


unesp   
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

*HUMBERTO MARCONDES ESTEVAM*

**AVALIAÇÃO DO PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO  
ESCOLAR: IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE E DE  
PESQUISADOR**



**UBERABA – MG  
2007**

*HUMBERTO MARCONDES ESTEVAM*

**AVALIAÇÃO DO PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO  
ESCOLAR: IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE E DE  
PESQUISADOR**

Tese de Doutorado apresentada à UNESP –  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho” - Faculdade de Ciências e Letras de  
Araraquara - Programa de Pós-Graduação *strictu  
senso* em Educação Escolar, eixo: Trabalho  
Educativo, Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e  
Fundamentos Psicológicos ao Trabalho Educativo  
para obtenção do Título de Doutor.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

**UBERABA – MG  
2007**

Estevam, Humberto Marcondes

Avaliação do Perfil de Egressos do Programa de Pós-Graduação strictu senso em Educação Escolar: Impacto na Formação Docente e de Pesquisador / Humberto Marcondes Estevam – 2007

107f., 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

1. Educação escolar. 2. Avaliação de egressos. I. Título.

*HUMBERTO MARCONDES ESTEVAM*

**AVALIAÇÃO DO PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR: IMPACTO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE E DE PESQUISADOR**

Data de aprovação 22 / 10 / 2007.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira**  
UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de  
Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP

**Membro Titular: Profa. Dra. Luci Regina Muzetti**  
UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de  
Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP

**Membro Titular: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto**  
UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de  
Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP

**Membro Titular: Prof. Dr. Marco Fábio Prata Lima**  
UNIUBE - Universidade de Uberaba  
Uberaba – MG

**Membro Titular: Prof. Dr. Eduardo Gutierrez Borges**  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Uberaba – MG

**Membro Suplente: Profa. Dra. Sônia Maria Vicente Cardoso**  
UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista  
Presidente Prudente – SP

**Membro Suplente: Profa. Dra. Maria Aparecida Lima Grande**  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
São Carlos - SP

**Membro Suplente: Profa. Dra. Cleide Marly Nébias**  
Universidade de São Marcos  
São Paulo - SP

LOCAL:

**UNESP - Universidade Estadual Paulista**  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP

## **INVESTIGADOR**

---

### **Humberto Marcondes Estevam**

Professor

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Graduação e Pós-Graduação;

FCETM - Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro - Graduação;

Coordenador do NUTED - Núcleo de Tecnologias para a Educação da FCETM/ACIU;

FACTHUS - Faculdade de Talentos Humanos - Graduação;

*Uberaba/MG.*

## **ORIENTADORA**

---

### **Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira**

Professora

UNESP – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara

*Araraquara/SP*

---

### **CONTATO:**

Rua Olegário Maciel, 117 Ap. 504 – Centro

Uberaba / MG – Cep 38010-230 - Brasil

[umh@terra.com.br](mailto:umh@terra.com.br)

(34) 9194-7113 / 3312-7113

## **AGRADECIMENTOS**

---

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifesto aqui minha gratidão primeiramente a Deus pela vida e oportunidade de aprender com o mundo e os homens.

Minha gratidão também de forma particular:

a todos os colegas do Curso de Doutorado que no cumprimento dos créditos obrigatórios e optativos podemos compartilhar o prazer de estarmos juntos, pouco a pouco descobrindo em cada um suas qualidades;

aos Professores e funcionários da Comissão de Pós-graduação da UNESP, pela assistência prestada e em particular à Fernanda e ao Fernando pela atenção e dedicação em ajudar sempre;

às Professoras Doutoradas do curso que souberam ensinar com sabedoria e dedicação, em especial aos Professores: Dra. Luci Muzetti, Dra. Maria Beatriz, Dra. Carlota, Dra. Maria Teresa, Dra. Rosa Fátima, Dr. Vaidergorn, Dr. Newton Duarte e Dra. Ucy que me ajudaram a criar um senso crítico mais apurado para a educação;

ao padrinho da minha Tese Eduardo, pelo apoio e incentivo no meu caminhar profissional, que por meio de sua excelência exigente deixa rastros marcantes de mudanças pessoais;

aos professores, amigos e funcionários da UFTM, Dra. Darlene, Dr. Gilberto, Dra. Isabel, Dra. Sybelle, Dr. Luciano, Dr. Lazo, Dalvinha, Malcon e em especial à Idis, pelo apoio e alegria em todas as fases do meu trabalho;

aos professores, amigos e funcionários da FCETM, Marquinhos, Jânio, Edileuza, Mariângela, Odelcina, Paulo Fernando, Manoel, Paulo Roberto, Lauro, João, Luis Ricardo, Jorge, Karim, Andrea, Lélío, Eliza, Moema e demais, minha gratidão por compartilharem e vibrarem com o meu objetivo;

aos professores, amigos e funcionários da FACTHUS, Cláudio Nascimento, Eduardo, Amanda, André e demais, pela certeza do apoio para minha formação;

aos professores, amigos e funcionários da CEFET, Willian, Ernani, Weverson, Mauro e Camilo pelo incentivo na minha formação e pela alegria do reencontro;

aos meus amigos Beth, Magda, Homero, Juh, Nah, Regina, Cristina, Bruno, Karine, Bruninho, Fausto, Maria Lúcia, João Gilberto, Verinha, Andréia, Henrique, Paulo Limirio, Paulinha, Elza, Ana Maria, Marco Fábio, Lucas, Carlos Augusto, Hélio, Paulo Miranda, Neuci, Paulo Dourado, Bete, Lívia, Jadson, Joel Lamounier, Ruy Lino, Vânia e demais pela atenção, contribuição, dedicação e apoio aos meus estudos e em especial à Eliana que sempre esteve preocupada com a minha alimentação e bem estar;

agradeço à minha família pela compreensão e atenção e, principalmente, à minha mãe Marilda e meu pai Edwardes, minha irmã Aida e meu cunhado Humberto, que tanto amor e cuidados me guardam, ao Daniel e Juarez pela acomodação no início de minha pós-graduação e ao Tobias pelo uso de seu computador nas apresentações.

*“A doutrina materialista que advoga serem os Homens produto das circunstâncias e da educação e que, por conseguinte, os Homens novos serão o produto de novas condições e de uma nova educação, que esquece que são os Homens, precisamente, os que alteram as circunstâncias e que também os educadores têm que ser educados.”*

K. MARK.



<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES</b> .....	9
<b>LISTA DE ILUSTRAOES &amp; TABELA</b> .....	10
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	11
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	12
<b>RESUMO</b> .....	13
<b>ABSTRACT</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I – RETÓRICA NEOLIBERAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	32
<b>CAPÍTULO II – UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS</b>	
<b>METODOLÓGICOS</b> .....	45
<b>CAPÍTULO III – VISÃO ECONOMICISTA DO PROBLEMA POLÍTICO E</b>	
<b>SOCIAL DA EDUCAÇÃO</b> .....	64
<b>CONCLUSOES E CONSIDERAOES FINAIS</b> .....	81
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	87
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO</b> .....	97
<b>ANEXO B – CARTA CONVITE</b> .....	102
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	104
<b>ANEXO D – CAA/GTC/068</b> .....	106

## LISTA DE SIGLAS & ABREVIACOES

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>D.O.U.</b>	Diário Oficial da União
<b>FCL</b>	Faculdade de Ciências e Letras
<b>FCLAR</b>	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCT</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional pelas Amostras em Domicílio
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SNPG</b>	Sistema Nacional de Pós-Graduação
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>VUNESP</b>	Fundação para o Vestibular da Universidade Paulista - UNESP

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES & TABELA

<b>il.color 1</b>	História da UNESP	19
<b>il.color 2</b>	Foto UNESP-FCLAR	20
<b>Tabela 1</b>	Dados da Pós-Graduação no Brasil (2003-2005)	29

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Produtividade de pesquisa dos docentes FCL (2002-2004)	21
<b>Quadro 2</b>	Ano de Autorização dos Programas de Pós-Graduação FCL	22
<b>Quadro 3</b>	Distribuição dos Professores da Educação Básica por faixa de renda	38
<b>Quadro 4</b>	Identificação dos Sujeitos da Amostra	49
<b>Quadro 4.1</b>	Totais e percentuais por Titulação/Gênero dos sujeitos	49
<b>Quadro 5</b>	Dados Familiares – Maternos e Paternos	50
<b>Quadro 6</b>	Dados relativos ao Ensino Fundamental	51
<b>Quadro 7</b>	Dados relativos ao Ensino Médio	52
<b>Quadro 8</b>	Dados relativos ao Ensino Superior	52
<b>Quadro 9</b>	Dados relativos ao Mestrado	53
<b>Quadro 9.1</b>	Totais e percentuais de incentivos dos sujeitos	54
<b>Quadro 10</b>	Dados relativos ao Doutorado	54
<b>Quadro 10.1</b>	Totais e percentuais de incentivos dos sujeitos	55
<b>Quadro 11</b>	Das razões de cursar o Mestrado	55
<b>Quadro 12</b>	Das razões de cursar o Doutorado	56
<b>Quadro 13</b>	Avaliação Estrutura e Docentes -Mestrado	57
<b>Quadro 13a</b>	Quantitativo da Avaliação da Estrutura e Docentes – Mestrado	57
<b>Quadro 14</b>	Avaliação Estrutura e Docentes – Doutorado	58
<b>Quadro 14a</b>	Quantitativo da Avaliação da Estrutura e Docentes – Doutorado	58
<b>Quadro 15</b>	Dados referentes à Pesquisa no Mestrado	58
<b>Quadro 16</b>	Dados referentes à Pesquisa no Doutorado	59
<b>Quadro 17</b>	Dados referentes à Produção Científica	60
<b>Quadro 18</b>	Ocupação atual	61
<b>Quadro 19</b>	Questionamentos	62

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Número de cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, 1996-2004.	30
<b>Gráfico 2</b>	Número de alunos matriculados em cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, 1996-2003.	30
<b>Gráfico 3</b>	Total dos sujeitos da amostra.	65
<b>Gráfico 4</b>	Sujeitos da amostra por gênero.	65
<b>Gráfico 5</b>	Nível de escolaridade dos pais.	66
<b>Gráfico 6</b>	Nível da renda dos pais.	66
<b>Gráfico 7</b>	Trajetória acadêmica dos sujeitos.	68
<b>Gráfico 8</b>	Incentivos para o Mestrado.	69
<b>Gráfico 9</b>	Incentivos para o Doutorado.	69
<b>Gráfico 10</b>	Razões para cursar o Mestrado.	72
<b>Gráfico 11</b>	Razões para cursar o Doutorado.	72
<b>Gráfico 12</b>	Avaliação do Mestrado.	74
<b>Gráfico 13</b>	Avaliação do Doutorado.	74
<b>Gráfico 14</b>	Pesquisa do Mestrado & Doutorado	75
<b>Gráfico 15</b>	Dados da Produção - Mestrado & Doutorado	77

ESTEVAM, H. M. **Avaliação do Perfil de Egressos do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação Escolar: Impacto na Formação Docente e de Pesquisador.** Araraquara: UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Tese (Doutorado *strictu sensu* – área de concentração: Educação). Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira.

## RESUMO

---

Este estudo teve por objetivo verificar a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, suas expectativas e perspectivas. Foram incluídos para a amostra, trinta e seis sujeitos, destes, vinte e um (58%) são mestres e quinze (42%) são doutores, trinta e um (86%) do gênero feminino e apenas cinco (14%) do gênero masculino. A maioria deles frequentou escolas públicas e 33% receberam bolsas de incentivos no Mestrado e 53,33% no Doutorado. As principais razões que levaram os sujeitos a ingressarem no Mestrado e no Doutorado foram a busca da carreira docente e o anseio de realizar pesquisa. Tanto o curso como o corpo docente foram considerados muito bons. A maioria deles não se dedicou integralmente ao curso, apenas 28% publicaram suas Dissertações e/ou Teses e cerca de 40% atuam como orientadores de trabalhos e cinquenta e dois é o número de orientandos atualmente e de cerca de duzentos e setenta o de já orientados. Observou-se que a maioria dos sujeitos atua em Instituições públicas em nível da educação básica, tendo uma renda média que varia entre seis e dez salários mínimos. A maioria escolheria a mesma profissão, cursaria tanto o Mestrado quanto o Doutorado, optaria pela mesma área na Graduação e escolheriam o mesmo orientador. O estudo aponta que o medo da exclusão e da marginalização obriga seu aperfeiçoamento acadêmico, onde a educação está caracterizada como algo a ser consumido e que a escola valoriza o saber onde o atributo é socialmente definido como o “valor da educação”.

**Palavras Chave:** Educação. Avaliação Egressos. Formação Docente. Perfil Egressos. Formação Pesquisador. Educação Escolar.

ESTEVAM, H. M. **Evaluation of the Profile of students who had ended the Masters Program degree strictu sense in School Education: Impact on the Educational Formation and of Researcher.** Araraquara: UNESP - *Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"* - *Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara*, 2007. Thesis (Granted a doctorate strictu sense - concentration area: Education). Oriented by: Professor Doctor Maria Beatriz Loureiro de Oliveira.

## ABSTRACT

---

This study aimed to verify the trajectory of the egresses in the Master's degree course at *Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara*, their expectations and perspectives. The sample included for to the sample thirty six subjects, twenty-one of them (58%), are masters, fifteen (42%), are doctors, thirty-one (86%) of the female gender and just five (14%) of the male gender. The majority of them frequented public schools and 33% had received scholarship from incentives in Master degree and 53.33% in the Doctorate. The main reasons to enter the Master degree and the Doctorate had been the search of the teaching career and the yearning to carry through research. The course and its teachers had been considered very good. The majority of them was not dedicated integrally to the course, only 28% had published their Dissertation and/or Thesis and about 40% acts 52 are being oriented are about two hundred and have already bee published. It can be also observed that many of the egresses are dealing with some \*\*\*\* of orientation. It was observed that the majority of the egresses works in public Institutions in level of the basic education, having an average income that varies between six to ten minimum wages. The majority would choose the same profession, would attend a both the Master degree and Doctorate, would opt to the same area in the Graduation and would choose the same orienting. The study points that the fear of the exclusion and the marginalizing compels its academic perfecting, where the education is characterized as something to be consumed and that the school values know where the attribute is socially defined as the "value of the education".

**Key Words:** Education. Newcomers Evaluation. Educational Formation. Newcomers Profile. Researcher Formation. School Education.

## **INTRODUÇÃO**

---

*“Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”*

P.FREIRE

O vínculo profissional inicialmente disposto como instrutor e orientador de Sistemas de Gestão aplicados a pequenas, médias e grandes empresas, promovido pelo cotidiano de uma conceituada empresa de informática na cidade de Uberaba - MG proporcionou-me o exercício da primeira experiência como professor. Esta rotina possibilitou um enfrentamento didático e pedagógico marcado por tentativas, erros e acertos com os diferentes perfis de usuários de computador e das mais diversas áreas de empresas, bem como suas categorias econômicas e sociais. Esta possibilidade de enfrentamento contribuiu para um “despertar docente”. Nasceu então, uma nova expectativa, que motivado financeiramente por esta mesma empresa de informática foi possível concluir com êxito o curso superior de Tecnologia em Processamento de Dados. Após a Graduação fui convidado a participar como professor de informática em outras escolas privadas que aderindo às novas tecnologias efetuavam treinamentos para seus professores de ensino fundamental e seus respectivos alunos. Cabe aqui ressaltar que muitas escolas na região e ao seu tempo montavam seus laboratórios de informática como forma de atrativos e ao mesmo tempo como diferencial de mercado não preocupado-se todavia, com os meios didáticos e pedagógicos aplicados e seus conteúdos. Pais e professores não instruídos acreditavam que o computador somente servia para jogos eletrônicos, fato este, bastante intrigante e que trouxe atrasos didáticos e informações errôneas da necessidade e importância da informática na vida escolar, considerando, que na ocasião o número de softwares educativos não era grande como hoje. Nesta mesma época fui contratado também como professor e coordenador de um curso técnico em Processamento de Dados em uma escola pública estadual onde vivenciei não só a atividade didática, mas, também, dificuldades e restrições do serviço público, principalmente, no que tange à educação. Desde então, o pensar docente me encantou abrindo novos caminhos norteados pelo aperfeiçoamento acadêmico. Desde julho de 2000 tenho vivenciado a experiência como docente universitário em algumas Instituições particulares e públicas. Com

esta prática docente e observando as necessidades de se ampliar e disseminar a informação por meio das multimídias disponíveis, realizei uma pesquisa de Mestrado na área da educação intitulada “A Internet como ferramenta de apoio ao Ensino na Área da Saúde”. Sensibilizados desde então nos propusemos no Doutorado a continuar no caminho intrigante que é a avaliação.

O presente estudo abre perspectivas para que se efetivem novas avaliações de ingressos e egressos nos vários cursos de Pós-Graduação não só na universidade nele envolvida, mas também em outras objetivando rever os projetos de incentivo e fomento à pesquisa; que se estimulem por parte do setor da Pós-Graduação da IES controles mais eficientes e atualizados dos dados relativos não só aos discentes e docentes, mas também da atualização contínua dos dados cadastrais e da situação acadêmica dos egressos, bem como estimular a sua interação com a Instituição; que seja feita uma avaliação sistematizada e contínua envolvendo ingressos e egressos dos diversos cursos; que se proceda à avaliação periódica dos cursos de Pós-Graduação, principalmente quando os mesmos passam por processos de transformação em seus modelos como é o caso em particular da Instituição envolvida no presente trabalho. Contudo, faz-se necessário alguns questionamentos aos egressos de cursos de Pós-Graduação como, por exemplo, qual a sua procedência, como foi sua trajetória acadêmica desde o ensino fundamental até a Graduação, qual e como foi seu caminhar na Pós-Graduação, quais as repercussões do processo na sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Enfim, questionamentos que possam contribuir para mapear a situação atual da Pós-Graduação no tocante não só ao curso propriamente dito, mas principalmente em relação ao pós-graduando e pós-graduado como indivíduo e como peça de um processo mais amplo e intrincado qual seja a relação Instituição, educação e sociedade. Considerando estas questões propusemos neste trabalho avaliar o perfil dos egressos de um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Escolar considerando-se o impacto na

formação docente e de pesquisador, identificando os perfis acadêmico e profissional e a situação atual dos egressos, investigando entre os mesmos os motivos que os levaram a cursar a Pós-Graduação, avaliando a contribuição da Pós-Graduação entre os egressos quanto à docência, pesquisa e a produção científica e conhecendo seu grau de satisfação quanto a alguns aspectos da orientação, do curso e do corpo docente. A hipótese que motivou estes questionamentos assenta-se no fato de que o ensino de Pós-Graduação em uma universidade, reconhecidamente de altíssima qualidade, poderia contribuir para a formação de uma elite pensante o que resultaria na inserção destes sujeitos no âmbito educacional atuando no sentido da melhoria qualidade de ensino. Este referencial pressupõe que os sujeitos pudessem estar engajados em programas e projetos pedagógicos que pudessem absorver estes profissionais agora titulados. Portanto, o projeto político educacional brasileiro acaba sendo um artifício de retórica da sociedade neoliberal, pois, não se trata de um modelo de ensino e de formação cujas perspectivas sejam de mudança no sentido da inclusão deste sujeitos em projetos de melhoria da qualidade de ensino. Considerando a dicotomia entre qualidade e quantidade que historicamente vem se evidenciando no ensino brasileiro, pretendeu-se, neste estudo, obter respostas nas quais se pudessem identificar aspectos relacionados aos discursos oficiais, os quais acompanham o esforço dos órgãos internacionais no sentido de dissolver as tensões que resultam do confronto entre os interesses econômicos e sociais. Assim sendo, a valorização do saber por meio da formação superior em nível de Pós-Graduação acaba por cooptar com os argumentos dos discursos oficiais que este tipo de formação pudesse contribuir para um melhor desempenho do sistema educacional brasileiro em todos os níveis. Portanto o que se pressupôs inicialmente foi que a perspectiva de titulação em nível de Mestrado e Doutorado em educação escolar permitisse a inserção destes sujeitos em ações pedagógicas e educativas que tivessem como parâmetro a melhoria da tão propalada qualidade de ensino. O que se pode obter a partir dos dados coletados foi a princípio a feminização da profissão docente e a pouca

valorização do conhecimento na área de ciências humanas na qual se insere a educação, tendo em vista a hierarquia das ciências e outros fatores. Muito embora haja a valorização do saber por pessoas cuja origem de frações de classe de renda familiar pouco abastada, os sujeitos deste estudo ratificam o discurso de legitimação do saber propalado na sociedade neoliberal.

Detalharemos neste momento a origem e os fatos marcantes buscando caracterizar historicamente a inserção da UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" no contexto acadêmico visando situar nosso universo do estudo.

A UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" é uma das maiores e mais importantes universidades brasileiras com destacada atuação no ensino, na



pesquisa e na extensão. Mantida pelo Governo do Estado de São Paulo é uma das três universidades públicas de ensino gratuito, ao lado da USP (Universidade de São Paulo) e da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Uma peculiaridade que a distingue das demais é que ela é a mais disseminada, pois está

presente em grande parte do território paulista. Sua estrutura *multicampi*<sup>1</sup> está presente em vinte e três cidades do Estado de São Paulo, sendo vinte e uma no interior; uma na capital do Estado e uma em São Vicente - primeira universidade pública no Litoral Paulista. Criada em 1976, a partir de Institutos isolados de ensino superior que havia em várias regiões do Estado de São Paulo, a UNESP tem trinta e três Faculdades e Institutos, que oferecem cento e dezessete cursos de graduação em sessenta e três profissões de nível superior formando anualmente quase cinco mil novos profissionais; nela são oferecidos cento e cinco programas de Pós-Graduação em diversas áreas (UNESP, 2007).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, criada como Instituto Isolado Superior do Estado de São Paulo em 1957, pela Lei Estadual nº 3.842, foi autorizada

---

<sup>1</sup> Multicampi - vários *campus* em espaços geográficos distintos de uma mesma Instituição, modelo este subsidiado da Universidade do Estado da Califórnia.

pelo Decreto Federal nº 45.776, de 13 de abril de 1959, ano em que iniciou suas atividades. Integravam-na, na época, os cursos de Pedagogia e de Letras. O curso de Ciências Sociais teve início em 1963 por deliberação do Conselho Estadual de Educação e pelo Decreto Estadual de nº 44.566, de 22 de fevereiro de 1965, a Faculdade teve os seus cursos reconhecidos. Inicialmente instalada em caráter provisório no Grupo Escolar “João Manoel do Amaral”, no Bairro da Fonte, a então Faculdade de Filosofia foi transferida, em 1961, para o prédio do antigo Instituto de Educação “Bento de Abreu” da cidade de Araraquara/SP, na Praça Santos Dumont, onde funcionou até 1973, data em que foi transferida para o “Campus” Universitário (km 1, da Rodovia Araraquara-Jaú). Em 30 de janeiro de 1976, pela Lei Estadual nº 952, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP que reuniu os vinte e dois Institutos Isolados do Estado de São Paulo, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara e em 26 de janeiro de 1977, por meio do Decreto Estadual nº 9.449, passou a Faculdade a denominar-se Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação - ILCSE e, em 22 de abril de 1989, com o novo Estatuto da UNESP, Faculdade de Ciências e Letras - FCL. Em setembro de 1981, foi aprovada a instalação do Curso de Ciências Econômicas cuja implantação deu-se em 1983 em 1989 teve início o Curso de Administração Pública. Passados quarenta e cinco anos a FCL conta com cinco cursos de Graduação devidamente reconhecidos pelas instâncias governamentais competentes, sendo todos oferecidos em dois períodos, diurno e noturno,



num total de mais de dois mil e trezentos alunos matriculados. Atualmente quinhentas e vinte vagas são oferecidas para o vestibular nos seus cursos de Graduação. O ingresso é feito por processo seletivo sob a responsabilidade da Fundação VUNESP que é considerada por especialistas do setor um dos melhores concursos de ingresso ao ensino superior do país.

Os professores da FCL atualmente em número de cento e setenta trabalham em sua maioria em regime de Dedicção Integral à docência e à pesquisa e estendem a sua tarefa além dos limites da sala-de-aula atuando na extensão em serviços à comunidade. Os alunos da Graduação têm possibilidade de participar das pesquisas auxiliando professores e/ou desenvolvendo projetos de iniciação científica. Alguns itens da produtividade de pesquisa dos docentes da FCL referentes aos anos de 2002 a 2004 são apresentados abaixo:

**Quadro 1** – Produtividade de pesquisa dos docentes FCL (2002-2004)

ATIVIDADE	QUANTIDADE
Linhas de Pesquisa	168
Trabalhos Publicados	888
Resumos e Artigos de divulgação	859
Eventos (organização)	347
Participações em comissões e bancas	1891
Assessoria e participação em corpo editorial e conselhos técnico-científicos	1448
Produtos/técnicas/produções	540
Orientações de pesquisa	2394
<b>Fonte:</b> UNESP – campus Araraquara, 2007	

Chama a atenção o número de docentes em relação ao número de linhas de pesquisa, ou seja, quase uma linha de pesquisa para cada docente e também a quantidade de pesquisas em andamento bem como o número de publicações.

A FCL oferece ainda cursos de Extensão Universitária com palestras, encontros, conferências e as mais variadas espécies de reciclagem aos que militam no ensino fundamental e médio e à comunidade em geral.

Na parte de infra-estrutura destacamos os Laboratórios Didáticos de Informática e principalmente a Biblioteca cujo acervo aproxima-se de oitenta e oito mil volumes. Como incentivos aos alunos além de bolsas, são disponibilizadas outras modalidades de auxílios como o Programa de Apoio ao Estudante, Auxílio-estágio e Incentivo Técnico-Acadêmico e de Extensão, bem como restaurante universitário e moradia. A Universidade oferece ainda a perspectiva de estágio no Exterior com bolsa concedida pela Instituição anfitriã por meio do programa de intercâmbio de estudantes, além de três programas voltados à melhor formação

do aluno como: Iniciação Científica que visa o desenvolvimento de projetos de pesquisa sob orientação de um professor e realizado anualmente o Congresso de Iniciação Científica reúne cerca de 2 mil alunos da Universidade; Programa Especial de Treinamento que tem como objetivo criar condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades não previstas no currículo, incentivando os estudantes que demonstram potencial e habilidades destacados; Empresas Juniores formadas por grupos de alunos que prestam diferentes serviços remunerados à comunidade, tais como consultoria, assessoria, pesquisa de opinião e elaboração de projetos.

A FCL oferece também cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (cursos de especialização), nos cursos de Literatura - Teoria e Crítica, Gestão Pública e Gerência de Cidades, Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, Docência da Educação Infantil e Competências Gerenciais Públicas. Na Pós-Graduação *stricto sensu* são cinco programas de alto nível, reconhecidos pela CAPES<sup>2</sup>/MEC<sup>3</sup>, entre Mestrado e Doutorado. Estão relacionados no quadro abaixo os Programas de Pós-Graduação e seus respectivos anos de autorização.

**Quadro 2** – Ano de Autorização dos Programas de Pós-Graduação FCL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	CURSOS	
	MESTRADO	DOUTORADO
Linguística e Língua Portuguesa	1977	1977
Estudos Literários	1980	1993
Sociologia	1980	1993
Educação Escolar	1997	1997
Economia	1997	-

**Fonte:** UNESP – campus Araraquara, 2007

Os cursos do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* nível Mestrado e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa foram os primeiros sendo o mais novo dentre

<sup>2</sup> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação que investe no desenvolvimento da Pós-Graduação *stricto sensu* focada na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

<sup>3</sup> MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

eles os de Educação Escolar e Economia restringindo-se até a presente data, somente ao Mestrado.

O programa de Pós-Graduação em Educação Escolar iniciou suas atividades em setembro de 1997 (Proposta de Curso Novo de Pós-Graduação – Educação Escolar - CAPES/MEC. Mestrado e Doutorado, Volume I – 1997), tendo sido elaborado pelos seguintes membros da **Comissão Especial de Implantação do Programa**: Alda Junqueira Marin, Ângela Viana Machado Fernandes, Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva, Newton Duarte e Sônia Aparecida Ignácio Silva ofereceu já de início vagas para os níveis de Mestrado e Doutorado norteados por dois grandes eixos temáticos o eixo do Trabalho Educativo tendo como linhas de pesquisa a Educação do Professor; Trabalho Docente; Ensino dos Conteúdos Escolares; Epistemologia do Trabalho Educativo e Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo e o eixo da Política e Gestão Educacional com as linhas Cultura; Conteúdos Escolares e Ensino; Concepções Epistemológicas do Trabalho Educativo; Educação do Professor: Concepções e Alternativas; Fundamentos Psicológicos do Trabalho Educativo; Trabalho docente: Concepções e Perspectivas; Organização e Gestão de Sistemas Educacionais e Estado, Sociedade e Educação. O programa foi aprovado pela CAPES em 12 de novembro de 1997 conforme documento de referência CAA/GTC/068 (Anexo D) e considerado adequado com relação à coerência e consistência da sua proposta, abrangência das áreas de concentração e das linhas de pesquisa, proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes, pertinência à área de educação, bem como do seu caráter inovador. Na ocasião contava com um corpo docente que mesclava orientadores experientes e jovens doutores unidos com um objetivo único que era não só a implantação de mais um programa de Pós-Graduação, mas também ansiando que o mesmo fosse de referência na sua proposta e trouxesse contribuição para o indivíduo, a Instituição e a sociedade.

Desde então o programa vem se notabilizando pela qualidade da produção acadêmica e pela diversidade de suas linhas de pesquisa. A reformulação do Regimento e a decorrente mudança da estrutura curricular havida em 2006, com vigência a partir de 2007, consolidou as tendências marcantes do programa. Estas se identificam com a multiplicidade da Educação Escolar em diálogo com os diferentes campos científicos e a permanente inserção dos alunos e docentes do campo educacional no país e no exterior em debates grandes fóruns, como a ANPED<sup>4</sup>, encontros temáticos e eventos acadêmicos de diferentes portes. A procura do programa por parte de candidatos oriundos de todo o país com excelente nível de formação, o rigor acadêmico e o estímulo à participação discente em atividades complementares favorecem o cumprimento dos objetivos inicialmente propostos. Os egressos têm se notabilizado na carreira docente de nível superior e na participação em diversas instâncias do sistema educacional. São cinco as linhas de pesquisa em vigor a partir de 2007: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial; Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas; Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade; Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura e Política e Gestão Educacional. De forma auxiliar, há grupos de pesquisa boa parte deles credenciados junto ao CNPq<sup>5</sup>, Grupos de Estudo e Laboratórios coordenados por docentes do programa e voltados para a participação dos alunos e interessados. No momento não cabe nos ater aos modelos atuais, seus eixos, forma e/ou metodologia. O processo de seleção para ingresso no Programa é anual, com o número de vagas estabelecido em função das disponibilidades de orientação por parte dos docentes tanto para o Mestrado quanto para o Doutorado. O programa foi reconhecido pela CAPES conforme Portaria MEC nº2878/05, publicada no

---

<sup>4</sup> ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – sociedade civil, sem fins lucrativos, focada no desenvolvimento e da consolidação do ensino de Pós-Graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

<sup>5</sup> O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no País. Sua história está diretamente ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil contemporâneo.

D.O.U. (Diário Oficial da União) de 26/08/05 e na sua avaliação trienal mais recente (referente ao período 2001-2003) realizada por ela, consignou-se nota cinco (5) ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP.

A CAPES, responsável por mais da metade das bolsas de Pós-Graduação no país, avalia cursos de Mestrado e Doutorado, além de financiar a produção e a cooperação científica. O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado em 1976 e desde então vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da Pós-Graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Cumprimento aos objetivos de estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de Mestrado e de Doutorado e identificar os que atendam a tal padrão, de fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Mestrado e Doutorado brasileiros e que possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação), impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação), e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo, de contribuir para o aprimoramento de cada programa de Pós-Graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os aspectos positivos e as deficiências de seu projeto e de seu desempenho. Além de contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível, dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da Pós-Graduação e de oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da Pós-Graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e Pós-Graduação.

Este sistema de avaliação abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições das diferentes regiões do País: Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e a Avaliação das Propostas de Novos Cursos de Pós-Graduação. A avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação. São expressos pela atribuição de uma nota na escala de um a sete onde notas um e dois implicam no descredenciamento do curso, de três a cinco correspondem respectivamente a “regular”, “bom” e “muito bom” e seis e sete que expressam excelência constatada em nível internacional sendo aplicado somente aos programas de Doutorado. Os resultados desse processo fundamentam a deliberação CNE<sup>6</sup>/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. A avaliação das Propostas de Novos Cursos de Pós-Graduação é estabelecida verificando-se se elas atendem ao padrão de qualidade requerida desse nível de formação sendo os resultados desse processo encaminhados para fundamentar a deliberação no CNE/MEC sobre o reconhecimento desses Novos Cursos e sua incorporação junto ao SNPG (CAPES, 2007).

O Brasil composto por uma área de 8.514.215,3 km<sup>2</sup>, vinte e sete Unidades da Federação e cinco mil, quinhentos e sete municípios e uma população de quase cento e setenta milhões de pessoas é também um país de grandes desafios. Suas dimensões continentais e a população de quase cento e setenta milhões de habitantes, o colocam no ranking dos maiores e mais paradoxais do planeta (IBGE, 2007). É considerado o sexto do mundo em atividades empreendedoras (GEM, 2007), e além de possuir recursos naturais invejáveis e de toda ordem, situa-se entre as nações com melhores expectativas e potencial de desenvolvimento econômico, a médio e longo prazos. Está inserido no contexto das principais economias do

---

<sup>6</sup> CNE – Conselho Nacional de Educação - é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do MEC e foi criado nos termos da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.

mundo, mas é reconhecido como um país ainda com muitas distorções e injustiças sociais. Entretanto, o futuro dos países em desenvolvimento depende da educação que deve ser competência do Estado por envolver soberania nacional, qualidade de vida e liberdade de escolha. Então, o Brasil precisa acelerar as mudanças radicais, impulsionar o processo educacional, investir na formação escolar de seus cidadãos em todos os níveis e principalmente, incentivar a formação dos educadores que irão conduzir o processo legitimando a democracia. Todavia, enquanto vinte e dois milhões de crianças na faixa etária de zero a seis anos têm acesso à educação infantil, nove milhões não recebem qualquer tipo de assistência; 97,3% das crianças de sete a quatorze anos estão matriculadas no ensino fundamental - feito extraordinário dos últimos anos; entretanto, de cada cem alunos desta modalidade de ensino, apenas trinta e um chegam ao ensino médio e somente 9% dos jovens entre dezoito e vinte e quatro anos conseguem ter acesso à educação superior (IBGE, 2007). Pode-se inferir que um percentual significativo de estudantes se perde pelo caminho. Neste quesito, o Brasil possui uma das piores taxas de desempenho da América Latina reforçando um outro fato calamitoso que é a idéia de que a má formação docente é um dos principais motivos pela baixa qualidade educacional e pelos altos índices de evasão e repetência escolar no país. Com os devidos cuidados, a visão simplista do problema pode conter algum fundo de verdade e até mesmo servir de estímulo para a melhoria da realidade palpável. É excepcionalmente grande o número de professores atuantes na educação básica sem a devida formação.

Já se tornou discussão trivial que a qualidade da educação depende de haver pertinência e sintonia entre fatores essenciais como investimentos em estrutura física, pedagógica e tecnológica. Porém o que pouco se questiona é a importância da competência dos profissionais que atuam na área. Lamentavelmente a história tem retratado com fidelidade a triste realidade do profissional de educação brasileira que tem sofrido um longo e

continuado processo de desvalorização, tanto pelos governos quanto pela própria sociedade. o que se reflete no comportamento desrespeitoso dos alunos. Em função desta realidade e também pela falta de prestígio e pelos baixos salários, a evasão e rotatividade de docentes titulados foi crescente, abrindo espaço para a contratação de professores sem a devida formação e qualificação em muitas regiões brasileiras. Felizmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, do Plano Nacional de Educação em 2001 e do Plano Nacional da Pós-Graduação (2005-2010), muitas ações vêm sendo implementadas para a formação docente, em função das determinações e prazos, que deverão interferir radicalmente no perfil do professor e no sistema educacional em todas as modalidades.

Assim, visando corrigir um possível problema de formação e condução em sala de aula e objetivando elevar a qualidade da educação oferecida no país, no artigo 62 da LDB, 1996 ficou estabelecido que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de Graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nos últimos anos verifica-se pelos dados oficiais do MEC, que há um desenvolvimento razoavelmente grande de novas instituições e cursos promovendo uma dinâmica intensa pelo acesso à formação especialmente superior. Da mesma forma tem havido um constante desenvolvimento na Pós-Graduação no Brasil, conforme se observa na **Tabela 1** abaixo, cujos dados evidenciam um crescimento quantitativo. Uma análise crítica permite comentários da lógica quantitativa existente, ou seja, o aumento do número de novos cursos indica novos alunos, novos titulados, mais bolsas e necessidade de mais recursos.

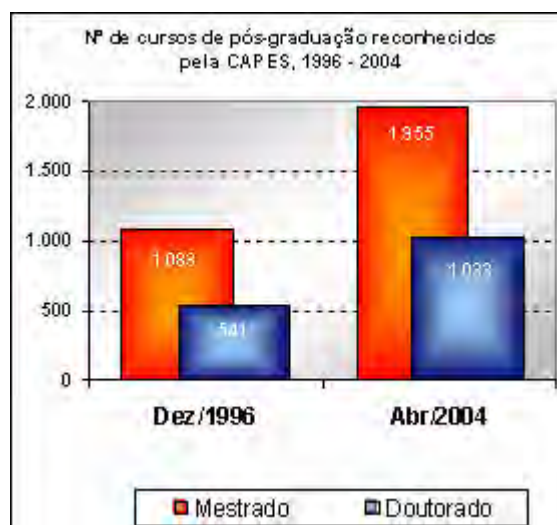
**Tabela 1** – Dados da Pós-Graduação no Brasil (2003-2005).

Brasil		2003	2005
Mestrado	Cursos:	1.833	2.030
	Novos Cursos:	151	206
	Alunos Matriculados:	72.024	80.217
	Alunos Titulados:	27.648	30.744
	Bolsas Concedidas:	13.954	15.179
	Investimento em Bolsas:	R\$ 110.362.270,16	R\$ 136.838.292,00
Doutorado	Cursos:	986	1.097
	Novos Cursos:	63	94
	Alunos Matriculados:	40.213	43.800
	Alunos Titulados:	8.094	8.989
	Bolsas Concedidas:	9.615	10.261
	Investimento em Bolsas:	R\$ 116.689.032,97	R\$ 141.608.389,00
Pós-Doutorado	Bolsas Concedidas:	316	474
	Investimento em Bolsas:	R\$ 7.714.748,48	R\$ 14.346.000,00
	Outros Investimentos:	R\$ 64.307.505,97	R\$ 89.350.324,26

Fonte: MEC, 2007

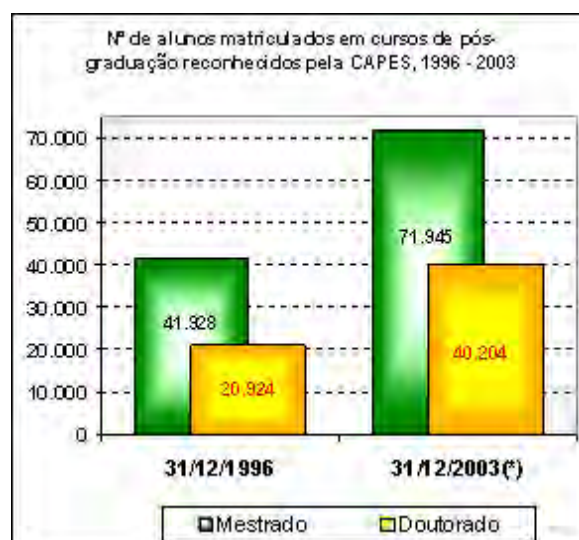
A avaliação da CAPES considera como princípios básicos deste processo, a pesquisa e a produção científica reconhecendo assim, a qualidade dos Cursos da Pós-Graduação no Brasil. Tal reconhecimento público envolve docentes e pesquisadores, o que lhe confere um estilo ágil de funcionamento e se reflete na eficiência do seu trabalho. Conforme podemos observar nos gráficos abaixo, que nos últimos sete anos foram criados oitocentos e setenta e dois novos cursos de Mestrado e quatrocentos e noventa e dois de Doutorado. O número de alunos matriculados entre 1996 e 2003 aumentou em trinta mil no Mestrado e dezenove mil no Doutorado.

**Gráfico 1** – Número de cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, 1996-2004.



Fonte: <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>

**Gráfico 2** – Número de alunos matriculados em cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, 1996-2003.



Fonte: <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>

Uma das grandes tendências neo-capitalistas é o avanço quantitativo destes números e conseqüentemente o rol de publicações oriundas de trabalhos científicos finalizadores dos processos educacionais, cabendo aqui uma reflexão sobre a importância em medir qualidade e não quantidade.

Para aprofundarmos mais neste intrigante assunto, propusemos uma organização reflexiva para uma melhor compreensão. Portanto, apresentamos no primeiro capítulo deste

estudo o nosso referencial teórico e a seguir no segundo capítulo, o caminho metodológico constituído por um questionário de sessenta e quatro questões buscando fazer uma análise qualiquantitativa dos dados. No terceiro capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos e finalmente as conclusões e contribuições deste estudo.

## **CAPÍTULO I - RETÓRICA NEOLIBERAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

---

*“Onde está a Vida que nós perdemos em Vida? Onde está a Sabedoria que nós perdemos com o conhecimento? Onde está o Conhecimento que nós perdemos com a Informação?”*

T.S.ELIOT

Neste capítulo busca-se apresentar pressupostos teóricos necessários ao entendimento do processo de avaliação. Para tanto, parte-se do seu próprio conceito norteando a questão ideológica. Ao se apontar os diversos elementos que compõem a avaliação, ressalta-se seu imprescindível papel nas mudanças organizacionais sendo considerados seus princípios voltados para a educação. Evidencia-se um conjunto de contribuições de autores que registram tanto a relevância do tema quanto a aplicação da abordagem cultural nas instituições de ensino.

O processo de avaliação para tanto, parte do seu próprio conceito norteando a questão ideológica. Ao se apontar os diversos elementos que compõem a avaliação, ressalta-se seu imprescindível papel nas mudanças organizacionais sendo considerados seus princípios voltados para a educação. A avaliação acontece na razão direta das relações e a busca pela qualidade domina os interesses de todos vinculados organicamente ao processo institucional. Os caminhos da busca pela qualidade e o conhecimento dos resultados reais são indispensáveis para o aprimoramento do processo de educar, motivo desafiador que se projeta na continuidade das ações educativas sempre em transformação. Este tema despertou o interesse de educadores e pesquisadores a partir dos anos 40 do século XX com os estudos de RALPH TYLER em 1942 sobre *accountability* que no Brasil encontrou como tradução “prestação de contas” e que, de alguma forma exerceu forte influência na formulação de metodologias e realização de numerosos estudos e pesquisas. Com efeito, o final da década de 60 do referido século foi rico na produção acadêmica de estudos sobre avaliação. CRONBACH (1963), SCRIVEN (1967), STAKE (1967), STUFFLEBEAM *et.al.* (1971) entre outros, criaram modelos teóricos fundamentados na mensuração de valores que se propõem a identificar o desempenho monetário, material ou acadêmico, qualitativo ou quantitativo e obtiveram considerável êxito em suas propostas influenciando uma geração de avaliadores da educação.

