

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Lorraine Maciel de Moura

TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação

Belo Horizonte
2022

Lorraine Maciel de Moura

TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte
2022

M929t
T Moura, Lorraine Maciel de, 1991-
Trajetórias acadêmica e profissional [manuscrito] : estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação / Lorraine Maciel de Moura. - Belo Horizonte, 2022.
152 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.
Bibliografia: f. 130-136.
Anexos: f. 147-151.
Apêndices: f. 137-143.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Pós-graduação -- Avaliação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Ensino superior -- Pós-graduação -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses. 4. Avaliação educacional -- Teses. 5. Estudantes universitários -- Pós-graduação -- Avaliação -- Teses. 6. Professores universitários -- Formação -- Teses. 7. Professores universitários -- Mercado de trabalho -- Teses.
I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1552

Catálogo da fonte Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA LORRAINE MACIEL DE MOURA

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2022, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 1482ª defesa de dissertação, intitulada *TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, apresentada por LORRAINE MACIEL DE MOURA, número de registro 2020654835, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora (UFMG), Prof. Regilson Maciel Borges (UFLA), Profa. Ana Maria Alves Saraiva (UFMG), Profa. Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ).

A Comissão considerou a dissertação: Aprovada. A banca destacou a relevância da pesquisa, a contribuição acadêmica para o programa e recomendou a publicação do estudo.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para:

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAL: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um Programa de Pós-Graduação em Educação

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2022.

Profa. Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

Prof. Regilson Maciel Borges (Doutor)

Profa. Ana Maria Alves Saraiva (Doutora)

Profa. Elaine Constant Pereira de Souza (Doutora)

Aos meus pais (*in memoriam*), mamãe Noêmia e papai Tarcísio, pelo amor incondicional e pelo cuidado diário que tiveram comigo desde o meu nascimento.

À Lú e à tia Maria (*in memoriam*) pelo amor incondicional, apoio imensurável e pelo incentivo aos estudos e à inserção profissional no campo da Educação.

Ao meu amigo (*in memoriam*) professor do PPGE/FaE/UFMG, José Raimundo Lisbôa da Costa, pela amizade generosa, pelas trocas de saberes e pelo exemplo de dedicação à docência.

AGRADECIMENTOS

O meu coração está repleto de alegria e de gratidão por este momento tão especial em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Sou grata a todos que diretamente ou indiretamente me ajudaram neste percurso de vivências e de aprendizagens significativas.

Inicialmente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida, pela saúde e força, até aqui o Senhor me ajudou, por isso estou alegre!

Aos meus professores do ensino fundamental, da Escola Municipal Moysés Kalil, e aos professores do ensino médio, da Escola Municipal Professor Pedro Guerra, ambas instituições da Prefeitura de Belo Horizonte, pelos ensinamentos construídos ao longo do meu itinerário escolar e por celebrar comigo esta vitória.

Aos meus professores da Faculdade de Letras da UFMG pelas orientações e inspirações, e aos meus amigos de graduação pelas descobertas incríveis que juntos fizemos ainda na nossa formação inicial no campo da docência.

À minha família, em especial, à tia Maria (*in memoriam*) que celebrou em 2013 o meu ingresso na UFMG, uma tia companheira que patrocinou os meus sonhos e sempre esteve presente em minha vida.

À minha tia, Maria Aparecida, por ouvir as minhas angústias e por me apoiar nas minhas escolhas, e à minha prima Áurea pelo apoio diário e companheirismo no Campus Pampulha.

À professora e amiga Cláudia Starling Bosco pelas trocas, pelo apoio profissional e pela amizade sincera. Gratidão sempre!

Ao grupo de estudantes e de professores do Ações Afirmativas na Pós que dedicaram o seu tempo me apoiando na construção do pré-projeto de pesquisa, bem como ajudando pretos e pardos a realizarem seus sonhos de ingressar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, em uma universidade pública e de qualidade. Gratidão especial à minha tutora e amiga Glau Nascimento.

À minha orientadora, a professora Dra. Suzana Gomes, pelo acolhimento, compromisso, profissionalismo e pelos ensinamentos diários. Certamente, sem tamanho apoio e orientação, as páginas desta dissertação, ainda, estariam em branco. Gratidão!

À Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG pelas oportunidades, experiências e por ser esse espaço de discussão e de reflexão simplesmente acolhedor.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, Ana Saraiva, Elaine Constant, Regilson Maciel e Savana Diniz, que foram escolhidos com muito carinho, gratidão pela leitura atenciosa da dissertação, pelo diálogo e pelas contribuições neste estudo.

À Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e institucional.

À Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) pela assistência e pelo acolhimento em todas as áreas.

Ao projeto Amparo, do Instituto NAAÇÃO, pelo acolhimento psicológico durante o período de isolamento social devido à pandemia.

Ao meu companheiro, Caio Barbieri, pelo amor e cuidado, por acreditar em meus sonhos, compreender as minhas ausências e me apoiar sempre.

Aos meus companheiros de profissão que me incentivaram nesta jornada acadêmica: Alen Silva, Fabian Alex, Luana Lima e Jakson Vieira.

Aos egressos do PPGE/FaE/UFMG pela confiança e participação nesta pesquisa.

Ao revisor textual e amigo querido, Angelo Cardoso Sá, pela leitura atenta deste trabalho, pela amizade sincera, pelas orações e pelos direcionamentos cheios de sabedoria. A nossa amizade é bela, boa e verdadeira.

À doutoranda Fran Macedo que tive a oportunidade de conhecer nas reuniões *on-line* do Grupo de Pesquisa Universitátis, uma querida amiga que neste período de estudo sempre esteve disposta a me ajudar, suas contribuições foram essenciais no meu percurso na FaE.

Aos colegas e docentes dos grupos de pesquisa: LapenSi e Universitátis pelas reflexões, leituras e trocas de saberes.

Aos meus alunos de Redação Enem, às minhas alunas de Redação para Carreiras Educacionais, às minhas discípulas, aos meus irmãos e amigos que compreenderam a minha ausência neste período de dedicação ao mestrado, que me ajudaram com palavras de incentivo e de força, não deixo de dar graças por vocês, mencionando-os em minhas orações.

“A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas da vida”
(Lygia Fagundes Telles – Ciranda de Pedra, 1954).

RESUMO

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil vêm ganhando, progressivamente, destaque nas últimas décadas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, tendo como propósito a qualidade do ensino e da pesquisa, a partir do desenvolvimento de estudos científicos, formando mestres e doutores em diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, esta pesquisa quanti-qualitativa teve como objetivo investigar as percepções avaliativas dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), concluintes do mestrado e/ou doutorado do decênio de 2010 a 2020. Quanto ao problema de pesquisa, focalizou-se na seguinte questão: como os egressos do PPGE avaliam o curso sob o ponto de vista da formação, da qualidade do ensino e da inserção profissional? Esse problema deu origem a outras indagações, vinculadas às trajetórias acadêmica e profissional dos egressos. Em relação à metodologia, o trabalho envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e estudo exploratório. Sendo que para a obtenção dos dados, foi utilizada a ferramenta de questionário *on-line survey* e a entrevista semiestruturada cuja análise de dados se desenvolveu com base na Análise de Conteúdo, pautada nas contribuições de Bardin (2016). Quanto ao referencial teórico, esta pesquisa fundamentou-se em autores que investigam programas de pós-graduação em Educação, as regulamentações acerca da pós-graduação no país, recomendadas pela Capes, assim como pesquisas que evidenciam a relevância dos egressos na avaliação institucional. Desse modo, os resultados destacam a relevância das percepções dos egressos para um projeto de avaliação institucional, nesse sentido, dar voz a eles estimula e contribui efetivamente para a qualidade do Programa. Ademais, o estudo revela, também, a importância da pós-graduação *stricto sensu* para a inserção e o aprimoramento profissional dos egressos no magistério superior, uma vez que esse nível de formação permitiu um impacto positivo no que concerne ao desenvolvimento profissional no campo da Educação. Bem como, a formação recebida promoveu a capacidade do senso crítico-reflexivo acerca das questões educacionais na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação Institucional. Programa de Pós-graduação. Egressos. Formação. Inserção Profissional.

ABSTRACT

Stricto sensu graduate programs in Brazil have progressively gained prominence in recent decades, both nationally and internationally, with the purpose of improving teaching and research quality, based on the development of scientific studies, training masters and doctors, in different areas of knowledge. Therefore, this quantitative-qualitative research aimed to investigate the evaluative perceptions of the graduates of the Postgraduate Program in Education: Knowledge and Social Inclusion, of the Faculty of Education, of the Federal University of Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), Master's and/or PhD graduates from 2010 to 2020. As for the research problem, it focused on the following question: how do PPGE graduates evaluate the course from the point of view of training, quality of teaching and insertion profession? This problem gave rise to other questions, linked to the academic and professional trajectories of the graduates. Regarding the methodology, the work involved a literature review, documental research and an exploratory study. In order to obtain the data, the online survey questionnaire tool and the semi-structured interview were used, whose data analysis was developed based on Content Analysis, based on the contributions of Bardin (2016). As for the theoretical framework, this research was based on authors who investigate graduate programs in education, regulations on graduate studies in the country, recommended by Capes, as well as research that shows the relevance of graduates in institutional assessment. Thus, the results highlight the relevance of the graduates' perceptions for an institutional evaluation project, in this sense, giving them a voice that stimulates and effectively contributes to the quality of the Program. In addition, the study also reveals the importance of *Stricto sensu* postgraduate studies for the insertion and professional improvement of graduates in higher education, since this level of training allowed a positive impact in terms of professional development in the field of Education. As well, the training received promoted the ability of a critical-reflexive sense about educational issues in contemporary times.

Keywords: College education. Institutional Assessment. Graduate program. graduates Training. Professional Insertion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e subcategorias da análise da entrevista	35
Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas do processo de avaliação quadrienal.....	53
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos egressos do PPGE/FaE/UFMG	76
Tabela 2 - Distribuição populacional dos egressos	79
Tabela 3 - Perfil escolar dos egressos	82
Tabela 4 - Curso de graduação.....	83
Tabela 5 - Modalidade de graduação.....	84
Tabela 6 - Tipo de graduação	85
Tabela 7 - Nível de titulação dos egressos	86
Tabela 8 - Número de egressos por ano de conclusão.....	86
Tabela 9 - Acesso à bolsa de fomento no curso	87
Tabela 10 - Agência de fomento de bolsas	87
Tabela 11 - Prazo de defesa	88
Tabela 12a - Egressos com publicações resultantes de dissertação e/ou tese	89
Tabela 13 - Avaliação da qualidade do PPGE/FaE/UFMG	90
Tabela 14 - Participação do estudante durante o curso	91
Tabela 15 - Avaliação da organização didático-pedagógica do curso.....	92
Tabela 16 - Informações profissionais dos egressos	94
Tabela 17 - Atuação profissional no âmbito educacional	95
Tabela 18 - Cidades de atuação profissional dos egressos	96
Tabela 19 - Campo de atuação profissional	99
Tabela 20 - Impacto da titulação na vida profissional.....	100
Tabela 21 - Satisfação em relação aos objetivos profissionais	101
Tabela 22 - Citações frequentes	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Comissão de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
CP	Centro Pedagógico
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FaE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
NAPq	Núcleo de Apoio à Pesquisa
NPGA	Núcleo de Pós-graduação em Administração
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE	Termo Livre de Consentimento Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA	26
1.1 Os procedimentos metodológicos para coleta de dados.....	26
1.2 O contexto da pesquisa	32
1.3. Procedimentos para análise dos dados	34
CAPÍTULO 2 – POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	36
2.1 Programa de pós-graduação no Brasil: aspectos históricos, políticos e contextuais... 36	
2.2 A organização e o funcionamento dos programas de pós-graduação no Brasil.....	41
2.3. Programas de pós-graduação em educação no Brasil: perspectivas e desafios.....	45
CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	47
3.1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a avaliação dos programas de pós-graduação	48
3.2. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os critérios de avaliação.....	51
3.3. As diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o acompanhamento de egressos.....	58
CAPÍTULO 4 – PESQUISAS COM EGRESSOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	60
4.1. Pesquisas com egressos da pós-graduação nas diferentes áreas: algumas contribuições	61
4.2 Egressos de Programas de Pós-graduação em Educação: o que os estudos revelam?	66
4.3 Os egressos do PPGE/FaE/UFMG no Relatório Sucupira.....	70
CAPÍTULO 5 – AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PPGE/FaE/UFMG SOBRE FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL: DADOS DO SURVEY	75
5.1 Perfil dos egressos do PPGE/FaE/UFMG	75
5.2 Dados sobre a formação	85
5.3 Dados sobre a trajetória profissional	94
CAPÍTULO 6 - AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO E A INSERÇÃO PROFISSIONAL: DADOS DA ENTREVISTA	103
6.1 Trajetórias acadêmicas na pós-graduação	105
6.2 O que os egressos dizem sobre a formação?	109
6.3 O que os egressos dizem sobre a dimensão didático-pedagógica do PPGE?.....	114
6.4 O que os egressos dizem sobre a inserção profissional?	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Roteiro do <i>survey</i>	137
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista	142
APÊNDICE C – Matriz Curricular Mestrado e Doutorado	143
ANEXO A – Carta de anuência.....	147
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	148
ANEXO C – Termo de autorização para gravação de voz.....	150
ANEXO D – Parecer sobre projeto de pesquisa	151

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada *Trajetórias acadêmica e profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação*, vincula-se à linha de pesquisa *Políticas Públicas de Educação*, do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

O interesse pelo estudo no campo da Educação originou-se a partir da minha trajetória acadêmica, ainda na graduação, na Faculdade de Letras (FALE/UFMG) iniciada em 2013. Nessa instituição, concluí a licenciatura em Língua Portuguesa no segundo semestre de 2018. Durante o meu percurso como graduanda tive a oportunidade, também, de fazer diversos estágios, entrelaçando a minha vida acadêmica com a experiência profissional, em espaços importantes dentro da UFMG, como no Acervo de Escritores Mineiros, localizado na Biblioteca Central; no Centro Pedagógico (CP); no Núcleo de Libras vinculado à Faculdade de Letras e na Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE). Certamente, a UFMG representa de uma maneira muito importante e singular o meu sonho de ingresso na vida acadêmica e se relaciona, intrinsecamente, aos meus valores educacionais, à vinculação profissional docente e ao meu processo de formação como professora crítica-reflexiva em constante transformação.

Ao longo da minha jornada na graduação, cursei algumas disciplinas obrigatórias e optativas na FaE/UFMG, desde então surgiu o interesse pelo PPGE/FaE/UFMG e, em razão disso, ingressei no mestrado acadêmico um ano após a conclusão do curso de Letras. Com o processo de inserção no mestrado, surgiu a oportunidade e o desafio de compreender e de analisar as políticas públicas para a pós-graduação no Brasil, especialmente, àquela destinada ao Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG, a partir das percepções dos egressos que concluíram nesse Programa os cursos de mestrado e/ou o doutorado.

Quanto à escolha do termo percepções, esta pesquisa considera que a categoria percepção torna-se importante nos estudos sobre a trajetória profissional dos egressos do PPGE, uma vez que a partir de suas percepções, eles se tornam protagonistas também da avaliação institucional. Assim, essa categoria mais subjetiva, intrínseca ao indivíduo, ganha espaço, saindo dos limites de um julgamento

institucionalizado para conhecer e avaliar as trajetórias possíveis. De certa forma, ela afasta o egresso da perspectiva funcional, institucional e meritocrática, dando voz a sua realidade. Bem como, supera o objetivo e valoriza as contribuições dos sujeitos participantes do estudo.

Ademais, de forma ainda mais específica, pode-se afirmar que o interesse por este estudo se fortalece a partir da minha participação no grupo de pesquisa *Universitátis*, vinculado à UFMG, cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Rede Nacional *Universitas Br*, que desenvolve estudos de temáticas relativas à sociedade, universidade e Educação Superior, incluindo, portanto, pesquisas sobre a pós-graduação. A participação nesse grupo possibilitou novas perspectivas e evidenciou demandas por estudos acerca das políticas de avaliação, envolvendo a pesquisa com egressos concluintes no período de 2010 a 2020, já que neste período não houve nenhum estudo sobre esses sujeitos. Bem como, relaciona-se a um objeto de pesquisa relevante para o campo da Educação, ainda pouco explorado no Brasil. Uma vez que, na revisão de literatura acerca do assunto, verificou-se lacunas e, conseqüentemente, poucos estudos sobre o tema, indicando que há demandas por pesquisas que investiguem egressos dos cursos de pós-graduação em Educação. Logo, trata-se de uma temática recente que vem ganhando visibilidade nos últimos anos, nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, por meio da revisão de literatura realizada sobre egressos de Programas de Pós-graduação (PPG), tanto do campo da Educação quanto de outras áreas, destacam-se como relevantes estudos que buscaram elucidar a Educação Superior e a participação dos egressos na avaliação institucional.

Dessa forma, a pesquisa de Furtado (2021) buscou investigar o perfil de egressos do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG, a fim de analisar o perfil profissional dos egressos tanto do mestrado quanto do doutorado diplomados no período de 2008 a 2020. Bem como, a inserção deles nos campos de atuação após a conclusão do curso. Essa pesquisa foi de cunho exploratório-descritivo de abordagem mista e utilizou-se de questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados. Um dos resultados obtidos é de que existem diferentes trajetórias profissionais entre os grupos pesquisados, contudo observa-se uma predominância na docência no Ensino Superior, sendo este um dos objetivos do Programa.

Já os autores Zaidan, Caldeira, Oliveira e Silva (2011) pesquisaram sobre os egressos do período de 1977 a 2006, do PPGE/FaE/UFMG, a fim de compreender as repercussões do mestrado e do doutorado na vida profissional dos egressos. O estudo também revela que a docência no Ensino Superior é a ocupação majoritária dos egressos do Programa. A pesquisa ressalta o surgimento dos cursos na década de 70, e o objetivo inicial de formar especialistas em ensino-aprendizagem que se dedicassem ao campo de estudo de métodos e técnicas de ensino. Além disso, de forma positiva, os egressos avaliaram suas trajetórias pela Faculdade de Educação e destacaram que a pós-graduação é um lugar de formação do pesquisador e de produção de conhecimentos.

Destaca-se, ainda, o estudo de Batista (2016), a pesquisadora analisou a inserção profissional dos egressos dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Diamantina, Minas Gerais. O estudo de cunho descritivo e exploratório utilizou-se de aplicação de questionário *on-line*, a fim de coletar os dados e também os registros oficiais da universidade. Ademais, a pesquisadora buscou registrar as percepções dos egressos desde a pós-graduação, assim foi possível considerar as suas avaliações acerca da instituição, até inserção deles no universo profissional.

Nesse contexto, pretendeu-se na presente pesquisa, de cunho predominantemente qualitativo, investigar as percepções avaliativas dos egressos do PPGE/FaE/UFMG, concluintes do mestrado e/ou doutorado no decênio de 2010 a 2020. Coerente com essa perspectiva, procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: como os egressos do PPGE/FaE/UFMG avaliam o curso sob o ponto de vista da formação, da qualidade do ensino e da inserção profissional? Esse problema deu origem a outras indagações vinculadas às trajetórias acadêmica e profissional dos egressos. Por exemplo, qual o nível de satisfação dos egressos com relação à formação obtida no curso? Em quais contextos os egressos estão atuando? Esses egressos estão atuando na área de formação? Houve alguma mudança socioeconômica na vida dos egressos motivada pela formação acadêmica? A fim de responder a essas questões, bem como cumprir os objetivos propostos, é que constitui a relevância desta pesquisa.

É importante mencionar, também, que no levantamento bibliográfico realizado, verificou-se que o sistema de pós-graduação brasileiro possui reconhecimento por parte da comunidade científica nacional e internacional, o que acarretou positivamente

tal crescimento nas últimas décadas. Consoante ao compromisso e à qualidade que as políticas públicas, para a pós-graduação, tomaram em termos de definições e de ações, permitindo, assim, a expansão de pesquisas tanto na área da Educação quanto em outros campos do saber. Desse modo, os Programas, a partir dos contextos históricos e de novos cenários, estão inseridos no processo de redemocratização, isto é, restauração da democracia e do estado de direito, o que possibilita pesquisas vinculadas aos aspectos sociais da contemporaneidade, apresentando uma concepção crítica-reflexiva (SANTOS; AZEVEDO, 2004).

Sendo assim, pesquisas da área da Educação caracterizam-se pela pluralidade de estudos, já que a sociedade, de modo geral, demanda por assuntos complexos. Logo, as universidades por meio dos programas de pós-graduação, em seus diversos campos do saber, se estruturam por intermédio da criação de linhas de pesquisas, o que possibilita estudar e investigar os diversos contextos da Educação, não somente da atualidade como, também, histórica (MOROSINI, 2009).

Desse modo, os estudos científicos na esfera educacional são desenvolvidos e articulados por pesquisadores, docentes e estudantes de distintas áreas do conhecimento, junto aos grupos de pesquisas; os mestrandos e os doutorandos além de cursarem as disciplinas obrigatórias e optativas precisam interagir com seus pares em congressos e eventos, bem como contribuir com a produção acadêmica, no período de formação. Tal contexto faz com que a pós-graduação em Educação, nas universidades brasileiras, esteja em crescente expansão nacional e internacional, uma vez que esta possui regulamentação, isto é, documentos que legislam acerca da Educação no país (MARTINS, 2002; SAVIANI, 2005).

Para tanto, a fim de preservar a dimensão da qualidade e estabelecer regulamentações aos Programas, são realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a gestão e a avaliação, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Agência Executiva do MEC, órgão responsável pela elaboração de Planos Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Em relação à Capes, constata-se que ela foi criada com a finalidade de assegurar a existência de pessoal qualificado para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país (CAPES 2020). Em vista disso, o número crescente de mestres e de doutores dos Programas está relacionado, também, às agências de fomento estaduais e nacionais, que proporcionam bolsas aos estudantes, tencionando, assim, a dedicação deles com a

intenção de manter a qualidade e o aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação. Tanto a Capes como o CNPq são agências que têm financiado a formação de mestres e de doutores do nosso país (MARTINS, 2002).

Indubitavelmente, os Programas brasileiros são considerados essenciais para o desenvolvimento da ciência, para a formação dos estudantes como pesquisadores, bem como para a inserção deles no mercado profissional, para a construção do pensamento reflexivo e crítico, para a produção científica etc. Assim sendo, conforme Saviani (2005, p. 37) “a pós-graduação se constituiu em um espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica, gerando estudos consistentes”.

Em consonância com esses dizeres, pode-se afirmar, então, que a pós-graduação em Educação no Brasil é considerada um segmento da Educação Superior que possui um papel educativo relevante, diferenciado por conta da sua qualidade e importância para o desenvolvimento do país, assim como para as relações internacionais voltadas ao âmbito educacional. Visto que se trata de um nível em que o rigor teórico-metodológico daquilo que se produz tem implicações diretas na formação do professor pesquisador que atuará na Educação Básica ou Educação Superior, nas perspectivas futuras da universidade, bem como na legitimação do conhecimento, sendo capaz de propor olhares inovadores sobre os distintos problemas educacionais da atualidade.

Nessa perspectiva, os egressos dos PPG são pessoas primordiais quanto à fonte de informação a partir das suas percepções acerca da formação recebida e da sua inserção no mercado de trabalho. A expectativa é que os egressos estejam atuando na sua área de formação, como também exercendo, de forma intrínseca, a articulação entre teoria e prática, isto é, que estejam explicitando na prática os saberes construídos durante o processo formativo na pós-graduação.

Alinhados a essa visão, o estudo de Estevam (2007) enfatizava a importância de se ter maiores informações sobre os egressos dos Programas e da participação deles na avaliação institucional. Desse modo, o autor afirma que “tais informações são pertinentes e necessárias para o entendimento real de sua trajetória acadêmica, ressaltando a qualidade do ensino, a busca do conhecimento, a contribuição social da pesquisa e a dinâmica do processo educacional” (ESTEVAM, 2007, p. 39).

Sobre essa questão, Moreira e Velho (2011) compreendem que quando um programa de pós-graduação alcança um nível de consolidação, torna-se importante

avaliar e refletir o desenvolvimento dele quanto à formação ofertada e o impacto desta nas trajetórias acadêmica e profissional dos estudantes e dos egressos. Dessa maneira, as autoras asseveram que o Programa precisa manter o contato com os egressos, pois a partir de suas percepções será possível trazer contribuições de melhorias em relação à formação recebida. Esse ato pode potencializar a tomada de decisões relativas ao planejamento e à avaliação, o que gera ainda mais credibilidade aos PPG brasileiros.

Conseqüentemente, constatou-se que a demanda por pesquisas sobre egressos de programas de pós-graduação vem crescendo nos últimos anos, estimulada pelas orientações previstas na Portaria Capes n.º 137 de 13 de novembro de 2015, intitulada *Avaliação de Impactos de Programas*. Para Severino (2009), a pós-graduação é considerada um lugar de produção de conhecimento e, além disso, ela tem compromissos sociais e políticos para a compreensão e a busca de soluções de problemas sociais em todas as áreas do saber, considerando as demandas nacionais. Assim, é de interesse dos órgãos responsáveis pela avaliação dos Programas, uma maior efetivação acerca dessa análise, abrangendo não somente os discentes que estão em formação, mas os que são egressos, pois estes são protagonistas inseridos no desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade.

No que concerne à concepção da palavra egresso, buscou-se aporte teórico em Coelho (2008, p. 110), uma vez que define o termo egresso como uma “organização educativa” que apresenta como característica: “aquele que saiu de uma determinada instituição de ensino após a conclusão dos estudos amparado pela certificação ou diploma legal”. A autora, também, destaca que “na maioria dos casos, o egresso é abandonado, esquecido pela instituição formadora após sua diplomação”.

Já os pesquisadores Lousada e Martins (2005, p. 74) acrescentam que os egressos, além de serem sujeitos que concluíram os estudos e receberam o diploma, são pessoas aptas a ingressar no mercado profissional. Dessa maneira, eles ressaltam que “se uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando [...]”. Por isso, torna-se fundamental investigar as percepções dos egressos acerca da formação recebida e de sua inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, por conta do aumento do número de egressos concluintes dos cursos de mestrado e doutorado, e por causa da ampliação de programas de pós-

graduação no país, considera-se importante captar as percepções desses sujeitos, principalmente, da pós-graduação em Educação sobre a formação e a trajetória profissional.

Observou-se com base nas contribuições de Oliveira (2014), que no ano de 2011, os dados obtidos no *site* da Capes já demonstravam que o Brasil contava com um total de 3.096 Programas, somando-se mestrado acadêmico, profissional e doutorado; em relação à área da Educação, eram 110 Programas. Já no levantamento da presente pesquisa, verificou-se que em 2020, na região Sudeste do Brasil, há 2.003 programas de pós-graduação, sendo que em Minas Gerais existem 478, de acordo com informações divulgadas no *site* da Capes. Ressalta-se ainda, em consonância com informações do *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), publicadas em 1º de julho de 2020, que o Brasil possui 193 Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) distribuídos nas cinco regiões do país.

Como indicado neste estudo, a Capes tem financiado e estimulado a formação pós-graduada e a inclusão dos egressos em seu processo de avaliação. Tal política demanda que os programas de pós-graduação realizem consultas para acompanhar a inserção profissional dos seus egressos, a percepção deles quanto à formação e ao Programa, a fim de avaliar “tanto em relação à qualidade da formação, quanto ao preparo dos titulados para o mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Nesse contexto, o estudo de um programa de pós-graduação demanda conhecer a proposta político-pedagógica, os dados históricos, os objetivos, as linhas de pesquisa e os resultados da avaliação da Capes. Assim, o Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG é reconhecido pela Capes como um Programa de Excelência Acadêmica (Proex), nota 7. Atualmente, o PPGE tem ofertado os cursos de Mestrado Acadêmico, com duração de 24 meses; Doutorado Acadêmico e Doutorado Latino-americano, com duração de até 48 meses, a matriz curricular, tanto do mestrado quanto do doutorado, encontra-se disponível no (Apêndice C). Ademais, suas ações de ensino e de pesquisa são orientadas pelo compromisso com o direito à Educação e com a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo, favorecendo a redução das desigualdades (PPGE/FaE/UFMG, 2020).

Dessa maneira, o PPGE/FaE/UFMG atua em diversas áreas, sendo elas: o ensino, a pesquisa e extensão para a produção de saberes no campo da Educação.

O Programa recebe estudantes de todo o Brasil e de outros países, articulando, assim, com diferentes grupos de pesquisa nacionais e internacionais. A organização atual é o resultado de uma construção histórica desde 1971, da qual participaram professores, estudantes e técnico-administrativos da própria universidade (PPGE/FaE/UFMG, 2020).

Com relação aos objetivos do Programa, o intuito é contribuir para a democratização da Educação brasileira, por meio do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas, da produção de fundamentação teórica e da formação de profissionais que concorram para o avanço do saber e do fazer educativo. Além disso, compete ao Programa criar condições que favoreçam a pesquisa e a teorização do fenômeno educacional em suas múltiplas dimensões; permitir um ambiente de reflexão coletiva sobre a prática e as teorias pedagógicas; formar profissionais da Educação capazes de elaborar e de implementar projetos inovadores, teoricamente consistentes e socialmente relevantes, entre outros objetivos (PPGE/FaE/UFMG, 2020).

Quanto ao perfil do egresso, o propósito do PPGE/FaE/UFMG é formar pesquisadores no campo da Educação para a carreira acadêmica. Além de habilitar profissionais para o exercício da reflexão ao assumir responsabilidades de gestão, planejamento e avaliação de políticas públicas no campo da Educação e de restituir aos professores a dimensão da complexidade de sua atividade profissional, incentivando e instrumentalizando sua disposição para a pesquisa articulada com sua atuação na docência na Educação Básica e/ou no Ensino Superior. Logo, são princípios do Programa formar professores que atendam à expansão na área de Educação; preparar pesquisadores capazes de realizar estudos e análises de questões educacionais; formar profissionais que possam responder às demandas de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro; formar agentes pedagógicos comprometidos com a superação dos problemas educacionais brasileiros, a partir de uma linha de criação e de inovação, com efeitos sociais multiplicadores (PPGE/FaE/UFMG, 2020).

À vista disso, esta pesquisa dá visibilidade aos egressos do PPGE a partir de suas percepções, entrelaçadas por meio de suas vivências acadêmicas e profissionais. Também, o presente estudo traz contribuições ao processo avaliativo do PPGE/FaE/UFMG e aos estudos das Políticas Públicas Educacionais do Ensino Superior brasileiro.

Diante do exposto, torna-se relevante destacar que esta dissertação está estruturada em seis capítulos, os quais são precedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais do estudo. A saber, o primeiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que incluíram a revisão de literatura, a pesquisa documental e empírica de abordagem quanti-qualitativa. Bem como, o percurso da coleta dos dados, esta que foi realizada por meio da aplicação de um *survey on-line* enviado a todos os egressos do Programa e, posteriormente, a realização de entrevistas semiestruturadas com sete egressos, tanto do mestrado quanto do doutorado entre o período de 2010 a 2020.

Já o segundo capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos históricos, contextuais e regulamentares, assim como as perspectivas e o desenvolvimento do programa de pós-graduação no Brasil. Quanto ao terceiro capítulo, o intuito foi descrever e analisar os principais dispositivos das políticas de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no país. Ao investigar o ato de avaliar, as políticas públicas educacionais têm evidenciado a importância da participação dos egressos, dessa maneira o capítulo quarto, desta dissertação, apresenta uma síntese dos estudos localizados que foram realizados com egressos de diversos programas de pós-graduação. Essas pesquisas fazem parte de um levantamento bibliográfico obtido por meio dos descritores avaliação institucional; percepções dos egressos; trajetória acadêmica e profissional. Em sequência, o próximo capítulo revela os dados coletados no que diz respeito aos sujeitos desta pesquisa, os quais responderam ao *survey on-line*. Por fim, o sexto capítulo também apresenta os depoimentos dos egressos do PPGE, dados coletados a partir da entrevista semiestruturada. Conclui-se a dissertação com as considerações finais e as referências utilizadas no estudo.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descreve-se o percurso metodológico utilizado no estudo em questão. Em primeiro lugar, procurou-se abordar o problema de pesquisa e os objetivos, a partir das indagações que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, na sequência foram destacados os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados. Apresenta-se, na segunda seção, o Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFMG, destacando, entre outros: a história, os objetivos, as linhas de pesquisa, bem como alguns apontamentos sobre a avaliação quadrienal da Capes. A terceira seção caracteriza os procedimentos adotados na análise de dados: o questionário *survey* e a entrevista semiestruturada, analisados por meio das contribuições de Bardin (2016).

