 4: "Formation of Education Professionals, Educational Policies, and Public School" of the Graduate Program in Education at São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho," Faculty of Sciences and Technology, Presidente Prudente Campus – PPGE/FCT/Unesp, and the Study and Research Group on Public School and Education Professionals (GEPEPPE/FCT/Unesp). Our research problem is "What is the role and function of Graduate Education in the personal and professional trajectory of its graduates?" To address the central question of the research, our general objective is to analyze the impacts of PPGE/FCT/Unesp on the personal and professional trajectory of program graduates. The specific objectives guiding the development of this research were: I) map studies on the role and function of graduate education in Brazil; II) compare the profile of master's and/or doctoral graduates from PPGE/FCT Unesp; III) describe and analyze, based on the collected data, the academic trajectory of PPGE/FCT – Unesp graduates regarding personal and professional paths. We employed a qualitative approach from a methodological perspective that involved the following instruments: literature review, questionnaire, and narrative interview. The literature review was conducted on the Scientific Electronic Library Online (SciELO – Brazil) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) databases from 2003 to 2021. Questionnaires were sent to 363 alumni with registered emails on the Lattes Platform, and 102 completed questionnaires were received. Interviews were conducted with seven alumni via Google Meet to deepen the data obtained from the questionnaire. The analysis results demonstrate that the majority of alumni are women (73.5%); 79.4% of the analyzed group studied in public schools, and 72% in public universities. It was also found that over 45% of alumni pursued teaching degrees in their first undergraduate studies, and 61.8% work in Basic Education and Higher Education. Additionally, the literature review highlighted that the role of a *stricto sensu* Graduate Program is to train researchers and educators to work in Higher Education. Regarding narrative interviews, professional growth was observed based on experiences during the formation process at PPGE. This growth impacted the personal lives of the interviewees, leading to various job opportunities during and after completing their master's and/or doctorate. It was also noted that graduate education played a role in changing the social reality of the interviewees. However, challenges were reported, indicating difficulties in balancing graduate studies with family, work, and the absence of scholarships.

Keywords: Graduate Education; Graduates; Narratives; PPGE/FCT/Unesp.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distribuição de Programa de Pós-graduação em Educação no Estado de São Paulo (ano de 2021).....	65
Mapa 2 – Unidades universitárias da Unesp situadas em diferentes pontos do interior paulista	72
Mapa 3 – Localização do município de Presidente Prudente no estado de São Paulo	722
Mapa 4 – Origem dos egressos do PPGE/FCT/Unesp, os respondentes do questionário (ano 2021).....	85
Mapa 5 – Estados em que os egressos do programa do PPGE/FCT/Unesp exercem suas atividades profissionais (2021).....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Somatório da produção acadêmica por descritores sem aspas	33
Tabela 2 – Somatório da produção acadêmica por descritores com/sem aspas	33
Tabela 3 – Produção acadêmica selecionada.....	355

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre a temática pesquisada (dissertações e teses) encontradas	25
Quadro 2 – Produções selecionadas na Pesquisa Bibliográfica	36
Quadro 3 – Fases de realização da entrevista narrativa	48
Quadro 4 – Perfil biográfico dos colaboradores.....	51
Quadro 5 - Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados entre 1980 até 2000 do estado de São Paulo	69
Quadro 6 – Cursos de Pós-graduação oferecidos pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp e total de alunos matriculados (ano de 2022)	74
Quadro 7 – Relação Professor Credenciado/ Teses e Dissertações Defendidas entre os anos de 2000 até 2021.....	77
Quadro 8 – Total de Alunos Matriculados no (Mestrado e/ou Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp.....	799

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Titulados em Educação pelo PPGE/FCT/Unesp	43
Gráfico 2 – Aplicação do questionário	45
Gráfico 3 – Evolução dos Programas de Pós-graduação em educação no estado de São Paulo entre os anos de 2000 até 2021	70
Gráfico 4 – Em seu nível médio, qual formação concluiu?cluiu?	83
Gráfico 5 – Primeira graduação cursada pelos alunos egressos do PPGE/FCT/Unesp.....	84
Gráfico 6 – Estado em que reside os egressos atualmente (2022).....	86
Gráfico 7 – Situação funcional dos egressos do PPGE	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BAAE** – Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cefam** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Dinter** – Programa de Doutorado Interinstitucional
- EJA** – Ensino de Jovens e Adultos
- Fapesp** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FCT/Unesp** – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp
- FFCL** – Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
- Geocapes** – Sistema de Informações Georreferenciadas
- GEPEPPE (FCT/Unesp)** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação
- HEM** – Habilitação Específica para o Magistério
- PNPG** – Plano Nacional de Pós-Graduação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IIES** – Instituições Isoladas de Ensino Superior
- IMES** – Instituições Municipais de Ensino Superior
- Ipea** – Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MBA** – Master Business Administration
- MEC** – Ministério da Educação
- MNPEF** – Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPD** – Programa de Pós-Doutorado da Capes
- PPGE** – Programa Pós-Graduação em Educação
- PPGE/FCT/Unesp** – Programa Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp

Procad – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
Profei – Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PROPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO – Scientific Electronic Library Online – Brasil
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Unesp – Universidade Metodista de São Paulo
Unasp – Universitário Adventista de São Paulo
UNB – Universidade de Brasília
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unib – Universidade Ibirapuera
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unicid – Universidade Cidade de São Paulo
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
Uninove – Universidade Nove de Julho
Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Unisantos – Universidade Católica de Santos
Uniso – Universidade de Sorocaba
Unoeste – Universidade do Oeste Paulista
UPM – Universidade Popular Mariana
USC – Universidade de Santiago de Compostela
USF – Universidade São Francisco
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA	17
2 INTRODUÇÃO	24
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	29
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	30
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	31
3.3 QUESTIONÁRIO	41
3.4 ENTREVISTA NARRATIVA COMO DISPOSITIVO DE COLETA DE DADOS	46
3.4.1 Entrevista narrativa: preparação e desenvolvimento	48
3.4.2 Entrevista narrativa: processo de construção da análise dos dados (análise compreensivo-interpretativa).....	50
4 TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM SÃO PAULO (SP).....	53
4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	53
4.2 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO EM NÚMEROS.....	64
4.3 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FCT/UNESP	71
4.3.1 Percurso Histórico do PPGE/FCT/Unesp (1999-2022).....	75
5 O IMPACTO DO PPGE/FCT-Unesp NA VIDA DOS EGRESSOS.....	81
5.1 TRAJETÓRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	81
5.1.1 Perfil dos sujeitos (Questionário)	82
5.1.2 O que dizem os egressos?	89
5.2 A VIDA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO PPGE/FCT-Unesp: REVELAÇÕES NAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS	92
5.2.1 Quem são os egressos?.	93
5.2.2 O PPGE/FCT-Unesp na vida dos egressos.....	100
a) Eixo Pessoal	100
b) Eixo Profissional	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	130

APÊNDICE	138
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	139

1 APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA

Esta pesquisa, intitulada *“Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp: impactos atribuídos na trajetória pessoal e profissional dos egressos”*, originou-se de minhas experiências pessoais e acadêmicas. À medida que analiso os impactos do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp na trajetória pessoal e profissional de seus egressos, é de extrema importância fazer uma retrospectiva de minha própria jornada pessoal e profissional até minha entrada no PPGE/FCT-Unesp, destacando todas as contribuições que me trouxeram até o ponto em que estou hoje.

Nasci¹ no dia 07 de setembro de 1992, e sempre morei no município de Presidente Prudente, no distrito de Montalvão. Estudei toda a minha infância e adolescência numa instituição de ensino público localizada em Montalvão, a escola E.E. Vereador Pedro Tófano.

Com sete anos de idade, meus pais se separaram e comecei a participar de vários projetos, como Criança Cidadã, onde eu conseguia alguma renda para poder ajudar minha mãe dentro de casa. Já com dez anos, comecei a trabalhar na roça. Eu não aceitava a condição socioeconômica que minha família tinha e queria mudar isso. Não queria viver de serviços braçais pesados, razão pela qual comecei a fazer alguns cursos. Iniciei com o curso de informática no projeto Criança Cidadã e com o atletismo na Unesp, em Presidente Prudente.

Durante a minha trajetória na escola, tive vários incentivos dos meus professores e até mesmo da equipe gestora da escola. Recordo-me que não fui alfabetizado até o 8º ano; só me alfabetizei a partir do 9º ano, com a professora Adalzeja, o que me despertou mais interesse pela escola. Meu tio Rogério de São Paulo mandava material escolar, mochila, caderno, bolsa, e eu valorizava essa atitude, por ele estar me ajudando, ajudando a minha mãe com materiais durante a minha educação básica. Tudo o que eu precisava, esse tio providenciava; era o meu segundo pai. Sendo assim, sempre sonhei que um dia eu iria conseguir mudar minha realidade através dos estudos.

Via a educação como uma das oportunidades de mudança de todo esse meu contexto familiar e socioeconômico. Assim, comecei a ter interesse e passei a trabalhar pela Fundação Mirim, meu primeiro emprego (formal, com carteira assinada, em um mercado), e percebi que

¹ Utilizamos a primeira pessoa do singular nesta seção para trazer ao trabalho as experiências únicas vivenciadas pelo pesquisador.

poderia conseguir muito mais coisas com meu crescimento. Por isso, comecei a ter mais interesse pelos estudos.

Lembro que era muito difícil o acesso para vir ao centro de Presidente Prudente para todos de Montalvão. Eu só tinha esta oportunidade porque pegava o passe para vir fazer o atletismo, e aquele era um momento fantástico: eu saía de Montalvão para o centro de Presidente Prudente. Antes disso, a perspectiva era viver no Montalvão.

No terceiro colegial, tive uma professora chamada Érica, de Matemática, a qual eu admirava muito; inclusive, ela foi a minha madrinha na formatura. No ano de 2009, formei-me no Ensino Médio. Neste meio tempo, comecei a estudar mais para poder alfabetizar minha vó que tinha o sonho de ler a bíblia. Também tive a oportunidade de conhecer a Sonaira Fortunato, coordenadora geral da escola da família da qual fui voluntário em vários projetos do programa. Lembro-me que ela tirou algumas folgas para fazer o Mestrado e eu não sabia o que era isso, e me explicou que, depois de fazer a graduação, podemos continuar os estudos no mestrado e doutorado. A Sonaira me incentivou para iniciar a graduação e depois fazer um mestrado.

A partir da influência das professoras, além do incentivo do Guilherme Claudino, prestei o vestibular para Matemática na FCT/Unesp e fui aprovado, iniciando minha primeira graduação na Unesp. Durante este período, eu trabalhava no mercado.

No segundo ano de graduação da Matemática, tive a oportunidade de iniciar minha atuação como professor de Matemática da rede, porque naquela época o aluno de graduação pode ter aulas atribuídas. Tive a alegria de minha primeira atuação ser na escola E.E. Vareador Pedro Tófano, onde sempre estudei. Foi fantástico, uma mudança super importante na minha vida. Quando recebi meu primeiro salário comecei a arrumar o telhado da minha casa, e notei que estudar me permitiria mais mudanças no meu entorno. Quando estava no terceiro ou quarto ano, participei de um projeto com a professora Maria Raquel, de Matemática, que defendia que todos poderiam aprender Matemática, e era desenvolvido no Lar Santa Filomena.

Neste contexto, percebi que não tinha muita didática, mas que poderia melhor e ensinar meu aluno de outra forma. Esta defasagem me despertou a curiosidade e o interesse pelo curso de Pedagogia. No ano de 2016, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente (FCT/Unesp), com o objetivo de me tornar professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, de ser pesquisador.

Desta forma, iniciei a graduação com foco nos estudos. Apesar de várias conquistas, a minha trajetória perpassou por desafios. A pior delas ocorreu no meu primeiro ano de

graduação, em 2016, quando fui humilhado perante a sala inteira por uma colega e pela professora em uma apresentação de trabalho. Esta situação me fez refletir sobre a necessidade de me dedicar mais aos estudos para mudar o contexto. Foi isso que me motivou a redigir um projeto e a apresentar para a professora Vanda Lima, que logo aceitou. Pleiteei e consegui uma bolsa de Iniciação Científica na FCT/Unesp na modalidade Bolsa Auxílio Acadêmico Estudantil (BAAE I). Nesta modalidade de pesquisa, cujo foco estava voltado para a formação de professores, realizei leituras sobre a formação de professores e desenvolvi um levantamento acerca da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp (PPGE/FCT Unesp). Fui aprendendo com a professora Vanda.

Ingressei no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE), coordenado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, tendo a professora Vanda como vice-coordenadora na época. O grupo contribuiu muito para a minha formação, principalmente pelos textos debatidos e pela leitura de dissertações. O contato com um trabalho científico me fez entender o que era a metodologia, uma introdução. Foi o pontapé inicial para o universo da pesquisa. Assim, percebi que a formação acontece em diversos espaços, seja ele formal ou informal.

Nesta trajetória acadêmica, a professora Vanda fazia seminários junto com os seus orientandos com discussões de textos, o que auxiliava a compreender melhor o ambiente de pesquisa. Lembro-me que ela fez uma apostila com um compilado de vários textos sobre metodologia, pesquisa qualitativa, análise documental, entrevista, questionário. Comecei a estudar este material para as discussões e percebi o quanto aquele espaço era fértil para aprendizagem e me auxiliou a me constituir como pesquisador. O mesmo aconteceu no GPFOPE.

Ainda, comecei a participar do centro acadêmico, da representação discente do conselho do curso de Pedagogia e até mesmo do departamento de Educação. Em 2017, iniciei a elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da licenciatura em Pedagogia, cuja problemática abordava a preocupação com a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a história do PPGE/FCT /Unesp.

Como eu tinha o sonho de conhecer Roma, em 2017 fiquei sabendo de um edital de intercâmbio para graduandos e me inscrevi para concorrer ao Edital Arex² (2017/02-Unesp), na Universidade de Santiago de Compostela (USC), e acabei selecionado para ir para a

² Assessoria de Relações Externas. O intercâmbio deu-se através do Edital Arex [2017/02-Unesp], dentro do Programa de Apoio ao Intercâmbio Internacional para Estudantes de Baixa Renda.

Espanha. Recordo-me que em setembro fui para Santiago de Compostela, sem saber falar muito bem espanhol, mas lá fui aprimorando e percebi que a pós-graduação era também muito valorizada no exterior pelos alunos.

Retornei de Santiago de Compostela em fevereiro de 2018 com uma vasta experiência de cultura e aprendizagem, pois cursei algumas disciplinas. Fui aprovado em todas e elas agregaram muito. Por minha preocupação em ter mais didática, optei por fazer a disciplina “Didática” em Santiago de Compostela, com um professor que era referência. Cursei outra disciplina sobre dificuldade da aprendizagem porque queria compreender meu próprio processo de alfabetização tardio. Com todo esse conhecimento, retornei ao Brasil. Costumo dizer que esta foi uma experiência de Montalvão para o mundo.

Quando voltei, externei para a professora Vanda que eu queria fazer meu TCC sobre a pós-graduação, e que gostaria muito de submeter um trabalho para a FAPESP.

A professora Vanda aceitou a ideia e, assim, elaboramos um projeto de pesquisa, intitulado “Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp: análise qualitativa da história e da produção acadêmica”, que foi financiado pela Fapesp (18/03238-1), em 2018. Neste projeto, que teve duração de dois anos (devido aprovação de renovação pela Fapesp), refletimos sobre o papel da universidade pública no contexto educacional brasileiro com destaque à pós-graduação em Educação. O recorte se concentrou em resgatar e compreender a história do PPGE/FCT/Unesp, identificando e sistematizando as temáticas das dissertações e teses defendidas.

O resultado da pesquisa de iniciação científica despertou algumas inquietações, pois a universidade desempenha importante papel para o desenvolvimento humano, uma vez que traz em seu bojo como prioridade a formação profissional e humana, cujo papel fundamental é difundir o conhecimento já produzido pelo conjunto da humanidade, bem como produzir novos conhecimentos que possam, direta ou indiretamente, auxiliar na compreensão e transformação da sociedade na qual está inserida (Costa; Lima, 2021). Vale destacar que no projeto BAI realizei um levantamento da produção acadêmica do PPGE/FCT/Unesp e busquei algumas leituras sobre a pós-graduação e formação de professores. Já na pesquisa financiada pela Fapesp (18/03238-1), no primeiro ano, realizei uma análise qualitativa da história do PPGE/FCT e sua produção acadêmica. Com a renovação da bolsa, decidimos, no segundo ano, analisar as dissertações e teses que abordavam a temática “formação de professores dos anos iniciais”. Frente a estas experiências e outras que apresentarei, posteriormente, vimos a necessidade de entender qual é o papel e a função de um programa de pós-graduação e seus impactos.

Durante esse período, eu não atuava como docente da educação básica, pois a bolsa e o auxílio socioeconômico me ajudavam muito, sendo suficientes para permitirem me dedicar exclusivamente aos estudos. Passava sábado e domingo com a Thauane, que é uma das pessoas que estava todo tempo lendo e dialogando comigo, refletindo a escrita do TCC. A Michelle Silva também vivia comigo, e nos formamos juntos. Basicamente, vivi imerso na universidade durante a graduação.

Outro ponto significativo na minha trajetória foi a participação no GPFOPE, coordenado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, que tenho frequentado desde o ano de 2016. No ano de 2018, tive a oportunidade de participar da pesquisa intitulada “Pesquisa-ação colaborativa numa escola pública estadual paulista”, por meio do GPFOPE. A questão central dessa pesquisa – “Quais as possibilidades e dificuldades para implementação de mudanças reais dentro de uma escola?” – despertou minha atenção para alguns relatos de experiências dos professores/participantes que apontavam o desejo de ingressar em um Programa de Pós-Graduação em Educação, e da esperança que nutriam de que a pós-graduação pudesse trazer contribuições decisivas para a vida pessoal e profissional.

Neste mesmo ano (2018), a minha orientadora criou seu Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE) da FCT/Unesp, o qual passei a frequentar. Assim, estamos em uma parceria de orientando e orientadora desde o primeiro ano de minha graduação em 2016. Estas experiências reconfiguraram minha trajetória universitária. As discussões e estudos nestes espaços colaboraram diretamente na minha formação como pesquisador, bem como na minha construção identitária. Durante todo este período tive acesso a diferentes estudos e leituras que me ajudaram a ter um olhar mais profundo sobre as diversas questões que envolvem o tema estudado.

Além disso, ressalto a contribuição do Fórum Municipal de Educação de Presidente Prudente, no qual fui membro efetivo durante os anos de 2017 e 2018, com participação na subcomissão do Ensino Superior. Essas experiências me ajudaram a entender a configuração da Educação Básica e Superior do município de Presidente Prudente, que apresenta um número expressivo de faculdades privadas e também conta com universidade pública, as quais oferecem diversos cursos de graduação e programas de pós-graduação em Educação.

Assim, a universidade me deu como presente a ampliação do meu capital cultural, possibilitando com que eu desenvolvesse uma visão de mundo totalmente diferente daquela que eu tinha lá atrás, e também conheci várias pessoas e parceiros que me ajudaram muito durante esse processo.

Também, tive o apoio do Guilherme Claudino em todo processo, que me apresenta a universidade em 2013. Ele que me apoiou a todo o momento, incentivando que eu fizesse a graduação. Ele me falou da pós-graduação e foi através deste incentivo que construí o projeto do que é a pós-graduação e comecei a idealizar uma conjuntura diferente no futuro.

Toda esta trajetória fez parte da minha formação, para me entender um pouco mais e posteriormente entrar no processo seletivo do programa de pós-graduação. No ano de 2019, concluí minha graduação e tentei meu primeiro processo seletivo no programa de pós-graduação em educação da FCT/Unesp. Estudei bastante, passei na prova dissertativa e fui reprovado na prova de proficiência em espanhol. Naquela época, não entendia o porquê que eu tinha sido reprovado, já que tive uma experiência vasta no exterior, falava e escrevia bem o espanhol. Ao pedir vista de prova, descobri que o problema foi a forma como traduzi, demonstrando minhas dificuldades com a língua portuguesa. Para superar este desafio, tive sempre o apoio da Michelle Mariana (presente que a Universidade me deu). Ela fazia doutorado no PPGE/FCT Unesp, uma das minhas grandes amigas e irmã. Ela me apoiava, lia meus textos, dava-me sugestões de escrita e referências, e foi me auxiliando a me desenvolver durante todo esse processo, até hoje.

Apesar de reprovado em 2019 no processo seletivo da pós-graduação, tinha o quinto ano da graduação para fazer (complementação na área da gestão escolar). Ainda tinha a bolsa da Fapesp e minha atuação profissional era exclusivamente como pesquisador, estava ali estudando, fazendo uma pesquisa. No ano de 2020, eu terminei o quinto ano e consegui ser aprovado no processo seletivo do PPGE/FCT Unesp. Ao iniciar a pós-graduação, não consegui a bolsa do programa; ainda que eu estivesse em segundo lugar na classificação geral, entramos no contexto de pandemia e não havia bolsas disponíveis.

Por isso, em 2021, resolvi voltar atuar na educação básica e também consegui uma bolsa como facilitador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp, ou seja, tinha um pouquinho de carga horária no Estado e também na Univesp. Portanto, no meu primeiro ano de mestrando, cursei as disciplinas e atuei na educação básica como professor de 6º até 9º ano de ensino fundamental. Na Univesp, atuei como orientador de TCC durante dois anos, até acabar a minha bolsa, e também fui facilitador de uma disciplina, “Metodologia científica”. Nesse contexto, vi o quanto o programa de pós-graduação e minha formação inicial foram importantes para a minha vida, impactando minha vida pessoal e profissional.

Ao ingressar no PPGE/FCT/Unesp, em 2020, iniciei o cumprimento dos créditos exigidos em disciplinas, que concluí em 2021. Foram, especificamente, quatro disciplinas cursadas, cada disciplina contribuiu no meu amadurecimento na trajetória do mestrado.

Destaco, neste sentido, as seguintes disciplinas: *Procedimentos Metodológicos e Técnicas da Pesquisa em Educação*, ofertada pelo professor Alberto Albuquerque Gomes; e *Política Educacional Brasileira: abordagem histórico e contemporânea – AE*, ministrada por Sílvia Cesar Nunes Militão. Esta última disciplina mencionada, na realidade, somente agora em nossas reflexões finais ganhou um sentido mais aprofundado, uma vez que aproveitamos o debate realizado e, conseqüentemente, facilitou a inclusão e o entendimento do contexto histórico da educação.

Ressalto, ainda, as disciplinas: *Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas Disciplinares e Interdisciplinares*, ministrada pela professora Eliane Maria Vani Ortega; e, por fim, *Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Escola Comunidade*, ministrada pelo professor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. As disciplinas foram fundamentais para o meu aprimoramento como pesquisador e contribuíram com meu processo de escrita da dissertação.

Deste modo, o programa impactou de forma efetiva, porque afetou positivamente a minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Outro ponto significativo foi observar que o processo de formação dentro do PPGE é solitário. O meu só não foi tão solitário porque sempre tive o apoio da Michelle Mariana, Guilherme Claudino, Isabela e os parceiros dos grupos de pesquisa, que sempre estão conversando comigo, ajudando-me, dando-me suporte para que eu não desistisse. Em vários momentos, tive um profundo sentimento de frustração, mas reconheço que cheguei longe demais. Tudo graças a essas pessoas que me apoiavam e me apoiam para que eu continuasse motivando a me aperfeiçoar cada vez mais.

Vencidos vários desafios, hoje sigo trabalhando na educação básica, da mesma forma como iniciei em Montalvão. Em agosto de 2023, tive a oportunidade de entrar numa escola PEI. Estou em uma sala de leitura e vejo o quanto a formação no programa de pós-graduação e a graduação impactaram na minha vida profissional e pessoal. Profissional, pelo fato que eu me sentir preparado e com bagagem teórica e prática para estar nesse espaço dentro da escola pública, para poder contribuir para a formação dos meus alunos. Já a pessoal se deve ao fato de me melhorar como pessoa por permitir mudar vidas dentro da escola.

Nesse meio termo, consegui ter o financiamento da minha primeira casa, construída do zero. Entre conquistas, crescimento, alegrias e desafios, tentei de forma sucinta trazer para este trabalho a minha trajetória pessoal para que os leitores compreendam o meu lugar de fala e a minha relação com a temática pesquisada.

2 INTRODUÇÃO

Em áreas como a Educação, é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes anteriores ao ingresso no mestrado ou no doutorado. Contudo, pouco se sabe sobre as repercussões da pós-graduação na formação profissional dos egressos e como essa qualificação interfere na realidade social a que pertencem. Nesse sentido, Ghelli (2004) e Nóvoa (1992) ressaltam que a formação deve contemplar o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola).

Ensinar e pesquisar são ações diferentes e nos Mestrados e Doutorados é a pesquisa que está em primeiro plano. E mesmo com esse retrato, os Mestrados e Doutorados continuam com a incumbência de formar professores para o ensino superior, conforme prevê o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Fernandez; Ronca, 2010, p. 62).

Desta forma, em um momento em que o Brasil vivencia uma crise com reiterados ataques³ à educação, em particular às universidades públicas e aos programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas, é importante desvelar estudos e pesquisas geradas nesse espaço e divulgar sobre a sua contribuição para a sociedade.

De acordo com Cunha (2013, p. 34), “a pesquisa, para além da sua função social de produtora do conhecimento com vista às demandas da sociedade, tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente”. Compreender os vários aspectos envolvidos neste processo implica em ouvir os próprios egressos sobre as contribuições e os impactos que vivenciaram durante o processo de formação. Nesse sentido, conforme afirma Contreras (2016, p. 16):

[...] la intención narrativa, en cuanto que propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial.

³ Recentemente, entre os anos de 2019 e 2022 (governo Bolsonaro), testemunhamos ataques à ciência de uma maneira completamente inesperada e agressiva. Era difícil imaginar que passaríamos por isso em nosso país. Estas experiências que vivenciamos com o governo federal anterior serviram apenas para reforçar o que já sabíamos desde os tempos da Ditadura Militar, conforme notícias nacionais. Exemplificativamente: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/>. Acesso em: 19 out. 2023.

O presente estudo pretende compreender as contribuições e os impactos da formação profissional de mestres e/ou doutores de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública, tomando por base a narrativa dos egressos. Cunha (2013, p. 43) nos afirma que “[...] pensar sobre o efeito prático do conhecimento produzido na academia é exercer uma constante e madura vigilância sobre o próprio discurso e colocar-se em permanente autorreflexão”. Em outras palavras, é importante e necessário acompanhar o percurso dos egressos após o término de seus estudos na academia, buscando verificar como a mesma contribuiu para o desenhar de suas trajetórias.

Minhas experiências acadêmicas, descritas na “apresentação: trajetória” (Curso de graduação; Iniciação Científica; Estágio de Pesquisa no Exterior; Experiência profissional; Participações em grupos de pesquisa) despertaram várias inquietações, tais como: Qual seriam o papel e a função da pós-graduação na vida dos egressos? As vivências durante o percurso em um programa de pós-graduação contribuem com a prática docente? Debater e decifrar essas indagações de maneira sensível é um dos nossos propósitos.

Para compreender melhor a construção do objeto de investigação da dissertação, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica correlata à temática proposta. Sendo assim, utilizamos como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2003 a 2021. Recorremos à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento. O resultado, quanto à quantidade e à natureza das produções, apresentou-se da seguinte forma:

Quadro 1– Produção acadêmica sobre a temática pesquisada (dissertações e teses) encontradas

DESCRIPTORES	DISSERTAÇÃO	TESE
“Implementação Programa de Pós-Graduação em Educação”	0	0
“Desenvolvimento Programa de Pós-Graduação em Educação”	0	0
“Pós-Graduação em Educação no estado de São Paulo”	3	1
“Pós-graduação Educação”	49	22
“Papel e função da Pós-graduação no Brasil”	0	0
“Papel da Pós-graduação no Brasil”	0	0
“Função da Pós-graduação no Brasil”	0	0
“Papel e função da Pós-graduação”	0	0
“Papel da Pós-graduação”	0	0
“Função da Pós-graduação”	0	0
“Papel da Pós-graduação Educação”	3	2
TOTAL	55	25
TOTAL SELECIONADAS	8	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir da análise das produções encontradas, selecionamos 10 produções⁴, sendo duas teses e oito dissertações. Ao analisar os principais objetivos desses trabalhos, verifica-se que as produções acadêmicas tiveram como foco de pesquisa: 1) o perfil de egressos que cursaram um programa de pós-graduação; 2) a avaliação tanto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quanto dos programas de pós-graduação, quanto ao crescimento da pós-graduação *stricto sensu* e a eficiência produtiva dos programas de pós-graduação publicados nas avaliações trienais; 3) a formação docente através dos programas de mestrado e/ou doutorado; e 4) a implementação de ações afirmativas, estruturação e implementação de programas de pós-graduação, a contribuição do educador brasileiro para o desenvolvimento e consolidação da pós-graduação no Brasil, bem como o seu processo de internacionalização.

Sendo assim, observa-se que a pesquisa em questão se assemelha a outras no que tange a delinear o perfil de egressos de um determinado programa de pós-graduação e a realizar um resgate histórico da implementação da pós-graduação no Brasil. Sanchez (2021) argumenta que no Brasil tem aumentado o interesse pelos estudos sobre a trajetória acadêmica e profissional de egressos dos cursos em nível de mestrado e doutorado, destacando:

[...] essa literatura não é tão abrangente em termos de áreas do conhecimento, uma vez que ela tende a privilegiar algumas poucas áreas em que os egressos se titularam, como os de cursos tecnológicos – Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica – ou cursos voltados para formação de profissionais – Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia. Em consequência dessa atenção especial para as áreas tecnológicas e de formação profissional, é ainda escassa a produção de estudos sobre egressos da pós-graduação de áreas como a Educação (Sanchez, 2021, p. 69).

No entanto, nossa pesquisa se distingue das demais por duas características: a primeira, por buscar compreender através das narrativas quais são os impactos da pós-graduação em educação no processo de formação profissional dos seus egressos; e a segunda, por escutar e resgatar a importância de um programa de pós-graduação para a formação profissional. Como observa Galvão et al. (2016), os dados que tratam sobre o perfil de formação dos egressos de uma pós-graduação auxiliam a analisar a inserção apropriada dos profissionais no mundo do trabalho pela economia vigente.

⁴ A análise mais aprofundada de cada um dos trabalhos será apresentada na seção de metodologia.

Vale destacar que não temos como objetivo avaliar um determinado programa de pós-graduação, mas demonstrar onde estão estes egressos/colaboradores⁵, bem como os impactos, vivências, motivações, desafios e possibilidades vividas ao cursar em uma pós-graduação em programa cuja existência ultrapassa mais de 20 anos (ano de 2022) e, até o momento, não se tem um estudo sobre ele. Optamos por realizar nossa pesquisa junto ao PPGE/FCT/Unesp diante da acessibilidade aos egressos, e esperamos que nossos dados e resultados possam ser confrontados com outras pesquisas anteriores, bem como as futuras. Outro ponto ímpar é a utilização de uma metodologia (entrevista narrativa) da qual nenhum dos trabalhos anteriores se valeu.

Partindo destas questões, e considerando todos os argumentos apresentados anteriormente, justifica-se a importância e relevância dessa pesquisa de natureza investigativa que almeja, com base nas reflexões junto aos seus participantes, ampliar a compreensão do impacto da pós-graduação em suas vidas. Deste modo, o nosso problema de pesquisa é “Qual é o papel e a função da Pós-Graduação em Educação na trajetória pessoal e profissional de seus egressos?”.

Por isso, é muito importante a compreensão do emprego das palavras “papel” e “função” neste trabalho. Se tomarmos por base o dicionário Aurélio (2018), utilizamos a palavra “papel” como: “5- Atribuições ou funções que alguém tem em uma organização, na sociedade, em um relacionamento etc.; 6- Maneira de proceder ou de atuar.”. Já a palavra “função”, segundo o dicionário Aurélio (2018), empregamos com o seguinte sentido:

1- Ação natural e própria de qualquer coisa (aparelho, dispositivo, artefato, órgão etc.; 2- Atividade especial; cargo, ofício, serviço.; 3- Exercício ou prática de algo, ocupação, ofício, trabalho.; [...] 12- Contribuição dada por um agente cultural para a perpetuação de uma configuração sociocultural.; [...] 19- O conjunto dos direitos ou deveres que, por lei, se confere a uma ou a várias pessoas, assegurando-se, assim, a existência da administração pública e o desempenho da missão que lhe é inerente.

⁵ Este termo advém do dispositivo empregado da entrevista narrativa. Na perspectiva da pesquisa narrativa autobiográfica, o informante sempre é um “colaborador” da produção do conhecimento. Portanto, o termo “colaborador” utilizado não tem um sentido neoliberal ou mercadológico, mas revela a parceria de trazer o sentido e a fala do participante na produção daquele texto, conforme o referencial que utilizamos (Souza; Oliveira, 2016,)

Para responder a questão central da pesquisa, propomos como **objetivo geral** *analisar os impactos do PPGE/FCT/Unesp na trajetória pessoal e profissional dos egressos do programa*⁶.

Os **objetivos específicos** que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa foram: I) *mapear estudos sobre o papel e a função da pós-graduação em educação no Brasil*; II) *cotejar o perfil dos mestres e/ou doutores egressos do PPGE/FCT Unesp*; III) *descrever e analisar a trajetória acadêmica dos egressos do PPGE/FCT – Unesp quanto à trajetória pessoal e profissional*.

Diante dessas considerações, estruturamos a dissertação em cinco seções. A seção 1 traz uma breve apresentação da trajetória do pesquisador.

Já a seção 2, “Introdução”, aborda o problema de pesquisa, a justificativa do tema, os objetivos e a estrutura da dissertação.

A seção 3, denominada “Percurso teórico-metodológico”, apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa desenvolvida de modo detalhado, a partir dos seguintes tópicos: “Abordagem qualitativa”; “Pesquisa bibliográfica”; “Questionário”; e “Entrevista Narrativa (análise compreensiva-interpretativa)”. Descrevemos a conceituação de cada instrumento metodológico utilizado, articulando os objetivos da pesquisa e a justificativa pela escolha, e por fim, explicamos cada fase desenvolvida.

Na seção 4, intitulada “Trajetória da Pós-Graduação no Brasil e em São Paulo (SP)”, apresentamos o surgimento e consolidação da pós-graduação no Brasil, e relatamos de forma quantitativa a expansão mais recente da pós-graduação no estado de São Paulo por programas, como também a distribuição deles nas diferentes regiões do estado, com especial atenção no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (PPGE/FCT/Unesp), nosso objeto de estudo.

Já na seção 5, caracterizamos o perfil dos egressos do PPGE/FCT/Unesp a partir dos resultados obtidos na Etapa 1 (questionário), demonstrando os dados biográficos (informações pessoais e formação acadêmica [da graduação até a pós-graduação]), bem como a inserção no mercado de trabalho antes e depois do ingresso na pós-graduação. Nesta seção também expomos os resultados das análises realizadas através das narrativas dos egressos.

E, por fim, são apresentadas as *Considerações finais* deste estudo e perspectivas futuras em relação ao tema central.

⁶ Assim, faz-se necessário compreender o sentido da palavra “impacto” utilizado neste trabalho, o qual encontramos no dicionário Houaiss (“3.4 fig. impressão ou efeito muito forte deixado por certa ação ou acontecimento”) e Michaelis (“5. Efeito que, por sua força, impede ou acarreta mudanças.”).