São muitos os críticos do emprego de modelos de avaliação, particularmente aqueles baseados em medidas de valores de variáveis que compõem um indicador sob a argumentação de se constituírem em abordagens quantitativas sem apreço qualitativo. STAKE (1967) aborda a questão com profundidade delineando as percepções do fenômeno educacional com precisão, onde a avaliação quantitativa identifica algumas variáveis, realiza medidas, explica os fenômenos e faz análise estatística. Da mesma forma avaliação qualitativa identifica eventos de interesse e seleciona algumas variáveis, processos, padrões de avaliação, registra e interpreta observações. Segundo STAKE (1967) a avaliação qualitativa se resume a um pequeno número de casos e um grande número de variáveis e a avaliação quantitativa a um grande número de casos e um pequeno número de variáveis. Os argumentos a favor e contra a singularidade e a subjetividade são muitas vezes vistos como uma diferença entre as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa e a distinção é importante, ainda que esses temas dêem margem a falsas interpretações.

Obviamente os pesquisadores quantitativos fazem discriminações qualitativas assim como os pesquisadores qualitativos descrevem importantes quantidades em seus relatórios de educação. É justamente nessa linha de raciocínio que o trabalho da pesquisa se estrutura, propondo a construção de um conjunto de variáveis que não se confunda com a simples mensuração e, mais precisamente, com uma abordagem em que a medida é o preâmbulo da avaliação e pesquisa. Conforme VIANNA (2000) a avaliação é a aplicação dos métodos da pesquisa na solução de problemas específicos de uma área. Sem dúvida existe um traço comum entre pesquisa e avaliação qual seja, a busca do conhecimento para a compreensão dos fenômenos educacionais e a solução dos seus problemas STUFFLEBEAM (1971). A pesquisa é julgada em função da sua validade interna e a avaliação pela sua utilidade e credibilidade (GLASS & WORTHEN, 1971). Para PEREIRA (1995) a validade de conteúdo tem como finalidade julgar sua utilidade, visando validar a adequabilidade das

facetas que se pretende medir, enquanto que para POLIT & HUNGLER (1995) ela centra-se na adequação da amostragem da área a ser medida enfatizando a representatividade das perguntas do instrumento utilizado para a coleta dos dados.

Conforme SOBRINHO (2000) a natureza essencial da universidade é ineludivelmente educativa, pois educativos são todos os processos sociais de formação humana e todas as etapas e variadas formas e conteúdos de aprendizagens, de aquisição e de construção de atitudes, conhecimentos e valores. A universidade faz e refaz cotidianamente a sua convivialidade num espaço compartilhado e disputado, em que os valores dominantes devem ser permanentemente postos à confirmação. Por isso, os processos educativos vigoram num *ethos* de crítica, de rupturas e de transformações, que é o *ethos* da universidade zelosa de sua autonomia e de seu papel político, cheio de zonas indeterminadas e de situações incertas, conflituosas e únicas, que não cabem nos cânones rígidos e estreitos da racionalidade técnica. O economicismo conduz ao utilitarismo e ao pragmatismo, inimigos da liberdade acadêmica e da autonomia da universidade. Pelo código de performatividade, os saberes e aqueles que a eles se dedicam desviam-se de suas funções públicas de emancipação e construção de uma sociedade, de um sistema de vida humana baseado nos valores universais e perpétuos, para uma relação individualista e “coisificada”. O saber se transforma numa coisa de posse individual e privada, que se usa e se vende como insumo mercadológico.

Dentro deste parâmetro de Instituição com estas características deve-se considerar como presente preocupação em nossa pesquisa e ressaltar um repensar a educação como uma educação para a vida. Uma educação contínua e que, mesmo egresso, independente de programa ou curso, devemos pautar a educação pelos *ethos* na sua formação de educador e na sua formação de pesquisador, com propósitos de contribuição contínua para a sociedade.

A universidade é uma Instituição da sociedade com atribuições precisas de fazer ciência e produzir conhecimentos teóricos e práticos; em sentido amplo, ela deve promover a

formação humana e, inseparavelmente, desenvolver a sociedade. As diversas formas de avaliação que ela promove, sejam fragmentadas ou integradas, específicas ou globais, são deliberadas e objetiváveis. Enquanto processos promovidos por decisão e escolha de agentes da universidade, têm caráter público e suas diversas etapas podem ser analisadas e criticadas. Portanto, a própria avaliação pode ser avaliada, e convém que o seja rigorosamente. A avaliação institucional não se compõe de atos reconhecidos como sujeitos de um processo oficial. Portanto, não se faz com atos difusos e isolados cuja responsabilidade seria imprecisa e diluída, cujos objetivos e critérios não tivessem sido discutidos coletivamente e de modo institucional e cujos usos pudessem ser não pertinentes e até mesmo contraditórios em relação com a natureza e os compromissos básicos da Instituição. Ao contrário, a avaliação institucional é um processo intencional, resultado de vontade e opção políticas, um conjunto coerente de conceitos e práticas deliberada e socialmente organizadas, estruturadas e implementadas. Entretanto, em que pese à racionalidade desse processo, não se deve esquecer também as suas tramas nutridas de contradições e dissensos, como costuma ser todo processo social. É relacional e integrada à constituição desse processo. Em conformidade com o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

Muitos dos dados e informações, quantitativos ou qualitativos, freqüentemente são tratados mediante instrumentos de medição, que alguns confundem com a própria avaliação. A medida é um recurso que às vezes se utiliza para facilitar as conseqüentes operações avaliativas. Entre um e outro processo, contudo, há distinções significativas e não só de grau. A medição apenas apresenta o objeto por meio de instrumentos específicos e, em geral, organiza os resultados em forma quantitativa. Utilizando-se ou não do recurso da

medição, recorrendo à orientação quantitativa e a qualitativa e frequentemente combinando as duas, a avaliação é um processo que só se realiza se houver explicitação de um juízo de valor. E os juízos de valor num processo formativo devem ter a intencionalidade da transformação. Além disso, enquanto a medição só permite classificar e comparar as relações quantitativas de correspondência, a avaliação é um processo dinâmico que permite, com base nos juízos de valor, promover as ações de transformação e melhoria da realidade avaliada. GODOY (1995) defende que a pesquisa qualitativa tem caráter descritivo e permite entender o fenômeno como um todo em sua complexidade, não sendo reduzida a simples variáveis de observação. Mais do que retirar aspectos objetivos da realidade e classificá-los em escalas comparativas ou enquadrá-las em tabelas e estatísticas, a avaliação é um processo sistemático e global de integração, de reconstrução das significações, de atribuição de valores, a partir do que podem estabelecer-se os projetos de produção de sentido para a transformação da realidade. SILVA & BRANDÃO (2003) apontam a avaliação como um processo de aprendizagem sistemático e intencional que um indivíduo, grupo ou organização se propõe a percorrer para aprofundar a sua compreensão sobre determinada intervenção social, por meio da elaboração e aplicação de critérios explícitos de investigação e análise, em um exercício compreensivo, prudente e confiável, com vistas a conhecer e julgar o mérito, a relevância e a qualidade de processos e resultados.

Para avaliar “é preciso estabelecer os critérios de avaliação” diz SOBRINHO (2000). Estes critérios são estabelecidos a partir de um corpo de informações coerentes e pertinentes, onde a interpretação e a atribuição de juízos de valor são essenciais para sustentação das articulações de transformação. Os juízos de valor são emitidos com referências aos critérios ou parâmetros de qualidade. Não são aleatórios nem uns nem outros. Nem tampouco são fixos e imutáveis, mas, devem ser produzidos socialmente de forma a possibilitar a orientação das práticas de um determinado grupo. Num processo de avaliação,

os critérios estão intimamente relacionados com os objetivos estabelecidos, o que, aliás, lhes confere um sentido prático. Esses critérios são operacionais e explicativos na medida em que são produzidos pelos agentes coletivos e identificados socialmente como sendo os marcos e padrões a que devem referir-se os objetivos. Sem essas normas, a avaliação corre o risco de produzir juízos espontâneos e inconsistentes, sujeitos à labilidade dos pontos de vista destituídos de referência. Se isso ocorrer, a avaliação pode eventualmente potencializar mecanismos de controle e dominação, ao invés de cumprir seu papel pedagógico e formativo.

A perspectiva economicista e tecnocrática encarrega a educação da missão de ser a grande e talvez a principal portadora das possibilidades de êxito dos objetivos sociais do futuro. Ela pretende fazer pensar, assim, que “os objetivos educativos não são profundamente controvertidos, que a qualidade humana e a qualidade institucional podem ser abstraídas e medidas, que a educação se ocupa de coisas mensuráveis, que a atribuição de poder não supõe problema algum, que os sistemas sociais podem ser controlados mediante a ação administrativa e que o teórico do currículo é uma espécie de cientista” (REID, in: CASANOVA, 1992:18). A Universidade é uma Instituição social complexa. É preciso superar todo e qualquer esquema de leitura reducionista para chegar a uma compreensão integrada de seu conjunto feito de múltiplas dimensões (SOBRINHO, 2000). É importante ressaltar que uma delas refere-se à remuneração docente.

**Quadro 3** – Distribuição dos Professores da Educação Básica por faixa de renda

Faixa salarial (em Reais)	Redes de Ensino		
	Pública	Estadual	Municipal
até 600	15,80%	8%	22,90%
entre 600 e 850	23,60%	16,80%	31,40%
entre 850 e 1000	8%	7,70%	9%
mais de 1000	52,60%	67,50%	36,70%

Fonte: PNAD / IBGE

Conforme **Quadro 3** (PNAD\IBGE, 2007), o percentual de professores das redes municipais brasileiras que ganham até R\$ 850,00 é de 54,3%. Esse número corresponde aos

professores da educação básica que declaram a ocupação de docente como primeiro ou segundo emprego. Destes, boa parte tem rendimentos bem menores sendo que 22,9% dos profissionais das 5.562 redes municipais de ensino recebe no máximo R\$ 600,00. Quando se considera toda a rede pública, ou seja, incluídos conjuntamente os professores das redes federal, estadual e municipal de ensino, o percentual dos que recebem menos de R\$ 850,00 é igual a 39,4%. Nas redes estaduais de educação básica do país, 24,8% dos docentes estão nessa faixa salarial. Os salários foram padronizados para uma jornada de 40 horas semanais, num universo de mais de 1,8 milhão de professores das redes públicas da educação básica. Cabe aqui uma reflexão acerca do tempo do professor e sua remuneração. Como sobreviver, investir na sua profissionalização acadêmica e ensinar com mais qualidade?

O proposto neste trabalho alicerça-se na importância de se ter maiores informações sobre os egressos. Tais informações são pertinentes e necessárias para o entendimento real de sua trajetória acadêmica, ressaltando a qualidade do ensino, a busca do conhecimento, do saber, para educar, a contribuição social da pesquisa e a dinâmica do processo educacional. MASETO (2004) aponta para uma proposta de se realizar um processo de auto-avaliação dos programas de Pós-Graduação atendendo as informações solicitadas pela avaliação externa da CAPES e ao mesmo tempo, contribuindo para o seu desenvolvimento. A avaliação dos egressos da Pós-Graduação deve ser encarada, portanto, como parte integrante das ações dirigidas a tomadas de decisões, um processo estratégico e decisório que pode possibilitar a correção de rumos e a melhoria da realidade. Conforme BOURDIEU (1997/2000) deve-se designar uma postura de investigação, apontar um caminho para escavar as categorias implícitas por meio das quais as pessoas montam continuamente o seu mundo vivido em torno da constituição social. E esta constituição social não se diversifica a não ser que mude o tipo de ação, de fato, todas as ações da mesma espécie pertencem ao mesmo hábito. Sendo que a espécie da ação deriva do objeto segundo sua razão formal, é necessário

que a ação seja da mesma espécie que se liga à razão do objeto, e que se ligue ao objeto sob tal razão, como é da mesma espécie a vista pela qual se vê a luz e pela qual se vê a cor dependendo da razão da luz. Estas “ações da mesma espécie” compõem a *héxis* descrita por ARISTÓTELES (2002) como uma “disposição prática”, permanente e costumeira, automática, e muito provavelmente despercebida, pertencente a um plano ontogenético.

Tais transformações acometidas contribuem para uma consciência do saber docente e de pesquisador que, produz e legitima o processo de avaliação ao mesmo tempo em que dialoga com a estrutura social que têm como base própria a ética compreendida pela docência no seu trabalho educativo e seus costumes, hábitos, normas, leis, preceitos, regras, entre outros, são instituídos por valores econômicos, religiosos e políticos, levando em consideração os elementos que constituem a cultura do grupo ou comunidade e que são enriquecidos pela justificação de agir, dando início ao processo de Instituição de valores relacionados ao agir humano - seus conceitos de bem e mal, justo e injusto, permitido e proibido, certo e errado, o dever, o censurável ou não. E estes conceitos são aplicados em quaisquer das áreas do conhecimento humano, principalmente na educação, o que podemos chamar de ética na educação, que por sua vez, tem sido assunto de constantes discussões e debates que se configuram dentro do campo próprio da filosofia. Portanto, a educação ética não pode ser confundida com o ensinar um conjunto de valores, evidentemente julgados por aquele que ensina como bons, ou seja, ética não é doutrinação e a construção coletiva do conhecimento mediante a investigação e a seriedade, profissionalismo e respeito para com as exigências específicas de construção do conhecimento, constituem o princípio metodológico.

Nesta mesma direção do princípio metodológico, na busca pelo conhecimento é importante ressaltar segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, art. 205) que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tudo isso, reforça o pensar docente enquanto educador. Entretanto para a investigação do processo educacional em questão, há de se considerar que o diálogo como princípio pedagógico e metodológico difere de mera conversa ou como indica FREIRE (1997):

“O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos”.

Tal diálogo se faz pertinente e contribui para um novo pensar metodológico.

Um dos princípios fundamentais que temos em mente quando nos referimos a um processo de avaliação é o de que uma avaliação não se constitui apenas em um dispositivo técnico, mas, sobretudo político e como afirma DEMO (1988) quando agimos sem este princípio podemos incorrer em um exercício autoritário de poder e fazer com que a avaliação, ao invés de construir sujeitos, torne-se um mecanismo de controle e de coerção que impeça o desenvolvimento. Por outro lado, o exercício autoritário do poder acima descrito se insere num contexto ditatorial do neoliberalismo, onde o cidadão passa a ser reduzido a mero consumidor com pouco amparo a seus direitos sociais o que limita a liberdade pública e democráticas. MARRACH (2000), faz uma indagação sobre o que significam as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação. Palavras estas como: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional e outras. Diz a autora (pág. 43) que o neoliberalismo “representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e solidariedade atravessam

um grande crise”. Assim compreendendo que a educação se insere no campo do social nossa avaliação leva em conta este contexto cuja liberdade econômica das grandes organizações não contém um conteúdo político democrático conforme o proposto na propalada democratização do ensino e do saber. A característica da educação no discurso neoliberal é a de deixar de fazer parte do campo social e político para funcionar à imagem e semelhança do mercado competitivo. Desta forma, ao analisar o perfil dos sujeitos aqui investigados temos como premissa a idéia de que todo este discurso de legitimação dos valores de educação no país, introjetado pela ideologia dominante apresenta a partir dos dados as contradições inerentes a sociedade neoliberal. No Brasil, à semelhança de outros países, as políticas sociais evidenciadas mascaram a corrupção política e social, a corrupção, o desperdício, o privilégio de alguns políticos em detrimento de outros, a ineficiência dos serviços, fala-se em reforma administrativa buscando controlar os males causados pela competitividade desenfreada cuja retórica neoliberal, conforme MARRACH (2000), atribui à educação um papel estratégico. A autora elenca os três objetivos propalados nesta retórica: um deles a respeito da qualificação do profissional para atender as demandas do mundo empresarial tanto em nível nacional quanto internacional, transformando a ciência e a técnica em capital técnico-científico. O segundo transforma a escola em um meio de transmissão dos princípios doutrinários da ideologia dominante (neoliberalismo). E por fim, a autora elenca a questão da escola funcionar de forma semelhante ao mercado em que o financiamento da educação acaba por aproveitar os subsídios estatais para consumir os produtos didáticos e para-didáticos do mercado escolar. Portanto o neoliberalismo vê o alunos e a família dos alunos como consumidores da educação e as escolas competindo nesse mercado. O projeto neoliberal de educação procura adequar as escolas e as universidades aos mecanismos de mercado. MARRACH (2000) afirma: “No que diz respeito à universidade pública, o discurso neoliberal condena o populismo, o corporativismo, o ensino ineficaz e a falta de produtividade. Nesta

retórica maniqueísta, todas estas palavras soam como atributos negativos.” A autora destaca a retórica maniqueísta do discurso neoliberal que condena o que entendem por populismo, por corporativismo, por ensino ineficaz e por falta de produtividade. Quanto a este último item a contrapartida seria a produtividade de pesquisa relevante que para o ideário neoliberal tem que ser utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo os critérios mercantis. Assim sendo, entendemos que os sujeitos que ingressam nesta área do conhecimento, ou seja, na educação, já estão à mercê de uma ideologia cuja produtividade tem que ter características utilitárias, caso contrário, não se considera produtiva uma área do conhecimento que não contribua para a grandeza do mercado. Portanto, a educação no interior da hierarquia das ciências aparece como algo de segunda grandeza.

Nas universidades (públicas e privadas) novos mecanismos de controle do tempo que o professor teria disponível para realizar pesquisas no campo educacional passam a ter propostas de diminuição de gastos e, portanto de achatamento salarial obrigando os docentes da desvalorizada área de humanas responder às demandas de mercado com pesquisas utilitárias ou oferta de cursos imediatistas. Assim, MARRACH (2000) caracteriza este tipo de desqualificação da área de humanas resumida na palavra **qualidade**, ou seja, a excelência em pesquisa e o domínio de conhecimentos de alto nível têm que ser instrumentais e gerar tecnologias competitivas tendo em vista o mercado internacional. É a adequação da elite à sociedade tecnológica que exige mais gestores, mais administradores, mais técnicos com mentalidade empresarial. A perspectiva neoliberal não deixa de evidenciar o papel estratégico da educação para o mundo do trabalho, porém a revolução tecnológica traz no seu bojo o desemprego estrutural. MARRACH (2000), lembrando Ricardo Antunes em seu livro “Adeus ao trabalho”, mostra que o autor evidencia que o mundo do trabalho é mais excludente que o sistema escolar.

Por outro lado, a partir de todas estas concepções evidenciadas acima devemos considerar que o capital tenta garantir a veiculação do seu projeto político controlando as escolas e as universidades. Este fato poderá não estar evidenciado nos dados deste estudo mas, de forma subliminar, representam o movimento de desqualificação da educação enquanto área do conhecimento científico.

## **CAPÍTULO II - UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---

*“Uma verdadeira viagem de descoberta não é a de se pesquisar novas terras, mas ter um novo olhar.”*

M. PROUST

O presente estudo constou de uma abordagem de análise quali-quantitativa de egressos do programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação Escolar. Trata-se de um estudo de pesquisa populacional de egressos definidos em comum acordo com a orientadora do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Escolar nível Mestrado e Doutorado da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara/SP, utilizando informações obtidas junto à própria Instituição. Inicialmente entramos em contato com a secretária da Pós-Graduação da referida Instituição, solicitando junto à mesma uma listagem com dados de contato inerentes aos egressos do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Escolar, tanto do Mestrado quanto do Doutorado. Conforme cronograma foi realizado o cadastramento dos egressos para emissão de etiquetas de endereçamento e envio de correspondência, contendo o questionário (Anexo A), a Carta Convite (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da mesma (Anexo C), atendendo à Resolução CNS<sup>7</sup> 196/96. Por ocasião do envio das correspondências, foi determinado pelo pesquisador e sua orientadora o prazo de trinta dias para a sua devolução. Para facilitar a devolução foi enviado juntamente com os anexos um envelope selado e subscrito, de modo a não acarretar custos para os egressos participantes que necessitaram apenas postá-los. Em alguns casos, os egressos entraram em contato com o pesquisador via telefone e/ou via e-mail<sup>8</sup>, a fim de esclarecer alguns aspectos do questionário e sanar dúvidas. Das correspondências devolvidas foram incluídos no estudo os egressos que concluíram o Mestrado e/ou Doutorado até julho de 2007 do Programa de Pós-Graduação em questão. Foram excluídos os egressos cujos cursos foram interrompidos, incompletos, não acompanhados do Termo de Consentimento devidamente assinado e ainda aqueles recebidos após o prazo estipulado. Desta forma a amostra foi composta por sujeitos escolhidos aleatoriamente e inseridos em categorias destacadas em

---

<sup>7</sup> CNS – Conselho Nacional de Saúde referente as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos,

<sup>8</sup> e-mail – *eletronic mail* – correio eletrônico utilizado por meio da rede de Internet.

alguns “quadros” que emergiram do empírico. Os dados foram coletados por meio do questionário (Anexo A), com o intuito de contactar o maior número de egressos a fim de angariar maior número de informações possíveis dos mesmos e que satisfizessem os critérios de inclusão contemplando as seguintes questões devidamente organizadas: identificação, dados familiares, formação acadêmica (ensino fundamental, médio e superior), estudos de Pós-Graduação, formação complementar, motivação, avaliação dos programas de Pós-Graduação, avaliação do corpo docente, pesquisa, produção científica, atividades profissionais e conclusão.

O referido instrumento foi avaliado por docentes de Instituições Públicas e Privadas, com o propósito de se verificar se ele se apresenta de forma clara, livre de tendências e se atende aos objetivos propostos pela pesquisa. Após as avaliações, foram realizadas as devidas alterações sugeridas pelos docentes tornando-o mais acessível, abrangente, conciso e prático. Estes docentes apoiaram e aprovaram o instrumento em sua totalidade, salientando que o mesmo mostra-se apto a mensurar o que se pretende, enfatizando a clareza dos itens, a facilidade de leitura e interpretação, bem como a organização e a forma de apresentação do mesmo, conforme destacado por estudos de MORIYA (1992); PEREIRA (1995) e POLIT & HUNGLER (1995) acerca do referido instrumento de validação.

Para a criação do formulário de digitação das informações contidas no questionário (Anexo A) foi utilizado o aplicativo Microsoft Access<sup>9</sup>. Toda a coleta dos dados foi realizada com sucesso e exportada para o aplicativo Microsoft Excel<sup>10</sup>. Por meio das funções destes aplicativos estabelecemos algumas frequências e fórmulas demonstrando os resultados na forma de quadros e gráficos, o que favorece a análise e a interpretação.