1.1 Os procedimentos metodológicos para coleta de dados

Buscou-se responder, neste estudo, a seguinte questão: como os egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFMG avaliam o curso sob o ponto de vista da formação, da qualidade do ensino e da inserção profissional? Esse problema deu origem a outras indagações, a saber: qual o nível de satisfação dos egressos com relação à formação obtida no curso? Em quais contextos os egressos estão atuando? Esses egressos estão atuando na área de formação? Houve alguma mudança socioeconômica na vida dos egressos motivada pela formação acadêmica?

A partir dessas questões, os objetivos desta pesquisa foram os seguintes:

Objetivo Geral

- Compreender as percepções avaliativas de egressos do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social sobre formação, qualidade de ensino e inserção profissional.

Objetivos Específicos

- Caracterizar e analisar o perfil acadêmico e profissional dos egressos do PPGE/FaE/UFMG concluintes no período de 2010 a 2020;
- Identificar e analisar o destino profissional de egressos do PPGE/FaE/UFMG, a fim de mapear os diferentes campos de atuação profissional obtidos durante e/ou após a conclusão do curso;
- Verificar e analisar por meio de depoimentos dos egressos, as concepções, os desafios enfrentados e os avanços obtidos nas trajetórias acadêmica e profissional;
- Identificar e avaliar possíveis contribuições do PPGE/FaE/UFMG entre os egressos no campo da docência, da pesquisa e da produção científica.

Para a realização deste estudo e a fim de alcançar os objetivos, os procedimentos metodológicos incluíram revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa empírica de abordagem quanti-qualitativa. Quanto à coleta de dados, esta foi realizada por meio de um questionário do tipo *survey on-line* e da entrevista semiestruturada com os egressos participantes da pesquisa.

No que diz respeito à revisão de literatura, acerca do tema em pauta, utilizou-se as seguintes plataformas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros; portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em especial, a consulta iniciada deu-se a partir da continuidade àquelas realizadas nos grupos de trabalho Estado e Política Educacional – GT 5 e Política de Educação Superior – GT 11.

Acrescentam-se, ainda, pesquisas realizadas no portal do *Google Acadêmico* que buscou subsídios para este estudo, também em *sites* e bibliotecas digitais de universidades estaduais e federais do Brasil. Dessa forma, correlacionar as descobertas feitas durante o período de estudo com o que já existe na revisão de literatura tornou-se importante para “[...] tomar decisões mais seguras sobre a direção em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 49).

Considerando que são recentes as pesquisas, no Brasil, voltadas aos egressos de pós-graduação, sua formação e trajetória profissional, foram localizados 58 trabalhos que dialogam com esta dissertação, conforme o levantamento bibliográfico, acerca de egressos de programas de pós-graduação, foi possível ter acesso aos subsídios relacionados à pesquisa. Também é pertinente destacar que nos últimos cinco anos houve um crescimento de pesquisas em torno dessa temática.

Dessa forma, em relação à pesquisa realizada, de maneira descritiva, em setembro de 2020, ao acessar o *site* <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, usando as palavras-chave: “egressos”; “avaliação” e “pós-graduação em educação”, sem a utilização de filtros de pesquisa, foram encontrados 28 estudos, sendo 21 dissertações e 7 teses. Com a intenção de identificar o período de publicação, foi necessário inserir o filtro – *ano de defesa* – assim sendo, entre os anos de 2000 a 2014, os achados revelaram 12 dissertações e 5 teses sobre o assunto. Já o período mais recente de 2015 a 2020, apareceram 9 dissertações e 2 teses. Na busca realizada no *site* do *Google Acadêmico*, inserindo os mesmos descritores, foram encontrados de 2010 a 2020 um total de 22 artigos, contudo houve um crescimento entre o período de 2015 a 2020, apresentando 16 artigos, ou seja, antes de 2015 havia somente 6 artigos sobre o assunto.

Quanto aos descritores usados no *site* da ANPEd, a saber: “pós-graduação”, “educação” e “egressos” no período de 2000 a 2017, os resultados indicaram 6 trabalhos, conseqüentemente apresentando lacunas acerca do Ensino Superior, em especial, dos concluintes de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, no banco de dados da *SciELO*, foram localizados 10 artigos brasileiros a partir dos descritores: “egressos”; “avaliação”; “pós-graduação em educação” e “formação” entre o decênio de 2010 a 2020, sendo, portanto 2 sobre Ciências da Saúde e 8 relacionados às Ciências Sociais, dois artigos desses relacionam-se com o presente estudo, pois estão vinculados ao campo educacional.

Durante o processo de pesquisa, averiguou-se que entre o período de 2020 ao primeiro semestre de 2022, houve um crescimento de artigos científicos sobre egressos de programas de pós-graduação, em especial dos campos da Educação, Saúde e Administração. Esses estudos destacam, principalmente, a inserção profissional dos egressos e sua repercussão no exercício da profissão; análise do perfil; as percepções em relação à formação recebida, a avaliação institucional e os percursos acadêmico e profissional, entre outras coisas. Portanto, nota-se que

pesquisas com egressos estão em crescimento desde 2015, tendo como referência o documento oficial assinado – Portaria 137 – pelo Mec, o qual incentiva na avaliação institucional o acompanhamento de egressos dos programas de pós-graduação, bem como pesquisas acerca deste público.

No que se refere à pesquisa documental, esta permitiu acesso à documentação relevante para o estudo. Nesse sentido, foram analisados os seguintes documentos: Censo do Ensino Superior (2017-2022); Constituição federal (1988); Estatuto do Magistério Superior (1965); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2015); Plano Nacional da Educação (2011-2020); Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010/2011-2020); Regulamentação do PPGE/FaE/UFMG (2013); Estatuto da Universidade do Brasil (1946); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parecer n.º 977/65, entre outros documentos relacionados às orientações do Ministério da Educação para os programas de pós-graduação em Educação, que foram considerados pertinentes para a realização desta pesquisa.

Pode-se afirmar que a pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 45).

Além disso, compreende-se que:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (LAKATOS, 2003, p. 174).

Em consonância com esses dizeres, a pesquisa realizada a partir da consulta aos documentos permitiu acrescentar o período temporal à compreensão tanto do contexto social e educacional quanto das políticas de regulamentação acerca da avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Sendo assim, esse instrumento metodológico teve como função a realização de uma apuração no acervo documental, avaliando a pertinência dos documentos, a fim de decidir sobre sua inserção ou não no rol de subsídios desta pesquisa.

Destaca-se, ainda, a terceira etapa deste estudo, na qual adotou-se a pesquisa empírica, caracterizada como exploratória de abordagem quanti-qualitativa. Assim, trata-se de uma:

Fase empírica e fatural da realidade que produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural; possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. [...] O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática. (DEMO, 2000, p. 21 e 37).

Coerente com essa perspectiva, para a abordagem de cunho quantitativo, aplicou-se o *survey on-line* – questionário eletrônico – que possibilitou a coleta de dados e de informações a partir de características; percepções e experiências vivenciadas pelos egressos relativos à formação obtida no PPGE/FaE/UFMG e no seu processo de inserção profissional após a conclusão do curso de mestrado e/ou doutorado. Dessa forma, o formulário *survey* foi encaminhado para os egressos concluintes no período de 2010 a 2020 por meio do correio eletrônico.

A escolha da Plataforma *Survey Monkey*, dedicada ao desenvolvimento de pesquisas *on-line*, fundada em 1999, se deu pelo fato de tal instrumento oferecer algumas vantagens e, entre elas, a agilidade e a economia em relação ao tempo. Uma vez que os participantes se encontram em diferentes espaços geográficos e podem responder de acordo com a sua disponibilidade de tempo e em qualquer lugar. Além disso, o *survey* possibilita uma análise estatística que se aproxima da realidade, o seu armazenamento é em nuvens¹ e o acesso é pago.

Torna-se relevante mencionar que a coleta de respostas é mais eficiente por meio de envio de *e-mail* diretamente pelo *Survey Monkey*, pois com ele foi possível obter o controle dos respondentes e, se necessário, reenviar o formulário apenas para os não respondentes. Além disso, o *survey* possibilitou alguns recursos interessantes, por exemplo, uma notificação para os sujeitos da pesquisa retomarem o preenchimento do formulário, caso não tivessem realizado o preenchimento total, no mais permitiu *feedbacks* personalizados e o compartilhamento dos resultados entre a

¹ O armazenamento em nuvem faz parte de uma tecnologia a qual permite guardar dados por meio de um servidor on-line que permanece disponível. Assim, o usuário consegue acessar e armazenar documentos e arquivos salvos em qualquer computador ou aparelho que possua Internet, permitindo agilidade, segurança e redução de custos.

pesquisadora e a orientadora, apresentando os dados em formato de gráficos e/ou em porcentagem, de acordo com as questões e respostas.

No levantamento inicial realizado junto à seção de ensino do Programa, constatou-se um total de 1.131 egressos concluintes no período de 2010 a 2020. Na sequência, realizou-se o mapeamento dos *e-mails* cadastrados. Nessa etapa, foram localizados 866 contatos ativos que receberam a solicitação de participação na pesquisa. Desse total, 331 egressos aceitaram participar do estudo e responderam o *survey* completamente. Com base nesses dados, pode-se afirmar que a amostra final do estudo envolveu 38,22% dos egressos, oriundos dos cursos de mestrado e doutorado do PPGE.

Quanto às perguntas, o *survey* continha questões sobre o perfil do egresso; dados socioeconômicos; trajetórias acadêmica e profissional e avaliação do curso por meio de indicadores organizados em escalas de avaliação a partir de critérios descritivos e objetivos. Assim, o egresso utilizou no preenchimento do questionário o tempo entre 8 a 15 minutos, e o período que o *survey* permaneceu aberto foi de 29 de abril a 12 de agosto de 2021. Por fim, após o período de análise dos dados, foram agrupadas as informações por meio de categorias de análise a partir de dois tipos de formatos: gráficos e tabelas (planilhas).

Os egressos do PPGE receberam um *e-mail* com o convite para participação e as informações sobre o questionário, contendo o *link* para o preenchimento do *survey*. Nessa etapa, constatou-se que alguns *e-mails* estavam retornando, isso significava que o contato estava inativo. Desse modo, foi necessário realizar contatos com professores e estudantes do Programa para inserir o convite digital nos grupos de *WhatsApp* e nas demais redes sociais. Esse procedimento permitiu conectar com alguns egressos e atualizar seus *e-mails*.

Para a abordagem de nível qualitativo, o instrumento eleito para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos entrevistados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: aceitação de convite para participar do estudo e assinar o Termo Livre de Consentimento Esclarecido (TCLE). Além disso, o participante selecionado deveria ter respondido todo o roteiro do *survey on-line*, ter disponibilidade de tempo para um encontro virtual, na Plataforma *Teams* ou *Google Meet*, no período de no máximo 1h. Desse modo, foram entrevistados sete egressos, entre eles mestres e doutores. Para tanto, procurou-se selecionar egressos do início, meio e final do período de 2010 a 2020.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, pode-se afirmar que ela é caracterizada pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento ou uma situação se deseja conhecer. Normalmente, utiliza-se de um roteiro norteador com perguntas principais, estas são contempladas por questões inerentes ao problema de pesquisa. Esse estilo de entrevista apresenta informações livres e as respostas nem sempre são condicionadas a uma padronização. Com esse processo, o pesquisador consegue realizar análises e conclusões a partir dos dados coletados (GIL, 2008; MAY, 2004).

Também sobre essa questão, May (2004, p. 145) afirma que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” logo se considera pertinente à adoção desse instrumento.

Com esse procedimento, foi possível uma maior aproximação com os egressos do PPGE/FaE/UFMG, e conseqüentemente a obtenção de dados e de impressões sobre a experiência vivenciada por eles no Programa, no que diz respeito à formação recebida. Ademais, a pesquisa buscou analisar os dados relativos à inserção profissional dos sujeitos participantes deste estudo, após a conclusão do curso de mestrado e/ou doutorado.

Portanto, as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado e foram aplicadas em dia e horário agendados a partir da disponibilidade dos participantes, entre o mês de outubro de 2021 a janeiro de 2022, sendo entrevistados 2 egressos em outubro, 2 em novembro, 2 em dezembro e 1 em janeiro. Destaca-se, ainda, que foi solicitada a autorização dos participantes para a gravação da chamada de vídeo e ao final, as entrevistas foram transcritas e categorizadas com base nas contribuições de Bardin (2016).

1.2 O contexto da pesquisa

Por meio da análise documental, verificou-se que o PPGE atua no ensino, na pesquisa e na extensão para a produção de conhecimentos no campo da Educação e na formação de mestres e doutores. O Programa em 2022 completou 51 anos, e é resultado de uma história em construção desde 1971. Assim, conforme a visão dos autores Zaidan *et al.* (2011, p. 131) “esse Programa é um dos maiores, mais antigos e consolidados do país. Mais do que interesse em si, ele é tomado como um caso significativo da pós-graduação em Educação no Brasil”.

O Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação organiza-se em torno de dois eixos temáticos: inclusão/exclusão nos processos educativos; educação e conhecimento. Esses eixos possuem um caráter transversal, perpassam os diversos projetos de pesquisa de professores e estudantes e evidenciam a possibilidade de dupla inserção de docentes e discentes no Programa.

A estrutura curricular dos cursos de mestrado e de doutorado está baseada a partir da organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento de práticas educativas; a constituição social, histórica e política dos processos educacionais, na escola e fora dela; relações entre processos sociais, culturais e políticos e a organização e desenvolvimento de práticas escolares e educativas; educação e processos de produção e de socialização do conhecimento educacional; processos de produção de conhecimento e de suas relações com a educação dentro e fora da escola; relações entre os processos sociais, culturais, políticos e cognitivos e a produção e a aquisição de conhecimento pelos sujeitos (PPGE/FaE/UFMG, 2022).

Desse modo, os campos mencionados são perpassados pelos dois eixos estruturadores do PPGE e auxiliam na organização sistemática tanto dos objetos quanto dos problemas de pesquisa no campo da Educação, assim dando origem às disciplinas obrigatórias que compõem a formação de mestres e doutores.

Em relação ao objetivo geral do PPGE, este tem como finalidade contribuir para a democratização da Educação brasileira, por meio do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas, da produção de teorias e da formação de profissionais, que concorram para o avanço do saber e do fazer educativo.

Já os objetivos específicos são: criar condições que favoreçam a pesquisa e a teorização do fenômeno educacional em suas múltiplas dimensões; possibilitar um ambiente que acolha a reflexão coletiva sobre a prática e as teorias pedagógicas; formar docentes e pesquisadores capazes de contribuir para a produção do conhecimento e sua transformação; formar profissionais da Educação capazes de elaborar e implementar projetos inovadores teoricamente consistentes e socialmente relevantes; criar, consolidar ou ampliar linhas de pesquisa, pela incorporação de novos projetos e de novos pesquisadores.

O Programa relaciona-se a área de concentração em Educação e conta com 12 Linhas de Pesquisa que agregam professores e estudantes em torno de diferentes temáticas: Educação e Ciências; Educação e Linguagem; Educação Matemática; Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; História da Educação;

Política, Trabalho e Formação Humana; Políticas Públicas de Educação; Psicologia, Psicanálise e Educação; Currículos, Culturas e Diferença; Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas; Infância e Educação Infantil e Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais, as quatro últimas criadas em 2016 (PPGE/FaE/UFMG, 2022).

Assim sendo, o Programa foi considerado pela avaliação da Capes com a nota 7, conceito muito bom quanto à coerência, consistência, abrangência e à atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e organização curricular. É importante ressaltar que a nota 7 representa a excelência e a consistência que vêm sendo mantidas, conforme a atual avaliação que compreende ao período de 2017 a 2020.

Desse modo, observa-se, também, a partir do Relatório de Avaliação Quadrienal da Capes (2021) acerca do Programa e da formação oferecida que a qualidade e a adequação das teses, dissertações em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGE foram avaliadas como muito bom. Assim como, a qualidade da produção intelectual de discentes e de egressos; o destino, a atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação; qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente, bem como a qualidade e o envolvimento do corpo docente nas atividades de formação do PPGE/FaE/UFMG. Sendo assim, tais indicadores foram considerados como muito bom, reafirmando, tanto a importância da universidade pública e de qualidade quanto a constante evolução do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social (PPGE/FaE/UFMG, 2021).

1.3. Procedimentos para análise dos dados

O objetivo desta seção é indicar as ações adotadas na pesquisa, quanto ao tratamento dos dados cujos resultados culminaram com a escrita dos capítulos 5 e 6 desta dissertação. Em relação aos dados do *survey*, estes foram agrupados e classificados de acordo com as categorias, a saber: o perfil dos egressos do PPGE, sendo caracterizado pelo sexo, faixa etária, autodeclaração de etnia, estado civil e renda mensal; trajetória escolar e acadêmica; inserção e progressão profissional e avaliação institucional a partir das percepções dos egressos. Optou-se pela apresentação dos dados em tabelas e quadros, permitindo, assim, uma melhor

organização, procedimento este que auxiliou na compreensão das análises realizadas.

Torna-se relevante destacar que as entrevistas tiveram duração variável entre 26 min à 1h e 25 min, estas passaram pelo processo de transcrição e foram revisadas pela pesquisadora, a fim de possibilitar a triangulação dos dados, os quais estão vinculados a partir das contribuições de Bardin (2016), como também das análises dos dados do *survey on-line*, da revisão de literatura e da análise documental. Tal processo está fundamentado na perspectiva da Análise de Conteúdo, contemplando as três etapas, a saber: I) *pré-análise*; II) *exploração do material* e III) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

O Quadro 1 apresenta as categorias e subcategorias de análise que foram extraídas e selecionadas a partir do tratamento dos dados obtidos nas entrevistas transcritas.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias da análise da entrevista

Categorias		Subcategorias
1.	Trajetória Acadêmica	1.1 Formação Inicial 1.2 Escolha do PPGE
2.	Qualidade da Formação	2.1 Aspectos Positivos 2.2 Desafios Vivenciados
3.	Dimensão Didático-pedagógica	3.1 Aspectos Proveitosos 3.2 Sugestão de Melhoria
4.	Inserção Profissional	4.1 Trajetória Profissional 4.2 Inserção no Mercado de Trabalho

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Finalmente, torna-se fundamental ressaltar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG) (Anexo A). Desse modo, os participantes desta investigação receberam todas as orientações necessárias quanto aos riscos relacionados ao método de coleta de dados, assim como as providências e as cautelas que foram adotadas para minimizar, possíveis, incômodos ou desconfortos na etapa de participação da coleta de dados. Assim, após todos os esclarecimentos, os participantes que concordaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi enviado em anexo por *e-mail* ao participante (Anexo B).

CAPÍTULO 2 – POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo apresenta alguns aspectos históricos, contextuais, regulamentares, bem como as perspectivas e o desenvolvimento do programa de pós-graduação no Brasil. Para tanto, o capítulo está organizado em três seções, na primeira apresenta-se as reformas educacionais de nível superior, por meio da lei e do parecer de instauração e de consolidação da pós-graduação no território brasileiro.

Na segunda seção, sinaliza-se a estrutura, o funcionamento e a organização da pós-graduação no cenário brasileiro, em especial a *stricto sensu*, a qual é compreendida a partir de dois níveis independentes e terminais de formação, que concede ao discente diploma de mestre e/ou de doutor. Destaca-se, ainda, a consolidação e o reconhecimento da pós-graduação em educação pela comunidade científica no âmbito nacional e internacional, e as agências de fomento por meio de uma perspectiva crítica.

Já na terceira seção, aborda-se a expansão dos programas de pós-graduação em educação, bem como a pluralidade de estudos no campo educacional. Além disso, são apresentados, brevemente, desafios e perspectivas da pós-graduação no Brasil selecionados com base na revisão de literatura realizada pela pesquisadora.

2.1 Programa de pós-graduação no Brasil: aspectos históricos, políticos e contextuais

O contexto histórico no tocante à Educação, em especial a universitária, na década de 60, século XX, é marcado pela instauração tanto da graduação quanto da pós-graduação no Brasil. Nessa perspectiva, é importante compreender que antes o Ensino Superior era caracterizado por uma regulamentação que defendia os interesses de grupos dominantes, tal fato vincula-se a um processo educacional iniciado pelos jesuítas em 1549, uma vez que eles mantiveram sua liderança por mais de 200 anos no país (SILVA; COUTO; ELOI, 2012).

Contudo, somente em 1961 é promulgada a primeira lei no Brasil que regulamenta a educação nacional – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61. Como também o Estatuto do Magistério, por meio da Lei de número 48.814 de 06 de dezembro 1965, esta instituiu o regime jurídico do pessoal docente do Ensino Superior, integrado à administração federal, estruturando a carreira dos

docentes universitários. Dessa maneira, desde o princípio, compreende-se como atividade de magistério superior: o ensino e a pesquisa de forma indissociável, com a finalidade de transmissão e de aplicação dos saberes construídos e vivenciados nesses espaços acadêmicos (BRASIL, 1965).

Quanto à regulamentação da pós-graduação no Brasil, esta se deu a partir do regime militar, apresentando uma forte orientação nacionalista. O intuito de regulamentar esse nível de formação reflete as potencialidades estratégicas dessa etapa, titulação considerada avançada e reconhecida no âmbito nacional e internacional (BALBACHEVSKY, 2005). Por meio desse ato regulatório, surge o primeiro curso de pós-graduação em educação no cenário brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro, em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), assim foram instituídas a regulamentação e a instalação de diversos Programas de Pós-graduação (PPG) até os dias atuais (RAMALHO, 2006).

Torna-se importante ressaltar que o programa de pós-graduação em educação foi criado por meio do Parecer Sucupira, denominado *Parecer do Conselho Federal de Educação* de n.º 977/1965, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Este, por sua vez, representa o marco legal que inaugurou, portanto, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, pelo Conselho Federal de Educação, com homologação ministerial, na vigência da Lei n.º 4.0243, de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira LDB.

Por meio da consolidação do Parecer de n.º 977/65 da Comissão de Educação Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual foi desenvolvido por Newton Sucupira a pedido do Ministério da Educação (Mec), a fim de regulamentar e de normatizar a pós-graduação no contexto nacional, surge a finalidade inicial da pós-graduação:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; **2)** estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; **3)** assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965, p.1, grifo nosso).

Assim sendo, o Parecer visava definir as características e os objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e das naturezas específicas na forma da

exigência legal (BRASIL, 1965). Ainda em relação ao Parecer mencionado e à regulamentação, o autor Dermeval Saviani (2000) ressalta que:

O Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, teve como objeto a conceituação da pós-graduação. Data também do início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro [...]. Em 1969, o mesmo conselheiro foi o relator do parecer 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil e, também nesse ano, é instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (SAVIANI, 2000, p. 4-5).

Posteriormente, o Ensino Superior, nos cursos de graduação, passou por reformas a partir da Lei de n.º 5540/68. Esta denominada como *Lei da Reforma Universitária*, a qual fixava normas de organização e de funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média no cenário brasileiro.

Nessa concepção, é possível verificar que:

A reforma do ensino superior possibilitada pela Lei 5.540/68 passa a ser interrogada e as instituições de educação superior são questionadas quanto ao seu papel na sociedade contemporânea e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico no país. (SILVA; COUTO; ELOI, 2012, p. 5).

Outro fato considerável é que, em Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)² concede as bases para a reforma da Educação Superior, ocorrida no ano de 1968. Em seguida, no ano de 1970, surgem os Centros Regionais de Pós-graduação, como também as normas e os critérios do Conselho Nacional da Pós-graduação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Federal de Educação (CFE).

² Mais antiga universidade de Minas Gerais, a origem da UFMG se entrelaça com a história das primeiras instituições de Ensino Superior do estado, foi criada em 7 de setembro de 1927 com o nome Universidade de Minas Gerais (UMG) – uma instituição privada e subsidiada pelo Estado. Sua fundação decorreu da união entre quatro escolas de nível superior que então existiam em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito (criada em 1892 em Ouro Preto e transferida para a atual capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911).

De acordo com o Mec:

Neste processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para as de Ensino Superior e de Ciência e Tecnologia, a Capes ganhou novas atribuições, além de um orçamento próprio. Com isso suas ações multiplicaram-se e a instituição passou a atuar na qualificação dos professores das universidades brasileiras, destacando-se na formulação da nova política para a pós-graduação. (BRASIL, 2008, p. 1).

Além disso, a Capes foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) por meio do Decreto n.º 86.79/81, assim tornou-se, em 1981, uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura juntamente com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, com o intuito de avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relacionadas ao Ensino Superior. De fato, o surgimento do Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica (CAPES, 2008). Dessa forma, torna-se bastante significativa a efetivação da pós-graduação nesse período histórico, e pode-se dizer que os avanços na área educacional auxiliaram na redemocratização de 1985 no Brasil.

No mais, é importante ressaltar que os programas tinham “doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior” (SAVIANI, 2000, p. 5). Nesse contexto havia pouca infraestrutura nas universidades, uma vez que os programas de pós-graduação estavam iniciando no cenário brasileiro. Certamente, um dos incentivos nesse período, a fim de investir na ciência e reconhecer a importância dos pesquisadores, foi o apoio financeiro e o acompanhamento da Capes, o que fortaleceu a consolidação e as condições de permanência da pós-graduação no país (SAVIANI, 2000).

Quanto às proposições do PNPG, três ocorreram efetivamente e o quarto ficou circulando na alta cúpula da Capes, e não prosseguiu devido à crise de 1990 no governo Collor/Itamar³. Em 2005, tem-se a aprovação do quinto PNPG que valeria até

³ O processo de *impeachment* de Collor transcorreu no final de 1992 e foi o primeiro do Brasil e da América Latina, resultando no afastamento definitivo de Fernando Collor de Mello do cargo de presidente da república. O processo, antes de aprovado, fez com que Collor renunciasse em 29 de dezembro de 1992, deixando o cargo para seu vice, Itamar Franco.

2010. Este visava a qualificação dos programas de pós-graduação e a estruturação da produção científica que se voltou para o desenvolvimento socioeconômico e cultural brasileiro. Já no final do ano de 2010, a Capes promulga o sexto PNPG, que abrangeu o período de 2011 a 2020, tendo entre seus objetivos a elevação gradual do número de matrículas nos cursos de mestrados e de doutorados, com o intuito de atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (PNPG, 2011-2020).

Já em relação à finalidade da pós-graduação *stricto sensu* que abrange os cursos de mestrado e de doutorado regulares, conforme o Conselho Nacional de Educação (2017):

§ 1º Os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade. § 2º Os cursos de mestrado e doutorado se diferenciam pela duração, complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão. § 3º A conclusão em cursos de mestrado não constitui condição necessária ao ingresso em cursos de doutorado. § 4º É admitido o uso de língua estrangeira nas atividades dos cursos de mestrado e doutorado, incluindo trabalhos, dissertações e teses. (BRASIL, 2017, p.1).

Inicialmente, o mestrado e o doutorado por meio dos PPG tinham como finalidade a formação de docentes no campo da Educação, a fim de suprir o número de professores das universidades brasileiras, já que tal formação se vinculava à pesquisa e à orientação de novos pesquisadores. Nessa concepção, as autoras Kuenzer e Moraes (2005, p.1342) compreendem que “a pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do Ensino Superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica”.

Desse modo, com o passar dos tempos, os PPG foram se institucionalizando e critérios surgiram como: a conclusão de disciplinas; cumprimentos de um número determinado de créditos; a qualificação junto a professores especializados em uma determinada área e a defesa pública diante de uma banca examinadora, apresentando como exigência pelo menos um professor externo para compor a banca para o mestrado e dois docentes externos para a composição da banca de doutorado (BALBACHEVSKY, 2005). Além disso, quanto aos PPG em Educação e ao corpo docente, estes precisam identificar os temas, os enfoques e os momentos da educação brasileira a partir das diversas linhas dos estudos pedagógicos, trazendo

contribuições significativas para o avanço do conhecimento no campo educacional (SAVIANI, 2000).

Portanto, ao se falar da pós-graduação, no Brasil, esta é considerada uma das maiores titulações do Ensino Superior no país. Nesse nível de formação educacional, analisa-se e questiona-se o que era considerado já alicerçado, como também busca-se respostas às hipóteses e aos problemas sociais contemporâneos.

No próximo tópico, será possível compreender um pouco mais sobre os programas de pós-graduação no Brasil, em relação à organização e ao funcionamento, bem como a avaliação dos PPG e a sua expansão nos dias de hoje.

2.2 A organização e o funcionamento dos programas de pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil está aberta aos candidatos que possuem diplomas de graduação, em qualquer área do ensino, reconhecidos pelo Mec, uma vez que as faculdades atendam às exigências de ensino, conforme as normas do Estado brasileiro. Assim, a pós-graduação se divide em *lato sensu* e *stricto sensu*, ambas são regulamentadas pela Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme inciso III do art. 44, da Lei n.º 9.394/1996, sendo que a primeira vincula-se aos cursos de especialização e incluem, também, os designados como *Master Business Administration* (MBA).

Já a segunda, *stricto sensu*, foco desta pesquisa, designa-se a Programas, termo utilizado no Brasil no lugar de curso para dar ênfase na pós-graduação quando denomina-se ao mestrado e ao doutorado. Estes abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos estudantes, sendo que ao final do curso o discente obtém o diploma e não certificado (BRASIL, 2020). Em relação à distinção dos termos cursos e Programas, estes são regulamentados na Lei n.º 9.394, art. 44, de 20 de dezembro de 1996, a saber:

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (BRASIL, 1996, p. 1).

Desse modo, *stricto sensu* é compreendido como dois níveis independentes e terminais de formação, que concede ao discente diploma de mestre e de doutor. Sendo que o mestrado pode constituir a etapa inicial para o doutorado, a critério da instituição de ensino, a duração da pós-graduação *stricto sensu* foi determinada a partir do mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado (MOROSINI, 2009, p. 130).

Nesse contexto, Saviani (2000) destaca que:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. (SAVIANI, 2000, p. 2).

Outro ponto interessante acerca da trajetória da pós-graduação no Brasil, em especial a *stricto sensu*, a qual tem como perspectiva a pesquisa e a docência, é a questão do período histórico, ela é considerada contemporânea, sendo efetivada no contexto brasileiro a partir do século XIX. De acordo com Morosini (2009, p. 147), “a pós-graduação, resultado de políticas públicas com visão estratégica de desenvolvimento científico nacional, é bastante recente”. Dessa maneira, os programas de pós-graduação do país vêm ganhando, progressivamente, visibilidade no âmbito nacional e internacional, tendo como finalidade manter a qualidade e o desenvolvimento no campo da pesquisa científica, formando mestres e doutores em diversas áreas do conhecimento.

Quanto ao trabalho final que visa a obtenção do grau acadêmico de mestre e/ou de doutor, os mestrandos, por sua vez, desenvolvem a dissertação, já os doutorandos a tese, ambos os níveis de titulação são orientados por professores experientes, vinculados a uma linha de pesquisa de um programa de pós-graduação.

Nessa perspectiva, Martins (2002) afirma que:

O resultado dessa estrutura acadêmica tem permitido um forte crescimento da produção científica que, em várias áreas do

conhecimento, tem possibilitado a renovação de campos específicos do saber e contribuído para a introdução de novas questões para investigação. A pós-graduação, por outro lado, liga a vida acadêmica nacional a centros relevantes da produção científica nacional. (MARTINS, 2002, p.78).

Para tanto, a fim de preservar o aspecto de qualidade dos Programas, a gestão e a avaliação dos PPG são realizadas pelo Mec, via Capes⁴, Agência Executiva do Mec, órgão responsável pela elaboração de Planos Nacional de Pós-graduação *stricto sensu*. Assim sendo, a Capes foi criada com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do Brasil (CAPES, 2020).

Dessa forma, a ampliação e o desenvolvimento da pós-graduação brasileira podem ser considerados expressivos, uma vez que a partir de 2003 houve um crescimento significativo. De acordo com o Mec, eram 112.237 estudantes matriculados na pós-graduação, sendo 66.959 de mestrado acadêmico, 5.065 de mestrado profissional e 40.213 de doutorado. As áreas com maior número de estudantes são ciências humanas; engenharia; saúde e computação, e o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes tem crescido, aproximadamente, 9% ao ano (BRASIL, 2020a). No ano de 2017, conforme estatísticas gerais do Censo da Educação Superior, realizada pelo Mec, o número de matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* era de 210.305 em instituições federais e de 92.217 estaduais (BRASIL, 2018).

Em relação ao número de Programas no Brasil, a partir dos anos de 2000 até 2017, houve um crescimento de 1.430 para 3.557, isso significa um aumento de 148,7% (LOPES, 2019). Conforme os dados apurados no ano de 2021, verificou-se no território brasileiro 4.570 programas de pós-graduação, destes 2.330 oferecem mestrado e doutorado; 1.333 oferecem apenas mestrado e 80 doutorado.

