

ILARA SANCHEZ



# ONDE ESTÃO OS MESTRES E DOUTORES EM EDUCAÇÃO:

## TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DA UNICAMP

**Onde estão os Mestres e Doutores  
em Educação:  
trajetória de egressos da Unicamp**



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -  
Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -  
Finance Code 001

**Ilara Sanchez**

**Onde estão os Mestres e Doutores  
em Educação:  
trajetória de egressos da Unicamp**

**Copyright © Ilara Sanchez**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Ilara Sanchez

**Onde estão os Mestres e Doutores em Educação: trajetória de egressos da Unicamp.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 143p.

**ISBN 978-65-5869-287-4 [Digital]**

1. Mestres. 2. Doutores. 3. Egressos Unicamp. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Cibele Cipola

**Imagem de capa:** Babenko/©gesrey - stock.adobe.com

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## Prefácio

*Onde estão os mestres e doutores em educação – trajetória de egressos da Unicamp*”, de Ilara Sanchez, é resultado de sua tese de doutorado que tive a grata satisfação de orientar. No estudo, Ilara busca responder a uma série de perguntas sobre os colegas que a antecederam no programa: de que áreas do conhecimento e de que instituições de ensino superior eles são provenientes, onde atuavam profissionalmente antes de ingressarem na pós-graduação e durante a sua realização e, sobretudo, para onde estão se dirigindo no mercado de trabalho após a obtenção de seus títulos de mestres e de doutores. Em outras palavras, a pergunta central do trabalho de doutorado de Ilara talvez seja a mesma que a tenha motivado a seguir seus próprios estudos em nível de pós-graduação e a acompanhasse nessa trajetória: cursar um programa seletivo de pós-graduação, como o PPGE-Unicamp, faz diferença na trajetória profissional de seus egressos mestres e doutores?

As perguntas que Ilara busca responder neste livro, de modo muito geral, estão presentes na maior parte dos estudos sobre egressos, sejam eles de graduação ou de pós-graduação. No Brasil, de modo especial, estudos sobre egressos constituem um campo em franco desenvolvimento. No caso da graduação, o interesse por estudar egressos associa-se à significativa ampliação do acesso a esse nível de ensino, tanto em instituições públicas como privadas; nesse contexto, buscar conhecer os impactos das políticas de ação afirmativa adotadas nas últimas décadas na mobilidade social dos estudantes de ensino superior é uma questão sociológica oportuna e relevante. No caso da pós-graduação, os estudos sobre egressos também ganham importância crescente nesse campo de pesquisas e são motivados pela própria expansão desse nível de ensino.

Com efeito, desde os anos 1950, quando foram criados os primeiros programas de pós-graduação no Brasil, a expansão desse nível de ensino é contínua. Em um período de dez anos (2004-2014),

que é o período focalizado por Ilara Sanchez neste estudo, o número de programas de mestrado cresceu 88% e o de doutorado, 85%. Havia 2.031 programas que ofereciam tanto mestrado como doutorado, 1.207 programas só de mestrado e 64 programas apenas de doutorado. Em razão dessa expansão da oferta no período, o número de titulados mestres passou de 24.755 para 46.245, em um crescimento de 86%, e o de titulados doutores de 8.093 para 17.286, em um crescimento de 114% (CAPES/GEOCAPES, 2017). Nesse período de grande crescimento da pós-graduação, identificamos dois movimentos: a desconcentração regional dos programas e a diversificação das instituições que os oferecem, com a presença mais expressiva de instituições de ensino superior privadas que não se definem como universidades. Não obstante essa expansão, a pós-graduação se mantém concentrada em termos geográficos e em algumas poucas áreas do conhecimento. No estado de São Paulo, por exemplo, encontram-se 29% (584) do total dos programas de mestrado/doutorado, 12% (140) do total de programas de mestrado e 32% (21) dos programas de doutorado (CAPES/GEOCAPES, 2017). No nível de pós-graduação, a área da educação mantém-se como uma das maiores: são 128 programas, dos quais 74 oferecem mestrado e doutorado e 54 apenas mestrado e não existe em educação uma pós-graduação apenas de doutorado. Do total desses programas, e seguindo a concentração geográfica, 25% são oferecidos por instituições de ensino superior localizadas no estado de São Paulo (CAPES/GEOCAPES, 2017). É nesse quadro de expansão da pós-graduação e de aumento do número de estudos voltados para o seu desenvolvimento institucional e sobre os seus egressos que se situa o estudo de Ilara Sanchez. A originalidade do trabalho é justamente tomar como objeto os egressos mestres e doutores do PPGE-Unicamp de uma perspectiva até então não explorada<sup>1</sup>: acompanhar os seus

---

<sup>1</sup> Embora o PPGE-Unicamp seja um programa antigo e consolidado no contexto da pós-graduação, conta apenas com um estudo a seu respeito: a tese de doutorado de Luciana Rodrigues de Oliveira sobre as percepções que os egressos

percursos formativos e as suas trajetórias profissionais usando como fonte de dados o registo dos currículos desses egressos na Plataforma Lattes do CNPq.

Certamente, ao trazer à luz esses percursos e trajetórias de nossos egressos, o trabalho de Ilara não só amplia nosso conhecimento sobre o PPGE-Unicamp como, de modo desejável, pode incentivar outras iniciativas, sejam elas individuais ou institucionais, no avanço desse conhecimento. Com quase 50 anos<sup>2</sup>, com cerca de 600 estudantes entre mestrandos e doutorandos e com cerca de 90 professores credenciados, o PPGE é um dos programas mais antigos e maiores na área de educação do país. Suas contribuições merecem ser conhecidas e, sobretudo, suas infinitas possibilidades de ainda poder fazer mais e melhor para a formação pós-graduada em educação no país devem ser perseguidas. Sempre.

Helena Sampaio

Professora da Faculdade de Educação e do Programa  
de Pós-graduação em Educação da Unicamp

---

do PPGE/Unicamp, no triênio 2010-2012, têm acerca de suas contribuições para a formação pessoal e profissional.

<sup>2</sup> O PPGE/Unicamp foi reconhecido em 1995 pelo Ministério da Educação (Portaria 1461/95) e a sua história e a da Faculdade de Educação (FE) se confundem. O primeiro programa de mestrado foi criado em 1975 nas cinco áreas de concentração que correspondiam, na época, aos cinco departamentos da faculdade; cinco anos depois, o programa passou a oferecer também o doutorado nas cinco áreas. Em 1994, foi criada uma área interdepartamental em educação matemática em nível de mestrado e de doutorado. Hoje o programa se organiza em 10 linhas de pesquisa.



## Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. NOTAS SOBRE O SURGIMENTO E A CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PAÍS	22
Os Planos Nacionais de Pós-Graduação	25
A avaliação da pós-graduação no Brasil	30
A evolução recente da pós-graduação no Brasil	34
A oferta de pós-graduação no estado de São Paulo	42
2. Os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil	48
A pós-graduação em Educação no estado de São Paulo: programas, matrículas e titulados	56
A Pós-Graduação em Educação da Unicamp	62
3. A literatura sobre egressos da pós-graduação e os procedimentos metodológicos da pesquisa	68
Estudos sobre egressos da pós-graduação	68
Estudos nacionais sobre egressos da pós-graduação	69
Estudos estrangeiros sobre egressos da pós-graduação	79
As questões dos estudos	83
A pesquisa dos egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp	84
4. Trajetórias acadêmicas e profissionais: egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp	91

Mestres egressos do PPGE/Unicamp	93
Formação acadêmica	93
Doutores egressos do PPGE/Unicamp	105
Formação acadêmica	106
Inserção profissional	113
Considerações do capítulo	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	131

## INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira tem sido amplamente discutida nos últimos anos e seu êxito desfruta de um consenso de que é uma conquista a ser preservada. O sucesso de que estamos falando, pode ser considerado recente, já que foi regulamentada há pouco mais de cinquenta anos.

Desde a criação dos primeiros programas de pós-graduação, o número de estudantes e de cursos crescem sistematicamente. Nas últimas décadas, constata-se também uma desconcentração da oferta desses cursos no país, tanto em termos de sua maior presença nas diferentes regiões geográficas como em termos de uma diversidade maior das instituições que passaram a oferecer esse nível de formação. Nesse processo de expansão da oferta de cursos de pós-graduação, também cresce o número de titulados mestres e doutores nas universidades, de forma a retroalimentar a própria dinâmica de formação de quadros pós-graduados para o mercado de trabalho em geral e, de modo particular, para a melhor qualificação do quadro docente no ensino superior no país.

Existem hoje no Brasil 2.031 programas de pós-graduação que oferecem mestrado e doutorado, 1.207 programas de apenas mestrado e 64 programas de apenas doutorado. Deste total, o estado de São Paulo concentra 29% (584) dos programas de mestrado/doutorado, 12% (140) dos programas de mestrado e 32% (21) dos programas de doutorado<sup>3</sup>.

Nesse contexto de contínuo crescimento e de consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, este estudo focaliza uma área específica – Educação – e nela, seus egressos. Seu principal objetivo é conhecer as trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação

---

<sup>3</sup>Dados disponíveis em: [<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>]. Acesso em: 03 set. 2017.

da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp), o período selecionado para a realização da coleta de dados da pesquisa com os egressos é 2004 a 2014.

Com base nos resultados de pesquisa, procuro estabelecer um diálogo com, ao menos, dois conjuntos de estudos: um voltado para egressos de programas de pós-graduação no Brasil e outro que trata da carreira acadêmica em uma perspectiva mais ampla, referida a diferentes contextos nacionais.

O diálogo com os estudos sobre egressos de programas de pós-graduação no Brasil se dá em duas frentes: primeira, em termo dos aportes metodológicos desses estudos para o desenho desta pesquisa; segunda, em termos dos resultados desses estudos e a sua comparação com os obtidos nesta investigação. Privilégio para uma interlocução mais próxima, os estudos de Veloso et al. (2000), Lordêlo e Verhine (2001), Cunha (2009), Estevam e Guimarães (2011), Caldeira et al. (2011); Moreira e Velho (2011), dentre outros. Em geral, os resultados dessas pesquisas resultam em importantes subsídios (nem sempre considerados) para as políticas de pós-graduação no país, ao abordarem a questão do destino profissional de egressos mestres e doutores de áreas específicas dos programas de pós-graduação, discutindo suas peculiaridades de empregabilidade no mercado de trabalho acadêmico e não acadêmico. Nesse sentido é importante destacar, a escassez de estudos sobre egressos de programas de pós-graduação em educação e este estudo fornece subsídio para ampliar e aprofundar a discussão sobre os modelos e políticas de pós-graduação em educação de modo geral — e não apenas para o PPGE/Unicamp. Embora o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o período 2011-2020, tenha, pela primeira vez, mencionado a importância do acompanhamento dos egressos para o aperfeiçoamento das políticas de pós-graduação no país, até o momento não há nenhuma iniciativa mais sistemática nessa direção<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Conforme nota Oliveira (2014), “Vale ressaltar que a Capes tem manifestado a importância da correlação entre a formação pós-graduada e a ocupação dos egressos em seu processo de avaliação. Neste contexto, a análise do perfil dos

Este livro é composto por quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo traça um panorama do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil desde a sua regulamentação, há pouco mais de cinquenta anos, por meio do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), mais conhecido como “Parecer Sucupira”.

Em sua origem, a pós-graduação consistia em um sistema diferente do modelo que hoje conhecemos. Foi na década de 1940 que, pela primeira vez, o termo “pós-graduação” foi utilizado para se referir a um nível de ensino que acontecia depois de se graduar. Isso se deu no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década seguinte, diversos acordos começaram a ser firmados entre universidades norte-americanas e universidades brasileiras visando a realização de intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores universitários (SCHWARTZMAN, 2015).

Naquela época, a universidade brasileira ainda estava organizada no modelo de cátedra, no qual uma congregação de professores, chamados de “catedráticos” e situados no topo da hierarquia acadêmica, dispunha de total autonomia para nomear e/ou demitir seus assistentes que estavam, então, se “formando” academicamente sob a sua supervisão. O assistente em formação, caso fosse o escolhido pelo catedrático, poderia vir um dia a substituí-lo na cadeira. Esse modelo personalista perdurou até a Reforma Universitária (Lei 5540/68), em 1968, que, dentre outras providências, aboliu o sistema de cátedra, substituindo-as pela organização em departamentos (DURHAM, 2003). Com efeito, ao introduzir elementos extraídos das universidades de pesquisa norte-americanas, como a eliminação definitiva do sistema de cátedras, a Reforma de 1968 deu o grande impulso para a consolidação da pós-graduação no Brasil (SCHWARTZMAN, 2015).