---

<sup>9</sup> Microsoft Access – software aplicativo da empresa Microsoft destinado à criação de tabelas, formulários e manipulação dos dados e variáveis, com controles e filtros.

<sup>10</sup> Microsoft Excel – software aplicativo da empresa Microsoft destinado ao trabalho com banco de dados, manipulação de variáveis e fórmulas.

Evidentemente algumas dificuldades surgiram ao longo do tempo, principalmente no que se refere à compatibilidade ou não dos endereços de correspondência dos egressos com a sua realidade atual. Muitos deles não tinham seus endereços atualizados na secretaria da Pós-Graduação e desta forma quarenta e sete correspondências retornaram por este motivo. Cumpre salientar o fato de ter havido correspondências que chegaram ao destinatário correto, mas que, infelizmente, também não foram respondidas e devolvidas. Há de se considerar ainda as limitações e dificuldades existentes na obtenção de dados por meio de questionário quando comparado a outros métodos de coleta. Este estudo foi realizado de forma ética estando os participantes cientes da importância do tema e da sua contribuição que poderá trazer benefícios ao indivíduo em particular e quiçá à população de modo geral. Foi assegurado aos mesmos o direito à privacidade e autonomia já que foram enviados juntamente com o questionário, impressos esclarecedores sobre o estudo, a importância da integridade nas respostas e o sigilo. Os questionários foram numerados em seqüência lógica garantindo o sigilo absoluto seguindo as recomendações e normas de pesquisa envolvendo seres humanos conforme Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. O Termo de Consentimento devidamente assinado permite análise e publicação dos dados. Os recursos financeiros para a reprodução dos questionários (cópias xerográficas), despesas postais, envelopes, etiquetas e outros custos adicionais que surgiram durante a execução do projeto foram de responsabilidade do pesquisador.

Para maior facilidade e comodidade quando da análise dos dados obtidos os mesmos foram dispostos em quadros sendo descritas as suas categorias em seqüência. Cumpre destacar que no tocante à titulação (nível Mestrado e/ou Doutorado) consideramos a maior.

O **Quadro 4** apresenta os dados referentes à identificação dos sujeitos incluindo a idade, sexo, naturalidade, estado civil e as características de sua atividade atual conforme abaixo:

Quadro 4 – Identificação dos Sujeitos da Amostra								
Seq	Nível	Sexo	Idade	Est.Civil	Naturalidade/UF	Trabalho		Local
						Situação	Setor	
1	Mestre	F	30	Solteira	Rio Claro/SP	Sim	Pub/Pri	
2	Doutor	F	49	Solteira	Colina/SP	Sim		
3	Mestre	M	35	Divorciado	Araraquara/SP	Não		
4	Doutor	M	35	Casado	Araraquara/SP	Não		
5	Doutor	F	38	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pri	UNIP – Universidade Paulista
6	Mestre	F	48	Separada	São José R. Preto/SP	Sim	Pública	
7	Mestre	M	43	Casado	Matão/SP	Sim	Pública	
8	Doutor	F	51	Casada	Limeira/SP	Sim	Pri	
9	Mestre	F	41	Casada	Astorga/PR	Sim	Pública	I.M.E.S. São Manuel
10	Doutor	F	34	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pública	USP
11	Mestre	F	42	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pri	
12	Mestre	F	34	Solteira	Andradina/SP	Sim	Pública	UFMS – Campus Pantanal
13	Mestre	F	29	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pública	
14	Mestre	F	51	Divorciada	Casa Branca/SP	Sim	Pri	
15	Doutor	F	24	Solteira	Araguari/MG			
16	Mestre	F	35	Casada	Carapicuíba/SP	outros		
17	Doutor	F	41	Casada	São Caetano Sul/SP	Sim	Pri	
18	Mestre	F	49	Casada	Arapongas/PR	Sim	Pública	
19	Doutor	F	44	Casada	Cianorte/PR	Sim	Pública	
20	Mestre	F	52	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pública	
21	Doutor	F	36	Solteira	São Carlos/SP	Sim	Pública	FAFIBE–Faculdades Integradas
22	Mestre	F	41	Solteira	Cidade de Goiás/GO	Sim	Pública	
23	Doutor	F	25	Solteira	Ribeirão Preto/SP	Não		
24	Mestre	F	30	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pública	
25	Doutor	F	55	Casada	São Carlos/SP	Sim	Pública	
26	Doutor	F	37	Casada	Rio Claro/SP	Sim	Pri	
27	Mestre	F	33	Casada	Taquaritinga	Sim	Pri	
28	Doutor	F	43	Casada	Ribas Rio Pardo/MS	Sim	Pública	
29	Mestre	F	64	Casada	Luapiçú/SP	Sim	Pub/Pri	
30	Mestre	F	42	Casada	Araraquara/SP	Sim	Pública	
31	Mestre	M	38	Solteiro	São Carlos/SP	Sim	Pri	Sesi
32	Doutor	M	64	Casado	Palestina/SP	Sim	Pri	
33	Mestre	F	35	Casada	Lençóis Paulista/SP	Outros		
34	Doutor	F	55	Casada	São José R.Preto/SP	Sim	Pública	
35	Mestre	F	35	Separada	Ribeirão Preto/SP	Sim	Pub/Pri	
36	Mestre	F	50	Divorciada	Catanduva/SP	Sim		

(em branco) = nada consta  
**Pub/Pri** = Pública e Privada  
**Pri** = Privada

Os totais e percentuais por titulação / gênero dos sujeitos são apresentados no

#### Quadro 4.1.

Titulação	Gênero				Totais	
	Masculino		Feminino			
<b>MESTRADO</b>	3	60%	18	58%	21	58%
<b>DOCTORADO</b>	2	40%	13	42%	15	42%
<b>Total Geral</b>	<b>5</b>		<b>31</b>		<b>36</b>	<b>100%</b>

O **Quadro 5** mostra os dados familiares de mães e pais vivos sendo destacados sua idade, escolaridade, profissão e renda.

Quadro 5 – Dados Familiares – Maternos e Paternos								
Seq.	Idade		Escolaridade		Profissão		Renda	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
1	52	59	6	3	Professora	Empresário	3	3
2	75	74	4	1	Doméstica	Vendedor	1	2
3	57	59	1	3	Do Lar	Aposentado		2
4	80	82	1	2	Do Lar	Pintor		1
5	63	67	1	1	Cabeleireira	Tapeceiro	1	1
6	75	73		6		Dentista/Tenente PM	1	4
7	77	75	4	8	Professora	Eng.Agrônomo	2	2
8	Falecida	87		3		Vendedor		2
9	Falecida	Falecido						
10	61	63	8	8	Professor Universitário	Professor Universitário	3	4
11	80	86	4	4	Contadora		2	2
12	53	56	1	1	Do Lar	Técnico em Manutenção	1	3
13	60	57	1	1	Ajudante Geral	Vigilante	2	
14	79	84	4	4				
15	48	57	6	6	Médica	Pecuarista	4	4
16	57	62	4	4	Do Lar	Torneiro Mecânico		2
17	67	68	1	1	Do Lar	Metalúrgico/Motorista	1	2
18	73	75	2	2	Do Lar	Marceneiro	2	2
19	falecida	92		1				
20	falecida	80		1		Aposentado		1
21	72	74	1	1	Cozinheira	Comerciante	1	1
22	82	86	1	1	Do Lar	Comerciante	1	2
23	56	56	1	4	Do Lar	Mecânico de Turbinas		2
24	49	55	4	1	Do Lar	Metalúrgico		3
25	78	80	6	4	Professora	Bancário	2	4
26	64	72	1	6	Cozinheira	Contador	1	
27	59	59	8	8	Professora	Professor	2	4
28	68	74	1	1	Do Lar			1
29	falecida	90		2				2
30	71	74	1	1	Revendedora Avon	Aposentado	1	3
31	63	64	1	1	Do Lar	Serralheiro	1	2
32	falecida	95		1				
33	59	61	6	1	Professora	Marceneiro	3	4
34	75	80	6	6	Funcionário Público	Advogado	3	3
35	64	Falecido	4		Do Lar			
36	71	81	3	3	Do Lar	Contador		1

(em branco) = nada consta

**Escolaridade**

- 1 = fundamental incompleto
- 2 = fundamental completo
- 3 = médio incompleto
- 4 = médio completo
- 6 = superior completo
- 8 = Pós-Graduação completo

**Renda**

- 1 = até 2 salários mínimos
- 2 = de 2 a 5 salários mínimos
- 3 = de 5 a 10 salários mínimos
- 4 = acima 10 salários mínimos

Nos **Quadros 6, 7 e 8**, pode-se verificar os dados referentes à trajetória escolar dos sujeitos do ensino fundamental ao superior. Foram considerados mais relevantes aqueles relativos à duração dos cursos, cidade, unidade federativa e caracterização da Instituição. No **Quadro 8** encontra-se ainda o tipo de Curso concluído pelos sujeitos.

Quadro 6 – Dados relativos ao Ensino Fundamental						
Seq.	Início	Final	Instituição Ensino Fundamental	Tipo	Cidade	UF
1	1984	1992	E.E. Djhiah C. Sousa	2	Rio Claro	SP
2	1964	1972	IEEBA	2	Araraquara	SP
3	1980	1987	E.E. Profª Léa de Freitas Monteiro	2	Araraquara	SP
4	1977	1984	E.E. Bento de Abreu	2	Araraquara	SP
5	1975	1983	E.E. João Batista de Oliveira	2	Araraquara	SP
6	1970	1973	E.E. Alberto Andaló	2	São José do Rio Preto	SP
7	1970	1978	E.E. P.S.G. José Inocêncio da Costa	2	Matão	SP
8	1963	1970	Coronel Flanáfio Ferreira	2	Limeira	SP
9	1973	1980	E.E. Esperança de Oliveira	2	Lencóis Paulista	SP
10			E.E. P. G. João Batista de Oliveira	2	Araraquara	SP
11	1971	1979	E.E. Pedro José Neto	2	Araraquara	SP
12	1980	1988	E.E. de 1º e 2º graus "Urubupungá"	2	Ilha Solteira	SP
13	1985	1991	E.E. "Profª. Maria de Lourdes Nogueira Albergaria"	2	São Paulo	SP
14				2		
15	1989	1996	Colégio Magnus	4	Araguari	MG
16	1978	1985	E.E. Dr. João Pires de Camargo	2	Araraquara	SP
17	1972	1980	E.E. Conrado Caldeira	2	Bebedouro	SP
18	1965	1973	E. Ivanilde de Noronha	4	Arapongas	PR
19	1969			2	Cianorte	PR
20	1961	1969	E.E. Antônio Lourenço Coreia	2	Araraquara	SP
21	1978	1985	Bispo Dom Gastão	2	São Carlos	SP
22	1972	1982	Colégio Estadual M J L O de Camargo	1	Caiçara	GO
23	1987	1995	Centro Educacional SESI	2	Ribeirão Preto	SP
24	1984	1991	E.E. Prof. Geraldo Honorato AzziSochs	2	Araraquara	SP
25	1959	1962	Grupo Escolar Paulino Carlos	2	São Carlos	SP
26	1976	1984	E.E. Joaquim Salles	2	Rio Claro	SP
27	1981	1988	E.E. 9 de julho	2	Taquaritinga	SP
28	1970	1977	E.Municipal Eufrosina Pinto	3	Três Lagoas	MS
29	1950	1959	Grupo Escolar	2	Fernandópolis	SP
30	1972	1979	EEPG Prof. Elisa Sambiase Bacchi	2	Araraquara	SP
31	1976	1983	EEPG Prof. Antônio Adolfo Lobbe	2	São Carlos	SP
32	1950	1957	I.E.Dr. José M. Lobo	2	Votuporanga	SP
33	1979	1986	E.E. Virgílio Capiani	2	Lencóis Paulista	SP
34	1959	1967	W.E.EPSe Villalva Júnior	2	São José do Rio Preto	SP
35	1979	1987	EEPG Prof. Luís Augusto de Oliveira	2	São Carlos	SP
36	1963	1971	EE José Inocêncio da Costa	2	Matão	SP

(em branco) = nada consta

**Tipo**

1 = Instituição Pública Federal  
 2 = Instituição Pública Estadual  
 4 = Instituição Privada

Quadro 7 – Dados relativos ao Ensino Médio						
Seq.	Início	Final	Instituição Ensino Médio	Tipo	Cidade	UF
1	1992	1995	E.E.Joaquim Ribeiro	2	Rio Claro	SP
2	1973	1976	IEEBA	2	Araraquara	SP
3	1988	1990	Colégio Objetivo	4	Araraquara	SP
4	1985	1988	E.E. Bento de Abreu	2	Araraquara	SP
5	1974	1987	E.E. Bento de Abreu	2	Araraquara	SP
6	1974	1976	Colégio São José	4	S. José do Rio Preto	SP
7	1979	1981	Colégio Diocesano "La Sacle"	4	São Carlos	SP
8	1971	1973	I.E. Castelo Branco	2	Limeira	SP
9	1981		E.E. P. S. G. Virgílio Capoani	2	Lençóis Paulista	SP
10	1988	1990	Colégio Objetivo	4	Araraquara	SP
11	1980	1985	E.E. Bento de Abreu	2	Araraquara	SP
12	1989	1991	E.E. de 1º e 2º Graus "Maria Leite"	2	Corumbá	MS
13	1992	1995	E.E. "Osvaldo Catalano"	2	São Paulo	SP
14				2		
15	1997	1994	Colégio Nacional	4	Araguari	MG
16	1986	1988	E.E. Bento de Abreu	2	Araraquara	SP
17	1981	1983	Ginásio Estadual - EEPSPG	2	Viradouro	SP
18	1974	1977	Colégio Emílio de Menezes	4	Arapongas	PR
19	1978	1980		2	Maringá	PR
20	1970	1973	E.E. Francisco Bernardo Tonente	2	Araraquara	SP
21	1986	1989	Dr. Álvaro Guião	2	São Carlos	SP
22	1983	1985	IEG	1	Goiânia	GO
23	1996	1998	EESG Dr. Tomás Alberto Whatelly	2	Ribeirão Preto	SP
24	1992	1994	Escola Estadual Bento de Abreu	2	Araraquara	SP
25	1967	1969	Instituto de Educação Álvaro Guião	2	São Carlos	SP
26	1985	1988	Escola P.Coração de Maria	4	Rio Claro	SP
27	1989	1992	CEFAM	2	Taquaritinga	SP
28	1978	1980	E.E.Dom Aquino Corrêa	2	Três Lagoas	MS
29	1960	1963	Instituto de Educação	2	Fernandópolis	SP
30	1980	1982	Colégio Duque de Caxias	2	Araraquara	SP
31	1984	1986	EEPSG Jesuino de Arruda	2	São Carlos	SP
32	1959	1961	I.E.Dr. José M. Lobo	2	Votuporanga	SP
33	1987	1990	E.E. Virgílio Capoani	2	Lençóis Paulista	SP
34	1968	1970	W.E.EPSe Villalva Júnior	2	São Paulo	SP
35	1988	1990	EE Álvaro Guião	4	São Carlos	SP
36	1972	1974	EE Prof. Henrique Morato	2	Matão	SP

(em branco) = nada consta

**Tipo**

2 = Instituição Pública Federal  
2 = Instituição Pública Estadual  
4 = Instituição Privada

Quadro 8 – Dados relativos ao Ensino Superior							
Seq.	Início	Final	Instituição Ensino Superior	Curso	Tipo	Cidade	UF
1	1996	1999	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
2	1992	1996	PUC - Campinas	Psicologia	5	Campinas	SP
3	1991	1994	UNESP - Araraquara	Letras	2	Araraquara	SP
4	1991	1996	UNESP - Araraquara	Ciências Sociais	2	Araraquara	SP
5	1988	1991	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
6	1977	1981	UNESP - São José Rio Preto	Ciências Biológicas (Bacharel e Licenciatura)	2	São José do Rio Preto	SP
7	1982	1984	PUC - Curitiba	Filosofia	4	Curitiba	PR

8	1974	1977	PUC - Campinas	Fonoaudiologia	4	Campinas	SP
9	2001	2004	Fundação Educacional Dr. Raul Baiab	Pedagogia	4	Jaú	SP
10	1991	1994	UNESP - Araraquara	Ciências Biológicas - Bacharelado	2	Botucatu	SP
11	1998	2001	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
12	1998	2002	UFMS - Campus do Pantanal	Pedagogia - Licenciatura Plena	1	Corumbá	MS
13	1996	1999	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
14			UNESP - Rio Claro	Pedagogia	2	Rio Claro	SP
15	2000	2003	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
16	1990	1996	UNESP - Araraquara	Letras	2	Araraquara	SP
17	1983	1986	UNESP - Franca	História	2	Franca	SP
18	1986	1989	UNOEST	Pedagogia	4	Presidente Prudente	SP
19	1981	1985	Universidade Estadual de Maringá	Psicologia	2	Maringá	PR
20	1974	1977	UNESP - Araraquara	Matemática	2	Araraquara	SP
21	1993	1998	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
22	1988	1991	UFG	Pedagogia	1	Goiânia	GO
23	1999	2002	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
24	1995	1998	UNESP - Araraquara	Letras	2	Araraquara	SP
25	1970	1974	Universidade Federal de Minas Gerais	Licenciatura em Física	1	Belo Horizonte	MG
26	1989	1993	UNESP - Rio Claro	Pedagogia	2	Rio Claro	SP
27	1993	1997	FATEC	Processamento de Dados	2	Taquaritinga	SP
28	1981	1983	UFMS	Pedagogia	1	Três Lagoas	MS
29	1969	1971	Centro Educacional de Votuporanga	Pedagogia	4	Votuporanga	SP
30	1989	1992	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
31	1998	2001	UNESP - Araraquara	Pedagogia	2	Araraquara	SP
32	1979	1981	FFCL Mogi das Cruzes	Pedagogia	4	Mogi das Cruzes	SP
33	1991	1994	Universidade do Sagrado Coração	Geografia	4	Bauru	SP
34	1971	1974	Universidade Bandeirante de São Paulo	Pedagogia	4	São Paulo	SP
35	1990	1994	UNESP - Bauru	Psicologia	2	Bauru	SP
36	1975	1979	Faculdade de Educação São Luís	Desenho e Plástica / Educação Artística	4	Jaboticabal	SP

(em branco) = nada consta

**Tipo**

1 = Instituição Pública Federal  
2 = Instituição Pública Estadual  
4 = Instituição Privada  
5 = Instituição Filantrópica

São apresentados como dados relativos ao Mestrado os **Quadros 9 e 9.1**, e ao Doutorado os **Quadros 10 e 10.1** além da sua duração e Instituição freqüentada, a situação do pós-graduado no que tange a bolsas de estudo e incentivos e também, conforme o caso, à agência envolvida.

Seq.	Início	Final	Instituição	Bolsa	Agência	Incentivos
1	2001	2004	UNESP - Araraquara	não		
2	1997	2000	UNESP - Araraquara	não		

3	2000	2002	UNESP - Araraquara	não		
4	1997	2000	UNESP - Araraquara	sim	FAPESP	
5						
6	2003	2006	UNESP - Araraquara	não		2
7	1997	2000	UNESP - Araraquara	não		1
8	1997	2000	UNESP - Araraquara	não		
9	2001	2003	UNESP - Araraquara	não		1
10						
11	2002	2005	UNESP - Araraquara	não		1
12	2003	2005	UNESP - Araraquara	sim	CNPq	
13	2001	2004	UNESP - Araraquara	não		
14	2003	2005	UNESP - Araraquara	não		
16	2002	2004	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	
17	1997	2000	UNESP - Araraquara	sim	FAPESP	
18	1998	2002	UNESP - Araraquara	sim	outra	1
19						
20	2001	2003	UNESP - Araraquara	não		
21	2000	2002	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	1
22						
23	2003	2006	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	
24	2001	2003	UNESP - Araraquara	não		
25						
26						
27	1997	2000	UNESP - Araraquara	não		
28						
29	1998	2002	UNESP - Araraquara	não		
30	1997	2001	UNESP - Araraquara	não		
31	2002	2005	UNESP - Araraquara	não		
32	1996	2000	UNESP - Araraquara	sim	outra	
33	2002	2004	UNESP - Araraquara			
34						
35			UNESP - Araraquara	sim	CAPES	
36	2000	2003	UNESP - Araraquara	não		

(em branco) = nada consta

Incentivos

1 = Liberação das atividades  
2 = Redução de carga-horária  
3 = Outros

**Quadro 9.1 – Quantidades e percentuais de incentivos dos sujeitos**

Titulação	Bolsa		Outros		Nenhum	
<b>MESTRADO</b>	9	33%	4	15%	14	52%

**Quadro 10 – Dados relativos ao Doutorado**

Seq.	Início	Final	Instituição	Bolsa	Agência	Incentivos
2	2001	2005	UNESP - Araraquara	sim	CNPq	
4	2001	2005	UNESP - Araraquara	sim	FAPESP	
5	2001	2005	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	
8	2003	2007	UNESP - Araraquara	não		
10	2001	2005	UNESP - Araraquara	sim	FAPESP	3
15	2004	2007	UNESP - Araraquara	Sim	CAPES	2
17	2001	2004	UNESP - Araraquara	não		
19	2000	2003	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	1

21	2003	2007	UNESP - Araraquara	não		
22	2001	2004	UNESP - Araraquara	não		2
25	1997	2001	UNESP - Araraquara	não		
26	1998	2002	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	
28	2001	2005	UNESP - Araraquara	sim	CAPES	1
32	2001	2006	UNESP - Araraquara	não		
34	2000	2004	UNESP - Araraquara	não		3

(em branco) = nada consta

**Incentivos**  
1 = Liberação das atividades  
2 = Redução de carga-horária  
3 = Outros

Quadro 10.1 – Quantidades e percentuais de incentivos dos sujeitos						
Titulação	Bolsa		Outros		Nenhum	
<b>DOCTORADO</b>	8	53,33%	2	13,33%	5	33,33%

Os **Quadros 11 e 12** destacam as razões que os levaram a optar pelos cursos de Mestrado e Doutorado respectivamente. São elencadas a busca da formação docente, a necessidade de complementação do conhecimento, o aprimoramento do nível profissional, da posição no mercado de trabalho/status, busca e/ou aprimoramento da metodologia científica e situação atual de trabalho entre outras.