Indubitavelmente, tais resultados são considerados importantes, tanto no âmbito nacional quanto internacional, já que a pós-graduação brasileira, também, apresenta qualidade, excelência esta que é motivo de orgulho para as autoridades públicas, para os docentes, pesquisadores, estudantes e para a sociedade de forma

⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

geral (BALBACHEVSKY, 2005). Ademais, é importante ressaltar que em relação aos programas de pós-graduação em Educação “os dados mostram uma expressiva desigualdade regional: concentração na região sudeste, seguida pela região sul” (SANCHEZ, 2019, p. 55). Dessa forma, na região sudeste há o maior número de PPG nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, seguido por Minas Gerais. Assim, evidenciando uma desigualdade regional, principalmente, nas regiões norte e nordeste.

Verificou-se, a partir de um levantamento, que no ano de 2020, o número de matriculados na região sudeste, sobretudo, do estado de Minas Gerais, foi de 13.840 estudantes matriculados no mestrado e 11.547 no doutorado. No campo da Educação, especificamente, os dados atestam 7.516 mestrandos e 6.869 doutorandos. Na UFMG, foi possível identificar que ao todo há 3.525 discentes vinculados ao mestrado, 4.671 ao doutorado e 521 ao mestrado profissional⁵, em diversas áreas do conhecimento.

Conseqüentemente, o número crescente de mestres e de doutores, dos programas de pós-graduação, está relacionado também às agências de fomento estaduais e nacionais, que proporcionam bolsas aos estudantes, tencionado, assim, a dedicação destes com a intenção de manter a qualidade e o aperfeiçoamento dos PPG. Dessa maneira, tanto a Capes como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são agências que têm maior atuação na formação dos mestres e dos doutores no país (MARTINS, 2002). No ano de 2020, a Capes manteve 99,6 mil bolsistas no país e no exterior, e aumentou o número de benefícios em 41% dos cursos de pós-graduação, isto é, 3.386 bolsas nos mestrados e doutorados. Além disso, o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) *stricto sensu* teve um acréscimo de 164 novos cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2020b).

Contudo, cabe mencionar que a Capes e o CNPq não reajustam os valores das bolsas desde o ano de 2013, nesse sentido pode-se considerar uma redução dos investimentos no campo da pesquisa, uma vez que com o passar dos anos os valores são alterados por conta da inflação, isto é, o aumento dos preços de produtos e serviços. Outro fator observado é que mesmo considerando o aumento numérico de títulos de doutores crescendo anualmente no Brasil, desde 1996, conforme dados da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), os recém

⁵ Nessa modalidade de formação de pós-graduação há ênfase em estudos e técnicas voltados ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional.

doutores encontram no país dificuldades para inserção no mercado de trabalho, em decorrência dos baixos investimentos públicos e das poucas opções de trabalho no setor privado, o que provoca a migração de pesquisadores brasileiros para outros países (UFMG, 2022).

Mesmo com os desafios contemporâneos, faz-se importante destacar que a pós-graduação brasileira é considerada fundamental para o desenvolvimento da ciência; para o crescimento da universidade; para a inserção do sujeito no mercado profissional; para o pensamento reflexivo e crítico, bem como para a produção científica no Brasil, entre outros. De modo que “a pós-graduação se constituiu em um espaço privilegiado para o incremento da produção científica”, esta, por sua vez, se desenvolve a partir de “uma tendência crítica, gerando estudos consistentes” (SAVIANI, 2005, p. 37).

2.3. Programas de pós-graduação em educação no Brasil: perspectivas e desafios

Os programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu* apresentam como avanços o reconhecimento por parte da comunidade científica nacional e internacional, o que possibilita o crescimento positivo nas últimas décadas, mesmo enfrentando alguns desafios que precisam ser solucionados por meio de políticas públicas. Desse modo, a ampliação dos Programas é consequência da seriedade e da qualidade que as políticas de regulamentação para a pós-graduação tomaram em termos de definições e de ações, permitindo, assim, a expansão de pesquisas tanto na área da Educação quanto em outros campos do saber.

Consoante a isso, é fundamental compreender que os PPG em Educação acompanham o sistema de redemocratização do país, a partir de novos cenários e contextos. Dessa forma, estudos do âmbito educacional estão inseridos, geralmente, nos aspectos sociais da contemporaneidade e “apresentam um papel importante para a geração de novos conhecimentos, novas tecnologias e para o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo na formação acadêmica do profissional” (PÉRET; LIMA, 2003 *apud* MENDES *et al.*, 2010, p. 83).

Nessa perspectiva, é possível analisar de acordo com Santos e Azevedo (2004) que:

[...] o século XXI nos mostram que, acompanhando o movimento da redemocratização brasileira e as mudanças ocorridas no campo educacional, os programas de pós-graduação em educação, ao se defrontarem com novas demandas, redefiniram seus modelos muito em função da problemática da sociedade brasileira. (SANTOS; AZEVEDO, 2004, p. 543).

Posto isto, há uma pluralidade de estudos no campo da Educação, uma vez que a sociedade demanda por temas complexos. Assim, a universidade por meio dos programas de pós-graduação se organiza a partir da criação de linhas de pesquisas, o que permite estudar e pesquisar os diversos contextos da Educação, não somente da atualidade como, também, histórica e suas múltiplas dimensões éticas, políticas, epistemológicas, entre outros.

Desse modo, os estudos científicos no âmbito educacional são desenvolvidos e articulados por intermédio de pesquisadores, professores e estudantes de diversas áreas do conhecimento. Assim, junto aos grupos de pesquisas, os mestrandos e os doutorandos, além de cursarem as disciplinas obrigatórias e optativas, precisam interagir com seus pares em congressos, seminários, entre outros eventos acadêmicos no período de formação. Tal contexto faz com que a pós-graduação em Educação, nas universidades brasileiras, esteja em crescente expansão nacional e internacional, uma vez que esta possui regulamentação, isto é, documentos que legislam acerca da Educação no país.

Contudo, torna-se relevante ressaltar alguns desafios vivenciados pelos programas de pós-graduação. Segundo Balbachevsky (2005, p. 285), “um grande número de instituições públicas não conseguiu desenvolver uma pós-graduação forte e externa”. A autora apresenta alguns desafios acerca da pós-graduação no Brasil, ressaltando, sobretudo, a desigualdade regional, uma vez que a região sudeste concentra maior número de estudantes matriculados no mestrado e doutorado. Já em contrapartida, nas regiões norte e nordeste apresentavam nos anos 2000 apenas 1,1% de estudantes inseridos em programas de pós-graduação. Dessa forma, Balbachevsky assevera, em seus estudos, que essas diferenças regionais que revelam a desigualdade iníqua na sociedade brasileira têm sido alvo de políticas e de programas desde os anos de 1970 (BALBACHEVSKY, 2005).

Ademais, o baixo número de especialistas, professores pesquisadores de determinada área limita a possibilidade de oferecer mais de um programa de pós-graduação, assim as instituições de ensino apresentam como desafio a falta de

docentes qualificados para a pesquisa, com isso o foco fica sendo mais nos cursos de graduação, o que compromete a diversificação de estudos acadêmicos. A pesquisadora Balbachevsky, também, faz uma análise comparativa em relação a outros países, identificando que o período de formação é considerado longo aqui no Brasil, ressaltando que a transição do mestrado para o doutorado nem sempre é imediata, dessa forma os estudantes brasileiros finalizam seus estudos entre 37 a 42 anos de idade (BALBACHEVSKY, 2005).

Pode-se afirmar, então, que a pós-graduação em Educação no Brasil é considerada um segmento da Educação Superior que possui um papel educativo relevante, diferenciado por conta da sua qualidade e importância para o desenvolvimento do país e dos sujeitos que nele fazem parte, assim como para as relações internacionais voltadas ao universo educacional; visto que se trata de um nível em que o rigor teórico-metodológico daquilo que se produz é considerado alto.

Portanto, as pesquisas em Educação têm implicações diretas na formação do pesquisador e do professor, aquele capaz de propor olhares inovadores sobre os problemas educacionais brasileiros, que poderá atuar tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, nas perspectivas futuras da universidade, assim como na legitimação do conhecimento.

CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar os principais dispositivos das políticas de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Ao mencionar o ato de avaliar, este será abordado em primeira análise de forma contextualizada, a fim de apresentar a finalidade da avaliação, além disso as funções intrínsecas ao Mec e à Capes nesse processo. Dessa maneira, o presente capítulo está organizado em três seções.

A primeira seção apresenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o seu objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior no Brasil. Já a segunda seção destaca a Capes e suas diretrizes para o acompanhamento de egressos, apresentando aspectos acerca da ampliação do sistema nacional de pós-graduação, do acompanhamento dos egressos e do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), para o período de 2011 a

2020, o qual destacou a importância dos egressos para o aperfeiçoamento das políticas de avaliação dos Programas de pós-graduação no país.

Por fim, a última seção aborda e analisa os critérios de avaliação da Capes para acompanhamento dos programas de pós-graduação, como uma ação considerada relevante para a sistematização do desenvolvimento das Instituições de Educação Superior no cenário brasileiro.

3.1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a avaliação dos programas de pós-graduação

O Sinaes tem por finalidade assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES):

Com a lei do Sinaes, e em consonância com o que estabelecem a Constituição, a LDB e o PNE, todas as IES do país, não apenas as do sistema federal, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 197).

Dessa forma, a avaliação é para todas as instituições que compõem o sistema educacional, ou seja, as IES federais e as IES Privadas, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir de três componentes: **(1)** a avaliação das instituições, **(2)** dos cursos e **(3)** do desempenho dos estudantes. Assim, dialogando com a Constituição⁶ por meio do Art. 209 “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: **I** - cumprimento das normas gerais da educação nacional; **II** - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Nessa perspectiva, Ristoff e Giolo (2006) compreendem que:

Além de declarar que a educação não é exclusividade do Estado, a Carta Magna formaliza, de forma inofismável, a noção do Estado Avaliador, pois o aval para fins de ingresso e permanência no sistema deve ser dado pelo poder público, tomando por base o processo avaliativo por ele conduzido. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 194).

Sendo assim, o presente sistema de avaliação institucional é regulamentado e promulgado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004:

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil.

Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; **II** – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; **III** – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; **IV** – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de Educação Superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004, p. 1).

O intuito, então, é avaliar os aspectos relativos ao ensino; à pesquisa; à extensão; à responsabilidade social⁷; ao desempenho dos alunos; à gestão da instituição, como também o corpo docente e as instalações.

O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de Ensino Superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (BRASIL, 2015, p. 1).

No levantamento realizado, nesta pesquisa, verificou-se que o Sinaes prevê dez dimensões avaliativas, sendo apresentadas no artigo 3º, conforme Brasil (2004, p. 1) “A avaliação das IES terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais”, destaca-se, então, que a 9ª

⁷ Uma instituição educacional considerada socialmente responsável traz para a academia os problemas da sociedade e cria um ambiente que fomenta a formação de lideranças, que propõe soluções, intervenções, discussões e tecnologias que contribuem para que a própria sociedade possa superar esses problemas. Além disso, a promoção do ensino socialmente responsável abarcaria a formação de indivíduos qualificados para a inclusão no mercado profissional e igualmente a formação de indivíduos críticos, moralmente competentes, capazes de tomada de decisões frente a questões éticas, não apenas considerando uma visão deontológica, mas também seus contextos pragmáticos, morais e sociológicos. (BOLAN; MOTTA, 2007, p. 206 - 208).

dimensão está direcionada às políticas de atendimento tanto ao estudante quanto ao egresso. Como se vê, “o manual considera a inserção profissional do egresso e a sua participação na vida da instituição formadora como critério para a qualidade educacional desenvolvida pela IES” (LIMA; ANDRIOLA, 2018, p. 107).

Desse modo, a intenção do Sinaes de avaliar apresenta como perspectiva o aprimoramento das instituições, dos cursos e Programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, a fim de proporcionar a expansão do Ensino Superior de qualidade no território brasileiro que se instituiu a exigência da avaliação sistemática (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Além disso, o Sinaes visa a qualidade da Educação Superior, a ampliação da oferta, a promoção da responsabilidade social das IES, a partir do respeito à identidade institucional e da autonomia de cada organização (BRASIL, 2015, p. 1). Na visão dos pesquisadores Rothen e Schulz (2007, p. 167), o Sinaes pode ser considerado um [...] “sistema de avaliação como controle de ações e de desempenho institucional, organizacional, que envolve o processo de gestão e administrativo”.

Já os pesquisadores Ristoff e Giolo ressaltam que o Sinaes nesse percurso avaliativo deparou-se com alguns obstáculos:

O desafio de aproveitar da melhor maneira possível as experiências já testadas no Brasil, reestruturando a avaliação a partir de um novo modelo, de concepção global única, melhorando os instrumentos, integrando os instrumentos entre si, integrando os espaços avaliativos e os momentos da avaliação, otimizando o uso de todos os instrumentos de informação disponíveis e criando outros considerados fundamentais. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 198).

Sendo assim, ressignificar o ato de avaliar por meio de novos instrumentos e da integração dos espaços avaliativos, certamente, possibilita a consolidação da avaliação nos departamentos do Mec. Uma vez que anteriormente cada instituição fazia a avaliação a partir dos seus próprios conceitos e critérios, considerando que a avaliação na Educação Superior começou a ser regulamentada a partir do Provão, termo popularmente usado para o Exame Nacional de Cursos, criado por meio da criação da Lei de n.º 9.113/95.

Atualmente, essa otimização permite que os resultados das avaliações das IES e de seus cursos, segundo normatização, fiquem disponíveis à população de forma pública, uma vez que o Sinaes apresenta uma série de instrumentos avaliativos, a

saber: avaliação dos cursos de graduação, Enade, avaliação externa, autoavaliação, entre outros (BRASIL, 2015, p. 1).

Portanto, é fundamental enfatizar que para preservar a dimensão da qualidade dos programas de pós-graduação no Brasil, são realizadas pelo Mec a gestão e a avaliação via Capes. Visto que a avaliação assume um papel essencial para a Educação e esta, por sua vez, nas dimensões sociais. De forma mais específica, nas próximas seções serão abordados aspectos acerca da Capes e seus critérios de avaliação, assim como suas diretrizes para a avaliação e o acompanhamento de estudantes e de egressos dos PPG.

3.2. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os critérios de avaliação

A Capes é uma fundação vinculada ao Mec que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros, fundada em 11 de julho de 1951, no período do governo de Getúlio Vargas, por meio da atuação de Anísio Teixeira.

Com o passar dos anos, a institucionalização dos programas de pós-graduação foi sendo atrelado à Capes (CABRAL; MELO, 2020). Esta, por sua vez, nos dias de hoje, tem possibilitado a ampliação do sistema nacional de pós-graduação, relacionando à construção do conhecimento às necessidades da sociedade atual em diversas esferas.

Desse modo, a Capes apresenta em suas ações: a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; o acesso e a divulgação da produção científica; os investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e no exterior; a promoção da cooperação científica internacional, a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (BRASIL, 2011, p. 1).

Verifica-se que um dos critérios de relevância no percurso dos programas de pós-graduação é a sua avaliação, e esta é uma atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país (CAPES, 2019). Nessa concepção, Dias Sobrinho (2010) ressalta que:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

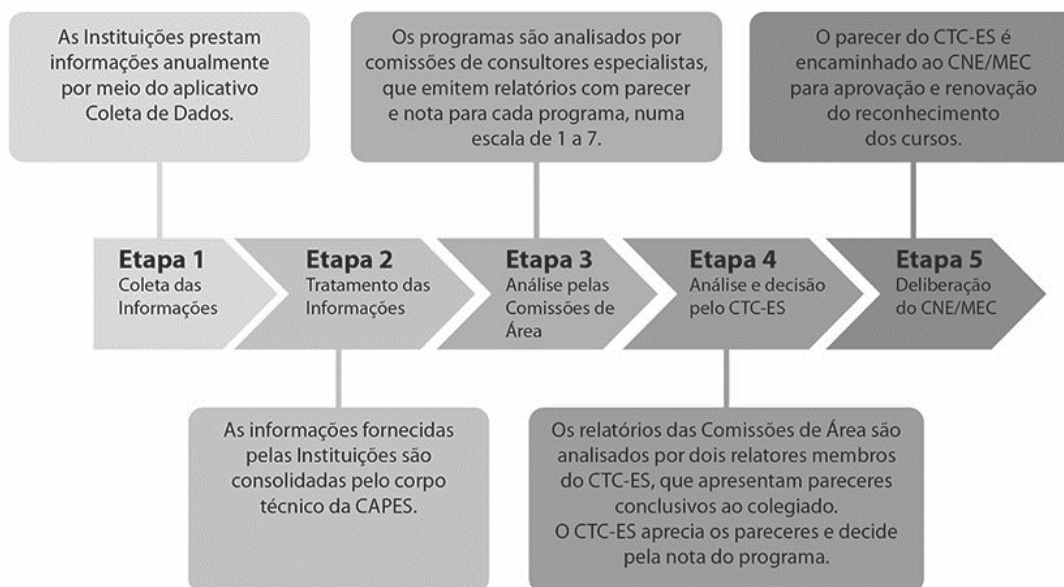
Assim sendo, no que tange à avaliação do Ensino Superior, especialmente, da pós-graduação, compreende-se a avaliação dos Programas como uma ação relevante para a sistematização do desenvolvimento institucional. Posto que avaliar possibilita garantir tanto a regulamentação e o controle quanto o aprimoramento do sistema da pós-graduação, estabelecendo, assim, um determinado padrão mínimo de qualidade acadêmica brasileira.

A fim de trazer legitimidade e credibilidade ao ato de avaliar, os PPG precisam prestar conta anualmente, informando sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas, a partir da Coleta Capes, módulo da Plataforma Sucupira, criado para reunir as informações acerca dos PPG. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2010, p. 210) ressalta que a avaliação “não deve limitar-se a um único instrumento compreendendo o conjunto integrado de dimensões, funções e finalidades de ensino, pesquisa e vinculação com a sociedade”, visto que na Educação Superior a avaliação torna-se complexa.

Além disso, dentro de um período de quatro anos, há uma avaliação global nomeada de Avaliação Quadrienal, nesse contexto, ainda, conforme Dias Sobrinho (2010, p. 210), a “análise de cada parte deve levar à compreensão do todo e, reciprocamente, a compreensão da totalidade institucional é referência para o conhecimento das partes”. Conseqüentemente, a finalidade dessa avaliação é melhorar o conceito quadrienal anterior ou manter o conceito, em casos de Programas de excelência, sendo parte do processo de Permanência.

Quanto à Avaliação Quadrienal, esta é realizada a partir de 49 áreas, de acordo com o número vigente do ano de 2020, por intermédio de requisitos básicos estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES):

Figura 1 - Etapas do processo de avaliação quadrienal



Fonte: Brasil (2021).

Como se vê, a Figura 1 apresenta as etapas do processo de avaliação quadrienal, dividido em cinco categorias, tanto a Coleta Capes quanto a Avaliação Quadrienal são consideradas como procedimentos importantes para os PPG. Assim, torna-se necessário que os Programas insiram com clareza e rigor as informações na Plataforma Sucupira, a fim de possibilitar uma boa avaliação. As descrições acerca do Programa devem ser inseridas anualmente nos sistemas da Capes, uma vez que a cada quatro anos, a coordenação avaliará o desempenho com base nas produções dos indicadores estabelecidos.

Nesse sentido, os resultados da avaliação periódica dos PPG são contabilizados a partir de notas, em uma escala de 1 a 7. A análise dos indicadores referente ao período avaliado é conduzida nas comissões da área de avaliação e, em seguida, no CTC-ES, o qual homologa os resultados finais. Tais resultados estabelecem a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente (BRASIL, 2021).

Dessa maneira, há uma necessidade de elaboração de parâmetros, a fim de regulamentar e deliberar os resultados avaliativos. Conforme Brasil (2021):

- Adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação, que estão preconizados nos documentos de área;

- Adequação dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores, parâmetros), ajustando-os ao desenvolvimento do conhecimento da área e dos Programas;

Em relação a esses dois parâmetros, eles são considerados imprescindíveis para que o processo não se restrinja a uma avaliação “intra-área”. Dessa forma, os resultados da avaliação retratam as diferenças no nível de desenvolvimento das áreas no país, e a dinamicidade de cada uma delas no que diz respeito à sua capacidade de acompanhar o ritmo de evolução do conhecimento em seu campo. Uma vez que não é possível verificar a perda progressiva da capacidade discriminatória da escala adotada, em decorrência da alta concentração de Programas nos níveis superiores da escala (BRASIL, 2021).

- Por fim, a garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada Programa, devendo tais relatórios atender aos requisitos de fundamentação técnica, estruturação, clareza, coerência e precisão, fundamentais para que os resultados da avaliação sejam compreendidos, valorizados e considerados pelos Programas e cursos e demais interessados nesse processo.

Portanto, os resultados obtidos na Avaliação Quadrienal dos programas de pós-graduação *stricto sensu* devem permitir a obtenção dos seguintes objetivos:

- Contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira que se efetiva na identificação dos Programas que atendam ao padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso e que, em decorrência, terão a renovação de seu reconhecimento recomendada pela CAPES ao Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC;
- Retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio de forma clara e efetiva, ao especificar:
 - a) O grau diferencial de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento;
 - b) A classificação dos Programas no âmbito de suas respectivas áreas, expressando as diferenças quanto à qualidade de desempenho na formação de recursos humanos e na produção de conhecimento a ela associada;
 - c) A caracterização da situação específica de cada Programa, mediante a apresentação de relatório detalhado sobre seu desempenho no Quadriênio 2017-2020.

- Contribuir para o desenvolvimento de cada Programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral ao fornecer, a cada Programa avaliado, as apreciações criteriosas sobre os pontos fortes e os pontos fracos de seu desempenho, no contexto do conjunto dos Programas da área, e antepor-lhes desafios e metas para o futuro.
- Fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento e a realização de investimentos no Sistema Nacional de Pós-Graduação- SNPG (BRASIL, 2021).

Historicamente, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado pela Capes em 1976 e, desde então, vem cumprindo papel essencial para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Nessa perspectiva, o objetivo principal do Sistema de Avaliação da Capes é:

Obter os Indicadores de Produtividade da Pós-Graduação no Brasil. Para isso a CAPES inicia com a “Coleta Capes”, por meio do qual os coordenadores dos cursos de pós-graduação informam todos os dados de seus programas. Esse trabalho é coordenado pela Comissão de Avaliação, que possui uma ficha de avaliação de cada curso, contendo: proposta do programa, corpo docente, atividade de pesquisa, atividade de formação, corpo discente, teses e dissertações, e produção intelectual. O processo de avaliação ainda conta com discussões por áreas, visando aperfeiçoar a avaliação e com uma comissão de visitas, que acompanha o desenvolvimento dos cursos *in loco*. (MORIZ; MELO, 2011, p. 9 *apud* CARNEIRO; LOURENÇO, 2003).

Quanto aos objetivos específicos da avaliação da Capes⁸, esta visa, por sua vez:

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- 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 - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação;
- Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que

⁸ Esses objetivos são referentes ao Sistema de Avaliação da Pós-graduação implantado pela Capes.

expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;

- Contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- 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;
- 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.

Como mencionado, a Capes é a instituição reguladora que por meio de um comitê avalia as produções e pontua os Programas, tal ação irá dizer quais e quanto de fomento às universidades brasileiras receberão para levar adiante as suas pesquisas, sendo que no Brasil, a porcentagem maior de pós-graduação encontra-se nas universidades públicas. Estas, por sua vez, devem se comprometer com os aspectos do âmbito social, além disso, manter o processo de melhoria contínua, a fim de preservar a qualidade exigida pela Capes, promovendo, assim, uma rede de conhecimentos construídos em diálogo com os professores, servidores, discentes e egressos do programa, entre outros sujeitos fundamentais na constituição da identidade universitária.

Dessa forma, a política nacional dos PPG, no Brasil, é regida pelo sistema avaliativo da Capes, pelo fato de ele estabelecer um padrão mínimo de qualidade acadêmica, consolidar o desempenho dos Programas e regulamentar os cursos *stricto sensu*, em todos os territórios federais. Assim, a Capes como instituição avaliadora, normatizou uma avaliação trienal.

Sobre essa questão, verificou-se que:

O Acompanhamento Anual é realizado no período compreendido entre os anos de realização das avaliações trienais. Tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre a CAPES e as instituições promotoras de cursos de mestrado e doutorado com vistas à orientação da atuação dos programas de forma que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar os problemas que eventualmente estejam a enfrentar – se possível antes da Avaliação

Trienal subsequente. O Acompanhamento não implica na atribuição de conceitos aos programas, mas apenas na apresentação de um parecer com os comentários considerados pertinentes pela Comissão de Área, e não enseja que seus resultados sejam contestados mediante a apresentação de recursos ou pedidos de reconsideração. (BRASIL, 2020, p. 10).

Desse modo, os programas de pós-graduação recebem um conceito que tem como nota de 1 a 7, e quanto mais próximo ao 7, melhor é a avaliação do PPG. Conseqüentemente, os cursos que têm conceitos 1 ou 2 são, praticamente, cancelados; os que recebem nota 3 indicam que seu desempenho é regular. Já os que têm conceito 4 possuem um desempenho bom; os que recebem nota 5 adquirem a qualificação de alto nível, sendo este o maior conceito dos Programas que possuem apenas a modalidade de mestrado; e, por fim, os conceitos 6 e 7 são indicados para os Programas que atingem o padrão de excelência do órgão, mas para que isso ocorra é necessário que o programa ofereça tanto a modalidade de mestrado quanto a de doutorado, como é o caso do PPGE/FaE/UFMG.

Nesse sentido, no que diz respeito a avaliação multidimensional, pode-se dizer que:

[...] a avaliação realizada pela Capes é criterial e normativa ao mesmo tempo, já que utiliza critérios iguais para todos, no entanto, estimula a competição e impõe uma dinâmica de alteração e elevação de padrões de qualidade. Ademais é regulatória, pois uma avaliação insatisfatória resulta no descredenciamento dos programas. (CAPES, 2019, p. 6).

A Capes, com o intuito de fortalecer e de aperfeiçoar o método avaliativo, propõe alguns objetivos a serem alcançados com a excelência que o conceito lhe confere. Segundo Oliveira e Fonseca (2010), estes são os de aferir o desempenho dos programas e cursos, a partir do incentivo e da produtividade, ampliando a pesquisa científica e criando um padrão mínimo de qualidade. Além disso, segue como referência nas decisões políticas de cada área e, principalmente, no tocante à concessão de bolsas de estudos e pesquisas.

Portanto, a Capes tem como intenção de que a avaliação seja multidimensional, inspirada no sistema europeu, o *U-Multirank*, um *ranking* global de instituições de ensino, o qual permite comparar por meio de diferentes indicadores o desempenho de várias universidades. Assim sendo, é possível observar que “há uma interface para usuários que desejam comparar instituições semelhantes dentro de uma mesma área

de conhecimento ou realizar comparações com universidades a partir da seleção de instituições” (CAPES, 2019, p. 7).

3.3. As diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o acompanhamento de egressos

A Capes prevê diversos instrumentos avaliativos. No ano de 2015, verificou-se que o acompanhamento de estudantes e a pesquisa com egressos passaram a ser ações propostas pela Capes no processo de avaliação dos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, a partir da Portaria de n.º 137, criada em 13 de novembro de 2015, que determina por meio do Grupo de Trabalho (GT) implantar a Avaliação de Impactos dos Programas, tendo como objetivos conforme o Art. 3º:

I - Definir dimensões de avaliação considerando implementação, execução e impacto. **II** - Identificar e analisar métodos e indicadores de avaliação de impactos, aplicáveis aos programas da Capes. **III** - Avaliar o impacto específico de cada programa, considerando suas metas e resultados esperados. **IV** - Definir indicadores e métricas para a avaliação de impacto. **V** - Propor uma sistemática de avaliação de impactos considerando as especificidades do Brasil e dos programas acompanhados e conduzidos pela Capes. **VI** - Ser fórum de interlocução entre comunidade acadêmica e a Capes visando a integração da avaliação e acompanhamento da pós-graduação com demais programas do sistema. (BRASIL, 2015, p. 16, grifo nosso).

Consoante a concepção do acompanhamento e da avaliação dos egressos, os autores Teixeira *et al.* (2014) ressaltam que manter o egresso próximo da instituição é considerado um diferencial, ainda, as ações institucionais que objetivam aproximar o egresso da universidade são avaliadas positivamente no sistema da Capes. Por conseguinte, a consulta realizada junto aos egressos poderá incidir sobre a avaliação do Programa e, se positiva, esta promoverá impactos no conceito do Programa, como também fornecerá subsídios que possibilitem potencializar a formação dos discentes.

Considerando o exposto, defende-se a relevância de pesquisas que envolvam egressos de programas de pós-graduação pelo fato de permitirem realizar mapeamento sobre a inserção desses sujeitos em diferentes contextos, entre eles: atuação em organismos internacionais; a identificação da empregabilidade em órgãos públicos federais, estaduais, municipais; em universidades públicas e privadas; em

empresas, entidades e organizações sociais; e a inserção nos sistemas educacionais de ciência, tecnologia e inovação, entre outros (CAPES, 2016).

Nessa perspectiva, verifica-se que os egressos são sujeitos fundamentais tanto no contexto do Programa quanto na avaliação da Capes. Portanto, este acompanhamento é indispensável, antes mesmo da conclusão do curso, a fim de promover a aproximação entre Programa e futuros egressos, e de forma mais efetiva após o término do curso (CORRÊA; MARTINS, 2018).

Em sintonia com essa abordagem, observa-se nos estudos de Corrêa e Martins (2018) que:

[...] os egressos são um dos ativos mais valiosos das universidades, visto que são o resultado real do aprendizado e, por meio deles, é possível construir uma rede de conhecimentos que pode ser compartilhada, além de promoverem a credibilidade da instituição. (CORRÊA; MARTINS, 2018, p. 4).

Além disso, salienta-se que o acompanhamento de egressos da pós-graduação se torna uma ação importante para o Programa, pelo fato de ser requisito previsto pela Capes. Logo, o compromisso da instituição de ensino com essa dimensão possibilitará uma gestão efetiva, estabelecendo, assim, uma relação de aproximação e de parceria com os egressos, minimizando o distanciamento que ocorre naturalmente após a conclusão do curso.

Torna-se fundamental ressaltar que, em sintonia com as orientações do Mec, indicadas no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), para o período de 2005 a 2010, “a pós-graduação deu uma indiscutível contribuição para a melhoria do professorado universitário e para o atendimento de necessidades conjunturais do mercado de trabalho” (BRASIL, 2010, p. 124). Pode-se afirmar, então, que a maioria dos Programas, dentre seus diversos objetivos, visam tanto à qualificação da formação dos pesquisadores, mestres ou doutores quanto à inserção profissional destes sujeitos.

Outro marco imprescindível é o PNPG para 2011-2020, o qual destacou a importância desses sujeitos para o aperfeiçoamento das políticas de avaliação dos programas de pós-graduação. Desse modo, a Capes tem ressaltado como interesse em seu processo de avaliação dois aspectos: *a formação pós-graduada e a inserção dos egressos de pós-graduação no mercado de trabalho.*

Assim sendo, os egressos são sujeitos primordiais quanto à fonte de informação, não somente para avaliar o Programa, mas porque eles passaram por um processo de formação e continuam sendo parte dele. Indubitavelmente, a expectativa é de que os egressos estejam atuando na sua área de formação, como também exercendo, de forma intrínseca, a articulação entre teoria e prática, isto é, que estejam explicitando na prática os saberes construídos durante o processo formativo na pós-graduação, de modo reflexivo e crítico (BRASIL, 2010).

Diante disso, o estudante concluinte autoanalizando a formação recebida, sua inserção ou progressão profissional, por meio da veracidade, da honestidade e da transparência acerca da realidade do PPG, torna-se protagonista no processo de avaliação institucional. Assim, tais ações permitirão que a universidade visualize o seu impacto na vida acadêmica e na trajetória profissional desses sujeitos, dentre outros aspectos inerentes ao processo de monitoramento e avaliação (LEITE, 2018).

CAPÍTULO 4 – PESQUISAS COM EGRESSOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar estudos que foram realizados com egressos de diversos programas de pós-graduação. Na primeira seção, realizou-se um levantamento de estudos de diversas áreas do conhecimento, observando, sobretudo, as escolhas metodológicas, os resultados alcançados e as contribuições dessas pesquisas na avaliação institucional, entre outros.

Já na segunda seção, considerou-se essencial realizar o mapeamento, especialmente, de pesquisas do campo da Educação, a fim de identificar as principais colaborações e homogeneidades com o presente estudo. Essas pesquisas fazem parte de um levantamento bibliográfico realizado sobre o descritor egressos de programas de pós-graduação, assim como trazem contribuições acerca dos descritores: avaliação institucional; percepções dos egressos; trajetórias acadêmica e profissional, tais temas relacionados com esta pesquisa.

Por fim, a última seção tem como intuito abordar acerca dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, quanto ao Relatório Sucupira referente à avaliação quadrienal.