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO⁷

Esta seção tem por finalidade detalhar os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, destacando como foi realizada, a escolha do período abrangido, as etapas do seu desenvolvimento e a forma que as fontes de dados foram escolhidas e analisadas. Cabe destacar, inicialmente, que a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, pois esta permite aos pesquisadores estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (GODOY, 1995).

Por meio da abordagem escolhida, estabelecemos um diálogo com a literatura sobre o *papel e a função da pós-graduação em educação no Brasil*. Para isso, realizamos uma **pesquisa bibliográfica** relacionada ao tema, o que possibilitou uma análise crítica das informações obtidas, averiguando o significado, a importância e o valor histórico dos documentos, bem como o que eles representam para a pesquisa. Essa análise possibilitou verificar os principais avanços do tema em questão, revelando, ainda, os limites e problemas da abordagem supracitada.

Já no segundo momento, utilizamos como dispositivo o **questionário**, buscando coletar dados sobre o perfil dos mestres e doutores egressos do PPGE/FCT-Unesp. De acordo com Gil (2008) e Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o questionário é uma técnica de investigação e procedimento de coleta de dados que tem como propósito a obtenção de informações, conhecimentos, posicionamentos, preferências, valores, interesses e opiniões, além de, principalmente, atingir um número expressivo de participantes.

Após a aplicação dos questionários e as respectivas informações colhidas, iniciamos o terceiro momento, que se concentrou na **seleção de participantes para a entrevista narrativa**, sendo que selecionamos sete participantes. Transcrevemos e analisamos o conteúdo buscando reconstruir as suas trajetórias acadêmicas no PPGE/FCT - Unesp no que tange ao processo de formação profissional de cada um. A entrevista narrativa, que segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) é um “empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta”, possibilitou empregar “um tipo específico de

⁷ A escrita deste trabalho foi formatada de acordo a apostila de Normalização da Biblioteca da FCT/Unesp, que foi organizada por Sílvia D. Degaspari, Bibliotecária – CRB-8/4318; Teresa Raquel Vanalli, Bibliotecária - CRB-8/4974 e Márcia Regina G. Moreira, Bibliotecária - CRB-8/3372. As autoras utilizaram como base as normas NBR 6023, NBR 10520 e NBR 14724 e outras. O documento está disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Biblioteca/abnt/apostila_abnt_word_bpp_2021.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022. Também, observamos a atualização da NBR 10520/2023.

comunicação cotidiana, o contar e escutar história”, permitindo, assim, a reconstrução da trajetória dos colaboradores.

Para uma melhor compreensão dos passos que trilhamos em nosso percurso metodológico, a seguir, detalhamos, a saber: I) Abordagem qualitativa, II) Pesquisa Bibliográfica, III) Questionário e IV) Entrevista Narrativa (análise compreensiva-interpretativa).

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, pois buscamos dialogar com os egressos, almejando compreender a partir de um questionário e das narrativas os impactos da formação *stricto sensu* para a vida pessoal e profissional, e também conhecer o perfil destes alunos.

A abordagem qualitativa, segundo Duarte (2002, p. 140), “é um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”. Ela desenvolve, também, uma perspectiva que permite aos pesquisadores estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (Godoy, 1995). Eles são significativos porque retratam a complexidade do cotidiano. Segundo Lüdke e André (1986), há nesse tipo de pesquisa uma maior preocupação com o processo em si do que com o produto, ou seja, o pesquisador estará atento a todo o processo e esse será o seu objeto de pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 269), a pesquisa qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”. Neves (1996) ressalta que esta é uma abordagem que tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento fundamental. Este tipo de pesquisa tem caráter descritivo e o pesquisador se preocupa com os significados que as pessoas dão às coisas e à vida, apresentando um enfoque indutivo.

A abordagem qualitativa foi a adotada nessa pesquisa, pois se torna apropriada ao objeto de estudo que segundo Richardson, (1999, p.80):

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança determinação grupo e possibilitar, em maior nível de

profundidade, o entendimento dos particulares do comportamento dos indivíduos.

É por meio da pesquisa qualitativa que o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com o objeto a ser pesquisado, com o ambiente que o objeto ocupa e com os fatos que ocorrem no processo de investigação, o que lhe possibilitará uma relação proximal com aquilo que lhe viabilizará a produção dos dados necessários para buscar responder os questionamentos que movem a pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003). Além disso, a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (Richardson, 2012, p. 90).

Após a caracterização da pesquisa qualitativa, e considerando os objetivos desse estudo, apresentamos a seguir como se deu a utilização da pesquisa bibliográfica, o questionário e a entrevista narrativa como dispositivos de investigação.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ao desenvolver a pesquisa bibliográfica encontramos a oportunidade de adquirir conhecimento sobre os estudos e pesquisas já realizadas, ampliando nosso olhar sobre o tema, esclarecendo nossas dúvidas e questionamentos, e redirecionando perspectivas e conceitos. Lima e Mioto (2007, p. 44) destacam que a

[...] pesquisa bibliográfica, permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado.

Neste sentido, é relevante fazê-la, pois permite ao pesquisador realizar levantamentos e seleção de materiais diversos (livros, revistas, boletins, monografias, teses, dissertações e material cartográfico) publicados sobre o assunto pesquisado. Esta modalidade de pesquisa tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com o material já produzido sobre o mesmo (Lima; Mioto, 2007). É um procedimento metodológico importante na construção do conhecimento científico, pois é capaz de gerar, especialmente quando se refere a temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (Lima; Mioto, 2007).

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, conforme argumentam Lima e Mioto (2007), é necessário identificar inicialmente alguns elementos, a saber: o material

bibliográfico selecionado, as fontes, o período, os idiomas etc. Assim, a pesquisa bibliográfica, nesse estudo, foi realizada nos bancos e bases de dados de artigos, livros, dissertações e teses que contemplam trabalhos dos programas de pós-graduação em educação, quais sejam: *Scientific Electronic Library Oline* (SciELO – Brasil⁸) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁹). Estas escolhas se justificam pela importância e pelo reconhecimento científico que ambas detêm na comunidade acadêmica, notadamente pelo fato de disponibilizarem produções que foram avaliadas por pares.

Desta forma, percorremos o seguinte trajeto: acessamos os endereços eletrônicos da SciELO – Brasil¹⁰ e BDTD¹¹, e efetuamos uma busca utilizando os descritores: “Implementação do Programa de Pós-graduação em Educação”; “Desenvolvimento do Programa de Pós-graduação em Educação”; “Pós-graduação em Educação no estado de São Paulo”; “Pós-graduação em Educação”; “papel e função da Pós-graduação no Brasil”; “papel da Pós-graduação no Brasil”; “função da Pós-graduação no Brasil”; “papel e função da Pós-graduação”; “papel da Pós-graduação”; “função da Pós-graduação”, a fim de localizar a produção bibliográfica sobre o tema em questão. Ao consolidarmos a busca, observamos que havia produções de diferentes tempos. Para seguir as normas que vêm sendo estabelecidas para a referência de obras em trabalhos científicos – considerar as obras mais contemporâneas e os clássicos –, delimitamos o período compreendido entre os anos de 2003 a 2021 como recorte temporal.

Acreditamos ser mais profícuo trabalhar com pesquisas recentes para detectarmos as abordagens contemporâneas sobre a temática investigada, sem desconsiderar os autores clássicos que fomos incorporando ao longo do estudo. Em um primeiro momento, consultamos o SciELO – Brasil e BDTD a partir do descritor sem colocar as aspas. Esta forma de consulta nos mostrava uma gama de trabalhos heterogêneos que anexava produções de outros campos do saber, conforme apresentamos na Tabela 01.

⁸ O SciELO indexa e publica, em acesso aberto na internet, uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros com o objetivo de aumentar a sua visibilidade, acessibilidade, qualidade, uso e impacto. Disponível em: <https://fapesp.br/scielo>. Acesso em: 18 abr. 2022.

⁹ O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

¹⁰ <https://www.scielo.br/>

¹¹ <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

Tabela 1 – Somatório da produção acadêmica por descritores sem aspas

DESCRIPTORES	QUANTIDADE (BDTD)	QUANTIDADE (SciELO - BRASIL)
Implementação do Programa de Pós-graduação em Educação	3.937	16
Desenvolvimento do Programa de Pós-graduação em Educação	29.388	63
Pós-graduação em Educação no estado de São Paulo	2.871	70
Pós-graduação em Educação	58.890	88
Papel e função da Pós-graduação no Brasil	1.135	02
Papel da Pós-graduação no Brasil	10.597	27
Função da Pós-graduação no Brasil	8.320	9
Papel e função da Pós-graduação	3.621	7
Papel da Pós-graduação	30.140	76
Função da Pós-graduação	30.323	36
TOTAL	179.222	394

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022)

Ao identificar um número expressivo de trabalhos, conforme dados da Tabela 01, realizamos a leitura de reconhecimento do material bibliográfico, que segundo Lima e Mioto (2007, p. 41), “consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema”. Diante do número significativo de produções encontradas, consultamos a assessora técnica da biblioteca para obtermos ajuda sobre de que forma poderíamos identificar os trabalhos acadêmicos que realmente teriam utilizado os descritores coerentes com nossa temática. Foi indicado refazer a busca colocando as aspas, que delimitam o conjunto de palavras que compõem o descritor como equivalente às palavras-chave que indexam as diferentes publicações. Ao procedermos da maneira indicada, colocando as aspas delimitando os diferentes descritores, conseguimos obter um número considerável de produções acadêmicas do campo da Educação, conforme apresentamos a seguir na Tabela 2.

Tabela 2 – Somatório da produção acadêmica por descritores com/sem aspas

DESCRIPTORES	QUANTIDADE (BDTD)	QUANTIDADE (SciELO - BRASIL)
“Implementação do Programa de Pós-graduação em Educação”	0	-
Implementação do Programa de Pós-graduação em Educação	-	16
“Desenvolvimento do Programa de Pós-graduação em Educação”	0	-
Desenvolvimento do Programa de Pós-graduação em Educação	-	63

“Pós-graduação em Educação no estado de São Paulo”	4	-
Pós-graduação em Educação no estado de São Paulo	-	70
“Pós-graduação em Educação”	71	-
Pós-graduação em Educação	-	88
“Papel e função da Pós-graduação no Brasil”	0	-
Papel e função da Pós-graduação no Brasil	-	2
“Papel da Pós-graduação no Brasil”	0	-
Papel da Pós-graduação no Brasil	-	27
“Função da Pós-graduação no Brasil”	0	-
Função da Pós-graduação no Brasil	-	9
“Papel e função da Pós-graduação”	0	-
Papel e função da Pós-graduação	-	7
“Papel da Pós-graduação”	4	-
Papel da Pós-graduação	-	76
“Função da Pós-graduação”	0	-
Função da Pós-graduação	-	36
TOTAL	79	394
TOTAL DE TRABALHO ENCONTRADOS	473	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022)

Após a busca de dados, realizamos a leitura dos títulos e resumos de cada trabalho encontrado e, quando não suficiente, realizamos também a leitura da introdução. Para sistematizar as informações a partir do levantamento, sistematizamos o material encontrado. No primeiro, colocamos toda produção encontrada no banco de dados da BDTD, o qual contém as seguintes informações: autor/orientador; título do trabalho; ano de defesa; e palavras-chave. E, no segundo, inserimos toda produção encontrada na base de dados da SciELO – Brasil, contendo as seguintes informações: nome dos autores; título do trabalho; ano de publicação; palavras-chave; e revista. Esta sistematização foi construída com o objetivo de quantificar e caracterizar a produção acadêmica.

Após a coleta/busca dos dados, realizamos a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, selecionamos os trabalhos relacionados com a questão problema e objetivos da presente pesquisa. Portanto, foi necessário descartar algumas produções que não se articulavam com a temática do estudo.

Conforme discorrem Lima e Mioto (2007, p. 41), “a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado”. Portanto, para que sejam realizadas leituras constantes do material, a fim de obter informações necessárias para cada fase da pesquisa é fundamental passarmos por uma leitura exploratória e também uma leitura seletiva (Salvador, 1986, *apud* Lima; Mioto, 2007).

Na leitura exploratória, realizamos um sobrevoos com o objetivo de verificar se as informações e/ou dados selecionados interessavam de fato para o estudo e, para esta etapa, utilizamos os resumos. A leitura seletiva se construiu na seleção de produções acadêmicas que de fato se relacionavam diretamente aos objetivos da pesquisa. Desta forma, conseguimos obter um número considerável de produções acadêmicas do campo da educação, conforme a Tabela 03.

Tabela 3 – Produção acadêmica selecionada

DESCRITORES	QUANTIDADE (BDTD)	QUANTIDADE (SciELO - BRASIL)
Desenvolvimento do Programa de Pós-graduação em Educação	-	4
Pós-graduação em Educação no estado de São Paulo	-	2
Implementação do Programa de Pós-graduação em Educação	-	1
“Pós-graduação em Educação”	10	-
Pós-graduação em Educação	-	1
Papel da Pós-graduação no Brasil	-	2
TOTAL	10	10
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS	20	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022)

Nesta fase do levantamento, encontramos 473 produções acadêmicas, das quais realizamos uma leitura exploratória que resultou na seleção de 20 trabalhos, sendo eles oito dissertações, duas teses e dez artigos científicos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45):

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Com isso, construímos o Quadro 2 que apresenta as 20 produções selecionadas.

Quadro 2 – Produções selecionadas na Pesquisa Bibliográfica

DISSERTAÇÕES E TESES						
Nº	AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	DISSERTAÇÃO/TESE	PALAVRAS-CHAVE
01	Helder Madruga de Quadros	Profa. Dra. Mariangela da Rosa Afonso	Mestrados na Área de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul: Um Estudo Sobre o Perfil dos Egressos	2012	Dissertação	Pós-graduação; Educação física; Perfil de egressos; Formação acadêmica; Atuação profissional
02	Luciana Rodrigues Oliveira	Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções de egressos titulados	2014	Tese	Avaliação institucional. Pós-graduação – Educação. Formação docente.
03	Vidiane Casimiro da Silva	Profa. Dra. Lisiane de Oliveira Porciúncula	Impactos da pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro	2015	Dissertação	Educação básica. Educação de pós-graduação. Formação de professores. Língua portuguesa
04	Mônica Soares Malafaia	Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho	Seja mestre ou doutor, o importante é que se titulou: uma avaliação da meta 14 do Plano Nacional de Educação (1998-2014)	2016	Dissertação	Ciência política; Política pública – Avaliação; Educação – Ensino superior (Pós-graduação); Educação e Estado; Plano Nacional de Educação – Brasil; Teoria do programa
05	Liliane Gontan Timm Della Méa	Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga	A internacionalização da pós-graduação no âmbito de uma universidade pública federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores	2017	Tese	Internacionalização; Avaliação da pós-graduação; Educação superior; Desenvolvimento profissional docente; Produtividade docente
06	Humberto Soares	Prof. Dr. Carlos Rosano-Peña	Uma avaliação do desempenho da pós-graduação das universidades federais com uso de metodologias DEA	2017	Dissertação	Pós-graduação. Eficiência. Network DEA. Metafronteira. Índice de produtividade de Malmquist.
07	Amanda Godoi Audi	Profa. Dra. Beatriz Salemme Correa Cortela	Um perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência/FCT/ Unesp [1997-2014]	2018	Dissertação	Perfil formativo; Técnico-acadêmico e profissional de egressos; Programa de Pós-graduação; Educação para a Ciência

08	Matheus Naville Gutierrez	Profa. Dra. Ana de Medeiros Arnt	A formação docente através da trajetória dos doutorandos na pós-graduação	2019	Dissertação	Professores universitários - Formação Universidades e faculdades - Pós-graduação; Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação); Biologia - Estudo e ensino (Pós-graduação)
09	Kelly Martins Bezerra	Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice	Universidade de Brasília, para quê? E para quem? Um estudo sobre as ações afirmativas para negros(as) no Programa de Pós-graduação em Direito da UnB	2020	Dissertação	ações afirmativas, pós-graduação, educação superior, políticas públicas.
10	Rháisa Gonçalves Silva	Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto	Nas entrelinhas da pós-graduação: O processo de subjetivação na experiência da escrita acadêmica	2021	Dissertação	Escrita acadêmica, Pós-graduação. Processos de Subjetivação.

ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS

Nº	NOME DOS AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	REVISTA
11	Ana Waleska Pollo Campos Mendonça	A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira.	2003	Universidade brasileira; pós-graduação; Anísio Teixeira	Educar em Revista
12	Betania Leite Ramalho; Vicente de Paulo Carvalho Madeira	A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas	2005	pós-graduação em educação; regiões Norte e Nordeste; avaliação	Revista Brasileira de Educação
13	Dermeval Saviani	O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação	2005	pós-graduação no Brasil; Joel Martins; educação brasileira	Revista Brasileira de Educação
14	Rosane Michelli de Castro	A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área	2012	Educação; Pós-graduação em Educação no Brasil; Revisão de Literatura	Educação em Revista
15	Marília Andrade Torales Campos; Etienne Guérios	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	2017	Mestrado Profissional; Educação Básica; autonomia; profissionalidade	Educar em Revista
16	Fernando César Ferreira Gouvêa	Mestres do Amanhã: O Intelectual Anísio Teixeira E A Pós-Graduação No Brasil (1951-1964)	2018	formação de professores; (Capes);	História da Educação

17	Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho; Tereza Gláucia Rocha Matos; Melissa Cordeiro Torres Galindo; Roberta da Silva; Sílvia Fernandes do Vale	O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei Nº 9394/1996	2019	Pós-graduação; Docente; Trabalho; Normatização	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)
18	Maristela Dalbello-Araujo; Janice Gusmão F. Andrade; Valmin Ramos-Silva	Esforços da Pós-graduação em políticas públicas e desenvolvimento local para a Interiorização	2020	Educação de Pós-graduação; Educação continuada;	Serviço Social & Sociedade
19	Carlos Roberto Jamil Cury	45 anos de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná: situação e desafios	2020	Pós-Graduação em Educação no Brasil; Programas de Pós-Graduação em Educação;	Educar em Revista
20	Rosemeri Nunes Feijó; Helgio Trindade	A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira	2021	Internacionalização; Educação Superior; Pós-Graduação; Capes; Política Pública	Educar em Revista

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Destas produções selecionadas, fizemos a leitura dos resumos, introdução e elaboramos uma descrição geral. Posteriormente, realizamos a leitura analítica destes trabalhos e agrupamos conforme as seguintes categorias temáticas: a) perfil de egressos; b) avaliação da Capes e dos programas de pós-graduação; c) formação docente; d) implementação da pós-graduação no Brasil.

Encontramos duas dissertações e uma tese que analisaram o perfil de egressos. Quadros (2012), Oliveira (2014) e Audi (2018) realizaram uma análise do perfil formativo de egressos que se titularam em um programa de pós-graduação e observaram quais foram os impactos na vida destes colaboradores.

Em relação aos estudos que tiveram como foco a avaliação tanto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quanto dos programas de pós-graduação, foram encontrados quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese. Casimiro da Silva (2015) avaliou o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da Educação Básica. A autora identificou que, nos últimos anos, houve um aumento significativo de professores atuantes da rede básica de ensino do Distrito Federal ingressando/obtendo os títulos de mestre e/ou doutores. Já Malafaia (2016), ao analisar em que medida a meta 14¹² proposta pelo Plano Nacional de

¹² META 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Estratégias: 14.1) expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; 14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*; 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências; 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; 14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs; 14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região; 14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes. Disponível em:

Educação (PNE/2011-2020), mostra que quantitativamente a formação de mestres e doutores teve um aumento significativo, pois a oferta de bolsa de estudos e o mestrado profissional fizeram com que mais profissionais procurassem por essa titulação.

Méa (2017) analisou o contexto da avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM na perspectiva da internacionalização, revelando suas implicações no desenvolvimento institucional e, principalmente, do profissional docente. A autora destacou que, a partir das narrativas dos entrevistados e análise da avaliação da Capes, ainda há necessidade de uma política de institucionalização para a internacionalização. Já Soares (2017) buscou em seu trabalho avaliar a eficiência produtiva dos programas de pós-graduação publicados nas avaliações trienais de 2007-2009 e 2010-2012 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nos resultados, o autor afirma que houve uma melhora de eficiência durante o período estudado.

Quanto à formação docente das produções selecionadas, as duas pesquisas dialogavam sobre a formação através dos programas de mestrado e/ou doutorado. Gutierrez (2019) teve como pergunta direcionadora: Como se formam docentes universitários através dos programas de pós-graduação? Segundo o autor, ao analisar os documentos que trataram sobre as políticas públicas envolvendo a pós-graduação, percebe-se que os programas de pós-graduação não abordam, durante o período de doutorado, aspectos relacionados ao trabalho e as ações da docência universitária, pois os programas estão focados apenas no objetivo prático da pós-graduação, que é o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, científica e tecnológica. Já Gonçalves Silva (2021) buscou compreender o processo de subjetivação de oito discentes e ex-discentes de quatro programas de pós-graduação em educação e psicologia a partir da experiência da escrita acadêmica. Deste modo, a autora abordou em seu trabalho dois eixos: a) sobre o processo de institucionalização e desenvolvimento da pós-graduação no país; e b) apresentou a relação e os impactos da pós-graduação na escrita acadêmica.

Sobre a implementação, tivemos 10 trabalhos selecionados, sendo eles uma dissertação e 9 artigos. Estes trabalhos¹³ abordaram o contexto histórico, a implementação das ações afirmativas; estruturação e implementação de programas de

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: maio de 2022.

¹³ As pesquisas analisadas que abordaram a temática implementação são: Bezerra (2007); Cury (2020); Campos & Guérios (2017); Araujo et al. (2020); Ramalho & Madeira (2005); Saviani (2005); Feijó & Trindade (2021); Viana Filho et al. (2019); Gouvêa (2018); e Castro (2012).

pós-graduação, a contribuição do educador brasileiro para o desenvolvimento e consolidação da pós-graduação no Brasil, bem como o seu processo de internacionalização. A partir desta pesquisa bibliográfica, utilizamos essas referências para nossa fundamentação teórica visto que no bojo de seus textos há autores relevantes e, inclusive, dados e análises similares aos que apresentamos nas Seções 4 (referencial teórico) e 5 (apresentação e análise dos dados).

3.3 QUESTIONÁRIO

Buscando atingir o objetivo de “cotejar o perfil dos egressos do PPGE/FCT/Unesp, que concluíram o mestrado e/ou doutorado acadêmico entre os anos de 2003 a 2021”, utilizamos como dispositivo o questionário. De acordo com Gil (2008, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Assim, o questionário propicia um determinado conhecimento ao pesquisador.

Desta forma, existem algumas vantagens e limitações na utilização deste dispositivo de coleta, que de acordo com Gil (2008, p. 128-129):

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. Já a desvantagens é a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada egresso pesquisado.

A importância de se utilizar esse instrumento na pesquisa está no zelo de o pesquisador não influenciar nas respostas dos professores investigados. Neste sentido, a utilização deste instrumento de coleta de dados nos possibilitou um retorno rápido, garantiu o anonimato, e conseguimos atingir cerca de 28% (102 egressos) do total. Marconi & Lakatos, (2003, p. 98) argumentam que “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”; ou seja, conseguimos atingir a devolutiva esperada, sendo uma quantidade significativa.

Deste modo, é necessário que estejamos atentos no processo de organização e elaboração do questionário, centrando-se aos “tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 185) além de todas as características subjetivas que podem estar inseridos neles, pois

[...] o processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específicos (Lakatos; Marconi, 2003, p. 185).

Sendo assim, iniciamos esta etapa de pesquisa com a elaboração do questionário, constituído por perguntas abertas e fechadas. Para Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262),

[...] as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. [...] já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado.

Quanto à elaboração das perguntas, Gil (2008, p. 126) destaca que deve se considerar:

a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

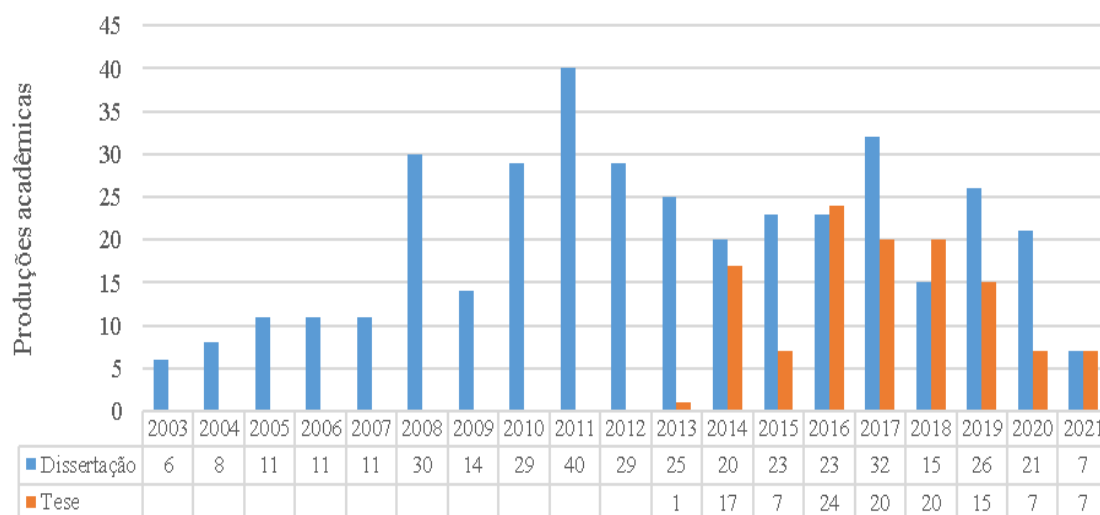
Sendo assim, elaboramos um questionário *online* composto por 42 questões objetivas (fechadas) e cinco questões abertas, dividido em quatro partes, conforme o Apêndice 3 Com a finalidade de coletar e analisar os dados, utilizamos o software

*Sphinx*¹⁴, pois o mesmo possibilitou fazer o agrupamento e análise de todos os dados coletados.

Antes de enviarmos o convite e questionário aos sujeitos, elaboramos toda documentação para ser analisada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e autorizar a realização da pesquisa¹⁵. Após a aprovação do CEP, demos prosseguimento com a elaboração e aplicação do questionário.

Inicialmente, fizemos o levantamento quantitativo¹⁶ dos alunos egressos que defenderam uma dissertação e/ou tese no Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Titulados em Educação pelo PPGE/FCT/Unesp



Fonte: Dados elaborados pelo autor (2022)

Ressaltamos que estes dados foram coletados em pesquisa anterior de minha autoria (Costa, 2019) e atualizados. Com base nestes dados, elaboramos uma sistematização com os nomes de todos os titulados durante os anos de 2003 até 2021¹⁷.

¹⁴ A SPHINX Brasil distribui as soluções Sphinx (*Le Sphinx Développement*) desde 1993, focando em trabalhos de estrutura, coleta e análise de dados. Desde o início dos anos 2000, oferece aos seus clientes a hospedagem de pesquisas em um ambiente web, com total autonomia e controle por parte do usuário. Há um conjunto de ferramentas que permite ao usuário configurar, distribuir, analisar e explorar os dados via internet. Assim sendo, garantir a segurança destes dados se tornou uma preocupação e, em conjunto com a equipe francesa, foram feitos esforços para que esta segurança esteja presente e cada vez mais robusta e eficiente. Disponível em: <https://www.sphinxbrasil.com/uploads/files/lgpd.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹⁵ A pesquisa tem autorização ética mediante cadastro e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 48195721.0.0000.5402.

¹⁶ A quantidade e nomes dos titulados foi coletado pelo pesquisador em uma pesquisa de Iniciação Científica anterior (Costa, 2019) financiada pela Fapesp no de 2019, nº 2018/03238-1.

¹⁷ Este período corresponde ao tempo de existência do PPGE/FCT Unesp.

De posse dos nomes dos egressos, solicitamos ao Conselho do PPGE/FCT/Unesp o fornecimento dos dados/contatos dos alunos. A solicitação foi negada, pois justificaram que segundo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), não é permitida a disponibilização. A Lei nº 13.709

[...] dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

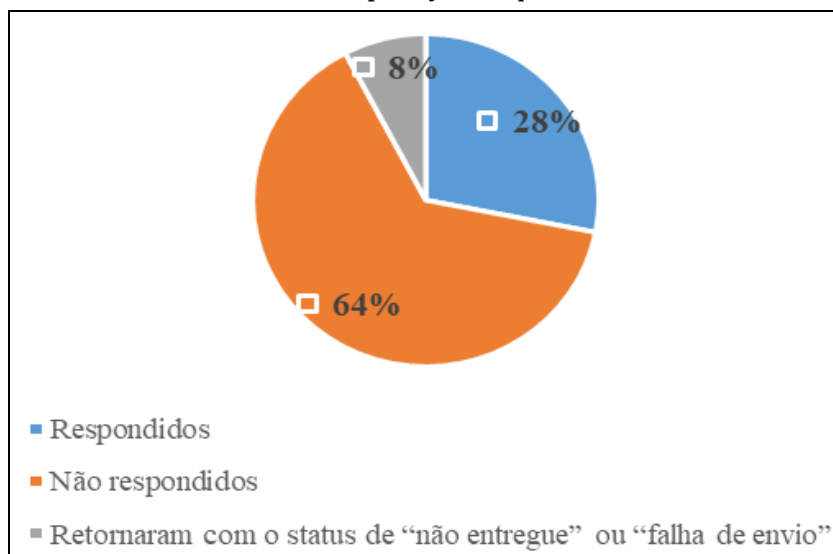
Optamos em utilizar a coleta de dados (e-mail e/ou contatos) através da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esta escolha deve-se pelo fato de ser uma plataforma pública de dados científicos relativamente completos quanto às informações dos sujeitos analisados. Além disso, a mesma é utilizada como um dos quesitos para avaliação¹⁸ do CNPq dos currículos dos pesquisadores cadastrados na Plataforma Lattes, incentivando todos os estudantes e pesquisadores brasileiros a cadastrarem seu currículo.

O PPGE/FCT/Unesp, durante seus 22 anos, formou 381 mestres e 118 doutores, tendo um total de 499 formados (vale destacar que 62 egressos tiveram a titulação do mestrado e doutorado no PPGE/FCT/Unesp, razão da diferença se realizarmos uma simples soma). Neste universo, encontramos o contato de 363 egressos. Com as informações coletadas, sistematizamos os dados em uma tabela contendo o nome, telefone e e-mail encontrados. Após a identificação dos alunos, elaboramos uma carta convite e questionário, que foram enviados por e-mail.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 98), “junto com o questionário deve-se ir uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”. Entendemos que é fundamental este tipo de procedimento.

Ao encaminharmos o e-mail, tivemos uma porcentagem significativa de questionários devolvidos com as respostas, conforme o Gráfico 2:

¹⁸ Todos os cursos aprovados pela Capes e reconhecidos pelo CNE passam por avaliação periódica da Capes e, caso sejam avaliados com notas 1 e 2, ficam impedidos de matricular novos alunos, tendo que cumprir apenas o compromisso de concluir a formação dos alunos já matriculados.

Gráfico 2 – Aplicação do questionário

Fonte: Dados coletado pelo autor (2022)

Os questionários foram enviados aos 363 egressos que possuíam e-mail cadastrado na Plataforma Lattes. Desse total, 28 e-mails (8%) retornaram com o status de “não entregue” ou “falha de envio”. Dos 335 e-mails que foram enviados com sucesso, obtivemos os seguintes resultados: a) 102 questionários respondidos completamente (28%); b) 233 questionários não respondidos (64%)¹⁹. Vale ressaltar que os questionários foram enviados em três momentos distintos – em fevereiro, março e abril de 2022.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram interpretados à luz da análise de conteúdo, com respaldo teórico de Bardin (2011), cujas categorias de análise dos dados podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*.

Como nosso questionário possuía questões fechadas, estabelecemos algumas categorias *a priori* (a partir de um referencial teórico) com o objetivo de traçar o perfil dos egressos participante da pesquisa. Sendo assim, criamos algumas categorias como: cor/etnia; idade; gênero; estado em que reside atualmente; entre outras.

Elaboramos também questões abertas com o objetivo de identificar a atuação profissional atualmente destes egressos (categorizamos posteriormente a partir das respostas obtidas).

Bardin (2011) apresenta três critérios de organização da análise, sendo eles: a) pré-análise; b) exploração do material; e o c) tratamento dos resultados. Deste modo,

¹⁹ Apesar da expressiva quantidade de não respondentes, há muitas possibilidades para este cenário: falta de uso de e-mail institucional; usuários que não abrem e-mails desconhecidos; alta cobrança por produtividade on-line durante o período de pandemia, fazendo com que as pessoas priorizassem outras demandas etc.

iniciamos nossa “pré-análise” organizando o material/dados coletados durante a aplicação do questionário. Neste primeiro momento, construímos um quadro no Excel com alguns títulos/colunas (Identificação no questionário; O que cursou no PPGE/FCT/Unesp; e o nome), tendo como objetivo identificar os colaboradores e analisar de forma individual suas respostas. Esta sistematização permitiu a construção das categorias a serem analisadas posteriormente.

No segundo momento, denominado “exploração do material”, buscamos codificar/enumerar os dados coletados a partir de regras previamente formuladas (Bardin, 2011), ou seja, foi o momento de representar e classificar o conteúdo resultante da investigação.

Por fim realizamos o último momento, “o tratamento dos dados e a interpretação” (Bardin, 2011), que buscamos analisar a partir do referencial teórico identificado na fase da pesquisa bibliográfica para respaldar as interpretações dos dados.

Portanto, os dados coletados passaram por uma análise, cujo objetivo foi realizar uma leitura atenta, com ênfase nos indicadores qualitativos, permitindo compreender quem são estas pessoas e suas similaridades quanto à formação e *stricto sensu* em educação. Esta etapa teve como suporte teórico os trabalhos encontrados durante a pesquisa bibliográfica, e será apresentado na Seção 5.

3.4 ENTREVISTA NARRATIVA COMO DISPOSITIVO DE COLETA DE DADOS

Ao identificarmos os egressos do PPGE/FCT/Unesp, utilizamos como dispositivo de coleta de dados a entrevista narrativa que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), é um “empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95).

Este dispositivo possibilita que o colaborador, considerado nessa perspectiva como informante, narre sua história, coloque sua experiência em uma sequência temporal ou atemporal, encontre explicação para os fatos e dialogue com os acontecimentos que constroem a sua vida individual e social, em contextos subjetivos e concretos.

[...] muitas vezes exige um compromisso entre a narrativa e o questionamento. As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto. Além disso, uma entrevista pode percorrer várias sequências de narração e subsequente questionamento (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 103).

No contexto deste estudo, a entrevista permitiu um aprofundamento de questões pontuadas no segundo momento da pesquisa (questionário), mas que necessitava de investigação mais densa, além de possibilitar a geração de diferentes visões, orientações e hipóteses que podem contribuir para o estudo. Souza (2014, p. 42) afirma que a construção da entrevista narrativa abre muitas “possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente à partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação”. É com esta perspectiva que buscamos operacionalizá-la neste estudo. Sendo assim, apresentamos os critérios elegidos para escolha dos participantes da entrevista narrativa.

Como destacado anteriormente, o questionário foi enviado para os 363 egressos; tivemos o retorno de 102 e, destes, 71 aceitaram participar da entrevista narrativa. Após a análise dessas informações, iniciamos o processo de seleção dos colaboradores da etapa da entrevista narrativa. Logo, inicialmente selecionamos nesta etapa oito egressos considerando nosso objetivo.