Quadro 11 – Das razões de cursar o Mestrado									
Seq.	Carreira	Compl.	Nível.Prof.	Pos.Merc.Trab.	Aprim.Metodologia	Pesquisa	Status	Desemprego	Outros
1	1			8		32			
2			4			32			
3	1					32			
4				8					
5									
6	1								
7	1								
8	1								
9	1								
10									
11	1					32			
12	1					32			
13	1	2				32			
14		2	4	8	16	32			
16						32			
17	1		4	8	16	32	64		
18	1		4			32			
19									
20			4						
21	1					32			
22									
23	1								

24		2	4	8					
25									
26									
27			4						
28									
29			4						
30	1								
31	1	2							
32			4						
33	1	2	4	8			32		
34									
35			4				32		128
36	1								

(em branco) = nada consta

**Motivos**

1 = busca da Carreira Docente  
 2 = como complementação do Curso de Graduação  
 4 = para melhorar o nível profissional  
 8 = busca de melhor posição no mercado de Trabalho  
 16 = com a finalidade de aprimorar-se em metodologia científica  
 32 = com a finalidade de realizar pesquisa  
 64 = com a finalidade de elevar o status  
 128 = porque estava sem emprego  
 256 = outros

Quadro 12 – Das razões de cursar o Doutorado										
Seq.	Docência	Compl.	Nível Profissional	Posição Merc.Trab.	Aprim.Pesq.	Pesquisa	Status	Desemp.	Outros	Outra razão
2						32				
4				8						
5										
8	1									
10	1									
15									256	Indicação direto para o Doutorado
17										
19						32				
21	1					32				
22			4							
25	1									
26	1									
28			4							
32							64			
34						32			256	Complementação Pós-Graduação

(em branco) = nada consta

**Motivos**

1 = busca da Carreira Docente  
 2 = como complementação do Curso de Graduação  
 4 = para melhorar o nível profissional  
 8 = busca de melhor posição no mercado de Trabalho  
 16 = com a finalidade de aprimorar-se em metodologia científica  
 32 = com a finalidade de realizar pesquisa  
 64 = com a finalidade de elevar o status  
 128 = porque estava sem emprego  
 256 = outros

Nos **Quadros 13 e 13a** encontram-se como dados dos sujeitos do Mestrado, referentes à sua avaliação no que tange a currículo, biblioteca, equipamentos e materiais, competência dos docentes, sua dedicação e relacionamento.

<b>Quadros 13 - Avaliação da Estrutura e dos Docentes -Mestrado</b>						
Seq.	Avaliação da Estrutura			Avaliação dos Docentes		
	Currículo	Biblioteca	Equip/Mat.	Competência	Dedicação	Relacionamento
1	2	3	2	3	3	4
2	3	2	2	4	3	3
3	2	2	2	3	3	3
4	2	1	2	2	2	3
6	2	3	3	3	3	4
7	2	4	4	3	2	4
8	3	3	3	3	3	3
9	2	3	3	4	4	3
11	3	3	3	3	3	3
12	3	4	4	4	4	4
13	3	2	3	4	3	3
14	2	3	2	3	3	4
16	2	1	2	2	2	2
17						
18	4	3	3	4	4	4
20	4	4	3	4	4	4
21	3	2	2	4	4	4
23	4	4	4	4	3	3
24	3	4	3	3	3	3
27	4	4	3	4	3	3
29	3	3	3	4	4	4
30	3	2	2	3	3	4
31	4	4	4	4	4	4
32	4	3	4	4	4	4
33	2	3	2	3	3	3
35	3	3	3	4	4	4
36	3	3	3	3	3	3

(em branco) = nada consta

**Conceitos**  
1 = ruim  
2 = bom  
3 = muito bom  
4 = ótimo

<b>Quadro 13a – Quantitativo da Avaliação da Estrutura e dos Docentes – Mestrado</b>					
	Ruim	Bom	Muito bom	Ótimo	Vazio
<b>Competência</b>	0	9	11	6	1
<b>Dedicação</b>	2	5	12	7	1
<b>Relacionamento</b>	0	9	12	5	1
<b>Currículo</b>	0	2	11	13	1
<b>Biblioteca</b>	0	3	14	9	1
<b>Equipamentos/Materiais</b>	0	1	12	13	1

Nos **Quadros 14 e 14a** como dados do Doutorado, referentes à sua avaliação no que tange a currículo, biblioteca, equipamentos e materiais, competência dos docentes, sua dedicação e relacionamento.

<b>Quadro 14 - Avaliação da Estrutura e dos Docentes – Doutorado</b>						
Seq.	Avaliação da Estrutura			Avaliação dos Docentes		
	Currículo	Biblioteca	Equip/Mat.	Competência	Dedicação	Relacionamento
2	3	2	2	4	3	3
4	2	1	2	2	2	3
5						
8	3	3	3	3	3	3
10	3	3	2	3	3	4
15	2	2	2	2	2	3
17						
19	2	2	2	2	2	3
21	3	2	2	4	4	4
22	2	2	2	3	2	2
25	2	2	2	3	2	2
26	4	3	2	4	4	4
28	2	2	2	3	3	3
32	4	3	4	4	4	4
34	2	2	2	2	2	1
<b>Conceitos</b>	(em branco) = nada consta 1 = ruim 2 = bom 3 = muito bom 4 = ótimo					

<b>Quadro 14a - Quantitativo da Avaliação da Estrutura e dos Docentes – Doutorado</b>					
	Ruim	Bom	Muito bom	Ótimo	Vazio
<b>Competência</b>	0	7	4	2	2
<b>Dedicação</b>	1	8	4	0	2
<b>Relacionamento</b>	0	11	1	1	2
<b>Currículo</b>	0	4	5	4	2
<b>Biblioteca</b>	0	6	4	3	2
<b>Equipamentos/Materiais</b>	1	2	6	4	2

Os Quadros 15 e 16 apresentam os dados da avaliação com relação à pesquisa, no que se refere à escolha do tema, o tempo gasto para a coleta e se houve dedicação integral ou não.

<b>Quadro 15 - Dados referentes à Pesquisa no Mestrado</b>			
Seq.	Definição Tema	Tempo Coleta	Dedicação Integral
1	1	3	sim
2	1	1	não
3	3	2	não
4	3	2	sim
5			
6	1	2	não
7	1	3	não
8	1	2	não
9	3	3	não
10	3	2	não
11	1	4	não

12	1	2	sim
13	3	2	não
14	3	2	não
16	1	2	sim
17			
18	1	2	sim
19		1	sim
20	1	2	não
21	3	1	
22	3	2	não
23	1	3	sim
24	1	2	não
25	1	2	não
26	1	2	sim
27	1	1	não
28	1	1	sim
29	1	2	não
30	1	4	não
31	3	1	sim
32	3	4	não
33	1	4	não
34	1	3	não
35	3	2	sim
36	3	1	não

**Definição do Tema**

1 = pelo sujeito  
3 = em comum acordo entre sujeito e orientador

**Tempo para a Coleta dos dados**

1 = 6 meses  
2 = 1 ano  
3 = 1 ano e meio  
4 = mais que 2 anos

**Quadro 16 - Dados referentes à Pesquisa no Doutorado**

Seq.	Definição Tema	Tempo Coleta	Dedicação Integral
2	1	1	sim
4	3	2	sim
5			
8	1	2	não
10	1	3	não
15	3	5	não
17			
19	3	5	sim
21	3	2	
22	1	3	não
25	1	4	não
26	1	3	sim
28	1	1	sim
32	3	4	não
34	1	3	não

**Definição do Tema**

1 = pelo sujeito  
3 = em comum acordo entre sujeito e orientador

**Tempo para a Coleta dos dados**

1 = 6 meses  
2 = 1 ano  
3 = 1 ano e meio

4 = mais que 2 anos

O **Quadro 17** apresenta a produção científica dos sujeitos no que se refere à quantidade, nível, características e classificação das publicações bem como sua atividade atual em cursos de Pós-Graduação como docentes e/ou orientadores.

Quadro 17 - Dados referentes à Produção Científica											
Seq.	Qtde.Produção		Publicação	Qtde. Qualis				Pariticipa	Orientador		
	CIENTÍFICA			Nac.		Inter.		cursos atualm.			
	Nac.	Inter.	Dissertação	A	B	A	B	Pós	Situação	Qtde.Orientandos	Qtde.Orientados
1	1		não					não	não	2	
2		1	sim	1				não	não		
3			não					não			
4	2		não					sim	não		1
5	1							não			
6			não					não	não		
7	2		não					não	não		
8	53	7	sim					não	não		18
9	1		sim	1				sim	sim	2	4
10	1		não					não	sim	1	6
11	1		não					sim	sim	2	8
12	22	5	sim		1			sim	sim	3	2
13	1	2	não		1	2		sim	sim	10	8
14	3		não						sim	2	25
15	3							não	não		
16	2		sim		2			não	não		
17	6	4	sim					sim	sim	4	10
18	2		não						sim	3	58
19	18		sim	1				sim	sim	1	
20	6		sim	4				não	não		4
21	7	1	não					não	sim	9	40
22	5		não					sim	sim	2	4
23	1	2						sim	não		
24			não					não	não		
25	1		sim					sim	sim	2	
26	3		não	3				sim	sim	5	10
27			não					não	não		
28	2		não					não	não		
29			não					sim	não		
30	1		não					não	não		32
31	3	2						não	não		
32	1		não					não	não		
33	8		sim					sim	não		12
34	7		não					sim	sim	4	20
35	1		não					não	não		8
36			não					não	não		
		(em branco) = nada consta									

No **Quadro 18** além da renda percebida evidencia-se a ocupação atual dos sujeitos considerando as características da mesma.

Quadro 18 - Ocupação atual					
Seq.	Situação	Local	OutraOcup.	Docente?	Renda
1	1	PP	1	1	3
2	1	Autônomo	1	2	
3	2				
4	2		2	2	
5	4	PA	1	1	2
6	1	Público	2	2	
7	1	Público	1	1	4
8	1	PA	1	1	3
9	1	PP	1	1	4
10	1	Público	2	1	3
11	1	PP	2	1	4
12	1	Público	2	1	3
13	1	PP	2	1	3
14	1	Privado	2	1	
15	4		1	2	3
16	4				2
17	1	Privado	2	1	3
18	1	Público	2	2	4
19	1	Público	2	1	3
20	1	Público	1	1	2
21	1	Público	2	1	2
22	1	Público	2	1	4
23	2				
24	1	Público	2	1	3
25	1	Público	2	1	
26	1	Privado	1	1	4
27	1	Privado	2	1	4
28	1	Público	2	1	4
29	1	PP	1	1	4
30	1	Público	2	1	4
31	1	Privado	2	1	2
32	1	Privado	2	1	4
33	4		2		3
34	1	Público		1	3
35	1	PP	2	1	3
36	1	Público	2		2

(em branco) = nada consta

**Situação**

1 = empregado  
2 = desempregado  
3 = aposentado  
4 = outros

**Local Profissão**

PP = Público e Privado  
PA = Público e Autônomo

<b>OutraOcup.</b>	1 = possui outra ocupação além da docência 2 = não possui outra ocupação além da docência
<b>Docente?</b>	1 = exerce a profissão de docente 2 = não exerce a profissão de docente
<b>Renda</b>	1 = até 3 salários mínimos ... 2 = de 3 a 6 salários mínimos 3 = de 6 a 10 salários mínimos 4 = acima de 10 salários mínimos

O **Quadro 19** mostra a opinião dos egressos a questionamentos como escolha ou não da mesma profissão, Pós-Graduação e orientador, do grau de satisfação com relação ao curso de Mestrado e/ou Doutorado, bem como sobre a orientação recebida.

Quadro 19 – Questionamentos							
Seq.	MesmaProfissão	Mestrado	Doutorado	ÀreaPós	Orient.Mest.	Orient.Dout.	NivelSat.
1	sim	sim		sim	não		1
2	sim	sim	sim	sim	não	não	2
3							1
4	sim						3
5	sim						2
6	não	sim		sim	não		4
7	sim	sim		sim	não		1
8	sim	sim	sim	sim	não	não	2
9	sim	sim		sim	não		
10	não	sim	sim	sim	não	não	1
11	sim	sim		sim	não		1
12	sim	sim		sim	não		1
13	sim	sim		sim	não		1
14	sim	sim		sim	não		2
15	sim	sim		sim	não		1
16	sim						2
17	não	sim	sim	sim	não	não	2
18	sim	sim		sim	não		1
19	sim	sim	sim	sim	não	não	1
20	sim	sim		sim	não		2
21	sim	sim	sim	sim	não	não	2
22	não	sim	sim	não	sim	sim	2
23	sim	sim		sim	sim		2
24	sim	sim		sim	não		2
25	sim	sim	sim	sim	não	não	1
26	sim			sim			1
27	sim	sim		não	não		2
28	sim	sim	sim	sim	não	não	1
29	sim	sim		sim	não		2
30	sim	sim		sim	não		1
31	sim	sim		sim	não		1
32	sim	sim	sim	sim	não	não	1
33	sim	sim		sim	não		2
34	sim	sim	sim	sim	sim	sim	1

35	não	sim			não		2
36	sim	sim		sim	não		2

**NívelSat.**

(em branco) = nada consta

- 1 = muito satisfeito
- 2 = relativamente satisfeito
- 3 = pouco satisfeito
- 4 = insatisfeito

### **CAPÍTULO III - VISÃO ECONOMICISTA DO PROBLEMA POLÍTICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

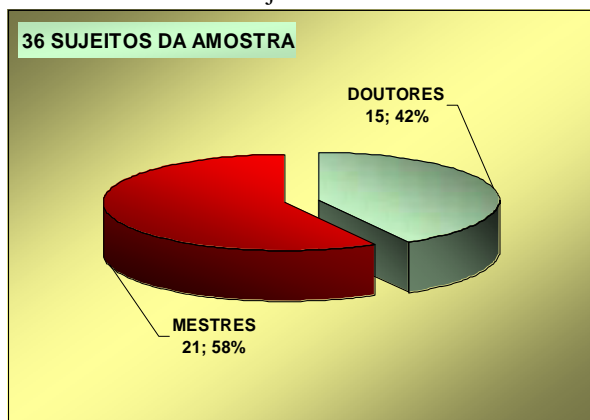
---

*“Como transformar as informações e os conhecimentos numa sabedoria que ilumine a prática cotidiana de nossas vidas no mundo?”*

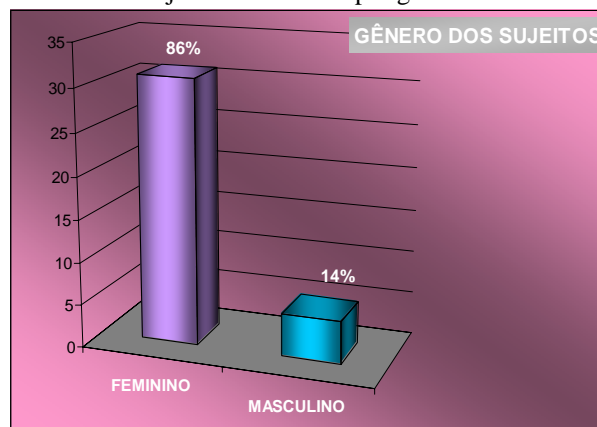
C.ALMEIDA

São escassos na literatura consultada, trabalhos semelhantes ao presente estudo no que tange à Avaliação de Egressos de Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Educação Escolar, particularmente naquela centrada na formação docente e de pesquisa nos ensinos fundamental e médio. Portanto, a discussão dos dados ora obtidos, por vezes esbarrará nesta escassez. Para maior facilidade didática e melhor compreensão passaremos a apresentar em conjunto a descrição e a análise dos resultados em quadros detalhados no capítulo II e gráficos abaixo:

**Gráfico 3** – Total dos sujeitos da amostra.



**Gráfico 4** – Sujeitos da amostra por gênero.

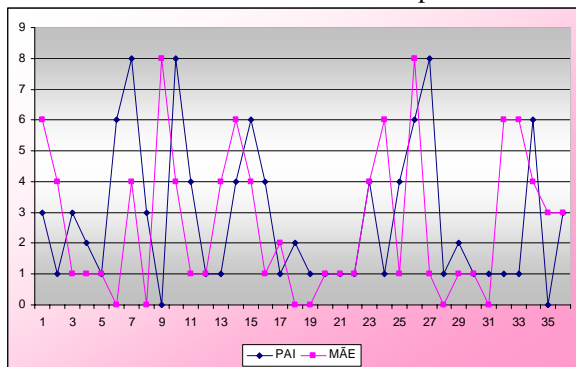


Como se pode notar no **Quadro 4** (p.49), **Quadro 4.1** (p.49) e **Gráfico 3** acima, do total dos sujeitos incluídos vinte e um (58%) são mestres e quinze (42%) são doutores; trinta e um (86%) do gênero feminino e apenas cinco (14%) do gênero masculino. No **Gráfico 4** acima, verifica-se um predomínio do gênero feminino assemelhando-se aos dados obtidos por GONÇALVES (2001) e que vem de encontro a pesquisas do INEP (2004) que mostraram que as mulheres estão em maior número nas Instituições de Ensino, alcançam maiores graus de escolaridade e melhores notas em testes de avaliação quando comparadas aos homens. É importante salientar que historicamente a educação no Brasil tem como característica o trabalho feminino, pois este é aceito como uma tarefa para mulheres. Nota-se que, quando uma profissão, disciplina ou curso se feminiza passa a ocupar um lugar menos privilegiado que outras profissões. Este é o caso da educação que foi aceita como uma extensão do trabalho feminino. Isto se deve em parte à nossa sociedade que como se sabe é

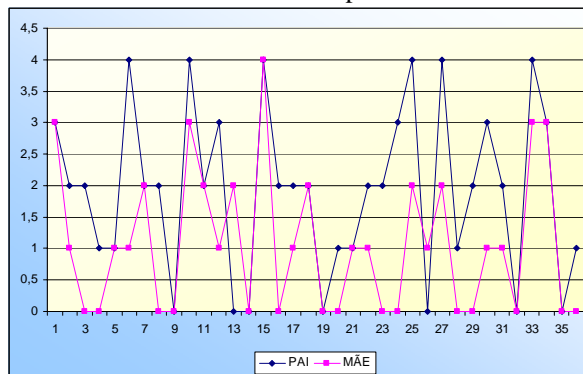
patriarcal, portanto, enquanto tendência histórica os homens ocupam as posições e profissões mais distintas e privilegiadas social e economicamente.

No Brasil, dados do estudo trajetória da mulher na educação superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que analisa a participação feminina no período entre 1996 e 2004 destacam que a diferença entre os gêneros aumenta no decorrer da vida escolar partindo de apenas 1% nas séries do Ensino Fundamental para cerca de 13% na Graduação universitária. As idades encontradas nos sujeitos variam de vinte e quatro a sessenta e quatro anos, num total de oito solteiros, vinte e três casados, três divorciados e dois separados. Quanto à sua origem a maioria deles vem de cidades do estado de São Paulo o que provavelmente se deve a localização mais próxima de Universidade em que o curso escolhido foi oferecido (UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara). Atualmente dos que trabalham, dezenove o fazem em Instituições Públicas e doze em Instituições de cunho privado, enquanto três destes sujeitos encontram neste momento desempregados.

**Gráfico 5** – Nível de escolaridade dos pais.



**Gráfico 6** – Nível da renda dos pais.



A análise dos dados familiares apresentados no **Quadro 5** (p.50) e **Gráfico 5** acima, caracterizam a origem dos sujeitos mostra que no tocante à escolaridade, quinze pais e treze mães apresentam o ensino fundamental incompleto e que apenas quatro pais e cinco mães concluíram o ensino superior. Dentre estes, três progenitores e duas genitoras cursaram algum tipo de Pós-Graduação. O estudo de GONÇALVES (2001) apontou que quase 50% dos

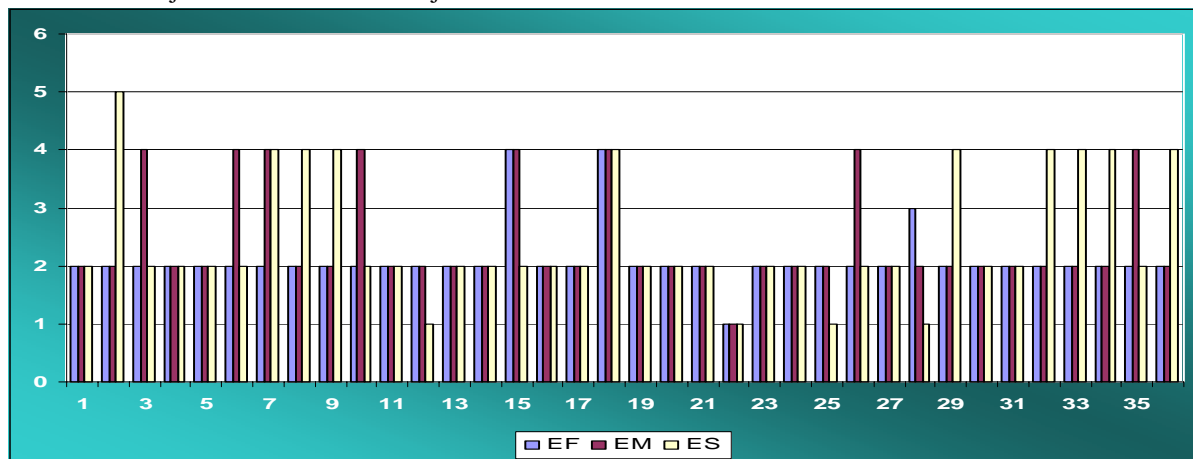
pais e mães tinham instrução primária e um número bem pequeno com formação superior, a qual predominou entre os pais. Se levarmos em consideração a literatura que trata de frações de classe, camadas sociais e grupos desenvolvida por pesquisadores brasileiros, tais como, Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani, Luci Regina Muzzeti, podemos afirmar que estes progenitores pertencem a camada média e que não possuem um nível cultural elevado, legitimado ou ratificado no diploma. Por outro lado, também não possuem uma abastada renda familiar, portanto, enquanto tendência,esses trabalhos nos mostram que há uma tendência desse grupo investir na educação escolar dos filhos e filhas.