4.1. Pesquisas com egressos da pós-graduação nas diferentes áreas: algumas contribuições

O intuito desta seção é apresentar pesquisas que tratam acerca da participação dos egressos na avaliação institucional, em específico dos programas de pós-graduação, dialogando com o estudo em questão. Assim sendo, buscou-se por meio do levantamento bibliográfico compreender algumas contribuições desses sujeitos não somente do campo educacional, contudo em outras áreas do saber. Dessa maneira, serão apresentados estudos de Borges (2013) do Serviço Social; Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012) da Geografia e Teixeira e Oliveira (2004) da Administração. Essas leituras permitiram identificar semelhanças, contrastes e a relevância do processo de reflexão sobre a formação recebida pelos egressos nos PPG, assim como sua trajetória profissional.

A pesquisa de Borges (2013) investigou egressos do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. A finalidade do estudo foi analisar as percepções dos egressos do Programa acerca da sua formação pós-graduada, assim como as repercussões em sua inserção acadêmico-profissional, tendo como objetivos específicos: localizar a inserção acadêmico-profissional dos egressos; reconhecer as repercussões da formação no curso de mestrado e relacionar as conexões entre formação pós-graduada e inserção profissional. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e os instrumentos escolhidos foram pesquisa documental e de campo, além de consulta ao Currículo Lattes dos egressos, com aplicação de entrevista semiestruturada que contou com uma amostra de 8 sujeitos. Houve uma divisão de dois grupos: os formados de 2003 a 2007 e os formados de 2008 a 2011.

Segundo a pesquisadora:

Os egressos pontuaram, de forma geral, a satisfação em terem contribuído com o processo de pesquisa, entendendo este momento como uma forma de refletir sobre a formação realizada, bem como dar um retorno ao próprio Programa. (BORGES, 2013, p. 265).

É relevante destacar que os mestres e doutores egressos, nesse contexto, ocupam o lugar de entrevistados, isto é, de sujeitos da pesquisa. Assim, é possível refletir os lugares distintos que ocupam tanto o pesquisador quanto o sujeito

participante do estudo, além disso repensar a importância da participação dos egressos nas pesquisas, já que se tornam consideráveis as contribuições e percepções por parte deles, tanto para o desenvolvimento quanto para a constituição do PPG.

Ademais, os resultados da pesquisa de Borges (2013) vinculam-se à formação recebida e a trajetória profissional dos egressos, dialogando com o presente estudo. Assim sendo, os dados revelam que boa parte dos egressos do PPG em Serviço Social antes mesmo do ingresso no mestrado já atuava no campo da docência, permanecendo nessa ocupação após a titulação. Desse modo, o ingresso na pós-graduação relaciona-se, também, à exigência do Mec de forma a atender às universidades para atuação como docente no Ensino Superior, determinando, então, o mínimo de um terço de mestres e doutores.

Borges (2013) verifica quanto à inserção dos egressos no PPG:

Observa-se que além das questões predominantemente acadêmicas, a inserção no mestrado de forma geral esteve voltada a atender às inquietações destes egressos quanto às questões do exercício da profissão nos diversos espaços sócio-ocupacionais do assistente social, assim em consonância com os próprios objetivos traçados pelo Programa quanto aos propósitos desta formação voltados para a formação de pesquisadores, docentes e demais profissionais. (BORGES, 2013, p. 192).

É interessante analisar que, independentemente da área de atuação no mercado de trabalho, a formação recebida está intrínseca à qualificação profissional. Assim como no nível do ensino, da pesquisa e nas atividades técnicas e administrativas nos espaços acadêmicos que estiveram ou estão inseridos, a formação ocupa um papel fundamental nessa trajetória (BORGES, 2013).

Ademais, os resultados apresentados por Borges (2013) revelam a importância da participação dos egressos na construção da identidade do programa de pós-graduação. Além de levá-los a refletirem acerca da formação recebida e sua trajetória profissional, esse procedimento de participar da pesquisa, por certo, estimula a autoria, isto é, a liberdade e o protagonismo dos egressos em colaborar no processo avaliativo do Programa que fizeram parte.

Paralelamente, outro estudo que discute sobre as percepções e a trajetória profissional dos egressos foi realizado por Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012), nele os autores relatam a experiência do Programa de Pós-graduação em Geografia

da Universidade Estadual Paulista, a partir da construção de instrumentos de avaliação; formação acadêmica e destino profissional dos egressos, nos níveis de mestrado e doutorado, no período de 1980 a 2008. O estudo se destaca pelo fato de ressaltar que durante 31 anos de existência do Programa, em nenhum momento foi dada especial atenção aos egressos, não havendo levantamento ou registro que abordasse o perfil, nem tão pouco o destino profissional dos mestres e doutores que ali se formaram.

Nesse contexto, é importante reafirmar que a formação está entrelaçada à profissão do sujeito, em muitos casos, a partir da graduação e/ou da pós-graduação é que se torna possível ingressar no mercado de trabalho.

Desse modo, para os autores:

O cenário global do mercado de trabalho apresenta uma competitividade bastante acirrada e os profissionais devem sempre ampliar suas competências e qualificações, buscando diferenciais. Assim, a formação continuada é o caminho que vem sendo incentivado para o acúmulo de novos conhecimentos. (ORTIGOZA; POLTORNIÉRI; MACHADO, 2012, p. 245).

Sendo assim, por certo, a pós-graduação além de ser para alguns realização pessoal e aquisição de novos conhecimentos é, também, a oportunidade para se inserir profissionalmente no mercado de trabalho ou, até mesmo, pleitear uma nova posição dentro de seu espaço de trabalho atual.

Por fim, outro estudo relevante é o de Teixeira e Oliveira (2004), que tem por objetivo discutir a importância da pesquisa de egressos na avaliação de cursos de pós-graduação, tendo em vista a adoção de medidas gerenciais que possam promover o aperfeiçoamento institucional e o aprofundamento da inserção social dos Programas. A pesquisa realizada em 2003 teve como referência o Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Dessa forma, o estudo buscou identificar como os egressos do período de 1997 a 2001 avaliaram a formação recebida e seus efeitos sobre a carreira. Assim, envolvendo egressos dos cursos de doutorado, mestrado acadêmico e profissional em Administração, identificando os impactos desses resultados no aperfeiçoamento do Programa e as possíveis consequências para a avaliação da Capes.

Os resultados indicaram que os cursos do NPGA ampliaram as possibilidades de atuação no mercado de trabalho, contribuindo para melhorar a inserção e o

desempenho profissional dos egressos. As informações levantadas permitem que se tenham algumas considerações quanto à utilização dos resultados no aperfeiçoamento dos cursos do NPGA e, em uma perspectiva mais abrangente, sobre a pertinência da incorporação dos resultados de estudos dessa natureza na avaliação da Capes.

Os pesquisadores ressaltam que os estudos acerca de egressos no início dos anos 2000 eram considerados já oportunos, uma vez que naquela época se discutia a adequação da avaliação da Capes para a área de Ciências Sociais Aplicadas, particularmente no que se refere aos critérios de internacionalização dos Programas. Além disso, eles abordam sobre a mudança de perfil dos egressos ao longo do tempo, já que houve um aumento no número de matrículas nas IES privadas e colocaram a exigência do percentual mínimo de 40% de mestres e doutores na composição do corpo docente, o que na prática contribuiu para elevar o perfil da demanda por mestres e doutores no mercado de trabalho do Ensino Superior (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004 *apud* VELLOSO, 2002).

Dessa forma, os autores ressaltam que:

A diversificação da oferta de cursos *stricto-sensu* (*sic*), com a criação dos cursos de mestrado profissionalizante, também contribuiu para mudar o perfil dos alunos dos cursos de pós-graduação, influenciando significativamente nas expectativas e motivações relacionadas ao tipo de formação recebida. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 171).

Nessa trajetória, é possível observar a intensificação em relação às exigências quanto à avaliação dos cursos de pós-graduação, discutindo, assim, a importância da criação de critérios e de indicadores qualitativos e formativos que privilegiam os processos internos. Bem como, os aspectos positivos e os desafios enfrentados pelos cursos de pós-graduação.

Nesse cenário, os autores asseveram que:

Sem dúvida, as avaliações realizadas mediante a pesquisa com egressos têm muito a contribuir. Elas fornecem subsídios para a definição e revisão do projeto pedagógico como eixo articulador do currículo, integrando as atividades de ensino e pesquisa de forma mais sistemática; para a explicitação da vocação institucional; e para a delimitação do perfil de profissional que se pretende formar. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 171 *apud* PETTIT, 1991).

Quanto aos dados apresentados, é interessante observar que houve uma dificuldade de localização de egressos. Nesse sentido, quanto mais tempo o egresso concluiu o curso de mestrado e/ou de doutorado mais distante ele fica da universidade, ao não atualizar seu contato, isso impossibilita a obtenção de respostas acerca da avaliação institucional e suas demais percepções.

Outro ponto apresentado pelo estudo é sobre o gênero, verifica-se a predominância de respondentes do sexo masculino sendo 53,9% contra 46,1% do feminino. No curso de mestrado profissional essa diferença é mais acentuada: 62,5% de egressos são do sexo masculino e 37,5% do feminino. Indubitavelmente, esses dados são diferentes das pesquisas com egressos da Educação, uma vez que conforme o levantamento bibliográfico realizado, na presente pesquisa, foi perceptível a porcentagem maior de matrículas de mulheres em PPG em Educação.

Mais um dado interessante é que os autores investigaram que, ao longo dos anos, houve uma diversificação de alunos oriundos de diversos campos dos saberes, ressaltando que na década de 90 havia uma predominância de graduados em Administração no PPG em Administração. Observa-se, também, que na área da Educação há essa pluralidade, na atualidade os PPGE recebem estudantes de diversas áreas, assim ampliando as temáticas e as discussões sobre Educação e sua importância nos distintos setores sociais.

Portanto, esse estudo permitiu compreender que a pesquisa com egressos é considerada um instrumento complementar à avaliação da Capes. Por meio da participação dos egressos é plausível detectar problemas que não são possíveis de serem avaliados pelos dados do Relatório Anual da Capes, além disso, esse tipo de pesquisa apresenta aspectos qualitativos que a avaliação da Capes nem sempre pode relevar (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004).

Assim sendo, os estudos realizados com egressos de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento revelaram a importância da universidade como agente formador de profissionais para a inserção social, não somente no Brasil, mas em qualquer outro país. Além disso, possibilitou constatar que os Programas trazem impactos essenciais para a formação e trajetória profissional desses sujeitos, e que as pesquisas com egressos contribuem para o desenvolvimento dos PPG, possibilitando a avaliação e a tomada de decisões sobre ações futuras a serem adotadas pelo colegiado do curso.

De forma mais específica, a próxima seção apresentará estudos que envolvem programas de pós-graduação em Educação, pesquisas que integram tanto mestrado como doutorado nacional e internacional.

4.2 Egressos de Programas de Pós-graduação em Educação: o que os estudos revelam?

Nesta seção, foram selecionadas quatro pesquisas do campo da Educação tanto de mestrado quanto de doutorado de distintas regiões do Brasil e, entre elas, uma internacional da cidade de Guadalajara, no México, os estudos compreendem o período de 2009 a 2019. Certamente, estas pesquisas apresentadas trazem contribuições e apontamentos importantes acerca da temática egressos de pós-graduação, suas percepções avaliativas e trajetórias acadêmica e profissional.

Nessa perspectiva de estudos, Batista (2017) desenvolveu uma pesquisa com egressos, do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com o objetivo principal de analisar a inserção deles no mercado profissional, bem como suas trajetórias e percepções. Nesse trabalho, a metodologia utilizada foi descritiva e exploratória, com enfoque qualitativo, por meio de estudo bibliográfico e de aplicação de questionário. Como fonte de coleta de dados, a autora utilizou os registros oficiais da universidade referentes aos discentes em questão e a aplicação de questionário *on-line*. Ao finalizar a pesquisa, os resultados revelaram que os egressos dos Programas se encontram inseridos principalmente no setor público. O estudo também destacou a importância da universidade como agente formador de profissionais prontos a serem inseridos no mercado profissional, tanto no Brasil quanto no exterior.

Ainda nessa ótica de investigação, Flores (2009) analisou o currículo do Programa de Mestrado em Educação da Universidad Autónoma de Guadalajara, no estado mexicano de Colima, a fim de identificar a inserção dos egressos do mestrado, em especial, os concluintes do período de 1997 a 2005, tencionava conhecer a carreira educacional e avaliar seu desenvolvimento profissional. O procedimento metodológico eleito foi descritivo e de natureza exploratória. Quanto aos resultados, a maioria dos egressos relatou grande impacto da formação em suas trajetórias profissionais, ressaltando, principalmente, promoções e, ainda, alguns tipos de publicação de alcance regional, nacional e internacional.

Desse modo, segundo a autora:

[...] los estudios de egresados son el puente entre el mundo de la educación y el campo de trabajo. Describen las características de la inserción y desempeño laboral, para efectos de evaluar y retroalimentar los programas educativos que han cursado. (FLORES, 2009, p. 1).

Assim sendo, os estudos com egressos contribuem de forma significativa para o PPG, uma vez que estes apresentam subsídios importantes acerca da formação e da sua inserção no campo profissional. Conforme a autora, esses estudos com egressos compõem “una de las estrategias más adecuadas para retroalimentar los programas de formación de profesionales e investigadores en instituciones educativas” (FLORES, 2009, p. 2). Logo, por meio dessa perspectiva, é importante que os PPG acompanhem o desenvolvimento, a trajetória acadêmica e profissional dos egressos, a partir de projeto que inclua a gestão, com o intuito de acompanhar e avaliar ações, como também diretrizes pedagógicas dos cursos de pós-graduação, articulado às demandas da sociedade contemporânea.

Estreitamente ligada a essa questão, Sanchez (2019) investigou mestres e doutores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), concluintes no período de 2004 a 2014, tendo como objetivo principal conhecer as trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos. O estudo se distingue por duas características: a primeira, por seu caráter metodológico – trata-se de uma pesquisa que faz uso da Plataforma Lattes como fonte de coleta de dados. A segunda, porque preenche uma lacuna na literatura sobre pesquisa com egressos nos programas de pós-graduação em Educação no país. Para a autora, “é importante destacar a escassez de estudos sobre egressos de programas de pós-graduação em educação” (SANCHEZ, 2019, p. 17).

Ademais, a pesquisadora constatou que os egressos do PPGE da Unicamp quase não são sujeitos de pesquisas acadêmicas, ressaltando que “nos últimos vinte anos, localizamos apenas um estudo a respeito desses estudantes, embora o programa seja um dos maiores do país, computando hoje cerca de 600 alunos, entre mestrandos e doutorandos, e 117 professores credenciados” (SANCHEZ, 2019, p. 15).

Em relação aos resultados obtidos, especialmente, os que envolvem a trajetória profissional, o estudo destaca alguns tipos, sendo o primeiro – um deslocamento

vertical do titulado no sistema educacional – o estudante de mestrado que já atuava como professor na Educação Básica, após a obtenção do título, passava a atuar como docente no Ensino Superior em instituições privadas. No segundo tipo de trajetória profissional ocorre – um deslocamento horizontal no sistema de Ensino Superior – o estudante de mestrado que já atuava como docente em instituição de ensino privada, após a obtenção do título de mestre, permanecia na carreira acadêmica; ao concluir o doutorado ingressava como docente em universidade pública.

Sobre o exposto, Sanchez assevera que:

Enquanto os mestres se direcionam verticalmente no sistema em direção ao ensino superior e, em geral, para instituições privadas, os doutores encaminham-se preferencialmente para instituições públicas, em especial, para universidades federais, localizadas em diversos estados do país. (SANCHEZ, 2019, p. 119).

No mais, Sanchez (2019) destaca, também, os terceiro e quarto tipos como não tendo deslocamento na trajetória profissional do titulado, mesmo após a obtenção do título. Assim, no terceiro tipo há uma expansão dos espaços de atuação do titulado no sistema educacional – que já atua como professor na Educação Básica –, e que após a aquisição do título de mestre passa a atuar também em instituições de Educação Superior, em geral a atuação se faz nas entidades privadas. Já no quarto tipo, o então mestrando, atua como professor na Educação Básica, na área que se graduou, e permanece neste nível de ensino mesmo após a obtenção do título de mestre (SANCHEZ, 2019).

Também nesse viés de estudo, Caldeira *et al.* (2011) realizaram uma pesquisa sobre egressos do PPGE/FaE/UFMG. Trata-se de um estudo que proporciona um diálogo com a presente pesquisa. Nele, os autores analisaram as repercussões do mestrado e do doutorado na trajetória profissional de 305 egressos do PPGE/FaE/UFMG, no período de 1977 a 2006. Como procedimento metodológico, foi utilizado um questionário a partir do qual os autores obtiveram informações referentes às atividades profissionais dos egressos. Os resultados foram analisados por decênios e revelaram que a docência na Educação Superior é a ocupação majoritária dos egressos. Portanto, os doutores concentram-se na academia e em instituições de pesquisa; já os mestres estão em instituições de Educação Superior, na Educação Básica e em atividades autônomas. Outro aspecto apresentado no estudo é que mestres e doutores avaliam positivamente a formação em pesquisa e a sua passagem

pela FaE, além de considerarem a pós-graduação um lugar de formação do pesquisador e de produção de conhecimento.

Observa-se que essa pesquisa foi realizada em 2011, e os autores ressaltaram que os avanços na pós-graduação já estavam sendo largamente reconhecidos e um dos fatores que interferiram desde aquela época até a atualidade, é a avaliação pela qual os Programas estão submetidos. Assim, “essas avaliações destacam a produção científica e o fluxo de titulação, que são certamente elementos fundamentais, mas deixam de lado aspectos menos palpáveis, como as repercussões profissionais” (CALDEIRA *et al.*, 2011, p. 130). Como se percebe, os autores focalizam a trajetória profissional, para eles, a formação e a vida profissional estão interconectadas. Desse modo, “a pós-graduação tem entre seus objetivos não só a formação de pesquisadores como também a qualificação profissional de docentes, sobretudo para o ensino superior” (*ibidem.*).

Além disso, esse estudo traz informações imprescindíveis ao evidenciar o PPGE/FaE/UFGM como um dos maiores, mais antigos e consolidados do país, e os autores asseveram que “mais do que interesse em si, ele é tomado como um caso significativo da pós-graduação em Educação no Brasil” (CALDEIRA *et al.*, 2011, p. 131). Dessa forma, os dados levantados foram organizados em três décadas, considerando separadamente mestres e doutores. Em consonância com as outras metodologias apresentadas em outros estudos, utilizam-se da Plataforma Lattes para complementar e atualizar as informações obtidas na secretaria do PPGE.

Quanto à análise das repercussões do ponto de vista da atuação profissional dos egressos, os autores constataram que:

Alguns depoimentos indicam que a ampliação do campo de atuação profissional com o mestrado ocorre de forma um pouco mais restrita, pois, nos grandes centros urbanos, passa-se a exigir o doutorado, especialmente para contratações nas IFES, fazendo com que o título de mestre já não represente um diferencial, como foi nas décadas anteriores. Assim, apesar de expressarem um sentimento de maior segurança teórica ao lidar com as questões educacionais, um crescimento pessoal e a aquisição de novos saberes, não se pode dizer que tais ganhos tenham levado necessariamente a uma ascensão funcional. (CALDEIRA *et al.*, 2011, p. 145).

Como se vê, os apontamentos indicados pelos egressos do PPGE/FaE/UFGM, desse estudo, acerca do mestrado, estão presentes nas percepções dos egressos da

pesquisa em pauta. Uma vez que, com o passar dos anos, são maiores as exigências no campo da formação.

No que se refere aos estudos realizados com egressos de programas de pós-graduação em Educação, pode-se afirmar que os resultados revelam a trajetória dos egressos tanto na época da formação quanto após a conclusão do curso, permitindo, assim, compreender o processo de inserção profissional desses sujeitos. Uma vez que a formação e a vida profissional estão consolidadas na vivência e no percurso dos egressos. Outro ponto relevante são os avanços da pós-graduação no Brasil, assim como as mudanças acerca da avaliação a que os Programas são submetidos, que nos últimos anos incluiu a consulta aos egressos.

Outrossim, em todos os estudos apresentados, os egressos ressaltaram a satisfação em participar do processo de pesquisa. Pois eles puderam, de certa forma, contribuir e trazer suas experiências para a instituição a qual fizeram parte, sendo possível, portanto, avaliar o campo das ações de formação dos Programas, entre outras coisas.

4.3 Os egressos do PPGE/FaE/UFMG no Relatório Sucupira

A Plataforma Sucupira é uma ferramenta importante que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Em relação ao nome da Plataforma é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, acadêmico em História e Filosofia da Educação e autor do Parecer de n.º 977/65. Esse documento regulamentou a pós-graduação no contexto brasileiro nos moldes dos dias atuais. O Parecer Sucupira apresenta alguns tópicos referentes à pós-graduação, a saber: origem, necessidade, conceito, definição e caracterização (BRASIL, 2022).

Quanto à finalidade da Plataforma, esta possibilita realizar análises e avaliações, assim como disponibiliza em tempo real e de forma transparente informações e procedimentos que a Capes efetua no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Nos últimos anos, a Plataforma passou por atualizações, a fim de facilitar o acesso a cada um dos processos de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Capes, como a recomendação de cursos; o módulo de envio de Coleta de Dados; e o Sistema Qualis, de avaliação de períodos.

Assim, a Plataforma Sucupira permite a parte gerencial-operacional de todos os processos, validando a participação das pró-reitorias e a coordenação dos programas de pós-graduação no Brasil. Ademais, neste portal está inserida a Avaliação Quadrienal do SNPG, um ambiente para a divulgação referente ao processo avaliativo dos Programas de mestrado e doutorado do país (BRASIL, 2022).

Consoante a isso, uma das funções do portal da Capes é a avaliação dos Programas, assim sendo, nesta seção, será apresentado o Relatório Sucupira⁹ do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG, referente à avaliação quadrienal publicada em dezembro de 2017, bem como informações adicionais relativas aos demais anos, disponibilizadas pelo próprio Programa.

Em relação à proposta, a avaliação do PPGE/FaE/UFMG considerou, a saber:

- Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular;
- Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área;
- Infraestrutura para o ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão;
- Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e da formação de pesquisadores e professores para o Ensino Superior.

Torna-se importante ressaltar que tais descritores foram avaliados com a nota máxima, conceituada como *muito bom*.

Quanto à justificativa, verificou-se que o Programa foi considerado conceito *muito bom* em relação à coerência, à consistência, à abrangência e à atualização das áreas de concentração, das linhas de pesquisa, dos projetos em andamento e da organização curricular nesse quadriênio. A proposta do Programa apresenta projeto em que destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros.

⁹ Referente à Ficha de Avaliação (setembro de 2017) e Reconsideração (dezembro de 2017), disponível no *site* da Capes, no campo Avaliação Quadrienal.

Com relação aos egressos do PPGE/FaE/UFMG, o Programa realiza acompanhamento de egressos, ressaltando que já formou 1.222 mestres e 558 doutores, atualmente inseridos em diferentes setores do sistema educacional – docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, gestores de escola e sistemas, incluindo secretarias municipais e estaduais de Educação e em diretorias no Mec –. Em 2015, egressos do Programa assumiram, respectivamente, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Diretoria de Educação Básica dessa Secretaria. Outra egressa assumiu como Ministra de Estado, a Chefia da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e, mais tarde, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Em 2016, registra-se a nomeação de uma egressa como Diretora de Engenharias, Ciências Exatas, Humanas e Sociais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ademais, o Relatório traz informações sobre o apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. A respeito disso, o Programa manifesta que a instituição tem mantido esforço no aprimoramento de seus quadros por meio de estímulo a estágios de pós-doutoramento e estágios sênior (12 docentes em 2013, 09 em 2014, 07 em 2015 e 08 em 2016) e a participação em eventos, concedendo apoio financeiro para a apresentação de trabalhos. A FaE/UFMG por meio do Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAPq) contribui oferecendo esse apoio.

Destaca-se, ainda, o apoio da Capes, do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) no funcionamento e incremento das ações de pós-graduação e de pesquisa com recursos para as diferentes atividades do Programa, que, entretanto, também foram mais restritos nos anos de 2015 e 2016. Sendo assim, o Programa obteve conceito *muito bom* no que diz respeito ao seu planejamento com vistas ao seu desenvolvimento futuro. Assim como recebeu avaliação máxima em relação aos laboratórios, aos recursos de informática e à biblioteca, sendo eles compatíveis com as necessidades do PPGE.

Quanto à proposta do PPGE, o relatório aponta que esta apresenta-se de forma adequada aos propósitos de um Programa acadêmico, evidenciando a existência de grupos de pesquisa e iniciativas de parceria para a realização de convênios, tal como a integração de docentes e pesquisadores de diferentes instituições. Neste caso foi obtido o conceito *muito bom*, também, para a definição da proposta do Programa como

acadêmico, voltado para o desenvolvimento de pesquisa e de formação de pesquisadores e professores para o Ensino Superior.

Ainda sobre o acompanhamento de egressos, durante os últimos anos, essa ação está sendo gestada por meio da organização de um banco de dados que permite acompanhar, de forma contínua e mais efetiva, a produção e a inserção profissional dos egressos do PPGE. Além disso, o Relatório ressalta que, no âmbito da UFMG, está sendo desenvolvida uma plataforma de cadastro e de acompanhamento dos egressos de todos os programas de pós-graduação da instituição.

Cabe destacar, inclusive, que o planejamento estratégico está em consonância com o Projeto de Autoavaliação Institucional da Pós-graduação na UFMG, em particular no que tange ao acompanhamento dos egressos – está em curso o desenvolvimento de uma plataforma institucional para cadastro de egressos da pós-graduação. Além disso, o processo de autoavaliação institucional apresenta propostas e recomendações coletivas para o conjunto de Programas da UFMG, bem como individuais para o PPGE.

De forma efetiva, o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento de egressos foi iniciado no ano de 2018, identificando vínculos profissionais e acadêmicos estabelecidos ou mantidos após a titulação, o que permite registrar e divulgar a produção bibliográfica, técnica, e os impactos da formação dos egressos na sociedade. Desse modo, o PPGE tem procurado aperfeiçoar a qualidade dos trabalhos produzidos, por meio de uma política de acompanhamento dos estudantes e de promoção de melhores condições e maiores oportunidades de desenvolvimento de trabalhos consistentes do ponto de vista teórico-metodológico, e relevantes do ponto de vista das demandas e expectativas da sociedade.

Para isso, o Programa tem desenvolvido algumas ações significativas, a primeira ocorreu no ano de 2018, quando um questionário com dados relativos a gênero, raça/etnia, ano de ingresso no Programa e ano de defesa de dissertação e/ou tese, linha de pesquisa em que atua, inserção profissional e impactos na formação foi respondido por 109 egressos. Esse movimento permitiu constatar que, do ponto de vista dos respondentes, a experiência formativa no âmbito do PPGE incidiu na carreira acadêmica de professores de Ensino Superior e da Educação Básica, no ingresso no mercado de trabalho, na progressão na carreira tanto acadêmica quanto dos técnicos administrativos. Já a segunda ocorreu no ano de 2019, momento em que o PPGE se

dedicou à reavaliação do formulário, a fim de captar informações relativas à produção acadêmica dos egressos.

Nesse sentido, enfatiza-se a criação, por parte de algumas linhas de pesquisa, de grupos de *e-mail* com os egressos para manter a comunicação com eles. O PPGE salienta que mesmo enviando formulário para todos os egressos, ex-alunos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, há pouco retorno das respostas. Como mencionado anteriormente, o Projeto de Autoavaliação Institucional da Pós-graduação da UFMG prevê o desenvolvimento de plataforma para o acompanhamento dos egressos de todos os cursos de pós-graduação da instituição.

Portanto, torna-se relevante mencionar que grande parte dos egressos do Programa, de acordo com o Relatório de 2017 do PPGE/FaE/UFMG, atuam na área da Educação. Esse dado, também, dialoga com os resultados revelados pela presente pesquisa, conforme os próximos capítulos que apresentam informações de egressos do Programa, entre o período de 2010 a 2020, a partir do questionário *survey* (Apêndice A) e da entrevista (Apêndice B).

CAPÍTULO 5 – AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PPGE/FaE/UFMG SOBRE FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL: DADOS DO SURVEY

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados coletados a partir do *survey on-line*, aplicado junto aos egressos do PPGE/FaE/UFMG que responderam ao roteiro proposto. Para melhor contextualização, o capítulo está organizado em três seções, as quais revelam os seguintes dados dos egressos: a primeira o perfil, a segunda a formação recebida e a terceira referente à trajetória profissional dos sujeitos participantes do estudo.

Dessa forma, torna-se pertinente destacar que tais dados foram essenciais para a compreensão tanto do Programa quanto do perfil dos egressos. Além de que esses resultados podem auxiliar no processo de avaliação institucional no tocante à formação oferecida, bem como contribuir para a implementação de políticas educacionais e acadêmicas do Programa em pauta.

Portanto, a análise do perfil, da formação acadêmica e da trajetória profissional dos egressos revelou a importância da participação deles na avaliação do PPGE, além disso, trouxe impressões sobre a instituição formadora, sua relevância e particularidades.

5.1 Perfil dos egressos do PPGE/FaE/UFMG

Estudos do campo da avaliação institucional ressaltam a relevância do processo avaliativo dos programas de pós-graduação no Brasil, tendo em vista a promoção da qualidade nas práticas acadêmicas, bem como nas produções científicas e na formação, a fim de gerar impactos relevantes para a sociedade em geral. Desse modo, compreende-se como uma ação significativa a participação dos discentes e egressos nos processos de consulta, de forma colaborativa, com o propósito de aprimorar as práticas pedagógicas e formativas dos PPG. Ademais, evidencia a importância de dar voz aos sujeitos que vivenciaram a sua trajetória acadêmica nesse espaço de formação (MOURA; GOMES, 2022).

Na perspectiva da avaliação institucional, Severino (2009) compreende que os PPG são considerados lugar de produção de conhecimento e, além disso, os Programas têm compromissos sociais e políticos para a compreensão e a busca de soluções de problemas nas diversas áreas do conhecimento, considerando as

demandas, principalmente, nacionais. Assim, é de interesse dos órgãos responsáveis pela avaliação dos PPG, especialmente a Capes, a inclusão dos egressos no processo de consulta e de avaliação institucional, pois estes são protagonistas inseridos no contexto sócio-político e econômico do país.

Sendo assim, com o intuito de conhecer o perfil, o percurso acadêmico dos egressos, bem como as percepções avaliativas deles sobre a qualidade do Programa em questão, realizou-se a aplicação de um *survey on-line*, o qual contou com a participação de 331 egressos, oriundos dos cursos de mestrado e doutorado, concluintes no período de 2010 a 2020.

Na fase de coleta de dados por meio aplicação do *survey*, foi possível traçar um perfil inicial dos egressos, representado na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos egressos do PPGE/FaE/UFMG

Sexo	N.º	%
Feminino	231	69,79%
Masculino	99	29,91%
Outro	1	0,30%
Não desejo declarar	0	0,00%
Faixa Etária	N.º	%
20 a 30 anos	27	8,16%
31 a 40 anos	156	47,13%
41 a 50 anos	84	25,38%
Acima de 51 anos	64	19,34%
Autodeclaração de Etnia	N.º	%
Amarelo/a	1	0,30%
Branco/a	190	57,40%
Indígena	1	0,30%
Pardo/a	92	27,79%
Preto/a	41	12,39%
Prefiro não declarar.	6	1,81%
Estado Civil	N.º	%
Solteiro/a	91	27,49%
Casado/a	164	49,55%
União Estável	42	12,69%
Divorciado/a	32	9,67%
Viúvo/a	2	0,60%
Renda Mensal	N.º	%
Até 3 salários mínimos	47	14,20%

De 3 a 5 salários mínimos	83	25,08%
De 6 a 10 salários mínimos	116	35,05%
Acima de 10 salários mínimos	68	20,54%
Não estou trabalhando	17	5,14%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A análise da Tabela 1 revela que o sexo feminino predominou, com 69,79%, seguido pelo masculino, com 29,91% e apenas um egresso declarou *outro* como opção de sexo. O predomínio do gênero feminino está evidente, também, na pesquisa de Sampaio (2016) que destacou a presença de 63% dos egressos constituídos por mulheres e 37% por homens no universo dos respondentes, ressaltando, ainda, que outras pesquisas revelam que as mulheres prevalecem nos cursos do âmbito educacional.

Em relação a essa concepção:

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 distintivas e privilegiadas social e economicamente. (ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011, p. 714).

De modo geral, esse resultado também dialoga com a pesquisa mais recente e com os dados obtidos no Censo da Educação Superior, referente ao ano de 2020, que revela um aumento de 72,8% de mulheres matriculadas em cursos de licenciaturas, enquanto 27,2% são do sexo masculino, o que confirma a crescente feminização na área educacional, demonstrando, ainda, que as mulheres desempenham papel de destaque na Educação brasileira.