Os critérios utilizados para a seleção dos colaboradores doutores foram:

a) egressos que atuam como professores no ensino superior, tendo em vista, o artigo 66 da Lei Federal nº 9.394/96 (“A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”), que nos mostra que um dos papéis da Pós-graduação *stricto sensu* é a preparar o professor universitário;

b) os primeiros egressos que defenderam sua dissertação e/ou teses no programa PPGE/FCT/Unesp, tendo em vista, o tempo de atuação profissional após a titulação;

c) egressos que estão atuando/morando nas diferentes regiões do Brasil, pois nos possibilita verificar os desdobramentos da formação em diversos lugares, levando em conta as diferenças culturais e oportunidades de emprego; e

d) egressos cuja primeira graduação ocorreu em universidade pública e privada, pois assim teríamos visões diversificadas de formação.

As entrevistas narrativas com os doutores foram realizadas entre os meses de dezembro de 2022 a janeiro de 2023. Após a qualificação, resolvemos entrevistar quatro egressos que cursaram somente o mestrado, tendo em vista, que muitos mestrandos não almejam o doutorado por diferentes razões. Ter a visão dos mestres nos possibilitaria um olhar diferente, além de podermos comparar os impactos da pós-graduação entre os mestrandos e doutorandos.

No primeiro momento, para selecionar os entrevistados/colaboradores, resgatamos os dados coletados na etapa do questionário e identificamos 77 respondentes que se disponibilizaram a colaborar na etapa da entrevista. Dentre eles, através do currículo lattes, selecionamos os egressos que tinham somente a titulação de mestre até maio de 2023. Ao realizar esta etapa, sobraram somente 17 mestres que não iniciaram o doutorado.

Os critérios utilizados para a seleção dos colaboradores mestres foram:

- a) os primeiros egressos que defenderam sua dissertação no programa PPGE/FCT/Unesp, tendo em vista, o tempo de atuação profissional após a titulação;
- b) egressos que estão atuando/morando nas diferentes regiões do Brasil, pois nos possibilita verificar os desdobramentos da formação em diversos lugares, levando em conta as diferenças culturais e oportunidades de emprego;
- c) egressos cuja primeira graduação ocorreu em universidade pública e privada, pois assim teríamos visões diversificadas de formação; e
- d) egressos que possuem formação inicial diversificadas, ou seja, de cursos de graduações diferentes.

As entrevistas narrativas foram realizadas no mês de junho de 2023.

Apresentamos nos próximos tópicos a preparação, desenvolvimento e processo de construção da análise das entrevistas, articulando-as à fundamentação teórica que nos pautamos, buscando conceituar nossas escolhas.

3.4.1 Entrevista narrativa: preparação e desenvolvimento

Para a realização das entrevistas narrativas, seguimos rigorosamente as orientações contidas no Quadro 3, subsidiados por Jovchelovich e Bauer (2010).

Quadro 3 – Fases de realização da entrevista narrativa

Regras para a Entrevista	
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos etc.) Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens). As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...]).
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória, fotografias, objetos, imagens e outros.)
2. Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização ("coda").
3. Fases de perguntas	Somente "O que aconteceu então?"; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes;

	Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo "por quê?".
4. Fase conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê?", Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 97)

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro, e também encaminhamos aos informantes um e-mail explicando o objetivo da pesquisa em questão, a metodologia e, principalmente, justificando a escolha deles como participantes dessa fase. Solicitamos aos convidados a colaboração com uma entrevista e, em caso de aceite do nosso convite, eles indicariam o melhor local, dia e horário para realizá-la. Outro aspecto relevante foi o detalhamento da escolha dos colaboradores. Inicialmente, selecionamos quatro entrevistados dentre os respondentes do questionário.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, realizadas individualmente. Todas as entrevistas aconteceram em ambiente virtual (via *Google Meet*), e antes de iniciá-las, solicitamos a autorização da gravação do diálogo entre o entrevistado e o entrevistador.

Comunicamos, também, que após transcrevermos toda a entrevista, enviaríamos a eles para apreciação. Asseguramos autonomia para corrigirem ou retirarem trechos da transcrição que julgassem necessário. Sempre buscamos deixá-los conscientes do que aconteceria no decorrer da pesquisa, sem nenhuma rejeição pelos participantes. Tal qual acordamos previamente, realizamos nos dias e nos horários agendados as entrevistas pelo *Google Meet*, em virtude da distância geográfica entre entrevistador e colaboradores.

Cada entrevista durou aproximadamente entre 40 a 60 minutos. Os diálogos entre o pesquisador e os colaboradores foram gravados e, posteriormente, transcritos. Cada transcrição resultou em um arquivo que variou de 12 a 35 páginas. Aqueles que participaram da entrevista tinham conhecimento de que as falas seriam gravadas.

É importante destacar, ainda, as facilidades que encontramos durante o decorrer dessas entrevistas. Em sua maioria, os entrevistados enquanto pesquisadores, também se utilizaram de entrevistas em suas pesquisas. Tal fato motivou-os a aceitação imediata do nosso convite. Desse modo, foi perceptível a disposição e receptividade para com a pesquisa. São colaboradores que demonstraram uma concreta gratidão com a Universidade Pública e o Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; os gestos e entonação da voz, aliando-se às palavras, revelaram uma sincera disponibilidade em colaborar.

Ressaltamos que, ao enviar o convite para os mestres, tivemos o retorno de aceite de mestres com graduações diferentes, sendo que nosso objetivo era entrevistar quatro colaboradores. Todavia, tivemos extrema dificuldade em obter um quarto colaborador, pois a entrevista foi remarçada diversas vezes e o colaborador substituído duas vezes, sem êxito. Diante disso, optamos em seguir com a pesquisa somente com três mestres.

3.4.2 Entrevista narrativa: processo de construção da análise dos dados (análise compreensivo-interpretativa)

Posteriormente à aplicação da entrevista, realizamos a transcrição para compreender as trajetórias e experiências profissionais, a visão a respeito dos impactos e dos desafios vivenciados durante o processo de formação do mestrado e/ou doutorado de cada um.

As transcrições das entrevistas foram analisadas com base na concepção compreensiva-interpretativa de Souza (2014). Essa perspectiva colaborativa se relaciona com as narrativas individuais e coletivas, e possui três fases: 1) pré-análise/leitura cruzada; 2) leitura temática – unidades de análises descritivas; e 3) leitura interpretativa-compreensiva. Segundo Souza (2014, p. 43):

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos colaboradores implicados em processos de pesquisa e formação.

Diante disso, iniciamos a análise desta pesquisa com a fase 1 “Tempo I: pré-análise/leitura cruzada”. Segundo Souza (2014, p. 43), esta fase compreende a “organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação”. Deste modo, realizamos a leitura da transcrição das entrevistas. Souza (2014, p. 43) destaca ainda que no “[...] processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos colaboradores”.

Nessa fase foram realizadas análises de cada entrevista separadamente; em seguida, elaboramos uma síntese com os trechos retirados das entrevistas na íntegra. Para este momento, visando uma leitura mais fluída e nos atendo aos nossos objetivos, retiramos dos excertos transcritos ao longo deste trabalho marcas de oralidade na fala (por exemplo: né?, então, aí etc.), visto que estas são dispensáveis, e não nos ativemos a erros de dicção ou concordância, pois nosso foco é realmente enfatizar o conteúdo das informações trazidas. De acordo com Souza (2014, p .44):

[...] a escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares etc.), de formação e das implicações/dificuldades em relação à narrativa oral e ou escrita.

A partir desses elementos foi realizada uma síntese de cada uma das entrevistas, objetivando mapear as significações e unidades temáticas que serão analisadas posteriormente (a síntese será apresentada na seção 5 no tópico 5.2). Apresentamos a seguir o Quadro 4, com objetivo de apresentar quem são os setes colaboradores da pesquisa.

Quadro 4 – Perfil biográfico dos colaboradores

Nome dos colaboradores	Formação na Educação Básica	Primeira formação/ Graduação	Atuação profissional atualmente (ano de 2023)
Profa. Dra. Juliana	Escola Pública	Licenciatura em Educação Física	Universidade Pública
Prof. Dr. Marcos	Escola Pública	Licenciatura em Educação Física	Universidade Pública
Prof. Dr. Vagner	Escola Pública	Bacharelado em Educação Física	Universidade Pública
Prof. Dr. Fernando	Escola Pública	Licenciatura em Pedagogia.	Educação Básica / Universidade Particular.
Profa. Ma. Luana	Ensino Fundamental em escola Pública; Ensino Médio em instituição Particular	Comunicação Social	Diretora de escola particular
Profa. Ma. Claudia	Escola Pública	Licenciatura em Letras	Aposentada/Assessoria
Prof. Me. Luiz Fernando	Escola Pública	Licenciatura em Matemática	Professor da Educação Básica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Sendo assim, fechamos a primeira fase apresentando uma síntese das narrativas dos colaboradores. Portanto, demos continuidade (fase II), no Tempo II: leitura temática

– unidades de análises descritivas. É o momento de o pesquisador destacar o objeto central do tema e criar eixos/unidade temática. De acordo com Souza (2014, p. 44),

[...] a leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto) biográficas.

Na Seção 5, no tópico 5.2, articulamos as falas obtidas, promovendo, assim, um diálogo entre os colaboradores e buscando atender ao nosso objetivo central. Analisamos as trajetórias individuais e coletivas dos envolvidos com intuito de criar unidades de significados/tema que nos possibilitassem identificar e organizar alguns aspectos relacionados aos colaboradores entrevistados, como por exemplo, os pontos de **regularidades**²⁰ e **irregularidades**²¹.

Deste modo, com base na questão problema e nos objetivos definidos, levantamos os seguintes **eixos temáticos**: a) Pessoal e b) Profissional. Assim, a análise dos dados coletados terá como propósito elucidar, tomando-se por base a visão dos egressos, os impactos que o programa representou para a vida profissional e pessoal de cada um.

Já na terceira fase/Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva, Souza (2014, p. 46) destaca que “vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas”. É fundamental à produção literária dos dados analisados, uma vez que não basta apenas coletar informações, é essencial analisá-los.

Portanto, apresentamos a análise da fase III, na seção 5 (item 5.3), buscando aprofundamento do referencial teórico e identificação das regularidades e irregularidades.

²⁰ Segundo Souza (2014), a regularidade é aquilo que aparece na narrativa e experiência da maioria, ou é comum a todos colaboradores.

²¹ De acordo com Souza (2014), a irregularidade é justamente aquilo que é singular, particular de cada um.

4 TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM SÃO PAULO/SP

Nesta seção, procuramos compreender o papel e a função do programa de pós-graduação em educação no Brasil. Sendo assim, expomos inicialmente o surgimento das universidades no Brasil, uma vez que a partir delas são criados os programas de pós-graduação, que é o nosso objeto de pesquisa. Deste modo, apresentamos também um panorama da consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil e, seguidamente, dentro do estado de São Paulo, cujo enfoque (dados empíricos) é o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente (PPGE/FCT/Unesp).

Sendo assim, o contexto histórico da pós-graduação no Brasil pode ser realizado por diversas perspectivas, seja através de uma análise documental pautada em legislações, ou através de um resgate histórico pautado nos principais direcionamentos oriundo dos cinco planos nacionais de pós-graduação elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre outros fatores (Bianchetti; Fávero, 2005). Optamos em recuperar essa história a partir dos cinco planos nacionais de pós-graduação e do surgimento do modelo de cátedras, nos moldes defendidos por Balbachevsky (2005), a partir das primeiras universidades em 1930. Deste modo, iniciamos com a contextualização da criação das universidades e pós-graduação no Brasil.

4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para entendermos o surgimento da pós-graduação (no Brasil e no mundo), precisamos primeiramente compreender como se instituíram os cursos de graduação. As universidades surgiram na Idade Média, organizadas como comunidades de mestres e discípulos que batalham e se dedicam ao conhecimento universal. Elas nascem marcadas pela cátedra ou cadeira, em que o guia se senta em um nível mais alto do que o público, tem amplo poder, interage ativamente com alunos e discípulos, lendo os livros, desenvolvendo debates repetitivos e dominando argumentos (Fávero, 1992).

No Brasil, “os privilégios do professor catedrático constituem uma aquisição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como o núcleo ou “alma mater” das

instituições de ensino superior” (Fávero, 1992, s/p). É importante destacar que o Ensino Superior no Brasil tem como marco histórico a vinda da família real portuguesa em 1808, quando o panorama educacional se altera para atender às necessidades da elite. Desta forma, as universidades brasileiras se constituíram com a finalidade de atender à demanda da Corte Portuguesa, mais especificamente dos filhos dos altos funcionários do governo, recém-instalados no Rio de Janeiro (Gomes, 1998).

Segundo Gomes (1998), historicamente as universidades atenderam inicialmente às elites e à política. Os entraves do acesso ao Ensino Superior existentes recentemente revelam “[...] problemas de ordem formal – burocráticos e técnicos – e de ordem informal – a trajetória escolar dos candidatos e seu perfil socioeconômico” (Gomes, 1998, p. 19).

Tendo em vista as necessidades geradas pelo estabelecimento da Corte Portuguesa no Brasil, D. João VI fundaria as primeiras escolas superiores, objetivando a formação de quadros para atuação na defesa, saúde, e administração públicas. Segundo Lima e Ribeiro (2013, p. 22), foram implementados, para o cumprimento desta função, “a Academia Real Militar, Academia da Guarda Marinha, Academia de Medicina, Laboratório de Química, Curso de Química (Química Industrial, Geologia, Mineralogia), Cursos de Cirurgias, de Anatomia, de Economia, de Agricultura e Academia de Desenho”.

Apesar da independência do Brasil em 1822, em nada se afetou o Ensino Superior, não sendo criadas universidades no país, já que a economia era voltada para o modelo de formação para profissões (Sampaio, 1991).

Embora houvesse debates sobre a educação para todos, conforme estabelecido pela Constituição Brasileira de 1824, como um direito do cidadão a ter uma educação gratuita, nada era proposto para sua efetivação (Lima; Ribeiro, 2013). A educação em nível superior, já na primeira Constituição, determinava que a formação dos quadros burocráticos seria de responsabilidade do poder central.

Durante todo período imperial, na Assembleia Geral Legislativa, foram discutidos vários projetos voltados para a criação de escolas superiores e de universidades, mas dificilmente eram aprovados. Essas escolas só eram abertas quando havia certo interesse do poder central.

No ano de 1831 são oficialmente regulamentados os primeiros cursos jurídicos pelos Estatutos da época (Fávero, 1992). Nota-se, então, que a função do Ensino Superior, na época, era de formar pessoas que pudessem assumir cargos públicos. De acordo com Martins (2002, p. 4):

Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

No entanto, esse ensino era excludente, voltado para a elite, pois só poderia acessá-lo quem frequentasse as escolas anteriormente “concluintes do curso secundário do Colégio Pedro II [que] passaram a ter privilégios na matrícula” (Bertanha, 2016, p. 49), permanecendo, assim, a grande massa sem ter acesso a este nível de ensino. As pessoas desfavorecidas da sociedade brasileira somente começaram a olhar para o ensino em nível superior após as conquistas do direito ao acesso à educação de forma mais ampla, e contemporaneamente à universidade (Moreira de Souza, 2018). De acordo com Martins, (2018, p. 9),

[...] em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior. Até o início da década de 1930, o sistema era constituído por um conjunto de escolas de cunho profissionalizante, divorciadas da investigação científica, atividade essa que era realizada nos Institutos de pesquisa, que, em geral, possuíam tênues laços com o sistema de ensino superior existente. Até esse momento, o país não contava com nenhuma universidade institucionalizada.

Portanto, no século XX através da fusão de institutos isolados nascem as primeiras Universidades, sendo a primeira a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, após várias tentativas (Cunha, 2000).

Em seguida foram fundadas as universidades: a) Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920 que em 5 de julho de 1937, a Lei n.º 452 reorganizou e transformou a URJ em Universidade do Brasil (UB); b) Universidade de São Paulo, em 1934; e a c) Universidade de Minas Gerais, em 7 de setembro de 1927, pela “justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte” (Cunha, 2007, p. 191).

Outro aspecto que merece atenção é a regulamentação do Estatuto das Universidades brasileiras no ano de 1931:

[...] decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto-lei recebeu a denominação Estatuto das

universidades brasileiras. Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o n. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o n. 19.852, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério (Rothen, 2008, p. 143).

Portanto, é a partir de 1931 que o cenário nacional começa a regulamentar suas universidades de maneira mais efetiva. Além disso, ainda nos anos 1930 é que começa a surgir a pós-graduação nas primeiras universidades brasileiras, seguindo o modelo das cátedras (Balachevsky, 2005).

Naquela época, a pós-graduação era representada por cursos ministrados a pequenos grupos de graduados. Um professor catedrático²² formava essas pessoas para atuarem como docentes nas universidades. Não havia uma regulamentação externa e a pós-graduação era procurada, sobretudo por profissionais interessados em seguir a carreira docente. Não existiam prazos específicos para a defesa da tese, que poderia ser desenvolvida em uma década, a depender da complexidade. Somente poucos grupos tinham o privilégio de ingressar em um programa de pós-graduação. Esse contexto continuou sendo reproduzido no Ensino Superior. Os egressos das pós-graduações obtinham títulos cujo valor era reconhecido somente pelas universidades. Não havia mercado de trabalho para eles (Bianchetti; Fávero, 2005).

Estudos traziam como modelo a relação tutorial que se determinava entre o professor catedrático e um pequeno grupo de estudantes; estes atuavam também como auxiliar do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa (Bianchetti; Fávero, 2005). Este modelo inicial de pós-graduação (catedrático) causou pouco impacto, pois havia pouca oferta de cursos e os títulos não eram conhecidos fora do ambiente acadêmico (Balachevsky, 2005).

²² A organização da universidade em cátedras se distingue do modelo departamental adotado no Brasil a partir da reforma de 1968. Neste último modelo, de inspiração norte-americana, a menor unidade acadêmica funcional da universidade é o departamento, um colegiado de professores da mesma especialidade que, pelo menos hipoteticamente, é responsável pelo ensino, pela pesquisa e pelas atividades de extensão ligadas àquela especialidade. No sistema de cátedra, de origem europeia, essas responsabilidades estão nas mãos de um único professor – o professor catedrático –, que responde pelas atividades ligadas à sua disciplina, contando com o auxílio de um número variável de assistentes por eles nomeados (Balachevsky, 2005, p. 276).

Na década de 1940, o termo “pós-graduação” passou a ser oficialmente utilizado para designar um curso oferecido pela Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, através do Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946. Na década de 1950, o governo federal firmou parcerias com os norte-americanos para que fossem realizados convênios para intercâmbio (Bianchetti; Fávero, 2005).

Já na década de 1960, inspirado pelo modelo norte-americano, o governo brasileiro reconheceu a pós-graduação como um nível de educação após o Ensino Superior, pois, o Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, assim solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE), afirmando que o ensino da pós-graduação teria uma função técnica e uma função social, qual seja:

[...] função técnica: a) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. [...] a função social da pós-graduação, na ótica proposta, é a de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior (Brasil, 1965, p. 165).

Outra influência à universidade brasileira, além do modelo norte-americano, foi o modelo alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha, no final do século XIX. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 151), essa

[...] universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês. Numa proposta em que o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor como uma metodologia tradicional autoritária, centrada no saber do docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entender estar em movimento e transformação. Nesse contexto, deve ao menos, coexistir uma pedagogia da transformação.

No entanto, a pós-graduação no Brasil só teve sua regulamentação em 1965, com o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), mais conhecido como

“*Parecer Sucupira*²³” (Sanchaz, 2021). Segundo Balbachevsky (2005), foi com este Parecer que se surgiu o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, defendendo os dois níveis de formação, mestrado e doutorado, sendo o mestrado pré-requisito para o doutorado. Nesse mesmo ano, marcou-se o início do primeiro Programa de Pós-graduação em Educação no Brasil, em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Saviani, 2000).

Nesta mesma época, o Ministério da Educação (MEC) criou duas agências federais de fomento: o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), hoje conhecido como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a finalidade de organizar e sistematizar o acesso ao financiamento de pesquisas e bolsas de aperfeiçoamento (Balbachevsky, 2005).

No ano de 1968 foi aprovada a Lei nº 5.540/68 que reestruturou o Ensino Superior, a qual teve como objetivo, segundo Saviani (2010, p. 9):

[...] responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

O grupo de trabalho da reforma universitária procurou “atender à primeira demanda, considerando o ensino e a pesquisa de modo inseparável, deste modo eliminando a cátedra” (Costa; Lima, 2021, p. 5), colocando conseqüentemente, a instituição universitária como forma prioritária de organização do Ensino Superior, promovendo a autonomia universitária (Saviani, 2010).

²³ Plataforma – O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em Alagoas em 9 de maio de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. O acadêmico tinha formação em história e filosofia da educação e foi referência na educação brasileira. O Parecer Sucupira tem sete tópicos referentes à pós-graduação: origem, necessidade, conceito, definição e caracterização, exemplo dos Estados Unidos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, e Estatuto do Magistério. Dados extraídos do site oficial do Ministério da Educação (2022). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995#:~:text=Plataforma%20%E2%80%93%20nome%20da%20Plataforma,moldes%20dos%20dias%20de%20hoje>. Acesso em: 15 nov. 2022.

De acordo com Balbachevsky (2005, p. 278), “com a reforma de 1968²⁴, a pós-graduação se tornou uma atividade semiautônoma ligada aos departamentos recém-organizados”. Sendo assim, os estudos neste nível passam a ter outras características que buscam um compromisso entre o antigo modelo e as exigências da nova legislação, mantendo a relação tutorial; porém, foram criados os conselhos de pós-graduação. Este novo modelo tinha como requisitos mínimos: a) número de disciplinas; b) a qualificação perante uma banca, constituída por três professores quando o curso fosse em nível de mestrado e quando for em nível de doutorado terá que ter no mínimo 5 docentes; e c) a defesa deverá ser pública (Balbachevsky, 2005). Ainda em 1968, foi instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A partir desse momento, teve início a etapa de estabelecimento da Pós-graduação em Educação *stricto sensu* (Saviani, 2000).

Já no ano de 1970 houve um aumento significativo da procura por vagas no Ensino Superior. De acordo com Martins (2009, p. 22), “no período de 1967 a 1980²⁵, suas matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%”, fazendo consequentemente os cursos de pós-graduação se expandir, o que levou a ter novas contratações de docentes com dedicação integral (Sanchez, 2021). Neste mesmo ano, segundo Azevedo e Santos (2009, p. 537),

[...] foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (decreto n. 67.348); em 1973, criado um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; em 1974, instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução; e formulado o

²⁴ “Em 1968 o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior. Essa reforma adotou o modelo norte-americano para as universidades brasileiras, substituindo o antigo sistema de cátedra pela organização departamental” (Balbachevsky, 2005, p. 178).

²⁵ Segundo Saviani (2000, s/p), no ano de 1971 surge quatro programas de pós-graduação: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília, e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subsequentes. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) para o período de 1975-1979.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG (1975-1979) tinha como objetivo e diretrizes gerais: a) Institucionalização do sistema de pós-graduação; b) Elevação dos padrões de desempenho; c) Planejamento da expansão; e d) Programas e Metas de Expansão (Brasil, 1975). De acordo com Schwartzman (1982, p. 9), a estratégia das agências de planejamento funcionou, tendo em vista que

[...] em 1970, existiam nas universidades brasileiras cerca de 57 programas de doutorado; em 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. Cerca de 90 por cento desses cursos funcionavam em universidades públicas. Combinados, os dois níveis estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano. Segundo o consenso geral, o Brasil começara a construir uma comunidade significativa.

Portanto, a Capes e a agência do Ministério da Educação, que tinham como função organizar as bolsas para os alunos de pós-graduação, observaram a necessidade de se criar o primeiro sistema de avaliação dos programas, baseado no julgamento por pares, sendo aplicada no ano de 1978 (Balbachevsky, 2005). Segundo Nobre e Freitas, (2017, p. 33):

[...] no período de 1976-1997, vigorava na classificação a escala conceitual de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito “A”. A partir de 1997, passou a vigorar a classificação com escala numérica de 1 a 7, em que os cursos recebiam nota de acordo com o desempenho acadêmico no triênio: notas 1 e 2 são consideradas insuficientes e provocam o descredenciamento do curso; nota 3 corresponde a desempenho médio, que apresenta padrões mínimos de qualidade; notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom, sendo 5 a nota máxima para programas que possuem apenas curso de mestrado. Os cursos de padrão internacional seriam aqueles classificados com conceitos 6 e 7, com os cursos nota 7 ocupando o topo do sistema.

Buscando um padrão mínimo de qualidade acadêmica para os programas, Hostins (2006, p. 138) afirma que

[...] nesse período, a agência ganha o reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se efetiva em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Assume, então, a responsabilidade pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação e é reconhecida no MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG (1982-1985) tinha como objetivo central “a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (Brasil, 1985, p. 177). Entretanto, as suas diretrizes recaíam no ponto central da qualidade do Ensino Superior, principalmente a pós-graduação (Hostins, 2006). Deste modo, Hostins (2006, p. 139), afirma que a meta do II PNPG era dar “o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira”. Sendo assim, durante o período de 1982-1985, houve um investimento significativo nos programas de pós-graduação nos seguintes aspectos: a) infraestrutura; e b) aprimoramento do sistema de monitoração e avaliação.

Já no III Plano Nacional de Pós-Graduação – III PNPG (1986-1989), os objetivos apresentados nos planos anteriores se mantiveram; porém, acrescentaram-se os seguintes itens e metas:

[...] a) consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e c) integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, inclusive com o setor produtivo (Brasil, s/p).

Estas diretrizes deveriam ser alcançadas em um período de quatro anos para sua execução, tendo em vista que após este prazo iria-se vigorar o IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Vale destacar, segundo Brasil (2005), que durante todos esses anos os PNPG I, II, e III, buscaram: a) qualificar os docentes das universidades; b) atentar-se com desempenho do sistema de pós-graduação; c) pensar na pesquisa científica, na tecnologia e no atendimento das prioridades nacionais. Malafaia (2016, p. 60) afirma, ainda, que “o 4º plano, devido a restrições orçamentárias e à falta de articulação entre as agências de fomento dentre outras causas, não foi formalizado; no entanto, suas diretrizes foram adotadas pela CAPES”. De acordo com Nobre e Freitas, (2017, p. 30),

A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autorizou o poder público a instituir a Capes como Fundação Pública, o que conferiu novo vigor à instituição. Com a nova mudança de governo, em 1995, a fundação passou por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.

Portanto, no final do ano de 1996, uma comissão²⁶ nomeada pelos gestores da Capes organizou um seminário nacional denominado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que tinha como foco a construção do IV Plano Nacional de Pós-Graduação – IV PNPG. Logo,

[...] várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. Uma dessas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público, apresentava os seguintes tópicos: Evolução do sistema; Grandes desequilíbrios do sistema; Pressão da demanda por pós-graduação; Fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; a CAPES e sua integração com outros órgãos (Brasil, 2010, p. 28).

Deste modo, o documento final tinha como objetivo “subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia”, com vigência de 2005 até 2010 (Brasil, 2010, p. 29). Outro ponto a ser ressaltado é o aparecimento do mestrado profissional através da Portaria nº 80 no ano de 1998, criado para atender uma demanda específica (Brasil, 1998, s/p):

a) a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística; b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto sensu e consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional; d) a deliberação do Conselho Superior da Capes, ocorrida na sessão plenária realizada em 14/10/98.

Este tipo de programa tem os mesmos requisitos aplicados aos do mestrado acadêmico. Romêo (2004, p. 33-34) afirma que

[...] a diferença consiste, sobretudo, no tipo de abordagem que se faz do tema. O tempo de duração é de um ano, no mínimo, e dois anos, no máximo. [...] Tendo por base o conhecido discurso sobre a necessidade de formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar e aprofundar conhecimento e técnicas de pesquisa, os requisitos e

²⁶ A Comissão Executiva do Seminário Nacional Discussão da Pós-Graduação Brasileira foi integrada por: Darcy Dillenburg (Diretor de Avaliação da Capes), Ricardo Martins (Diretor de Programas da Capes), Carlos Benedito Martins (UnB/Consultor da Capes). Pelos representantes da Capes: Francisco César Sá Barreto (UFMG), Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Sílvia Lemos Meira (UFPE). Pelos representantes do CNPq, Marisa Cassim e do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira.

condições que caracterizam o mestrado profissionalizante, em termos de política, dizem respeito a uma estrutura curricular que articule o ensino com a aplicação profissional atentando para a manutenção da qualidade, a um quadro docente integrado predominantemente por doutores (podendo uma parte do quadro ser preenchida por profissionais de qualificação e experiências inquestionáveis no mercado) com produção intelectual publicada em periódicos de ampla circulação na área do conhecimento específico e com carga horária compatível com o curso (cabendo, nesse caso, a dedicação parcial). Quanto à apresentação do trabalho final, este pode ser sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, entre outros.

Já no ano de 2004, foi criada pela Capes a avaliação trienal, na qual os programas credenciados em 2001, 2002 e 2003 participaram. Coury (2014, p. 28) relata que a avaliação revelou um “cenário de acentuada desigualdade regional na distribuição dos cursos de pós-graduação”. Por isso, a Comissão do IV PNPG indicou algumas sugestões de diretrizes gerais a serem implementadas, como a criação de vários programas²⁷, com o objetivo de implementar e incentivar a criação de novos programas de pós-graduação em regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em janeiro de 2005 foi aprovado o V PNPG (2005-2010), que tinha como objetivo “expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (Brasil, 2010, p. 9). Outro ponto importante foi a Portaria Normativa nº 047/2009 que

[...] dispõe sobre o mestrado profissional, é assinada pelo Ministério da Educação e institui como política de governo o mestrado profissional, delegando a CAPES à “regulação de oferta mediante chamadas públicas” (art. 10) e bem como a avaliação dos cursos oferecidos. Pela primeira vez, desde a instituição do mestrado profissional pela Portaria nº 47 da CAPES em 1995 e a subsequente regulamentação feita pela portaria nº 080 de 1998, também da CAPES, o Ministério de Educação chama diretamente a si, ao poder executivo, a decisão sobre a oferta e a regulamentação de mestrados profissionais (Brasil, 2010, p. 264).

Os resultados destas diretrizes e sugestões podem ser observados através da avaliação trienal-2013 correspondente aos anos de 2010, 2011 e 2012, que revelam o expressivo crescimento de programas de pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Coury, 2014).

²⁷ Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) - Ação Novas Fronteiras, Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) - Ação Novas Fronteiras e Programa Bolsa Para Todos; Amazônia” (Coury, 2014, p. 34-35).

De acordo com Barreto e Domingues (2012, p. 26), o PNPG (2011-2020) teve como foco dar continuidade “em relação aos cinco planos anteriores, como o combate às assimetrias, a ênfase na inclusão social e a busca da internacionalização”. Assim, como salienta a Introdução do PNPG 2011-2020, os cinco planos foram protagonistas importantes na história da pós-graduação brasileira para:

[...] 1 - a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (Brasil, 2010, p. 15).

Deste modo, podemos avaliar que, do surgimento dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil até os dias atuais, temos enfrentado vários desafios e que seu papel, conforme destacados nos documentos supracitados, são: a) formar pesquisadores; b) formar profissionais qualificados (professores) competentes para atender à demanda qualitativa do Ensino Superior; c) formar profissionais aptos a atuarem nos diferentes setores da sociedade; e d) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica.

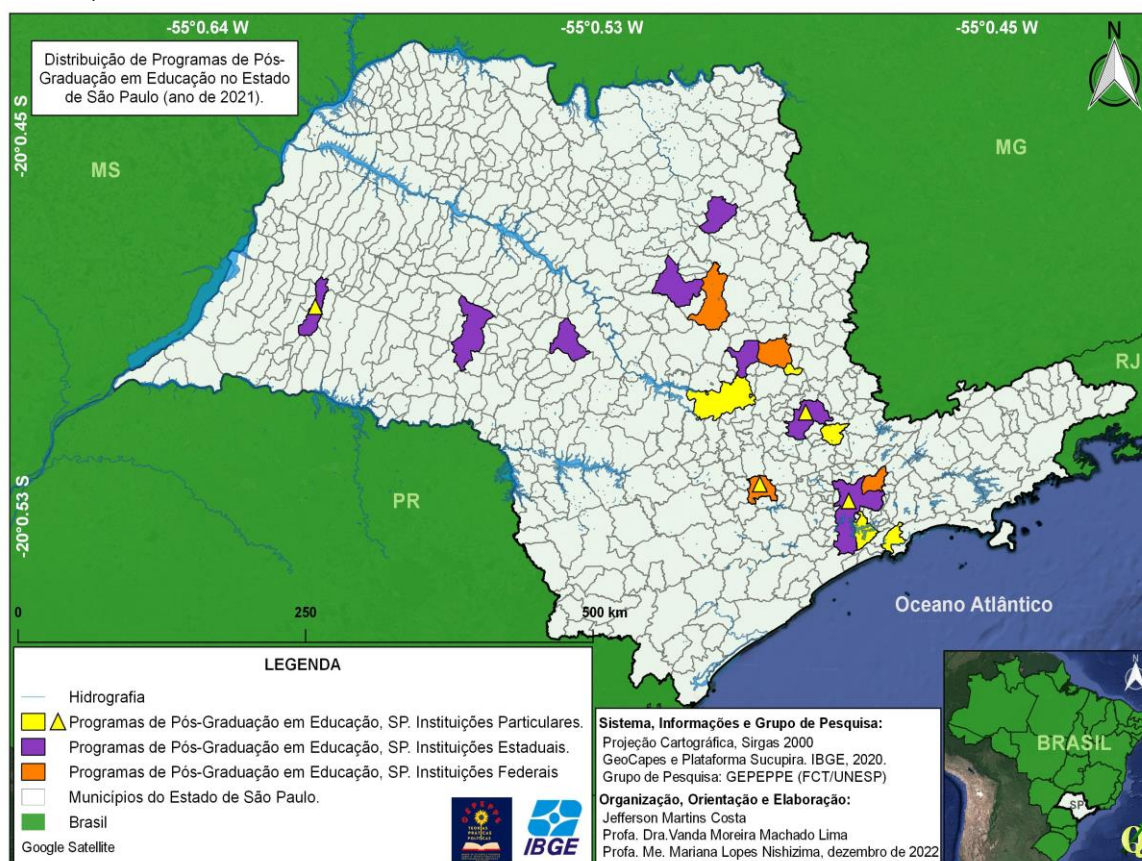
4.2 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO EM NÚMEROS²⁸

Neste tópico, contextualizamos a criação e evolução dos programas de pós-graduação em educação no estado de São Paulo, especificamente as universidades públicas e privadas reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2021, pois sem este referencial histórico ficaria difícil compreender a próxima etapa deste estudo. Portanto, apresentamos dados históricos e

²⁸ Os dados estatísticos foram coletados pelo Geocapes, que é um aplicativo gráfico que exhibe num cartograma informações quantitativas com precisão geográfica. O sistema acessa nove bases de dados. Apresentado nos modos geográfico e de planilha, o programa oferece informações sobre o número de bolsas de mestrado e doutorado no país, bolsistas no exterior, quantidade de programas da Capes, professores e alunos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/geocapes> . Acesso em: 30 mar. 2023.

informações estatísticas desses programas²⁹, tendo como finalidade compreender o seu surgimento no estado de São Paulo. No ano de 2021³⁰, dezessete universidades possuíam programas de Pós-Graduação, estando distribuídas em diferentes regiões pelo estado, conforme o Mapa 01:

Mapa 1 – Distribuição de Programa de Pós-graduação em Educação no Estado de São Paulo (ano de 2021)



Fonte: Mapa organizado pelo autor (2022)

É possível notar no Mapa 01 a presença de universidades ou, neste caso, dos programas de pós-graduação em educação no território paulista em cidades estratégicas no estado. É identificável que nos municípios do interior do estado há programas de instituições estaduais, mas não há federais. Já na capital, é verificável a presença

²⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC; Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR; Universidade Metodista de São Paulo - UMESP; Universitário Adventista de São Paulo - UNASP; Unesp - Universidade Estadual Paulista; Universidade Ibirapuera - UNIB; Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Universidade Cidade de São Paulo - UNICID; Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP; Universidade Nove de Julho - UNINOVE; Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL; Universidade Católica de Santos - UNISANTOS; Universidade de Sorocaba - UNISO; Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE; Universidade Popular Mariana - UPM; Universidade São Francisco - USF; Universidade de São Paulo - USP.