---

egressos e de seu quadro de inserção profissional podem ser formas relevantes de avaliação dos programas, tanto em relação à qualidade da formação, quanto ao preparo dos titulados para o mundo do trabalho” (p.4).

Desde então, mais precisamente a partir dos anos 1970, o crescimento do número de programas de pós-graduação no país foi rápido. Em 1976, a CAPES organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação, cujo foco recaía sobre a produção científica dos pesquisadores vinculados a cada um dos programas. A avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes passou a ocorrer de forma sistemática e os seus resultados são, até hoje, públicos. No processo de avaliação, realizado por membros da comunidade acadêmica organizados em comitês por área do conhecimento, é considerada uma série de indicadores de desempenho dos programas de mestrado e de doutorado separadamente (BALBACHEVSKY, 2005).

Ainda no primeiro capítulo, após a breve incursão histórica da emergência e do desenvolvimento da pós-graduação no país, trata-se da evolução quantitativa dos programas de mestrado e doutorado, focalizando os seguintes aspectos: número de programas por área do conhecimento, distribuição deles nas diferentes regiões geográficas do país, número de alunos matriculados, número de alunos titulados mestres e doutores, dentre outros. Ao apresentar esses dados, o objetivo é apresentar o contexto geral da expansão dos programas de pós-graduação no país com base em diferentes indicadores quantitativos. O período considerado para realizar essa contextualização é 2004 a 2014, o que corresponde ao período estabelecido para a pesquisa dos egressos mestres e doutores titulados no PPGE/Unicamp e suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

O segundo capítulo, focaliza a área de Educação no âmbito dos programas de pós-graduação do país. O capítulo divide-se em duas partes. A primeira, mostra a emergência da área da Educação como um campo científico, recuperando, para isso, o desenvolvimento da pesquisa na área. Os autores que estudam esse tema nem sempre convergem no entendimento sobre o desenvolvimento da pesquisa na área e a sua relação com a emergência dos estudos pós-graduados e/ou a sua incorporação nos programas de pós-graduação em educação nas universidades. Para Bittar (2009), por

exemplo, a pesquisa em educação antecede a criação dos programas de pós-graduação na área, e estabelece a seguinte periodização: o período inaugural (1938), com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o qual se estende até a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (1956); o segundo período transcorre de 1956-1965, quando são criados os programas de pós-graduação; o terceiro período corresponde aos anos da ditadura militar, 1964-1985. Fávero (1994), por sua vez, consideram que a pesquisa em educação tem como principal base institucional os programas de pós-graduação, criados a partir da década de 1970, nas universidades. Já Gouveia (1971) identifica três fases da pesquisa educacional: a primeira se inicia com a criação do INEP e perdura até meados da década de 1950; a segunda fase tem início em 1956, quando ocorre a criação de cinco centros de pesquisas vinculados ao INEP; e a terceira fase começa com o golpe militar em 1964. Para Gatti (2001), a pesquisa em educação no Brasil começa a se desenvolver e a se sistematizar já no final dos anos de 1930, com a criação do INEP e dos Centros Regionais de Pesquisa. Essas diferentes periodizações do desenvolvimento da pesquisa em educação que constatamos na literatura evidencia o caráter multidisciplinar da área. Essa é uma das principais características da área, que mais adiante, parece se associar à própria diversidade dos percursos formativos de seus alunos e hoje egressos (e se alimentar dela), como pude verificar no caso do PPGE/Unicamp.

Ainda no capítulo dois, traço um breve histórico da implementação dos programas de pós-graduação em educação no país. O primeiro em nível de mestrado foi implementado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1966. A partir dele, muitos outros surgiram, culminando na grande expansão deles nos anos 1970. Esse resgate se faz necessário para situar o contexto em que foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (PPGE/Unicamp).

O PPGE/Unicamp existe quase desde a criação do curso de pedagogia em 1974, que, por sua vez, é também um dos cursos fundantes da própria universidade, criada em 1972. Um ano depois

de criado o curso, é implantada a pós-graduação *stricto sensu* em educação (1975). Inicialmente só oferece o nível de mestrado; em 1980, passa a oferecer também em nível de doutorado. O PPGE/Unicamp foi reconhecido pela Portaria MEC 1461/95 do Ministério da Educação em 29 de novembro de 1995.

Para finalizar este capítulo apresento, com base em dados estatísticos da Capes, o crescimento da oferta do número de programas de pós-graduação em educação no período de 2004 a 2014. O aumento da oferta de programas de pós-graduação em educação acompanhou o crescimento da oferta de programas de pós-graduação em todas as áreas no país. Nas universidades federais encontram-se o maior número de programas e o de estudantes de pós-graduação em educação no país. Contrariando a tendência nacional, no estado de São Paulo as universidades privadas são as que oferecem o maior número de programas de pós-graduação em educação. Nota-se, todavia, que essa maior oferta pelas universidades privadas no estado paulista não corresponde a um maior número de estudantes de pós-graduação matriculados, uma vez que a concentração deles ocorre nos programas oferecidos pelas universidades públicas estaduais — Unicamp, USP e Unesp.

O terceiro capítulo também está organizado em duas partes: na primeira apresenta um breve mapeamento da literatura nacional e, na medida do possível, estrangeira sobre egressos da pós-graduação. Todavia, essa literatura não é tão abrangente em termos de áreas do conhecimento, uma vez que tende a se concentrar nos estudos de egressos de programas de pós-graduação de algumas poucas áreas, especialmente nas áreas tecnológicas, como as engenharias, ou em áreas mais voltadas para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, como administração, medicina, direito, economia, odontologia e psicologia.

O levantamento da literatura ainda permitiu constatar a escassez de estudos sobre egressos da pós-graduação de áreas como a educação, embora, ela seja, uma das mais expressivas em termos de número de programas e de titulados no país. Com efeito,



a constatação, de um lado, a carência de pesquisas sobre egressos da pós-graduação em educação e, de outro, sua presença significativa no âmbito da pós-graduação no país, contribuiu como motivação para empreender este estudo e ao realizá-lo, para a expectativa de que seus resultados contribuam para um melhor conhecimento dessa grande porção da pós-graduação no Brasil.

Com base em um levantamento seletivo, identifiquei, nos estudos sobre os egressos mestres e doutores no Brasil, os seguintes eixos temáticos: destino profissional segundo as diferentes áreas do conhecimento (Veloso et al. 2000; Moreira e Velho, 2011; Hortale et al. 2013); motivação para realizar estudos pós-graduados (Veloso et al. 2000; Cunha, 2009; Hortale et al. 2013); contribuições/impacto da pós-graduação para o exercício das atividades profissionais (Veloso et al. 2000; Cunha, 2009; Caldeira et al. 2011); benefícios econômicos dos investimentos individuais e sociais (Lordêlo et al. 2001); inserção no mercado de trabalho e trajetórias profissionais (Galvão et al., 2016); percepção/avaliação dos egressos sobre a formação recebida (Hortale et al., 2013). Na literatura estrangeira, por sua vez, encontrei outro conjunto de questões acerca dos titulados estrangeiros, no qual se evidencia, de maneira recorrente, a relação entre investimento (social) e retorno da formação em nível de pós-graduação para a sociedade de modo geral. Outras perguntas colocadas por esses estudos e as quais eles propõem responder: a) haveria uma justificativa para a sociedade (no caso a americana) subsidiar a produção de doutores? b) que retorno esse investimento social traz para a economia do país? (Connor; Brown, 2009; Casey, 2009); c) a formação pós-graduada aumenta a oportunidade de empregabilidade do titulado? (Connor; Brown, 2009; Hernández e Jiménez, 2012). Outros estudos estrangeiros consultados são de caráter comparativo; referem-se, sobretudo, às características dos pós-graduados em educação (Robelo; Tirad, 2011) ou à absorção deles pelo mercado de trabalho em comparação com diferentes áreas de conhecimento (Bin et al., 2016)

O contato com estudos nacionais e estrangeiros sobre egressos da pós-graduação foi fundamental. Por meio da leitura deles, constatei a

existência de preocupações comuns e recorrentes sobre o tema, o que contribuiu para um melhor delineamento das questões da minha pesquisa: quem são os titulados mestres e doutores dos últimos dez anos (2004 a 2014) formados pelo PPGE/Unicamp e onde eles se encontram no mercado de trabalho? Cada uma dessas questões envolve um conjunto de muitas outras a serem respondidas: a) qual a formação acadêmica anterior — área de formação na graduação e no mestrado (no caso dos doutores), instituição, região geográfica — dos titulados pelo PPGE/Unicamp? b) Os estudos em nível de pós-doutorado são comuns entre os titulados e para onde (áreas e instituições) os realizaram ou ainda realizam? Em termos de empregabilidade, onde os mestres e os doutores titulados pelo PPGE/Unicamp se inserem no mercado de trabalho? Quantos deles estão atuando no setor da educação e em que nível educacional e que atividades exercem — de ensino ou administrativas? Quantos se empregam no mercado docente de ensino superior ou em instituições de pesquisa? Além do setor de Educação, que outros setores — administração pública, empresas privadas, etc. — estão absorvendo os mestres e os doutores egressos do PPGE/Unicamp? Ao responder a todas essas questões e a outras que delas decorrem ao longo da análise dos dados, espero ter alcançado o principal objetivo deste estudo, conhecer as trajetórias de formação acadêmica e profissional dos titulados mestres e doutores do PPGE/Unicamp.

A segunda parte do capítulo trata do percurso metodológico da pesquisa. De um universo de 1.537 titulados — 805 mestres e 732 doutores — a amostra contempla 371 titulados, 173 mestres e 198 doutores. A segunda etapa consistiu na busca dos nomes dos mestres e doutores titulados no período 2004-2014 no banco de dados da Plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A opção pela utilização do Currículo Lattes como fonte de pesquisa deve-se ao fato de a plataforma ter se tornado um padrão nacional no registro das atividades acadêmicas de estudantes e de pesquisadores do país. Além disso, o Currículo Lattes é atualmente adotado por agências de fomento à pesquisa, universidades e institutos de

pesquisa do país e, em virtude de sua crescente abrangência, tornou-se um indicador obrigatório na análise de mérito e demandas de financiamento para pesquisas.

Embora tenha um grande potencial como fonte de dados, a Plataforma Lattes é relativamente pouco explorada por pesquisadores brasileiros. Em um breve levantamento, identificamos apenas alguns estudos que a utilizam como fonte de dados. Dentre os trabalhos localizados, destacamos: Cavalcanti et al. (2008) sobre o perfil dos pesquisadores na área de Odontologia no Conselho Nacional de Desenvolvimento no período 2003-2005; Vieira; Ensslin e Silva (2011) sobre a produção científica na área de contabilidade dos docentes de universidades federais em 2008 e 2009; Oliveira et al. (2011) sobre a produção científica de pesquisadores do CNPq nas áreas de nefrologia e de urologia no período 2006-2008. Todos esses estudos recorrem à Plataforma Lattes para ter acesso aos currículos de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento.

Para este estudo, a busca de nomes de titulados mestres e doutores do PPGE/Unicamp, na Plataforma Lattes foi bem-sucedida. Do total dos titulados mestres e doutores que compõem a nossa amostra (371), apenas 35 nomes não foram encontrados na plataforma; são 31 casos de mestres, o que correspondia a 18% dessa amostra, e quatro casos dentre os titulados doutores. Todos os nomes de titulados sem registro na Plataforma Lattes foram substituídos por outros 35 nomes da lista de forma a manter a mesma representação da amostra. A ausência de registro desses titulados sugere que essas pessoas seguiram outros caminhos que não o da profissão acadêmica.

O capítulo quatro está organizado em duas partes: a primeira é dedicada aos mestres e a segunda, aos doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Unicamp. Este capítulo, que é o de resultados da pesquisa, apresenta as trajetórias de formação acadêmica e profissional dos titulados mestres e doutores. A noção de “trajetória” é

utilizada neste estudo para fins analíticos: refere-se aos deslocamentos realizados pelos egressos mestres e doutores no decorrer da formação acadêmica (desde a graduação até a pós-graduação) e no mercado de trabalho (antes e depois da obtenção do último título acadêmico). Em alguns momentos da análise, com o objetivo de diferenciar esses dois tipos de deslocamento — o formativo e o profissional —, foi usado o termo “percurso” para me referir aos deslocamentos feitos pelos egressos do curso de graduação à conclusão de seu último grau acadêmico.