Observa-se que pesquisas anteriores, pautadas no Censo da Educação Superior (2017), revelam a inserção maior das mulheres em outros cursos de graduação, não somente nas licenciaturas, mas também nas categorias de bacharelado e tecnólogo. Assim, demonstrando uma predominância das mulheres na Educação Superior, representando 55% dos estudantes ingressantes, 57% dos matriculados e 61% dos concluintes das graduações.

Quanto ao Sistema Nacional de Pós-graduação, pesquisas revelam que as mulheres são maioria nessa modalidade de educação também, os números mais

recentes indicam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 150.236, uma diferença de aproximadamente 15% (BRASIL, 2017), reforçando a comprovação dos dados tanto deste estudo quanto de outras pesquisas.

Já na média de idade dos egressos, verificou-se uma concentração, com 47,13% na faixa etária de 31 a 40 anos, seguida da faixa etária de 41 a 50 anos, com 25,38%, e da faixa etária acima de 51 anos, com 19,34%. Nota-se aqui um predomínio, também, quanto a essa faixa etária entre 30 a 40 anos no estudo de Sampaio (2016), sendo 25,5% de sua amostragem.

Observou-se, ainda, que a maior parte dos egressos 57,40% são declarantes brancos, seguido por pardos 27,79% e negros com 12,39% das declarações, amarelos e indígenas são 0,60% de todos os egressos respondentes. Dados estes que se aproximam de uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2021, a qual revelou que durante a pandemia da covid-19, a maioria das bolsas de pesquisa destinada à pós-graduação foi para pessoas autodeclaradas brancas, entre os entrevistados que declararam raça/cor, 72% são brancos, 28% pretos/pardos ou indígenas, o que demonstra a importância das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

Ademais, no que diz respeito ao estado civil, a maior parte dos egressos, 49,55% afirmaram ser casados, 12,69% afirmaram possuir união estável e 27,49% dos egressos disseram estar solteiros. Esse fato pode ser compreendido em relação à idade média acima de 31 anos e os laços conjugais, justificando o número alto de casados na pós-graduação do PPGE.

Considerou-se, também, relevante verificar a renda mensal dos egressos. Os dados atestam que 35,05% deles recebem de 6 a 10 salários mínimos, e 25,08% recebem 3 a 5 salários mínimos, já 20,54% recebem acima de 10 salários mínimos. Todavia, torna-se importante ressaltar que conforme estudos do Anuário Brasileiro da Educação (2019), ao se comparar a renda e o salário de profissionais de outras áreas como saúde e exatas, verifica-se que na área da Educação, a defasagem é de 50% a menos do que profissionais de outras áreas. Pode-se afirmar que essa diferença evidencia a desvalorização e a falta de incentivo do governo e dos setores privados nas carreiras educacionais.

Destaca-se, ainda, que o Programa recebe estudantes de vários estados brasileiros. Assim, considerou-se pertinente identificar a distribuição populacional dos egressos, conforme a Tabela 2, a qual apresenta o número e o percentual deles por cidades e estados. Desse modo, verificou-se que os egressos são oriundos de 87 municípios distribuídos em 16 estados brasileiros e no Distrito Federal, e outros afirmaram residir fora do Brasil.

Tabela 2 - Distribuição populacional dos egressos

Cidades	Estados	N.º	%
Belo Horizonte	MG	171	51,66%
Contagem	MG	14	4,23%
Diamantina	MG	7	2,11%
Montes Claros	MG	7	2,11%
Santa Luzia	MG	6	1,81%
Sabará	MG	5	1,51%
Betim	MG	4	1,21%
Brumadinho	MG	4	1,21%
Divinópolis	MG	4	1,21%
Itabira	MG	4	1,21%
Juiz de Fora	MG	4	1,21%
Lavras	MG	3	0,91%
Ouro Preto	MG	3	0,91%
Araxá	MG	2	0,60%
Conselheiro Lafaiete	MG	2	0,60%
Ibirité	MG	2	0,60%
Jaboticatubas	MG	2	0,60%
Mariana	MG	2	0,60%
Pirapora	MG	2	0,60%
São João Del Rei	MG	2	0,60%
Sete Lagoas	MG	2	0,60%
Viçosa	MG	2	0,60%
Alfenas	MG	1	0,31%
Araújos	MG	1	0,31%
Arcos	MG	1	0,31%

BambuÍ	MG	1	0,31%
Barão de Cocais	MG	1	0,31%
Barroso	MG	1	0,31%
Bom Sucesso	MG	1	0,31%
Carangola	MG	1	0,31%
Carrancas	MG	1	0,31%
Conceição do Mato Dentro	MG	1	0,31%
Curvelo	MG	1	0,31%
Formiga	MG	1	0,31%
Governador Valadares	MG	1	0,31%
Itapeçerica	MG	1	0,31%
Iturama	MG	1	0,31%
Janaúba	MG	1	0,31%
João Monlevade	MG	1	0,31%
Lagoa Dourada	MG	1	0,31%
Lagoa Santa	MG	1	0,31%
Muriaé	MG	1	0,31%
Nova Serrana	MG	1	0,31%
Piumhi	MG	1	0,31%
Pouso Alegre	MG	1	0,31%
Ribeirão das Neves	MG	1	0,31%
Rio Pomba	MG	1	0,31%
São José da Lapa	MG	1	0,31%
Teófilo Otoni	MG	1	0,31%
Timóteo	MG	1	0,31%
Uberaba	MG	1	0,31%
Uberlândia	MG	1	0,31%
Salvador	BA	3	0,91%
Guanambi	BA	2	0,60%
Ilhéus	BA	2	0,60%
Porto Seguro	BA	2	0,60%
Vitória da Conquista	BA	2	0,60%
Teixeira de Freitas	BA	1	0,31%
São Paulo	SP	2	0,60%

Jaboticabal	SP	1	0,31%
São José dos Campos	SP	1	0,31%
Fortaleza	CE	2	0,60%
Itapipoca	CE	1	0,31%
São Luís	MA	2	0,60%
Curitiba	PR	2	0,60%
Aracaju	SE	2	0,60%
Brasília	DF	1	0,31%
Castelo	ES	1	0,31%
Vitória	ES	1	0,31%
Catalão	GO	1	0,31%
Goiânia	GO	1	0,31%
Marabá	PA	1	0,31%
Recife	PE	1	0,31%
Niterói	RJ	1	0,31%
Rio de Janeiro	RJ	1	0,31%
Boa Vista	RR	1	0,31%
Canoas	RS	1	0,31%
Blumenau	SC	1	0,31%
Florianópolis	SC	1	0,31%
Araguaína	TO	1	0,31%
Arraias	TO	1	0,31%
Quito	Equador	2	0,31%
Santa Fé	Argentina	1	0,31%
Melbourne	Austrália	1	0,31%
Santiago	Chile	1	0,31%
Cartigny	França	1	0,31%
Lisboa	Portugal	1	0,31%
TOTAL		331	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A análise dos dados da Tabela 2 indica um panorama de distribuição populacional dos egressos. A maioria deles, 86%, mora em Minas Gerais, estado de origem do Programa, a segunda maior concentração está no estado da Bahia com 3% de egressos. Os dados ainda revelam que mais da metade deles residem na região

metropolitana da capital mineira, somente em Belo Horizonte há 51,66% de egressos e em Contagem 4,23%.

Quanto ao perfil escolar dos egressos, indicado na Tabela 3, considerou-se importante saber o tipo de escola cursada por eles durante os ensinos fundamental e médio, além do tipo de Instituição de Ensino Superior na qual se graduaram.

Tabela 3 - Perfil escolar dos egressos

Tipo de Escola no Ensino Fundamental	N.º	%
Todo em escola pública	209	63,33%
Todo em escola privada	69	20,91%
Maior parte em escola pública	26	7,88%
Maior parte em escola privada	19	5,76%
Outro	7	2,12%
Tipo de Escola no Ensino Médio	N.º	%
Todo em escola pública	193	58,31%
Todo em escola privada	103	31,12%
Maior parte em escola pública	20	6,04%
Maior parte em escola privada	11	3,32%
Outro	4	1,21%
Tipo de Instituição no Ensino Superior:	N.º	%
Estadual	34	10,27%
Federal	223	67,37%
Privada	70	21,15%
Outro	4	1,21%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como se vê, os dados revelam que a maioria dos egressos é oriunda da rede pública, sendo que 63,33% deles cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e 20,91% em escola privada. No Ensino Médio, 58,31% estudaram apenas em escola pública e 31,12% somente em escolas privadas. Já durante a graduação, a maior parte dos egressos, 67,37%, estudou em uma IES federal e 10,20% em IES estadual e 21,15% em IES da iniciativa privada. Conforme pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), na composição educacional brasileira, mais de 80% dos alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio estudaram na rede pública em todo o país. Sendo assim, esse dado evidencia a predominância de egressos que estudaram em uma instituição pública.

Esse dado, também, dialoga com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que legisla sobre o processo de universalização da Educação Básica pública, por meio das metas estabelecidas, como o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Uma vez que, constitucionalmente, a Educação é um direito social que concede aos cidadãos o gozo educacional como serviço público, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda sobre a formação dos egressos, verificou-se os dados acerca do curso de graduação realizado, como destacado na Tabela 4.

Tabela 4 - Curso de graduação

Curso	N.º	%
Pedagogia	120	34,88%
História	40	11,63%
Psicologia	27	7,85%
Matemática	23	6,69%
Educação Física	20	5,81%
Ciências Sociais	18	5,23%
Ciências Biológicas	15	4,36%
Química	14	4,07%
Letras	13	3,78%
Geografia	12	3,49%
Filosofia	9	2,62%
Física	5	1,45%
Comunicação Social	3	0,87%
Música	3	0,87%
Teatro	3	0,87%
Administração	2	0,58%
Engenharia	2	0,58%
Serviço Social	2	0,58%
Agronomia	1	0,29%
Arquitetura	1	0,29%
Artes Cênicas	1	0,29%
Artes Plásticas	1	0,29%
Ciências Econômicas	1	0,29%
Desenho Industrial	1	0,29%
Direito	1	0,29%

Enfermagem	1	0,29%
Fisioterapia	1	0,29%
Medicina	1	0,29%
Odontologia	1	0,29%
Redes de Computadores	1	0,29%
Turismo	1	0,29%
Total	344	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em referência à formação inicial, constatou-se uma diversidade de cursos de graduação entre os egressos. A Tabela 4 revela que predominou a formação em cursos de licenciatura. Em primeiro lugar está o curso de Pedagogia com 34,88% dos egressos, seguido de História com 11,63% e Matemática registra 6,69%. Dando prosseguimento, constatou-se o curso de Educação Física com 5,81%; Ciências Biológicas com 4,36%; Química com 4,07%; Letras com 3,78%; Geografia com 3,49% e Física com 1,45% dos egressos.

Efetivamente, pode-se afirmar que esse resultado coincide com outros estudos sobre egressos de PPGE no país. Sanchez (2019), por exemplo, realizou uma pesquisa na Unicamp, destacando que o curso de Pedagogia também predominou, representando mais de um terço do total dos cursos de graduação. Tal fato pode ser justificado, ainda, pelo Censo da Educação Superior efetuado em 2020.

Assim, constatou-se que o curso de Pedagogia obteve o primeiro lugar na posição de matrículas nos cursos de licenciaturas, o que representa 49% no país, tendo aproximadamente 816.314 matrículas. Ademais, é plausível considerar com base nos dados, do presente estudo, que 70% dos egressos do Programa têm formação voltada para distintas áreas que compõem a Educação, especialmente as licenciaturas.

Perguntados sobre a modalidade de ensino que os egressos cursaram na graduação, a Tabela 5 mostra que quase a totalidade realizou o curso presencialmente, sendo 99,40% dos respondentes.

Tabela 5 - Modalidade de graduação

Curso	N.º	%
Presencial	329	99,40%
Semipresencial	2	0,60%
Educação a Distância (EaD)	0	0,00%

Total	331	100%
--------------	------------	-------------

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Neste estudo, somente 2 egressos do PPGE relataram ter cursado a graduação de modo semipresencial e na Educação a Distância (EaD) não houve registro. Esse dado atesta que o Programa não recebeu, no período de 2010 a 2020, estudantes que cursaram a modalidade EaD. Assim sendo, torna-se interessante observar a evolução das matrículas em cursos de licenciaturas presenciais, as quais vêm se transformando com o tempo. De acordo com o Censo da Educação Superior por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), desde a década de 2000, as matrículas em cursos de licenciaturas presenciais tiveram um crescimento significativo entre os anos de 2003 e 2008, passando de um milhão de ingressos (BRASIL, 2011).

Ainda em relação à formação, a Tabela 6 apresenta dados sobre o tipo de curso realizado na graduação, acompanhados do número e do percentual de egressos.

Tabela 6 - Tipo de graduação

Indicativo	N.º	%
Licenciatura	272	82,18%
Bacharelado	58	17,52%
Tecnólogo	1	0,30%
Total	331	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O resultado mostra que a maioria dos egressos cursou licenciatura, correspondendo a 82,18%, a partir dessa titulação é possível dar aulas na Educação Básica e em cursos profissionalizantes, além disso conforme o Inep, os profissionais da Educação estão entre os que têm maior taxa de empregabilidade (BRASIL, 2019). Os dados revelaram, ainda, que 17,52% dos egressos cursaram a graduação do tipo bacharelado e apenas 1 egresso afirmou ter realizado o curso tecnólogo.

5.2 Dados sobre a formação

A formação acadêmica também foi objeto de análise no *survey*. Nesse sentido, a Tabela 7 apresenta dados sobre o nível de titulação dos egressos participantes da pesquisa.

Tabela 7 - Nível de titulação dos egressos

Curso	N.º	%
Mestrado	154	46,52%
Doutorado	53	16,01%
Mestrado concluído, Doutorado em andamento ou concluído	124	37,47%
Total	331	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Verificou-se que 46,52% dos respondentes são egressos do curso de mestrado e 16,01% do curso de doutorado. Como se vê, 37,47% são egressos do mestrado e, na época da pesquisa, cursavam ou tinham concluído o doutorado.

Prosseguindo, os dados da Tabela 8 apresentam a distribuição dos egressos participantes do estudo de acordo com o ano de conclusão. Torna-se importante destacar que a partir de 2009 houve um aumento no número de egressos que concluíram o curso, impulsionado pela ampliação de vagas no curso de doutorado (UFMG, 2018).

Tabela 8 - Número de egressos por ano de conclusão

Ano de Conclusão	N.º Egressos no Mestrado	N.º Egressos no Doutorado
1994	1	
1995	2	
1998	1	
1999	1	
2000	2	1
2008	1	
2001	2	
2002	3	
2003	5	
2004	8	
2005	3	
2006	3	
2007	9	
2008	9	
2009	12	21
2010	14	6
2011	26	3
2012	14	4

2013	24	14
2014	17	19
2015	18	18
2016	19	27
2017	8	10
2018	22	26
2019	22	21
2020	28	6
2021	2	1
Total:	276	177

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ainda sobre o Programa de Pós-graduação em Educação, considerou-se relevante saber o percentual de egressos que tiveram acesso a bolsas de estudo durante o período de formação, de acordo com a Tabela 9.

Tabela 9 - Acesso à bolsa de fomento no curso

Bolsa de Estudo	N.º	%
Sim	209	63,14%
Não	122	36,86%
Total	331	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Constata-se, portanto, que 63,14% dos egressos do PPGE tiveram acesso a bolsas de estudo ofertadas por agências de fomento, já 36,86% dos egressos não obtiveram acesso a bolsas.

Em relação à Tabela 10, esta mostra as agências financiadoras que ofertaram bolsas e o respectivo número de bolsas disponibilizadas.

Tabela 10 - Agência de fomento de bolsas

Agência	N.º	%
CAPES	131	59%
CNPq	58	26,10%
FAPEMIG	21	9,50%
OUTROS	12	5,40%
Total	222	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em primeiro lugar aparece a Capes com 59%, seguido pelo CNPq que disponibilizou 26,10% de bolsas para os estudantes do PPGE, e em terceiro lugar aparece a Fapemig que financiou 9,50%. Observou-se, ainda, que 5,40% dos egressos indicaram ter recebido apoio financeiro advindos de outras fontes.

Já a Tabela 11 apresenta dados sobre o tempo despendido pelos egressos para a realização do curso e da defesa da dissertação e/ou tese.

Tabela 11 - Prazo de defesa

A dissertação e/ou tese foi defendida dentro do prazo?	N.º	%
Sim	261	78,85%
Não	70	21,15%
Total	331	100%
A dissertação e/ou tese resultou em algum tipo de publicação?	N.º	%
Sim	255	77,04%
Não	76	22,96%
Total	331	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com os dados, 78,85% dos egressos defenderam dentro do prazo previsto pelo PPGE e 21,15% não defenderam dentro do prazo.

Também, considerou-se pertinente saber se a dissertação ou a tese resultou em algum tipo de publicação. Desse modo, 77,04% dos egressos afirmaram ter publicado, seguido de 22,96% que afirmaram não ter publicado.

Quanto ao prazo de defesa, o Regulamento do PPGE/FaE/UFMG, em suas diretrizes, afirma que:

Art. 41 - O curso de Mestrado terá a duração mínima de 12 meses e máxima de 30 meses. Pedidos excepcionais de prorrogação serão examinados pelo Colegiado, se encaminhados pelo orientador com as justificativas em até 30 dias antes do encerramento do prazo.

Art. 42 - O curso de Doutorado terá a duração mínima de 24 meses e máxima de 48 meses. Pedidos excepcionais de prorrogação serão examinados pelo Colegiado, se encaminhados pelo orientador com as justificativas em até 30 dias antes do encerramento do prazo. (PPGE/FaE/UFMG, 2019, p.13).

Nesse contexto, é importante ressaltar que para um Programa de Pós-graduação avaliado com nota 7, conceito máximo, o compromisso com a defesa tanto

da dissertação quanto da tese dentro do prazo previsto torna-se fundamental. Assim, conforme o regulamento do PPGE, o mestrado deve ser realizado em 24 meses e o doutorado em 48 meses. Esse requisito, inclusive, interfere na avaliação do Programa.

De acordo com o presente Regulamento do PPGE (2019):

§1º - Somente será admitido à defesa de Dissertação o aluno que comprovar a publicação de, no mínimo, 01 (uma) Produção Acadêmica de Pós-graduação.

§1º - Somente será admitido à defesa de Tese o aluno que comprovar a publicação de, no mínimo, 02 (duas) Produções Acadêmicas de Pós-graduação. (PPGE/FaE/UFMG, 2019, p.18-20).

Dessa forma, na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, a publicação científica tem como finalidade democratizar o acesso ao conhecimento à sociedade em geral. Além disso, os egressos, como pesquisadores, podem divulgar suas ideias, os princípios em que foram gerados os seus estudos, trazendo, então, contribuições ao processo educacional por meio de sua dissertação e/ou tese (PAIVA, 2006).

Dando prosseguimento, a Tabela 12a apresenta o tipo e o número de publicações resultantes de dissertação e/ou tese defendidas pelos egressos.

Tabela 12a - Egressos com publicações resultantes de dissertação e/ou tese

Tipo	N.º de egressos	%
Artigo	243	83,22%
Livro autoral	115	39,38%
Capítulo de Livros	204	69,86%
Trabalho completo em eventos	238	81,51%
Outros produtos	42	14,38%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A Tabela 12a apresenta o percentual de egressos com publicações resultantes de dissertação e/ou tese, a amostra corresponde a 292 egressos. Como analisado, a maioria dos egressos, 83,22%, optou em fazer publicações a partir de sua dissertação e/ou tese em artigos, 81,51% dos egressos publicaram trabalho completo em eventos científicos, e um percentual considerável de 69,86% escolheu publicar em capítulos de livros.

Dando continuidade, na Tabela 12b constatou-se a partir do *survey* que o número total de publicações foi de 1871, sendo que a maior parte foram 847

publicações como trabalho completo em eventos, seguido pela publicação de 612 artigos. Em terceiro lugar aparece capítulo de livros com 314 publicações, respectivamente, 16,78%.

Tabela 12b - Número de publicações resultantes de dissertação e/ou tese

Tipo	N.º	%
Artigo	612	32,70%
Livro autoral	50	2,67%
Capítulo de Livros	314	16,78%
Trabalho completo em eventos	847	45,26%
Outros produtos	48	2,56%
Total	1871	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No mais, considerou-se importante, nesta pesquisa, obter dados sobre a qualidade do Programa. A Tabela 13 apresenta dados avaliativos em relação ao PPGE, a partir de 12 indicadores que avaliam o curso e a formação recebida e revela, ainda, ao final, a média geral de toda a avaliação.

Tabela 13 - Avaliação da qualidade do PPGE/FaE/UFMG

Variáveis	Ruim	Razoável	Boa	Muito boa	Ótima
Qualidade das disciplinas cursadas no PPGE	0,00%	1,52%	13,03%	36,36%	49,09%
Relação orientador (a) orientando (a)	1,82%	6,06%	9,39%	13,94%	68,79%
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas	0,91%	6,36%	18,79%	27,88%	46,06%
O curso propiciou conhecimentos atualizados e contemporâneos no campo da Educação	0,30%	0,61%	5,76%	26,97%	66,36%
O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores	11,89%	15,24%	19,51%	26,22%	27,13%
O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras	3,03%	9,39%	17,58%	29,39%	40,61%
O curso contribuiu para o desenvolvimento da consciência ética para o exercício profissional	0,61%	3,64%	10,00%	21,52%	64,24%
O curso promoveu o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre questões no campo educacional	0,30%	0,91%	5,76%	18,48%	74,55%
O curso contribuiu para ampliação da capacidade de comunicação na linguagem oral e escrita	0,91%	3,03%	8,18%	23,94%	63,94%
Avaliação geral dos docentes do PPGE	0,00%	0,61%	6,06%	40,00%	53,33%
Avaliação geral da coordenação do PPGE e da secretaria acadêmica	0,61%	1,52%	10,30%	32,12%	55,45%

Avaliação geral do PPGE	0,30%	0,61%	4,55%	29,70%	64,85%
Média Geral	1,72%	4,13%	10,74%	27,21%	56,20%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Constatou-se a partir dos indicadores de qualidade apresentados aos egressos, o que obteve melhor avaliação foi “o curso promoveu o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre questões no campo educacional” com 74,55% avaliado como ótimo. Já o critério “Relação orientador (a) orientando (a)” foi o segundo melhor avaliado com 68,79%, como ótimo, seguido pelo indicador “O curso propiciou conhecimentos atualizados e contemporâneos no campo da Educação” com 66,36% dos egressos avaliando o quesito como ótimo.

Verificou-se, ainda, que o indicador “O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores” obteve percentuais baixos com 11,89%, assim como o indicador “O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras” com 3,03%, seguido pelo indicador “Relação orientador (a) orientando (a)” com 1,82% dos egressos considerando como ruim. Contudo, de modo geral o PPGE foi bem avaliado, pois obteve uma média geral nos indicadores de 56,20% o que corresponde ao conceito ótimo.

Já a Tabela 14 apresenta dados sobre a participação do egresso como estudante durante o curso de mestrado e/ou doutorado, por meio de quatro indicadores, a saber: dedicação e compromisso; assiduidade e pontualidade; engajamento individual e engajamento em atividades coletivas.

Tabela 14 - Participação do estudante durante o curso

Variáveis	Ruim	Razoável	Boa	Muito boa	Ótima
Dedicação e compromisso com os estudos	0,30%	0,91%	12,08%	39,27%	47,43%
Assiduidade e pontualidade	0,00%	1,21%	9,37%	30,21%	59,21%
Envolvimento nas atividades individuais	0,00%	1,21%	9,67%	35,95%	53,17%
Envolvimento nas atividades coletivas	0,30%	4,83%	19,94%	36,25%	38,67%
Média Geral	0,15%	2,04%	12,77%	35,42%	49,62%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com a Tabela 14, o indicador melhor avaliado pelos egressos foi “Assiduidade e pontualidade” com 59,21%, seguido pelo indicador “Envolvimento nas atividades individuais” com 53,17%, considerado ótimo. Também, o indicador

“Dedicação e compromisso com os estudos” aparece com 47,43%, considerado como ótimo. Verificou-se ainda que o indicador que recebeu avaliação inferior foi “Envolvimento nas atividades coletivas do curso” com 38,67%. Pode-se afirmar que a participação durante o curso teve uma média geral pontuada em 49,62% como ótima pelos egressos.

Dessa forma, compreende-se que o olhar crítico e reflexivo sobre o próprio desempenho é um procedimento autoavaliativo relevante e formativo. Certamente, permite aos egressos do PPGE, após a formação, analisar criticamente o envolvimento nas atividades acadêmicas, as contribuições, os limites e os avanços alcançados. Assim, o ato de se autoavaliar pode ser considerado como um processo educativo e importante cuja realização deve ser estimulada (LEITE *et al.*, 2020).

Ademais, considerou-se fundamental analisar as percepções dos egressos acerca da avaliação da organização didático-pedagógica do curso de mestrado e/ou doutorado do Programa. Para tanto, foram apresentados 8 indicadores.

Tabela 15 - Avaliação da organização didático-pedagógica do curso

Variáveis	Ruim	Razoável	Boa	Muito boa	Ótima
As disciplinas cursadas contribuíram para o seu desenvolvimento acadêmico	0,00%	0,60%	11,18%	34,14%	54,08%
Os planos de ensino apresentados pelos professores problematizaram questões do campo da Educação e contribuíram para o processo formativo	0,00%	1,21%	13,60%	31,42%	53,78%
Os conteúdos abordados nas disciplinas favoreceram sua atuação no campo educacional, profissional e/ou da pesquisa	0,91%	1,81%	12,39%	30,82%	54,08%
As metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas estimularam o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas	1,21%	6,04%	20,24%	33,53%	38,97%
As referências bibliográficas indicadas pelos professores contribuíram para o seu desenvolvimento acadêmico	0,60%	0,60%	9,06%	29,00%	60,73%
As avaliações aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado e evidenciaram aprendizagens obtidas no curso	0,00%	4,53%	15,11%	35,65%	44,71%
A relação estabelecida entre professor-estudante estimulou os estudantes no desenvolvimento acadêmico e no exercício da docência	1,51%	3,32%	17,82%	31,72%	45,62%

Ao longo do curso foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem desafios relacionados ao processo de formação	4,23%	8,16%	23,87%	29,00%	34,74%
Média Geral	1,06%	3,28%	15,41%	31,91%	48,34%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Entre os indicadores analisados, verificou-se que *“As referências bibliográficas indicadas pelos professores contribuíram para o seu desenvolvimento acadêmico”* foi o indicador melhor avaliado pelos egressos com 60,73%, correspondendo ao conceito ótimo. Na sequência, o indicador *“Os conteúdos abordados nas disciplinas favoreceram sua atuação no campo educacional, profissional e/ou da pesquisa”* e *“As disciplinas cursadas contribuíram para o seu desenvolvimento acadêmico”* foram os indicadores em segundo lugar melhor avaliados, ambos com 54,08% classificados como ótimos. Os dados revelam, ainda, que o indicador *“Os planos de ensino apresentados pelos professores problematizam questões do campo da Educação e contribuíram para o processo formativo”*, avaliado com 53,78% e classificado como ótimo.

Analisou-se, também, indicadores que receberam percentuais inferiores na classificação ótimo. Assim, o indicador com percentual mais baixo foi *“Ao longo do curso foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem desafios relacionados ao processo de formação”* com 34,74%. Na sequência, o indicador *“As metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas estimularam o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas”* recebeu 38,97%. Por fim, o indicador *“As avaliações aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado e evidenciaram aprendizagens obtidas no curso”* com 44,71%. Em síntese, a média geral dos indicadores de avaliação da organização didático-pedagógica das disciplinas do curso de mestrado e de doutorado obteve 48,34%, resultado que ficou abaixo da média.

Pode-se afirmar com base nos dados acerca da organização didático-pedagógica do Programa demandas pela avaliação contínua e processual do projeto de curso, o qual se concretiza por meio da avaliação institucional. Assim sendo, para que esse processo ocorra torna-se necessário garantir espaços de discussão e de consulta, tendo em vista o contínuo aprimoramento do projeto pedagógico do PPGE.

Sobre a avaliação e a necessidade de formação didático-pedagógica nos PPG, destaca-se que:

Na LDB/1996, a pós-graduação *stricto sensu* é descrita como principal ambiente de preparação de professores de nível superior e, mesmo com suas atualizações até o ano de 2016, essa determinação permanece inalterada na referida lei. Já o Plano Nacional de Pós-Graduação vigente omite considerações acerca desse tema, diferindo do plano anterior, que continha orientações coerentes com a LDB/1996. Dessa forma, não sendo proposta qualquer transferência de responsabilidade ou alterações relacionadas à necessidade de capacitação didático-pedagógica de professores, é válido que os cursos de mestrado e doutorado mantenham o foco não apenas na formação de pesquisadores, mas, também, de formação de professores para o ensino superior. (FIGUEREDO, 2017, p. 501).

Nota-se que o autor destaca a relevância da formação, pois por meio dela é possível apoiar os professores em suas demandas e no enfrentamento de desafios próprios da carreira docente. Entre esses espaços destacam-se as reuniões colegiadas, as assembleias de professores e estudantes e a constante avaliação, a fim de permitir ajustes no percurso acadêmico que intensifiquem a formação didático-pedagógica nos Programas.

5.3 Dados sobre a trajetória profissional

Considerou-se importante, nesta pesquisa, obter dados sobre a atuação profissional dos egressos. A Tabela 16 apresenta resultados em relação ao trabalho atual e, também, dados sobre o exercício profissional na área da Educação.

Tabela 16 - Informações profissionais dos egressos

Trabalha atualmente	N.º	%
Sim	297	89,73%
Não	34	10,27%
Total	331	100%
Exercício profissional na área da Educação	N.º	%
Sim	280	94,28%
Não	17	5,72%
Total	297	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Verificou-se pelos dados um alto percentual de empregabilidade entre os egressos, sendo que a maioria deles, 89,73%, está trabalhando atualmente. Entre aqueles egressos que estão trabalhando, 94,28% atuam na área da Educação. Trata-se de um resultado positivo para o PPGE, uma vez que este tem como objetivo formar mestres e doutores por meio de ações de ensino e do desenvolvimento de pesquisas, a fim de contribuir para o avanço no campo educacional (PPGE/FaE/UFMG, 2022). Contudo, pode-se observar que 10,27% dos egressos não estão trabalhando, mesmo com a formação qualificada, há desafios para ingressar no mercado de trabalho. Tal fato, reflete a desvalorização da educação no país e a falta de incentivo para se investir na ciência e nos pesquisadores.

No que diz respeito à atuação dos egressos no âmbito educacional, a Tabela 17 apresenta dados sobre o nível de ensino e a esfera institucional.

Tabela 17 - Atuação profissional no âmbito educacional

Atuação no Nível de Ensino	N.º	%
Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA)	122	44,04%
Ensino Técnico ou Profissionalizante	35	12,64%
Educação Superior	140	50,54%
Outro	21	7,58%
Total	277	100%
Esfera Institucional	N.º	%
Particular	34	12,73%
Municipal	43	16,10%
Estadual	64	23,97%
Federal	126	47,19%
Total	267	100%
Tipo de Instituição de Educação Superior	N.º	%
Pública	156	85,71%
Privada	26	14,29%
Total	182	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observou-se que na área da Educação, o nível de atuação profissional predominante entre os egressos é na Educação Superior com 50,54% e na Educação Básica com atuação de 44,04% dos egressos. Quanto à esfera institucional de atuação, verificou-se que predominou a federal com 47,19%, seguido pela esfera

estadual com 23,97% dos egressos. Porém, quando considerado apenas os egressos que atuam na Educação Superior, o tipo de IES predominante é a pública, com 85,71% dos egressos.

Esse resultado coincide com os dados divulgados pelo Censo do Ensino Superior de 2017, cujo percentual de docentes doutores é de 24,1% sendo de 61% na rede privada e de 72,2% na rede pública, em especial nas universidades federais do país. Já o Censo da Educação Superior de 2020 revelou que esses dados continuam crescendo, tanto na rede pública quanto na privada. No comparativo entre os anos de 2019 e 2020, “a proporção de professores com doutorado nas universidades aumentou de 61,5% para 64,3%.” Desse modo, “a participação de doutores na rede pública cresceu 19 pontos percentuais nos últimos dez anos” (BRASIL, 2022, p. 1).

A Tabela 18, por sua vez, apresenta as cidades onde os egressos trabalham, o que revelou egressos atuando em 15 estados no Brasil e em outros países.