Esta reflexão ratifica o fato de que apesar da maioria dos pais não terem concluído sua escolaridade, conseguiram enxergar sua importância e propiciaram a seus filhos acesso a alguma escola. Nossos achados evidenciam que a maioria dos sujeitos vem de origem onde a formação em termos de escolaridade não foi prioritária, seja por falta de condições financeiras, seja pela condição histórica da figura feminina estar mais ligada às atividades do lar. Quanto aos pais há de se considerar ainda a relação entre gênero masculino e força de trabalho em detrimento da educação. Contrapondo-se a esta discussão histórica envolvendo gênero, força produtiva e renda, como podemos verificar ainda no **Quadro 5** (p.42) e **Gráfico 6** (p.58), quinze mães desenvolvem algum tipo de trabalho, contribuindo com a renda familiar e dentre elas, apenas uma tem ganho superior a dez salários mínimos. Entre os pais, todos têm renda própria sendo três deles aposentados e seis com renda superior a dez salários mínimos. O trabalho da mulher fora do âmbito doméstico é um fato nessa categoria social, uma vez que, os dados mostraram que a maioria delas exerce uma atividade remunerada. A nossa sociedade por meio das políticas salariais periódicas tende a rebaixar as condições materiais de subsistência dessa classe, portanto, o homem passa a não dar conta de prover o sustento da família e o trabalho da mulher representa uma maneira efetiva de assegurar a longevidade escolar dos filhos. Como afirma SILVA JR. (2000) o neoliberalismo consiste em uma

profunda regressão histórica humanista e acaba por criar um consenso relativo a aceitação crítica de seus postulados. O estudioso caracteriza este tipo de sociedade, que trata da competitividade como um ideal educacional, um verdadeiro *darwinismo social* que acaba por exterminar os mais fracos.

Não é por acaso, que os nossos dados evidenciam uma mudança na participação da mulher no núcleo familiar no que se refere ao trabalho e à produção. Ou seja, cerca da metade (50%) das mães de nossos sujeitos romperam barreiras históricas, enfrentaram o mercado de trabalho, os tabus e preconceitos, passando a participar do processo produtivo e conseqüentemente da renda familiar. Entretanto, fica claro que as condições materiais de existência impelem essas mulheres ao trabalho remunerado, mas, ainda assim, a maioria delas têm renda inferior à dos pais, seja por diferença na profissão em si, ou quem sabe, pela perpetuação da posição de menos valia do gênero feminino em relação ao masculino observada ao longo de séculos.

**Gráfico 7** – Trajetória acadêmica dos sujeitos.

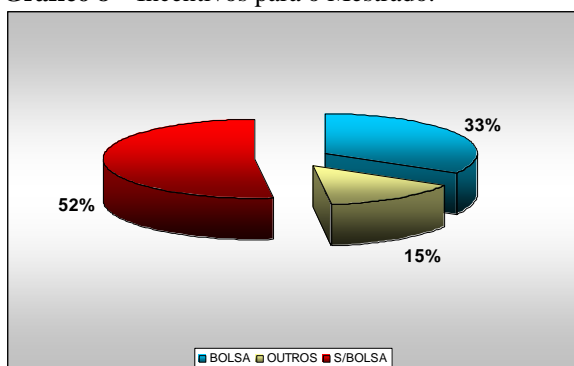


EF = Ensino Fundamental EM = Ensino Médio ES = Ensino Superior

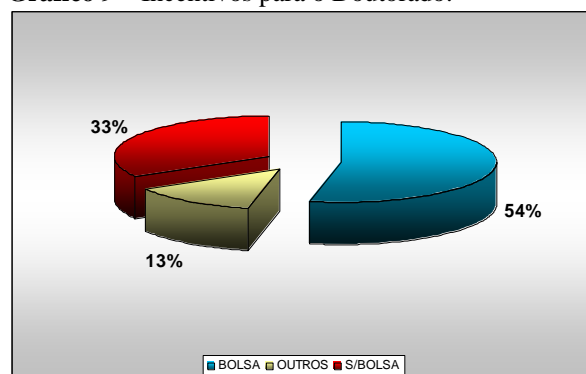
A observação dos **Quadros 6** (p.51), **7** (p.52) e **8** (p.52) e **Gráfico 7** que se referem à trajetória acadêmica dos sujeitos do ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e ensino superior (ES), mostra que a maioria deles frequentou escolas públicas. Apenas dois frequentaram escola privada no ensino fundamental, oito no ensino médio e nove no ensino

superior. 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 sujeitos na Pós-Graduação. Atualmente é sabido por todos que por conta das políticas de cunho neoliberal que se concretizam no sistema escolar oficial, principalmente nos ensinos fundamental e médio são desvalorizados o trabalho docente, suas condições de trabalho que efetivam finalmente no barateamento da qualidade de ensino. Diante desta realidade a escola já não é mais democrática, pois, a sua pretensa e competência em difundir o saber é impedida por esta realidade. No estudo de GONÇALVES em 2001 constatou-se que grande parte da amostra pesquisada (69,01%) era oriunda da escola pública. Isto mostra que desde a sua origem a escola pública tem participado da vida destes sujeitos. Além de contribuir na sua formação pode-se inferir que de certa forma, esta escola os incentivou a buscar mais, ao aprimoramento, a cursar uma Pós-Graduação, enfim, os estimulou à busca do saber docente. Nota-se que o ensino público mostrou-se para estes sujeitos, com qualidade suficiente para incentivá-los a nele permanecer até o nível superior.

**Gráfico 8** – Incentivos para o Mestrado.



**Gráfico 9** – Incentivos para o Doutorado.



Os **Quadros 9** e **9.1** (p.53 e 54) e **Gráfico 8** acima, destacam dados relativos ao Mestrado e os **Quadros 10** (p.54) e **10.1** (p.55) e **Gráfico 9** acima, os do Doutorado,

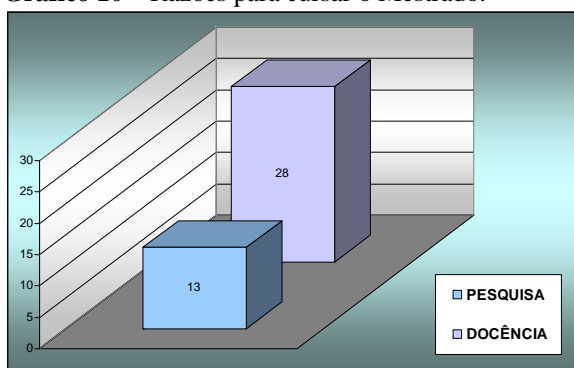
observando que foram considerados os incentivos de maior valor, ou seja, quem recebeu bolsa e/ou algum outro tipo de incentivo, consideramos somente a bolsa para os quantitativos. Quanto ao **Mestrado** dos trinta e cinco egressos, vinte e sete concluíram seu curso na FCLAR sendo a duração média do mesmo de dois anos e nove meses. Nove (33%) destes sujeitos tiveram bolsas oriundas de agências diversas, dados que diferem daqueles obtidos por GONÇALVES em 2001 que relata que no Mestrado a grande maioria dos egressos (82,09%) fez o curso com bolsa de estudos sendo que 28,81% dessas bolsas foram oferecidas pela própria Instituição.

O ínfimo número de bolsas oferecidas pelos órgãos de fomento em cursos de Pós-Graduação considerados de alto nível como este em estudo demonstra a pouca valorização do saber vinculado a uma área de conhecimento que acaba por ter deméritos em relação as outras áreas de conhecimentos como por exemplo, a biotecnologia, a engenharia genética, enfim, nas quais o sistema econômico vigente tem interesses em investir visando maior lucratividade. A própria distribuição de bolsas no interior das instituições comumente obedecem um critério de carência econômica, disponibilidade de tempo para o curso em nível de mestrado e doutorado, deixando nos escalões inferiores a competência acadêmica ou o brilhantismo do trabalho a ser executado. Isto tende a ser, mais comum em áreas pouco valorizadas na hierarquia das ciências.

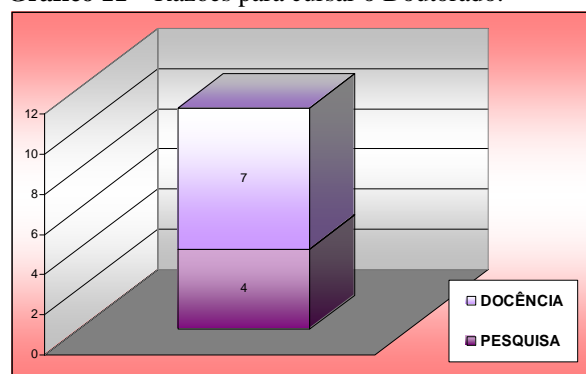
Nos quadros e gráficos referidos acima verifica-se ainda que quatro (15%) tiveram entre outros, algum tipo de incentivo como redução de carga-horária de trabalho, liberação das suas atividades e afastamento remunerado. Chama a atenção o fato que quatorze (52%) sujeitos não receberam bolsas, tendo cursado a Pós-Graduação às suas próprias expensas. A análise referente ao **Doutorado** mostra que os quinze sujeitos o concluíram na FCLAR, com uma duração média de três anos e dez meses, dentre eles, oito (53,33%) foram bolsistas, dois (13,33%) receberam outros incentivos, enquanto cinco (33,33%) não

receberam incentivo algum. Interessante é salientar em relação à percepção de bolsas entre os sujeitos do estudo, a discrepância entre aqueles que cursaram o Mestrado (33%) quando comparados com os do Doutorado (53,33%). Ora, causa estranheza o fato de que justamente o grupo do Mestrado que no início do seu aprimoramento e ampliação de conhecimentos, busca pelo saber, ser aquele que menos incentivo financeiro recebeu por parte dos órgãos competentes. Cumpre aqui questionar a(s) possível(is) repercussão(ões) que o precário incentivo financeiro tanto a nível de Mestrado quanto de Doutorado pode acarretar como evasão ao longo do curso e redução no número de candidatos entre outros. Esta(s) repercussão(ões) podem ser menor(es) entre os doutores se considerarmos que os mesmos poderiam ter mais empregos e maior renda, ou seja, estarem financeiramente melhor estruturados. Não podemos aqui nos furtar a questionamentos de suma importância e que vem contrapor-se aos objetivos maiores da Pós-Graduação quais sejam, incentivar não só o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. Como e o que fazer para estimular um pesquisador já na sua formação se ele deve ter rendimentos suficientes para manter-se no curso as suas próprias expensas, além, de se responsabilizar pelo seu próprio sustento? Onde está o apoio financeiro institucional/governamental de fomento à pesquisa frente a esta realidade tão difícil e porque não dizer cruel? A nível de Instituição Pública, em que pese a maior flexibilidade em termos de carga horária, havendo maior disponibilidade de tempo para a pesquisa, como e o que fazer com o baixo nível salarial e suas repercussões negativas no desempenho docente e de pesquisador? E nas instituições particulares onde é muito maior a exigência em termos de carga horária em detrimento da pesquisa, que medidas e soluções seriam cabíveis e/ou exequíveis? E quanto à produção científica independentemente da Instituição ser pública ou privada, de publicações em termos quali-quantitativos tanto no país quanto no exterior, como e que recursos usar para incentivá-las?

**Gráfico 10** – Razões para cursar o Mestrado.



**Gráfico 11** – Razões para cursar o Doutorado.



As razões que levaram os sujeitos a ingressarem no Mestrado são elencadas no **Quadro 11** (p.55) e **Gráfico 10** acima e que conforme se pode notar treze sujeitos indicaram pelo interesse na pesquisa e vinte e cinco pela docência. Nota-se que os dois aspectos mais relevantes são à busca da carreira docente e o anseio de realizar pesquisa. Na análise destes dois aspectos há de se considerar que subjacente a eles, os sujeitos visam à melhoria em seus cargos, salários e novo status. Além disso, os docentes têm consciência acerca das lacunas na formação, o que os faz querer buscar novos saberes, aprofundar seus conhecimentos. Remontam-se à sua origem e trajetória educacional e desejam romper barreiras e aprimorar-se para mudar não só esta trajetória histórica, mas também as possibilidades de um viver melhor, mais consistente e porque não dizer mais digno. Em nosso estudo os dados evidenciam que o medo do desemprego estrutural ou os efeitos deste tipo de desemprego conduzem as pessoas de frações de classe menos abastadas às universidades, porque não encontram espaço para ascensão no mercado de trabalho. Passam a ser uma tentativa para não serem excluídos do mercado de trabalho no qual estão inseridos. Para tal, os sujeitos têm clareza da necessidade de obterem maior fundamentação que é oferecida pela escolaridade tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado, o que certamente converge numa maior e melhor visibilidade da sua carreira docente. Pode-se inferir a necessidade dos mesmos em manter e/ou buscar um vínculo empregatício satisfatório que contribua para a melhoria de seu próprio nível sociocultural. Nos dados do estudo de GONÇALVES (2001) destacam-se como razões da

busca do Mestrado o aperfeiçoamento da atividade profissional (38,74%), a necessidade de ampliar os conhecimentos (25,23%) e a qualificação para a docência (23,42%), sendo o interesse pela pesquisa o motivo menos citado (2,70%).

Observando o **Quadro 12** (p.56) referente aos egressos do **Doutorado** é significativo o percentual de sujeitos que optou pelo Doutorado para se tornar pesquisador. Repete-se entre eles a mesma questão quando da análise da motivação entre os mestres verificados no **Quadro 11** (p.55) e **Gráfico 11** acima. Estes dados vêm referendar a idéia de que as pessoas desejam e buscam trabalhar sobre conhecimentos fundamentados na pesquisa, o que é um dos valores que emergem nos nossos dados. Devemos considerar que de alguma forma a sociedade tende a legitimar o que é aceitável e correto e os sujeitos acabam reproduzindo um discurso coerente com esses valores, conforme se pode observar nas suas afirmações, pois os dados mostram que os sujeitos construíram um discurso consentâneo com esta realidade. Melhor explicitando, os sujeitos, ao responderem aos questionamentos deste estudo suprimiram a necessidade concreta, real e material de suas condições e que este investimento acadêmico representa enquanto tendência, um passaporte distintivo para o exercício de funções melhor remuneradas e menos penosas, fato este, mascarado pelo discurso proferido destes sujeitos, mas, como já explicado, socialmente melhor aceito.

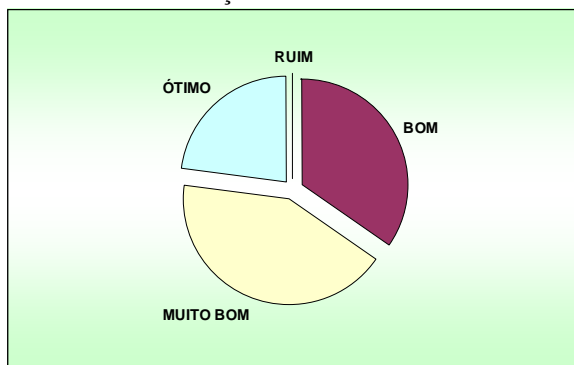
A busca pela carreira docente é também o aprimoramento de conhecimentos, é ser respeitado, é enfim, objetivar melhoria em cargos, salários e condições de vida de uma forma mais ampla o que nos remete a valores inerentes à sua origem familiar, pais e mães que não tiveram oportunidades e que por este motivo inserem seus filhos numa escola pública de qualidade e estes, nela percorrendo, buscam valorizar e desempenhar sua atividade profissional dentro de fundamentos concretos a fim de ter acesso ao conhecimento tendo em vista a valorização do saber, prerrogativa das classes dominantes. Verifica-se ainda no **Quadro 12** (PÁG.: 56) que sete sujeitos escolheram o Doutorado para melhorar o seu nível

profissional buscando a carreira docente e quatro deles salientaram a busca pela pesquisa como motivação para cursá-lo. Isto mostra que a maioria dos sujeitos envolvidos anseia por novos conhecimentos, novas buscas e acesso à pesquisa científica, o que é de suma importância se considerarmos que o saber é poder. Aqueles que não detém o poder econômico, entendem que a ascensão social só lhes é possível a medida que investem no seu capital humano.

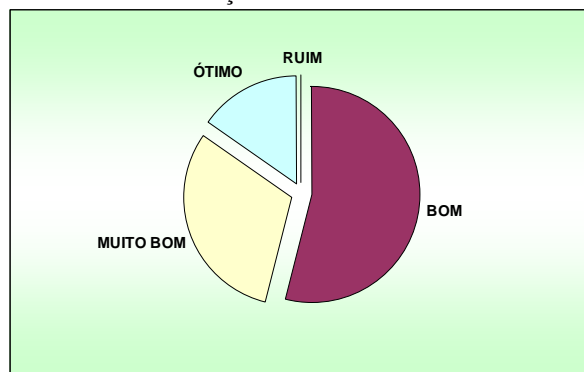
Os egressos do Doutorado do estudo de GONÇALVES (2001) apontaram como principais razões da procura do curso a exigência da carreira de magistério nas universidades federais, ampliação do repertório cultural e diferentemente dos egressos do Mestrado, o interesse pela pesquisa.

Vejam os dados dos sujeitos quanto a avaliação de alguns dados relativos ao Mestrado e Doutorado:

**Gráfico 12** – Avaliação do Mestrado.



**Gráfico 13** – Avaliação do Doutorado.



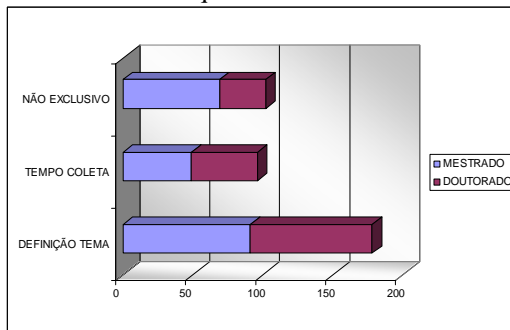
A avaliação da estrutura do programa de Pós-Graduação níveis Mestrado apresentadas nos **Quadros 13 e 13a** (p.57) e no **Gráfico 12** acima, e Doutorado nos **Quadros 14 e 14a** (p.58) e **Gráfico 13** acima, mostram que a maioria dos sujeitos considera como “bom”, “muito bom” e um número até significativo de “ótimo” o curso no que se refere ao currículo, biblioteca, equipamentos e materiais. Quanto ao corpo docente o resultado se repete no que tange à competência, dedicação, interesse e relacionamento. Esta avaliação evidencia a

qualidade do curso oferecido ratificando a sua recente avaliação feita pela CAPES no período de 2001 – 2003.

Remontando à presença da escola pública na trajetória acadêmica dos sujeitos também fica evidenciado que a mesma teve um papel preponderante no prosseguimento dos estudos. Observa-se que a medida em que se aprofundam as desigualdades sociais e a lógica do livre mercado associada à competitividade faz com que estes sujeitos entendam como única alternativa de ascensão o prolongamento e/ou o prosseguimento dos estudos. Conforme BUENO (2000) trata-se da retomada do velho padrão funcionalista revisitando a teoria do capital humano que supõe a mobilidade social como resultado do desempenho individual, reforçando o princípio da competição.

Quanto à pesquisa, os sujeitos puderam dimensioná-la no que se refere ao tipo de dedicação, o tempo de coleta de dados e à escolha do tema. Vejamos:

**Gráfico 14** – Pesquisa do Mestrado & Doutorado



No **Quadro 15** (p.58), **Quadro 16** (p.59) e **Gráfico 14** acima, verifica-se que a maioria dos sujeitos foi o responsável pela definição do tema da dissertação enquanto os demais o fizeram em comum acordo com o orientador. Isso chama a atenção para o fato de que não houve imposição e/ou influência na escolha dos temas e linhas de pesquisa. Este é um dado que demonstra que o programa de Pós-Graduação em questão propicia ao aluno uma certa autonomia. Este procedimento difere do que é observado em outras IES onde, numa postura no mínimo autoritária, é o orientador quem define ao aluno, qual e como será a sua pesquisa defendendo interesses mercadológicos de toda natureza. Essa minoria que chega a

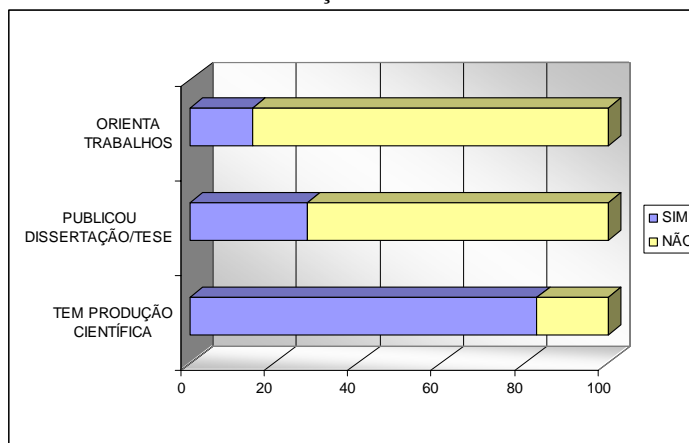
frequêntar cursos de Pós-Graduação *strictu senso* sobreviveu aos efeitos perversos do sistema escolar cujo processo de exclusão dos mais fracos só reforça o *darwinismo social* existente.