Estudos de trajetórias são bastante frequentes na Sociologia da Educação e, mais recentemente, vêm ganhando também espaço em outras sociologias, como da cultura e das carreiras. Na Sociologia da Educação, esses estudos são entendidos como uma opção metodológica que consiste no acompanhamento de uma situação escolar ao longo de um período, o que possibilitaria apreender o caráter dinâmico da formação dos percursos educacionais, como, por exemplo, o seu caráter não-linear marcado por ingressos, interrupções e retornos à instituição (NOGUEIRA, 2004; ZAGO, 2006).

De acordo com Barreira e Reis (2017), o avanço dos estudos de trajetórias no Brasil teve duas fortes influências: a dos estudos de Bourdieu no âmbito da Sociologia da Educação e o fortalecimento da Sociologia da Cultura voltada para o estudo de carreiras com base em informações biográficas. Em uma revisão da literatura, Sampaio e Sanchez (2017) também apontam o uso da noção de trajetória em estudos sobre formação e carreira docente; baseados, em geral, em pesquisas empíricas, os estudos (NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1992; FERREIRA, 1999; ISAIA, 2000) abordam as possibilidades de trabalho e dos deslocamentos que os docentes realizam ao longo de suas carreiras.

Neste estudo sobre os egressos do PPGE/Unicamp, a obtenção do título — de mestre ou de doutor — marca o ponto de inflexão das trajetórias profissionais. O que interessa, especificamente, é comparar a posição profissional dos egressos antes e depois da

obtenção de seus respectivos títulos. A definição desse momento que é o da titulação permitiu identificar ao menos dois sentidos de deslocamento dos egressos no mercado de trabalho relacionado ao setor da Educação: “deslocamento vertical” e “deslocamento horizontal”. O primeiro deslocamento ocorre entre os diferentes níveis de ensino no sistema educacional; trata-se de uma passagem de um nível a outro no sistema de educação; são os casos em que o mestrando já atua como professor na educação básica (autorizado pelo diploma de bacharel ou pela licenciatura) e, após a obtenção do título de mestre, passa a atuar como docente no ensino superior, na maioria dos casos, em instituições de ensino superior privadas. O “deslocamento horizontal”, por sua vez, se dá entre instituições de um mesmo nível educacional, mas de diferentes tipos de dependência administrativa (pública ou privada), no sistema de ensino superior. Deslocamentos vertical e horizontal podem ocorrer de forma cumulativa: ou seja, o titulado apenas acumula mais um nível educacional no exercício da docência sem se desvincular do anterior, estendendo-a, no ensino superior, entre instituições públicas e privadas quando não há contrato de dedicação em tempo integral.

Considerando a grande maioria dos titulados doutores do PPGE/Unicamp que se mantêm ou ingressaram na carreira acadêmica, foi identificado diversos deslocamentos, tanto geográficos como institucionais, ao longo de seus percursos formativo e profissional. A partir desses deslocamentos, construí, quatro padrões de trajetórias dos titulados doutores pelo PPGE/Unicamp. São elas: i) “trajetória “bumerangue” (ou volta às origens): quando o egresso, graduado em um determinado estado do país, após obter o título de doutor retorna ao estado de origem como docente em instituição de ensino superior, muitas vezes na mesma instituição onde se graduara; ii) “trajetória “triangulação” (dispersão): quando o egresso, graduado em algum estado do país que não São Paulo, após obter o título de doutor se desloca para um terceiro estado para atuar como docente em instituição de ensino superior; iii) “trajetória “bandeirante” (emigração): quando o

egresso, depois realizar todo o percurso formativo no estado de São Paulo — graduação e mestrado —, após obter o título de doutor se desloca para outros estados do país para atuar como docente em instituição de ensino superior; trajetória “local/endógena”: quando o egresso, graduado no estado de São Paulo, após obter o título de doutor continua atuando no mesmo estado (local) e/ou ainda na mesma instituição onde se titulou doutor (endógena).

Estas trajetórias me permitiram analisar de forma sistêmica a contribuição dos egressos do PPGE/Unicamp dentro do sistema de ensino superior brasileiro e a representatividade do programa para na formação do mercado acadêmico do país.

Nas considerações finais trago os principais resultados do estudo, ao longo de toda a trajetória construída por este texto. Também ali são discutidas novas perspectivas sobre o mercado acadêmico no país, os desafios que entrelaçam a formação acadêmica /científica e as alterações dos tradicionais contextos do trabalho acadêmico.

## 1. NOTAS SOBRE O SURGIMENTO E A CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PAÍS

Este capítulo apresenta um panorama do desenvolvimento da pós-graduação no país – o seu surgimento nos anos 1940, a sua consolidação nos anos 1970 e, especialmente, a expansão mais recente dos programas de mestrado e de doutorado. Enfatiza também, nesse processo de expansão e consolidação, a instituição do sistema de avaliação e a evolução quantitativa, sob diferentes dimensões – área do conhecimento, geográfica, dependência administrativa, dentre outras – dos programas de mestrado e de doutorado no Brasil. O capítulo também confere especial atenção à evolução quantitativa, observando os mesmos indicadores contemplados para o sistema nacional, dos programas de pós-graduação oferecidos por instituições localizadas no estado de São Paulo, onde se encontram os titulados mestres e doutores em Educação pesquisados. Trata-se de um capítulo introdutório, que visa fornecer ao leitor o contexto geral no qual se inscreve o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sobre cujos egressos dos últimos dez anos – mestres e doutores – recaem as principais questões desta pesquisa.

A pós-graduação no Brasil foi regulamentada há pouco mais de cinquenta anos, com o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), mais conhecido como “Parecer Sucupira”<sup>5</sup>. Hoje, ela constitui um sistema sólido e reconhecido internacionalmente,

---

<sup>5</sup>Remete ao professor Newton Lins Buarque Sucupira (1900-2009), considerado patrono da pós-graduação brasileira. Nascido em Alagoas, formado em Direito e em Filosofia, foi membro do Conselho Federal de Educação (CFE) de 1962 a 1978, quando foram feitas duas regulamentações que redefiniriam o campo da educação superior no Brasil: o Parecer 977/65, que prescreveu as linhas de orientação para a criação da pós-graduação e o relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto 62937/68 para estudo da reforma universitária, que deu origem à Lei nº 5.540/68 (BOMENY, 2014).

cuja finalidade vincula-se ao desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa científica.

Todavia, em sua origem, a pós-graduação apresentava-se um pouco diferente do modo como a conhecemos hoje. O modelo de cátedras, comum nas primeiras universidades brasileiras dos anos 1930, pode ser considerado a origem da pós-graduação brasileira. Nesse modelo, o poder acadêmico de cada unidade era exercido pela congregação de professores catedráticos, os quais possuíam total autonomia tanto para nomear como para demitir seus assistentes. Porém, com a reforma do ensino superior, as cátedras foram abolidas e substituídas por departamentos (DURHAM, 2003).

Nos anos 1930, as universidades conseguiam atrair um grande número de professores estrangeiros, alguns em missões acadêmicas e muitos buscando sair do turbulento período pós-guerra na Europa. Ao chegarem ao Brasil, esses professores estrangeiros traziam uma ideia ou um modelo de pós-graduação que, na maior parte das vezes, consistia em um projeto tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de estudantes que viriam a ser os futuros docentes das instituições (BALBACHEVSKI, 2005).

Foi na década de 1940 que foi utilizado pela primeira vez no Brasil, em um texto legal, o termo “pós-graduação”. O texto era o Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, sediada no Rio de Janeiro. Na década seguinte começaram a ser firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil que implicavam em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Todavia, o grande impulso para os cursos de pós-graduação no Brasil só se deu nos anos 1960, quando estudos começaram a ser feitos na direção de sua implementação e regulação (SANTOS, 2003).

De acordo com Balbachevsky (2005), as primeiras experiências dos programas de pós-graduação tiveram pouco impacto na educação superior brasileira, uma vez que se tratava de pequenos grupos concentrados em poucas universidades e os títulos emitidos



valiam pouco fora do mundo acadêmico. Naquela época, observa a autora, a pós-graduação era uma entre as várias formas de ingressar na vida acadêmica. Em 1965, o Ministério da Educação reconheceu essas experiências como um novo nível de ensino, o que projetou as novas características da pós-graduação brasileira (BALBACHEVSKY, 2005). Com a reforma universitária (Lei 5540/68), em 1968, a pós-graduação ganhou novo fôlego no país. Essa reforma adotava as ideias desenvolvidas em meados dos anos 1960 pela Universidade de Minas Gerais, as quais, por sua vez, se baseavam na experiência da Universidade de Brasília no início década (SCHWARTZMAN, 2015). Do ponto de vista organizacional, a Reforma de 1968 introduziu muitos elementos extraídos das universidades de pesquisa norte-americanas: a eliminação do sistema de cátedra e sua substituição por departamentos; a adoção de sistemas de créditos que acabaram com os programas seriados e anuais; o reconhecimento de instituições de pesquisa; a conferência de graus de mestrado e de doutorado pelos programas de pós-graduação (SCHWARTZMAN, 2015).<sup>6</sup> O novo formato da pós-graduação, entretanto, ainda que tivesse se beneficiado de outras medidas adotadas pela reforma, preservou a relação tutorial entre estudante e orientador, passando a exigir dos candidatos a conclusão de créditos mínimos e disciplinas especializadas tanto para o nível de mestrado como para o de doutorado. Esse modelo é o mesmo utilizado até hoje nos programas de pós-graduação do país (BALBACHEVSKY, 2005). Com o aumento do número de universidades nos anos 1970, novos cursos e programas de pós-graduação foram criados, o que exigiu

---

<sup>6</sup>A reforma das instituições deveria convergir para este modelo; não se previa, na época, diferenciação institucional ou de papéis. Porém, ocorreram alguns fatos não previstos, como a explosão da demanda por educação superior, em decorrência do aumento do ensino secundário entre 1970 e 1980, e a demanda de grupos sociais como mulheres e idosos tentando ingressar no sistema. Em resposta a essa pressão, as autoridades governamentais permitiram que instituições particulares viessem a se proliferar sem muito controle, afastando-se do modelo de universidade de pesquisa que a legislação pretendia (SCHWARTZMAN, 2015).

das instituições a contratação de professores em tempo integral. O aumento dessa demanda fez também com que professores que trabalhavam em tempo parcial passassem para o regime integral de trabalho, sem que necessariamente tivessem obtido uma titulação acadêmica mais elevada, como a de mestrado ou de doutorado (SCHWARTZMAN, 2015). Ainda segundo Schwartzman (2015), os efeitos da Reforma Universitária de 1968 sobre o sistema não foi apenas de aumento quantitativo do quadro docente. Ela contribuiu para atrair para as universidades públicas – como para a Universidade de São Paulo, para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a Universidade Federal de Minas Gerais e para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – professores estrangeiros interessados em desenvolver atividades de docência e de pesquisa no Brasil. A presença de professores estrangeiros nessas universidades fez com que diferentes experiências e formatos de pós-graduação fossem incorporados e adaptados ao modelo que estava então ganhando forma e se implantando no país. (SCHWARTZMAN, 2015).

Com o objetivo de aprimorar a qualidade dos programas de pós-graduação, a nova legislação passou a exigir das universidades públicas que contratassem e/ou promovessem na carreira apenas docentes com as qualificações necessárias. Ao mesmo tempo, as universidades foram incentivadas a criar e a expandir os cursos de pós-graduação. A qualidade dos programas de pós-graduação passou então a ser avaliada pelo Conselho Federal de Educação e por um novo órgão do Ministério da Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde então o processo de avaliação da pós-graduação vem se consolidando e se aperfeiçoando como parte inerente do sistema de pós-graduação, conforme veremos mais adiante.

### **1.1. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação**

Planos Nacionais de Educação (PNEs) são considerados importantes instrumentos para a definição de políticas educacionais e

de metas a serem atingidas em períodos determinados de tempo no país. No caso da pós-graduação, em especial, os planos mostraram-se fundamentais para a consolidação e o aprimoramento da estrutura desse nível de formação acadêmica. Até o presente, há seis planos nacionais de pós-graduação.