Tabela 18 - Cidades de atuação profissional dos egressos

Cidade	Estado/País	N.º
Alcântara	MA	1
Alfenas	MG	1
Aracaju	SE	2
Araguaína	TO	1
Araxá	MG	2
Arcos	MG	1
Arraias	TO	1
Bambuí	MG	1
Belo Horizonte	MG	144
Betim	MG	3
Boa Vista	RO	1
Brasília	DF	2
Brumadinho	MG	1
Carangola	MG	1
Castelo	ES	1
Catalão	GO	1
Cláudio	MG	1
Congonhas	MG	1
Conselheiro Lafaiete	MG	1
Contagem	MG	7

Curitiba	PR	2
Curvelo	MG	1
Diamantina	MG	8
Divinópolis	MG	2
Eunápolis	BA	1
Feira de Santana	BA	1
Florestal	MG	1
Florianópolis	SC	1
Formiga	MG	1
Fortaleza	CE	2
Goiânia	GO	1
Governador Valadares	MG	1
Guanambi	BA	2
Ibirité	MG	7
Ipatinga	MG	1
Itabira	MG	3
Itabuna	MG	1
Itapecerica	MG	1
Itapetinga	BA	2
Itapipoca	CE	1
Iturama	MG	1
Jaboticatubas	MG	1
Janaúba	MG	1
João Monlevade	MG	1
Juiz de Fora	MG	3
Lavras	MG	2
Lisboa	Portugal	1
Marabá	PA	1
Mariana	MG	3
Mário Campos	MG	8
Muriaé	MG	1
Nepomuceno	MG	1
Niterói	RJ	1
Nova Lima	MG	2
Nova Serrana	MG	2
Ouro Preto	MG	5
Pedro Leopoldo	MG	1
Pirapora	MG	2
Piumhi	MG	1
Porto Seguro	BA	1

Pouso Alegre	MG	1
Quito	Equador	2
Ribeirão das Neves	MG	5
Rio de Janeiro	RJ	3
Rio Pomba	MG	1
Sabará	MG	3
Santa Fé	Argentina	1
Santa Luzia	MG	8
São João Del Rei	MG	2
São Joaquim de Bicas	MG	1
São Paulo	SP	2
Serrinha	BA	1
Sete Lagoas	MG	1
Teixeira de Freitas	BA	1
Teófilo Otoni	MG	1
Timóteo	MG	1
Ubá	MG	1
Uberaba	MG	1
Uberlândia	MG	1
Valença	BA	1
Viçosa	MG	2
Vitória	ES	1

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A Tabela 18 apresenta as cidades onde os egressos atuam, os dados mostram uma concentração no estado de Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Além disso, há 15 estados diferentes e 4 egressos trabalhando em cidades fora do Brasil, a saber: Lisboa em Portugal, Santa Fé, região centro-leste da Argentina e Quito no Equador. Essa internacionalização dialoga, portanto, com as proposições do PPGE que visa, por meio da formação de mestres e doutores, estabelecer um compromisso com a superação das desigualdades sociais e educacionais nacionais e de outros países.

Ainda sobre a atuação profissional dos egressos, a Tabela 19 apresenta dados sobre a função profissional exercida por eles, na época da pesquisa, além de mostrar a área de concentração, o número de egressos e o seu percentual por função.

Tabela 19 - Campo de atuação profissional

Função Atual	Área	N.º	%
Analista Educacional	Educação	5	1,68%
Analista Social	Social	1	0,33%
Analista Universitário	Educação	1	0,33%
Assessor Parlamentar	Administração	1	0,33%
Assessor(a) Técnico	Administração	1	0,33%
Assistente em Administração	Administração	2	0,67%
Assistente Pedagógica	Educação	1	0,33%
Auxiliar de Pesquisa	Educação	1	0,33%
Auxiliar de Secretaria	Administração	1	0,33%
Chefe de Departamento	Administração	3	1,01%
Chefe de Gabinete	Administração	1	0,33%
Colaboradora em Pesquisas	Educação	1	0,33%
Servidora de Segurança Pública	Segurança	1	0,33%
Consultor(a)	Administração	1	0,33%
Consultor(a) Educacional	Educação	1	0,33%
Coordenador(a) Didática	Educação	1	0,33%
Coordenador(a) Pedagógico	Educação	12	4,05%
Designer Instrucional	Educação	1	0,33%
Diretor(a) de Ensino	Educação	3	1,01%
Educador(a) Social	Educação	1	0,33%
Empresário(a)	Administração	1	0,33%
Funcionário Público	Administração	1	0,33%
Gestor(a) Cultural	Administração	1	0,33%
Pedagogo(a)	Educação	4	1,35%
Pesquisador(a)	Educação	5	1,68%
Policial Civil	Segurança	1	0,33%
Professor(a)	Educação	210	70,90%
Psicólogo(a)	Saúde	8	2,70%
Sociólogo(a)	Social	2	0,67%
Superintendente	Administração	1	0,33%
Supervisor(a) Pedagógico	Educação	3	1,01%
Técnico(a) em Assuntos Educacionais	Educação	13	4,39%

Técnico(a) Administrativo	Administração	2	0,67%
Terapeuta	Saúde	1	0,33%
Vendedor	Comércio	1	0,33%
Vice-diretor(a)	Administração	2	0,67%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No levantamento realizado, verificou-se 36 funções exercidas pelos egressos. Os dados revelam uma concentração de mais de 97% na área da Educação, já o restante distribuído pelas outras áreas de atuação. Professor(a) predominou com 70,90%, sendo a função com maior número de egressos, seguida pela função de Técnico(a) em Assuntos Educacionais com 4,39% e Coordenador(a) Pedagógico com 4,05%.

Prosseguindo, a Tabela 20 apresenta questões que enfatizam a relação entre a formação obtida nos cursos e a atuação profissional. Nesse sentido, considerou-se relevante saber se houve impacto provocado por meio da formação recebida no PPGE nos aspectos: desenvolvimento e contribuição profissional.

Tabela 20 - Impacto da titulação na vida profissional

Desenvolvimento Profissional	N.º	%
Sim	278	85,02%
Não	49	14,98%
Total	327	100%
Contribuição Profissional	N.º	%
Sim	307	93,88%
Não	20	6,12%
Total	327	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Diante do exposto, 85,02% dos egressos afirmaram que houve impacto da formação no desenvolvimento da carreira profissional. Percebe-se, assim, que o título de mestre e/ou doutor impactou positivamente na carreira profissional. Quanto à contribuição da formação no exercício profissional, 93,88% consideraram que houve e, portanto, o resultado foi positivo.

De forma mais pontual, a Tabela 21 apresenta dados sobre a satisfação no que se refere aos objetivos profissionais obtidos com a formação, a partir dos indicadores:

melhores oportunidades, aumento salarial, promoção no trabalho e desempenho profissional.

Tabela 21 - Satisfação em relação aos objetivos profissionais

Indicadores	Sim	Não	Não se aplica
Obteve melhores oportunidades	59,02%	19,27%	21,71%
Aumentou o salário/renda	71,25%	21,71%	7,03%
Obteve promoção no trabalho	44,04%	35,78%	20,18%
Melhorou o desempenho profissional	83,18%	7,03%	9,79%
Média Geral	65,14%	20,49%	14,99%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É importante destacar que o índice de benefícios obtidos foi alto na maioria dos critérios apresentados na Tabela 21, exceto no critério “*Obteve promoção no trabalho*”, representado por 44,04%. Constatou-se, também, que 59,02% dos egressos “*Obteve melhores oportunidades*”; 71,25% entre os egressos “*Aumentou o salário/renda*” e a maioria deles, 83,18%, “*Melhorou o desempenho profissional*”. De modo geral, 65,14% dos egressos obtiveram algum benefício a partir da formação recebida no Programa.

Ainda sobre os impactos da formação na atuação profissional dos egressos, no *survey* foi disponibilizado um campo aberto para comentários, com a intenção de proporcionar espaço para a manifestação dos participantes sobre o tema da pesquisa. Com base na análise de conteúdo realizada sobre os comentários, foi possível elaborar a Tabela 22, a qual apresenta categorias extraídas das percepções finais dos egressos.

Tabela 22 - Citações frequentes

Categorias de Citações Analisadas	N.º	%
Aprimoramento profissional	146	27,81%
Oportunidades de trabalho	77	14,67%
Qualificação para concurso público	71	13,52%
Progressão de carreira	64	12,19%
Aumento salarial	53	10,10%
Crescimento acadêmico	49	9,33%
Formação crítica-humana-social	40	7,62%
Reconhecimento profissional	22	4,19%

Mobilidade social	3	0,57%
Total	525	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A análise de conteúdo que deu origem a Tabela 22 revela que o *“Aprimoramento profissional”* foi o que teve maior citação nos comentários finais enviados pelos egressos. Assim, 27,81% deles indicaram o aprimoramento profissional associado, frequentemente, à prática e ao exercício da docência. Verificou-se, também, que essa análise é coerente com o resultado da Tabela 19, que revelou predomínio com 70,90% da função professor(a).

Por fim, outras categorias apareceram nos comentários dos egressos, a saber: *“Oportunidades de trabalho”* 14,67%, *“Qualificação para concurso público”* 13,52%, *“Progressão de carreira”* 12,19% e *“Aumento salarial”* 10,10%. Analisou-se, ainda, que essas categorias apareceram associadas nos comentários, revelando que o Programa teve um impacto importante na inserção profissional dos egressos e nas perspectivas de progressão na carreira. Destaca-se, também, que nos comentários foram citados o percentual de 9,33% em relação aos impactos no *“Crescimento acadêmico”*; além disso, o Programa promoveu uma *“Formação crítica, humana e social”*, representando 7,62%, e 4,19% dos egressos afirmaram ainda ter alcançado *“Reconhecimento profissional”*.

CAPÍTULO 6 - AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO E A INSERÇÃO PROFISSIONAL: DADOS DA ENTREVISTA

Este capítulo apresenta e analisa os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os egressos do PPGE/FaE/UFMG. A amostra foi composta por 7 egressos, sendo eles titulados como mestres e/ou doutores no período compreendido entre 2010 a 2020. Desse modo, pretendeu-se com a entrevista captar dos egressos aspectos relativos à experiência vivida que envolvem fatores determinantes à trajetória acadêmica, à formação recebida e à inserção profissional. Bem como, explicitação e análise dos desafios vivenciados durante o curso, suas percepções e avaliações acerca do Programa.

Portanto, com o intuito de garantir aos entrevistados o anonimato, previsto nos princípios éticos em pesquisa com seres humanos, conforme orientado pelo COEP/UFMG, utilizou-se nomes fictícios, entretanto torna-se imprescindível destacar que nomear é um ato político (BONDÍA, 2002). Nessa concepção, procurou-se homenagear escritores mineiros e brasileiros clássicos e contemporâneos. Assim sendo, os egressos foram nomeados em homenagem aos escritores que representam a identidade nacional, entre eles, Lygia Fagundes Telles, conhecida como “*a dama da literatura brasileira*” e “*a maior escritora brasileira*” falecida neste ano, no dia 03 de abril de 2022. Destacam-se, ainda, nesta seleção: Carolina Maria; Cecília Meireles; Cora Coralina; Ruth Rocha; Guimarães Rosa e Machado de Assis.

Ademais, torna-se importante salientar que os egressos foram selecionados a partir de um marco temporal, entre os períodos de 2010 a 2013 (antigos); 2014 a 2017 (medianos) e 2018 a 2020 (recentes), assim sendo foi possível incluir no estudo egressos do mestrado e do doutorado titulados pelo Programa. Desse modo, o Quadro 2 apresenta, também, as características dos sujeitos entrevistados por meio do respectivo ano de conclusão do curso de pós-graduação.

Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados

Egressos¹⁰	Período de	Ano de Conclusão	Formação
E1. Carolina Maria	2010 a 2013	2011	Mestrado
E2. Cecília Meireles	2014 a 2017	2015	Doutorado
E3. Cora Coralina	2010 a 2013	2010	Doutorado
E4. Lygia Fagundes	2018 a 2020	2018	Doutorado
E5. Ruth Rocha	2010 a 2013	2013	Mestrado
E6. Guimarães Rosa	2014 a 2017	2017	Mestrado
E7. Machado de Assis	2014 a 2017	2015	Doutorado

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto ao perfil dos egressos entrevistados, este pode ser considerado heterogêneo, por conta das especificidades de formação; trajetórias profissionais; gênero; idade; experiências, entre outros aspectos relativos à história de vida. Na composição do grupo, à época da pesquisa, foram entrevistados 5 mulheres e dois 2 homens, egressos tanto do mestrado quanto do doutorado, que têm como formação inicial os cursos de Geografia, Química, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e História.

Além disso, identificou-se uma diversidade na inserção e na atuação profissional dos egressos entrevistados. Alguns deles estão inseridos na Educação Básica na esfera municipal e estadual, outros estão lotados em Institutos Federais, atuando tanto no Ensino Médio Técnico quanto no Ensino Superior, outros atuam como professores em Universidades Federais na Escola Básica e Profissional e no Ensino Superior em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. Quanto à localização, os egressos estão vinculados a instituições situadas em Belo Horizonte, cidades do Triângulo Mineiro, Juiz de Fora, em sua maioria em cidades de Minas Gerais, mas há egresso também em outro estado, por exemplo, em Santa Maria, município do Rio Grande do Sul.

¹⁰ Adoção de nomes fictícios para preservar a identidade dos egressos participantes da pesquisa.

6.1 Trajetórias acadêmicas na pós-graduação

A trajetória acadêmica dos egressos é marcada por singularidades e subjetividades. Assim, o ato de rememorar e narrar seus percursos, suas escolhas e opções, os quais os levaram, após o período de formação inicial, a escolher o PPGE/FaE/UFMG para realizar o mestrado e/ou doutorado, evidenciou motivações, decisões, desafios, superações e conquistas. Portanto, nesta seção, serão apresentados alguns depoimentos dos egressos que revelam suas trajetórias acadêmicas.

[...] Eu também sou egresso do curso de Pedagogia na FaE/UFMG, ingressei nesse curso de graduação no início do século atual, na época não existia ainda políticas de ações afirmativas, então passei pelo vestibular tradicional mesmo. Naquele momento, o curso de Pedagogia dava 19 candidatos por uma vaga, um curso extremamente concorrido e um outro detalhe também histórico é que minha turma foi uma das que mais ingressaram homens, foram 66 pessoas e destas 66, se não me engano, 30 ou 33 eram homens, era um número expressivo para o perfil do curso de Pedagogia. [...] Eu fiz o meu curso noturno, enquanto estudante e trabalhador, então durante praticamente dois anos do meu curso eu trabalhava, eu não larguei o meu emprego. Tentei conciliar trabalho e graduação. Aí chegou um determinado momento que eu vivi um impasse, que acho que todos nós vivemos na graduação, eu trabalhava no comércio e na época não tinha nada a ver com a formação que eu estava tendo naquele momento, e para nós que somos de família popular, eu tive de tomar uma decisão que foi muito séria: chegar para a minha família, eu morava com os meus pais, na época, e falei que decidi optar por fazer um curso de Pedagogia na integralidade, viver o curso integralmente. A minha família falava assim “ah, mas você vai trocar?”, nas famílias populares sempre têm um ditado, “você vai trocar o certo pelo duvidoso”. Porque naquele momento era isso, trocar uma estabilidade, eu trabalhei nesse serviço por 12 anos e meio, então já estava bem estável, numa iniciativa do comércio. “Mas você vai trocar por uma incerteza?” Dizia a minha família em relação à minha formação acadêmica. (Machado de Assis, egresso doutorado, 2015).

No depoimento de Machado de Assis, é possível observar dois aspectos importantes citados por ele, o primeiro: famílias populares e o segundo: Políticas de Ações Afirmativas. Ambos os termos estão entrelaçados, uma vez que, geralmente, os membros de famílias populares são afastados da cultura dominante, o que acarreta na fraca escolarização e na restrição dos bens culturais produzidos pela sociedade. Assim sendo, uma das opções consideradas como essenciais para essa população é

a inserção no mercado de trabalho, a fim de possibilitar o seu próprio sustento e o da sua família (SOUZA, 2013).

Por esse motivo, Machado de Assis traz como ênfase a abordagem da sua família, no momento em que ele optou por sair do emprego na área comercial e dedicar integralmente ao curso de Pedagogia: “*ah, mas você vai trocar, nas famílias populares sempre têm um ditado, você vai trocar o certo pelo duvidoso.*”. Contudo, essa inserção no trabalho nem sempre quer dizer estabilidade e continuidade, já que geralmente as famílias populares estão inseridas em subemprego e em situações precárias ao mercado informal, até mesmo por conta da desqualificação profissional (SOUZA, 2013).

Como se vê, Machado de Assis destacou a relevância das Políticas de Ações Afirmativas que têm como finalidade promover não somente iniciativas de reservas de vagas nos vestibulares e nos programas de pós-graduação, mas de forma ampla e de caráter compensatório objetiva restituir e dar visibilidade a essa população. Assim, na UFMG, por exemplo, a Política de Ações Afirmativas assume de forma particular a importância de práticas de acolhimento, atenção e de apoio aos estudantes em suas necessidades, potencializando sua formação a partir do acesso e da permanência na instituição, o que permitiu a continuidade dos estudos do egresso desde a graduação até a sua conclusão no doutorado (UFMG, 2022).

Ainda sobre a trajetória acadêmica, é possível observar que os aspectos psicossociais, que envolvem tanto as características dos sujeitos quanto do seu meio social, em especial familiar, podem influenciar em seu percurso acadêmico e/ou profissional.

A partir dessa concepção, apresenta-se um depoimento relevante:

Sou formada em licenciatura em Ciências Biológicas pela UFMG, entrei naqueles cursos noturnos que eram novos na universidade, na época. Sempre tive vontade de ser professora, eu falo assim: *ser professora para mim, eu acho que veio na genética, porque a minha mãe é professora.* [...] Após fazer as disciplinas de licenciatura, pedi extensão para continuar e me formar também como Bacharel. Depois de um tempo, pensei “*o que eu estou fazendo da minha vida*”, “*o que eu estou fazendo aqui dentro de um laboratório mexendo com o microrganismo*”, “*é muito legal, eu gosto demais disso, mas o que eu estou fazendo com a minha vida*”. Eu gosto de gente, eu preciso estar com gente, então naquele dia, decidi que eu não ia mais investir no bacharelado, definitivamente não era para mim. Eu ainda estava na graduação, mas já terminando. Daí comecei a procurar oportunidades de emprego na área de educação. [...] Então, fui fazer monitoria em

colégio particular, estágios, designação no estado, todos esses trambolhos que fatalmente quem vai ser docente passa por esses apertos e humilhações. Assim, comecei a trabalhar no ramo e me formei. (Ruth Rocha, egressa mestrado, 2013).

O depoimento de Ruth Rocha se articula com as perspectivas de Nogueira *et al.* (2000). Esses pesquisadores do campo da Sociologia da Educação analisam que, dificilmente, os estudantes de graduação que recebem estímulos da família, se aventuram, em sua formação acadêmica ou profissional, fora do seu meio de origem, até mesmo por causa da influência dos pais em suas escolhas por meio de concepções e de valores. Assim, a trajetória acadêmica e a carreira profissional correspondem, na maioria dos casos, com a condição social e a realidade do sujeito, a partir de uma adaptação. Nesse sentido, esse processo de escolha e a decisão de optar pela licenciatura relatado pela egressa, “encontra-se sobreposto a uma complexa rede de fatores que comporta tanto uma dimensão individual quanto social, envolvendo influências do meio familiar, dos grupos de pares, da formação educacional” (ALMEIDA; MELO-SILVA, 2011, p. 75).

É interessante verificar, também, que as influências de professores podem ser consideradas relevantes quanto à escolha e à trajetória acadêmica de um estudante. Desse modo, uma egressa ressaltou que:

A minha trajetória acadêmica iniciou já um pouco tarde, eu fiz graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, em seguida, eu passei diretamente para o mestrado também na UFSM. O meu mestrado foi em Educação na área de Formação Docente, eu pesquisei sobre as percepções das estagiárias de Pedagogia em relação à alfabetização e letramento. Então, foi bem legal esse trabalho, muito bonito. Nesse período, uma das professoras da banca, era da UFMG, ela me incentivou a fazer a seleção em Belo Horizonte [doutorado]. Nunca tinha me passado pela cabeça, foi uma coisa maravilhosa e ao mesmo tempo um pouco assustadora, porque eu não tinha essa perspectiva de ir tão longe. Em 2006, fui aprovada no doutorado da UFMG, foi uma experiência muito interessante que eu adorei fazer. (Cora Coralina, egressa doutorado, 2010).

Quanto à escolha do PPGE/FaE/UFMG, especificamente, e ainda sobre os aspectos da trajetória acadêmica dos egressos, verifica-se por meio dos relatos que:

Ainda na graduação em Ciências Biológicas, fui bolsista de extensão na FaE em um projeto vinculado à licenciatura do Campo. Inicialmente,

pensei: “o que é esse negócio? O que é licenciatura em Educação do Campo? Em que eu fui me meter?”. Após fazer parte desse projeto, fiz especialização na área e em 2010 participei do processo seletivo para ingressar no mestrado, com o problema de pesquisa direcionado à licenciatura para Educação do Campo, mas dentro da área de ensino de Ciências. (Ruth Rocha, egressa mestrado, 2013).

Outra egressa relatou que:

[...] A minha trajetória acadêmica foi toda na UFMG, eu concluí o curso de licenciatura em Matemática em 2003 e logo que finalizei o curso, fiz um concurso para professora substituta da Faculdade de Educação e ministrei nas disciplinas de formação tanto da Pedagogia quanto da Matemática – Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática. Assim, foi a minha escolha pela FaE, foi quase que natural nesse percurso, porque eu gostei demais de fazer as disciplinas da graduação lá, cheguei a fazer disciplina não obrigatória na FaE, pois gostava e gosto muito de lá. E aí o mestrado já foi quase que natural, também na graduação eu tive bolsa de iniciação científica, um projeto desenvolvido com uma professora da FaE. Então, fiz na área de Educação Matemática. Depois eu passei no concurso na UFMG, daí o doutorado na FaE foi uma opção que tem a ver com a qualidade do Programa e, também, conta o fato de eu estar dentro desse espaço. (Lygia Fagundes, egressa doutorado, 2018).

Também outra egressa declarou que:

Em relação à minha trajetória acadêmica, fiz licenciatura em Geografia na UFMG, entrei querendo ser professora. [...] Entrei já com essa intenção, quando eu fui fazer as disciplinas da licenciatura na segunda metade do curso, uma das primeiras disciplinas foi a de Sociologia lá na FaE. Nesse período, conheci uma professora de lá e iniciei a minha formação como pesquisadora em um projeto de iniciação científica, e depois disso eu fiquei um ano como voluntária e no outro ano eu entrei como bolsista. Após a conclusão da graduação, fiz uma especialização em História e Cultura da Arte, na Fafich. [...] Eu tinha certeza que no programa de pós-graduação da Geografia não seria, porque eu não me identifiquei com as temáticas, com as questões que estavam sendo pensadas por lá, embora tivesse questões interessantes também. Após a especialização, tive certeza, eu queria a FaE mesmo, daí tentei a seleção de mestrado. (Carolina Maria, egressa mestrado, 2011).

Diante do exposto, os depoimentos dos egressos acerca de suas trajetórias acadêmicas são permeados por dúvidas e escolhas em relação ao percurso formativo. Cada sujeito traz em seus relatos peculiaridades, para muitos a opção pela escolha do PPGE foi fácil, enquanto que para outros existia, ainda, uma incerteza, sendo

necessário percorrer outros caminhos até compreender se de fato o Programa seria a melhor escolha.

Outro ponto interessante observado no depoimento da maioria dos egressos é a inserção deles como bolsistas de iniciação científica ainda na graduação. Essa oportunidade de integrar um grupo de pesquisa com o acompanhamento de um docente, certamente permitiu aos estudantes uma compreensão sobre o conhecimento como um fenômeno não acabado e em processo contínuo de descoberta. Dentro dessa perspectiva, a inserção de graduandos em projetos de pesquisa torna-se um “instrumento valioso para aprimorar as qualidades desejadas em um profissional de nível superior, bem como para estimular e iniciar a formação daqueles mais vocacionados para a pesquisa” (BEIRÃO, 2022, p.1).

Na próxima seção, apresenta-se depoimentos dos egressos sobre a formação recebida, o intuito é considerar tanto os aspectos positivos quanto às análises críticas relatadas por eles.

6.2 O que os egressos dizem sobre a formação?

Por meio de depoimentos dos egressos do PPGE/FaE/UFMG, verificou-se que a formação recebida no Programa está diretamente relacionada à trajetória acadêmica e suas relações com os professores, com a proposta de ensino desenvolvida por eles; com os espaços da faculdade e das possibilidades que a universidade proporciona. Assim como, está interligada às experiências pessoais, culturais e sociais e à inserção profissional no campo educacional, como evidenciado pelos relatos a seguir:

Eu avalio a formação recebida pelo Programa como muito boa, muito válida. [...] O cuidado de apresentar o programa da disciplina, isso reflete até hoje na minha trajetória como professora, de elaborar um cronograma, entregar e explicar como será a dinâmica, isso eu tive em todas as disciplinas. Contudo, as aulas do professor XXXXX me incentivaram mais, porque eu utilizo bastante estratégias que ele usava, eu me espelho nele, as temáticas das disciplinas foram importantes, auxiliaram muito na compreensão sobre Vygotsky e Bakhtin já que eu não era da educação e queria estudar um pouco mais sobre esses autores. Considero que todas as disciplinas foram muito boas, muito relevantes e me fizeram compreender como ser professora do Ensino Superior também. Porque eu fiz Estágio Docência e foi uma enorme contribuição para a minha formação, fiz disciplinas da área de Educação em Ciências e História da Educação, eu fiz várias disciplinas que contribuíram muito para a minha formação acadêmica e profissional. (Cecília Meireles, egressa doutorado, 2015).

Sobre esse aspecto, convém destacar alguns pontos intrínsecos aos programas de pós-graduação em Educação, observados também em outros relatos a partir dos estudos de pesquisas com egressos de diversos Programas, entre eles: a diversidade de estudantes de outras áreas nos PPGE, como narrado pela egressa Cecília Meireles que vem de outra área e não se considerava do campo da Educação, ao afirmar: “[...] *as temáticas das disciplinas auxiliaram muito na compreensão sobre Vygotsky e Bakhtin já que eu não era da educação e queria estudar um pouco mais sobre esses autores*”. Nesse caso, a egressa está inserida na composição dos 70% dos egressos, conforme o *survey*, que têm a formação voltada para as distintas áreas que compõem as licenciaturas, no caso dela tendo sua formação inicial em Química.

Ainda sobre os aspectos relevantes da formação, os egressos relataram que:

[...] Sobre a formação, eu avalio como muito boa, porque eu sempre gostei de estudar, sempre fui muito disciplinado, tive facilidade de estudar de forma independente, o Programa dá muitas possibilidades para o estudante que já sabe mais ou menos aquilo o que quer, ele pode escolher disciplinas que deseja cursar, tanto dentro do Programa quanto de outros departamentos. [...] Com relação à organização do Programa e das ofertas das disciplinas tem alguns pontos bem positivos, por exemplo, quanto ao mestrado as disciplinas têm orientação para construção do projeto, tanto na disciplina de Metodologia quanto nas disciplinas de discussões dos projetos, os estudantes vão socializando os seus trabalhos e obtendo contribuições importantes dos colegas e dos professores, isso ajuda muito, é um ponto muito positivo no Programa. O fato de socializar com outras pessoas além dos docentes, são outras visões e outras reflexões, e você também tem contato com o trabalho de outras pessoas, contribuindo também. Eu acho que essa é uma característica forte do Programa, isso reflete de maneira muito positiva na construção dos projetos socializados com outras pessoas, é uma espécie de aprender fazendo a partir da prática. (Guimarães Rosa, egresso mestrado, 2017).

O depoimento de uma egressa enfatizou que:

A formação recebida por meio do Programa foi muito teórica, densa e sólida, o que eu avalio do curso é isso, em termos de conhecimento teórico, ele dá uma formação desde o modo como os professores dão as aulas [...]. Eu avalio como um nível elevado de discussão teórica, de aprofundamento de relações entre diferentes perspectivas. Desde a graduação na FaE UFMG ampliei a minha visão de mundo, a minha visão do que é estudar, do que é fazer pesquisa. Estar na Faculdade de Educação é esse aprofundamento teórico junto à reflexão crítica da

prática, é uma formação de alto nível. (Lygia Fagundes, egressa doutorado, 2018).

A partir dos depoimentos dos egressos, é possível perceber a importância da interação com seus pares e professores, nessa perspectiva dialogando com a visão de Tardif (2011) acerca das trocas de saberes, as quais vinculam-se à profissão docente e às reflexões sobre a prática pedagógica em seus diversos contextos. Desse modo, tais ações estão inseridas nas narrativas de Guimarães Rosa, ao destacar o espaço de formação como socializador e reflexivo, que permitiu através das discussões e das contribuições realizadas analisar os projetos de pesquisa dos colegas, bem como o seu.

Assim como, na fala da Lygia Fagundes que ressalta “*estar na Faculdade de Educação é esse aprofundamento teórico junto à reflexão crítica da prática, é uma formação de alto nível*”. Esses depoimentos relacionam-se com a avaliação feita pelos egressos no *survey*, representando que 74,55% deles consideram que o curso promoveu o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre questões no campo educacional.

Nos depoimentos que seguem, os egressos avaliam a formação recebida:

Eu avalio a formação recebida, sobretudo por meio da qualidade dos professores, o PPGE é bem qualificado. E no caso da qualidade, ele reflete muito a seriedade e o compromisso com a Educação pública e dos docentes que fazem parte dele. Então, eu acho que isso a gente tem que sempre ressaltar. (Machado de Assis, egresso doutorado, 2015).

[...] É uma formação que nem sempre faz você estudar apenas o que gostaria, te obriga a percorrer novos caminhos, olhar o outro lado, isto é, olhar a diversidade e aprender coisas que você acha que não vai precisar. Mas, lá na frente, na docência, a sua experiência te faz lembrar daquele texto, aí você vai lá atrás e busca esse texto de alguma disciplina. [...] Uma coisa muito enriquecedora no Programa é o quanto os professores estão ligados teoricamente, eles têm um capital cultural muito grande que passam pra gente, é um filme que eles indicam, um livro, encontros literários, tem as rodas de conversas, tem o samba do corredor. Então, tudo isso vai moldando a gente e vai trazendo para além das coisas teóricas que sozinha não daria conta, ao meu ver, de formar o ser por completo, tanto como pesquisador como professor. (Ruth Rocha, egressa mestrado, 2013).

Outro ponto importante observado nas entrevistas é que os egressos avaliam durante o processo de escolha do Programa, o conceito e a qualidade deste, assim

como o compromisso social e a composição dos docentes do PPGE. Pode-se observar a partir da fala de Machado de Assis [...] *“avalio a formação recebida, sobretudo por meio da qualidade dos professores, o PPGE é bem qualificado”*. Nesse sentido, com intuito de preservar a qualidade e o conceito de excelência do Programa, o Mec por meio da Capes realiza tanto a gestão quanto a avaliação.

Além desse aspecto, a egressa Ruth Rocha afirma que *“uma coisa muito enriquecedora no Programa é o quanto os professores estão ligados teoricamente, eles têm um capital cultural muito grande que passam pra gente”*, esse discurso revela que a egressa reconhece o nível qualitativo dos docentes e destaca a importância dos diálogos dos professores com os alunos do Programa. Assim como, as trocas de experiências, também, possibilitam o enriquecimento do capital cultural na formação recebida pelos estudantes. Desse modo, as entrevistas dialogam com os dados do *survey*, uma vez que 64,85% dos egressos avaliam de forma geral a formação recebida pelo Programa como ótima, e mais de 53% deles avaliam positivamente os professores e coordenadores do PPGE.

Vale ressaltar, ainda, o depoimento de uma egressa sobre expectativas e impressões relativas ao Programa:

Quando entrei no Programa, eu já tinha uma leitura de um PPGE extremamente bem avaliado, um Programa muito grande, com muitas linhas de pesquisa, então havia uma possibilidade desde a entrada de ter tudo para dar certo. E de fato o Programa sempre superou as minhas expectativas, seja nessa perspectiva de um suporte para nossa construção enquanto pesquisadores, seja no sentido de te dar um apoio e um embasamento muito sólido. O Programa é muito reconhecido nacional e internacionalmente, assim possibilita que a gente possa fazer nossos percursos formativos a partir da construção de pesquisas, isso para mim fez toda a diferença. A formação recebida tem também um compromisso social, compromisso com a escola pública e com os diversos processos educacionais [...]. Entendo que é para além de sermos professores, nós somos pessoas neste mundo, estamos aqui pensando em uma perspectiva de diagnosticar quais são os nossos desafios e por meio das nossas ações, a gente consegue construir superações. (Carolina Maria, egressa mestrado, 2011).