³⁰ Utilizamos este ano como referência por ser o mais atualizado.

concomitante de ambas. As instituições privadas estão presentes em municípios em que se encontram instituições estaduais e/ou federais, como por exemplo: São Paulo (capital) – uma estadual e sete particulares; Sorocaba – uma federal e uma particular; Campinas – uma estadual e uma particular. Observa-se, também, no município de Presidente Prudente a presença de programas pós-graduação em educação em instituições pública e privada.

Percebe-se que os programas estão localizados em diversas cidades do estado. Aliás, no ano de 2021, o estado de São Paulo tinha 930 programas credenciados de diversas áreas³¹, sendo que 38 eram programas de pós-graduação em educação³² (Capes, 2022).

A primeira universidade institucionalizada neste estado foi a Universidade de São Paulo – USP, em 1934. Com a expansão da USP e a determinação da Lei nº 161³³ de 1948, surgiram os cursos em outras regiões do estado. Em 1960, no interior do estado já se observava o aparecimento de Instituições Municipais de Ensino Superior – IMES, incentivadas pelos poderes locais. Essas instituições objetivavam, segundo Lucchesi, (2011, p. 8), a “ascensão social através da educação da nova geração, voltada para o desenvolvimento regional no Estado de São Paulo”. As primeiras IMES são

[...] Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) públicas no interior do Estado de São Paulo, nas cidades de Araraquara, Assis, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, como instituições isoladas de ensino superior (IIES), ocorreu em um período em que convergiram diversos fatores de ordem política e econômica. Criadas entre 1957 e 1959, essas Escolas espalharam-se por regiões de ocupação recente ou que passavam por renovação das atividades econômicas. O modelo de que estas Faculdades se inspiraram era o da

³¹ Administração; Agronomia; Antropologia; Arquitetura e Urbanismo; Artes; Astronomia; Biologia Geral; Bioquímica; Biotecnologia; Botânica; Ciência da Computação; Ciência da Informação; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Ciência Política; Ciências Ambientais; Comunicação; Demografia; Desenho Industrial; Direito; Ecologia; Economia; Educação; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Aeroespacial; Engenharia Agrícola; Engenharia Biomédica; Engenharia Civil; Engenharia de Materiais e Metalúrgica; Engenharia de Minas; Engenharia de Produção; Engenharia de Transportes; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Naval e Oceânica; Engenharia Nuclear; Engenharia Química; Engenharia Sanitária; Ensino; Farmácia; Farmacologia; Filosofia; Física; Fisiologia; Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Fonoaudiologia; Genética; Geociências; Geografia; História; Imunologia; Interdisciplinar; Letras; Linguística; Matemática; Materiais; Medicina; Medicina Veterinária; Microbiologia; Museologia; Nutrição; Oceanografia; Odontologia; Parasitologia; Planejamento Urbano e Regional; Probabilidade e Estatística; Psicologia; Química; Recursos Florestais e Engenharia Florestal; Saúde Coletiva; Serviço Social; Sociologia; Teologia; Turismo; Zoologia; e Zootecnia.

³² Nesse universo, 13 programas são de mestrado profissional, 2 programas de mestrado acadêmico, e 13 programas de mestrado e doutorado acadêmico.

³³ Dispõe sobre a criação de estabelecimentos de Ensino Superior em cidades do interior do estado de Alagoas e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1948/lei-161-24.09.1948.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de,Estado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em 11 out. 2022.

FFCL da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, que, por sua vez, tinha como objetivo primeiro a formação e renovação das elites dirigentes, através do estudo desinteressado das ciências, e, secundariamente, a formação de professores para o ensino médio. Logo, porém, ficou privilegiada na FFCL da USP a preparação de docentes (Vaidergorn, 2003, p. 10).

Sendo assim, temos como ponto de partida o primeiro programa de pós-graduação em educação: Psicologia da Educação em nível *stricto sensu* (mestrado) criado no ano de 1969 e de Doutorado em 1982 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (código do curso: 33005010002P5), cujos objetivos eram: a) a formação do professor de Ensino Superior, a partir das contribuições da Psicologia da Educação e b) A formação de pesquisadores em Psicologia da Educação³⁴. Nesta época o ministro da educação, Suplicy de Lacerda, afirmava que a pós-graduação teria a papel de

[...] servir para garantir a elevação dos níveis de qualidade das instituições de ensino já existentes e para atender à possível expansão quantitativa do ensino de terceiro grau, que efetivamente veio a ocorrer nos anos seguintes. Deve-se assinalar também que o Ministro da Educação manifestava claramente a sua preferência pela pós-graduação realizada em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos graus de Master e de Doctor, de acordo com o sistema de pós-graduação americana (Martins, 2018, p. 12).

No estado de São Paulo, durante a década de 70, foram criados oito programas na área de educação em nível de mestrado nas universidades: a) um em 1971 pela Universidade de São Paulo – USP-SP (código do curso: 33005010002P5); b) em 1971 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, sob a denominação de PEPG em Filosofia da Educação³⁵, e posteriormente, no ano de 1977, o programa teve a aprovação do primeiro doutorado em educação no Brasil.

Também, no ano de 1972, em nível de mestrado, iniciou o programa de pós-graduação em educação, e no ano de 1992, em nível de doutorado (código do programa 33007012001P8), na Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. Em 1975 fundou o programa de pós-graduação em educação em nível de mestrado, e em 1990 em nível de doutorado (código do programa: 33005010003P1). No mesmo ano de 1975, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, foi credenciado o programa em nível de

³⁴ Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-psicologia-da-educacao#apresentacao> . Acesso em 15 out. 2022.

³⁵ Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-historia-politica-sociedade#historia>. Acesso em: 31 jul. 2023.

mestrado, e 1980 em nível de doutorado (código do programa: 33003017001P2). No ano 1976, em nível de mestrado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, foi criado um programa por um grupo de educadores (Dermeval Saviani, seu fundador e primeiro coordenador, Maria Amélia Goldberg, Miriam Jorge Warde, Bernadete Gatti, Maria Luísa Santos Ribeiro, Ester Buffa e Guiomar Namó de Mello); já no ano de 1991 iniciou em nível de doutorado (código do programa: 33001014001P0). De acordo com Fávero (1994, p. s/p):

A criação desses cursos, sobretudo dos mestrados, visou prioritariamente à formação de professores para atender à expansão do ensino superior. Este objetivo foi muito reforçado até o final dos anos 70, pela exigência dos títulos de mestre e doutor para ingresso e promoção na carreira universitária – exigência está mais tarde aliviada pela aceitação dos certificados de especialização para este fim e pelo estabelecimento da progressão horizontal nas universidades federais.

As décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, de acordo com Motriz e Melo (2011, p. s/p), são marcadas pela legislação nacional que “estipulava que tais programas de pós-graduação também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas”. Portanto, esta legislação³⁶ dividiu a pós-graduação em duas categorias³⁷: “*stricto sensu*” e “*lato sensu*”.

Outro marco importante neste período é o credenciamento de diversos programas de pós-graduação em educação no estado de São Paulo, conforme podemos observar no Quadro 5:

³⁶ Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

³⁷ As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration), com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Quadro 5 - Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados entre 1980 até 2000 do estado de São Paulo

Ano Mestrado Acadêmico	Município	Ano Doutorado Acadêmico	Sigla das Universidades	Status Jurídico	Código Programa
1988	MARÍLIA	1993	Unesp-MAR	ESTADUAL	33004110040P5
1990	CAMPINAS	2016	PUC-CAMP	PARTICULAR	33006016005P7
1995	PRESIDENTE PRUDENTE	2020	UNOESTE	PARTICULAR	33054010002P4
1996	SÃO PAULO	2009	UNINOVE	PARTICULAR	33092010002P2
1996	SOROCABA	2009	UNISO	PARTICULAR	33065012001P6
1997	ARARAQUARA	1997	Unesp-ARAR	ESTADUAL	33004030079P2
1997	SÃO PAULO	2019	UNICID	PARTICULAR	33052018003P8
1999	SÃO BERNARDO DO CAMPO	2012	UMESP	PARTICULAR	33017018007P8
1999	SANTOS	2016	UNISANTOS	PARTICULAR	33020019004P6
2000	PRESIDENTE PRUDENTE	2010	Unesp-PP	ESTADUAL	33004129044P6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Capes/Geocapes (2022)

Neste período, nota-se um crescimento de programas de pós-graduação em educação, em sua maioria em instituições particulares, totalizando dez programas. Vale destacar que no ano de 1995 tivemos o primeiro programa de pós-graduação em educação credenciado no município de Presidente Prudente, pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)³⁸ com objetivo de formar “pesquisadores/as com vistas à produção de novos conhecimentos relevantes ao contexto educacional nacional e internacional, em diferentes níveis e modalidades de ensino, diante da atual conjuntura sociopolítico”³⁹. No ano de 2000, tivemos o credenciamento do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, que será apresentado no tópico 3.3. A proposta em questão (PPGE/FCT/Unesp) tinha como objetivo a formação de recursos humanos para uma docência qualificada e para a pesquisa científica, compreendendo estudos avançados e atividades de investigação na área de concentração “Formação inicial e continuada do

³⁸ Dados da Plataforma Sucupira. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionid=y7CsiHNVOe-ZH6wr1nBzDbiy.sucupira-215?popup=true&cd_programa=33054010002P4. Acesso em: 26 jul. 2023.

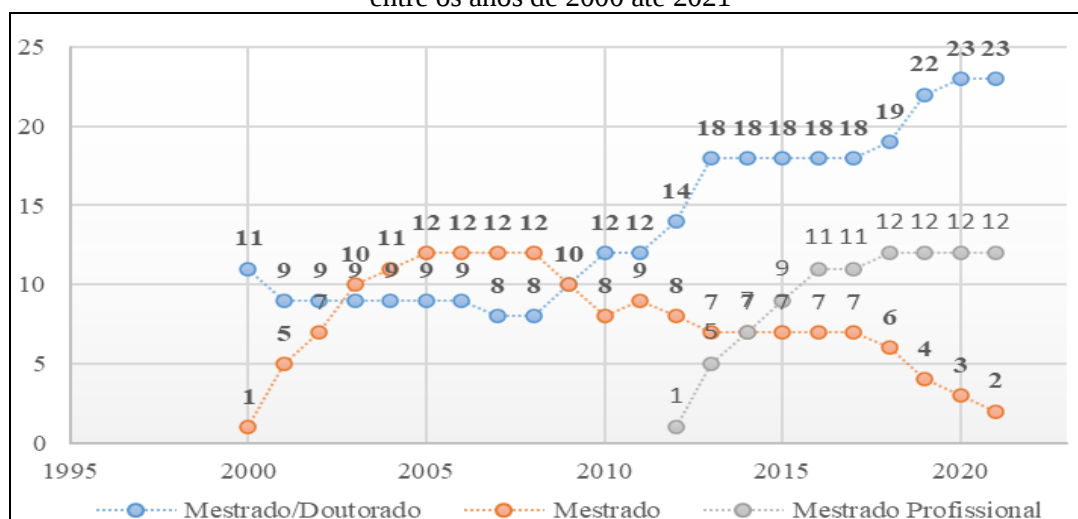
³⁹ Disponível em:

<https://www.unoeste.br/site/CursoPosGraduacao/ExibeCurso.aspx?codigo=58&menu=apresentacao>. Acesso em: 01 abr. 2023.

professor”, a qual seriam acrescentados estudos e outras atividades de igual nível através de disciplinas de domínio conexo⁴⁰.

Cabe destacar, conforme o Quadro 5, que outros programas em instituições públicas já estavam em funcionamento no estado de São Paulo, como na Unicamp, Unesp (Campus Marília), UFSCar, Unesp (campus Araraquara). Nesta mesma época percebe-se um aumento significativo de bolsas de estudos oferecidas pelo CNPq, com a cifra de 18 mil bolsas distribuídas para os programas de pós-graduação localizados em diferentes regiões do Brasil (Geocapes, 1995). Desse total de concessão de bolsas de estudo, foram distribuídas 2,19% para programas de universidades privadas; 38,9% para universidades estaduais; e 49,8% para universidades federais. Cabe assinalar que a região que recebeu o maior percentual foi o Sudeste, que chegava a 9,56%. Destacamos que no estado de São Paulo as bolsas eram distribuídas de acordo com cada área, quais sejam: a) Ciências Agrárias (86 bolsas); b) Ciências Biológicas (81 bolsas); c) Ciências da Saúde (233 bolsas); d) Ciências Exatas e da Terra (89 bolsas); e) Ciências Humanas (85 bolsas); f) Ciências Sociais Aplicadas (40 bolsas); g) Engenharias (56 bolsas); h) Linguística, Letras e Artes (46 bolsas); e i) Multidisciplinar (18 bolsas) (Geocapes, 1995). O Gráfico 3 demonstra o crescimento da pós-graduação em educação no estado de São Paulo no período de 2000 até 2021.

Gráfico 3 – Evolução dos Programas de Pós-graduação em educação no estado de São Paulo entre os anos de 2000 até 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Capes/Geocapes (2022)

⁴⁰ Identificado o objetivo mencionado no documento “052- Implantação do curso de Pós-Graduação em Educação (Volume II) de 1999”.

Conforme o Gráfico 3, os programas de pós-graduação em educação de São Paulo tiveram um aumento significativo entre os anos de 2000 até 2020 em nível de mestrado. A partir de 2009, os cursos em nível de doutorado também começam a se destacar. A implementação do primeiro curso de mestrado profissional ocorreu no ano de 2012 e foi se disseminando ano após ano. Segundo Ribeiro (2005, p. 15):

[...] a principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico.

Nota-se que os programas credenciados em nível de mestrado profissional dos anos 2012 até 2022 estão em fase de consolidação e construção de sua identidade (Campos, 2017).

4.3 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FCT/UNESP

O Governo do estado de São Paulo, através da Lei Estadual nº 952/76, criou a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", fazendo assim a unificação dos institutos isolados⁴¹ que se localizavam no interior do estado. Deste modo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), um instituto isolado de Presidente Prudente, passou a ser incorporado à Unesp. Mas foi somente no ano de 1988 que o campus teve sua denominação definitiva de instituição de Ensino Superior, e foi denominada Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) (Lima; Ribeiro, 2013).

⁴¹ Artigo 3º - Ficam incorporados à Universidade, como unidades universitárias, os seguintes institutos isolados de ensino superior: I - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Araraquara; II - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis; III - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca; IV - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília; V - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente; VI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; VII - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto; VIII - Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; IX - Faculdade de Odontologia de Araçatuba; X - Faculdade de Odontologia de São José dos Campos; XI - Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu; XII - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá; XIII - Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal.

Parágrafo único - Os institutos isolados de que trata este artigo perdem a personalidade jurídica de autarquia de regime especial que lhes foi conferida pelo Decreto-lei n. 191, de 30 de janeiro de 1970. (Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976). Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/compilacao-lei-952-30.01.1976.html#:~:text=Cria%20a%20Universidade%20Estadual%20Paulista,Filho%22%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%A1ncias%20correlatas> . Acesso em: 23 jan. 2023.

Mapa 2 – Unidades universitárias da Unesp situadas em diferentes pontos do interior paulista



Fonte: Marcos do Amaral Jorge – Imagem: Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo. Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta1#!/sobre-a-unesp/historico/> 2022. Acesso em: 25 mar 2023.

O campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Unesp se localiza em Presidente Prudente (SP), no oeste do estado de São Paulo, município fundado em 1917. Segundo os dados disponíveis no *site* da prefeitura municipal, baseado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴², estima-se que no ano de 2021 a população do município era de 231.953 mil habitantes. Apresentamos na ilustração a seguir (Mapa 03) uma visão panorâmica de parte do município.

Mapa 3 – Localização do município de Presidente Prudente no estado de São Paulo



Fonte: Por Raphael Lorenzeto de Abreu - Image: São Paulo Meso Micro Municip.svg, own work, CC BY 2.5. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1119302>.

⁴² Dados extraídos do *site* oficial do IBGE, Pesquisa Cidades (2010). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>. Acesso em: 18 nov. 2021.

O município de Presidente Prudente encontra-se a uma distância de 565 km da capital do estado paulista, São Paulo, abrangendo uma área de 562 km² e uma densidade demográfica de 368,89 habitantes por km². Presidente Prudente, além da sede municipal, conta com os distritos de Ameliópolis, Eneida, Montalvão e Floresta do Sul.

Em 1932, criou-se a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, órgão responsável pela educação pública de toda região Alta Sorocabana e parte da Nova Alta Paulista – de Osvaldo Cruz a Panorama. No ano de 1940, Presidente Prudente já era o quarto maior produtor de algodão paulista, além de contar com 486 estabelecimentos comerciais varejistas, 152 empresas e com 54.005 habitantes. Já considerada a Capital do Algodão, em 1959, ocupou o primeiro lugar em movimento de aeroportos no interior, à frente de Ribeirão Preto, com a Empresa Real que fazia o transporte aéreo (Lima; Ribeiro, 2013, p. 41).

Foi nesse centro regional que se instalou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), criada através da Lei Estadual nº 4131, de 17 de setembro de 1957 – vindo a funcionar no dia 03 de maio de 1959, com os cursos de Geografia e Pedagogia (Lima; Ribeiro, 2013).

A FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente, representa um espaço privilegiado de desenvolvimento articulado em três dimensões, conforme a legislação que trata das funções da universidade, ou seja, Ensino, Pesquisa e Extensão. Gomes (1998) em sua tese de doutorado caracteriza estas dimensões relativas ao Ensino Superior conforme segue: (1) Quanto ao **Ensino**, este é público, gratuito e de qualidade, buscando a formação de profissionais competentes; (2) Quanto à dimensão da **Pesquisa** científica, a IES estimula a formação de pesquisadores que buscam a compreensão de questões contemporâneas, cuja característica principal é a preocupação com o aspecto educacional e com a ação direta na comunidade para contribuir ao desenvolvimento do país; e, (3) Quanto à **Extensão**, compreendida como a prestação de serviços e/ou ações de cooperação com a comunidade, esta seria estreitamento e ampliação da relação Universidade/Sociedade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população.

Em 1988, após a recriação do Departamento de Educação em 1986, foi apresentada e aprovada uma nova proposta para o curso de Pedagogia, que tinha como objetivo a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) com oferecimento de habilitações em direção, supervisão e orientação como previa a legislação da época. Dez anos depois do início das atividades do curso de Pedagogia na

FCT/Unesp, os docentes do Departamento de Educação entenderam que seria necessária a criação do curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, como forma de assegurar uma educação de qualidade para a população da região. Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre a FCT/Unesp, apresentamos a seguir alguns dados quantitativos coletados junto à Seção de Graduação. No ano de 2022, a FCT/Unesp possuía 3.157 alunos matriculados, sendo 2.397 de graduação e 760 de pós-graduação, com uma oferta de 12 cursos de graduação.

Em nível de pós-graduação, a FCT/Unesp⁴³ oferece 13⁴⁴ cursos, a saber: Ciências Cartográficas (Mestrado e Doutorado); Ciências da Motricidade (Mestrado e Doutorado interunidades); Ciências do Movimento; Ciências da Computação (Mestrado e Doutorado interunidades); Ciências e Tecnologia de Materiais (Mestrado e Doutorado); Educação (Mestrado e Doutorado); Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF (interunidades e interinstitucional); Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física - MNPEF; Fisioterapia (Mestrado e Doutorado); Geografia Acadêmica (Mestrado e Doutorado); Geografia Profissional (Mestrado); Educação Inclusiva – Profei – interinstitucional; e Matemática Aplicada e Computacional (Mestrado). O Quadro 6 traz dados quantitativos dos alunos matriculados no ano de 2022 em cada curso oferecido na FCT/Unesp.

Quadro 6 – Cursos de Pós-graduação oferecidos pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp e total de alunos matriculados (ano de 2022)

Nome do programa	Mestrado Profissional	Mestrado	Doutorado	Total
Ciências da Computação	-	78	31	109
Ciências Cartográficas	-	31	23	54
Ciências do Movimento	-	68	33	101
Ciências da Motricidade (Interunidades)	-	6	13	19
Ciências e Tecnologia de Materiais	-	118	115	233
Educação	-	85	80	165
Educação Física – ProEF	94	-	-	94
Educação Inclusiva – Profei	32	-	-	32
Ensino de Física	21	-	-	21
Geografia Acadêmico	-	78	103	181
Geografia Profissional	79	-	-	79
Matemática Aplicada e Computacional	-	55	-	55

⁴³ Dados coletados na Seção de Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, no dia 23 de novembro de 2022.

⁴⁴ A FCT/Unesp tem 13 cursos de Pós-graduação, porém os programas de Pós-graduação de Ciências da Motricidade e de Fisioterapia agora são o PPG em Ciências do Movimento, um programa fortalecido após a fusão em 2020 de 2 programas consolidados na área 21 da Capes.

Fisioterapia	-	4	11	15
Total	226	523	409	1.158

Fonte: Dados disponibilizados pela seção técnica de Pós-Graduação da instituição e organizado pelo autor (2022)

Na próxima subseção tratamos, especificamente, da criação e evolução do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, objeto central deste estudo.

4.3.1 Percurso Histórico do PPGE/FCT/Unesp (1999-2022)

O Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FCT-Unesp⁴⁵ foi criado no ano de 1999, tendo seu início previsto para março de 2000 em nível de mestrado, segundo o registro em atas e ofícios. Inicialmente, o programa teve como objetivos a formação de recursos humanos para uma docência qualificada e para a pesquisa científica, compreendendo estudos avançados e atividades de investigação na área de concentração “Formação inicial e continuada do professor”, no qual seriam acrescentados estudos e outras atividades de igual nível em matérias de domínio conexo⁴⁶. Porém, o reconhecimento do curso de nível de Mestrado foi publicado no dia 18 de julho de 2001, através da portaria nº 5 – 152, tendo como linha de pesquisa: a) História e Fundamentos da Formação do Professor; b) Práticas Educativas na Sala de Aula e Formação de Professores; c) Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. De acordo com a ata 052- Implantação do curso de Pós-Graduação em Educação (1999, vol. VII-VIII), no ano de 2001 foi realizado o primeiro processo seletivo, com 10 vagas disponíveis.

O programa iniciou suas atividades com a participação de dez professores doutores, sendo eles: 1) Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin, então coordenadora da época (e atualmente professora aposentada); 2) Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, desempenhando as funções de vice-coordenadora na época, atualmente professora aposentada da FCT-Unesp, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação

⁴⁵ Para escrita desta caracterização, utilizamos: a) atas de reuniões do Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação; b) relatórios das avaliações da Capes e ofícios disponíveis nos sites <http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao/>; c) dados da Plataforma Sucupira <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>; e d) “052- Implantação do curso de Pós-Graduação em Educação (Volume I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII)”.

⁴⁶ Os objetivos foram retirados do documento de implantação (protocolo FCT-570- 26/01/1999). A IES enviou ofício nº 18/2001/AT-PROPP datado de 29/03/2001 solicitando a mudança no nome do curso de Formação de Professores para EDUCAÇÃO. (Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&id_programa=1347. Acesso em : 04 ago. 2022).

da FCT/Unesp; 3) Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, professor credenciado e ainda atua no programa; 4) Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro (professora aposentada); 5) Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, (professor aposentado); 6) Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms (professora aposentada); 7) Profa. Dra. Gislene Aparecida dos Santos, que se desligou do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp no ano de 2007; 8) Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, atualmente professora aposentada da FCT-Unesp, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; 9) Profa. Dra. Monica Furkotter, que se desligou do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp e atualmente é docente em nível de Pós-Graduação junto à Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), instituição privada; 10) Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos, que se desligou do programa no ano de 2006.

Cabe ressaltar que esses são os docentes mencionados nos documentos analisados (atas); porém, não podemos descartar a possibilidade de outros professores terem participado da criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp. Nota-se que os professores responsáveis pela criação do programa eram todos doutores, conforme exigência fixada pela legislação em vigor, e que os mesmos estavam interessados e empenhados em trazer para Presidente Prudente um curso que formasse docentes e pesquisadores qualificados para as atividades de ensino (ATA: 052-Implantação do curso de Pós-Graduação em Educação [Volume I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII]).

O foco principal das pesquisas realizadas no período inicial do curso era a abordagem da educação de forma geral (informação constante no caderno de Defesas de Teses e Dissertações do PPGE/FCT/Unesp). No ano de 2005, o programa tem sua primeira avaliação realizada pela Capes, obtendo o conceito 3, em uma escala que varia de 1 a 7⁴⁷. Os problemas de pesquisa no PPGE/FCT/Unesp abordaram principalmente a educação de forma geral. Assim, a partir do ano de 2005, a área de concentração passou de “Formação de Professores” para “Educação”, e seu conceito passou a ser 4.

⁴⁷ A avaliação dos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado é realizada uma vez a cada três anos pela Capes, que resulta em notas que vão de 1 a 7. As notas (ou conceitos) 1 e 2 implicam o descredenciamento do curso. Seus diplomas deixam de ter validade nacional. Na prática, isso significa que o curso é fechado. As notas de 3 a 5 equivalem respectivamente aos conceitos “regular”, “bom” e “muito bom”. Além disso, há também os conceitos 6 e 7, que expressam excelência constatada em nível internacional. Somente os programas que têm doutorado podem aspirar às notas 6 e 7, conforme informação divulgada no site oficial da Capes. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

Anteriormente, o programa contava com três linhas de pesquisas, conforme mencionado acima, e a partir do ano de 2005 passou a se constituir em quatro: Processos Formativos, Diferença e Valores; Práticas e Processos Formativos em Educação; Infância e Educação e Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. Essas linhas direcionavam e orientavam os projetos de pesquisa que procuraram produzir conhecimentos através do trabalho desenvolvido pelos docentes credenciados.

Já em 2009, através do Ofício nº 76/10-AT/PROPG, os docentes, junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp, viram a necessidade de implementar o curso de doutorado, o qual teve seu início em agosto de 2010. Vale destacar que durante o período de 2001 até 2009, o programa formou 91 mestres, sendo os títulos atribuídos em sua maioria a mulheres. Destacamos, também, que no ano de 2013 o programa formou o seu primeiro doutor, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, cujo título de sua tese é “A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao Bullying escolar e os processos de "resiliência em-si": uma análise histórico-cultural”, orientado pela Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório.

Vale destacar que os professores orientadores tiveram e têm papel fundamental para a consolidação do PPGE/FCT/Unesp. Sendo assim, o programa, desde o início de sua atuação até 2018, credenciou um total de 41 docentes, dos quais onze já estão desligados por diferentes motivos, tais como aposentadoria, troca de programa de pós-graduação ou cessação do vínculo empregatício com a IES. No Quadro 7 apresentamos o número de orientações de dissertações e teses concluídas por cada professor orientador credenciado que fez ou faz parte do programa. Através do quadro, é possível constatar que há uma relação entre a quantidade de trabalhos orientados e o tempo de credenciamento (período compreendido entre o ingresso e o desligamento) do docente no programa.

Quadro 7 – Relação Professor Credenciado/ Teses e Dissertações Defendidas entre os anos de 2000 até 2021

PROFESSORES (ORIENTADORES) CREDENCIADOS	INÍCIO/TÉRMINO DA ATUAÇÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Renata Junqueira de Souza	2001	25	8	33
Alberto Albuquerque Gomes	2000	21	10	31
Elisa Tomoe Moriya Schlünze	2000	19	10	29
Cristiano Amaral Di Giorgi	2000/2017	23	5	28
Klaus Schlünzen Junior	2000	18	10	28
Yoshie Ussami Ferrari Leite	2000	20	6	26
Gilza Maria Zauhy Garms	2004	14	6	20
José Milton de Lima	2005	14	5	19
Maria Suzana de Stefano Menin	2000/2019	13	5	18

Maria Raquel Miotto Morelatti	2000	12	6	18
Célia Maria Guimarães	2001	11	7	18
Claudia Maria de Lima	2006	12	5	17
Divino José da Silva	2004	11	6	17
Irineu Aliprando Viotto Filho	2010	14	3	17
Renata Maria Coimbra Libório	2004/2018	11	5	16
Arilda Inês Miranda Ribeiro	2000	11	5	16
Fatima Aparecida Dias Marin	2008	9	4	13
Ana Maria da C. Santos Menin	2001/2015	11	1	12
Renata Portela Rinaldi	2011	9	3	12
Maria de Fátima Salum Moreira	2003/2018	8	3	11
Mauro Betti	2008/2017	7	4	11
Paulo Cesar de Almeida Raboni	2008	10	0	10
Monica Fürkotter	2000/2015	8	1	9
Leny Rodrigues Martins Teixeira	2000	8	0	8
Ana Luzia Videira Parisotto	2006	8	0	8
Marcia Regina Canhoto de Lima	2013	7	0	7
Rosiane de Fatima Ponce	2013	5	0	5
Odilon Helou Fleury Curado	2012/2015	4	0	4
Vanda Moreira Machado Lima	2016	4	0	4
Silvio Cesar Nunes Militão	2016	4	0	4
Elianeth D. Kanthack Hernandez	2017	4	0	4
Raquel Gomes de Oliveira	2016	4	0	4
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	2016	4	0	4
Claudia Mota Darós Parente	2016	4	0	4
Manoel Osmar Seabra Junior	2016	3	0	3
Rodrigo Barbosa Lopes	2016	3	0	3
Rozana Aparecida Lopes Messias	2016	3	0	3
Gislene Aparecida dos Santos	2000/2007	2	0	2
Vinício de Macedo Santos	2000/2006	1	0	1
Ana Archangelo	2003/2006	1	0	1
Total		380	118	498

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nota-se que mais de 50% dos orientadores são mulheres. Outro dado importante é que mais de 70% dos professores fundadores do PPGE (credenciados no ano de 2000) ainda permanece ativo no programa, o que reforça que o número de orientações realizadas até o ano de 2021 condiz com o período de atuação desses professores no PPGE.

Neste sentido, o orientador com maior número de teses e dissertações defendidas no programa entre o período de 2000 até 2021, foi a Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, com um total de 32 orientações sendo 25 dissertações e 8 teses (a docente tem 20 anos de contribuição ao programa). E os que apresentaram o menor número de produções acadêmicas concluídas foram aqueles que haviam sido credenciados entre os anos de 2000 a 2006, tendo em vista seu curto período credenciado no programa. Vale destacar

que todos os docentes⁴⁸ credenciados atualmente (ano de 2022) são titulados na área de educação. Atualmente (ano de 2022), o PPGE/FCT/Unesp conta com quatro linhas de pesquisa: a) Linha 1: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores; b) Linha 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem; c) Linha 3: Processos Formativos, Infância e Juventude; e d) Linha 4: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. O seu objetivo é “formar docentes e pesquisadores qualificados para as atividades de ensino, pesquisa e assessoria e produzir pesquisas na área de formação de professores e processos formativos em diferentes contextos educacionais”⁴⁹.

Sendo assim, percebe-se que o PPGE/FCT/Unesp, durante os anos de 2001 a 2022, formou um total de 533 alunos, tendo um número expressivo de titulados pelo programa. Deste modo, apresentamos no Quadro 8 a evolução do número de ingressantes, concluintes, evadidos e bolsistas do programa de pós-graduação em educação durante esses 20 anos.

Quadro 8 – Total de Alunos Matriculados no (Mestrado e/ou Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp

ANOS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
INGRESSANTES	10	10	10	16	18	23	16	33	40	25	26	46	45	59	49	25	42	48	42	38	55	26	702
CONCLUINTES	0	0	06	08	11	11	11	30	14	29	40	29	26	37	30	47	52	35	36	28	32	21	533
EVADIDOS	0	01	02	02	0	02	0	0	01	0	01	04	01	04	04	03	04	06	04	02	03	0	44
BOLSISTAS	02	03	03	03	03	04	04	05	07	09	15	15	16	18	18	18	18	01	05	18	26	35	246

Fonte: Dados disponibilizados pela seção técnica de Pós-graduação da instituição e organizador pelo autor (2022)

Os dados revelam que, no decorrer dos anos, houve no PPGE/FCT/Unesp um aumento significativo no número de vagas dos cursos de Mestrado e Doutorado, fato este que se deve ao credenciamento de novos orientadores no programa.

⁴⁸ Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes; Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto; Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel; Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi; Profa. Dra. Cláudia Maria de Lima; Prof. Dr. Divino José da Silva; Profa. Dra. Eliane Maria Vani Ortega; Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez; Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin; Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Prof. Dr. José Milton de Lima; Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior; Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira; Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior; Profa. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima; Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti; Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho; Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni; Profa. Dra. Raquel Gomes de Oliveira; Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza; Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi; Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes; Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce; Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias; Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão; Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima; e Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Além do número crescente de egressos, o PPGE/FCT/Unesp possui um importante papel de estabelecer pontes entre a pós-graduação e a graduação através de diferentes espaços: estágio docência, grupos de pesquisas (no qual há alunos da graduação, mestrado e doutorado), Seminário de Pesquisa do PPGE (“cuja finalidade é possibilitar a arguição dos projetos de pesquisa de mestrado e doutorado desenvolvidos no âmbito do Programa, além de possibilitar encontros e trocas de conhecimentos e experiências relacionados à pesquisa e produção de conhecimento da área de Educação⁵⁰”, o qual acontece, uma vez no ano, com a organização dos estudantes da pós-graduação) e eventos locais (colóquios, congressos etc.). Além disso, destacamos os seminários e grupos de pesquisa conduzidos por professores credenciados no PPGE/FCT-Unesp que durante estes anos vêm tendo um papel crucial na formação e no crescimento de todos os egressos do programa.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/seminario-de-pesquisa/apresentacoes/> . Acesso em: 02 jan. 2022.

5 O IMPACTO DO PPGE/FCT-UNESP NA VIDA DOS EGRESSOS

Nesta seção, apresentamos inicialmente um panorama dos 102 egressos respondentes do questionário, coletado em maio de 2022 que trouxeram elementos de história de vida, alguns pontos pessoais e profissionais, além de aspectos do PPGE/FCT. Da mesma forma, também trazemos os dados obtidos nas narrativas realizadas com sete colaboradores da pesquisa.

5.1 TRAJETÓRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tecer observações acerca do perfil dos egressos de um determinado programa de pós-graduação nos reporta à contextualização da sua trajetória pessoal e profissional. Deste modo, caracterizamos o perfil dos egressos PPGE/FCT/Unesp a partir dos dados coletados do questionário.