O processo que culminou na formulação do I Plano Nacional de Pós-Graduação no Brasil foi deflagrado quase que simultaneamente à instituição do próprio Programa de Pós-Graduação, ou seja, por meio do Decreto ministerial 67.348 de 1970. Isso porque, para levar adiante a institucionalização do programa, foi criado, em 1973, um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição de uma política de pós-graduação para o país; no ano seguinte, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial com a função de formular as políticas de pós-graduação e elaborar o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) para o período de 1975-1977 (FERREIRA, 1999). Conforme já informado, antes da vigência do Plano já existiam, no Brasil, cursos de pós-graduação. Na década de 1960 havia 38 cursos, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado (VELLOSO, 2004). Porém, embora funcionassem regularmente, esses cursos não formavam um sistema organizado, tampouco apresentavam objetivos definidos. Em outras palavras, a oferta e o funcionamento de cursos de pós-graduação não implicavam a existência de um sistema estruturado e com regras próprias como mais tarde ele viria a ser:

O I PNPG (1975-1979) apresentou o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação. Apresentou, também, um conjunto de análises e estratégias que deveriam servir como referências para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975. Esse plano retomou as funções gerais da pós-graduação formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições

privadas e públicas. Tudo isso considerando que o sistema de pós-graduação, exercendo adequadamente suas funções, conseguiria chegar ao objetivo fundamental de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Os destaques principais da política de pós-graduação nesse documento eram a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas (AZEVEDO & SANTOS, 2009, p.537).

O II PNPG, que abrange o período 1982-1985, foi formulado e começou a ser implementado ainda nos últimos anos do regime militar. Segundo o documento oficial, as prioridades e diretrizes da pós-graduação deveriam seguir as orientações do Terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e trazer as indicações do Terceiro Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico<sup>7</sup>. A redação do Plano dava ênfase à manutenção da qualidade do ensino superior e da pós-graduação (BRASIL, 1965).

O III Plano Nacional de Pós-Graduação, relativo ao período 1986-1989, foi formulado no primeiro governo civil, chamado “Nova República”, após vinte anos de regime militar. Apesar da grave crise econômica que assolava o país naquele período, os objetivos e as funções da pós-graduação apresentados nos planos anteriores foram mantidos na redação do III Plano. As mudanças que propunha pretendiam estabelecer mecanismos para democratizar a operacionalização das propostas e de estreitar as

---

<sup>7</sup>III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - 1980/85 (PBDCT) foi proposto como uma forma de equacionar problemas na área de Ciência e Tecnologia, como a descontinuidade no processo de consolidação da estrutura de ciência e tecnologia, a insuficiente Articulação do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e a carência de recursos humanos qualificados na produção. O PBDCT serviu para unir as ações das agências e diversos órgãos do governo que operavam na área de coordenação, fomento e execução de atividades de pesquisa e desenvolvimento e outras áreas afins. Esse Plano representou um desdobramento do tema “Ciência e Tecnologia” do III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), explicitando a política do governo para a área e orientando as ações executadas no período 1980/85 (ALBUQUERQUE,2004).

relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, este último apresentado como uma potencial fonte de financiamento (AZEVEDO& SANTOS, 2009).

O III PNPG (1986-1989) foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I e do II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Daí que estabeleceu como objetivo geral a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores. Para isso, reconheceu a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento de pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos. (FERREIRA, 1999, p.95)

Após esse período houve ainda o esboço para a elaboração de um quarto plano que chegou a tramitar em arenas de discussão da área, mas que não chegou a ser formalizado. Ao descrever o trâmite do plano, Azevedo e Santos (2009) informam que, em 1997, a Comissão Coordenadora<sup>8</sup> da CAPES redigiu uma versão preliminar do IV Plano Nacional de Pós-Graduação com base na síntese das discussões do Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”. A versão circulou apenas no âmbito da diretoria da CAPES e dos membros da comissão, não resultando em um documento definitivo. Azevedo e Santos (2009) entendem que a não efetivação de um documento final do IV Plano Nacional de Pós-Graduação deveu-se à crise econômica do final da década de 1990. Todavia, para os autores, a não formalização do quarto plano não pode ser interpretada como uma ausência de políticas

---

<sup>8</sup>Comissão Executiva do Seminário Nacional: Darcy Dillenburg (Diretor de Avaliação da CAPES), Ricardo Martins (Diretor de Programas da CAPES), Carlos Benedito Martins (UnB/Consultor da CAPES); Francisco César Sá Barreto (UFMG) (representantes do CTC da CAPES);, Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Gilberto M. de Oliveira e Castro (UFRJ), Sílvio Lemos Meira (UFPE); representante do CNPq, Marisa Cassim, e representante do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB) (BRASIL, 2010).

públicas para a área da pós-graduação naquele período (AZEVEDO; SANTOS, 2009).

Em janeiro de 2005 foi aprovado o VPNPG para o quinquênio 2005-2010. Dentre os objetivos estratégicos desse Plano destacam-se a qualificação dos programas de pós-graduação e a estruturação da produção científica voltada para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país (AZEVEDO & SANTOS, 2009).

O V PNPG também advoga que a pós-graduação tem a tarefa de produzir profissionais qualificados para atuar em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país. Ao reconhecer que a pós-graduação é a etapa da educação mais bem-sucedida no conjunto do sistema educacional brasileiro, destaca que essa condição é fruto de políticas indutivas desenvolvidas nos últimos anos com o apoio da sociedade acadêmica brasileira. Em consequência, apresenta como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial (AZEVEDO & SANTOS, 2009, p.539).

No final de 2010, a CAPES lançou o VI PNPG2011-2020 que dá continuidade aos cinco planos anteriores. O novo documento, que se encontra em vigência, visa a avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Pela primeira vez um plano nacional de pós-graduação passou a fazer parte do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação.

Embora a CAPES, em diferentes gestões, tenha manifestado preocupação com o destino profissional dos egressos da pós-graduação no país, o que podemos deduzir a partir da existência de estudos pontuais<sup>9</sup> que promoveu é que não houve, até o momento, uma política explícita com o objetivo de institucionalizar o

---

<sup>9</sup>Dentre os estudos realizados, destaca-se a pesquisa coordenada por Jacques Velloso no final dos anos 1990. A pesquisa foi apoiada pela CAPES; por meio de convênio com a Unesco, contou com diversos pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e abrangeu programas em diversas áreas, universidades e regiões do país. Ver Veloso e et al. (2000).

acompanhamento sistemático dos titulados. Tampouco a agência, por meio de suas diretrizes, tem exigido dos programas de pós-graduação o acompanhamento de seus egressos mestres e doutores.

A maior preocupação da avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) consiste hoje em manter o que se estabeleceu por qualidade dos programas; isso vem ocorrendo por meio de um complexo sistema de avaliação muitas vezes percebido como extremamente normativo e quase sempre gerador de muitas controvérsias no âmbito da comunidade acadêmica. Na próxima seção apresentamos, em linhas gerais, o modelo de avaliação da pós-graduação instituído pela CAPES e que se encontra em vigência.

## **1.2. A avaliação da pós-graduação no Brasil**

Devido ao rápido crescimento do número de programas de pós-graduação no país nos anos 1970 e à necessidade de se buscar manter um padrão elevado de qualidade dos mesmos, a CAPES organizou, em 1976, conforme mencionado antes, o seu primeiro processo de avaliação. Nessa primeira avaliação, priorizou-se a produção científica dos pesquisadores de cada um dos programas de pós-graduação no país.

Em 1976, a agência organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação no país. O foco da avaliação recaiu sobre a produção científica dos pesquisadores vinculados a cada um dos programas. Em cada área do conhecimento, a agência formou comitês encarregados de avaliar e classificar os respectivos programas (BALBACHEVSKY, 2005).

Desde então a avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES passou a ocorrer de forma sistemática <sup>10</sup> e os seus resultados são públicos. O processo de avaliação é realizado por membros da comunidade acadêmica, organizados em comitês de uma mesma área do conhecimento; no processo de avaliação é considerada uma

---

<sup>10</sup>A partir da Resolução Nº 05, de 11 de dezembro de 2014 – a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) passou a ser realizada a cada quatro anos.

série de indicadores e de desempenho dos programas de mestrado e de doutorado separadamente.

A constituição dos comitês de consultores científicos permitiu à CAPES iniciar, a partir da metade da década de 1970, um processo de avaliação dos cursos de pós-graduação. Desde então, criou-se na agência uma sistemática de análise de pleitos baseada em mérito acadêmico e na estreita vinculação entre fomento aos programas de pós-graduação e seu desempenho no processo de avaliação (MARTINS, 2003, p.304)

Segundo Martins (2003), a consolidação do processo de avaliação, cujo aprimoramento passou a ser preocupação constante dos dirigentes da CAPES, constitui um elemento fundamental na configuração da pós-graduação nacional.

Nos anos 1980 o desenvolvimento do sistema CAPES para o credenciamento dos cursos de pós-graduação e a decisiva participação do órgão na comissão, que reviu as normas de funcionamento da pós-graduação, levaram o CFE à sua Resolução n.º 5, de 1983, que estabelece as normas de funcionamento e de credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. A resolução é um marco no processo de consolidação e de fortalecimento institucional da CAPES no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Na década de 1990, entretanto, o sistema de avaliação que vinha sendo adotado pela CAPES passou a emitir sinais de esgotamento, pois não estava mais conseguindo discriminar a qualidade acadêmica dos programas. Em 1996, no processo de avaliação da agência, 79% dos programas de mestrado e 90% dos programas de doutorado tinham obtido conceito "A" ou conceito "B". Após várias rodadas de discussão realizadas no Conselho Técnico-Científico e no Conselho Superior da CAPES, decidiu-se que a avaliação dos programas passaria a ser trienal, com o acompanhamento anual do desempenho dos programas (MARTINS, 2003).

No início de 1998, foi colocado em prática um novo modelo mais rígido de avaliação, o qual procurava preservar a autoridade dos comitês por pares, mas, ao mesmo tempo, adotava um conjunto



de regras mais claras que deveriam ser observadas por todos os comitês de avaliação. Por meio desse novo modelo, os programas de mestrado e de doutorado passaram a ser avaliados em conjunto, como já havia ocorrido antes. Além disso, foi introduzida uma escala de sete pontos para avaliar os programas (BALBACHEVSKY, 2015).

Em abril de 2002, a Portaria nº 013 (01/04/02) estabeleceu uma nova escala para a atribuição das notas aos programas de pós-graduação: conceitos 1 (um) e 2 (dois) caracterizam programas de desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo exigido e, por isso, cancelam o reconhecimento dos mesmos; conceito 3 (três) indica desempenho regular, mas que atende ao padrão mínimo de qualidade exigido; conceito 4 (quatro) define um bom desempenho; conceito 5 (cinco) é atribuído a programas de alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito atribuído para programas de pós-graduação que oferecem apenas mestrado; conceitos 6 (seis) e 7 (sete) são exclusivos para programas que oferecem doutorado com padrão de excelência, ou seja, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade (CAPES, 2017).

A partir da instituição desse novo modelo, a CAPES tem procurado fortalecê-lo e aperfeiçoá-lo. Os objetivos perseguidos pela agência são: medir o desempenho dos programas e cursos de pós-graduação; incentivar a produtividade; ampliar a pesquisa científica e criar um padrão de qualidade que se torne referência para o processo de tomada de decisão de políticas para a área e, principalmente, para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa (OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

Entretanto, o novo modelo de avaliação instituído pela CAPES não desfruta de consenso na comunidade acadêmica. Desde que foi adotado, em 2002, vem provocando polêmicas e alguns desconfortos entre dirigentes da pós-graduação brasileira. Dois pontos são objetos de maior questionamento: o modo como a

avaliação é realizada pelos comitês de pares e o fato de a avaliação se basear em indicadores padronizados para todas as áreas do conhecimento sem que esses considerem as especificidades de cada uma delas (HORTA; MORAES, 2005). Nessa mesma linha crítica, Oliveira e Fonseca (2010) observam que, embora os processos de avaliação se baseiem em comissões formadas por professores universitários representantes de todas as áreas do conhecimento, o modelo de avaliação, por suas características, não considera as especificidades de cada uma delas.

Além desses aspectos, que são os mais usualmente apontados na crítica ao modelo de avaliação da CAPES, Horta e Moraes (2005) consideram que as estratégias de acompanhamento dos programas e o modelo de avaliação adotado, em especial, o processo desenvolvido por pares acadêmicos, têm consequências graves para o funcionamento do sistema de pós-graduação em geral. Dentre os impactos, destacam: a drástica redução dos prazos para a conclusão do mestrado (dois anos) e do doutorado (quatro anos) – embora, reconhecem, tenha se alcançado alguma flexibilização mais recentemente; a vinculação da avaliação dos programas ao fomento; a exigência de produção científica por parte dos docentes. Para Horta e Moraes (2005), a implementação dessas medidas trouxe impactos ainda não suficientemente pesquisados na vida do corpo docente e dos pós-graduandos do país.