Carolina apresenta em seu depoimento as características do PPGE, ao citar *“quando entrei no Programa, eu já tinha uma leitura de um PPGE extremamente bem avaliado, um Programa muito grande, com muitas linhas de pesquisa [...]”*. Nessa perspectiva, O PPGE é reconhecido pela Capes como Programa de Excelência

Acadêmica – PROEX, nota 7. Além disso, o Programa recebe estudantes de todo o Brasil e de outros países, articulando, assim, com diferentes grupos de pesquisa.

Por esse motivo, Carolina ressalta que *“o Programa é muito reconhecido nacional e internacionalmente, assim possibilita que a gente possa fazer nossos percursos formativos a partir da construção de pesquisas, isso para mim fez toda a diferença”*. Portanto, o PPGE tem como finalidade contribuir para a democratização da Educação brasileira, a partir desse aprofundamento de estudos, visando o desenvolvimento de pesquisas que proporcionem o avanço do saber e do fazer educativo (PPGE/FaE/UFMG, 2020).

Ainda sobre a formação, os egressos apresentaram inquietações e aspectos que se revelaram como desafios durante a trajetória no PPGE. Nesse contexto, a avaliação dos egressos sobre aspectos julgados como negativos ou que devem ser aperfeiçoados é considerada um processo de amadurecimento tanto pelo Programa como pelos estudantes, uma vez que esse ato configura-se a partir da corresponsabilização, colaboração e do engajamento na melhoria do Programa e da instituição. Nessa perspectiva, o egresso torna-se protagonista da prática democrática de avaliar o PPGE (LEITE *et al.*, 2020).

Sobre essa questão, constatou-se que:

O que eu tenho de crítica com relação à qualidade do Programa, da formação em si, talvez uma definição melhor das linhas, dos referenciais teóricos e metodológicos, porque tem muitas linhas do Programa que não têm muito definida a bagagem teórica específica da linha que você está pesquisando, muitas das vezes, a gente está em uma linha, mas o nosso projeto fica dialogando com pontos fortes de outras linhas, porque não tem ainda uma identidade na sua linha. Por exemplo, você está na linha de formação docente, mas o seu projeto está ligado à política, então eu acho que falta definir, não sei se é em função do processo em que essas linhas foram se definindo nessas décadas, então eu acho que isso deveria ser aperfeiçoado. Até porque isso faz com que a gente curse algumas disciplinas que são obrigatórias, mas que, às vezes, ajudam pouco com relação àquela bagagem teórica e metodológica que você precisa para a sua pesquisa. (Guimarães Rosa, egresso mestrado, 2017).

Outro aspecto foi destacado por uma egressa e demanda atenção:

Algumas coisas do Programa sempre fizeram parte das minhas críticas internas, por exemplo, a quantidade de créditos, eu acho que é muito alta, especialmente para o mestrado. Porque o mestrado e o doutorado têm a mesma quantidade de créditos, 24. Primeiro, você

está entrando no mestrado, você não faz ideia do que é, raramente, pelo menos na minha turma as pessoas não sabiam de fato o que era. Eu acho isso muito forte, pois são dois anos para entender o que é o mestrado, escrever o projeto, desenvolver a pesquisa, se formar como pesquisador e, ainda, fazer 24 créditos, que parecem que não é nada, mas é muita coisa, então é bem puxado, é uma formação muito puxada. [...] Uma outra crítica que eu faço, às vezes, as disciplinas que são ofertadas naquele momento que você está não te ajudam muito, dependendo do semestre que você está ou da linha de pesquisa que faz parte. E isso é um problema, porque fazer disciplina obrigada para cumprir crédito, eu sinto que eu estou perdendo meu tempo, eu preciso gostar do que estou fazendo, preciso me envolver afetivamente no meu trabalho. Porque considero o estudo um tipo de trabalho, um trabalho cognitivo, que depende do meu tempo, da minha energia, então eu tenho que me envolver afetivamente. Enfim, nas outras disciplinas que se encaixavam eu aprendi muito. (Ruth Rocha, egressa mestrado 2013).

Ao investigar as percepções dos egressos do PPGE, considerou-se importante validar tanto os aspectos positivos quanto às análises críticas trazidas por eles. Dessa maneira, a avaliação e a participação deles como atores locais possibilita repensar propostas e práticas que precisam ser ressignificadas, a fim de coletar informações que favoreçam a compreensão das situações e relações; da estrutura e das atividades do Programa e dos conhecimentos construídos dentro da instituição durante um determinado tempo, a partir das narrativas dos seus estudantes e egressos (LEITE *et al.*, 2020).

Desse modo, ao se verificar os aspectos considerados pelos egressos no questionário *survey*, 11,89% apontaram como negativo a falta de avaliações periódicas em relação à qualidade das disciplinas ofertadas pelo Programa e à atuação dos professores, esses dados dialogam com as narrativas dos egressos entrevistados. Assim sendo, a próxima seção abordará acerca da avaliação da organização didático-pedagógica das disciplinas do Programa, a partir das percepções dos participantes deste estudo.

6.3 O que os egressos dizem sobre a dimensão didático-pedagógica do PPGE?

Considera-se relevante a análise sobre a dimensão didático-pedagógica no âmbito da pós-graduação. Trata-se de um conhecimento epistemológico, teórico e pedagógico relacionado à prática da formação educativa. Essa dimensão está entrelaçada à ciência da Pedagogia educacional, a partir de princípios teóricos e

práticos que se apoiam quanto ao esclarecimento do seu objetivo: o ato educativo (LIBÂNEO, 2013).

Nessa perspectiva, tanto no questionário *survey* como nas entrevistas, considerou-se fundamental obter dados dos egressos acerca das percepções avaliativas deles em relação à dimensão didático-pedagógica. Observou-se por meio das entrevistas, por um lado, destaque para os aspectos proveitosos e, por outro, a indicação de aspectos que demandam revisão, a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre esse processo formativo.

É o que se verifica no depoimento que segue:

A FaE está atenta didático-pedagogicamente de uma orientação epistêmica com os debates mais atuais que acontecem no campo da Educação. Então, eu acho que isso dá para gente uma boa percepção didática. Uma percepção mais ampliada e interessante sobre o Programa. Por exemplo, quando eu estava fazendo uma discussão sobre letramento, ainda na graduação, a professora Magda Becker Soares, que é do Programa, já estava traduzindo toda essa literatura que é americana, então isso é legal. O Programa da FaE busca por diferentes profissionais, de diferentes áreas além da Educação. E aí eu escutava alguns colegas que vinham da Música, Sociologia, Geografia, Letras dizendo “*Nossa lá no nosso Programa, a gente não discute isso*”, “*a FaE é inovadora, né?!*”. Então, temos a oportunidade de estudar sobre os indígenas, o MST, além das discussões de gênero e étnico-racial, mas ainda há muito que avançar. (Machado de Assis, egresso doutorado, 2015).

Assim, o PPGE por meio das relações sociais, culturais e da aquisição de conhecimento pelos sujeitos estabelece, conforme Machado de Assis, “uma orientação epistêmica com os debates mais atuais que acontecem no campo da Educação”.

Isso porque, na esfera da organização do trabalho pedagógico, o PPGE tem como intuito o desenvolvimento de práticas educativas a partir das dimensões histórica, social e política dos processos educacionais. Nessa concepção, o Programa dialoga com diversas temáticas da atualidade, visando a Educação, os processos de produção e de socialização do conhecimento educacional, tanto dentro do âmbito acadêmico quanto fora deste espaço (PPGE/FaE/UFMG, 2020).

Dando continuidade, outros egressos destacaram que:

A organização didático-pedagógica do Programa tanto no mestrado quanto no doutorado permitiu avançar no que eu precisava, me deu suporte para outros tipos de contatos, por exemplo, com as discussões teóricas e elaborações metodológicas. [...] Para mim não teve nenhum tipo de grande lacuna, mas eu sei que tem colegas de outras linhas que não encontram necessariamente esse suporte dentro do Programa, principalmente quando a gente pensa em pesquisas que, às vezes, são consideradas um pouco inovadoras e que dialogam com outras metodologias, que pensam algumas outras perspectivas. (Carolina Maria, egressa mestrado, 2011).

E ainda:

Eu avalio como muito boa, mas na pós-graduação a gente não consegue saber como é a sala de aula e como atuar no Ensino Superior, muitas vezes, os professores do Programa se limitam ao seminário, talvez se os professores utilizassem outras metodologias de ensino, para termos algum contato com essas metodologias, de certa forma ali também é um laboratório pra gente aprender a fazer certas coisas. Eu aprendi muito de como não fazer seminários, isso é muito ruim, mas também tive a oportunidade com alguns professores de como utilizar e trabalhar os textos de outras formas. (Cecília Meireles, egressa doutorado, 2015).

Nesse sentido, é importante compreender que a dimensão didático-pedagógica na pós-graduação deve ser atualizada conforme as necessidades sociais. As metodologias de ensino consideradas inovadoras devem ser inseridas e renovadas, constantemente, nos programas dos professores, assim as diversas linhas e seus membros precisam refletir sobre a urgência da inserção de novas perspectivas de ensino, a fim de ressignificar suas práticas pedagógicas na Educação Superior.

Ao analisar a fala de Cecília Meireles “*eu aprendi muito de como não fazer seminários [...]*”, pode-se relacionar com a perspectiva de Larrosa Bondía (2002, p. 20) que compreende que as vivências possibilitam aprendizagens significativas, e a experiência nesse caso permite de modo subjetivo a “reflexão sobre a prática ou não prática” de determinadas ações, desse modo é possível estabelecer mobilizações, isto é, novas ressignificações de práticas docentes, que são julgadas como boas ou ruins pelos estudantes.

Dessa forma, Carvalho e Alves (2018, p. 104) ressaltam que “as estratégias dos docentes no Ensino Superior, notadamente na pós-graduação, são centradas na transmissão do conteúdo e carecem de inovação, flexibilidade e criatividade”. As autoras discorrem sobre o uso de novas metodologias nas disciplinas de pós-

graduação, a pesquisa que elas realizaram evidencia também que estudantes e egressos de um programa de pós-graduação em Educação, na área de ensino, apresentam inquietações em relação ao não uso de novos recursos metodológicos que ampliem suas perspectivas, tanto no campo da pesquisa quanto na prática pedagógica.

Ademais, outro depoimento revela que:

Eu penso que o Programa aborda muito sobre a diversidade, a gente tem uma diversidade de formas de avaliação, uma diversidade de questões didáticas que são passadas, diversas formas de se trabalhar as pedagogias. Então, acho que a diversidade é uma das coisas mais importantes, muito respeitadas e valorizadas no Programa. Eu acho que cumpre muito bem a questão da formação do pesquisador, de dar essa dimensão didática e pedagogicamente do que é ser um bom pesquisador, seja no mestrado ou no doutorado. Em termos de ser um pesquisador, saímos mais bem preparados. Contudo, comparado a ser educador, atuar em sala de aula, nem tanto. (Ruth Rocha, egressa mestrado, 2013).

Os depoimentos em pauta destacam aspectos relevantes sobre a formação didático-pedagógica que se relacionam com os estudos de Kuenzer e Moraes (2005), os autores observam que os programas em Educação atribuíram muita importância à pesquisa e à produção científica, desprezando, em alguns momentos, a formação docente e seu preparo tanto para a Educação Básica quanto superior.

Nessa concepção, dialogando com os relatos de Cecília Meireles ao afirmar que *“na pós-graduação a gente não consegue saber como é a sala de aula e como atuar no Ensino Superior”* e de Ruth Rocha ao explicar que *“em termos de ser um pesquisador, saímos mais bem preparados. Contudo, comparado a ser educador, atuar em sala de aula, nem tanto”*. Nesse caso, relembra-se aqui a função do estágio de docência que, por sua vez, coopera para que o pós-graduando tenha contato com a sala de aula, contemplando os aspectos relativos à pesquisa e à prática pedagógica. Sendo assim, Lourenço *et al.* (2016) abordam sobre a relevância do estágio de docência, que é amparado pela Capes e é obrigatório para bolsistas da agência de fomento, principalmente, para os estudantes de doutorado.

Dessa maneira, o estágio de docência, de acordo com a Portaria de número 076, de 14 de abril de 2010, art. 18 *“o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do*

Programa de Demanda Social”. O documento apresenta os critérios que devem ser obedecidos pelos programas de pós-graduação:

I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; II – para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado; III – as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de Ensino Superior para atender as exigências do estágio de docência; IV – o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES; V – a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado; VI – compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio; VII – o docente de Ensino Superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência; VIII – as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando. IX – havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio; X – a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais. (BRASIL, 2010, p. 1).

Entretanto, os pesquisadores Lourenço *et al.* (2016, p. 696) abordam que “o documento parece sugerir que o estágio de docência é apenas um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica”. Dessa maneira, compreende-se que tanto a regulamentação da Capes quanto as ações dos programas de pós-graduação descentralizam a docência, dando maior ênfase à produtividade do campo científico. Desse modo, Verhine e Dantas (2007) afirmam que:

É interessante que as atividades do estágio, de alguma maneira, guardem relação com a própria pesquisa do pós-graduando e que favoreçam não só a sua formação docente, mas também o aprofundamento da dissertação ou tese, otimizando tempos e processos em sua formação como pesquisador. (VERHINE; DANTAS, 2007, p. 172).

Ademais, constata-se, também, que os depoimentos apresentam semelhança com a análise do *survey*, a partir das avaliações dos egressos, a dimensão didático-

pedagógica obteve 48,34%, resultado abaixo da média. Esse dado pode estar relacionado às críticas no que diz respeito às metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas, pois elas, muitas vezes, não estimulam o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas sobre a prática.

Nesse sentido, os egressos por meio de seus relatos apresentaram demandas pela adoção de metodologias inovadoras, que problematizassem os desafios da prática docente articulados a um referencial teórico voltado para o enfrentamento de questões emergentes sobre diversos temas que envolvessem aspectos da realidade educacional brasileira. Verificou-se, ainda, insatisfação de alguns egressos sobre a preparação do discente para atuação no Ensino Superior, tanto no questionário como nas entrevistas essas inquietações foram ressaltadas, em especial nas narrativas das egressas Cecília Meireles e Ruth Rocha, como apresentado nesta seção.

Por conseguinte, considerando que a docência aparece como campo de maior inserção profissional dos egressos do PPGE, a próxima seção busca trazer relatos e trajetórias sobre a inserção deles no mercado de trabalho e os impactos da formação em sua vida profissional.

6.4 O que os egressos dizem sobre a inserção profissional?

A passagem da universidade para o mercado de trabalho é ao mesmo tempo um atravessamento educacional e sociocultural. A inserção profissional pode ser entendida como um processo de valorização e de legitimação dos saberes e dos diferentes atributos adquiridos pelo sujeito no âmbito da formação e do trabalho (FRANZOI, 2011).

À vista disso, constatou-se nesta dissertação que a Capes tem estimulado a formação pós-graduada e a inclusão dos egressos em seu processo de avaliação. Tal política demanda que os programas de pós-graduação realizem consultas para acompanhar a inserção profissional dos seus egressos, a percepção deles quanto à formação e ao Programa, a fim de avaliar “tanto em relação à qualidade da formação, quanto ao preparo dos titulados para o mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Desse modo, nesta seção, serão apresentados depoimentos dos egressos do PPGE/FaE/UFMG acerca de suas trajetórias no mercado de trabalho. Com o intuito

de captar as principais experiências vivenciadas por eles e, ainda, identificar descobertas, desafios e aprendizagens.

No depoimento que segue identificou-se que:

[...] Comecei a lecionar ainda no terceiro período da graduação de História. Mas, quando entrei especificamente no mestrado, eu já estava trabalhando em duas Redes Municipais. Em termos de inserção profissional, eu já estava trabalhando, mas a titulação traz elementos tanto em termos financeiros como plano de carreira com adicionais para o salário, sendo 10% mestrado e 20% doutorado. (Guimarães Rosa, egresso mestrado, 2017).

Outra egressa aborda que:

O curso de doutorado teve um impacto direto na minha carreira, o fato de eu passar a ser doutora mudou a minha situação na carreira em termos salariais. Teve um impacto direto, de um aumento salarial automático, o meu salário passa a se modificar dentro de uma tabela, que para quem é doutor isso faz uma grande diferença. Mas, a carreira não é só o salário é o que a gente se desenvolve profissionalmente, a pesquisa que eu realizei transformou a minha relação com a formação de estudantes, sejam eles quaisquer, crianças, adolescentes, adultos e idosos. (Lygia Fagundes, egressa do doutorado, 2018).

Os relatos de Guimarães Rosa e de Lygia se articulam com os dados obtidos no *survey*, 71,25% dos egressos que já estavam inseridos no mercado de trabalho tiveram um aumento salarial em seu plano de carreira; assim como 44,04% deles afirmaram ter obtido promoção no trabalho e 83,18% melhoraram o desempenho profissional. Além disso, os dados revelaram que 85,02% dos egressos do Programa declararam que o título de mestre ou de doutor em Educação impactou no desenvolvimento da carreira profissional. Dessa forma, pode-se afirmar que o PPGE atingiu um dos objetivos propostos pelo Mec, visto que uma das metas dos programas de pós-graduação é promover tanto a qualificação da formação dos estudantes, mestrandos e doutorandos quanto acompanhar o processo de inserção deles no mercado profissional (BRASIL, 2010).

Ainda acerca da inserção no mercado de trabalho, o relato de Cora Coralina reflete a importância da conclusão do doutorado em sua trajetória profissional para se tornar uma servidora pública, na área da Educação:

Após a defesa no doutorado, fui aprovada no concurso do Instituto Federal de Brasília, trabalhei na coordenação pedagógica. A minha atuação foi, na maior parte, fazer formação com os professores. Posteriormente, surgiu o convite para ficar um tempo em Santa Catarina. Vim pra cá em 2015, fiquei 2016, 2017 e 2018 na UFSC fazendo parte de um projeto, quando o projeto encerrou, eu entrei no IFSC, hoje eu trabalho com estudantes do Ensino Médio na área técnica. Como minha formação é em Pedagogia e eu não tenho uma formação específica nas áreas curriculares, então eu trabalho com uma unidade curricular chamada projetos integradores. (Cora Coralina, egressa doutorado, 2010).

Nota-se que Cora Coralina faz parte dos 34,88% de egressos que informaram que sua formação inicial foi em Pedagogia, sendo uma das graduações que mais predominou nesta pesquisa. A egressa também faz parte do grupo dos 94,28% que exercem atividade profissional na área da Educação, e certamente ela está vinculada ao índice de 59,02% que asseveram que a formação pós-graduada possibilitou melhores chances para conquistar um emprego, uma vez que ela informa que somente após a conclusão do doutorado foi aprovada em um concurso público.

Conforme Velloso (2004), egressos do doutorado, normalmente, exercem profissionalmente predomínio em instituições e universidades federais em atividades acadêmicas. Assim, o autor reflete que “os Programas de doutorado no país, na maioria das áreas estudadas, parecem estar cumprindo seu papel precípua e esperado, formando recursos humanos para a produção e a difusão do conhecimento” (VELLOSO, 2004, p. 592).

Esse dado é revelado também por meio da trajetória e da inserção profissional da egressa Carolina Maria, ao indicar que:

[...] Comecei a fazer os concursos em 2007, eu estava totalmente imersa na universidade e com bolsa, terminando a graduação foi um choque enorme, porque eu me deparei sem a universidade que eu vivia o dia inteiro, sem a bolsa e sem o trabalho. Eu comecei a fazer vários concursos, foi um momento de muito desespero pra mim. Nesse mesmo ano, consegui passar em um concurso municipal para o cargo de professora em Ribeirão das Neves, depois passei na Prefeitura de Contagem e saí de Neves. Daí fui conciliando com o mestrado, eu já tinha a intenção de entrar no doutorado, então eu falei “*gente é melhor fazer um concurso para a PBH, porque assim eu tenho possibilidade de ir me movimentando para fazer o doutorado na UFMG, trabalhando numa escola próxima*”. Eu saí da Prefeitura de Contagem e fui para a PBH, trabalhei durante três anos lá, e fui conciliando com o mestrado, terminei o mestrado e depois eu entrei como professora substituta na FaE, aí eu saí da PBH, para mim foi uma decisão muito difícil, porque era trocar o certo pelo duvidoso. Depois de um tempo, consegui passar

no concurso como professora efetiva na universidade. (Carolina Maria, egressa mestrado, 2011).

A trajetória de Carolina assemelha-se com o depoimento de Machado de Assis, primeiro por conta de suas relações com o estudo e o trabalho, ambos estudantes do PPGE que precisavam conciliar a vida acadêmica e a trajetória profissional durante a formação. Além disso, os egressos usam a mesma frase *“para mim foi uma decisão muito difícil, porque era trocar o certo pelo duvidoso”*, citação já mencionada anteriormente no relato de Machado de Assis, ao falar sobre escolhas, escolhas essas que nem sempre são consideradas decisões fáceis, pois elas envolvem aspectos particulares, ou seja, de cunho subjetivo.

Ainda sobre o impacto da formação na trajetória profissional, Machado de Assis ressalta que:

Foram muitos impactos, primeiro do ponto de vista subjetivo. Pois, eu, um homem que me constitui enquanto um homem negro, passo por um processo de formação acadêmica em uma instituição de excelência. Então, subjetivamente foi uma ruptura, por exemplo, inclusive do ponto de vista familiar, a ser um pelo menos até onde eu tenho notícia, o único homem negro da minha família que tem um curso de doutorado, então é uma ruptura inclusive familiar. No que diz respeito à longevidade da escolarização. Bom, se tem essa discussão da mobilidade acadêmica, tem uma dimensão que é profissional. Por meio da aquisição dos conhecimentos adquiridos no Programa de pós-graduação, eu consegui ter uma inserção formal, por meio do título também, o título me possibilitou inclusive chegar em condições de fazer concursos, e ali não ficar a desejar com outros candidatos. Eu acredito que isso tenha sido uma contribuição do Programa para a minha inserção profissional. (Machado de Assis, egresso doutorado, 2015).

Dando continuidade, a egressa Cora Coralina relata que:

[...] O doutorado, no aspecto profissional, é algo que não tem nem palavra, é algo que te coloca numa posição de muita responsabilidade, e acima disso, você passa a representar uma instituição. Tu estás representando um corpo docente que te formou, você tem que ter essa consciência. Então, o seu trabalho deve refletir com seriedade, porque tu estás representando aquela instituição dentro de outra, no seu atual emprego. Então, quanto mais alto a gente galga, quanto mais alto a gente chega, maiores são as nossas responsabilidades. (Cora Coralina, egressa do doutorado, 2010).

Nesse sentido:

A trajetória profissional, além de ser uma ocupação em troca de determinado salário, o trabalho constitui-se fator de integração a determinado grupo, possuindo uma função psíquica, sendo considerado o alicerce da constituição do sujeito e de sua rede de significados, ligados a constituição de sua identidade e subjetividade. (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Ao analisar a construção da identidade e da subjetividade dos egressos a partir de seus percursos, pode-se refletir através da visão de Larrosa Bondía (2002) que a teoria e a prática, isto é, a trajetória acadêmica entrelaçada à profissional, ambas remetem a uma perspectiva política e crítica. Nessa concepção, de acordo com a egressa Cora, *“tu estás representando um corpo docente que te formou, você tem que ter essa consciência”* e *“o seu trabalho deve refletir com seriedade, porque tu estás representando aquela instituição dentro de outra, no seu atual emprego”*. Isso relaciona-se também aos princípios da formação recebida, a qual contribui para ampliar a visão sobre os aspectos de ética profissional, que pode ser caracterizada a partir de uma postura de responsabilidade e de conscientização acerca do trabalho que será exercido.

Portanto, os egressos ao narrarem sobre suas experiências deixam externar subjetividades que se vinculam às suas vivências sociais e à sua identidade. Conforme Dubar (2005), ao falar sobre identidade profissional, enfatiza que numa profissão existem múltiplas identidades, ao acreditar que o sujeito somente pode construir essa identidade a partir de um contexto organizacional, assim a identidade profissional de um indivíduo está relacionada aos processos de socialização.

Certamente, a atuação do profissional no contexto da Educação está intrínseca à rotina vivenciada no âmbito escolar, na trajetória acadêmica, nas escolhas dos concursos, na decisão de trocar *“o certo pelo duvidoso”*, nas relações construídas no próprio ambiente de trabalho, a partir das trocas de saberes entres os pares e as descobertas diárias que a profissão docente permite ao sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu como uma oportunidade para se compreender as percepções avaliativas de egressos do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social sobre formação, qualidade de ensino e inserção profissional. Assim a partir das percepções dos sujeitos que concluíram nesse Programa os cursos de mestrado e/ou doutorado surge o questionamento: como os egressos do PPGE/FaE/UFMG avaliam o curso sob o ponto de vista da formação, da qualidade do ensino e da inserção profissional? Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o percurso metodológico envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e estudo exploratório, este demandou a aplicação de *survey* e de entrevista semiestruturada, assim foi possível obter os dados e as análises deste estudo, chegando, portanto, aos resultados. Bem como permitiu que a pesquisadora ressignificasse seu entendimento sobre o campo da avaliação institucional, a partir de um movimento significativo, ora no processo de revisão da literatura, ora no ato de ler, ouvir, compreender e analisar os depoimentos dos egressos.

A princípio, partiu-se da pesquisa histórica e contextual acerca da concepção e do desenvolvimento do programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Assim, tornou-se compreensível a instauração do Ensino Superior a partir da década de 60, bem como a regulamentação que defendia os interesses de grupos dominantes da época. Nesse sentido, optou-se, também, por destacar a finalidade, as perspectivas e os desafios da pós-graduação desde o seu início até os dias de hoje, e de forma mais específica a criação e o percurso dos programas de pós-graduação em Educação no país.

Posteriormente, considerou-se fundamental realizar o levantamento sobre as políticas de avaliação da pós-graduação. No conjunto das normatizações, destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que tem por finalidade assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES). Com a finalidade de avaliar aspectos relativos ao ensino; à pesquisa; à extensão; à responsabilidade social; ao desempenho dos alunos; à gestão da instituição, como também o corpo docente e as instalações (BRASIL, 2004).

O estudo realizado permitiu verificar, também, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), desempenha papel importante na expansão e na

consolidação da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – em todos os estados da Federação. Nesse sentido, foi importante mapear as características e as funções da Capes, esta que se destaca por promover a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, conceituando a instituição, apresentando seu contexto histórico, seus objetivos e suas ações, assim como os aspectos críticos-reflexivos na atualidade. Ainda sobre a Capes, um dos assuntos abordados foi a avaliação quadrienal, sendo um dos critérios de relevância no percurso dos Programas, apreciada como uma atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e de doutorado no Brasil (CAPES, 2019).

Nessa perspectiva, tornou-se possível identificar que a Capes tem uma função decisiva para os êxitos alcançados pelo Sistema Nacional de Pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Dessa maneira, o sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica no âmbito nacional. Os resultados da avaliação possibilitam a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento que envolve, entre outros, bolsas de estudo, auxílios e apoios.

Verificou-se também a atuação da Capes na definição de diretrizes para o acompanhamento de egressos, uma vez que esse processo passou a fazer parte das ações propostas pela Capes na avaliação dos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, a partir da Portaria de n.º 137, criada em 13 de novembro de 2015, que determina por meio do Grupo de Trabalho (GT) implantar a Avaliação de Impactos dos Programas. Consoante a concepção de acompanhamento e avaliação dos egressos, este trabalho evidenciou que a consulta realizada junto aos estudantes concluintes poderá incidir sobre a avaliação da instituição e, se positiva, esta promoverá impactos no conceito do Programa, como também fornecerá subsídios que permitirão potencializar a formação dos discentes da pós-graduação.

Ademais, esta dissertação se apoiou, a partir da revisão de literatura, em estudos realizados sobre egressos de programas de pós-graduação, tanto do campo da Educação quanto de outras áreas do conhecimento. Esse levantamento revelou a importância da universidade como agente formadora de profissionais para inserção social, não somente no Brasil, mas em outros países no mundo. Efetivamente, possibilitou, ainda, constatar que os Programas trazem impactos essenciais para a

formação e trajetória profissional dos egressos, e que as pesquisas com esses sujeitos contribuem para o desenvolvimento dos PPG, viabilizando a avaliação e a tomada de decisões sobre futuras ações a serem legitimadas pelos colegiados dos cursos.

A partir dessa concepção, tornou-se pertinente compreender sobre os egressos do PPGE/FaE/UFMG no Relatório Sucupira de 2017, esse documento apresentou informações sobre o acompanhamento de egressos. Em relação a esse tópico, constatou-se que, nos últimos anos, a ação de acompanhar os egressos está sendo gestada por meio da organização de um banco de dados que permite acompanhar, de forma contínua e mais efetiva, a produção e a inserção profissional dos egressos do PPGE. É importante ressaltar que o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento de egressos pelo Programa foi iniciado no ano de 2018, identificando vínculos profissionais e acadêmicos estabelecidos ou mantidos após a titulação, o que permite registrar e divulgar a produção bibliográfica, técnica e os impactos da formação dos egressos na sociedade.

A fim de obter os dados do estudo em pauta e captar a compreensão sobre as percepções dos egressos do PPGE, envolvendo tanto o perfil deles quanto o percurso formativo e profissional, utilizou-se os dados do *survey*, o qual se mostrou um instrumento adequado para a obtenção de respostas de uma proporção maior de sujeitos participantes; bem como a entrevista, a qual se tornou fundamental para a compreensão de aspectos subjetivos das percepções dos egressos.

Diante do exposto, por meio deste estudo, destacam-se alguns pontos: quanto ao perfil dos egressos do PPGE, os dados revelaram que o sexo feminino predominou, com 69,79%, seguido pelo masculino, com 29,91%. O predomínio do gênero feminino está evidente, também, em outras pesquisas que envolvem egressos de programas de pós-graduação em Educação. Observou-se, ainda, que a maior parte dos egressos 57,40% são declarantes brancos, seguido por pardos 27,79% e negros com 12,39% das declarações, amarelos e indígenas são 0,60% de todos os egressos respondentes.

A respeito das trajetórias escolar e acadêmica, os dados revelaram que a maioria dos egressos é oriunda da rede pública, sendo que 63,33% deles estudaram durante todo o Ensino Fundamental em escola pública e que 20,91% estudaram em escola privada. No Ensino Médio, 58,31% estudaram apenas em escola pública e 31,12% somente em escolas privadas. Já durante a graduação, a maior parte dos egressos 67,37% estudou em uma IES federal, 10,20% em IES estadual e 21,15%

em IES da iniciativa privada. No que tange à formação inicial, predominou a graduação em licenciatura 82,18%. Em primeiro lugar está o curso de Pedagogia com 34,88% dos egressos, esse dado foi observado também em outros estudos. Além disso, verificou-se que 46,52% dos respondentes são egressos do curso de mestrado e 16,01% do curso de doutorado. Sendo que 37,47% são egressos do mestrado e, na época da pesquisa, cursavam o doutorado ou tinham concluído o doutorado após o ano de 2020.

Além disso, esta dissertação permitiu, também, identificar que a escolha pela profissão docente, por parte dos egressos, em um país que não coloca a Educação de seu povo em primeiro lugar, sem dúvida, coopera para que o trabalho exercido no campo profissional seja constantemente repensado. A desvalorização da profissão docente, na maioria dos contextos, é imposta como mais um desafio a ser superado no dia a dia.

Nessa linha de pensamento, o percurso acadêmico, ou seja, a partir da formação inicial à continuidade de estudos em nível de pós-graduação, de certa forma, pode ser compreendido como um ato de se desenvolver e se capacitar ainda mais. Ademais, esse movimento de constante busca pelo saber, suprido pela qualificação, por certo, configura-se em uma forma de romper, também, com a desvalorização da profissão, a partir do momento em que se escolhe valorizar a si mesmo, reconhecendo no trabalho intelectual a relevância e a importância de tudo o que foi aprendido durante as trocas de saberes dentro ou fora do espaço acadêmico.

Assim, a partir do processo de escuta atenta e da análise dos depoimentos dos egressos, foi possível observar como as influências interpessoais, por meio dos vínculos sociais, podem ser consideradas relevantes quanto às trajetórias acadêmica e profissional deles. Outros aspectos foram identificados, como a interação entre os pares a partir da reflexão e da socialização das pesquisas dentro do PPGE; a qualidade e o compromisso social do Programa como critério de escolha pelos egressos; os desafios para tomar decisões tanto no período de ingresso no curso quanto na inserção profissional; as percepções dos egressos acerca do Programa em períodos e cursos distintos, uma vez que esta pesquisa investigou mestres e doutores, entre os anos de 2010 a 2020, assim como a experiência de avaliar o PPGE a partir de suas perspectivas, sendo considerada uma tarefa exitosa.