O curso PPGE/FCT/Unesp tem por objetivo formar docentes e pesquisadores qualificados para as atividades de ensino, pesquisa e extensão e produzir pesquisas na área de formação de professores e processos formativos em diferentes contextos educacionais⁵¹. O PPGE, em seus 20 anos de existência, formou 533 alunos, sendo mestres e/ou doutores. Do total de 533 alunos, encontramos o contato de 363 egressos, dos quais 102 responderam ao questionário. Assim, o perfil caracterizado neste tópico está relacionado aos 102 respondentes ao questionário, e não à totalidade dos egressos do PPGE/FCT/Unesp.

A formação profissional tem enfrentado grandes transformações que nos desafiam a organizar o trabalho pedagógico com alternativas inerentes à realidade. Em áreas como a Educação, é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes anteriores ao ingresso no mestrado e/ou no doutorado. Contudo, pouco se sabe sobre as repercussões da pós-graduação na formação profissional desses colaboradores e como essa qualificação interfere na realidade social a que pertencem. Assim, compreender e conhecer o perfil dos alunos egressos do programa é extremamente relevante para analisarmos o que impactou em sua vida no âmbito profissional e quais são as expectativas que os ingressantes nutrem acerca do programa.

O questionário está dividido em duas partes: **Parte 1:** Dados pessoais (questões fechadas e abertas); **Parte 2:** Atuação profissional (questão aberta).

⁵¹ Objetivo extraído do site do PPGE/FCT/Unesp. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/apresentacao/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

5.1.1 Perfil dos sujeitos (Questionário)

Iniciamos na **Parte 1** (*Dados pessoais*) a caracterização do perfil dos egressos a partir das características sociodemográficas dos sujeitos participantes do questionário. Do total de 102 respostas obtidas, observamos a ocorrência de 73,5% de pessoas autodeclaradas do gênero feminino e 17,6% do masculino.

Em relação à cor de pele, 64 (62,7%) se autodeclararam brancos, 19 (18,6%) pardos, 16 (15,7%) pretos e três (2,9%) preferiram não declarar a sua cor de pele. Temos, portanto, de acordo com a nossa amostra, uma população majoritariamente feminina e branca no PPGE/FCT/Unesp.

Oliveira (2014, p. 124), afirma que “A pós-graduação na área de educação sempre teve um público tipicamente feminino, pois a formação superior predominante de seus ingressantes é a pedagogia”. Os dados coletados em nossa pesquisa evidenciam que, dentre os respondentes do questionário, há a predominância de graduados em Licenciatura em Pedagogia.

Outros trabalhos da mesma natureza mostram um porcentual significativo de mulheres na pós-graduação em Educação: Quadros (2012) identificou que 52,14% dos egressos são do gênero feminino em sua pesquisa; já Audi (2018) observou que a quantidade numérica geral de mulheres (59,71%) é superior que a de homens. Examinando cada curso separadamente, constata-se que o curso de mestrado possui 62,87% de mulheres e o curso de doutorado, 53,12%.

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. Em que se pese essa realidade, o acesso das mulheres à pós-graduação foi mais tardio, conforme expõem Haddad et al. (2020, p. 88746):

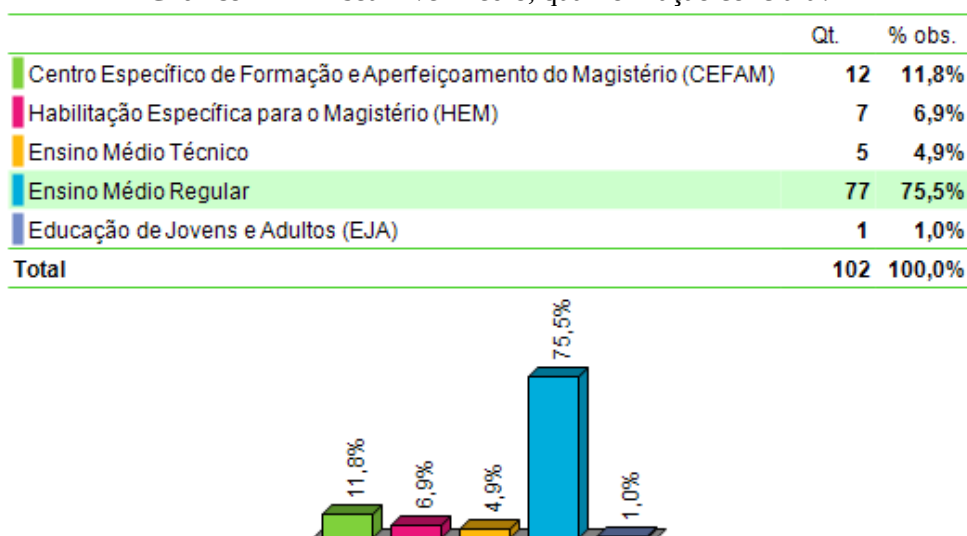
[...] a entrada feminina no campo de pesquisa apenas teve início no Século XX, fato que foi determinante para desigualdade de gênero que permeia o ambiente acadêmico até os dias atuais. Apesar dos avanços femininos num curto espaço de tempo é certo que o androcentrismo é ainda dominante na prática científica.

Assim, os cursos de licenciatura são, geralmente, alvo de escolha das classes menos abastadas da sociedade, sendo a Pedagogia conhecida culturalmente por seu perfil feminino. Em contrapartida, se as licenciaturas têm por objetivo formar professores (Gatti, 2010), esta não é a missão da pós-graduação:

Ensinar e pesquisar são ações diferentes e nos Mestrados e Doutorados é a pesquisa que está em primeiro plano. E mesmo com esse retrato, os Mestrados e Doutorados continuam com a incumbência de formar professores para o ensino superior, conforme prevê o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Fernandez; Ronca, 2010, p. 62).

No que tange à formação do Ensino Médio, o Gráfico 4 nos mostra que 75,5% dos respondentes do questionário vieram do Ensino Médio regular, com poucos oriundos do Magistério:

Gráfico 4 – Em seu nível médio, qual formação concluiu?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do questionário (2022)

A partir dos resultados obtidos, identificamos que 79,4% dos alunos egressos do PPGE/FCT/Unesp são oriundos da escola pública. Este dado demonstra que a democratização do ensino fundamental e médio cumpriu sua função com esses alunos, conforme asseveram Estevam e Guimarães (2011, p. 716):

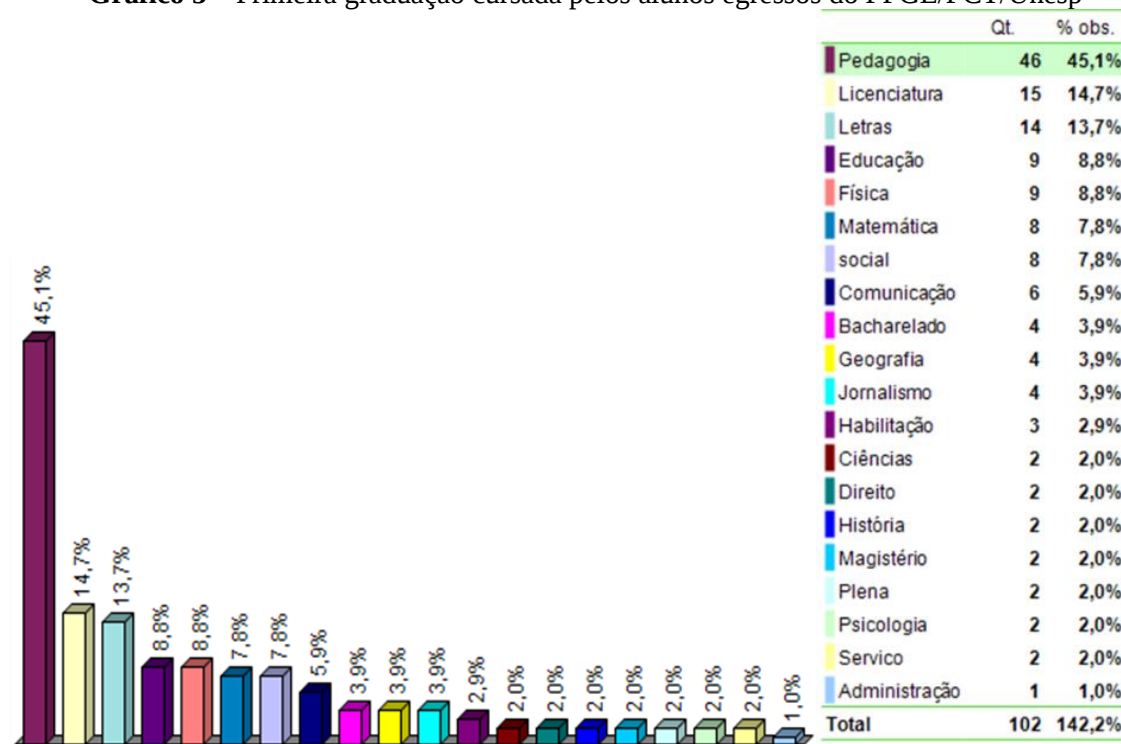
[...] estes dados são, extremamente, reveladores uma vez que a escola pública na trajetória de estudo dos ensinos fundamental e médio desses depoentes concretamente cumpria a sua função em nossa sociedade, a saber: democratizava os códigos legítimos e socialmente valorizados em um determinado momento histórico, ou seja, a norma culta. Conhecimento este que tornou possível o ingresso e o êxito desses participantes na Pós-Graduação.

Logo, segundo Silveira (2009), podemos afirmar que a escola pública pode exercer um papel transformador da realidade social pelo acesso que proporciona ao

conhecimento e aos bens culturais, o que pudemos constatar entre os investigados. A escola pública é um ambiente democrático.

Questionados quanto à primeira graduação, obtivemos algumas respostas inconclusivas (por exemplo: licenciatura, bacharelado), já que se tratava de uma questão aberta. De qualquer forma, observamos que prevaleceram como resposta o curso de Pedagogia (representando mais de 45% das ocorrências) e outras licenciaturas, conforme podemos observar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Primeira graduação cursada pelos alunos egressos do PPGE/FCT/Unesp

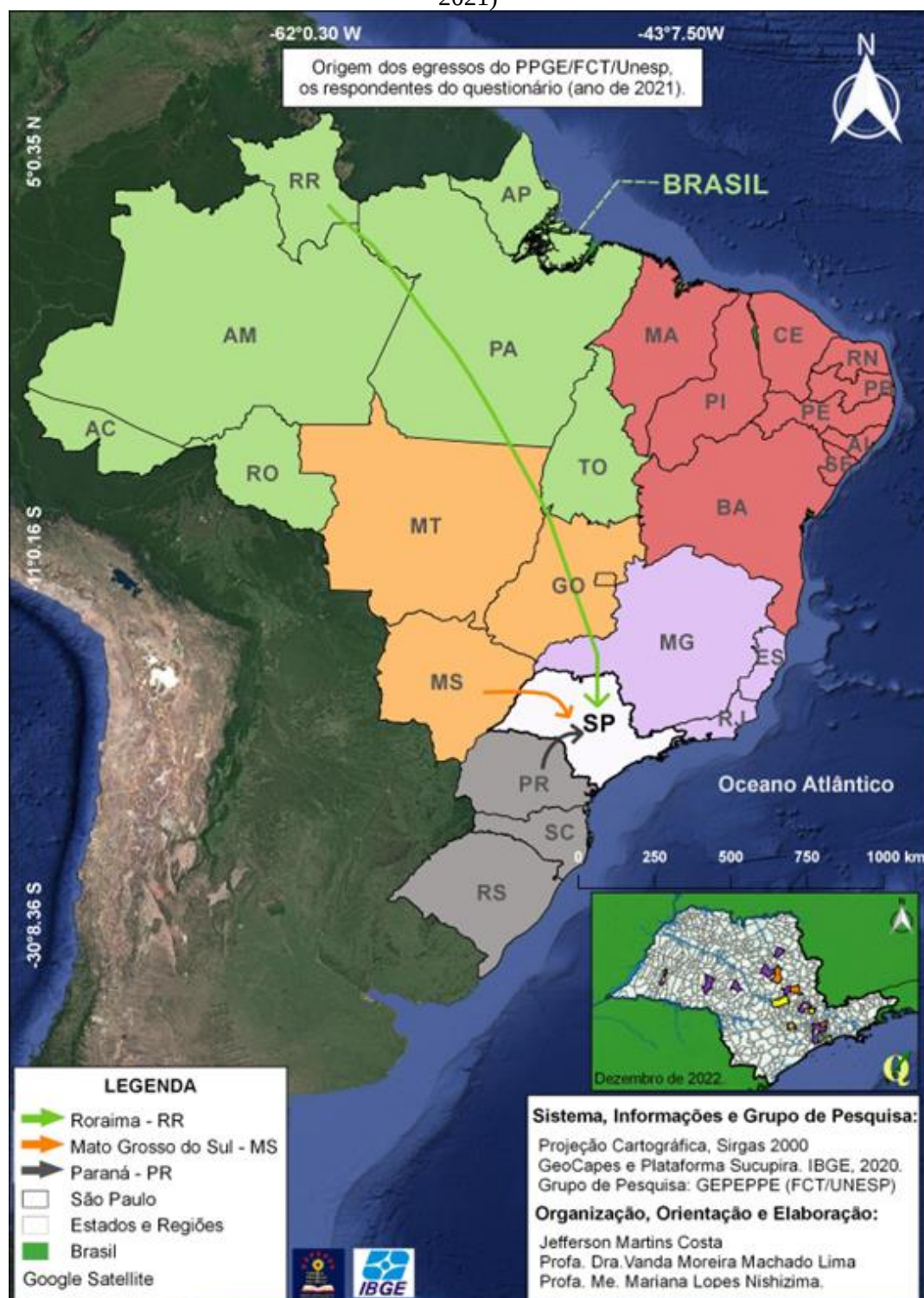


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do questionário (2022)

Estes dados nos apontam que do total de alunos ingressantes no PPGE/FCT/Unesp, a sua maioria é licenciado. Em resultados de pesquisa similar, Gutierrez (2019), buscou compreender, em uma parte de sua pesquisa, se a formação em licenciatura serve como base para prática de uma futura docência universitária, tendo em vista que a maior parte dos mestres/doutores participantes daquela pesquisa possui graduação em licenciatura.

Com relação à sua residência de origem, a amostra avaliada incluiu discentes de diferentes localidades do Brasil, conforme no Mapa 04.

Mapa 4 – Origem dos egressos do PPGE/FCT/Unesp, os respondentes do questionário (ano 2021)



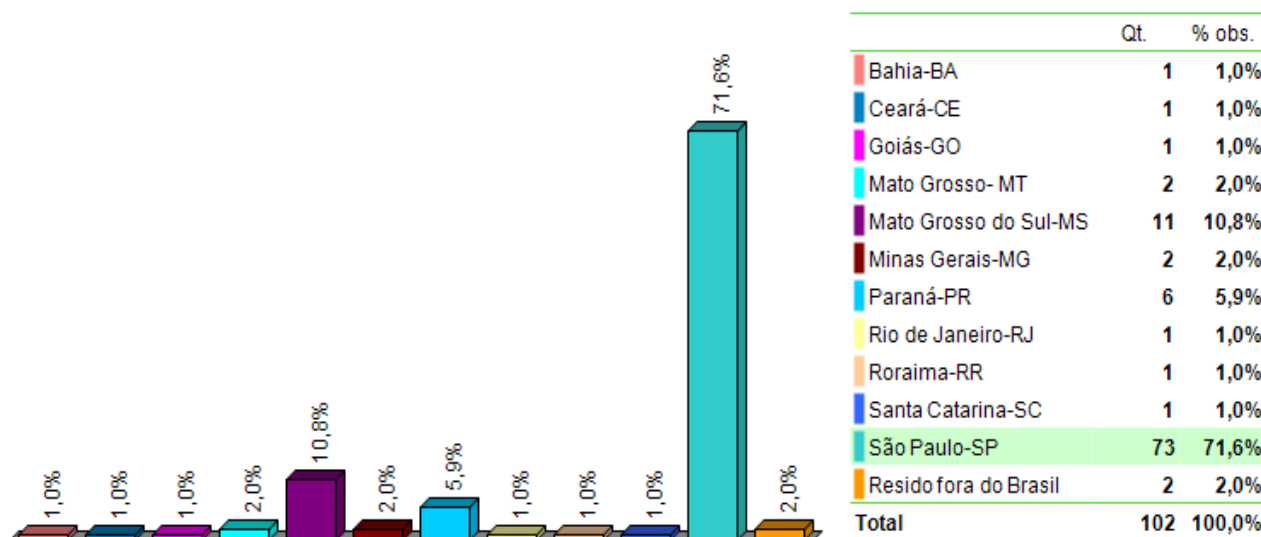
Fonte: Mapa organizado pelo autor (2022).

Com base nos dados coletados no questionário, percebemos que o PPGE/FCT/Unesp recebeu egressos de três estados, além do próprio estado de São Paulo. Assim, tomando por base os egressos respondentes ao questionário, só não ingressaram no PPGE alunos com residência de origem do nordeste. Há grande possibilidade de

egressos de outros estados no PPGE/FCT/Unesp, pois os respondentes do nosso questionário correspondem a 28% do total dos titulados pelo programa.

Interessante notar que muitos egressos mudaram de domicílio após a titulação, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 – Estado em que reside os egressos atualmente (2022)

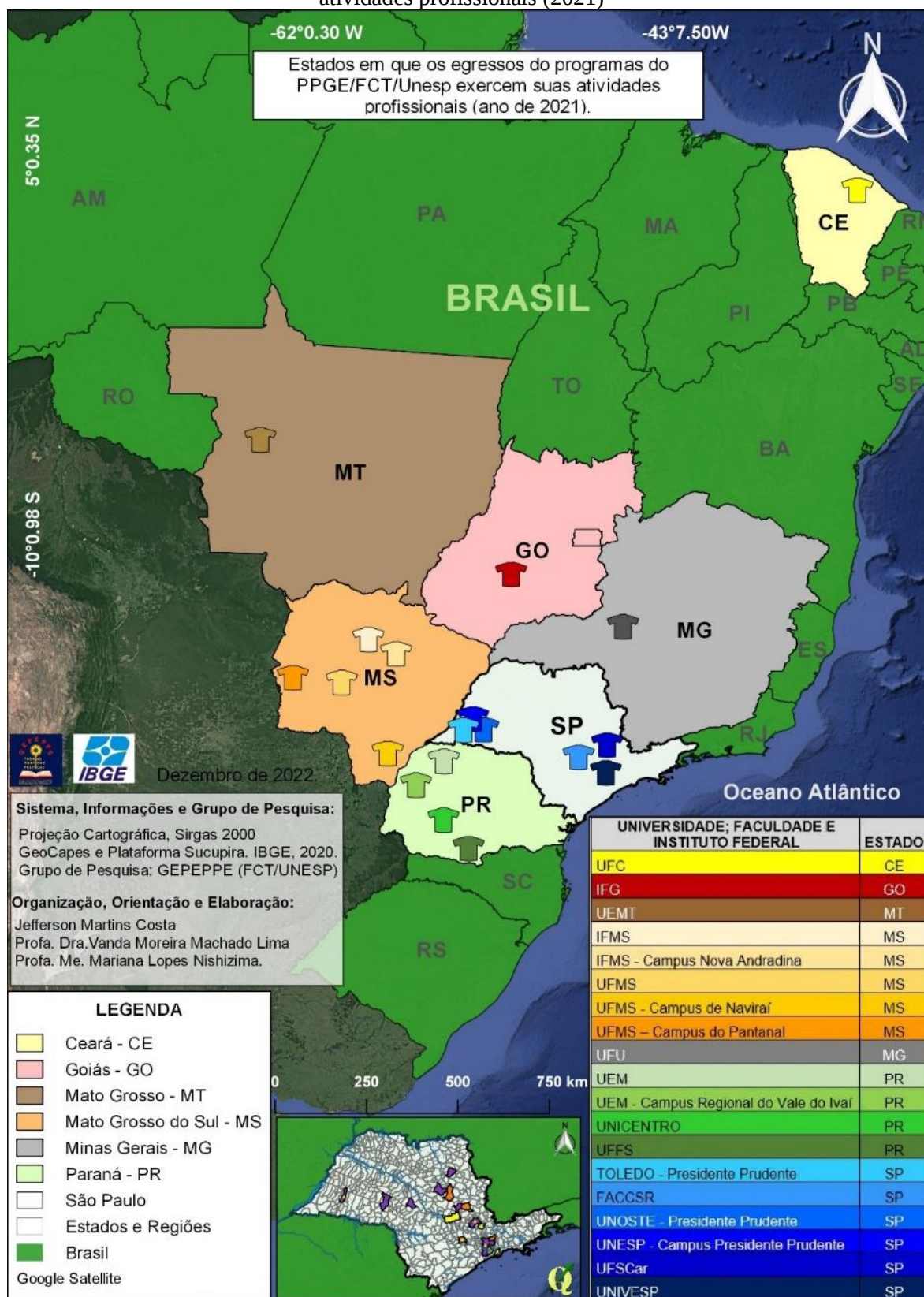


Fonte: Dados coletado e organizado pelo autor (2022)

Ou seja, os egressos do PPGE se estenderam por todo o território nacional, residindo nas diferentes regiões, havendo dois residentes no exterior, possivelmente por conta de oportunidades de trabalho.

Para além da distribuição espacial dos egressos do PPGE, outro dado que chama atenção é a distribuição funcional deles, pois segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (2005-2010, p. 220), “[...] os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior”.

Mapa 5 – Estados em que os egressos do programa do PPGE/FCT/Unesp exercem suas atividades profissionais (2021)

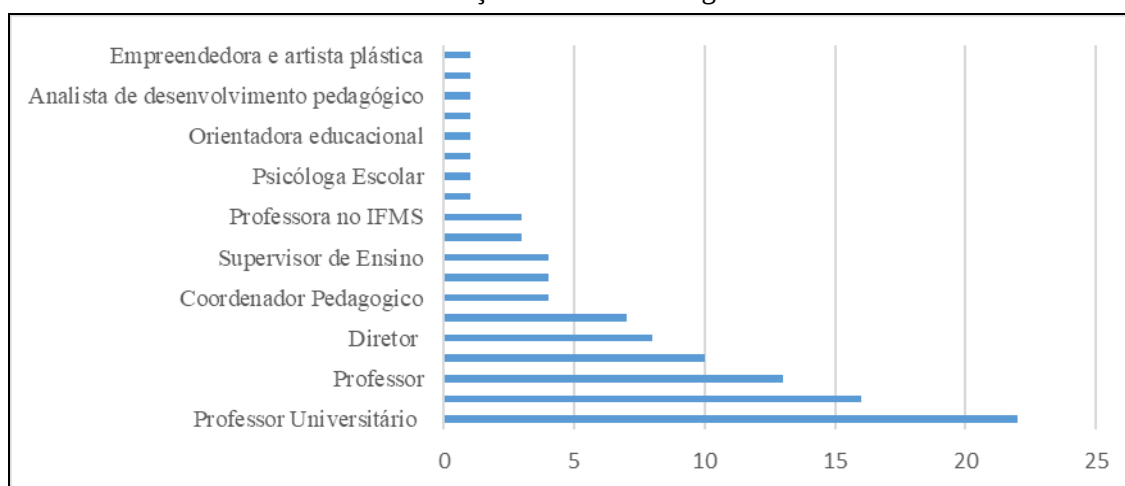


Fonte: Mapa organizado pelo autor (2022)

Portanto, destaca-se que, dos 102 egressos que responderam ao questionário, 22 atuam no Ensino Superior em Universidades Públicas Federais e Estaduais (UFMS, UFU, UFSCar, UFFS, Unicentro, UEM, Unesp, UFCE), além dos docentes em instituições de Ensino Superior privadas de Presidente e Institutos Federais nos estados de Mato Grosso do Sul e Goiás, situação esta retratada no Mapa 05.

Ademais, embora o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) determine claramente que a pós-graduação *stricto sensu* tenha como objetivo a formação de profissionais e docentes para o Ensino Superior, a maior parte dos graduados acaba ocupando diferentes funções na educação básica, conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Situação funcional dos egressos do PPGE



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do questionário (2022)

Os dados apresentados são respostas de uma pergunta aberta, e as respostas “Professor” e “Docente” não nos permitem distinguir o nível de ensino que o profissional atua (Ensino Básico ou Superior). De acordo com os dados apresentados no Gráfico 7, podemos identificar que, embora a ocorrência de egressos exercendo a função de professor universitário represente 21,6% (22 respondentes), se somarmos as ocorrências de Professores (16 respondentes), Coordenador Pedagógico (4 respondentes), Diretor (8 respondentes), Supervisor de Ensino (4 respondentes), Orientador Educacional (1 respondente) e Psicólogo Escolar (1 respondente) temos um total de 40 ocorrências que correspondem a 40,2%. Sendo assim, a maioria dos egressos está exercendo alguma função na Educação Básica. Ainda que a categoria de Professora no IFMS⁵² seja

⁵² A oferta de cursos no IFMS vai desde a educação básica até a educação superior, com opções de cursos presenciais e a distância. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/assuntos/ensino>. Acesso em: 19 out. 2023.

considerada como Professor Universitário, os egressos ainda estão, em sua grande parte, atuando na Educação Básica.

5.1.2 O que dizem os egressos

Perguntamos na **Parte 2 (Atuação Profissional)** aos participantes respondentes do questionário: “A conclusão do mestrado e/ou doutorado teve impacto positivo em sua vida profissional? () Sim () Não”. Do total de 102 participantes, 87 (85,3%) afirmaram que “sim”, e 5 (4,9%) disseram que “não” e 10 (9,8%) não responderam. A partir dos dados elaboramos as categorias: a) acesso ao conhecimento e empoderamento; b) aperfeiçoamento, ampliação, e oportunidades para atuação profissional (inclusive no Ensino Superior e Pós-graduação); c) auxílio em concurso público e processo seletivo (preparação e pontuação de títulos); d) valorização profissional.

A maioria dos respondentes do questionário, com 33%, mencionou que o **“acesso ao conhecimento e empoderamento”** vivenciado e adquirido durante o processo de formação no PPGE tem oportunizado a riqueza da troca de conhecimento durante e depois da formação, conforme observamos nas falas a seguir:

[...] Ampliava os conhecimentos teóricos, permitindo o aprofundamento em algumas áreas: políticas públicas, formação de professores, metodologia de pesquisa, literatura e formação de leitores (P_26, questionário).

[...] O mestrado me ajudou a ser uma professora melhor, mais qualificada e melhor preparada para enfrentar os desafios da docência (P_36, questionário).

[...] ampliação do conhecimento e desempenho profissional, melhora do raciocínio e das ações rápidas diante as situações- problemas, maior reflexão sobre a prática de ensinar influenciando nas decisões a serem realizadas (P_39, questionário).

[...] Conhecimento crítico ampliado; conhecimento maior sobre a escola pública, conhecimento sobre os processos formativos (P_41, questionário).

[...] formação para a pesquisa, ampliação em minha compreensão sociocultural, empoderamento como sujeito gay (P_43, questionário).

[...] mais confiança e segurança para participar dos órgãos e conselhos da instituição que trabalho (P_47, questionário).

Ainda que legalmente a pós-graduação não tenha como cerne a formação continuada, foi possível observar que o Programa proporciona aos discentes espaços de formação continuada para seus egressos, a partir de vivências em disciplinas cursadas, participações em grupos de pesquisas e eventos acadêmicos, agregando conhecimento.

Nesta mesma direção, como consequência deste acesso ao conhecimento agregado pela obtenção do título na pós-graduação, os egressos também mencionaram sobre a melhoria do currículo e as publicações científicas. Este cenário reflete na formação pessoal e acadêmica de cada participação e escrita em um evento científico ou até mesmo em publicações em periódicos e livros. Isso faz com que o sujeito aprenda e dialogue com seus pares, permitindo enriquecer o seu capital cultural e ampliar parcerias.

Apesar do benefício das publicações, Oliveira (2014) menciona em seus resultados de um trabalho semelhante a este, que

a dificuldade que o programa encontra quanto à obtenção da descrição detalhada destas atividades científicas, visando comprová-las perante os órgãos avaliadores, tanto em função dos sujeitos não responderem aos chamados para envio, quanto pela desatualização geralmente encontrada em muitos dados da Plataforma Lattes (Oliveira, 2014, p. 168).

Os programas de pós-graduação são avaliados pela produtividade, e os currículos Lattes desatualizados acabam por impactar negativamente na nota dos programas, e até mesmo na concessão de bolsas.

A análise dos dados verificou na categoria ***“aperfeiçoamento, ampliação e oportunidades para atuação profissional (inclusive no Ensino Superior e Pós-graduação)”***, com 21%, uma série de transformações concretas e significativas profissionalmente, conforme exemplificam alguns excertos relevantes:

[...] me permitiu ingresso como docente em universidade pública e posteriormente em programas de pós-graduação (P_29, questionário).

[...] A partir dessas etapas pude atuar na Pós-graduação *stricto sensu*, na condição de coordenador e docente permanente (P_34, questionário).

[...] contribuiu para o exercício docente no ensino superior (P_41, questionário).

[...] Profissionalização (P_43, questionário).

[...] abriu o campo de possibilidades de atuação profissional (P_48, questionário).

[...] Foi essencial para que eu pudesse ingressar no magistério público federal. [...] e um exercício amplo da docência, alcançando o Ensino Superior e a pesquisa (P_66, questionário).

[...] Ampliação da rede de contatos e pesquisas em âmbito nacional e internacional; orientação acadêmica e iniciação científica; ingresso em programas de pós-graduação; definição de agenda com a criação e coordenação de grupo de pesquisa com vinculação nacional e internacional; participação na coordenação de programas de formação docentes como o PIBID e Residência Pedagógica dentre outros (P_79, questionário).

[...] Por meio da qualificação tive a oportunidade de lecionar e coordenar um curso de pedagogia de uma instituição privada de minha cidade (P_96, questionário).

No mesmo sentido, o trabalho sobre egressos de Quadros (2012) apresentou índices semelhantes, como pode ser observado na sequência: “qualificação a partir do mestrado dá uma maior possibilidade de ingresso na docência do ensino superior. [...] o ingresso no mestrado mostra claramente a importância da qualificação acadêmica como suporte para o ingresso na carreira docente no ensino superior” (Quadros, 2012, p. 71-72).

Já na categoria ***“auxílio em concurso público e processo seletivo (preparação e pontuação de títulos)”***, correspondente a 19%, temos como exemplos de respostas:

[...] Melhora na pontuação para classificação no momento das atribuições de aulas (P_39, questionário).

[...] Auxiliou na prova de títulos do concurso do IFSP; aprimorou minha qualificação profissional (P_72, questionário).

Este auxílio na pontuação final de um processo seletivo, até mesmo num concurso público, permite um acesso imediato ao mercado de trabalho para a grande maioria dos titulados, pois altera significativamente a colocação dos aprovados, contemplando os titulados com as melhores notas. Consequentemente, faz com que o sujeito tenha uma ***“valorização profissional”***. Assim, a obtenção do título, além de refletir na renda familiar, faz com que até mesmo a realidade destes sujeitos seja modificada, refletindo em estabilidade financeira, progressão na carreira, restituição e outras oportunidades. conforme pode ser observado na sequência:

[...] Progressão na carreira (P_47, questionário).

[...] ter uma estabilidade financeira (P_66, questionário).

[...] proporcionou Restituição por Titulação (progressão funcional) (P_72, questionário).

[...] Financeiro (P_99, questionário).

Portanto, podemos traçar o perfil predominante dos 102 respondentes do questionário do PPGE/FCT/Unesp: em sua maioria, são mulheres; cursaram o ensino fundamental e médio em escola pública; são oriundos do curso de Licenciatura em Pedagogia, com formação superior (graduação) em instituições públicas; vieram do estado de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul; após a titulação, espalharam-se por

todo o país; exercem a sua função dentro da área da educação em seu local de residência atualmente, atuando especialmente na Educação Básica.

A partir dos dados obtidos pelo questionário, deduz-se que cursar um programa de pós-graduação em educação *stricto sensu* possibilita aos discentes ter reconhecimento, ou seja, podemos ter várias oportunidades e realizações a partir da obtenção da titulação.

Percebe-se também que o processo de formação, quanto à experiência, estabelece formas de aproximar o sujeito de si mesmo, com os outros e com o mundo; são aproximações de conhecimento epistemológico, identitário e social, enfatizando que a experiência consiste apenas na compreensão de sua própria formação (Josso, 2007). No mesmo sentido, Oliveira (2014, p. 193), em seus resultados, aponta que

[...] de forma geral, foi muito importante perceber que, quando as pessoas se sentem autorrealizadas em relação às suas escolhas de formação e carreira, avaliam positivamente suas trajetórias pessoais, acadêmica e profissionais. Além disso, podem ressignificar suas próprias identidades e subjetividades, atribuindo um maior significado e sentido às suas vidas, ao perceberem que, apesar dos percalços encontrados ao longo de um caminho formativo, a dedicação é sempre válida, pois seu valor agrega nos acompanha por toda a existência.

Delineado o perfil geral dos egressos do PPGE/FCT/Unesp, apresentamos no próximo tópico a análise das entrevistas narrativas realizadas com os sete participantes. A escolha pela utilização da narrativa justifica-se pelo fato dela permitir a compreensão das experiências humanas em sua totalidade (Teles, 1999). Cabe destacar ainda que “a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11).

5.2 A VIDA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO PPGE/FCT-UNESP: REVELAÇÕES NAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS

Conforme apresentamos na Seção 3, a análise da entrevista se fundamentou em Souza (2014). Deste modo, apresentamos as marcas de subjetividade, regulares e irregulares sobre a trajetória de vida pessoal e profissional dos egressos participantes da entrevista narrativa. Portanto, no contexto da análise das narrativas, após transcrever as entrevistas abordamos no primeiro momento o perfil biográfico dos colaboradores entrevistados.

Ressaltamos que todas as entrevistas foram realizadas via Meet (*online*) devido a distância geográfica entre entrevistador e entrevistados, ou por opção dos colaboradores. Todas as entrevistas transcorreram de forma calma, sem ruídos externos, e somente a entrevista com o Prof. Fernando sofreu interrupção em razão de instabilidade da internet por ser um dia de chuva forte. Além disso, o entrevistador tomou o cuidado de realizar um acolhimento inicial com os entrevistados como forma de estabelecer um vínculo de confiança.

Vale destacar que poucos minutos antes de iniciar cada entrevista, o entrevistador expôs a cada entrevistado o tema e os objetivos da pesquisa; após este diálogo, solicitou permissão para iniciar a gravação e cada professor deu início à sua narrativa.

5.2.1 Quem são os egressos?

Neste momento passamos à apresentação individual de cada um dos(as) colaboradores a partir de suas narrativas. Desse modo, no primeiro momento construímos uma síntese do perfil individual de cada participante, realizando uma breve apresentação. Vale destacar, que neste momento da pesquisa é importante preservarmos o anonimato, utilizando, deste modo, nomes fictícios, em respeito à decisão do colaborador. Sendo assim, empregamos os nomes que os entrevistados escolheram.

a) Profa. Dra. Juliana

A entrevista ocorreu no dia 27 de dezembro de 2022, no período da tarde, às 14h51min. A duração da entrevista foi de 51 minutos.

A Profa. Dra. Juliana tem 46 de idade, atualmente mora em Laranjeiras do Sul, no estado do Paraná. Atua na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) há um ano; porém, já tem mais de oito anos de atuação como professora substituta no Ensino Superior em universidades públicas e privadas.

Quanto à sua formação, a colaboradora nos relata que todos os seus estudos foram na escola pública e na universidade pública. Iniciou sua formação para a docência no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM.