A análise do **Quadro 15** (p.58) e **Gráfico 14** acima, referente ao Mestrado mostra que pouco mais da metade dos sujeitos gastou cerca de um ano para a coleta dos dados tendo sido consumidos então cerca de um ano e nove meses para o curso e integralização dos créditos, conforme se pode inferir no **Quadro 9** (p.53). Verifica-se ainda que 64% conforme **Gráfico 14** acima, não se dedicou integralmente ao curso em questão. Apesar do programa mostrar-se bom, plural, ter boa estrutura e bons docentes há que se considerar que o sujeito deve cursar disciplinas, integralizar créditos e proceder à qualificação e à defesa, o que, conforme análise dos dados, consumiu mais tempo que para a pesquisa em si. Há assim o risco de comprometimento da qualidade da pesquisa, o que é agravado pela não dedicação integral do aluno à mesma. Há aqui uma contradição qual seja, o sujeito vem buscar a pesquisa no curso de Pós-Graduação e durante o mesmo não dedica a ela tempo suficiente. No que se refere ao Doutorado, no **Quadro 16** (p.59) e **Gráfico 14** acima, observa-se que a maioria dos sujeitos gastou entre um ano e um ano e meio para a coleta dos dados tendo gastado cerca de dois anos e meio para as demais atividades inerentes ao programa conforme **Quadro 10** (p.54). Nota-se ainda que quase a metade deles **Gráfico 14** acima, dedicou-se integralmente ao curso. Na análise dos aspectos referidos acima é importante considerarmos conforme DEMO (2005) que a questão não é apenas de tempo, mas de tempo de aprendizagem, já que aprender, como exige a própria natureza, toma muito tempo. Como conseguem realizar pesquisa, trabalhar, cursar disciplinas, integralizar créditos, não contando, além disso, com o precário apoio institucional de fomento à pesquisa conforme já discutido? Qual o reflexo disso no seu desempenho e na qualidade da sua produção? Não haverá repercussão no conceito e na avaliação periódica da Instituição?

A contradição inerente a estas questões elencadas acima é a relação que se estabelece entre o tempo e a produção científica, o que caracteriza o movimento no sentido do capital que entende produtividade como efeito imediatista do trabalho. Entendendo que o trabalho acadêmico, ou seja, o trabalho intelectual tem características diversas do trabalho produtivo, esta influência do mercado no ensino e na educação interfere sobremaneira em sua qualidade.

No gráfico abaixo podemos observar os dados relativos à produção teórica dos titulados:

**Gráfico 15 – Dados da Produção - Mestrado & Doutorado**



Quanto à produção científica apresentada no **Quadro 17** (p.60) e **Gráfico 15** acima, verifica-se que (83%) dos sujeitos relataram que possuem alguma publicação científica nacional ou internacional. Quais as razões para 17% deles não terem publicação? Não seriam as mesmas questões discutidas acima relativas à necessidade de aliar trabalho, pesquisa e coleta de dados em curto espaço de tempo, além do não incentivo? Ou ainda, o baixo valor das bolsas que desestimulam os indivíduos a deixarem seus vínculos empregatícios e conseqüentemente sua remuneração responsável pela sua sobrevivência financeira para se dedicarem ao seu aperfeiçoamento docente e se dedicarem mais a pesquisa? Não seriam estes fatores cruciais de entrave na sua caminhada em direção àquilo que vem buscar? É um claro paradoxo de difícil compreensão, de um lado mestres e doutores que pouco pesquisam e não

publicam e do outro a exigência Institucional e da própria CAPES na valorização da produção científica quando da pontuação dos cursos. Com as informações obtidas notamos que o sujeito vem demonstrando que no modelo em que está inserido ele não consegue publicar. Ele pode estar frustrado em sua busca. Será que ao ingressar no curso e na Instituição de sua preferência ele tinha consciência da trajetória real e dos entraves que iria enfrentar? Será que ele se dá conta de que ao final seus objetivos não foram amplamente atendidos? Quanto àqueles 83% que publicaram a análise dos dados mostra que muitos deles publicaram muito pouco enquanto poucos publicaram mais. Considerando nos dados destes sujeitos destaca-se, por exemplo, de que dentre eles, um docente apenas teve cinquenta e três publicações o que eleva o percentual das publicações como um todo falseando a realidade dos demais. Aqui é lícito esclarecer que as condições de trabalho desse depoente destoam das dos demais, pois ele ministra aulas e pesquisa em uma universidade que compõem a categoria distintiva no campo das instituições de pesquisa e ensino brasileiras, ou seja, trabalha em um centro de excelência, mesmo sendo uma Universidade particular, oferece condições de trabalho e de pesquisa diferenciadas comparadas às outras particulares, essas particularidades a categorizam nesse grupo altamente distintivo e privilegiado no campo acadêmico. Além disso, há outros fatores que podem interferir, como mostra o estudo realizado por DEMO (2004c) que se refere à importância do perfil do docente que se pretende formar, que muito além da titulação formal requer capacitação à pesquisa, elaboração e exercício da docência. Cabe aqui comentários de GADOTTI (1991) quando afirma que predomina em muitos cursos de Pós-Graduação o “espírito da Graduação” onde os mestrandos vêm ao curso para “assistirem” aulas, completam os “créditos” e não conseguem depois escrever uma tese porque não se “exercitaram” durante os cursos (disciplinas). Além disso, eles precisam ter o direito de estudar, de ter uma vida acadêmica intensa por meio de participação em seminários e eventos a nível nacional e internacional. Quanto ao questionamento a cerca da publicação da

Dissertação e/ou Tese, 28% dos sujeitos publicaram, 61% não o fizeram e 11% não responderam à questão. Estes 28% (quase 1/3 da amostra) que publicaram, o fizeram apesar da série de dificuldades levantadas anteriormente. Verifica-se ainda na mesma tabela que um número significativo de sujeitos (cerca de 40%) atuam como orientadores de trabalhos, sendo cinquenta e dois o número de alunos sob sua orientação e de cerca de duzentos e setenta o de trabalhos já orientados pelos mesmos.

Observa-se no Quadro 18 (PÁG.: 61) que a maioria dos sujeitos atua como docentes em universidades públicas, que no que concerne à atividade atual a maioria deles está empregada no setor público tendo uma renda média que varia entre seis e dez salários mínimos. Estes dados estão de acordo com aqueles obtidos por VELLOSO (2004) que em seu estudo observou que quase 85% dos titulados de sua pesquisa trabalhavam em universidade e/ou instituições de pesquisa. Entre os egressos do estudo de GONÇALVES em 2001, a maioria também está na universidade onde atua tanto no ensino quanto na pesquisa. Interessante é, nos dados obtidos no presente estudo, a constatação de que a maioria dos sujeitos percorreu uma trajetória no serviço público e, concluindo seu aprimoramento em termo de formação docente e de pesquisador, a ele retornaram. Isso se deve as políticas universitárias contemporâneas de cunho neoliberal que são marcadas pela contenção de despesas e baixo investimento em educação, a concretização disso é a não abertura de novas vagas nas universidades e a contratação de estudantes de pós graduação para ministrarem aulas por tempo determinado e por um salário menor em comparação à aquele que seria despendido se fosse admitido um professor realmente habilitado e preparado para tal função. É interessante elucidar ainda que tal dado, ou seja, “constatação de que a maioria dos sujeitos percorreu uma trajetória no serviço público e, concluindo seu aprimoramento em termo de formação docente e de pesquisador, a ele retornaram,” também foi revelado pelo estudo elaborado por Cusinato(2007) que ao analisar a efetiva participação da Unesp na formação dos Profissionais da Educação do ensino oficial público na cidade de Araraquara e região até o momento presente(2007), revelou, entre outras coisas, que esta Universidade tem uma grande participação na formação dos gestores escolares das instituições públicas de ensino: professores, supervisores de ensino, dirigente de ensino e técnicos pedagógicos, contrariamente ao que é veiculado pelo senso-comum, o estudo mostra, que o que realmente acontece é que os professores que estão em efetivo exercício em sala de aula e que tem um curso superior por uma universidade pública, se mostram mais ansiosos de prestar um

concurso para ocupar outros cargos que o tirem dessa situação profissional. O estudo mostra claramente, ainda, o descontentamento do docente em sala de aula devido ao desprestígio social e moral atribuído a eles, que se concretizam de várias formas, desde a falta de respeito dos alunos até a violência corporal explícita por parte da comunidade estudantil. Nessa direção, o estudo mostra ainda, que a maioria dos gestores escolares que exercem cargos tais como: supervisão, coordenação e até a dirigente de ensino são possuidores de diplomas de ensino superior advindos majoritariamente de universidades públicas e muitos deles também são possuidores de títulos obtidos em cursos de pós graduação realizados em centros de excelência. Dessa forma, conclui, que nesse momento histórico, possuir uma formação distintiva tende a ser um passaporte, um brevê que assegura a mudança deles para funções menos sofríveis vivenciadas por esses docentes em sala de aula.

Os resultados referentes a alguns questionamentos elencados no **Quadro 19** (p.62) mostram que a maioria dos sujeitos escolheria a mesma profissão, cursaria tanto o Mestrado quanto o Doutorado, optariam pela mesma área na Graduação e escolheriam o mesmo orientador. Quando questionados acerca do seu nível de satisfação com a profissão escolhida 91% deles mostraram-se satisfeitos. Estes resultados remontam ao seu grau de satisfação com o programa e orientação do curso concluído. Dados estes que se aproximam àqueles obtidos em 2004 por VELLOSO ao analisar o nível de satisfação de mestres e doutores quanto à formação em pesquisa. O medo da exclusão, da marginalização e as exigências da “nova ordem mundial” fazem com que esta realidade simbólica caracterize a educação como algo a ser consumido. Concordamos com MARRACH (2000) quando afirma, “é como consumidores que neoliberalismo vê alunos e pais de alunos”.

## **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A busca de uma titulação em nível de Mestrado e Doutorado originou-se pela busca do saber que pudesse evidenciar que, o tipo de valorização que ratifica os discursos oficiais que utilizam a educação como forma de dissolver os confrontos entre os interesses econômicos e sociais. Partiu-se do princípio que a educação é tratada nas políticas públicas como técnica e não como questão política social. Técnica que melhore a competência advinda da competição do mercado e as características mercadológicas das políticas públicas transpostas para o ideário educacional evidenciam a ingenuidade por vezes caracterizada nos dados.

Pudemos observar que: historicamente a educação no Brasil tem como característica o trabalho feminino, pois este é aceito como uma tarefa para mulheres. Nota-se que, quando uma profissão, disciplina ou curso se feminiza passa a ocupar um lugar menos privilegiado que outras profissões. Este é o caso da educação que tende a ser aceita como uma extensão do trabalho feminino. Isto se deve em parte à nossa sociedade que como se sabe é patriarcal, portanto, enquanto tendência histórica os homens ocupam as posições e profissões mais distintivas e privilegiadas social e economicamente. No tocante aos dados familiares podemos afirmar que estes progenitores pertencem à camada média e que não possuem um nível cultural elevado, legitimado ou ratificado no diploma. Mas conseguiram enxergar sua importância e propiciaram a seus filhos acesso a alguma escola. Nossos achados evidenciam que a maioria dos sujeitos vem de origem onde a formação em termos de escolaridade não foi prioritária, seja por falta de condições financeiras, seja pela condição histórica da figura feminina estar mais ligada às atividades do lar. Quanto aos pais há de se considerar ainda a relação entre gênero masculino e força de trabalho em detrimento da educação. O trabalho da mulher fora do âmbito doméstico é um fato nessa categoria social, uma vez que, os dados mostraram que a maioria delas exerce uma atividade remunerada. A nossa sociedade por meio das políticas salariais periódicas tende a rebaixar as condições materiais de subsistência dessa

classe, portanto, o homem passa a não dar conta de prover o sustento da família e o trabalho da mulher representa uma maneira efetiva de assegurar a longevidade escolar dos filhos. Entretanto, fica claro que as condições materiais de existência impelem essas mulheres ao trabalho remunerado; ainda assim, a maioria delas têm renda inferior à dos pais, seja por diferença na profissão em si, ou quem sabe, pela perpetuação da posição de menos valia do gênero feminino em relação ao masculino observada ao longo de séculos. A maioria dos sujeitos freqüentou escolas públicas. Estes dados são extremamente reveladores uma vez que a escola pública na trajetória de estudo do Ensino 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 sujeitos na Pós-Graduação. Atualmente é sabido por todos que por conta das políticas de cunho neoliberal que se concretizam no sistema escolar oficial, principalmente no Ensino Fundamental e Médio que desvalorizam o trabalho docente, suas condições de trabalho e se efetivam finalmente no barateamento da qualidade de ensino. Diante desta realidade a escola já não é mais democrática, pois, a sua pretensa proposta e competência para difundir o saber são impedidas por esta realidade. Nota-se que o ensino público mostrou-se para estes sujeitos, com qualidade suficiente para incentivá-los a nele permanecer até o nível superior. O ínfimo número de bolsas oferecidas pelos órgãos de fomento em cursos de Pós-Graduação considerados de alto nível como este em estudo demonstra a pouca valorização do saber vinculado a uma área de conhecimento que acaba por ter deméritos em relação às outras áreas de conhecimentos como, por exemplo, a biotecnologia, a engenharia genética, enfim, áreas nas quais o sistema econômico vigente tem interesses em investir visando maior lucratividade. A própria distribuição de bolsas no interior das instituições obedece a um critério de carência econômica, disponibilidade de tempo para o curso em nível de Mestrado e Doutorado,

deixando nos escalões inferiores a competência acadêmica ou o brilhantismo do trabalho a ser executado. Isto tende a ser, mais comum em áreas pouco valorizadas na hierarquia das ciências. O medo do desemprego estrutural ou os efeitos deste tipo de desemprego conduzem as pessoas de frações de classe menos abastadas às universidades, porque não encontram espaço para ascensão no mercado de trabalho. Passam a ser uma tentativa para não serem excluídos do mercado de trabalho no qual estão inseridos. Para tal, os sujeitos têm clareza da necessidade de obterem maior fundamentação que é oferecida pela escolaridade tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado, o que certamente converge numa maior e melhor visibilidade da sua carreira docente. E a busca da carreira docente é também o aprimoramento de conhecimentos, é ser respeitado, é enfim, objetivar melhoria em cargos, salários e condições de vida de uma forma mais ampla o que nos remete a valores inerentes à sua origem familiar, pais e mães que não tiveram oportunidades e que por este motivo inserem seus filhos numa escola pública de qualidade e estes nela percorrendo buscam valorizar e desempenhar sua atividade profissional dentro de fundamentos concretos a fim de ter acesso ao conhecimento tendo em vista a valorização do saber, prerrogativa das classes dominantes. Aqueles que não detém o poder econômico entendem que a ascensão social só lhes é possível à medida que investem no seu capital humano. A avaliação da estrutura do programa de Pós-Graduação níveis de Mestrado e Doutorado mostra que a maioria dos sujeitos considera como “bom”, “muito bom” e um número até significativo de “ótimo” o curso no que se refere ao currículo, biblioteca, equipamentos e materiais. Quanto ao corpo docente o resultado se repete no que tange à competência, dedicação, interesse e relacionamento. Esta avaliação evidencia a qualidade do curso oferecido ratificando a avaliação pela CAPES. Remontando à presença da escola pública na trajetória acadêmica dos sujeitos também fica evidenciado que a mesma teve um papel preponderante no prosseguimento dos estudos. Observa-se que à medida em que se aprofundam as desigualdades sociais, a lógica do livre mercado associada à

competitividade faz com que estes sujeitos entendam como única alternativa de ascensão o prolongamento e/ou o prosseguimento dos estudos. Com relação à definição do tema da dissertação não houve imposição e/ou influência na escolha dos temas e linhas de pesquisa. Este é um dado que demonstra que o programa de Pós-Graduação em questão propicia ao aluno uma certa autonomia. Essa minoria que chega a freqüentar cursos de Pós-Graduação stricto sensu sobreviveu aos efeitos perversos do sistema escolar cujo processo de exclusão dos mais fracos só reforça o darwinismo social existente.

Apesar da avaliação do programa mostrar-se boa, plural, ter estrutura e bons docentes há que se considerar que o sujeito deve cursar disciplinas, integralizar créditos e proceder à qualificação e à defesa o que, conforme análise dos dados consumiu mais tempo que para a pesquisa em si. Há assim o risco de comprometimento da qualidade da pesquisa, o que é agravado pela não dedicação integral do aluno à mesma. Há aqui uma contradição qual seja, o sujeito que vem buscar a pesquisa no curso de Pós-Graduação e durante o mesmo não dedica a ela tempo suficiente, o que caracteriza o movimento no sentido do capital que entende produtividade como efeito imediatista do trabalho. Entendendo que o trabalho acadêmico, ou seja, o trabalho intelectual tem características diversas do trabalho produtivo, esta influência do mercado no ensino e na educação interfere sobremaneira em sua qualidade. Quanto à produção científica notamos que o sujeito vem demonstrando que no modelo em que está inserido ele não consegue publicar. Verifica-se ainda que um número significativo de sujeitos atua como orientadores de trabalhos, sendo cinquenta e dois o número de alunos sob sua orientação e de cerca de duzentos e setenta o de trabalhos já orientados pelos mesmos. Observa-se que a maioria dos sujeitos atua como docentes em Instituições públicas em nível da educação básica, tendo uma renda média que varia entre seis e dez salários mínimos. Estes dados evidenciam a difícil inserção dos sujeitos titulados em um curso de Pós-Graduação em educação no âmbito da academia. É a busca desenfreada por um status que lhes garanta

sobrevivência e reconhecimento, ratificando este discurso no sentido de obter maior competência cursando uma Pós-Graduação. Interessante notar que a maioria dos sujeitos percorreu uma trajetória no serviço público e, concluindo seu aprimoramento em termos de formação docente e de pesquisador, a ele retornou para de alguma forma contribuir na transmissão do conhecimento adquirido e retribuir certa maneira o que lhes foi oferecido. Acabam, porém, ascendendo a cargos de coordenadores, supervisores e gestores, o que contraria a premissa de que queriam ser pesquisadores. A maioria dos sujeitos escolheria a mesma profissão, cursaria tanto o Mestrado quanto o Doutorado, optariam pela mesma área na Graduação e escolheria o mesmo orientador. Toda esta tendência de exclusão, marginalização e as exigências da “nova ordem mundial” fazem com que esta realidade simbólica caracterize a educação como algo a ser consumido e as contradições inerentes ao confronto de tensões entre os interesses econômicos e sociais refletem-se nas demandas dos sujeitos que buscam ascender socialmente a partir do valor da educação.



AERA – Associação Americana de Avaliação Educacional. Disponível em: [<http://www.aera.net>]. Acesso em 03 mar. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco**. São Paulo, Edipro, 2002.

BALBACHEVSKY, E.; VELLOSO, J. "**Atividades Editoriais, Comitês e Trajetórias Profissionais: os Seniores dos Melhores Programas em Quatro Áreas**". In: Velloso, J. (org.). Formação no País ou no Exterior? Doutores na Pós-Graduação de Excelência — Um Estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no País. Brasília, CAPES e UNESCO, 2002.

BARREIRA, M. **Avaliação Participativa de Programas Sociais**. 2ª Ed. São Paulo, Lisboa: Veras Editora, 2002.

BELLONI, I. **A função social da avaliação institucional**. In: In: Sobrinho, J.D.; Ristoff, D.I. (org.). Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular; 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, D. R. **Como Avaliar um Programa de Pós-Graduação, na Área Médica?** Revista da Associação Médica Brasileira, São Paulo, v.39, n.3, p.125, jul./set. 1993.

BOTO, C. **A Ética de Aristóteles e a Educação**. Disponível em: [<http://www.hottopos.com/videtur16/carlota.htm>]. Acesso em 30 nov. 2006.

BOUDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares de Azevedo et al. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, Organização e Seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 10, p.3-15, dez. 1989.

\_\_\_\_\_. **Avenir de classe et causalité du probable**. Revue Française de Sociologie, Paris, v.15, n. 1, p.3-42, jan./ mar. 1974.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. La Noblesse d'Etat: grandes écoles et l'esprit de corpus. Paris: Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Organizador Renato Ortiz, tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. 191p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39).

\_\_\_\_\_. **Questions de Sociologie**. Paris: Minuit. 1984.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Tradução Maria Lucia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. **As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino**. In: DURAND, J.C. (Org) - Educação e hegemonia de classe. Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975

\_\_\_\_\_. Les héritiers, les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRANDÃO et al. **Da Construção de Capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: algumas reflexões**. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.. No. 48. Vol 13. Pg 361 – 374. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. Disponível em: [<http://www.fonte.org.br/documentos/artigo%2010.pdf>]. Acesso em 27 jul. 2007.

BRASIL. Decreto n. 76.056. 30 jul. 1975. Aprova o Plano Nacional de Pós-Graduação. Diário Oficial, Brasília, 4 ago. 1975. Seção 1, p. 9681-9702.

BRASIL. **Lei 10861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394. 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Sub-secretaria de Edições Técnicas, 1997. 48p.

BRITO, A.X. **Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.19, p.5-19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRITO, R. L. G. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, M. O

trabalho docente. São Paulo: Pioneira, 1999.

BUENO M. S. *in* **Infância, Educação e Neoliberalismo** 2ª. Edição, editora Cortez, 2000.

CAMPS, Victoria. **Ética, retórica e política**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

CANÊDO, L.B. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 39, p.221-245, ago. 1991.

CANO. I. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: FGV Editora; 2002.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Critério de Avaliação. Disponível em: [ <http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios> ]. Acesso em 21 jul. 2007.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Critério de Avaliação. Disponível em: [ <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html> ]. Acesso em 23 jul. 2007.

CASANOVA S, et.al. **Astrophys** 1992.

CATANI, A. M.; FRANCO, M. E. D. P. Gestão da universidade: caminhos e possibilidades na produção de pesquisas. *In*: WITTMANN, L. C. & GRACINDO, R.V. (coord.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil:1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. *In*: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior no Brasil**: Petrópolis, Vozes, 2002.

CATANI, A.M. A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação e Sociedade*, Campinas, n.78, p.57-75, abr. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Resolução 196/ 96. Disponível em: [ <http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm> ]. Acesso em 16 fev. 2005.

CRONBACH, SCRIVEN, STAKE, STUFFLEBEAM, Tese de Doutorado Isa Aparecida de Freitas: Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho: suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à aprendizagem. *UNB – Universidade de Brasília – DF; 2005*.

DALBÉRIO, O. **Metodologia Científica** Uberaba, MG, ed. Vitória, 2004.

DEMO, P. Ser Professor É Cuidar que o Aluno Aprenda. Mediação, Porto Alegre. 2004c.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Campinas/SP, Editora Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda.** 4ª ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. A Sociologia crítica e a educação: contribuição das ciências sociais para a educação. Em Aberto, Brasília, v.9, n. 46, p.13-31, abr/jun. 1990.