Ainda dessa perspectiva de crítica ao modelo de avaliação da CAPES, Kuenzer e Moraes (2005) consideram-no “quantitativista”; segundo as autoras, a CAPES só avalia o que pode ser mensurado em detrimento da qualidade da produção que, para elas, é dificilmente mensurável. Com esse entendimento, consideram: “vive-se hoje um verdadeiro surto produtivista, em que o que conta é publicar, a quantidade tornou-se meta dos pesquisadores” (KUENZER; MORAES, 2005 p.1348).

A principal crítica de Moraes (2002) ao modelo de avaliação da pós-graduação brasileira refere-se ao encurtamento do prazo para a conclusão do mestrado e do doutorado, respectivamente dois anos e quatro anos. Para a autora, tem sido bastante desgastante e

penoso o trabalho de elaborar dissertações e teses curtas, bem como ministrar disciplinas voltadas à preparação desses alunos em um prazo tão reduzido (MORAES, 2002).

Todavia, apesar de alguns setores da comunidade acadêmica se posicionarem criticamente diante dos processos de avaliação da CAPES e dos impactos que, segundo esses setores, são perversos no sistema de pós-graduação do país, as orientações de avaliação da CAPES têm se tornado também tema de trabalhos acadêmicos. Conforme pudemos constatar ao longo dessa seção, o sistema de avaliação da pós-graduação já se encontra consolidado e, em que pesem as críticas que recaem sobre ele, as quais se manifestam sobretudo sob a forma de produtos acadêmicos, o sistema conta também com considerável legitimidade junto a parte expressiva da comunidade científica do país.

### **1.3 A evolução recente da pós-graduação no Brasil**

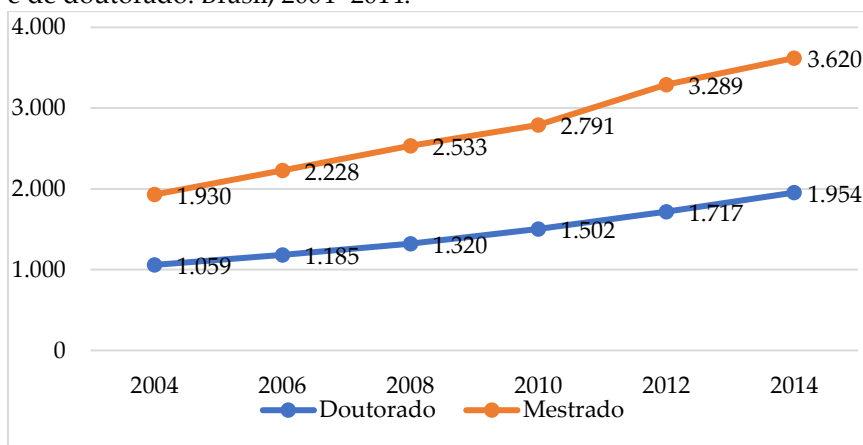
Até o momento, procurei evidenciar o processo de consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, considerando que o surgimento dos primeiros programas de mestrado e de doutorado ocorreram há cerca de apenas cinquenta anos no país. Trata-se, portanto, de um fenômeno recente, mas que demonstra grande vitalidade institucional.

Nesta seção, o objetivo é apresentar a evolução da pós-graduação brasileira com base em diferentes indicadores quantitativos: número de programas por área do conhecimento, distribuição deles nas diferentes regiões geográficas do país, número de alunos matriculados e número de alunos titulados mestres e doutores, dentre outros. O período considerado para realizar essa análise é 2004-2014; justifica-se a escolha desse decênio porque corresponde ao período selecionado para o acompanhamento dos egressos do programa de pós-graduação — mestrado e doutorado — em Educação da Unicamp, tema desta investigação.

No período 2004-2014, o número de programas de pós-graduação — mestrado e doutorado — cresceu de forma contínua e significativa:

os programas de mestrado tiveram um crescimento de 88% e os de doutorado de 85%, conforme se constata no gráfico 1 abaixo.

**Gráfico 1** — Evolução do número de programas de mestrado acadêmico e de doutorado. Brasil, 2004 -2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

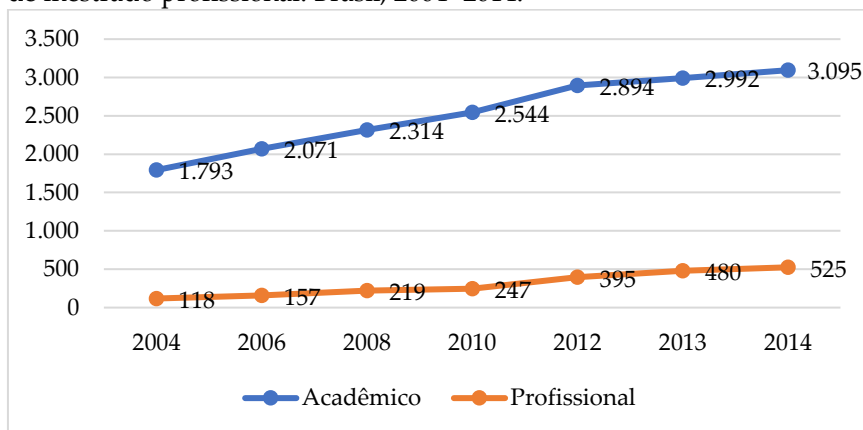
Ao longo do período analisado, embora o crescimento tenha sido contínuo tanto para o mestrado acadêmico como para o doutorado, notam-se algumas diferenças no ritmo de crescimento deles. Em primeiro lugar, o crescimento se acentua entre 2010 e 2012, sendo também maior no nível de mestrado — de 18 % do que no de doutorado — de 14%. Em segundo lugar, no biênio 2012-2014, constata diminuição no ritmo de crescimento do número de programas em ambos os níveis.

Desde 1998 (Portaria 80/1998), existe no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no país uma nova modalidade: o mestrado profissional. Voltado para a capacitação de profissionais e para as demandas do mercado de trabalho, o mestrado profissional, de acordo com a CAPES, tem por objetivo contribuir com o setor produtivo nacional, agregando maior competitividade e produtividade a empresas e organizações públicas e privadas (CAPES, 2017). Embora a oferta de mestrado profissional seja ainda muito recente em determinadas áreas do conhecimento e, mais

especificamente, em alguns programas de pós-graduação, conforme veremos mais adiante — essa modalidade de pós-graduação tem apresentado um crescimento contínuo na última década, conforme mostra o gráfico 2.

Se considerarmos apenas os últimos dois anos, enquanto no mestrado acadêmico, uma modalidade mais antiga e consolidada foi criada cerca de 200 novos programas, no mestrado profissional, modalidade ainda incipiente, foram criados 130 novos programas. Trata-se, portanto, de uma nova modalidade em ascensão.

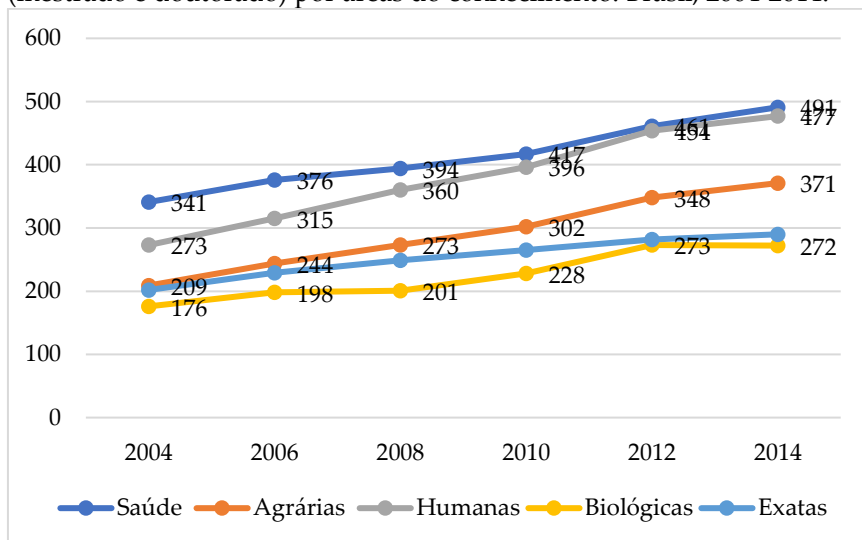
**Gráfico 2** — Evolução do número de programas de mestrado acadêmico de mestrado profissional. Brasil, 2004 -2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

O crescimento do número de programas de pós-graduação também pode ser constatado por área do conhecimento. De acordo com os dados do gráfico 3, a área da saúde lidera em termos de número de programas de pós-graduação; em segundo lugar vem a área de humanas, cujo crescimento da ordem de 75% superou o crescimento inclusive da área da saúde, que cresceu 44% no período analisado. Importante lembrar que os programas de pós-graduação em Educação, cujos egressos da Unicamp são objeto desta pesquisa, fazem parte da grande área de humanas.

**Gráfico 3** – Evolução do número de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) por áreas do conhecimento. Brasil, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Outra dimensão sob a qual pode-se analisar o crescimento do número de programas de pós-graduação no Brasil é a dependência administrativa dos mesmos, ou seja, se são oferecidos por instituições de ensino superior públicas ou por privadas<sup>11</sup>.

<sup>11</sup>De acordo com sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades. Em relação à categoria administrativa, as instituições podem ser públicas – Federal – mantida pelo Poder Público Federal – Estadual – mantida com recursos do Poder Público Estadual e Municipal – mantida com recursos do Poder Público Municipal e Particular/Privada – Mantida com fins lucrativos – instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos; sem fins lucrativos não beneficente – instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser confessional ou comunitária, conforme o art. 20 da LDB; beneficente: instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser confessional ou comunitária. Especial (art. 242 da Constituição Federal) – instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto, não gratuita. (INEP/MEC).

Embora os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) ainda sejam oferecidos predominantemente por universidades públicas (federais e estaduais), nota-se um crescimento expressivo do número deles no setor privado no período analisado (gráfico 4). Em termos percentuais, foram as instituições federais que apresentaram o maior índice de crescimento do número de programas de pós-graduação — pouco mais de 100% —, seguidas de perto pelas universidades privadas, com média de crescimento de 99%. As instituições estaduais apresentaram o menor crescimento no número de programas de pós-graduação — cerca de 70% entre 2004 e 2014.

No caso das universidades federais, esse elevado crescimento pode ser um dos efeitos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>12</sup> (Reuni) implementado entre 2007 e 2012. Nota-se que a curva de crescimento dos programas de pós-graduação nessas universidades se acentua a partir do ano de 2010, com aumento de 36% até 2014. Em 2014 as universidades federais respondiam por cerca de 58% do total de programas de pós-graduação no país; em seguida, vinham as universidades estaduais com cerca de 24% do total.

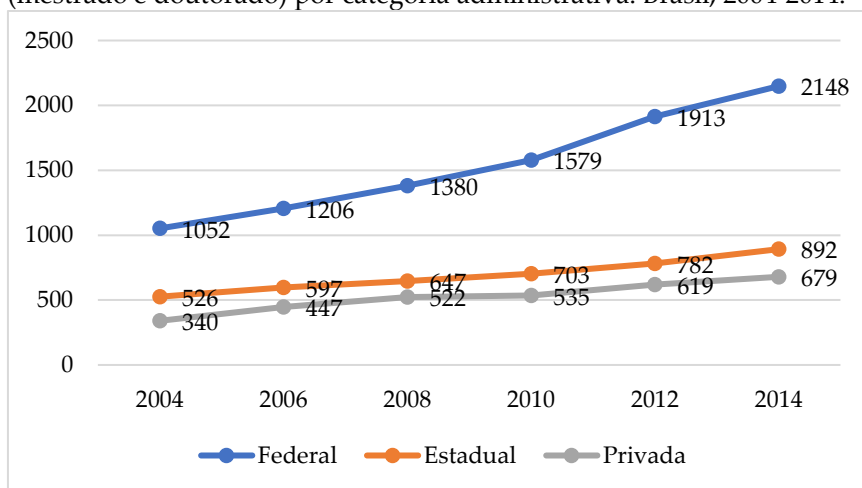
Embora não tenhamos dados estatísticos para confirmar, é possível deduzir que as universidades que aderiram ao Reuni se beneficiaram dessas condições para expandir seus programas de pós-graduação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) contribuíram para a criação de novos concursos públicos e as universidades federais atraíram um considerável contingente de egressos dos programas de pós-graduação, favorecendo a contratação de mais de 25 mil

---

<sup>12</sup>O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior (MEC, 2007). Disponível em: [<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>]. Acesso em: 20 jan. 2019.

professores nas universidades federais nos últimos anos, a maioria deles com título de doutor (CASTIONI, 2016).