A entrevistada nos afirma que a docência não era o que queria, pois, a sua vontade era fazer comunicação social, mas seus pais a fizeram ingressar no CEFAM, devido a bolsa proporcionada a todos os estudantes nesse curso. Neste mesmo período, abriu o

concurso público para professor da Prefeitura de Presidente Prudente/SP e sua mãe fez com que ela prestasse, sendo aprovada e chamada para assumir o cargo.

Deste modo, ficou em média 10 anos atuando como docente na Educação Básica até prestar o vestibular na Unesp e iniciar o curso de Licenciatura em Educação Física. Segundo a colaboradora, nestes 10 anos se estabilizou financeiramente. Durante este percurso, se identificou como professora pesquisadora.

Ao terminar a graduação prestou o processo seletivo do mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, e neste primeiro processo não foi aprovada. No entanto, no ano seguinte, tentou novamente e foi aprovada.

Durante o processo de formação no programa surgiram alguns desafios a respeito da liberação do trabalho para fazer as disciplinas e participar de eventos. No período que esteve no programa de pós-graduação, percebeu a importância da docência. Após concluir o mestrado e doutorado, a colaboradora relata que demorou em média sete anos para conseguir ser aprovada no concurso em uma universidade pública.

b) Prof. Dr. Marcos

A entrevista ocorreu no dia 28 de dezembro de 2022, no período da tarde, às 14h45min. A duração da entrevista foi de 47 minutos.

O Prof. Dr. Marcos tem 37 anos, atualmente é docente efetivo da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ocupa a função de Pró-Reitor de ensino. O entrevistado fez toda sua formação da educação básica em instituição pública. Ele nos relatou que durante este período foi muito importante o papel de seus professores, pois eles incentivam/direcionavam os alunos a seguir/cursar Universidade Pública.

Ao ser aprovado no vestibular, o colaborador foi residir na moradia estudantil da FCT/Unesp por meio do programa de apoio das políticas de assistência estudantil. Durante a sua formação na graduação, participou de: a) projeto de extensão em uma escola de Presidente Prudente; b) de grupos de estudo e pesquisa; c) desenvolvia trabalho de iniciação científica já no início do segundo ano, que depois originou no seu trabalho de conclusão de curso.

Deste modo, ao terminar a graduação e não ter conseguido a aprovação do mestrado na sua primeira tentativa, o entrevistado assumiu o concurso público para professor no município de Taubaté/SP. Mas sua vontade e seu interesse eram fazer o mestrado; com isso, prestou o processo seletivo no ano de 2008 e foi aprovado. Desta

forma, pediu a exoneração do cargo no município de Taubaté e assumiu outro cargo na rede estadual, no município de Panorama/SP.

Afirma também que durante o desenvolvimento de sua dissertação participava de eventos e até mesmo das reuniões que receberam os avaliadores da Capes para a implementação/aprovação da abertura do programa de doutorado em educação na FCT/Unesp. O programa foi autorizado/credenciado e o colaborador participou da primeira seleção da pós-graduação em educação em nível de doutorado e foi aprovado. Neste período do doutorado, ganhou uma bolsa de estudo da Capes, exonerando do cargo do Estado e passou a ter dedicação integral ao programa. Logo em seguida, foi aprovada a bolsa de estudo pela agência de fomento a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, e teve a oportunidade de realizar diversas atividades, como participação em vários congressos, representação discente da pós-graduação, organização de eventos, intercâmbio no exterior e atuar como editor da revista *Nuances*.

Estas experiências foram fundamentais segundo o colaborador, pois permitiram e refletiram em sua atuação como docente na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) após o término do doutorado.

No ano de 2014, foi aprovado no concurso na Universidade Estadual de Maringá – UEM, em segundo lugar, e teve a sua convocação no ano de 2019. Durante este período de espera para ser efetivado, atuou também como docente permanente do Programa de Pós-Graduação da Unoeste, assim como vice-coordenador e coordenador do programa, participando ainda da aprovação do doutorado. Também foi editor da revista *Colloquium Humanarum*, atuando na comissão de avaliação de periódicos, de livros. Durante este período, passou a liderar grupos de pesquisa. Todas estas experiências foram realizadas na Unoeste. Ele destaca que a parceria com a Profa. Dra. Maria Raquel, coordenadora do PPGE/FCT/Unesp na época foi fundamental, pois possibilitou um riquíssimo aprendizado que utiliza até hoje em sua atuação profissional.

c) Prof. Dr. Vagner

A entrevista ocorreu no dia 29 de dezembro de 2022, no período da tarde, às 16h20min, com duração de 1 hora e 41 minutos e 58 segundos.

O Prof. Dr. Vagner tem 39 anos de idade, atualmente mora em Uberlândia, cidade do interior de Minas Gerais. Todo o seu processo de formação da Educação Básica ao Ensino Superior foi realizado em instituições públicas. Durante o processo de formação

na graduação participou de grupo de pesquisa, núcleo de ensino e foi bolsista do projeto de extensão ministrando aulas de Judô durante três anos.

Começou a se preparar para o processo seletivo do mestrado participando de eventos científicos como ouvinte e, posteriormente, com publicações. Deste modo, ele prestou o processo seletivo do mestrado no programa e foi aprovado. Durante o processo de formação no programa, foi bolsista Capes e Fapesp, o que ajudou muito em sua formação. Teve também a oportunidade de realizar dois estágios de docência, intercâmbio e ser professor substituto no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, experiências essas que auxiliaram (e auxiliam até hoje) em sua atuação profissional.

Ao terminar este estágio da formação acadêmica (mestrado e doutorado), teve a oportunidade de atuar como professor contratado na Unoeste, instituição de Ensino Superior privada, bem como no programa de pós-graduação em educação desta instituição, atuando ainda como orientador de mestrado. Sua passagem nesta instituição foi de dois anos, pois foi aprovado como professor efetivo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua até os dias de hoje.

d) Prof. Dr. Fernando

A entrevista ocorreu no dia 03 de janeiro de 2023, no período da tarde, às 14h. A duração da entrevista foi de 57 minutos e 01 segundo.

O Prof. Dr. Fernando tem 45 anos, atualmente mora em Presidente Prudente, é professor contratado da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Secretaria de Educação de São Paulo – Diretoria de Presidente Prudente. O entrevistado fez toda sua formação da Educação Básica à Superior em instituição pública. A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia se deu por motivações/influências de professores da Educação Básica.

Destaca ainda que participar da iniciação científica fez com que tivesse a oportunidade de ter acesso a diferentes referências bibliográficas, além de participar de congressos para conhecer e dialogar com outros acadêmicos. Ao término da graduação, iniciou sua docência no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM de Presidente Venceslau/SP, ministrando a disciplina “Língua e Literatura”.

Neste mesmo período, decidiu prestar o processo seletivo do mestrado em educação da FCT/Unesp, o qual foi aprovado. Durante sua formação no mestrado, continuou trabalhando no CEFAM de Presidente Venceslau, e quando teve a

oportunidade assumiu a Bolsa de Estudo da Capes, pedindo imediatamente a sua rescisão no CEFAM.

Após finalizar o mestrado, voltou a atuar como professor no CEFAM de Presidente Prudente e em uma faculdade particular de Presidente Epitácio. Depois de dois anos de atuação, decidiu prestar o processo seletivo da pós-graduação em educação em nível de doutoramento, e foi aprovado. Após o término do doutorado iniciou o pós-doutorado na Unesp de Assis com a temática de desenho animado e seus impactos no público infantil. Atualmente está trabalhando na universidade privada e na Rede de ensino do estado de São Paulo.

e) Profa. Ma. Claudia

A entrevista ocorreu no dia 10 de junho de 2023, no período da manhã, às 10h. A duração da entrevista foi de 36 minutos e 22 segundos. A entrevistada fez toda sua formação da educação básica ao superior em instituição pública.

Profa. Ma. Claudia tem 65 anos, mora em Araçatuba, é professora aposentada formada em Letras e trabalha atualmente com assessoria em formação de professores. Sua trajetória escolar (Educação Básica e Ensino Superior) foram realizadas em instituições públicas, e toda sua família foram e atuaram como educadores, o que fez ela se inspirar e seguir na área da educação. Sua mãe exerceu o cargo de diretora em uma escola rural e seu pai foi secretário municipal de educação.

Sua mãe foi também professora alfabetizadora, o que marcou muito. Ao se formar, atuou por 17 anos em diferentes funções antes de entrar no mestrado: a) Professora da Educação Infantil e Fundamental; b) Professora do Ensino Fundamental e Médio; c) Coordenadora Pedagógica; d) Coordenadora do Cefam; e) Vice-diretora e Diretora de escola; f) Supervisão de Ensino; g) Professora de Universidade particular; e h) uma das implantadoras do projeto piloto na diretoria de Birigui intitulado “Teia do Saber”, de professores de Português e Matemática das escolas estaduais.

Depois de atuar anos nestes diversos cargos, a colaboradora decidiu, por influência de amigos e supervisores, prestar o processo seletivo de Mestrado e foi aprovada. Durante o processo de formação do mestrado, adquiriu um vasto referencial teórico que a ajuda até hoje em suas assessorias.

A colaboradora menciona que tinha o desejo de cursar o doutorado, que já tinha até separado um capítulo de sua dissertação, para dar andamento; porém, por motivos pessoais, não conseguiu seguir adiante.

f) Profa. Ma. Luana

A entrevista ocorreu no dia 13 de junho de 2023, no período da tarde, às 14h30min. A Profa. Ma. Luana tem 40 anos, atualmente mora em Presidente Prudente, é diretora/responsável pelo colégio Multiplus School. A duração da entrevista foi de 31 minutos e 31 segundo.

A colaboradora fez o seu ensino fundamental em escolas públicas; quando se mudou para Campo Grande, fez o ensino médio em colégio particular. Coursou a graduação em Jornalismo. Ao se formar, exerceu durante quatro anos a função de repórter de uma afiliada da Rede Globo no Mato Grosso do Sul; em seguida, atuou como gerente de jornalismo em três emissoras do Mato Grosso do Sul (Dourados, Ponta Porã e Três Lagoas). Trabalhou também como coordenadora de dois cursos de graduação na área da comunicação.

A colaboradora afirma que sempre teve o sonho de cursar a graduação em Licenciatura em Pedagogia; porém, seus pais que não queriam. Entretanto, a família do marido dela sempre teve escola particular em Presidente Prudente e a convidou para assumir a escola.

Frente a este desafio, a participante não se sentia preparada para trabalhar na área de gestão num primeiro momento; contudo, buscou informação de como poderia cursar o mestrado. Sendo assim, prestou o mestrado na FCT/Unesp e foi aprovada para trabalhar com a temática de tragédias relacionadas a bullying e a exposição disso nas mídias sociais, investigando o que as escolas faziam de prático para lidar com a situação.

Durante o processo do mestrado, trabalhou no colégio como assistente de coordenação na escola para aprender a parte de gestão e, assim, assumir o colégio. A colaboradora relata que estar e cursar o mestrado foi fundamental para o enriquecimento e ampliação do seu conhecimento referente à área de educação. Afirmou ainda que as experiências vivenciadas são colocadas em prática hoje em seu trabalho (apoando seus professores a ir em busca de uma formação em nível de pós-graduação e até mesmo em suas metodologias).

g) Prof. Me. Luiz Fernando

A entrevista ocorreu no dia 15 de junho de 2023, no período da tarde, às 14h. A duração da entrevista foi de 33 minutos e 46 segundo.

O Prof. Me. Luiz Fernando tem 30 anos, atualmente mora em Ribeirão Preto. Atua como professor da prefeitura de Municipal de Ribeirão Preto. Quanto à sua formação, o colaborador nos relata que todos seus estudos foram na escola pública em Panorama, uma cidade do interior de São Paulo, e na universidade pública.

O colaborador menciona que a cidade de Panorama é uma cidade pequena com aproximadamente 15 mil habitantes, e que na época não se tinha conhecimento do que era uma Universidade e Faculdade, pois vivia em um contexto bem pobre. Porém, sua mãe relata que desde pequeno o Prof. Me. Luiz Fernando gostava de estudar; por isso, ela o alfabetizou antes de iniciar seus estudos.

Afirma-nos que, com o incentivo da mãe e com a chegada do Prof. Dr. Marcos (professor da disciplina de educação física), teve a oportunidade de conhecer e cursar uma Universidade Pública. Iniciou sua graduação em licenciatura em Matemática e foi acolhido pelos alunos moradores da moradia, na qual ficou morando todo seu período de formação. Teve a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, a qual ele se identificou como professor e que queria atuar na escola pública.

Ele nos relata que, por incentivos e orientações, resolveu prestar o mestrado em educação e foi aprovado; porém, não tinha se formado ainda, pois neste meio tempo houve greve na instituição. Por este motivo, excepcionalmente, o programa autorizou os alunos aprovados naquele ano a cursar o mestrado. O primeiro desafio durante o mestrado foi conciliar a graduação com a pós-graduação. Ao se formar, teve o término da bolsa Pibid e não poderia permanecer na moradia estudantil.

Sendo assim, no início do primeiro ano de mestrado teve que aplicando alguns concursos pela Vunesp. Somente ao final do mesmo ano que foi contemplado com uma bolsa do programa. Durante o processo de formação, o entrevistado relata que conheceu vários autores que não tinha estudado na graduação.

Ao se formar no mestrado, o colaborador trabalhou como categoria O (professor), na Secretaria de Educação da diretoria de ensino de Presidente Prudente e na Prefeitura de Álvares Machado como professor contratado. Em 2019, prestou o concurso na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e foi aprovado no cargo de professor de Matemática, no qual atua até hoje.

Finalizados os perfis dos entrevistados, passamos à construção das análises das narrativas tomando por base os seguintes eixos: a) Pessoal e b) Profissional. Sendo assim,

as análises das narrativas evidenciarão os impactos que o programa representou para a vida profissional e pessoal de cada um dos colaboradores.

5.2.2 O PPGE/FCT-Unesp na vida dos egressos

A análise das trajetórias coletivas será apresentada destacando as narrativas dos colaboradores e as suas marcas de regularidades e irregularidades. Para as nossas análises, adotamos dois eixos: a) Pessoal e b) Profissional. Cada um dos eixos foi analisado considerando as regularidades e irregularidades.

Na visão de Souza (2014), as marcas **regulares** são oficialmente registradas devido à semelhança nas informações fornecidas pelos colaboradores. Por outro lado, as situações **irregulares** destacam os acontecimentos singulares e específicos ao longo da trajetória histórica de cada colaborador.

a) Eixo Pessoal

O **Eixo Pessoal** é compreendido pelos elementos da entrevista narrativa que perpassam por: história de vida; contextos familiar, econômico e social; oportunidades durante o Ensino Fundamental e Médio; e atuação pessoal dos egressos. Ao examinarmos os dados coletados, observamos que, no âmbito pessoal, os colaboradores ressaltaram elementos e aspectos significativos de suas trajetórias. No entanto, essas experiências ocorreram antes de sua entrada no PPGE/FCT-Unesp. Nele, observamos as seguintes regularidades: a) formação (educação básica) somente em escolas públicas; b) inspiração pessoal e familiar; c) inspiração e motivação dos professores nos níveis escolares precedentes. Por outro lado, temos como irregularidades: a) formação (educação básica) em escola pública e privada; b) contexto familiar e socioeconômico frágeis; c) importância da permanência estudantil na graduação.

Na regularidade *“formação (educação básica) somente em escolas públicas”*, verificamos que todos entrevistados estudaram na escola pública, conforme podemos observar alguns dos relatos:

[...] fiz o fundamental e o ensino médio todos na escola pública. Venho da escola pública (Prof. Dr. Fernando, 2023).

[...] A minha formação foi cem por cento em escola pública. Então, da educação infantil até o Ensino Superior, eu posso dizer que foi em escola pública e universidade pública (Profa. Dra. Juliana, 2022).

[...] estudei durante toda a educação infantil, depois a antiga pré-escola, ensino fundamental e médio em uma mesma escola chamada “Pedro Brandão dos Reis”; esta escola é pública (Prof. Dr. Marcos, 2022).

Porém, nem todos os colaboradores estudaram exclusivamente na escola pública. Justamente por isso, temos como irregularidade *“formação (educação básica) em escola pública e privada”*,

[...] Estudei o ensino médio em escola particular (Profa. Ma. Luana, 2023).

Silveira (2009) aborda a ideia de que a escola pública possui dupla função, pois, ao mesmo tempo que ela se constitui como espaço de reprodução das desigualdades sociais, constitui-se também em espaço de transformação social. Isso inclusive foi observado no relato do Prof. Marcos ao expor que ganhou em um sorteio, no ensino médio, sua inscrição para o vestibular na Unesp. A escola pública como espaço de transformação está vinculada à formação para a cidadania e para um sujeito crítico e emancipado.

No que tange à regularidade *“inspiração pessoal e familiar”*, percebemos que os colaboradores apesar das dificuldades, tiveram incentivos dos seus familiares e de pessoas próximas, conforme podemos notar nas falas:

[...] não conseguia trabalho, mas consegui fazer [...] uns dois meses de um cursinho e estudar por conta, prestei novamente [vestibular] e fiquei em 99°. Eram quarenta vagas para o curso, e falei: “olha, se eu estudar mais de um ano, consigo passar!”. Resolvi fazer um cursinho o ano todo, fui atrás de bolsas e consegui no Anglo [...]. Minha mãe e meu pai me auxiliaram a pagar para me dedicar integralmente [...] foi quando eu entrei. Tentei o curso de educação física na UFSCar e na Unesp de Rio Claro, e consegui ingressar nas duas. Inclusive, queria muito o curso da UFSCar porque o curso era noturno, e via a necessidade de trabalhar (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] antes mesmo de ir para a escola, minha mãe relata que eu queria escrever em casa, estudar. Tenho um irmão mais velho, via meu irmão indo para a escola, pedia para ir à escola. Minha mãe começou a me ensinar em casa, aprendi a escrever antes de ir para a escola. Isso continuou ao longo do ensino fundamental, ensino médio; sempre boas notas, conseguia acompanhar bem os assuntos, não tinha muitas dificuldades e adorava ir à escola (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] mas o meu sonho desde criança era estudar Pedagogia, e os meus pais que não queriam. A família do meu marido sempre teve escola particular em Presidente Prudente e nós recebemos um convite... [...] então, trabalhei durante cinco anos como professora e coordenadora de cursos de graduação em Dourados e nós recebemos um convite para um

processo de sucessão para trabalhar no colégio na área de gestão (Profa. Ma. Luana, 2023).

[...] comecei a fazer o trabalho que os meus pais tinham iniciado na vida deles: foram professores, desde escola típica rural. [...] chegaram até diretores de escola; meu pai, até secretário municipal de educação, passando por toda uma trajetória dentro da educação (Profa. Ma. Claudia, 2023).

Sendo assim, percebe-se o papel importante que os familiares e pessoas que vivem em seu entorno diariamente tem na vida pessoal de um sujeito, pois os colaboradores demonstraram em suas falas que desde a formação na Educação Básica até Educação Superior tiveram influência por estes protagonistas (pessoas que vivem diariamente em contato).

Além da motivação dos familiares e pessoas próximas, outra regularidade que encontramos é ***“inspiração e motivação dos professores nos níveis escolares precedentes”***, segundo os relatos:

[...] acabei trabalhando em um setor da prefeitura municipal de Rio Claro na época, e convivi muito com o pessoal [...] tinha estudado e tinha feito uma graduação. Inclusive o diretor da unidade em que atuava era um professor da Unesp de Rio Claro da área de geografia. E aquilo ali foi me encantando, e eles me estimularam muito. Me auxiliaram a fazer trabalhos do ensino médio; acho que o primeiro contato de trabalho com internet que tive foi nesse ambiente, e eu ficava encantado. [...] E me incentivavam à leitura, me presenteavam com muitos livros e isso também me fez começar a pensar nessa possibilidade. [...] nesse processo da Unesp, eu falei: “não, é o mestrado, é isso o que eu quero fazer!”. [...] os professores incentivaram a irmos para eventos e saber o que era um congresso. Participei de muitos! Congressos de iniciação científica da Unesp, que foram também divisores de águas para entendermos o que era uma socialização de conhecimento, trocar informação com pessoas de outros espaços e que discutem essa mesma coisa (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] quando estava nessa escola, havia alguns professores que faziam um trabalho muito intenso direcionado a nós no sentido de difundir o quanto nós deveríamos estudar para ocupar os espaços dessa universidade pública. [...] por meio de um programa de inscrições para alunos de escolas públicas, ganhei um sorteio entre os alunos da minha turma, uma inscrição para o vestibular da Unesp e, na ocasião, tinha que escolher um curso de licenciatura [...] Todavia, antes do período de inscrições, acabei mudando a minha opção no vestibular por conta de influências dessa professora de geografia, uma grande defensora de que os filhos da classe trabalhadora deveriam estar nas universidades públicas. E ela falava do curso de educação física como uma profissão do futuro. Acabei escolhendo a licenciatura em educação física [...] logo nos primeiros dias de aula, fui com os veteranos fazer uma atividade extensiva em uma escola de Presidente Prudente e me vi encantado pela área educacional e foi ali que comecei a dar os primeiros passos já com

essa trajetória de que queria ser professor, já movido pelas influências da escola da educação básica. No Ensino Superior, destinei que a minha formação deveria ser na área escolar (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] chegou um professor no ensino médio, chamado Marcos Vinícius, ele substituiu aulas na Educação Física. Ele que foi o grande salvador da história [...] ele chegou e levou essa cultura dos alunos prestarem vestibular; ele começou a falar um pouquinho de vestibular. Lembro que no terceiro ano do ensino médio, ele deu umas aulas de redação para a gente poder passar nesse vestibular, concorrer, já que a gente tinha ensino noturno e estava bem atrás dos outros alunos que prestavam vestibular na época. Lembro também que ele fez a nossa inscrição para o vestibular, levou a gente na sala de informática da escola, ou em algum outro lugar da escola; ele mesmo entrou no site da Unesp, pediu isenção. Na verdade, aluno de escola pública não pagava, se não me engano. Ele fez nossa inscrição no vestibular, e foi assim que entrei no vestibular (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] quando fui para o ensino médio, os professores eram até bons, das exatas; mas a professora de língua e literatura era excepcional. Talvez tenha sido uma das melhores professoras que tenha tido na minha vida: é a professora Dione Bongiovani. [...] Eu tinha um grupo de amigos e, por conta da influência dessa professora de língua e literatura, todo mundo queria, necessariamente, ir para as ciências humanas, todos apreciavam as ciências humanas. [...] Por conta da influência da professora e tudo mais, acabei optando por pedagogia (Prof. Dr. Fernando, 2023).

As narrativas evidenciam que os professores têm um papel fundamental na formação dos sujeitos, uma vez que eles podem influenciar diretamente no futuro de seus alunos, transformando suas vidas. Rios (2011, p. 56-7) afirma que “enquanto instituição social, a escola tem como tarefa a transmissão/criação sistematizada da cultura, entendida como resultado da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si mesmos”. Assim como a educação básica, a Universidade e os professores também têm seu papel primordial na formação de seus alunos, e seus professores podem influenciar diretamente seus estudantes. Os professores marcantes são justamente os que inspiram os alunos a seguir a carreira da docência pelo próprio agir exemplar e preocupação com os estudantes com questões para além do conteúdo e da sala de aula. Aliás, em muitos casos, principalmente no Ensino Fundamental, os professores costumam ser um porto seguro para muitas crianças de lares desestruturados, sendo esses os profissionais que prestam um socorro mais imediato ou requerem uma intervenção junto à família em situações extremas.

Logo, as falas da maioria dos colaboradores demonstram que tiveram pessoas inspiradoras em suas trajetórias, quer seja no contexto familiar e social, quer seja por influência de algum docente.

Em contrapartida, apareceu como irregularidade o “*contexto familiar e socioeconômico frágeis*”, segundo transcrevemos,

[...] o trabalho como office boy ampliou um pouco a minha visão do que era formação porque a minha cultura familiar era de educação básica com ensino fundamental incompleto. Por uma questão de trabalho, os meus irmãos também chegaram a abandonar [os estudos], não concluíram a educação básica, inclusive antes de ingressarem no ensino médio. Tinha uma cultura que, depois de ter terminado o processo de formação, era importante para manter a nossa subsistência na realidade familiar, tentar achar um trabalho. E os trabalhos na cidade de Rio Claro eram voltados ou para a área de comércio ou para a área de indústria. Inclusive, tenho lembrança de que colegas se formaram e algumas fábricas, como essa, que eram bem renomadas e empregavam uma quantidade muito grande de pessoas, e eles iam trabalhar nessa fábrica (Prof. Dr. Vagner, 2022).

Neste sentido, ao observar o relato, é evidente como as desigualdades sociais sutilmente adentram o núcleo familiar. Pela narrativa do colaborador, nota-se que sua família priorizava a sua inserção no mercado de trabalho como forma de subsistência, o estudo não era tão valorizado. O fator de ele ter a oportunidade de interagir e absorver um determinado conjunto de conhecimentos compartilhados por outras pessoas com mais esclarecimento em seu ambiente de trabalho lhe permitiu superar as influências culturais e socioeconômicas de sua família, abrindo espaço para trilhar uma trajetória educacional e um percurso de vida distintos daqueles de seus familiares.

Rodrigues et al. (2013, s/p) afirmam que “se os pais possuem pouco capital econômico e cultural, a política educacional é uma variável ainda mais importante para corrigir as desigualdades”.

Esta fragilidade constatada na narrativa apresentada não se restringe à Educação Básica, pois constatamos outra irregularidade, a “*importância da permanência estudantil na graduação*”, presente na vida de um dos participantes da entrevista:

[...] um contexto bem pobre, que era a minha realidade. Eu não sabia o que era uma universidade quando fui para o ensino fundamental, ensino médio. Nunca tinha ido a uma universidade. Os profissionais que tinham formação, que eu conhecia na época, eram os meus professores e o médico [...] esses eram os profissionais que eu conhecia. [...] fui para a universidade com uma mochila, com material escolar e com uma bolsa, com roupas. Cheguei na moradia, me acolheram, virei um hóspede. Eles chamam de hóspede a pessoa que não tem a vaga, e eles me arrumaram um lugar para ficar. Eu ficava num quarto que já tinha dois moradores; ocupei um espaço no chão, embaixo da bancada, e lembro que no primeiro dia, a primeira tarefa foi encontrar um colchão na moradia para poder dormir. Me emprestaram, arrumei um colchão lá, e foi assim que cheguei na Unesp. Vale lembrar que, ainda no final do

primeiro ano, tive oportunidade de participar do PIBID (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

Diante da fala do Luiz Fernando podemos compreender que a bolsa de estudo e a moradia estudantil oferecida aos estudantes de permanência estudantil têm um papel fundamental para que eles permaneçam na Universidade. Para muitos alunos, se não houvesse este suporte, não teriam conseguido se manter durante a sua formação inicial. Neste sentido, para Bourdieu, o sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural” (Bourdieu, 2007, p. 41).

É importante salientar que, no contexto pessoal, identificamos também elementos que impactaram a vida dos egressos durante e após sua formação no PPGE/FCT-Unesp, como “benefícios pessoais da pós-graduação (mestrado e doutorado) na vida” que se manifestam como uma tendência consistente nos relatos dos colaboradores. Esta regularidade que encontramos foi “**benefícios pessoais da pós-graduação (mestrado e doutorado) na vida**”, conforme os relatos:

[...] me reconheço enquanto um cidadão por ter passado por todo esse processo, porque consigo entender o que é o sentido da cidadania: conseguir fazer uma leitura social de uma maneira mais ampla, ter conhecimento qualificado, lutar e argumentar em relação àquilo. Você participar ativamente dos processos de mudança que vão ser contínuos, e a formação me trouxe isso. Por isso que falo que não consigo separar o pessoal do profissional; para mim, a coisa anda junto (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] horizonte da minha vida, tanto a graduação quanto o mestrado, porque eu estava numa cidade que é a maior cidade da região do oeste do estado, a cidade mais desenvolvida, a cidade onde as pessoas que querem estudar vão, para poder crescer na vida. Enfim, é isso (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

Diante de todas essas informações, podemos afirmar que o PPGE/FCT-Unesp forma seus discentes proporcionando não somente conhecimento, mas também um certo empoderamento. Isso porque a pós-graduação não se trata exclusivamente da obtenção de uma titulação; esta experiência traz um percurso de crescimento pessoal e profissional que reverbera socialmente, ou seja, o reconhecimento do título acadêmico representa um diferencial na vida e no trabalho do egresso.

b) Eixo Profissional

O **eixo Profissional** engloba os impactos que o PPGE/FCT/Unesp trouxe para a vida profissional dos egressos. Nele, observamos as seguintes regularidades: a) atuação profissional na área de formação após a titulação de graduado; b) trabalho durante a formação do mestrado; c) participação em eventos científicos - publicações – títulos; d) a atuação (durante e após a titulação) na Universidade privada como oportunidade de crescimento profissional; e) formação como pesquisador e impactos na atuação profissional; f) contribuições profissionais da pós-graduação em diversas dimensões: docência, pesquisa, extensão e gestão; g) a relevância dos docentes do PPGE/FCT/Unesp; h) desafios profissionais durante o processo de formação; i) oportunidade de bolsa de estudo do PPGE/FCT/Unesp; j) atuação profissional relevante atualmente. Por outro lado, temos como irregularidades: a) desafio no processo seletivo do mestrado; b) intercâmbio – BEPE; c) contribuição e ampliação do conhecimento durante a pós-graduação; d) troca de experiência entre os pares e entre discentes e funcionários durante a pós-graduação; e) participações em diferentes espaços na Universidade.

Quanto à regularidade “*atuação profissional na área de formação após a titulação de graduado*”, os colaboradores da pesquisa relatam que:

[...] dei algumas aulas também no Estado como categoria O no final de 2017, mas o primeiro ano que eu trabalhei completo foi em 2018, na Prefeitura de Álvares Machado, como professor contratado (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] trabalhei durante sete anos como repórter de uma afiliada da Rede Globo no Mato Grosso do Sul e depois como gerente de jornalismo em três emissoras do Mato Grosso do Sul (Profa. Ma. Luana, 2023).

[...] fiquei 17 anos em sala de aula, comecei na educação infantil. Só não trabalhei como alfabetizadora. Depois trabalhei no ensino fundamental, no ensino médio, fui para coordenação pedagógica. [...] eu atuava como vice-diretor, aí fui como diretora de escola, passei no concurso de diretor; fiquei um tempo também na gestão de escolas, e aí fui para supervisão (Profa. Ma. Claudia, 2023).

[...] minha relação com o magistério começou em 1991, quando entrei no Cefam (Profa. Dra. Juliana, 2022).

[...] me formei e comecei a trabalhar como estagiário com ginástica laboral dando aula em empresa; profissional Trainner; treinamento de atletismo no Sesi na época; e como recreação em hotel aos finais de semana (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] cheguei em Taubaté e tive uma riquíssima experiência profissional como professor de educação básica no concurso da prefeitura. [...] eu exonerei o cargo da prefeitura de Taubaté e, concomitante, assumi um outro cargo na rede estadual; o Estado me chamou novamente em um

concurso que eu já tinha sido chamado, a lista rodou e tive a chance e a oportunidade de assumir um cargo no município de Panorama onde atuei de 2008 a meados de 2011 como docente efetivo da rede estadual. Eu me sentia muito realizado nesses espaços, já impulsionado por essas experiências durante a graduação que tinham acontecido em Presidente Prudente (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] comecei a trabalhar no Cefam de Presidente Prudente e também comecei a trabalhar em uma Universidade particular de Presidente Epitácio, o que foi muito importante para mim porque lá conheci pessoas muito significativas e que, de certa forma, contribuíram bastante com a minha pesquisa, com a minha trajetória. Então, alguns colegas que conheci em Epitácio, que conheci no Cefam foram importantíssimos para a construção do texto, a construção de uma nova pesquisa (Prof. Dr. Fernando, 2023).

As narrativas evidenciam que a formação em nível de graduação oportunizou o ingresso na docência, o que fica claramente descrito quando analisamos o número total de egressos da graduação que exercem esta função. A titulação de graduado repercutiu na vida de cada um dos colaboradores, seguida de várias oportunidades de trabalho que surgiram antes do mestrado e/ou doutorado. Em estudo da mesma natureza, Quadros (2012, p. 68-69) cita que “em relação à ESEF/UFRGS, dos 81 egressos pesquisados, 21 (25,92%) não exerciam nenhuma atuação profissional antes do mestrado”; já em “relação à ESEF/UFPel, dos 36 egressos pesquisados, apenas 5 (13,88%) não exerciam nenhuma atuação profissional antes de ingressarem no mestrado”.

Confrontando as narrativas obtidas com as pesquisas já existentes, fica evidente que a graduação oportuniza aos egressos atuarem na área de formação antes mesmo do ingresso em uma pós-graduação, o que é bastante significativo, pois desenvolvem a vivência da docência. Inclusive, tal realidade permite que, em um eventual ingresso em uma pós-graduação, as discussões não fiquem somente no âmbito teórico, já que possuem a prática docente como aliada.

Além do trabalho após a graduação, outra regularidade identificada foi o “*trabalho durante a formação do mestrado*”. Os colaboradores relataram:

[...] no mestrado, não optei por um programa de bolsa, porque já trabalhava no colégio. Eu tinha uma carga horária de trabalho reduzido que me possibilitava assistir todas as disciplinas necessárias e ter um tempo para escrever a minha dissertação. [...] fui estudar essa parte comportamental, porque como eu já estava aí nesse ínterim, vindo para Prudente e trabalhando como assistente de coordenação na escola, porque não quis entrar numa área relacionada à coordenação, direção, sem ter conhecimento (Profa. Ma. Luana, 2023).

[...] trabalhava, tinha a opção de ter uma bolsa do Estado, mas o tempo ficava congelado. Então, o que eu fazia? Fazia as disciplinas. Tinha a

minha chefe, que eu era subordinada a ela. Dirigente, como no cargo de supervisor você tem a possibilidade de trabalhar até a noite (Profa. Ma. Claudia, 2023).

Os dados revelam que, mesmo os participantes tendo a oportunidade de adquirir uma bolsa de estudo durante a sua formação, eles optaram em seguir trabalhando, pois teriam algum prejuízo (tempo de serviço congelado; a preparação para a sucessão no colégio); assim decidiram em se manter no serviço. Outro aspecto que tende a influenciar a decisão de optar por uma bolsa, embora não mencionado diretamente, é o valor a ser recebido mensalmente, uma vez que os salários associados às posições ocupadas pelos egressos geralmente apresentam maior atratividade financeira.