\_\_\_\_\_. **Mitologias da Avaliação**, 2ª edição, S.Paulo, Ed. Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação Qualitativa - Polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos:** Avaliação, Campinas, Ano 1, jul/96.

\_\_\_\_\_. **Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interação e ênfases.** In: Sguissardi V, organizador. Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas (SP): Autores Associados; 1997. p.71-89.

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA MÉRITO – volume II – editora Mérito S/A.

ENGUITA, M.F. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 1, p.108-133, 1990.

FRANÇA, J. L. et al. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas.** 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1996, 191p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **A Pós-Graduação em Educação.** Campinas, Papirus, 1991.

GAMBOA, S. A. S. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GEM - Global Entrepreneurship Monitor. Disponível em: [ <http://www.gembrasil.org.br> ]. Acesso em 23 jul. 2007.

GENTILLI, P. em - Global Entrepreneurship Monitor. Disponível em: [ <http://www.gembrasil.org.br> ]. Acesso em 23 jul. 2007.

GENTILLI, P., SILVA T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis, Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR. P. *in* **Infância, Educação e Neoliberalismo** 2ª. Edição, editora Cortez, 2000.

GLASS, G. V., WORTHEN, B. R Educational evaluation and research: Similarities and differences, Fall; 1971.

GONÇALVES E. M. Discipulos do Grupo comunicacional de São Bernardo do Campo: **Avaliação de uma experiência acadêmica. Comunicação & Sociedade.** São Bernardo do Campo, PósCom-Umesp, a. 23, n.36, p.13-32, 2001.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas (ERA/FGV/SP), v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GORDON, L. Paul Willis. **Educação, produção cultural e reprodução social**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 1, p.134-146,1990.

GUIMARÃES, J.A. **Portal da CAPES**. Disponível em: [<http://www.capes.gov.br>]. Acesso em 10 out. 2004.

GUIMARÃES, R., CARUSO, N. **Capacitação Docente: O Lado Escuro da Pós-Graduação**. INFOCAPES, Brasília, v.4, n.3, p.7-18, jul./set. 1996.

GUNTHER, H.; SPAGNOLO, F. **Vinte Anos de Pós-Graduação: o que Fazem Nossos mestres e Doutores?** Ciência e Cultura, v.38, n.10, p. 1643-1662, 1986.

HARKER, R. K. **Reprodução, habitus e educação**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 1, p.79-92,1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [<http://www.ibge.gov.br> ]. Acesso em 23 jul. 2007.

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - Avaliação Institucional. Disponível em: [[http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao\\_institucional/](http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/)]. Acesso em 28 jul. 2007.

ISAMBERT-JAMATI, V. **Para onde vai a sociologia da educação na França?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 157, p.538-551, set/dez. 1986.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? Educação e Sociedade, Campinas, n.78, p.37-55, abr. 2002.

LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 3, p.3-8, 1991.

MARQUES W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. Avaliação 1997; 2(3):19-23.

MARRACH S. A. *in* **Infância, Educação e Neoliberalismo** 2ª. Edição, editora Cortez, 2000.

MARTINS, C.B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. Em Aberto, Brasília, v.9, n. 46, p.59-72, abr/jun. 1990.

MASETO, Marcos Auto Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: Teoria e Prática, Campinas: Papyrus, 2004.

MEC Ministério da Educação e Cultura. Disponível em [ <http://www.mec.gov.br>]. Acesso em 03 jul. 2007.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo (SP): Hucitec; 1992.

MORIYA, T. M. **Escala de Atitudes Frente à AIDS: Uma Análise Psicométrica.** Ribeirão Preto. 1992. 167f. Tese (Livre Docência) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MUZZETI, L R. **As trajetórias escolares e as estratégias culturais de universitários das frações privilegiadas culturalmente.** In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE NO BRASIL/REGIÃO SUDESTE-EDUCAÇÃO:DIREITO OU SERVIÇO?, 2005, Belo Horizonte, Anais: 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidades culturais, visões de mundo e condutas sociais: trajetórias escolares de brasileiros(as) de frações privilegiadas, médias e populares. In: I ENCOENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCATION, 2006, Guadalajara-Espanha, Anais:2006.

\_\_\_\_\_. A pluralidade das trajetórias escolares e das estratégias culturais de universitários das camadas populares. Araraquara: Faculdade de Ciência e Letras-Unesp, 2001. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, v. 16, n. 15, 1999.

\_\_\_\_\_. Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40, 1997, 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40,** 1992, 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1992.

NILDA ALVES [Org.] **Formação de Professores: Pensar e Fazer** Editora Cortez, 1992.

NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação do final dos anos 60 início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Em Aberto, Brasília, v.9, n. 46, p.49-58,abr./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de escolarização em famílias de empresários.** In: ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M.A. (Orgs.). A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 3, p.89-112, 1991.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu.** Educação e Sociedade, Campinas, n.78, p.5-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

PEREIRA (1995) in: VIANNA, M. R. A. O Mestrado e o Doutorado na Faculdade de

Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais – 1979 a 1995: Uma Avaliação pelo Egresso, Belo Horizonte, 2000 Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais.

POLIT, D.F., HUNGLER, B.P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem** 3.ed Tradução de Regina M. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares: os caminhos da ampliação dos horizontes**. IN: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 16, 1993, Caxambu. Anais, 1993 .

PORTO JÚNIOR, F. G. Formação em Pesquisa de Mestres e sua Relevância para a Atividade Profissional: uma Análise de Titulados em Psicologia pela Universidade de Brasília. 2004. 96 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Proposta de Curso Novo de Pós-Graduação – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP. **Educação Escolar** - CAPES/MEC. Mestrado e Doutorado, Volume I – 1997;

RALPH TYLER. **Accountability** . Disponível em [<http://links.jstor.org>]. Acesso em 5 mar. 2007.

RISTOFF, D.I. Algumas definições de avaliação. In: Sobrinho, J.D.; Ristoff, D.I. (org). **Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate**. Florianópolis: Insular; 2003. p. 21-34.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador**. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 99-123.

SANTOS, J.C. Filho; GAMBOA. S.S. **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo (SP): Cortez; 1995.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Editora Porto, 1994.

SETTON, M.G.J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.20, p.60-70, maio/jun./jul./ago. 2002.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JR. C. A. *in* **Infância, Educação e Neoliberalismo** 2ª. Edição, editora Cortez, 2000.

SILVA R.R. & BRANDÃO D. **Os quatro elementos da avaliação**. Olho Mágico-Boletim da Rede Unida 10(2):59-66, 2003.

SILVA, T.T. A Sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. Em Aberto, Brasília, v.9., n. 46, p.3-12, abr./jun. 1990.

SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Sobrinho, J.D. **Universidade e avaliação**. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Editora Insular; 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e avaliação: técnica e ética. In: Sobrinho, J.D.; Ristoff, D.I. (org). **Avaliação democrática. Para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular; 2002.

\_\_\_\_\_. Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência, Florianópolis, Insular, 2000.

SOUZA, M.S.L. **Guia para Redação e Apresentação de Teses**. Belo Horizonte: COOPMED, 1997, 104p.

SPAGNOLO, F., GÜNTHER, H. **20 anos de Pós-Graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.38, n.10, p.1643-1662, out. 1986.

STUFFLEBEAM, D. L. (*et al.*) **Educational Evaluation and Decision Making**. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1971.

TYLER, R. **Accountability**, Regional Oral History Office of the University of California at Berkeley, 1942.

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara **Proposta de Curso Novo de Pós-Graduação – Educação Escolar – CAPES/MEC**. Mestrado e Doutorado, Volume I, 1997.

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Disponível em: [<http://www.fclar.unesp.br>]. Acesso em 5 jul. 2007.

UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Processo Solicitação Cadastro Proposta de Curso Novo de Pós-Graduação – Educação Escolar - CAPES/MEC. Mestrado e Doutorado, Volume I – 1997.

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: [<http://www.unesp.br> ]. Acesso em 2 jul. 2007.

VASCONCELLOS, M.D. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica**. Educação e Sociedade, Campinas, n.78, p.77-87, abr. 2002.

VELLOSO, J Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-Graduação Cadernos de Pesquisa. vol.34 nº123 São Paulo 2004.

VIANNA, M. R. A. O Mestrado e o Doutorado na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais – 1979 a 1995: Uma Avaliação pelo Egresso, Belo Horizonte, 2000 Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais.

WILLIS, P. **Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.3-18, jul./dez. 1986.

ZAGO, N. **Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da**

**obrigatoriedade escolar.** In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 17-43.



## QUESTIONÁRIO

Número sequencial: \_\_\_\_\_

### A - IDENTIFICAÇÃO

- 01 - Data de nascimento (dd/mm/aaaa): \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
- 02 - Cidade/Estado/País de nascimento: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
- 03 - Sexo: <sup>/1</sup> masculino <sup>/2</sup> feminino
- 04 - Estado civil: \_\_\_\_\_
- 05 - **Endereço**  
Logradouro: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_  
Cidade/Estado: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
- 06 - **Telefones**  
Residencial: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
Comercial: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
Celular: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
- 07 - E-mail: \_\_\_\_\_

### B - GRADUAÇÃO

- 08 - Ano de início: /\_\_\_\_\_
- 09 - Ano de conclusão: /\_\_\_\_\_
- 10 - Nome da Instituição: \_\_\_\_\_
- 11 - Cidade/Estado: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
- 12 - Instituição em que concluiu seu curso de graduação?  
<sup>/1</sup> pública (Federal) <sup>/2</sup> pública (Estadual) <sup>/3</sup> pública (Municipal)  
<sup>/4</sup> privada? <sup>/5</sup> filantrópica

### C - ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

- 12 - Especialização? Quantas? \_\_\_\_\_
- 13 - Qual(is) área(s)? \_\_\_\_\_
- Mestrado**
- 14 - Ano de início: /\_\_\_\_\_
- 15 - Ano de conclusão: /\_\_\_\_\_
- 16 - Nome da Instituição: \_\_\_\_\_
- 19 - Durante o Mestrado foi bolsista? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não
- 20 - Se sim, qual agência? <sup>/1</sup> CAPES <sup>/2</sup> CNPq <sup>/3</sup> FAPESP <sup>/4</sup> outra agência
- 21 - Teve outro tipo de incentivo para fazer o Mestrado?  
<sup>/1</sup> liberação das atividades <sup>/2</sup> Redução de carga-horária <sup>/3</sup> outros

#### Doutorado

- 22 - Ano de início: /\_\_\_\_\_
- 23 - Ano de conclusão: /\_\_\_\_\_
- 24 - Nome da Instituição: \_\_\_\_\_
- 27 - Durante o Doutorado foi bolsista? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não
- 28 - Se sim, qual agência? <sup>/1</sup> CAPES <sup>/2</sup> CNPq <sup>/3</sup> FAPESP <sup>/4</sup> outra agência
- 29 - Teve outro tipo de incentivo para fazer o Doutorado?  
<sup>/1</sup> liberação das atividades <sup>/2</sup> Redução de carga-horária <sup>/3</sup> outros

### D - MOTIVAÇÃO

- 30 - Qual a principal razão que o levou a fazer o Mestrado?
- busca da carreira docente ..... <sup>/1</sup>
- como complementação do curso de graduação ..... <sup>/2</sup>
- para melhorar o nível profissional ..... <sup>/4</sup>

- busca de melhor posição no mercado de trabalho ..... /8  
 com a finalidade de aprimorar-se em metodologia científica..... /16  
 com a finalidade de realizar pesquisa ..... /32  
 com a finalidade de elevar o *status*..... /64  
 porque estava sem emprego..... /128  
 outro..... /256  
 /512

Qual? \_\_\_\_\_

31 - Qual a principal razão que o levou a fazer o Doutorado?

- busca da carreira docente ..... /1  
 como complementação do curso de graduação ..... /2  
 para melhorar o nível profissional ..... /4  
 busca de melhor posição no mercado de trabalho ..... /8  
 com a finalidade de aprimorar-se em metodologia científica..... /16  
 com a finalidade de realizar pesquisa ..... /32  
 com a finalidade de elevar o *status*..... /64  
 porque estava sem emprego..... /128  
 outro..... /256  
 /512

Qual? \_\_\_\_\_

## E - AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Avalie os itens a seguir, referentes ao seu curso de Pós-Graduação:

- 32 - Currículo /1 ruim /2 bom /3 muito bom /4 ótimo  
 33 - Biblioteca /1 ruim /2 bom /3 muito bom /4 ótimo  
 34 - Equipamentos/Materiais /1 ruim /2 bom /3 muito bom /4 ótimo

## F - AVALIAÇÃO DO CORPO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Avalie os itens a seguir, referentes aos professores:

- 35 - Competência: /1 ruim /2 bom /3 muito bom /4 ótimo  
 36 - Dedicção e interesse: /1 ruim /2 bom /3 muito bom /4 ótimo  
 37 - Relacionamento: /1 ruim /2 bom /3 muito bom /4 ótimo

## G - EM RELAÇÃO A SUA PESQUISA

### G.1 - MESTRADO

38 - O tema de sua pesquisa para a dissertação do Mestrado foi escolhido desde o início de sua admissão no curso? /1 sim /2 não

39 - O tema foi mantido até a conclusão do curso? /1 sim /2 não

40 - Se você mudou de tema durante o curso, em que período do curso foi alterado?

/1 1º semestre /2 2º semestre /3 2º ano /4 após 2 anos /5 não se aplica

41 - O tema de sua pesquisa foi definido:

- por você ..... /1  
 essencialmente pelo orientador ..... /2  
 em comum acordo com o orientador ..... /3  
 por outra pessoa ..... /4

42 - Quanto tempo foi gasto para a coleta de dados para a pesquisa:

/1 6 meses /2 1 ano /3 1 ano e meio /4 mais que 2 anos /5 não se aplica

43 - Você teve aluno da graduação participando como bolsista de iniciação científica ou voluntário durante o desenvolvimento da pesquisa para o Mestrado? /1 sim /2 não

44 - Dedicção integral durante o Mestrado? /1 sim /2 não

45 - Desenvolveu atividade prática em Educação durante o Mestrado? /1 sim /2 não

### G.2 - DOUTORADO

46 - O tema de sua pesquisa para a Tese de Doutorado foi escolhido desde o início de sua admissão no curso? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

47 - O tema foi mantido até a conclusão do curso? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

48 - Se você mudou de tema durante o curso, em que período do curso foi alterado?

<sup>/1</sup> 1º semestre <sup>/2</sup> 2º semestre <sup>/3</sup> 2º ano <sup>/4</sup> após 2 anos <sup>/5</sup> não se aplica

49 - O tema de sua pesquisa foi definido :

por você ..... <sup>/1</sup>

essencialmente pelo orientador ..... <sup>/2</sup>

em comum acordo com o orientador ..... <sup>/3</sup>

por outra pessoa ..... <sup>/4</sup>

50 - Quanto tempo foi gasto para a coleta de dados para a pesquisa:

<sup>/1</sup> 6 meses <sup>/2</sup> 1 ano <sup>/3</sup> 1 ano e meio <sup>/4</sup> mais que 2 anos <sup>/5</sup> não se aplica

51 - Você teve aluno da graduação participando como bolsista de iniciação científica ou voluntário durante o desenvolvimento da pesquisa para o Mestrado? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

52 - Dedicou integral durante o Doutorado? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

53 - Desenvolveu atividade prática em Educação durante o Doutorado? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

## H - PRODUÇÃO CIENTÍFICA

54 - Informe a quantidade de publicações que possui: \_\_\_\_\_ Nacional \_\_\_\_\_ Internacional

55 - Sua dissertação foi publicada? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

56 - Se sim, informe quantos artigos: \_\_\_\_\_ Nacional *Qualis A* \_\_\_\_\_ Internacional *Qualis A*

\_\_\_\_\_ Nacional *Qualis B* \_\_\_\_\_ Internacional *Qualis B*

57 - Está participando de cursos de Pós-Graduação? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

58 - É orientador atualmente? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

59 - Informe a quantidade de alunos que orienta atualmente? \_\_\_\_\_

60 - Informe a quantidade de alunos que já orientou? \_\_\_\_\_

## I - ATIVIDADES PROFISSIONAIS

61 - Qual a sua situação profissional?

<sup>/1</sup> empregado <sup>/2</sup> desempregado <sup>/3</sup> aposentado

62 - Em qual(ais) local(ais) você exerce sua profissão e em qual especialidade?

<sup>/1</sup> Empregado do setor público: \_\_\_\_\_

<sup>/2</sup> Empregado do setor privado: \_\_\_\_\_

<sup>/3</sup> Autônomo (clínica particular): \_\_\_\_\_

<sup>/4</sup> Empresário (dono/sócio de estabelecimento): \_\_\_\_\_

63 - Outras Ocupações

Tem outra ocupação além da Docência? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Qual o cargo/função? \_\_\_\_\_

Desde que ano? / \_\_\_\_\_

Exerce a profissão de Docente? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Que tipo de Instituição? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Segue alguma área (linha) de pesquisa? <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Se "sim", qual área? \_\_\_\_\_

## J - CONCLUSÃO

64 - Se você tivesse a oportunidade de recomeçar a sua trajetória acadêmica, você...:

Escolheria a mesma profissão <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Faria a mesma especialização <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Faria o curso de Mestrado <sup>/1</sup> sim <sup>/2</sup> não

Faria o curso de Doutorado	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não
Escolheria a mesma área de Pós-Graduação	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não
Faria a mesma pesquisa de Mestrado	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não
Faria a mesma pesquisa de Doutorado	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não
Mudaria de orientador no Doutorado	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não
Mudaria de orientador no Mestrado	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não
Mudaria de orientador no Doutorado	<input type="checkbox"/> /1	sim	<input type="checkbox"/> /2	não



## **CARTA CONVITE**

Uberaba/MG, 21 de março de 2007

**Caro colaborador,**

Enquanto aluno regularmente matriculado no curso de Pós-Graduação nível de Doutorado, da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara/SP, orientado pela Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, vimos por meio desta, solicitar a sua colaboração respondendo o questionário anexo, cujo objetivo é coletar dados para tese de Doutorado intitulada: “Avaliação de egressos dos programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação: impacto na formação docente e de pesquisador”.

Contando com sua colaboração estamos enviando o **Termo de Consentimento** que deverá ser preenchido e assinado e o **Questionário** para que sejam assinaladas com um “x” as perguntas de múltipla escolha e respondidas as perguntas abertas.

Solicitamos que este material seja devolvido pelos correios no prazo de um mês, no envelope que se encontra já postado. Caso queira entregá-lo pessoalmente, estaremos à disposição na cidade de Uberaba/MG à Rua Olegário Maciel, 117 ap. 504 – Centro, podendo ainda mantermos contato via telefones (34) 3312-7113 ou (34) 9978-7250 e/ou e-mail: [umh@terra.com.br](mailto:umh@terra.com.br).

Certos de poder contar com sua preciosa colaboração, desde já agradecemos sua participação e comprometemo-nos, se assim for o seu desejo, enviar-lhe o resultado desta pesquisa.

Atenciosamente,

**Prof. Humberto Marcondes Estevam**

Doutorando FCLAR



## TERMO DE CONSENTIMENTO

Este projeto destina-se a analisar informações sobre Egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação: Impacto na Formação Docente e de Pesquisador, realizado por meio do preenchimento de questionário. O pesquisador se compromete a manter os dados individuais em sigilo. Não há riscos físicos ou psicológicos envolvidos.

Eu, .....,  
RG. .... abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa sobre a Avaliação dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, conduzido pelo Prof. Humberto Marcondes Estevam, Doutorando da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara/SP e orientado pela Profa. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira.

Confirmando que fui devidamente esclarecido(a) sobre os motivos desta pesquisa. Declaro que faço esta autorização de livre e espontânea vontade e que em nenhum momento eu me senti forçado(a) a fazê-lo. A desistência de participar da pesquisa ou o não consentimento não trará nenhum prejuízo. E ainda, aceito participar do projeto especificado acima, com as garantias concordadas e especificadas a saber:

- ✚ a garantia de receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;
- ✚ a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- ✚ a segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial dos dados;
- ✚ receberei as informações sobre os resultados do estudo quando solicitado por mim;
- ✚ os dados coletados poderão ser utilizados para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o anonimato do sujeito da pesquisa.

....., .....de ..... de 2007.

Assinatura do participante ou responsável legal
---





Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ilmo(a) Sr.(a) Prof.(a)  
PRO-REITOR(A) DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
UNIVERS. ESTAD. PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"-UNESP/ARAR  
FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACEUTICAS RODOVIA ARARAQUARA-JAU, KM 01

14001-902 - ARARAQUARA - SP

Brasília, 15 de novembro de 1997.  
Nº Ref.CAA/GTC/068

Prezado(a) Professor(a),

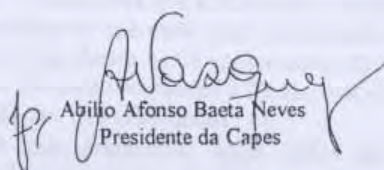
Cumpre-nos informar que o Grupo Técnico Consultivo (GTC), reunido no último dia 3, após discussões ocorridas e apreciação do(s) parecer(es) da consultoria científica externa, em anexo, decidiu por recomendar o curso de **EDUCAÇÃO ESCOLAR**, em níveis de mestrado e doutorado, dessa instituição.

Ressalta-se, entretanto, a necessidade de atenção especial para o tempo de titulação previsto para o alunado, de modo que os prazos atendam aos exigidos pelas agências de fomento.

As agências federais representadas no GTC procurarão, de acordo com suas políticas e os recursos disponíveis, apoiar o curso e as atividades de pesquisa a ele associadas. A Capes, por sua vez, estará aceitando solicitações de fomento e bolsas, conforme instruções de sua Diretoria de Programas.

Aproveitamos a oportunidade para informar-lhe que, com a finalidade de procedermos a avaliação de seu programa, estaremos disponibilizando na Internet o arquivo específico e aplicação Datacapes para coleta dos dados relativos a 1997. Posteriormente encaminharemos as orientações necessárias.

Cordialmente,

  
Abilio Afonso Baeta Neves  
Presidente da Capes