**Gráfico 4** — Evolução do número de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) por categoria administrativa. Brasil, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES

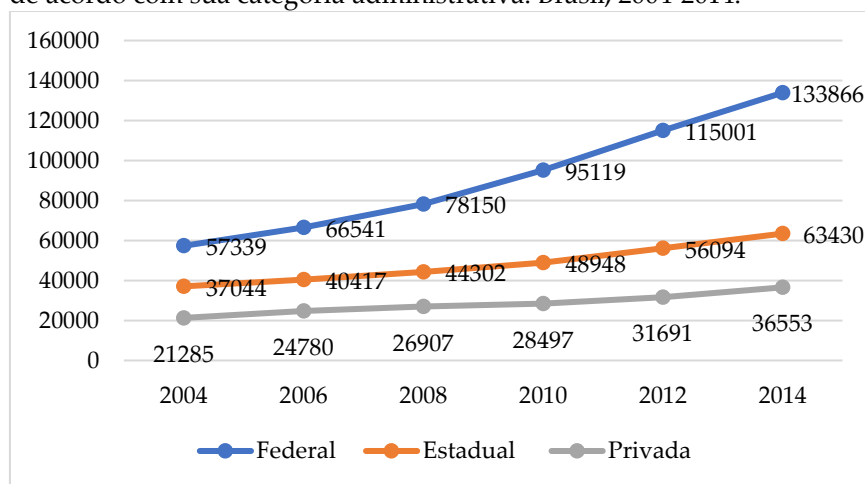
Seguindo a mesma lógica do crescimento da oferta de programas de pós-graduação pelo setor público e setor privado de ensino superior, o gráfico 5 traz a distribuição das matrículas nesse nível de ensino. Essa distribuição revela a própria inversão da configuração do sistema de ensino superior no país no nível de graduação: desde meados dos anos de 1970, como sabemos, as matrículas de graduação concentram-se massivamente nas instituições de ensino superior privadas — hoje na ordem de 75% — ao passo que as matrículas no nível de pós-graduação encontram-se predominantemente em universidades públicas (SAMPAIO, 2000; BALBACHEVSKY, 2005).

A partir dos dados apresentados no gráfico 5 constata-se, para o ano de 2014, a concentração das matrículas de pós-graduação nas universidades federais, que correspondem a 56% do total; seguem universidades estaduais, com 27% das matrículas, e, por fim, as instituições privadas, responsáveis por 19% do total de matrículas



na pós-graduação. Embora a participação das instituições privadas no total matrículas de pós-graduação ser menos expressiva comparativamente à das instituições federais e à das estaduais, verifica-se, no período, que o setor privado quase dobrou o número de matrículas de pós-graduação no período, apresentando um índice de crescimento equivalente ao das instituições federais (97%). Novamente, foram as universidades estaduais que apresentaram, no período analisado, o menor índice de crescimento das matrículas em pós-graduação (63%).

**Gráfico 5** — Evolução das matrículas dos programas de pós-graduação de acordo com sua categoria administrativa. Brasil, 2004-2014.

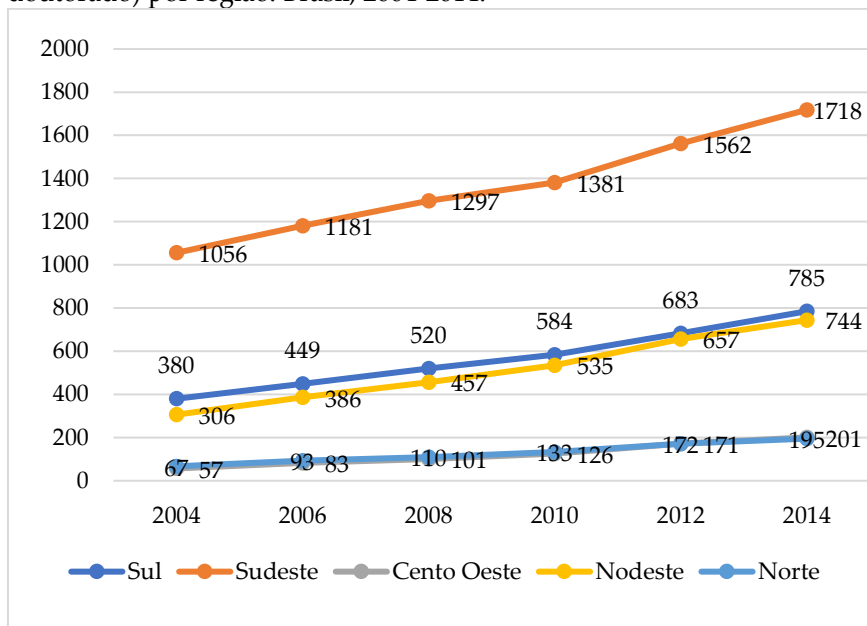


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Além de se concentrarem no setor público, os programas de pós-graduação também se distribuem de forma desigual nas regiões do país, conforme mostram os dados do gráfico 6 abaixo.

No ano de 2014, a região Sudeste oferecia quase metade (47%) dos programas de pós-graduação; a seguir vinham, em termos de maior oferta de programas, as regiões Sul, com 22%; Nordeste, com 20%; Centro-Oeste, com 6 %; e Norte, com 5%.

**Gráfico 6** – Crescimento dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) por região. Brasil, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Embora o Sudeste detenha o maior número de programas de pós-graduação do país, foi esta região que apresentou o menor crescimento percentual no período analisado, de 63%. Em contrapartida, a região Centro-Oeste teve o maior crescimento (277%), seguida das regiões Norte (171%), Nordeste (121%) e Sul (107%). Certamente, foi nas regiões menos providas da oferta de programas de pós-graduação que constatamos, no período 2004-2014, maior crescimento percentual do número deles.

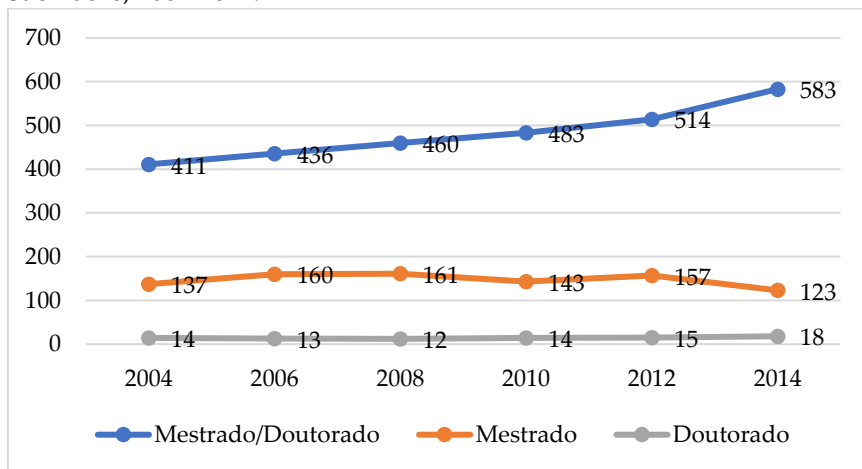
Considerando-se que o interesse desta investigação recai sobre os egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, que se localiza no estado de São Paulo, apresentamos na próxima seção dados sobre a pós-graduação neste estado.

#### **1.4. A oferta de pós-graduação no estado de São Paulo**

O estado de São Paulo concentrava, em 2014, 42% de um total de 1718 programas pós-graduação da região o Sudeste. Com os dados do gráfico 7 podemos avaliar que, no período 2004-2014, houve crescimento de 70% no número de programas que oferecem mestrado e doutorado; simultaneamente a esse aumento, constata-se uma queda de 10% no número de programas que ofereciam apenas o mestrado e um aumento de 29% no número de programas que oferecem apenas doutorado. Trata-se de fenômenos associados. A diminuição do número de programas que oferecem somente nível de mestrado acadêmico pode significar que esses programas passaram também a oferecer o nível de doutorado.

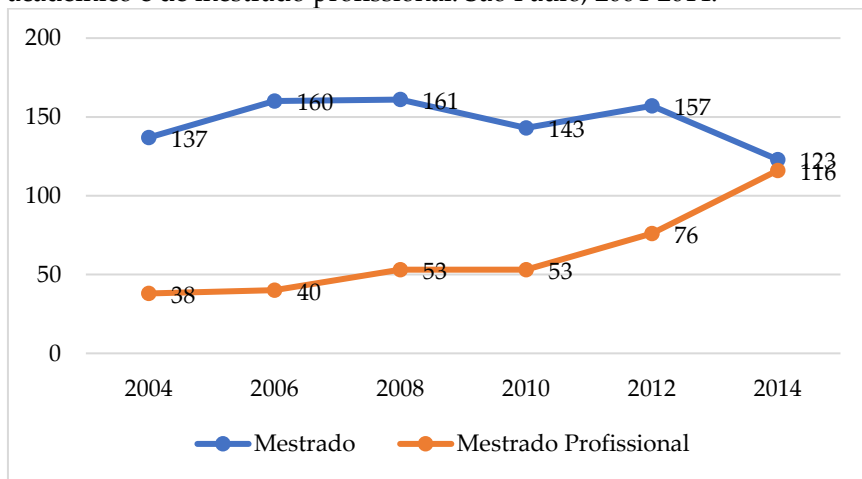
Outro fenômeno associado pode ser a alternativa de oferta de programa de mestrado profissional; com efeito, nota-se no decênio um significativo crescimento (206%) do número de mestrado profissional. O gráfico 8, adiante, traz a evolução das duas modalidades de mestrado e de doutorado no período 2004 -2014. Conforme mostram os dados, em 2014, o número de programas de mestrado acadêmico e o de mestrado profissional eram quase equivalentes — 123 e 116 respectivamente. Considerando o pouco tempo de existência do mestrado profissional, o crescimento dessa modalidade foi bastante rápido e significativo no decênio analisado.

**Gráfico 7** — Distribuição do número de programas de pós-graduação. São Paulo, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

**Gráfico 8** — Distribuição do número de programas de mestrado acadêmico e de mestrado profissional. São Paulo, 2004-2014.

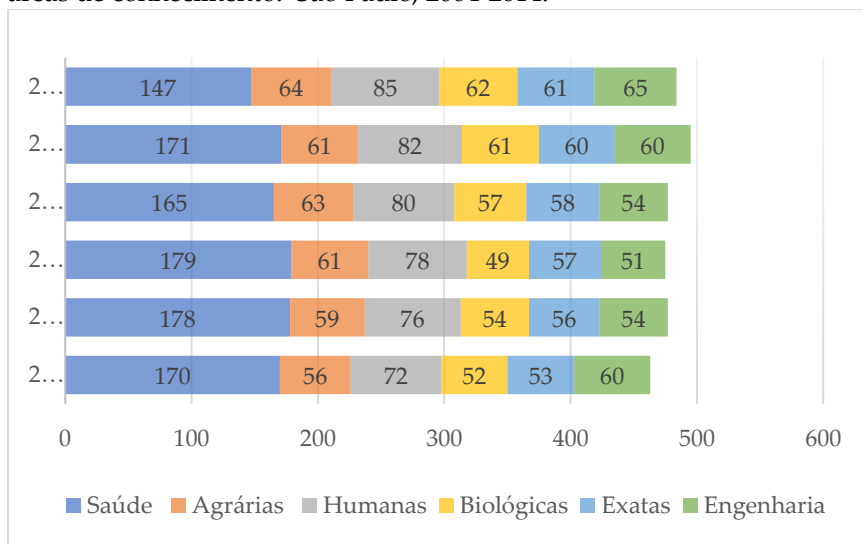


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Também no estado de São Paulo, seguindo a tendência nacional, os programas na área da saúde predominam; em seguida, em termos absolutos, vêm os programas da área de humanas.

Diferentemente do que ocorreu em âmbito nacional, a área de Humanas apresentou um crescimento pequeno no decênio, de 19%, como podemos constatar no gráfico 9.