Outra regularidade identificada foi a ***“participação em eventos científicos - publicações – títulos”***, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

[...] fiz uma bonita pesquisa de mestrado e tentava me envolver o máximo possível nos eventos, tentando conciliar essa vida do mestrado, mesmo ainda trabalhando e surgindo essas outras oportunidades (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] o mestrado contribuiu nesse sentido para mim. Consegui pontuar, e fiquei em quinto lugar na lista geral do concurso de Ribeirão Preto, e em segundo lugar na lista de pardos e pardos negros. Isso ajudou bastante, sem dúvida, [...] a pontuação que aquilo coloca na prova de títulos. E também me ajuda hoje, enquanto profissional, me ajuda na evolução funcional também (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] passei em segundo e nem da área de políticas sou. Vi que a questão da produção de um currículo, o quanto isso não é só uma preocupação para manter a nota do programa e isso abre portas para você, para um concurso público. Há uma prova de títulos. Então, a Unesp também acaba incentivando. Nós nos preparamos durante o processo para enfrentar essa concorrência. [...] E a produção para mim tem uma sacada que não é quantitativo, mas tem uma sacada também de comprometimento, você tem que saber o que você está fazendo. Sei que tem a delimitação de só socializarmos em veículos de comunicação científica, e tento socializar nos projetos de extensão também para ter um outro alcance, mas é importante isso também. E de fortalecimento pessoal e profissional no que você está fazendo, a partir da socialização em um outro artigo que vai meter o pau naquilo que você falou, e já está ótimo. De falar: “cara, agora que eu estou escrevendo um artigo!” ((risos)), e respondendo essas críticas. Esse é o movimento. Se você não está publicando, como você está submetendo consciência crítica? Você tem que submeter, você tem que dialogar. Se não, você vive no seu mundo. [...] Título te abre a possibilidade de mostrar para que você veio, qual é o conhecimento que você tem. Se você não tem título, você não presta determinados concursos, você não ocupa determinados cargos, você ocupa determinados cargos em que você não é ouvido, não vão te olhar seriamente pelo que você faz (Prof. Dr. Vagner, 2022).

A participação em eventos e as publicações⁵³ de artigos (revistas) são fatores importantes no processo de avaliação realizado pela Capes aos programas de pós-graduação e são fundamentais para formação e atuação docente. Outro ponto crucial é a oportunidade de divulgar a pesquisa, buscando compartilhar o conhecimento com colegas e parceiros. Como podemos evidenciar nos relatos dos participantes da pesquisa, o PPGE/FCT/Unesp exige de seus alunos o cumprimento de créditos extracurriculares, geralmente cumprido com publicações, apesar de haver outras possibilidades para se atingir esta pontuação, como participação em eventos, por exemplo. A instrução normativa nº 07 do conselho do programa de pós-Graduação em educação da FCT/Unesp, de 27 de fevereiro de 2023, estabeleceu em seu artigo 1º, § 2º, que o discente do programa, para sua banca, deverá “apresentar o comprovante de submissão ou publicação de artigo em periódico científico relacionado à temática da pesquisa desenvolvida”, o que fomenta ainda mais que os alunos busquem socializar suas pesquisas por meio de publicações.

Patrus et al. (2015, p. 4 *apud* Machado, 2007, p. 140) defendem que “os incentivos, exigências e induções da Capes para instalar a cultura da pesquisa e das publicações, em um país sem muita tradição de práticas escritas, justifica-se e é nobre, pois é necessário que os trabalhos dos pesquisadores apareçam no espaço público”. Além de a publicação ser um critério estabelecido pela Capes, este instrumento tem sido um diferencial para pontuação em concursos públicos na fase de titulação.

Por outra perspectiva, o produtivismo acadêmico pode trazer um ambiente de competitividades entre os pares criando, assim, uma supervalorização da produção acadêmica sem a preocupação com a qualidade do que é produzido; isso implicaria na falta de compromisso com o avanço e aprofundamento do conhecimento (Freitas, 2011). Logo, observar o *qualis* do periódico no qual se publica é importantíssimo, pois uma quantidade significativa de produções em periódicos com baixo *qualis* não impacta positivamente na nota do programa.

Alcadipani (2011, p. 1176) afirma que “muitos estão adoecendo com este sistema. Mede-se, apenas, quantidade de produção acadêmica. A qualidade ficou de lado. Há dez anos o problema está claramente diagnosticado”. Para além do *qualis* do periódico no qual se publicação, a pressão pela produtividade tem levado muitos pós-graduandos ao

⁵³ Este é um dos itens de critério para avaliação presente na ficha de avaliação. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_EDUCACAO_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

adoecimento. Podemos perceber que a produtividade tem algumas vantagens e também desvantagens, e não podemos desconsiderar os dois pontos.

Ainda com respeito à participação em eventos científicos, esta se mostra primordial para adquirir e compartilhar conhecimentos entre os pares, mas nem sempre todos os discentes têm a oportunidade de vivenciar estas experiências. Muitas vezes, surgem desafios como, a não liberação do trabalho para participar de evento ou a falta de apoio financeiro do programa.

Outro ponto significativo constatado nas narrativas foi que os participantes tiveram a oportunidade de ***“atuação (durante e após a titulação) na Universidade privada como oportunidade de crescimento profissional”***, outra regularidade mencionada pela maioria dos entrevistados, conforme podemos observar nas transcrições a seguir:

[...] ingressei na Unoeste como docente permanente do Programa de pós-graduação, 30 horas. Rapidamente fui absorvido pela graduação porque, nesse envolvimento com a universidade, eu ministrava cursos; nas semanas de formação de professores; de formação continuada da Unoeste. [...] era vice-coordenador do programa de pós-graduação. Fiquei, então, no período de 2017 a 2020, que era o quadriênio como coordenador. [...] fiquei como editor da revista *Colloquium Humanarum* (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] Nesse meio tempo abriu um processo seletivo na Unoeste para contratar um professor para o programa de pós-graduação e na área de políticas públicas, mas as discussões sobre filosofia da educação estavam nessa linha também. [...] eu fui aprovado e passei em segundo lugar. [...] Em fevereiro já comecei a trabalhar na Unoeste contratado por 40 horas, 30 horas na pós-graduação (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] terminando o doutorado, já trabalhava em uma universidade particular (Prof. Dr. Fernando, 2023).

[...] Na faculdade, como professora universitária, antes de ter o mestrado, porque tinha que ter aquele curso; era parte de uma pós-graduação e aperfeiçoamento, que era a docência do Ensino Superior. Também tinha feito um curso na Unicamp e um de gestão, aperfeiçoamento, e aí dava a possibilidade para as aulas aqui na faculdade, como professora universitária. Com o mestrado ficou até mais fácil do que aqueles que tinham doutorado, porque acabou chegando em um ponto que as faculdades procuravam quem tinha mestrado e não doutorado, por conta de valor mesmo para pagar o profissional (Profa. Me. Claudia, 2023).

Fica evidente que esta atuação na iniciativa privada tem oportunizado aos mestres e doutores não só atuar em salas de aula, mas também em outros espaços como: a) editor de revista; b) vice-coordenador de programa de pós-graduação; c) pós-doutoramento; d)

atuação na graduação e pós-graduação; entre outros. Os trabalhos semelhantes desenvolvidos por Oliveira (2014), assim como por Quadros (2012), também apresentam esta ascensão na atuação em Universidades privadas com índices de 20,93% e 33,33%.

Todavia, a narrativa da Profa. Claudia evidencia uma realidade crítica: muitas universidades privadas optam por contratar mestres (e não doutores) para pagarem menos ao profissional, pois um doutor representaria maior investimento por parte da instituição de ensino. Revela-se, assim, a natureza empresarial das faculdades particulares.

Quanto à regularidade *“formação como pesquisador e impactos na atuação profissional”*, os colaboradores evidenciam que:

[...] Primeiro, tive que me reconhecer enquanto professora; me reconhecer e depois enquanto capaz de entrar em uma universidade pública, que era muito concorrida na época. Tentei várias vezes e não consegui. Fui conseguir depois de muito tempo. E depois, enquanto estava fazendo a licenciatura, fui me reconhecendo enquanto professora pesquisadora, porque queria saber além daquilo que os professores estavam me dizendo em sala de aula. Eu já dava aula, já era docente 1997 na rede pública. Falei: “não... [...] Eu preciso de mais, isso que nós estamos vendo aqui para mim não vai ser o suficiente!” [...] já entrei no primeiro ano querendo, inclusive já buscando até um orientador para o mestrado. Quer dizer, eu não tinha nem terminado ainda o curso de graduação e eu já estava pensando já no mestrado. Eu tinha um dia a dia, um cotidiano muito desafiador, que é o trabalho. Quando você trabalha o dia inteiro e você estuda à noite, é muito difícil para você, por exemplo, entrar em um grupo de pesquisa. Eu sabia o caminho das pedras, sabia que eu tinha que participar de grupos de pesquisa, sabia que eu tinha que publicar em congressos, eu sabia que eu tinha muita coisa que eu precisava fazer e não conseguia porque eu trabalhava o dia todo (Profa. Dra. Juliana, 2022).

[...] Eu me vejo bastante como professor, um professor que gosta de pensar a própria prática, tenho muito isso em mim, e acho que muito disso eu aprendi no mestrado, de ser um professor realmente que para, pensa o que fez, tenta reformular aquilo que não deu certo. Eu me vejo bastante assim, como professor pesquisador. Busco muito na literatura mesmo, porque na escola, às vezes, a gente tem a impressão de que a gente fica experimentando muita coisa, a gente acha que a gente está só testando coisas, mas não, tudo que a gente está fazendo, na verdade, tem uma fundamentação, tem uma formação que a gente teve; a gente não está simplesmente tentando, a gente tem uma base científica para isso. O mestrado me deu isso também, essa facilidade de buscar texto. Aprendi a fazer no mestrado, por exemplo, um levantamento para ler sobre um assunto que quero: quero aprender mais como um estudante aprende números inteiros, por exemplo. Ali na plataforma, sei pesquisar, posso ler artigos sobre isso, posso olhar dissertações que estudaram sobre isso para poder aprender e levar isso para o meu trabalho (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

Pelas transcrições, pode-se observar que as análises das entrevistas nos mostram um amadurecimento frente à atuação docente, fazendo com que os mesmos reflitam e construam a sua própria identidade docente. Santos et al. (2019, p. 40) afirmam que a identidade docente está interligada com diferentes “[...] dimensões da vida profissional, como a comunidade na qual o professor está inserido, o contexto institucional (universidade, faculdade, departamento), a área científica, as experiências profissionais anteriores e as experiências”, ou seja, a experiência vivida durante o processo de formação no PPGE/FCT/Unesp interfere diretamente na construção da identidade profissional. Pimenta (1997, p. 7) assevera que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Vale destacar que as contribuições da formação profissional de um curso de pós-graduação podem ser variadas. Assim, foi identificada a regularidade ***“contribuições profissionais da pós-graduação em diversas dimensões: docência, pesquisa, extensão e gestão”***:

[...] em um primeiro momento foi a questão de profissionalização, mas como espaço de formação humana para mim é indiscutível, eu me tornei uma outra pessoa para enxergar o mundo, para me enxergar, as minhas relações interpessoais [...] hoje tenho que fazer projeto para tentar captar recursos em fomentos à pesquisa e de órgãos externos. Se o projeto não está bem escrito e se não atende às estruturas, a estrutura que precisa ter, sai fora. E venho recebendo alguns elogios quanto à estrutura do projeto e também é um processo de profissionalização que foi a pós-graduação que me trouxe (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] uma das coisas que eu não tinha aqui no colégio, mas que peguei por conta de ideias que tive durante a dissertação, foi trabalhar com os professores com um código de ética feito por eles. Ouvindo as demandas dos professores daquilo que é possível, daquilo que é desejável e daquilo que nós não conseguimos fazer, mas que pode ser um plano futuro e trabalhar em cima disso com estratégias. Com os alunos, com assembleias nas salas de aulas, com eleições dos alunos representantes, com situações mensais, escutando esses alunos, as suas habilidades e as suas dificuldades. E as propostas de diferentes metodologias pedagógicas que os professores utilizam e aquilo que pode ser mais apropriado para cada série (Profa. Ma. Luana, 2023).

[...] O referencial veio e encontrou morada dentro da minha prática, das minhas ações pedagógicas. Já me aposentei, mas tenho uma consultoria, trabalho com consultoria em educação, e ainda trabalho nessa linha de formação de professores [...] então, trabalho de acordo com a demanda de uma prefeitura, em termos de formação de professores, mais ligado à gestão. O trabalho de professor, do professor coordenador, como acontece, como uma linha de trabalho, de acompanhamento, de acompanhamento e abertura de possibilidades para a prática do

professor. A pesquisa minha é, realmente, em cima de como você trabalhar hoje um currículo alinhado às necessidades, porque acredito muito nisso. Um plano de gestão, como construir de uma forma participativa, inclusiva, com todas essas necessidades e demandas que nós temos, em termos de diversidade e tudo mais. Como trabalhar isso, uma reflexão com os professores (Profa. Ma. Claudia, 2023).

[...] o mestrado vem a contribuir com a questão pedagógica. Não estudei nada de matemática ao longo do mestrado, mas discuti bastante coisa sobre ensino de matemática. Então o mestrado contribuiu nesse sentido de me ajudar a ser um professor que pensa o conteúdo de matemática pedagogicamente também, porque os professores de matemática, em geral, têm a ideia de que basta saber matemática para ensinar matemática. E entendi isso muito bem no mestrado que não, não basta você saber matemática; existem outros saberes que um professor precisa ter antes de entrar em sala de aula e ensinar (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] E fruto desse trabalho de inserção na pós, de toda essa trajetória de engajamento, hoje também coordeno um grupo de pesquisa, participo de outros dois como docente pesquisador; lidero uma pesquisa nacional em dez estados do país (sendo dois de cada região) que versa sobre o processo de materialização da BNCC nas diferentes regiões do país. Hoje oriento cinco alunos de doutorado, quatro estudantes de mestrado. Tive a oportunidade, lá na Unoeste, de acompanhar a supervisão de um pós-doutorado de uma docente que também já está inserida em uma outra universidade pública em um Instituto Federal Goiano. Tive a aprovação em um edital universal; bolsas de iniciação científica da Fundação Araucária; já tinha do CNPq; e hoje, outubro, recebi um convite da atual reitoria eleita para ser a reitora que tomaria posse em dez de outubro, e recebi o convite para atuar como pró-reitor de ensino na UEM nos próximos quatro anos (Prof. Dr. Marcos, 2022).

Infere-se, através das falas dos colaboradores, a importância que o PPGE/FCT/Unesp tem na formação de profissionais para a atuação profissional, uma vez que este processo pode ter inúmeras interações e situações que refletirá no seu dia a dia. De acordo com Maccari e Teixeira (2014, p. 102), “os egressos (ex-alunos) de um programa de pós-graduação têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no curso e que a qualidade do programa é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante contextualizar o programa”. Sendo assim, podemos observar nas análises dos colaboradores um amadurecimento frente à atuação docente.

Além das contribuições do PPGE/FCT/Unesp na vida dos egressos, a regularidade “*a relevância dos docentes do PPGE/FCT/Unesp*” se fez bastante presente, conforme as transcrições:

[...] a Unesp e os professores que eu tive, incluindo a Vanda, talvez ela assista isso depois com você, não sei. Eles têm muita responsabilidade sobre o que eu sou hoje! Primeiro que só cheguei na graduação por causa de um professor, que é o Marcos. O Marcos mudou minha vida

com esse negócio do vestibular. E aí, na graduação, a gente cruza com pessoas como a Vanda, por exemplo, que vai direcionando a gente para um caminho excelente (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] o que me trouxe de muito positivo foi o estudo em si, a apresentação de outros autores, dos professores, a influência dos professores. [...] trouxesse para o nosso público ali, né, o nosso pessoal, o nosso benefício em termos de conhecimento, em termos de encarar estudo, ciência como transformadoras de vidas; que traga benefícios não só para um, mas para todos, um olhar mais humanista, mais abrangente em termos do mundo que eu quero de bom, não é só para mim, para todos (Profa. Ma. Claudia, 2023).

[...] E nós víamos que tinha uma cultura da Unesp de Prudente nesse sentido de os orientandos estarem com os professores o tempo todo. Achava isso mágico, porque achava uma relação muito horizontal. [...] Então fui fazer as disciplinas de história da educação, fiz a disciplina do Divino, eu fiz três estágios de docência entre mestrado e doutorado. Era obrigatório para bolsista Capes na época, mas fazia porque achava mágica aquela relação de o professor estar na sala de aula com os alunos e vendo eles atuarem. Eu tinha uma facilidade. [...] Você estava na disciplina com eles, depois você se sentava para tomar um café e falava de uma coisa que você não tinha entendido, eles davam uma aula de pós-doutorado para você ali falando dos livros. Os professores eram muito solícitos, até mesmo professores que eu não tinha a disciplina. Vou citar a professora Yoshie. Não era da minha área, políticas públicas, não fiz a disciplina dela, mas uma mulher que quando você se sentava para conversar, é de um nível de conhecimento. Não sou da área da educação, muita coisa hoje falo de políticas públicas educacionais porque vi essa mulher falando. Vi essa mulher em palestras (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] eu aprendi muito também a me constituir como pesquisador na minha relação orientando – orientador, fui muito privilegiado com a Renata como orientadora porque ela sempre teve uma relação de muito respeito conosco. Então nós tínhamos liberdade de escolha das disciplinas, nós apresentávamos as possibilidades para ela e hoje tento adotar essa mesma linha. Acho que essa linha foi se constituindo depois na minha atuação na Unoeste, aqui UEM, que é essa questão da escuta, de um orientador que escuta. O orientador tem que estar do lado do estudante, óbvio, direcionando alguns caminhos porque ele é o sujeito mais experiente nessa relação, mas também uma relação de muito afeto, muito respeito. Então, a forma como ela constituía o grupo de pesquisa, o cuidado, as devolutivas sempre que enviávamos as coisas, sempre corrigidinho. Para o nosso crescimento eram coisas que iam oportunizando esse crescimento. Quando digo que eu vivia integralmente, para você ter noção, ela cedia o próprio espaço da sala dela para nós, estudantes. Nós a auxiliávamos em pesquisas dela, financiadas pela Fapesp. Tudo isso foi alargando esse universo de vivências da universidade (Prof. Dr. Marcos, 2023).

[...] tudo o que eu sei sobre pesquisa com crianças nessa questão de cultura lúdica e na escola pública, uns 80% do que eu sei, aprendi com o professor Mauro, que foi o meu orientador do mestrado. Com relação ao meu relacionamento com o meu orientador, tive um relacionamento excelente durante os dois anos e meio. [...] Quando nós precisávamos fazer reunião no Skype, nós fazíamos; quando precisava, eu ia para

Bauru; quando ele vinha de Bauru aqui para Prudente, ele estava lá no horário de almoço dele, ele marcava comigo e nos sentávamos para conversar. Foi uma relação muito tranquila com o meu orientador; dentro da Unesp, isso foi tranquilo. Aliás, tive excelentes professores no meu mestrado e no meu doutorado na Unesp. Eu me lembro muito das aulas que tive, e são aulas que uso até hoje. Se eu falar para você, uso até hoje o que o Divino falava lá na aula de filosofia, uso até hoje o que o Alberto ensinava. Nesse sentido, só tenho boas lembranças, mas para mim, no meu dia a dia, para o meu trabalho, foi extremamente complicado, foi bem difícil a coisa [...] que também foi um ótimo orientador, porque o professor José Milton não me cortou. Ele não tesourou a linha de raciocínio que eu queria seguir enquanto pesquisadora. Ele fez um papel, realmente, de interlocução. Ele lia o que eu escrevia e, às vezes, ele apontava umas coisas. Ele falava: “Oh, Juliana, isso daqui está esquisito, isso está estranho, isso parece que você está querendo dizer isso, não é?” Foi muito bom o processo de doutorado que tive com ele na orientação (Profa. Dra. Juliana, 2022).

Autores como Imbernón (2005), Nóvoa (2007), Arroyo (2011), e Cunha (2012), com seus estudos sobre quais são as motivações recebidas para a escolha da profissão docente, bem como Tardif (2002), com estudos sobre identidade, cultura, saberes e desenvolvimento profissional, permitem compreender as contribuições e influências que professores do PPGE/FCT/Unesp trouxeram para a trajetória de seus alunos, impactando positivamente. Segundo Parisotto et al. (2017, p. 340), “o professor torna-se importante em diversos espaços associados à educação, contribuindo com a transformação do cidadão em sociedade, identificando sua posição no mundo”, ou seja, um professor pode influenciar de diversas formas e em diferentes momentos o seu aluno.

Percebemos nas falas dos entrevistados o quanto é importante a abertura dos professores na relação com os alunos, pois temos a possibilidade de enriquecer nosso capital cultural, inclusive nos momentos extraclasse.

Assim, esta aquisição de ampliação de conhecimento vai muito além das experiências vivenciadas em sala de aula, conforme identificado na irregularidade a ***“Troca de experiência entre os pares e entre discentes e funcionários durante a pós-graduação”***:

[...] Essas conversas que nós ficávamos ali naquele polo computacional e trocando ideias e falando das dificuldades, e falando: “como que você conseguiu passar no comitê de ética? Porque o meu voltou para isso”. Eu tinha um foco de formação ali em nível de pós-graduação; vou falar formação em nível de pós-graduação porque estou juntando o profissional, pessoal e até mesmo afetivo. O nível de formação ética, que muitas vezes as disciplinas não conseguem trazer. O currículo não permite trazer essa discussão. Nessas discussões com os colegas, nós aprendemos a debater e a justificarmos a relevância do nosso processo

trabalhando e falando sobre os nossos processos. Isso vai trazendo também um comprometimento ético do que você está fazendo e do quanto aquilo é importante para transformar a realidade das pessoas. [...] Não, é uma categoria importante de formação humana a questão da afetividade e da amizade, o quanto que esse é um processo de formação que permita as trocas entre professores; orientados e orientadores, orientadoras; entre os pares; entre os técnicos que trabalham na universidade. Eu me lembro da Ivonete, não sei se ela aposentou. Da Bia, da chefe de departamento, e da... depois eu vou lembrar o nome dela. As meninas da biblioteca. Aquilo era uma potência, sabe? É tão gostoso ser respeitado. Você ia na seção de pós e elas perguntavam como você estava, como estava indo o processo, elas se importavam com a vida também. Aquilo fazia criar uma relação também com a Unesp, uma relação da primeira casa. O quanto isso é importante para esse processo? E me afetou muito, afetar no sentido do afeto mesmo, de te mobilizar, de te movimentar de outras maneiras (Prof. Dr. Vagner, 2022).

A troca de experiência e o diálogo entre pares também são essenciais para aquisição de conhecimento, superação dos desafios metodológicos dos entrevistados, como a afetividade e parceria dos funcionários (Seção Técnica de Pós-graduação; Departamento de Educação; e Biblioteca) fazem os seus alunos se sentirem acolhidos. De acordo com Bardagi e Hutz (2012, p. 181), “[...] é importante construir, no ensino superior, um modelo de interação que contemple os aspectos técnicos e afetivos da troca entre discentes e docentes”, podendo estender este entendimento inclusive para outras relações dentro da academia. Este tipo de aproximação/vínculo faz com que o discente supere vários desafios durante o seu processo de formação, impactando até mesmo na sua atuação profissional futura.

Na regularidade “**desafios profissionais durante o processo de formação**”, os colaboradores mencionam que:

[...] foi complicado, porque quando entrei no mestrado, não tinha bolsa PIBID mais, e não era bolsista do programa de mestrado também. Voltei a não ter grana de novo, não tinha como me manter em Prudente de novo, nunca tive suporte familiar para manter na cidade, era sempre eu mesmo; tinha que me virar para poder estudar (Prof. Dr. Luiz Fernando, 2023).

[...] era assim, uma loucura, porque às vezes eu vinha de São Paulo, que dava curso lá, já parava direto e em Prudente. Nessa fase minha, eu estava sem compromisso pessoal com família, no sentido de ter marido, de ter filho grande. Nessa parte eu não tive problema, porque já não tinha essa preocupação. Mas era muito corrido, tudo muito corrido, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar. Ler muitos livros, comprava muito livro e a gente tinha essa coisa, não é hoje que tinha os e-books e tudo mais, mas acho que a dificuldade maior era em fazer uma agenda onde eu conseguisse. [...] Sobrevivi, mas era isso de sair de madrugada, voltar à noite, ficava numa pensão em Prudente, quando

tinha que ficar da sexta para o sábado, ou da quinta para a sexta-feira, e fui trabalhando aqui a mais, negociando as horas que eu trabalhava aqui a mais. Tive essa felicidade mesmo de ter uma dirigente aqui, ela sempre foi uma pessoa que foi muito justa [...] (Profa. Ma. Claudia, 2023).

[...] O que não foi tranquilo foi no meu local de trabalho, porque, assim, Presidente Prudente tinha um estatuto do magistério que era muito bom. Inclusive, era um estatuto do magistério que garantia direitos aos alunos de pós-graduação e que eram professores da rede, que era referência no Estado. Tinham outras prefeituras que buscavam o estatuto de Presidente Prudente para fazer parecido. Só que quando entrei no mestrado, a gestão municipal da época, era uma gestão que pegou esse estatuto e jogou no lixo, porque nada daquilo que estava lá, funcionava na prática. Por exemplo, arrumar uma professora substituta para me substituir enquanto eu estava nas aulas do professor Alberto, por exemplo. [...] E a secretaria da educação, quando ficava sabendo que a substituição era para mim, eles não mandavam. Eles falavam “a Juliana não é prioridade porque ela está saindo da sala de aula para ir para a Unesp. Ela não está abonando, ela não está doente”. Sendo que o próprio estatuto me garantia esse direito. [...] Eles não me arrumavam substituta, a ponto de a diretora da minha escola falar para mim assim: “Juliana, eu não posso falar que é para você a substituição, se eu falar que é para você, eles não me mandam”. Na época, tentei falar com a secretaria de educação na época, as duas secretárias, tanto a adjunta quanto a que era na época; não tive apoio nenhum. Nenhum, nenhum, nenhum! Ia lá para conversar com elas. Era assim: vinham horrores descontados do meu salário. [...] No terceiro ano, a prefeitura ameaçou, falou que não ia dar dispensa para ninguém. Estava lá no estatuto, mas não. Não respeita. Conversando com o meu marido em casa, ele falou: “Ah, Juliana, por que você não pede aquele afastamento não remunerado por dois anos?”. Pedi o afastamento não remunerado, eles me deram, só que quando foi em maio, eles exigiram que eu voltasse. Foi quando não voltei, e resolvi pedir exoneração do meu cargo porque estava in-su-por-tá-vel, porque eu já tinha passado um monte de perrengue durante o mestrado e durante o doutorado. Eles sabiam que eu ia finalizar o doutorado em 2006, eles sabiam muito bem disso, que eu estava analisando os dados. [...] O meu relacionamento com a pós foi até tranquilo, o meu problema foi no meu local de trabalho porque lá descobri que as pessoas se incomodavam com quem buscava mais e, infelizmente, não sou a única que sofre isso. Sei que também têm outras pessoas que sofrem isso lá e, infelizmente, alguns órgãos públicos não fazem questão de ter esses profissionais mais graduados próximos a eles. Parece que eles querem que o pessoal vá embora. [...] na minha opinião, a criança também merece um professor mestre, um professor doutor trabalhando com ela, mas por que que as secretarias municipais, as secretarias de educação não incentivam que esse professor fique? Não incentivam [...] (Profa. Dra. Juliana, 2022).

[...] Um dos grandes desafios que tive foi participar de um dos congressos que a gente teve na PUC em Curitiba, porque trabalhei com alguns projetos para publicação em outras universidades, trabalhando com artigo publicado também em revistas. Isso para mim foi um grande desafio, porque era uma coisa que eu sempre estava acostumada a trabalhar numa linguagem mais coloquial e num meio voltado para mídia de televisão. Quando tive esse desafio para trabalhar no mestrado

de forma dissertativa, foi bem difícil, mas foi muito prazeroso (Profa. Ma. Luana).

A dificuldade com a falta de apoio por parte das Secretarias Municipal e Estadual tem afetado diretamente os docentes que se dispõem cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, e interfere até mesmo na participação em eventos científicos. Vale destacar que o Plano Nacional de Educação, em sua meta 16, prevê formar até 2024 um total de 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além de garantir a todos formação continuada e contínua em sua área de atuação (MEC/SASE, 2014). Outro ponto é a falta de Políticas Públicas quanto à formação e manutenção dos professores no programa de Pós-graduação em sua área específica. Fica evidente que, em que pese as exigências do PNE, há muitos entraves burocráticos que obstaculizam os interessados em ingressarem e concluírem uma pós-graduação em razão de dificultadores advindos dos próprios órgãos educacionais que não criam condições para a formação do docente.

Por outro lado, os desafios não apareceram nas narrativas somente durante o processo de formação. Surgiu a irregularidade “*desafio no processo seletivo do mestrado*”, segundo transcrevemos:

[...] no final da minha graduação, tentei entrar no mestrado duas vezes. A primeira vez eu não passei; inclusive passei por uma situação muito constrangedora na primeira vez que prestei o processo seletivo, porque passei em todas as fases. Passei no projeto de pesquisa, passei na prova de línguas, na prova escrita, passei em tudo. E, quando cheguei na entrevista, uma das professoras da Unesp que estava ali disse que eu não servia para ser pesquisadora porque o meu projeto era muito ruim. Fiquei intrigada, inclusive, com aquilo porque o projeto tinha sido a primeira fase do processo seletivo. Se o projeto estava tão ruim assim por que passou? Com relação a essa questão da pós, e nesse momento, eu tinha duas opções: ou eu desistia ali ou eu continuava a tentar. Optei por tentar, inclusive em outros lugares, em outros locais fora da Unesp. No ano seguinte, tentei novamente. Mudei até de linha, mudei de projeto e fiz outra coisa, né? Fiz outro projeto. E aí entrei, só que com um professor lá da educação física de Bauru, o professor doutor Mauro Betti (Profa. Dra. Juliana, 2022).

Cursar um programa de Pós-graduação não é algo tão simples, conforme a narrativa da colaboradora, pois no decorrer do caminho podemos encontrar desafios no ingresso, dificuldades pessoais ou até mesmo entraves. Apesar do contexto relatado, foi fundamental para a sua inserção ao curso de mestrado buscar alternativas para lidar com as situações que foram se apresentando.

Outro ponto ímpar que apareceu como regularidade foi a “*oportunidade de bolsa de estudo do PPGE/FCT/Unesp*”:

[...] no final do primeiro ano do mestrado, consegui bolsa pela classificação do mestrado. Fui quarto colocado na prova, e isso me deu direito à bolsa do programa. Quando ela rodou, os alunos que terminaram, entregaram a bolsa. Então ela acabou chegando em mim ali no final de 2015, e aí foi onde eu respirei ali no mestrado, e consegui focar só nos estudos, sem me preocupar com a questão da permanência na faculdade (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

[...] Nós começamos a turma de doutorado, isso no ano de 2010. Eu vinha conciliando o cargo no Estado; foi quando me surgiu uma bolsa da Capes e aí tomei a decisão de que seria o momento de exonerar o meu cargo na educação básica. Mesmo com muita dor e pena de largar porque gostava muito da atuação na educação básica, fiz essa opção. Nisso, eu já estava em maio do ano de 2011 quando ganhei a bolsa da Capes e, na sequência, quando eu já tinha tomado a decisão, saiu a bolsa da Fapesp que dava um ótimo incentivo a nós, doutorandos, e me oportunizou, inclusive, condições para que eu pudesse participar de eventos com recursos da própria Fapesp (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] Ganhei bolsa na época. Então, deixei o meu vínculo com Presidente Venceslau só para estudar (Prof. Dr. Fernando, 2023).

[...] Consegui a bolsa, surgiu a bolsa da Capes depois de uns dois meses de cursar o mestrado... [...] Recebi a última parcela do acordo, me ligaram da seção de pós falando da bolsa da Capes, que tinha chegado a minha vez. Falei: “putz, são coisas que tem que acontecer!”. Terminei o terceiro mês lá do seguro-desemprego combinado, e passei a receber a bolsa da Capes e já tinha mandado o projeto para a Fapesp, e vi que isso viabilizava. [...] Por quê? Ter a possibilidade de você se dedicar só à pesquisa é muito diferencial, e via isso muito com os colegas que estavam tentando bolsa e nos colegas que trabalhavam, que já tinham família constituída também e não poderiam largar o trabalho para viver de uma bolsa. Eu percebia, e vou falar do nível de envolvimento, mas não é uma questão que a pessoa não tenha interesse; é porque as condições que ela tem colocadas não permitem. As prioridades, muitas vezes, são outras. [...] Saiu a bolsa da Fapesp, depois de três meses com a bolsa Capes. E a bolsa da Fapesp tinha reserva técnica para você ir para eventos, que era um dinheiro à parte do valor mensal da bolsa. [...] Eu fui para evento na Argentina, em Buenos Aires na época. Eu vou, coloco a mochila nas costas e vou. O trabalho foi aceito, tem a verba. Então também o fomento à pesquisa, e hoje eu entendo isso, ele é de extrema necessidade para construir condições de possibilidades para você fazer uma pesquisa (Prof. Dr. Vagner).

A obtenção de uma bolsa permite maior produtividade e estudo por parte do contemplado por não precisar desempenhar outro trabalho, ou mesmo sacrificar horários de descanso ou lazer. Apesar de no Mestrado os egressos preferirem manter seus cargos, no Doutorado a maioria dos colaboradores optou pela bolsa, possivelmente pela maior exigência do curso e também o montante mais atrativo da bolsa. Porém, recentemente foi

publicada a Portaria nº 133, de 10 de julho de 2023, na qual a Capes permite a cumulação da bolsa com a atividade remunerada. Ao invés de permitir a cumulação destas remunerações, o ideal seria que a Capes oferecesse bolsas mais dignas para os pesquisadores e a implementação de políticas públicas voltadas para a formação contínua e continuada. Os bolsistas gozam de algumas vantagens, como por exemplo, não necessitam pedir dispensa para cursar determinada disciplina, ou para ir a eventos, ou frequentar grupos de pesquisa. Essa liberdade de não ter que solicitar dispensa de algum órgão para as atividades acadêmicas permite vivenciar e participar de atividades extraclasses com mais intensidade, além de poder se dedicar à própria pesquisa.

Porém, apesar de auxiliar no processo de formação, a concessão de bolsas para estudo no exterior (**“Intercâmbio – BEPE”**) se mostrou como irregularidade, conforme podemos perceber nas falas dos Prof. Dr. Marcos e Prof. Dr. Vagner:

[...] e aí eu fui para a Universidade Carlos III de Madri na Espanha, fazer um doutorado sanduíche com o professor Pablo Del Río que foi o tradutor das obras de Vygotsky, do russo para o espanhol. O professor Pablo me acolheu no laboratório de Investigacion Cultural da Universidade Carlos III. [...] Lá tive a experiência de fazer a docência no Ensino Superior já em nível de mestrado com mestrandos da disciplina que ele ministrava também em uma linha de metodologia da pesquisa científica e eu volto ao Brasil, então, em janeiro de 2013 (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] fazer um estágio no exterior e fui para Madri fazer uma parte da pesquisa lá porque o meu doutorado, o projeto seria fazer duas pesquisas. O estudo A e o estudo B: o estudo A na perspectiva de professores e professoras de educação física sobre as questões de gênero e sexualidade na escola; e o estudo B que eu queria fazer um estudo de campo de caráter etnográfico, conviver com estudantes nas aulas de educação física e saber quais os sentidos que eles atribuíam a essas questões. Eu não queria cruzar depois: queria ter a visão do estudante, ter a visão do professor e tal. Fui para a Espanha e tive a oportunidade. Comecei a estudar uma teorização que é a teoria queer que é estadunidense, mas tem uma vertente espanhola que me agradava mais, que era mais militante. Fui para Espanha, fui para Madri que tem um espaço para a cultura gay também muito forte, e eu falei: “eu vou para Madri”. E nisso a Unesp de Assis tinha me colocado em contato com um professor da antropologia que estudava parentalidade na verdade, e que poderia me trazer essa formação lá dos estudos antropológicos. Comecei a me interessar bastante para me aprofundar no doutorado nessa questão da teorização dos conceitos (Prof. Dr. Vagner, 2022).