Efetivamente, por meio da reflexão acerca dos depoimentos dos egressos, de modo geral, infere-se que há certa crítica sobre a abrangência das disciplinas

ofertadas pelo Programa que nem sempre corresponde à expectativa do estudante no que se refere à sua pesquisa. Neste caso, nota-se que em alguns momentos, os egressos, talvez, por desconhecerem as diretrizes do PPGE, não compreendem acerca dos eixos transversais, uma vez que as disciplinas ofertadas perpassam por temáticas que, muitas das vezes, não são específicas ao trabalho desenvolvido pelo estudante.

Quanto ao percurso profissional dos sujeitos da pesquisa, a partir da participação deles neste estudo, foi possível detectar por meio do *survey* e da entrevista que a formação recebida na pós-graduação permitiu a resignificação e a reflexão sobre a prática profissional, especialmente em relação ao trabalho docente. Além disso, ficou perceptível a valorização desse percurso acadêmico por parte dos egressos.

Isso porque, ao se falar em valorização, esta pode ser considerada pela perspectiva subjetiva, pois nem sempre ela está associada à remuneração justa, às condições de trabalho, aos planos de carreira e ao prestígio social. Dessa forma, ao analisar os depoimentos dos egressos do PPGE, notou-se que eles trazem consigo um conjunto de características e de aspectos intrínsecos à ética profissional, ao compromisso social e à legitimação de uma Educação pública e de qualidade.

Tornou-se notória, a partir das percepções dos egressos junto aos objetivos do Programa, uma relação de coerência. Esta concordância é caracterizada pelo desejo de contribuir com o desenvolvimento social, a partir de diversas ações e experiências que a formação recebida e o percurso profissional possibilitam ao sujeito, seja participando de grupos de pesquisas, atuando na Educação Básica e/ou Superior e até mesmo externando preocupações com a prática pedagógica, a fim de compreender as mudanças atuais e potencializar uma Educação de qualidade e transformadora, esta que é considerada a base para o desenvolvimento da nação, gerando impactos positivos ao indivíduo e ao país.

Assim sendo, o perfil profissional dos mestres e doutores do Programa foi desenvolvido de forma congruente, pois a formação recebida permitiu-lhes o domínio dos conhecimentos teóricos, a fim de que estes fossem empregados em seu ofício, isto é, em sua *práxis* pedagógica. Consequentemente, a pesquisa revelou que a maioria dos egressos reconheceu que a formação recebida pelo PPGE promoveu o desenvolvimento da consciência ética para o exercício profissional, a capacidade de se pensar criticamente, analisar e refletir sobre questões no campo educacional,

assim como concedeu conhecimentos atualizados e contemporâneos no âmbito da Educação.

Nessa perspectiva, esta pesquisa estimula novos estudos e outras questões sobre egressos de programas de pós-graduação em Educação, a fim de preencher lacunas que não foram possíveis de serem abarcadas nesta dissertação. Entre as possibilidades de novas pesquisas, destacam-se, por exemplo, o mapeamento analítico dos desafios vivenciados pelos egressos, levando-se em consideração que alguns dos participantes deste estudo abordaram aspectos relativos à saúde mental, assim torna-se necessário investigações que envolvam questões psicológicas e sociais desses sujeitos.

Outro ponto considerado interessante são os grupos focais com egressos, que poderão delinear aspectos pedagógicos, relativos às aprendizagens que possibilitarão uma melhor compreensão sobre as percepções deles, bem como incluir entrevistas com professores do Programa, até mesmo para comparar e analisar indicadores que foram avaliados como inferiores, por exemplo, os aspectos didáticos-pedagógicos e a relação orientador e orientando, entre outros. No mais, é importante também desenvolver estudos que abordem sobre políticas públicas de ações afirmativas, a fim de atuarem na democratização do acesso à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Portanto, ao considerar o fato de que neste estudo deu-se maior visibilidade aos egressos, apresentando suas vivências formativas e profissionais, espera-se que os resultados indicados possam contribuir para o processo de avaliação institucional do PPGE/FaE/UFMG. Uma vez que esses dados poderão propiciar ações formativas e servir de instrumento significativo para análises e discussões de coordenadores e docentes que atuam no Programa. Certamente, a leitura atenta desta dissertação permitirá novas descobertas, possibilidades e reflexões.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabiana Hilário de; MELO-SILVA, Lucy Leal. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/hSzXhcRZM6Gph3jNT69DnXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- ASSOCIAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Relatório da comunidade pós-graduanda da Universidade de São Paulo frente à pandemia de Covid-19 em 2020**. São Paulo: USP, 2021. Disponível em: <https://osf.io/287tv>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. *In*: BROCK, Colon; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BATISTA, Virgínia Geralda. Os egressos titulados pelos programas de pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: trajetória e inserção profissional. **Revista Vozes dos Vales**, [s. l.], ano 6, n. 11, maio 2017. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2017/03/Virginia0202.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda. A importância da iniciação científica para o aluno da graduação. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, ano 24, n. 1208, 1998. Caderno Opinião. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html>. Acesso em: 7 abr. 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, abr. 2022.
- BORGES, Maria Alice Pereira. **Pós-graduação social: apreensão e repercussões na inserção acadêmico-profissional dos egressos**. 2013. 316 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107499>. Acesso em: 6 maio 2020.
- BRASIL. **CAPES amplia sistema de pós-graduação em 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/12/capes-amplia-sistema-de-pos-graduacao-em-2020>. Acesso em: 24 maio 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Docentes da educação superior estão mais qualificados**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/docentes-da-educacao-superior-estao-mais-qualificados>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.881-a, de 6 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Brasília: Câmara Legislativa, 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4881-a-6-dezembro-1965-368405-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Sobre a quadrienal**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2019. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **No Brasil, mulheres são maioria nos cursos de pós-graduação**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/45981-no-brasil-mulheres-sao-maioria-nos-cursos-de-pos-graduacao>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros**. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/parametros>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. Versão 3.58.1. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 20 jul. 2022.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasquez; MELO, Pedro Antônio de. A CAPES e suas sete décadas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-22, out. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1680/915>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CARVALHO, Ana Beatriz G.; ALVES Thelma P. A inserção das metodologias audiovisuais participativas como estratégias de ensino e pesquisa na Pós-graduação. *In*: ESTEVAM, Marcelo *et al.* (org.). **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 2.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2022.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/mQ3RZjtH5gdGTyqjCvPQwGN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FARIA, Susan. **Número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso em: 19 maio 2021.

FIGUEREDO, Wilton Nascimento *et al.* Formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 497-503, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ape/a/JkxXHft5zJVJwqDCW3kxQwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Celia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVvFqBNwCTJnjWJ8x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LEITE, Denise; VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. A autoavaliação na Pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/whfJzmNx7Vgpcr7c6Zj5kXz/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2013.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n.1, jan./abr. 2018.

LOPES, Cristiano Aguiar. **Pós-graduação stricto sensu e produção científica no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2019. Estudo técnico.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Monolita Correia.; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151/36883>. Acesso em: 25 maio 2022.

MAY, Tim. Entrevistas: métodos e processo. *In*: MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 6.

MENDES, Regina Ferraz; VENSCELAU, Érika O'Hara de Oliveira; AIRES, Anyara Soares; PRADO JÚNIOR, Raymundo Rosendo. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 12, 11, jun. 2010. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/182>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MOREIRA, Lígia Maria; VELHO; Léa. Trajetória de egressos da pós-graduação do instituto nacional de pesquisas espaciais: uma ferramenta para avaliação.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 257-288, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7YYYZB4CycxGJRkG3p34tMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antônio. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA DO SUL*, 11., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFCS, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MOURA, Lorraine Maciel; GOMES, Suzana dos Santos. Percepções de egressos de um Programa de pós-graduação em educação: algumas reflexões. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 2, feb. 2022. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/43700/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

NOGUEIRA, Marialice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIVA, Ângela Maria de. **Rumos e perspectivas do egresso do Programa de pós-graduação stricto-sensu em educação PUC- Campinas (1993-2004)**. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PRPG-UFLA. **Avaliação Capes**. Lavras, [2022]. Disponível em:

<https://prpg.ufla.br/mestrado-e-doutorado/10-prpg/mestrado-e-doutorado/29-avaliacao-capes>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RAMALHO, Betânia Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dRPmNKMZmTBPNPhyrnLT94b/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 163-180, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4588/4531>. Acesso em: 2 fev. 2022.

RUVALCABA FLORES, Herminia. Estudio de egresados de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en el Estado de Colima. *In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 10., 2009, Veracruz. **Anales**. Veracruz: COMIE, 2009.

SAMPAIO, Marize Setubal. **O perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. 2016. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1846>. Acesso em: 3 maio 2020.

SANCHEZ, Ilara. **Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp**. 2019. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334990>. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete M. Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 28 maio 2021.

SILVA, Maria Aparecida Porto; COUTO, Lília Doria Pinto; ELOI, Merilande de Oliveira Soares. A regulação do Ensino Superior no Brasil: uma breve reflexão. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 5, 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: EDUCON, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/43/42.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

SOUZA, Joelma Viana Almeida de. **O sentido da escola para a família de origem popular**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

TEIXEIRA, Francisco L. C.; OLIVEIRA, Fátima. A Importância da Pesquisa de Egressos na Avaliação e Aperfeiçoamento de Programas de Pós-Graduação: algumas reflexões a partir da experiência do NPGA. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 11, n. 30, p. 169-180, 2004.

UFMG. **Diáspora científica: 'Outra estação' mostra por que jovens doutores têm deixado o Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2022. Notícias externas. Disponível: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/desvalorizacao-da-ciencia-e-fuga-de-pesquisadores>. Acesso em: 18 abr. 2022.

UFMG. Faculdade de Educação. **Regulamento do Programa de pós-graduação em educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em:

https://www.posgrad.fae.ufmg.br/wpcontent/uploads/2019/11/REGULAMENTO_PPG_E_FINAL-1.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/fYVSkbMdbhqDTGbLH5P8YBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Liz Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, dez. 2007. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/128/122>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ZAIDAN, Samira; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; OLIVEIRA, Bernardo J.; SILVA, Patrícia Gomes Cordeiro da. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1997–2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 129-160, abr. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/wtPRkfzLn8sDF9J7pHXKrYn/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2020.

APÊNDICE A – Roteiro do *survey*

Prezado (a) egresso,

Estamos realizando uma pesquisa com egressos (mestrado e doutorado) do Curso de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e gostaríamos de poder contar com sua participação, respondendo o roteiro do *survey* que contém questões sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.

Os dados obtidos nesse estudo serão utilizados como subsídios na pesquisa intitulada “*Estudo das Percepções dos Egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação sobre Formação e Trajetória Profissional*”.

Contamos com sua colaboração e, desde já, agradecemos pela sua disponibilidade. Em caso de dúvidas, entre em contato conosco pelo correio eletrônico lorrainemacielbh@gmail.com

Antecipadamente agradecemos pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Lorraine Maciel Moura

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome completo

1.2 Cidade e Estado onde reside

1.3 Telefone fixo/Telefone celular

1.4 Correio eletrônico

1.5 Sexo

a. Feminino

b. Masculino

c. Outro

d. Não desejo declarar

1.6 Faixa Etária

20 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

acima de 51 anos

1.7 Com base na classificação étnica do IBGE, você afirma que é:

Amarelo/a

Branco/a

Indígena

Pardo/a

Preto/a

Prefiro não declarar.

1.8 Estado Civil

Solteiro/a

Casado/a

União Estável

Divorciado/a

() Viúvo/a

1.9 Indique a sua faixa salarial

- a. () Até 3 salários mínimos
- b. () De 3 a 5 salários mínimos
- c. () De 6 a 10 salários mínimos
- d. () Acima de 10 salários mínimos
- e. () Não estou trabalhando

2. DADOS SOBRE FORMAÇÃO

2.1. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- () todo em escola pública
- () todo em escola privada
- () maior parte em escola pública
- () maior parte em escola privada
- () Outro. Indique: _____

2.2. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- () todo em escola pública
- () todo em escola privada
- () maior parte em escola pública
- () maior parte em escola privada
- () Outro. Indique: _____

2.3 Você cursou graduação em Instituição:

- () Estadual
- () Federal
- () Privada
- () Outro: _____

2.4 Modalidade do curso de graduação

- () Educação a Distância (EaD)
- () Presencial
- () Semipresencial

2.5 Indique o Curso de graduação: _____

2.6 Indique o tipo de curso de graduação:

- () Licenciatura
- () Bacharelado
- () Tecnológico

2.7 Indique o ano de conclusão do mestrado e/ou doutorado no PPGE/FaE/UFMG:

() Mestrado. Ano: _____

() Doutorado. Ano: _____

2.8 Você realizou o mestrado e/ou doutorado como bolsista?

- () Sim.
- () Não

Se positivo, indique a agência de fomento? _____.

2.9. A dissertação e/ou tese foi defendida dentro do prazo? Mestrado (24 meses)
Doutorado (48 meses)

- () Sim.
() Não.

2.10 A dissertação e/ou tese resultou em algum tipo de publicação?

- () Sim.
() Não.

2.11. Tipo e número de publicações resultados da dissertação e/ou tese.

- () artigo. Quantos? ____
() livro autoral. Quantos? ____
() capítulo de livros. Quantos? ____
() trabalho completo ou resumo em eventos. Quantos? ____
() Outro produto. Indique: ____ . Quantos? ____

2.12. Sobre o PPGE/FaE/UFMG avalie a qualidade do programa como estudante no curso de mestrado e/ou doutorado, conforme os critérios indicados: (1 - ruim; 2 - razoável; 3 - boa; 4 - muito boa; 5 - ótima).

Indicadores	1	2	3	4	5
Avaliação geral do PPGE					
Avaliação geral dos docentes do PPGE					
Avaliação geral da coordenação do PPGE e da secretária acadêmica					
Qualidade das disciplinas cursadas no PPGE					
Relação orientador (a) orientando (a)					
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.					
O curso propiciou conhecimentos atualizados e contemporâneos no campo da educação.					
O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores.					
O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.					
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.					
O curso promoveu o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre questões no campo educacional.					
O curso contribuiu para ampliação da capacidade de comunicação na linguagem oral e escrita.					

2.13. Avalie a sua participação como estudante no curso de mestrado e/ou doutorado, conforme os critérios indicados: (1 - ruim; 2 - razoável; 3 - boa; 4 - muito boa; 5 - ótima).

Indicadores	1	2	3	4	5
Dedicação e compromisso com os estudos					
Assiduidade e pontualidade					
Envolvimento nas atividades individuais do curso					
Envolvimento nas atividades coletivas do curso					

2.14. Avalie a organização didático-pedagógica das disciplinas cursadas no mestrado e/ou doutorado, conforme os critérios indicados: (1 - ruim; 2 - razoável; 3 - bom; 4 - muito bom; 5 - ótimo).

Indicadores	1	2	3	4	5
As disciplinas cursadas contribuíram para o seu desenvolvimento acadêmico.					
Os planos de ensino apresentados pelos professores problematizaram questões do campo da educação e contribuíram para o processo formativo.					
Os conteúdos abordados nas disciplinas favoreceram sua atuação no campo educacional, profissional e/ou da pesquisa.					
As metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas estimularam o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas.					
As referências bibliográficas indicadas pelos professores contribuíram para seu desenvolvimento acadêmico.					
As avaliações aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado e evidenciaram aprendizagens obtidas no curso.					
A relação estabelecida entre professor-estudante estimulou os estudantes no desenvolvimento acadêmico e no exercício da docência.					
Ao longo do curso foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem desafios relacionados ao processo de formação.					

3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

3.1. Você está empregado(a) atualmente?

- () Sim
() Não

3.2. Caso tenha assinalado "sim" à questão anterior, responda: você está exercendo atividade profissional na área da educação?

- () Sim
() Não

3.3. Rede que trabalha

- () particular
() municipal
() estadual
() federal

3.4. Município onde trabalha: _____

Função atual: _____

3.5. Indique a função desenvolvida antes de ingressar no mestrado e/ou doutorado?

3.5. Você obteve algum dos benefícios listados abaixo após conclusão do mestrado e/ou doutorado?

Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	Sim	Não	Não se aplica
Aumentou o salário/renda.	Sim	Não	Não se aplica
Obteve promoção no trabalho.	Sim	Não	Não se aplica
Melhorou o desempenho do trabalho.	Sim	Não	Não se aplica

3.7 O título de mestre e/ou de doutor em educação impactou a sua carreira profissional?

- () Sim
() Não

De que modo?

3.8 A experiência no Programa contribuiu para a sua atividade profissional?

() Sim

() Não

De que modo?

3.9 Atualmente você leciona para:

(Marque quantas alternativas for necessário).

() Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA)

() Ensino Técnico ou Profissionalizante

() Educação Superior

() Outro: Indique: _____

3.10 Caso você trabalhe na Educação Superior, a instituição é considerada:

() Pública

() Privada

3.11 Quantas horas semanais você exerce a função de docente nesta instituição:

3.12 Espaço aberto para alguma consideração crítica, ponderação ou sugestão que gostaria de acrescentar sobre o Programa.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

EGRESSO DO PPGE/FaE/UFMG

Dados pessoais

Entrevistado(a): _____

Correio eletrônico: _____

Data: _____

Egresso do PPGE/Fae/UFMG do:

() Mestrado

() Doutorado

Ano de Conclusão: _____

1. Por que você escolheu o PPGE/FaE/UFMG?
2. Como você avalia a formação recebida no Programa?
3. Como você avalia a dimensão didático-pedagógica do Programa e que sugestões você teria
4. Quais foram os desafios vivenciados como estudante do Programa?
5. Fale sobre sua inserção profissional após a conclusão do mestrado e/ou doutorado.
6. Que impactos o curso de mestrado e/ou doutorado trouxe para a sua vida?
7. Espaço livre para sua manifestação.

APÊNDICE C – Matriz Curricular Mestrado e Doutorado

Matriz curricular - Mestrado

Número mínimo de créditos a serem integralizados:	24
Número de créditos a serem obtidos em disciplinas obrigatórias:	10
Número de créditos a serem obtidos no núcleo de disciplinas opcionais:	14

Núcleo de Disciplinas Obrigatórias

Créditos	Código	Nome	Cr	CH	Tipo
10 créditos	DIP FAE915	METODOLOGIA DE PESQUISA	4	60	OB
	DIP FAE927	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO I	1	15	OB
	DIP FAE931	SEMINÁRIO DE PESQUISA I	2	30	OB
	DIP FAE928	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO II	1	15	OB
	DIP FAE932	SEMINÁRIO DE PESQUISA II	2	30	OB
	PAP	PRODUÇÃO ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO	-	-	OB

Núcleo de Disciplinas Optativas

Créditos	Código	Nome	Cr	CH	Tipo
14 créditos	DIP FAE914	DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	4	60	OP
	DIP FAE012	ESCRITAS ACADÊMICAS	4	60	OP
	DIP FAE991	ATIVIDADES ORIENTADAS DE PESQUISA I	1	15	OP
	DIP FAE992	ATIVIDADES ORIENTADAS DE PESQUISA II	1	15	OP
	ADP EDU014	ATIVIDADES DOCENTES	1	15	OP
	DIP FAE923	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS I	2	30	OP
	DIP FAE924	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS II	3	45	OP
	DIP FAE925	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS III	4	60	OP

	DIP FAE926	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS IV	1	15	OP
	DIP FAE999	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES I	2	30	OP
	DIP FAE001	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES II	3	45	OP
	DIP FAE002	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES III	4	60	OP
	DIP FAE003	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES IV	1	15	OP
	DIP FAE004	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS I	2	30	OP
	DIP FAE005	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS II	3	45	OP
	DIP FAE006	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS III	4	60	OP
	DIP FAE007	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS IV	1	15	OP
	DIP FAE995	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS I	2	30	OP
	DIP FAE996	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS II	3	45	OP
	DIP FAE997	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS III	4	60	OP
	DIP FAE998	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS IV	1	15	OP
	DIP FAE008	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI I	2	30	OP
	DIP FAE009	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI II	3	45	OP
	DIP FAE010	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI III	4	60	OP
	DIP FAE011	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI IV	1	15	OP

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de PPGE/FaE/UFMG (2020).

Matriz Curricular do Doutorado

Número mínimo de créditos a serem integralizados:	24
Número de créditos a serem obtidos em disciplinas obrigatórias:	6 a 7
Número de créditos a serem obtidos no núcleo de disciplinas opcionais:	17 a 18

Núcleo de Disciplinas Obrigatórias

Créditos	Código	Nome	Cr	CH	Tipo
6 a 7 créditos	DIP FAE929	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO III	1	15	OB
	DIP FAE930	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO IV	1	15	OB
	DIP FAE933	SEMINÁRIO DE PESQUISA III	2	30	OB
	DIP FAE934	SEMINÁRIO DE PESQUISA IV	2	30	OB
	PAP	PRODUÇÃO ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO	-	-	OB
	ADP EDU013	ATIVIDADES DOCENTES	1	15	OB (bolsistas)

Núcleo de Disciplinas Optativas

Créditos	Código	Nome	Cr	CH	Tipo
17 a 18 créditos	DIP FAE915	METODOLOGIA DE PESQUISA	4	60	OP
	DIP FAE914	DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	4	60	OP
	CRIAR CÓDIGO	ESCRITAS ACADÊMICAS	4	60	OP
	DIP FAE991	ATIVIDADES ORIENTADAS DE PESQUISA I	1	15	OP
	DIP FAE992	ATIVIDADES ORIENTADAS DE PESQUISA II	1	15	OP
	ADP EDU012	ATIVIDADES DOCENTES	1 a 2	15 a 30	OP (não bolsistas)
	DIP FAE923	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS I	2	30	OP
	DIP FAE924	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS II	3	45	OP

DIP FAE925	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS III	4	60	OP
DIP FAE926	PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS IV	1	15	OP
DIP FAE999	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES I	2	30	OP
DIP FAE001	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES II	3	45	OP
DIP FAE002	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES III	4	60	OP
DIP FAE003	EDUCATIONAL DISCOURSES AND PROCESSES IV	1	15	OP
DIP FAE004	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS I	2	30	OP
DIP FAE005	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS II	3	45	OP
DIP FAE006	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS III	4	60	OP
DIP FAE007	PROCESOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS IV	1	15	OP
DIP FAE995	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS I	2	30	OP
DIP FAE996	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS II	3	45	OP
DIP FAE997	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS III	4	60	OP
DIP FAE998	DISCOURS ET PROCESSUS ÉDUCATIFS IV	1	15	OP
DIP FAE008	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI I	2	30	OP
DIP FAE009	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI II	3	45	OP
DIP FAE010	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI III	4	60	OP
DIP FAE011	PROCESSI E DISCORSI EDUCATIVI IV	1	15	OP

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de PPGE/FaE/UFMG (2020).

ANEXO A – Carta de anuência**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PPGE/FaE/UFMG, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **“Estudo das Percepções de Egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação sobre Formação e Trajetória Profissional”**, sob responsabilidade da Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida por Lorraine Maciel de Moura. Estou ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.

A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.

A liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

BELO HORIZONTE, _____ de _____ de 2020.

Assinatura e carimbo

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, da pesquisa - *“Estudo das Percepções de Egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação sobre Formação e Trajetória Profissional”*, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). A pesquisa é desenvolvida pela estudante de mestrado Lorraine Maciel de Moura, sob a orientação da Professora Suzana dos Santos Gomes, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG.

A pesquisa tem o objetivo compreender as percepções avaliativas de egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação sobre formação, qualidade de ensino e inserção profissional. Trata-se de uma pesquisa que pretende auxiliar nos estudos sobre políticas de avaliação educacional, além de buscar contribuir, investigando a questão dos egressos, tema relevante ainda pouco contemplado pelos pesquisadores.

Sua participação é voluntária, e se dará por meio de entrevista que será realizada por meio de plataforma *on-line*, conforme roteiro previamente disponibilizado. Essa entrevista será gravada em áudio se você estiver de acordo. Essa gravação de voz será transcrita e estará à sua disposição. As anotações e a gravação de áudio serão utilizadas apenas nessa pesquisa e serão mantidas em sigilo. As anotações, os áudios e as transcrições serão guardadas no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME sob a responsabilidade da Professora Orientadora da Pesquisa Suzana dos Santos Gomes, na Faculdade de Educação da UFMG, por um período de 5 anos e serão utilizadas somente para fins de análise de pesquisa científica. Caso você aceite participar do estudo, o tempo estimado para entrevista é de no mínimo 40 minutos e no máximo 1 hora e 30 minutos.

Tais procedimentos podem gerar riscos decorrentes da rememoração e exposição de situações ocorridas em ambiente acadêmico e/ou profissional. Entendemos como principais riscos da pesquisa: a) produção de narrativa acadêmica que trate de processos, dilemas e sujeitos de forma simplificada, parcial e/ou incompleta; b) publicação de informações (depoimentos, saberes) que, do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa, não são de caráter público; c) desconfortos ou constrangimentos gerados por perguntas ou pela interação estabelecida entre pesquisadora e entrevistado.

No entanto, para minimizar os impactos de tais riscos, os dados e documentos serão de uso apenas para a pesquisa e não serão divulgadas informações pessoais com a sua identificação (que será preservada sob nome fictício) e nem com a identificação de pessoas que venham a ser citadas, sem que seja requerida sua autorização expressa. Se houver fornecimento de dados que sejam confidenciais, serão tratados com sigilo. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a compartilhar com os entrevistados os resultados e interpretações produzidas.

A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a UFMG. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida ao participante.

Rubrica do(a) participante

(Rubrica da pesquisadora)

Qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá ser esclarecida a qualquer momento com as pesquisadoras. Em caso de dúvida sobre questões éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG) poderá ser consultado.

Ressarcimento e indenização: Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a ressarcir eventuais danos causados pela pesquisa.

Uso dos resultados da pesquisa: Os dados obtidos no estudo serão para fins de pesquisa, podendo ser apresentados em congressos e seminários e publicados em artigos científicos.

Lorraine Maciel de Moura
Pesquisadora Responsável

Eu, _____,
concordo em participar voluntariamente da pesquisa e declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado (a) pela pesquisadora sobre os objetivos, sobre os procedimentos que serão utilizados e sobre a confidencialidade da pesquisa. Estou ciente que poderei retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em apresentações e publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados sem meu consentimento expresso.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante

Pesquisadoras:

Lorraine Maciel de Moura
E-mail: lorrainemacielh@gmail.com
Telefone: (31) 3409-5326

Suzana dos Santos Gomes.
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br
Telefone: (31) 34095329

Comitê de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG - Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2.º andar - sala 2005. Belo Horizonte (MG), Cep.31270-901 - Telefax: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

ANEXO C – Termo de autorização para gravação de voz

Eu, _____

depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “*Estudo das Percepções de Egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação sobre Formação e Trajetória Profissional*” poderá trazer e, entender especialmente os procedimentos que serão utilizados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação em áudio de minha entrevista. **AUTORIZO**, por meio deste termo, as pesquisadoras Lorraine Maciel de Moura e a Profa. Suzana dos Santos Gomes, a realizar a gravação de minha participação na entrevista, sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante ao compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. se for da minha vontade, poderei ler a transcrição da gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes;
3. os dados coletados serão guardados por 5 anos, no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME sob os cuidados da Professora Orientadora da Pesquisa Suzana dos Santos Gomes, na Faculdade de Educação - FaE/UFMG, e serão utilizadas somente para fins de análise de pesquisa científica. Passado esse período, os dados serão destruídos.
4. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou custo.

Assinando este termo de autorização, eu estou indicando que eu concordo em participar deste estudo e autorizo minha gravação de voz.

Assinatura do (a) Participante

Data

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data

ANEXO D – Parecer sobre projeto de pesquisa

Aluno(a): LORRAINE MACIEL DE MOURA
Orientador(a): SUZANA DOS SANTOS GOMES

Título do Projeto: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Parecerista: Maria Amália de Almeida Cunha

Histórico:

O Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG me solicitou parecer referente ao projeto de mestrado da aluna LORRAINE MACIEL DE MOURA. O projeto está subdividido em seis seções, além das referências bibliográficas: introdução, justificativa, objetivos, referencial teórico, metodologia e cronograma. Para a avaliação do projeto foram considerados os seguintes quesitos: pertinência do tema, clareza na apresentação do problema de pesquisa, fundamentação teórica e relevância/ atualidade da bibliografia adotada e adequação do plano metodológico ao problema proposto.

Mérito:

O projeto de pesquisa aborda um tema pertinente e de extrema importância no campo educacional, qual seja, a percepção dos egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Este é um tema muito relevante se levarmos em conta nosso contexto atual, de permanente ataque à ciência e de descrédito sobre a importância do investimento em educação. Pesquisas como a da Lorraine podem evidenciar que os recursos gastos em educação não podem ser vistos como gastos e sim investimentos a médio e longo prazos. Estabelecer a equação entre formação e trajetória profissional permite responder à sociedade, através de pesquisas científicas, acerca do destino dos recursos investidos na área educacional. O problema de pesquisa é apresentado logo na introdução do trabalho, ganhando contornos mais robustos posteriormente, nas seções subsequentes. No referencial teórico, a autora mobiliza alguns conceitos importantes, destacando que fará uso da teoria da regulação, considerada pertinente para a análise das políticas públicas no campo da avaliação educacional. De modo mais abrangente, seu intento se insere na temática de avaliação de políticas públicas educacionais, com ênfase na Educação Superior. A autora reflete sobre a importância dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e seu papel na formação de pesquisadores para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social. Para tanto, destaca a importância de um campo ainda incipiente, uma vez que apenas recentemente a percepção dos egressos passou a ser objeto de investigação da CAPES (compondo um dos quesitos da avaliação quadrienal dos Programas de Pós-Graduação), por meio da Portaria n.137 de 13/11/2015, sobretudo o eixo 5, que trata sobre a inserção do impacto social com os egressos. Assim, investigar as percepções dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da FaE/UFMG, compreendendo a formação e a trajetória profissional destes egressos, é o que motiva a pesquisa da autora. Um dos argumentos apresentados pela autora é que há poucos estudos sobre avaliação de políticas no Brasil, sobretudo aquelas voltadas aos Programas de Pós-Graduação, onde observa-se uma lacuna na última década. Assim, a aluna apresenta como pergunta/problema a seguinte questão: “Como os egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação avaliam o curso sob o ponto de vista da formação, da qualidade do ensino e da inserção profissional?” (p.15) Como questões secundárias, apresenta as seguintes perguntas: qual o nível de satisfação dos egressos com relação à formação obtida no curso? Em quais contextos os egressos estão atuando? Esses egressos estão atuando na área de formação? Houve alguma mudança socioeconômica na vida dos egressos motivada pela formação acadêmica? A fim de melhor construir seu objeto de pesquisa, a autora fez um bom trabalho de prospecção, elegendo 4 plataformas como fontes de dados para a pesquisa do descritor: Pós-Graduação e Educação (BTDD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); SCIELO (Scientific Electronic Library Online); Portal da Anped, além do portal Google acadêmico. Este trabalho inicial de levantamento de dados reflete a discussão já contida no projeto e que certamente será incorporada de maneira mais reflexiva em sua dissertação de mestrado. A revisão bibliográfica já iniciada corrobora a importância da temática para o campo da análise de avaliação de políticas públicas na área educacional. Suas leituras também evidenciam o investimento recente das agências reguladoras sobre a pesquisa com os egressos dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Para prosseguir à consecução das análises, a autora

propõe como metodologia de estudo para a pesquisa uma revisão de literatura, uma pesquisa documental e pesquisa empírica de abordagem quanti-qualitativa. Quanto a` coleta de dados, estão previstos a aplicação de um questionário do tipo survey on-line e entrevista semiestruturada com os egressos participantes da pesquisa. O formulário de survey online será enviado para os egressos concluintes no período de 2010 a 2020 por meio de correio eletrônico. Já a entrevista semiestruturada está prevista para ser realizada com 6 mestres e 6 doutores egressos e aplicada presencialmente, com duração média de 1 hora para cada entrevistado. Em relação a este aspecto, gostaria de sugerir que a entrevista fosse realizada em uma plataforma virtual, pois acho que não compromete a validação dos dados coligidos e seria uma maneira segura de realizar a pesquisa em um contexto de alta transmissibilidade do vírus, como este que estamos vivenciando. O cronograma de atividades é exequível, mostrando uma divisão equilibrada da pesquisa durante o período do mestrado, devendo antever, contudo, as limitações do período em campo, uma vez que nós nos encontramos em um período de pandemia. No apêndice de seu projeto, a aluna apresenta de modo cuidadoso e bem elaborado o protocolo de pesquisa a ser enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, o roteiro do Survey bem como o roteiro da entrevista semiestruturada.

Voto:

Considerando a relevância do tema, sua originalidade e exequibilidade sou salvo melhor juízo, favorável à aprovação do projeto.

Belo Horizonte, 01 de março de 2021

Parecer aprovado pelo Colegiado do Programa em 08/03/2021

Parecer aprovado pela Câmara Departamental em ___/___/___