**Gráfico 9** – Evolução do número de programas de pós-graduação por áreas de conhecimento. São Paulo, 2004-2014.

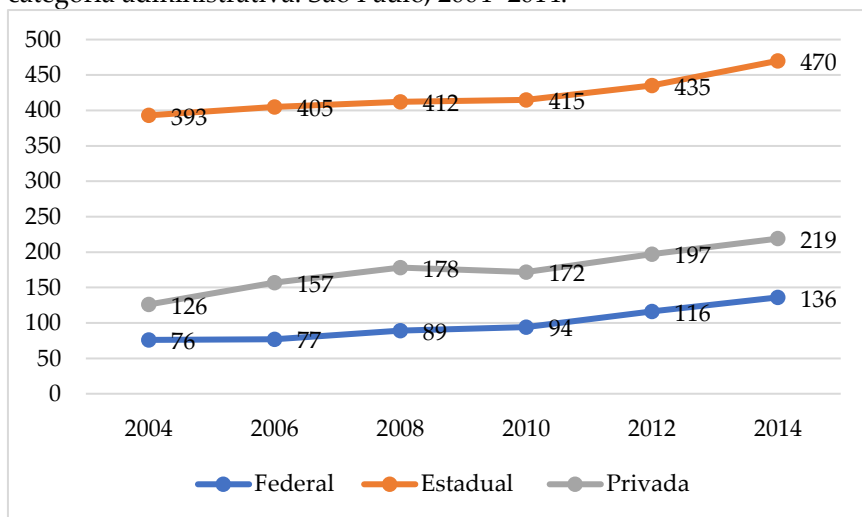


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Também em contraste com o padrão nacional de oferta de programas por categoria administrativa das instituições, no estado de São Paulo a oferta de pós-graduação é maior nas universidades estaduais (470 programas) e nas instituições privadas (219 programas) do que nas universidades federais (136 programas), conforme mostra o gráfico 10. Essa distribuição corresponde à forte e tradicional presença das três universidades paulistas — USP, Unicamp e Unesp — na oferta de programas de pós-graduação e também a significativa presença do setor privado de ensino superior no estado, notadamente de instituições privadas já consolidadas academicamente. Dentre essas instituições destacamos: PUC-SP, PUC-Campinas, Universidade Mackenzie, Universidade Metodista, Fundação Getúlio Vargas, Insper, dentre outras.

Todavia, se atentarmos para a evolução da oferta dos programas nos últimos anos, constatamos, como mostram os dados do gráfico 10, que o crescimento da oferta de cursos de pós-graduação foi maior nas universidades federais. No período analisado, o número de programas nessas instituições cresceu 44%, contra 42% nas privadas e 16% nas estaduais. Esse crescimento se deve à ampliação da rede de universidades federais no Estado impulsionada pelo Programa Federal Reuni, já mencionado anteriormente.

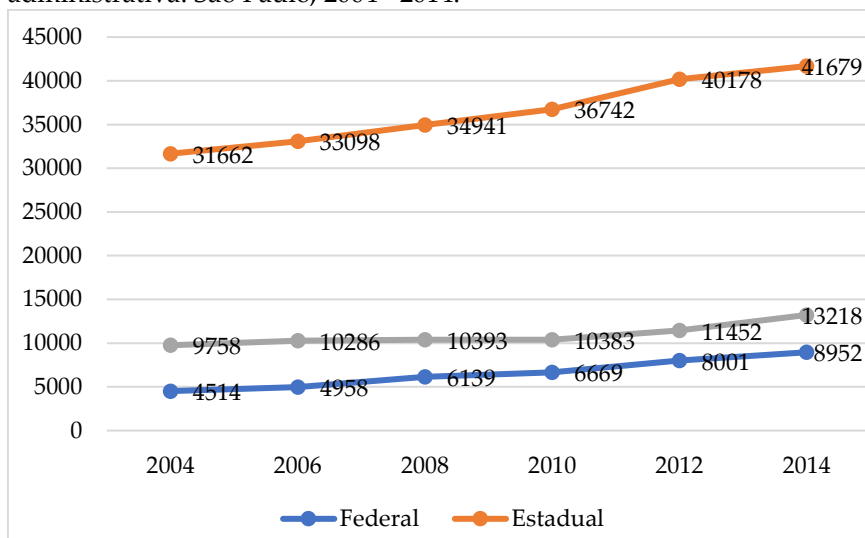
**Gráfico 10** – Evolução do número de programas de pós-graduação por categoria administrativa. São Paulo, 2004 -2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Em relação à evolução no número de matrículas, constata-se um comportamento semelhante ao que ocorre em relação ao crescimento do número de programas. Embora as matrículas de pós-graduação se concentrem nas universidades estaduais paulistas, as universidades federais dobraram o número de matrículas de pós-graduação no período analisado, aproximando-se do montante de matrículas em instituições privadas.

**Gráfico 11** – Evolução do número de matrículas por categoria administrativa. São Paulo, 2004 - 2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GeoCAPES.

Em suma, conforme vimos neste capítulo, a pós-graduação no Brasil constitui um sistema sólido e reconhecido. Apresentei também, um panorama desse desenvolvimento desde seu surgimento, sua expansão, até os mais recentes programas. Foi destacado a criação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e a institucionalização do sistema de avaliação institucional, estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O capítulo confere especial atenção à evolução quantitativa, considerando os mesmos indicadores tanto para o sistema nacional como para os programas de pós-graduação oferecidos por instituições localizadas no estado de São Paulo. Trata-se de um capítulo introdutório que visa fornecer ao leitor o contexto geral no qual se insere o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Nesse cenário de crescimento do número de programas e de matrículas de pós-graduação no estado e de reconfiguração de sua

oferta pelos segmentos estadual, federal e privado, destacam-se os programas de pós-graduação em Educação, assunto para o próximo capítulo, que também abordará o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.



## 2. OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo expõe um breve histórico da implementação dos programas de pós-graduação em Educação no país, para então contextualizar a evolução da oferta desses programas no decênio 2004-2014. Apresenta de forma especial o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, cujos egressos são objeto de estudo deste

Procuro, também, entender a área da Educação como um campo científico e, para tanto, faz-se necessário voltar um pouco na história e caracterizar o desenvolvimento da pesquisa na área com a finalidade de compreender quais caminhos conduziram seu desenvolvimento, até serem incorporadas aos programas de pós-graduação em Educação nas universidades.

Segundo Alves e Silva (2018), entender os agentes que compõem o campo científico é um exercício intelectual que permite analisar o “jogo” estabelecido e mantido pelos próprios agentes que participam do campo, suas lógicas de funcionamento, seus capitais legítimos, os investimentos que os agentes realizam na entrada, permanência e na busca por um lugar dentro dessa estrutura simbólica.

Segundo Bittar (2009), a pesquisa em Educação antecede a criação dos programas de pós-graduação nessa área e não possui marcos cronológicos rígidos e nem unânimes. Para a autora, a pesquisa em Educação no Brasil apresenta quatro períodos de evolução: o inaugural (1938) com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que se estende até a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (1956); o segundo que transcorre de 1956 até a criação dos programas de pós-graduação (1965); o terceiro, que abrange o período da ditadura militar, um marco mais político do que propriamente educacional; e o quarto período marcado pelo final da ditadura até 2005, data em que a pós-graduação em Educação comemorou quarenta anos de existência.

Ainda segundo a autora, se considerarmos apenas o padrão da produção científica, constataremos a existência de apenas duas grandes fases que caracterizam a história da pesquisa em Educação no Brasil: antes e depois da criação dos Programas de Pós-Graduação (BITTAR, 2009).

Para Fávero (1994), a pesquisa em Educação tem como principal base institucional os programas de pós-graduação dentro de universidades, criados a partir da década de 1970. Mas os autores chamam a atenção para um período anterior a esse, quando as investigações sobre a área da Educação se desenvolveram de forma mais sistemática em centros de pesquisa ligados ao Instituto Nacional de Pesquisas de Estudos Pedagógicos – INEP (1938), vinculado ao Ministério da Educação.

O estudo de Gouveia (1971) identificou três fases da pesquisa educacional: a primeira a partir da criação do INEP até meados de 1950, em que prevalecem os temas psicopedagógicos; a segunda, após 1956, fase durante a qual ocorre a criação de cinco centros de pesquisa vinculados ao INEP e as pesquisas passam a ter um caráter mais sociológico; a terceira, após o golpe militar 1964, quando passaram a predominar os trabalhos de caráter mais economicista.

Para Gatti (2001), a pesquisa em Educação no Brasil começa a se desenvolver e se sistematizar no final dos anos de 1930, com a criação do INEP e com o que foi produzido nos Centros Regionais de Pesquisa do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. A autora ressalta a importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, principalmente de caráter empírico, frisando que eles foram o contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época, nas quais a produção de pesquisa em Educação era mínima ou inexistente.

Nas décadas de 1940 e 1950, o INEP e seus centros se constituíram em produtores e irradiadores de pesquisa e também como formadores de métodos e técnicas de investigação científica em Educação. Seus pesquisadores atuavam também no ensino superior e professores do ensino superior passaram a trabalhar nesses centros, criando uma interface com algumas universidades.

Mas foi a implementação de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), no final da década de 1960, que acelerou o desenvolvimento da área de pesquisa no país, quando o foco de produção e de formação se transferiu para as universidades. Os centros regionais de pesquisa do INEP foram fechados e teve início os investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior (GATTI, 2001).

A caracterização da evolução da pesquisa na área da Educação e todas as etapas sugeridas pelos autores apontam um caráter multidisciplinar da área, que mais à frente veremos se reproduzir nos percursos formativos dos egressos do PPGE/Unicamp.

Conforme apresentado no capítulo 1, a aprovação do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), mais conhecido como “Parecer Sucupira”, regulamentou a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Um ano depois, em 1966, foi implementado o primeiro curso de mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Logo depois, em 1969, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) criou um programa na área de Psicologia Educacional. Em 1970, foi a vez da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, instituir o seu programa de mestrado em Educação <sup>13</sup> (SAVIANI, 2000).

Em 1971 foram criados os Programas de Pós-Graduação em Educação na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal Fluminense, o Mestrado em Filosofia da Educação da PUC-SP e o Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Em 1972, são criados mais seis programas na área da Educação nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul; e também na Universidade Metodista de Piracicaba, no então Instituto Educacional

---

<sup>13</sup>Esse programa resultou de um convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA) que instituiu a Faculdade Interamericana de Educação onde foi instalado o referido mestrado que recebeu alunos de diversos países da América Latina (SAVIANI, 2000).

Piracicabano, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Em 1973 é implantado o mestrado em Ensino de Ciências da USP e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (SAVIANI, 2000).

Segundo Fávero (1994) a grande expansão dos programas de pós-graduação em Educação ocorreu nos anos 1970 — 65% dos cursos de mestrado começaram desse decênio. Já criação de doutorado foi um pouco mais lenta e apresentou sua maior expansão no final da década de 1980.

Ainda segundo o autor, a criação desses programas, principalmente de mestrado, buscou formar professores para atender à demanda crescente da expansão do ensino superior. Esse objetivo foi reforçado no final dos anos 1970, pela exigência dos títulos de mestres e doutor para o ingresso e promoção da carreira universitária. Em muitos Programas de pós-graduação em Educação, tinham como objetivo principal a formação de docentes de alto nível e a formação de pesquisadores constitui-se um subproduto dela (Fávero, 1994).

Os primeiros programas de pós-graduação em Educação atenderam a uma tripla demanda: a primeira (social) associa-se a uma pretensão a um curso de nível mais elevado em Educação (não em pedagogia); a segunda (acadêmica/profissional) está associada ao atendimento das necessidades concretas de formação de professores para os cursos de graduação, além outros profissionais ligados às Secretarias de Educação, aos Ministérios e órgãos de desenvolvimento; a terceira (econômica) estava associada ao mercado de trabalho que passou a privilegiar profissionais com certificado de nível mais elevado (FÁVERO, 1994).

Com relação à clientela, Fávero (1994) define como diversificada, em termos de formação, e chama a atenção para o lado positivo e negativo dessa diversidade. Segundo autor, a integração de profissionais de várias áreas trabalhando em um projeto comum sobre o tema educacional possibilita abordagens enriquecedoras, com diversos olhares de outras áreas (Sociologia, Filosofia, História, Linguística, etc.), podendo inclusive construir

uma visão mais rica do objeto de pesquisa. Porém o acesso de grande número de candidatos aos mestrados em Educação, com graduação em várias áreas básicas, com pouco ou nenhum domínio de temáticas fundamentais da Educação, exige maior dedicação aos estudos e mais tempo para sua conclusão.