A pós-graduação *stricto sensu* fez com que estes colaboradores tivessem a oportunidade de aumentar seu capital cultural, tendo em vista as oportunidades que esta formação oportunizou, a exemplo dos estágios no exterior. As experiências são ricas por

possibilitar transcender os conhecimentos por meio de interlocução com pessoas de outros países e com outras culturas, além do aprofundamento do conhecimento. Segundo Stallivieri (2017, p. 19), “a internacionalização não é mais uma questão além da vida acadêmica. Deve estar no âmbito das políticas e decisões estratégicas dos conselhos institucionais superiores. Ela deixa de ser uma opção e se transforma em uma meta a ser alcançada, com razões evidentes para isso”, pois essa possibilidade de experiência impacta diretamente de forma positiva, tanto para vida acadêmica quanto na vida pessoal.

A própria Unesp é contemplada pelo Programa Institucional de Internacionalização – Capes – PrInt, cujos objetivos são:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (Capes, 2020 s/p).

Em pesquisa semelhante, Méa (2017, p. 229) evidência em seus resultados que “no âmbito da UFSM, percebem-se ações de internacionalização presentes nas instituições que contribuem para o desenvolvimento institucional e profissional docente, mas que demandam planejamento e aperfeiçoamento”.

Logo, ainda que as oportunidades de bolsas no exterior sejam exceções, elas agregam tanto para a instituição quanto para o beneficiado, desde que haja um projeto bem estruturado e delineado para ser cumprido no exterior e no retorno.

Podemos perceber também que, em sua maioria, os egressos participantes da pesquisa estão atuando em instituições, escolas e Universidades públicas. Portanto, apresentamos a regularidade “*atuação profissional relevante atualmente*”. Os colaboradores relatam:

[...] Atualmente, moro em Uberlândia, uma cidadezinha no interior de Minas Gerais, onde atuo profissionalmente na Universidade Federal de Uberlândia. Prestei o concurso em novembro de 2016 e fui nomeado em março de 2017. Vou para seis anos agora em março de atuação aqui nessa instituição (Prof. Dr. Vagner, 2022).

Atualmente, estou vinculado, sou docente efetivo da Universidade Estadual de Maringá e ocupo a função de Pró-reitor de ensino da UEM [...] E, nesse movimento, vou para a UEM, começo a trabalhar no curso de educação física no campus de Ivaiporã, no campus regional do Vale do Ivaí e com as disciplinas didático-pedagógicas do curso: didática em educação física; educação física escolar; iniciação à ciência, pesquisa e estudo; estágio supervisionado. Foram essas que atuei no período em que eu estive. E, me valendo também da inserção no Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-graduação em Educação, passei a atuar em algumas comissões. Então, passei a atuar na comissão de avaliação de periódicos, comissão de avaliação de livros (Prof. Dr. Marcos, 2022).

[...] trabalho não apenas na educação superior; também trabalho no fundamental II e no ensino médio (Prof. Dr. Fernando, 2023).

[...] atualmente, sou professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, atuando aqui no campus de Laranjeira do Sul, no estado do Paraná. A Universidade Federal da Fronteira Sul envolve a região das três fronteiras aqui na região sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Então é sul do Paraná, oeste de Santa Catarina e norte/noroeste do Rio Grande do Sul. E eu atuo, aqui em Laranjeiras, na licenciatura em pedagogia porque aqui nós não temos departamento. [...] aqui eu estou há um ano, mas, no Ensino Superior, comecei em 2012, como professora substituta na Unesp, entre idas e vindas. 2012 e 2013 era na educação física, porque eu também sou formada em educação física. Depois fui para a Pedagogia, atuei em história da educação por mais de três anos, eu acho. Porque teve um ano em que fiquei como professora bolsista. Atuei também na Unoeste por sete anos, de 2014 a 2021, que foi quando eu vim para cá (Profa. Dra. Juliana, 2022).

[...] atualmente sou professor de matemática em Ribeirão Preto. Prestei um concurso depois que eu saí de Alvares Machado. Em Ribeirão, assumi em 2019, e já fiz quatro anos de prefeitura, e venho até hoje usando muito do que eu aprendi na graduação e no mestrado no meu trabalho (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

Foram analisados os dados dos egressos que estão atuando exclusivamente na área de educação/docência e podemos afirmar que 57% dos egressos colaboradores estão inseridos em Universidades (pública ou privada), enquanto a maioria dos mestres está na rede pública do ensino fundamental (29%). Oliveira (2014) apresenta em seus resultados, em trabalho similar, que 63% do total dos participantes de sua pesquisa estão atuando em Universidades e/ou instituições de Ensino Superior e 10% estão na Rede Municipal de Ensino.

Portanto, podemos inferir que um programa de pós-graduação *stricto sensu* cumpre muito além do seu papel apresentado nos Plano Nacional de Pós-Graduação (formar pesquisadores e professores para a docência no Ensino Superior). Apesar de não ser explícito, a Pós-graduação acaba desempenhando papel de formação contínua e continuada dos professores egressos.

Ainda, identificou-se como irregularidade a “*contribuição e ampliação do conhecimento durante a pós-graduação*”, segundo as narrativas:

[...] O mestrado me fez uma pessoa com visão ampliada. Poder retrabalhar e sentir que a teoria é uma, e a prática é a que sustenta a teoria; porque se a gente não tem uma teoria, isso tá refletido na prática; se a prática é fragilizada, é preciso reforçar a teoria. Isso de dizer “a teoria é uma coisa, na prática é outra”, isso pra mim é furado total, nunca compactuei dessa ideia, e penso também que a gente tem que, no estudo, no conhecimento, a gente se reconhece. Uso sempre isso, que a gente tem que conhecer para reconhecer; se eu não conheço uma teoria, não reconheço na minha prática como ela está se concretizando. Preciso me aprofundar, mesmo para crítica, eu preciso estar, como está aqui grudado e a gente não abre mão disso, e o status mesmo de ser uma, que a gente pode dizer, socialmente, o reconhecimento do mestrado de uma escola pública é diferente. [...] Da experiência que tenho, vejo isso; quando você coloca na sua posição, como uma pessoa que tem o mestrado da Unesp, é diferente (Profa. Ma. Claudia, 2023).

Conheci muitos autores que nunca tinha lido antes da educação, e li ao longo do mestrado; não tinha visto na graduação. Acho que isso foi uma contribuição gigantesca do mestrado na minha formação. Nessas disciplinas, acho que é isso. E ter essa responsabilidade de fazer uma pesquisa em dois anos e meio te coloca num patamar diferente da graduação; você tem uma responsabilidade maior no mestrado. Acho que tudo isso forma também a pessoa, não só as disciplinas do mestrado, mas também essa carga de responsabilidade. Acho que faz a gente crescer bastante. Entrei no mestrado muito cedo. Entrei na graduação com 17, mestrado com 20, 21, 22, já estava no mestrado; foi importante nesse sentido. O mestrado realmente me formou também como professor pesquisador (Prof. Me. Luiz Fernando, 2023).

Nas narrativas, alguns entrevistados enfatizaram que ao cursar a pós-graduação em educação, além de abrir o leque de oportunidades profissionais, também receberam certo embasamento teórico em termos de formação. Segundo, Pimenta (1997, p. 6), espera-se que o professor não seja formado para cumprir questões burocráticas, mas sim que compreenda o “ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”. Portanto, é evidente nas falas dos colaboradores que cursar o Programa de Pós-graduação em Educação possibilita ao formando acesso a conhecimento que contribua para o seu saber docente.

Deste modo, as disciplinas cursadas, os materiais acessados e os eventos frequentados são fontes de conhecimento que fazem com que o conhecimento seja

disseminado e compartilhado, e também ressignificado nas discussões com os pares e nas publicações.

Outro fator importante para a formação mencionada como irregularidade foi ***“participações em diferentes espaços na Universidade”***:

[...]fui representante discente. Sempre queria dar palestra e falar sobre o que nós estávamos fazendo; a Arilda puxava muito a gente para projetos também da Seduc porque ela tinha orientandos da Secretaria Municipal de Educação; também tinha uma relação aberta em um canal de comunicação com a dirigente de ensino [...] fui correndo fazer esse estágio de docência, porque aí também começou, no mestrado, a possibilidade de ser professor universitário. [...] o meu trabalho era Unesp. Então, escrever, publicar, participar de eventos. [...] Uma coisa que também foi muito legal na parte do mestrado e que me ajudou muito profissionalmente hoje foi participar dos espaços de representatividade, de colegiados, de grupos e nós íamos fazendo a representação dos alunos da pós. Não sei como está hoje, mas a nossa turma era bem ativa no mestrado. A galera tinha representante discente no comitê de ética. Eu fui ser representante discente. O quanto isso nos ajuda a estar ali na figura de professor vendo questões de problemas, entendendo como é organizada uma reunião para você definir o que é uma pauta, o que é uma ata. Sabe coisas que são técnicas? Depois que você começa a atuar, você se ferra porque você não sabe como a coisa funciona. [...] Sabe uma coisa que me ajudou demais a entender também o que se espera de um mestrado, o que é uma dissertação? Assistir banca de defesa. Eu me lembro que no relatório da Fapesp nem era obrigatório; acho que assisti a umas dez bancas de defesa de dissertação durante o mestrado. Pensa: você vai ouvir professores especialistas com coisas que você não está estudando, você vai saber o que é uma arguição, saber o que eles falam. Quanto, além do conhecimento pessoal, do conhecimento profissional... O que está esperando? O que é uma defesa? O que tem que se fazer? Quando eles vão tratar com a gente? Vai dar briga? Não vai dar briga? ((risos)). [...] E uma outra coisa legal do programa e que hoje vejo como formação: aquele seminário de pesquisa de apresentação dos projetos. Hoje entendo o quanto aquilo é potente. Nós fazemos uma qualificação antes: a qualificação da qualificação ((risos)). E parece que eles vão te preparando e, quando você chega no momento da qualificação, parece que você está em uma conversa, muitas vezes, com a banca porque você está tão confiante naquilo e claro que vão ter lacunas ali (Prof. Dr. Vagner, 2022).

[...] E aí eu já vinha fazendo, então, uma trajetória muito envolta no programa de pós-graduação [no doutorado] e isso se intensificou: passei a ser representante discente dos estudantes de doutorado. Nós organizamos eventos; me lembro do simpósio de Paulo Freire; nós tentávamos fortalecer uma série de ações; cumprir os créditos em disciplinas; tive a experiência de ser bolsista no Ensino Superior, a Fapesp autorizava umas horinhas e essas horinhas autorizadas, eu passei a ministrar aulas no curso de educação física; fiz estágio de docência depois em três cursos de graduação para vivenciar distintas possibilidades, porque eu vivia a Universidade na totalidade. [...] Nós tínhamos um conjunto de políticas educacionais que eram mais

favoráveis aos estudantes que estavam na pós-graduação naquele momento [...] Na Unoeste, ainda como bolsista, eu me lembro que liderei o primeiro congresso internacional de educação da Unoeste; o primeiro congresso nacional de políticas educacionais da Unoeste; e nós começamos a trazer nomes muito fortes para o evento e me envolvi; comecei a ministrar disciplinas sozinho já, era um bolsista de pós-doutorado e a Capes permitia que eu fosse docente colaborador. E assim fiquei durante 2014, 2015 e 2016: ajudando nos relatórios do programa; eu vivia intensamente a vida na Unoeste. Quando terminou o quadriênio, o programa obteve a nota quatro e aí recebi um ultimato da instituição que ou aceitava ser contratado como docente regular ou teria que desvincular da bolsa (Prof. Dr. Marcos).

Esta participação em diversos setores/lugares/representação é fundamental para a formação e atuação durante e depois do processo de formação, ou seja, nos permite vivenciar experiências relacionadas à nossa atuação como docente no futuro. Vale destacar que a experiência de representação discente da Pós-graduação, segundo Rigue e Nuñez (2022, p. 432), “acontece de modo concomitante com o desenvolvimento de estudos e pesquisas, o que lhe confere um multiverso de conhecimentos e práticas que acontecem na medida em que ao estar na representação nos colocamos à espreita para aprender com os processos”, ou seja, esta vivência oportuniza o discente a ser protagonista nestes âmbitos de atuação, permitindo adquirir uma linguagem técnica, “por seus pares” que nos ajudará na nossa atuação docente.

Além disso, essa imersão nos espaços da Universidade faz com que o pós-graduando se sinta pertencente e auxilie nos rumos e tomadas de decisões do programa, pois tem a compreensão de que tudo lhe afeta diretamente.

Com base nos dados apresentado nesta seção, podemos concluir que a pós-graduação, em específico o PPGE/FCT-Unesp, teve um papel fundamental em transformar os egressos tanto em aspectos pessoais quanto profissionais. É certo que as oportunidades resultantes da obtenção de um título possibilitam uma ascensão social.

No âmbito pessoal, observamos que, mesmo antes de ingressar em um curso de mestrado e/ou doutorado, o acesso à graduação permite que o sujeito participe ativamente dos espaços de formação, adquira conhecimentos e até mesmo conheça o que é um programa de pós-graduação, despertando assim, um interesse genuíno em percorrê-los.

No contexto profissional, a obtenção do título pode contribuir em pontuação em concurso, conhecimento teórico e em outros aspectos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tivemos como objetivo geral **analisar os impactos do PPGE/FCT/Unesp na formação profissional e pessoal dos egressos do programa**, considerando o papel e a função da Pós-Graduação em Educação na trajetória profissional e pessoal de seus egressos.

Acreditamos que o objetivo foi alcançado, pois, através de uma abordagem qualitativa, adquirimos dados que nos permitiram construir algumas conclusões, bem como suscitaram a necessidade de diversas outras perguntas e pesquisas.

Buscando responder a um dos objetivos específicos da pesquisa “mapear estudos sobre o papel e a função da pós-graduação em educação no Brasil”, desenvolvemos uma reflexão a partir de uma pesquisa bibliográfica (referencial teórico) que nos possibilitou conhecer com bastante riqueza diferentes temas de investigação que perpassam ao nosso objeto de pesquisa, além de elaborar os critérios mais precisos para analisar corretamente o volume de dados que possuímos. Ao analisarmos os 20 trabalhos selecionados, ficou evidente que esta pesquisa possui semelhanças com outras investigações no que diz respeito ao perfil de egressos de um programa de pós-graduação específico e à análise histórica da evolução da pós-graduação no contexto brasileiro.

Conforme enfatizado nos trabalhos analisados, os programas de pós-graduação em educação no Brasil têm como papel e função: a) preparar pesquisadores; b) capacitar profissionais altamente qualificados, como professores, para atender às demandas de alta qualidade do ensino superior; c) formar profissionais aptos a atuarem em diversas esferas da sociedade; e d) fomentar o avanço da pesquisa científica.

Estas produções acadêmicas identificadas nos permitiram expor e aprofundar o referencial teórico sobre o papel e a função da pós-graduação. Assim, traçamos um breve contexto histórico da pós-graduação no Brasil e depois no estado de São Paulo até chegar ao programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, explicando brevemente sua evolução. É possível perceber como a pós-graduação brasileira (neste caso, a pós-graduação em Educação no estado de São Paulo) vem produzindo muitas investigações e, principalmente, formando um conjunto expressivo de mestres e doutores.

Quanto aos objetivos específicos “cotejar o perfil dos mestres e/ou doutores egressos do PPGE/FCT Unesp” e “descrever e analisar a partir dos dados coletados as trajetórias acadêmicas dos egressos do PPGE/FCT – Unesp quanto ao processo de formação profissional”, realizamos o entrecruzamento dos dados da pesquisa por seu

aspecto multimetodológico: pesquisa qualitativa (levantamento de referencial teórico e aplicação de questionários), uma vez que procuramos estabelecer um diálogo com os ex-alunos, visando compreender os impactos da formação *stricto sensu* em suas vidas pessoais e profissionais por meio de um questionário e análise de narrativas. Além disso, buscamos conhecer o perfil desses ex-alunos. A pesquisa narrativa reconhece o participante como um colaborador com uma história única e características distintas. Para a elaboração das etapas da entrevista narrativa, contamos com o respaldo de Bauer e Jovchelovitch (2010). Adotamos a abordagem de interpretação proposta por Souza (2014) para compreendê-las.

Assim, podemos descrever o perfil predominante dos egressos dos 102 participantes que responderam ao questionário do PPGE/FCT/Unesp da seguinte forma: a maioria deles é composta por mulheres que frequentaram escolas públicas durante o ensino fundamental e médio. Além disso, a maioria cursou a Licenciatura em Pedagogia em instituições públicas e concluiu sua graduação nessas mesmas instituições. Esses participantes são originários principalmente dos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul e Roraima. Após obterem sua titulação, eles se espalharam por todo o país e, atualmente, estão trabalhando na área da educação, principalmente na Educação Básica, em suas respectivas regiões de residência. Quanto à trajetória profissional, muitos já possuem alguma relação com a área da educação; mesmo aqueles que não possuem, durante o percurso de formação no programa passaram a ter oportunidades de trabalho na área. Após a obter o título de mestre e/ou doutor, perceberam impactos na vida profissional, como, por exemplo: evolução na carreira profissional; vivências; motivações; desafios; possibilidades; ampliação do embasamento teórico; aprovação em concursos públicos em universidades e até mesmo na educação básica. É importante ressaltar que a amostra do questionário representou 28% do total de participantes (dos 335 e-mails enviados com êxito), ou seja, há generalizações questionáveis, como, por exemplo, o estado de origem dos pós-graduandos, o que certamente deixou de contemplar a realidade. Isso não desmerece os dados obtidos, mas faz com que eles necessitem ser vistos com reservas no tocante a algumas questões.

Já as entrevistas narrativas com os setes participantes, foram analisadas tomando por base dois eixos: o **eixo pessoal** e o **eixo profissional**. No eixo pessoal, analisamos aspectos ligados à influência da família e do entorno da vida pessoal desses colaboradores. Essas influências motivaram a maioria dos colaboradores a buscar conhecimento sobre o ensino superior, uma vez que não sabiam o que era uma faculdade

e Universidade. Ao obter acesso à graduação e frequentá-la, os colaboradores adquiriram conhecimento sobre programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, despertando assim o interesse em cursá-los. Os participantes da pesquisa afirmam que ao cursar um programa de pós-graduação experimentaram impactos significativos, tais como: a) reconhecimento de sua identidade como cidadãos; b) alterações em sua situação socioeconômica; c) ganho de empoderamento e d) expansão de seu capital cultural.

Por outro lado, dentro deste eixo foram mencionados como irregularidades: o contexto familiar e socioeconômico frágeis; e a importância da permanência estudantil na graduação. É evidente como as desigualdades sociais penetram de forma sutil no seio das famílias e como as políticas públicas desempenham um papel fundamental para garantir que essas desigualdades não impeçam a permanência dos indivíduos na universidade.

Já no eixo profissional, percebemos que a oportunidade de atuar na área de formação após a graduação foi uma constante para todos os graduados, ou seja, nenhum dos colaboradores ingressou na pós-graduação sem atuar na sua área de formação. No que diz respeito ao período de formação no mestrado e/ou doutorado, a maioria teve que continuar trabalhando, muitas vezes devido à falta de bolsas de estudo, o que influenciou significativamente a sua capacidade de participar de eventos científicos, publicação em periódicos, estágio no exterior e até mesmo ter a oportunidade de fazer um estágio docência.

Outro ponto recorrente é a falta de apoio por falta da secretária municipal e até mesmo a estadual. Isso acontece com os pós-graduandos por diversos motivos, como a preocupação com a interrupção do tempo de serviço e a necessidade de se prepararem para assumir funções de sucessão em sua instituição. Além disso, o valor da bolsa também não é atrativo diante dos salários que costumam receber como docentes. Apesar de ser uma exceção localizarmos como irregularidade as “participações em diferentes espaços na Universidade”, a formação no PPGE não se limita apenas à sala de aula e ao cumprimento de créditos, mas também envolve uma série de interações e oportunidade que vão além disso. Isso inclui relações com professores, técnicos, colegas de trabalho e o reconhecimento que vem com a conclusão do curso.

Esta formação tem impactos que traz recompensas, como valorização salarial e pontos adicionais em concursos. Essa variedade de experiências proporciona um enriquecimento significativo à formação do egresso. Sendo assim, nas narrativas dos entrevistados, foi possível notar um crescimento profissional a partir das experiências vivenciadas no PPGE. Além disso, este crescimento repercutiu na vida pessoal de cada

um, seguido de várias oportunidades de trabalho que surgiram durante o mestrado e/ou doutorado.

De certa forma, os resultados obtidos no questionário sobre a pergunta aberta quanto aos impactos profissionais do PPGE/FCT/Unesp na vida dos egressos vão ao encontro das narrativas obtidas de nossos colaboradores, sendo também a realidade deste pesquisador.

Ouvir os egressos foi o diferencial desta pesquisa. Ainda que o questionário tenha nos trazido dados, possibilitar que os colaboradores falassem livremente sobre suas trajetórias, angústias e conquistas foi muito importante. Podemos inferir que a pós-graduação foi transformadora para a vida dos egressos, mas também existiram vários desafios, inclusive para a aprovação no processo seletivo e/ou o cumprimento dos créditos (dificuldade de participação em eventos ou para cursar as disciplinas).

Ao concluir a pesquisa, identificamos que há ainda muito a ser explorado nesta área de estudo. No entanto, destacamos a urgência de novas pesquisas que: a) analisem e reavaliem o papel dos programas de pós-graduação no Brasil, especialmente diante do contexto sociopolítico atual, em relação aos egressos que atuam nas escolas públicas; b) o papel do programa de pós-graduação em educação vem sendo cumprido; c) quais desafios os egressos tem enfrentados durante a formação da pós-graduação em nível *stricto sensu*; d) quais são as contribuições das produções acadêmica após seu desenvolvimento; e e) após nossa investigação, também consideramos importante que estudos subsequentes explorem outros critérios de seleção dos participantes para descobrirem outras realidades, já que certamente seriam obtidos resultados distintos.

Vale destacar que esta dissertação não teve o papel de avaliar o PPGE/FCT-Unesp mas gostaria de deixar de sugestões a criação de uma comissão para trabalhar a questão dos egressos e a importância de dialogarmos mais sobre o Mestrado Profissional que poderá contribuir de forma efetiva para os profissionais da educação básica. E por fim poderia dialogar e desenvolver mais sobre o papel que o PPGE/FCT-Unesp tem na formação continuada dos professores da educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. D.; ANDRADE, J. G. F.; RAMOS-SILVA, V. Esforços da Pós-graduação em políticas públicas e desenvolvimento local para a Interiorização. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 139, p. 500-510, 2020.

AUDI, A. G. **Um perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência/FC UNESP [1997-2014]**. 2018. Dissertação (Mestre em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, opinião 3, Rio de Janeiro, Dez. 2011.

AZEVEDO, J. M. L.; SANTOS, A. L. F. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42, set./dez. 2009.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Os Desafios da educação no Brasil**. p. 285-314. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2011.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, 43(2), 174-184, 2012.

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: Os Desafios do País e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 17-53, 2012.

BEZERRA, K. M. **Universidade de Brasília, para quê? E para quem?** Um estudo sobre as ações afirmativas para negros(as) no Programa de Pós-graduação em Direito da UnB. 2020. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2020.

BERTANHA, P. **Formação pedagógica do professor do ensino superior: os programas de Pós-graduação nota 7.0**. Tese (Doutorado em Educação Escola) da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2016

BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro RJ, nº 30, Set /Out /Nov /Dez 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1965). **Parecer nº 977/1965**. Câmara de Ensino Superior, Aprovado em 3/12/1965. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1824). **Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1985. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93668.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.405%2C%20DE%2009%20DE%20JANEIRO%20DE%201992.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Capes\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.405%2C%20DE%2009%20DE%20JANEIRO%20DE%201992.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Capes)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georeferenciadas**. 1995. Disponível em: <https://geoCapes.Capes.gov.br/geoCapes/>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 05 ago. de 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 1998. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/88>. Acesso em: 08 maio 2022.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 17-58.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, 2017.

CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>. Acesso em: 13 maio 2022.

CASIMIRO DA SILVA, V. **Impactos da pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica**: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CASTRO, R. M. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 263-287, 2012.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, J. D. Relatos de Experiencia, en busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

COSTA, J. M.; LIMA, V. M. M. **Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp)**: Contextualização Histórica. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, e50110111446, 2021.

COURY, M. A. **Ações do PNPG-2005-2010 para a redução de assimetrias Regionais**: Avaliação dos instrumentos criados pela CAPES. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande, 2014.

CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: Função Técnica e Função Social. **Revista Administração Empresarial**, Rio de Janeiro, 1974, p. 66-70.

CUNHA, M. I. da. Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: o sentido político e pedagógico da formação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 33-47, 2013.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, C. R. J. 45 anos de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná: situação e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77034, P. 1-18, 2020.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa-reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 19 fev. 2021.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do Programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.

FÁVERO, M. L. A. Da cátedra Universitária ao departamento: subsídios para discussão. Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Depoimentos, Rio de Janeiro: UFRJ/FUJB/CFCH/PROEDES, s/p., 1992.

FÁVERO, O. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. **Coletânea de textos-base para o seminário promovido pela FED/PUC-SP**. Setembro, 1994.

FEIJÓ, R. N.; TRINDADE, H. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76211, p. 1-22, 2021.

FERNANDEZ, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. **Revista Educação em Questão**, 2010; 37(23): 48-75.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

GALVÃO, A. C. F. O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. **Revista Parcerias Estratégicas** / Centro de Gestão e Estudos estratégicos, Brasília, v. 21, n. 43, p. 147-172, 2016.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GHELLI, G. M. A construção do saber no ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v.3, n.3, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos**: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

- GONÇALVES SILVA, R. **Nas entrelinhas da pós-graduação:** O processo de subjetivação na experiência da escrita acadêmica. 2021. Dissertação (Metre em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- GOUVÊA, F. C. F. **Mestres do Amanhã: O Intelectual Anísio Teixeira e a Pós-Graduação no Brasil (1951-1964).** *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 02, n 55, p. 260–278, 2018.
- GUTIERREZ, M. N. **A formação docente através da trajetória dos doutorandos na pós-graduação.** 2019. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências e Matemática na área de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- HADDAD, S. S. Uma questão de gênero na pós-graduação *stricto sensu* no Estado do Amazonas. *Brazilian Journal os Development.*, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 88745-88761, nov. 2020.
- HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed, 1999.
- LIMA, E. L. G.; RIBEIRO, A. I. M. R. **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1959-1976):** gênese da FCT-Unesp. Jundiaí: Paco, 2013.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. espec., p. 37-45, 2007
- LUCCHESI, M. A. S. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo Francês. **Colóquio internacional sobre gestão universitária na America do Sul.** 2011. p. 1-14. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30355113.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MALAFAIA, M. S. **Seja mestre ou doutor, o importante é que se titulou:** uma avaliação da meta 14 do Plano Nacional de Educação (1998-2014). 2016. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- MACCARI, E. A.; TEIXEIRA, G. C. S. Estratégia e planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação stricto-sensu. *Rev. Adm. UFSM*, v. 7, nº 1, p. 101-116, mar. 2014.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, C. B. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 6, núm. 13, p. 9-26, 2018.

MÉA, L. G. T. D. **A internacionalização da pós-graduação no âmbito de uma universidade pública federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores**. 2017. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2017.

MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar** - Editora UFPR, Curitiba, n. 21, p. 289-308. 2003.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. Pós-graduação Brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: IGLU, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 jan. 2023.

MOREIRA DE SOUZA, E. A. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

NOBRES, L. N.; FREITAS, R. R. A Evolução da Pós-Graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, Vol. 3, nº 2, 2017, p. 18-30.

NÓVOA, A. **Formação de Professor e Profissão Docente**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, L. R. **Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções de egressos titulados**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PARISOTTO, A. L. V. ; GERMANI, M. M. ; SOUZA, P. R. ; SANTOS, E. A. S. ; MOREIRA, E. L. ; SANTOS, L. P. D. . Escolha profissional da docência: influências marcantes na opinião de professores do Ensino Fundamental I. **Colloquium Humanarum**, v. 14, p. 339-345, 2017.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pósgraduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

PRESIDENTE PRUDENTE. Image: SaoPaulo Meso MicroMunicip.svg, own work, CCBY2.5. [**Presidente Prudente**]. [2006]. 1 mapa. Raphael Lorenzeto de Abreu. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1119302>. Acesso em: 31 out. 2022.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances** – vol. III, p. 5-14, setembro de 1997.

QUADROS, H. M. **Mestrados na Área de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul: Um Estudo Sobre o Perfil dos Egressos**. 2012. Dissertação (Mestre em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, 2005.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 08-15, 2005.

RIGUE, F. M.; NUÑEZ, M. B. A representação discente na pós-graduação: tecendo fios e perspectivas. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, abr./jun. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, L. O.; ARAUJO, J. A.; GUEDES, J. P. M.; SILVA, M. M. C. Mensuração da desigualdade educacional entre os municípios nordestinos. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 1, p. 1 -31, jan-abr/2017: e172114.

ROMEO, J. R. M; ROMEO, C. I. M.; JORGE, V. L. **Estudos de Pós-graduação no Brasil**. Petrópolis: IES/UNESCP, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139901>. Acesso em: 13 maio 2022.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista brasileira de história da educação**, nº 17, p. 141-160, maio/ago. 2008.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). **Documento de Trabalho 8/91**. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANCHEZ, I. **Onde estão os Mestres e Doutores em Educação**: trajetória de egressos da Unicamp. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 145.

SANTOS, C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Espaços para a reconstrução das identidades acadêmicas e da universidade. In. GIOVANNI, Luciana Maria (Org.). **Identidades profissionais de professores**: construções em curso [recurso eletrônico]. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2019.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, - v.8, n.2, p. 4-17, ago/dez, 2010.

SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, p. 21-35, 2005.

SÃO PAULO. Imagem: Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. [São Paulo]. [2022]. 2. Mapa. Marcos do Amaral Jorge . Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/> 2022. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVEIRA, R. J. T. O Professor e a transformação da realidade. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v1i1.24. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SCHWARTZMAN, S. **Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1982. (Série Estudos, 10).

SOARES, H. **Uma avaliação do desempenho da pós-graduação das universidades federais com uso de metodologias DEA**. 2017. Dissertação (Mestre Profissional em Economia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, E.C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

STALLIVIERI, P. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime** – Ano 26 – n. 50, p. 15-36 – janeiro-junho 2017.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs: FFCL do interior paulista**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras- Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo-1957-1964 : alguns subsidios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo**. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

VIANA FILHO, M. V. C.; MATOS, T. G. R.; GALINDO, M. C. T.; SILVA, R.; VALE, S. F. O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei Nº 9394/1996. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 127-147, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

“A formação *stricto sensu* e a atuação profissional: sentidos e significados”

JEFFERSON MARTINS COSTA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

É importante destacar que o roteiro do questionário poderá sofrer alterações após aprofundamentos e discussões com o orientando no desenvolvimento da pesquisa.

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Telefone:

1.4 Cor/etnia: ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ outros:

1.5 Qual sua idade? ☐ Até 25 anos ☐ De 26 a 30 anos ☐ De 31 a 35 anos
☐ De 36 a 40 anos ☐ De 41 a 45 anos ☐ Mais que 46 anos

1.6 Qual seu gênero? ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ LGBTQIA+

1.7 Estado em que reside atualmente:

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Acre-AC | ☐ Alagoas-AL | ☐ Amapá-AP |
| ☐ Amazonas-AM | ☐ Bahia-BA | ☐ Ceará-CE |
| ☐ Distrito Federal-DF | ☐ Espírito Santo-ES | ☐ Goiás-GO |
| ☐ Maranhão-MA | ☐ Mato Grosso- MT | ☐ Mato Grosso do Sul-MS |
| ☐ Minas Gerais-MG | ☐ Pará-PA | ☐ Paraíba-PB |
| ☐ Paraná-PR | ☐ Pernambuco-PE | ☐ Piauí-PI |
| ☐ Rio de Janeiro-RJ | ☐ Rio Grande do Norte-RN | ☐ Rio Grande do Sul-RS |
| ☐ Rondônia-RO | ☐ Roraima-RR | ☐ Santa Catarina-SC |
| ☐ São Paulo-SP | ☐ Sergipe-SE | ☐ Tocantins-TO |

1.8 Qual o seu estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ União estável
☐ Separado(a) ou divorciado(a) ☐ Viúvo(a)

1.9 Qual Estado em que você morava antes de entrar no Mestrado e/ou Doutorado:

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Acre-AC | ☐ Alagoas-AL | ☐ Amapá-AP |
| ☐ Amazonas-AM | ☐ Bahia-BA | ☐ Ceará-CE |
| ☐ Distrito Federal-DF | ☐ Espírito Santo-ES | ☐ Goiás-GO |
| ☐ Maranhão-MA | ☐ Mato Grosso- MT | ☐ Mato Grosso do Sul-MS |
| ☐ Minas Gerais-MG | ☐ Pará-PA | ☐ Paraíba-PB |
| ☐ Paraná-PR | ☐ Pernambuco-PE | ☐ Piauí-PI |
| ☐ Rio de Janeiro-RJ | ☐ Rio Grande do Norte-RN | ☐ Rio Grande do Sul-RS |
| ☐ Rondônia-RO | ☐ Roraima-RR | ☐ Santa Catarina-SC |
| ☐ São Paulo-SP | ☐ Sergipe-SE | ☐ Tocantins-TO |

2. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

2.1 FORMAÇÃO NÍVEL MÉDIO

2.1.1 Em seu nível médio, qual formação concluiu?

- ☐ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)
☐ Habilitação Específica para o Magistério (HEM)
☐ Ensino Médio Técnico
☐ Ensino Médio Regular
☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

2.2 FORMAÇÃO NÍVEL SUPERIOR - RENUMERAR

2.2.1 Qual a sua graduação?
2.2.2 Em qual ano você concluiu sua graduação?
2.2.3 Em qual Instituição de Ensino Superior você se formou? ☐ pública ☐ Particular
2.2.4 Nível cursado no PPGE: ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Mestrado e Doutorado
2.2.5 Linha em que concluiu o mestrado:
2.2.6 Ano de conclusão do mestrado:
2.2.7 Foi bolsista no mestrado? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não cursei o mestrado no PPGE/FCT/UNESP
2.2.8 Linha em que concluiu o Doutorado:
2.2.9 Ano de conclusão do Doutorado:
2.2.10 Quantos anos você tinha no momento em que ingressou no PPGE/FCT/UNESP?
2.2.11 Qual foi o tempo (em meses) entre o início do curso e a defesa da dissertação, que você utilizou?
2.2.12 Qual foi o tempo (em meses) entre o início do curso e a defesa da tese, que você utilizou?
2.2.13 Você trabalhava durante o período do mestrado e/ou doutorado? ☐ Trabalha em regime de tempo parcial; ☐ Trabalha em regime integral; ☐ outros:
2.2.14 Foi bolsista no Doutorado? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não cursei o mestrado no PPGE/FCT/UNESP
3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL
3.1 Instituição em que atua e função:
3.2 Atualmente se dedica a atividades relacionadas à educação? Quais?
3.3 Atualmente se dedica a atividades relacionadas à pesquisa? Quais?
3.4 A conclusão do mestrado e/ou doutorado teve impacto positivo em sua vida profissional: ☐ Sim ☐ Não
3.5 Você aceitaria participar da fase de entrevista narrativa? ☐ Sim ☐ Não