Como vimos, a pós-graduação em Educação teve seu desenvolvimento juntamente com a expansão dos programas de pós-graduação no país e divide opiniões em relação à pesquisa na área. A seguir, apresentamos de forma quantitativa essa expansão no decênio deste estudo.

Existem hoje no Brasil 74 programas de mestrados/doutorados e 54 programas de mestrados em Educação; não há nessa área um programa que seja apenas de doutorado. O estado de São Paulo responde por 25% (18 programas) do total dos programas de mestrados/doutorados e por 13% (7 programas) dos mestrados isolados (CAPES, 2017)<sup>14</sup>.

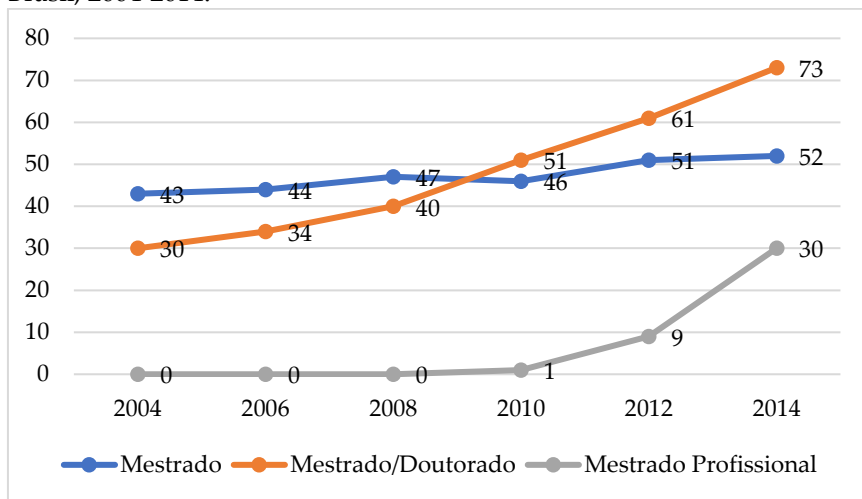
Os gráficos apresentados a seguir mostram o crescimento da pós-graduação em Educação no período analisado neste estudo.

O gráfico 12 mostra crescimento significativo da pós-graduação em Educação no período 2004-2014, notadamente do número de programas de mestrado/doutorado; eles passam de 30, em 2004, para 73, em 2014, revelando um crescimento de 143%. Os dados mostram ainda um crescimento moderado do número de programas que oferecem apenas mestrado (foram criados apenas 10 programas em dez anos) e um grande crescimento em apenas quatro anos do número de programas de mestrado profissional.

---

<sup>14</sup> Dados disponíveis em: [<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>]. Acesso em: 26 fev. 2017.

**Gráfico 12** – Evolução dos programas de pós-graduação em Educação. Brasil, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOPAPES

Conforme mostra o gráfico 12, em 2010 foi implementado o primeiro programa de mestrado profissional em Educação no país, ou seja, já se havia passado dez anos desde a regulamentação dessa modalidade pela CAPES. Com efeito, a área de Educação alimentou por muitos anos uma grande discussão sobre o tipo de formação que um mestrado profissional deveria oferecer a seus estudantes em nível de pós-graduação<sup>15</sup> e talvez seja por esse motivo que a sua implantação tenha ocorrido mais tardiamente comparativamente a outras áreas.

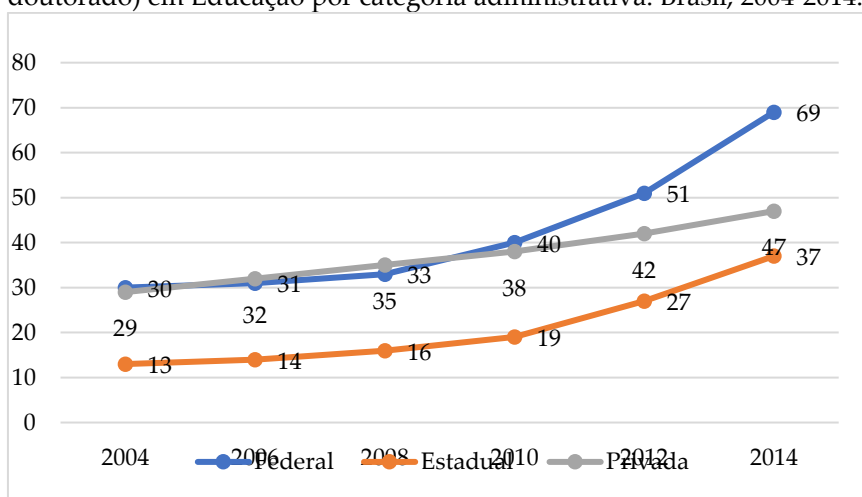
Outra característica da oferta dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil é que se concentram em

---

<sup>15</sup>De acordo com Ribeiro (2005), a principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o mestrado profissional (MP) é o tipo de resultado pretendido. No MA pretende-se formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, o objetivo é formar alguém externo à academia que saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico (RIBEIRO, 2005).

universidades federais e privadas; às universidades estaduais, por serem em menor número, corresponde também um número menor de programas nessa área. Desde 2010, a oferta dos programas de pós-graduação em Educação cresce nas universidades federais, fenômeno que pode estar também associado aos efeitos do Programa Reuni, mas cresce, sobretudo, nas universidades estaduais, conforme se constata no Gráfico 13.

**Gráfico 13** — Evolução dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação por categoria administrativa. Brasil, 2004-2014.



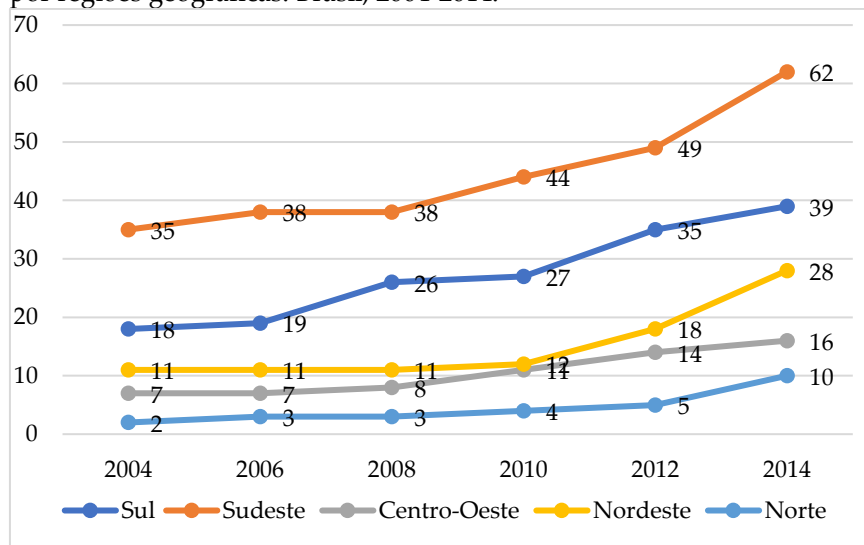
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES.

Ainda de acordo com os dados do gráfico 13, foi possível obter os percentuais de crescimento dos programas de pós-graduação em Educação que foram da ordem de 180% nas universidades estaduais e de 130% nas federais. As instituições privadas, contudo, embora ainda concentrem uma parte significativa da oferta desses programas, foram as que apresentaram menor crescimento: 62%; esse fenômeno, em certo sentido, contradiz a percepção do senso comum sobre o crescimento contínuo da pós-graduação em Educação no setor privado de ensino superior.

Quanto à distribuição dos programas de pós-graduação em Educação por região geográfica, os dados mostram uma expressiva

desigualdade regional: grande concentração na região sudeste, seguida pela região sul. Do mesmo modo que ocorreu com os programas de pós-graduação em todas as grandes áreas do conhecimento<sup>16</sup>, o crescimento da pós-graduação em Educação, ao longo do decênio 2004-2014, ocorreu de forma mais acentuada nas regiões onde a oferta desses programas é menor. Nesse sentido, a região Norte apresentou um grande crescimento no período: de apenas dois programas de pós-graduação em Educação em 2004, passou a contar com dez em 2014. Na região Nordeste ocorreu também grande crescimento: passou de 11, em 2004, para 28 em 2014. Nas regiões Sul e Sudeste, apesar de o crescimento do número de programas ter sido menor, permaneceram na liderança da oferta de programas pós-graduação em Educação em todo o país, conforme mostra o gráfico 14.

**Gráfico 14** — Distribuição dos programas de pós-graduação em Educação por regiões geográficas. Brasil, 2004-2014.

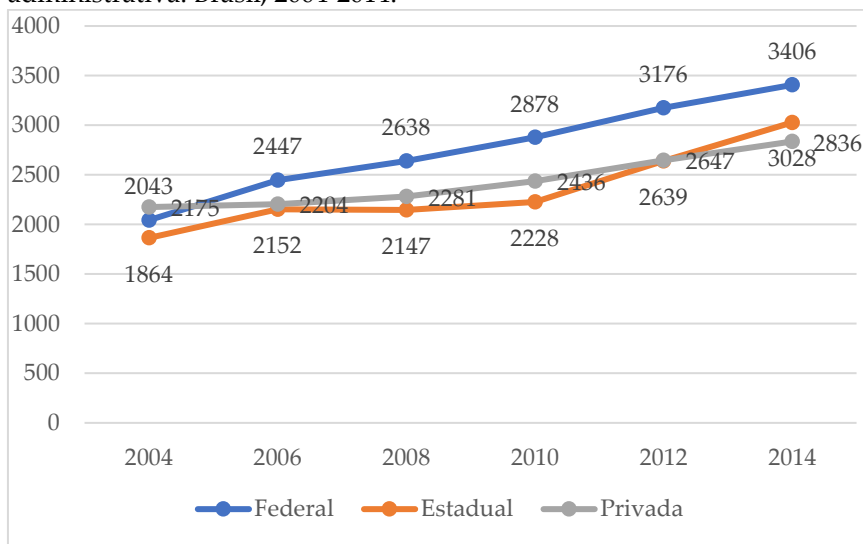


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES

<sup>16</sup>Mais informações disponíveis em: [<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>]. Acesso em: 10 nov. 2017.



**Gráfico 15** – Evolução do número de matrículas dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação por categoria administrativa. Brasil, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES

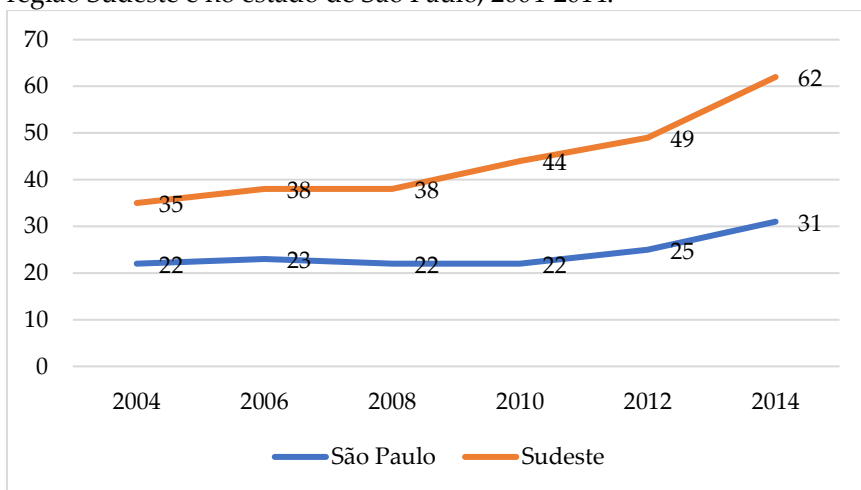
O gráfico 15 mostra a evolução das matrículas nos programas de pós-graduação em Educação no país. As universidades privadas apresentaram um crescimento de 39% no número de matrículas durante o período analisado, apesar de apresentarem um crescimento maior no número de programas, com relação as universidades estaduais (gráfico 13), em número de matrículas as universidades estaduais superaram em quantidade e percentual de crescimento 57%. Porém são as universidades federais que lideram nos dois quesitos, com um crescimento de 62%.

## 2.1 A pós-graduação em Educação no estado de São Paulo: programas, matrículas e titulados

O estado de São Paulo respondia, em 2014, pela metade (31) do total de programas de pós-graduação em Educação da região Sudeste (62), conforme mostra o gráfico 16 abaixo. Todavia, ainda

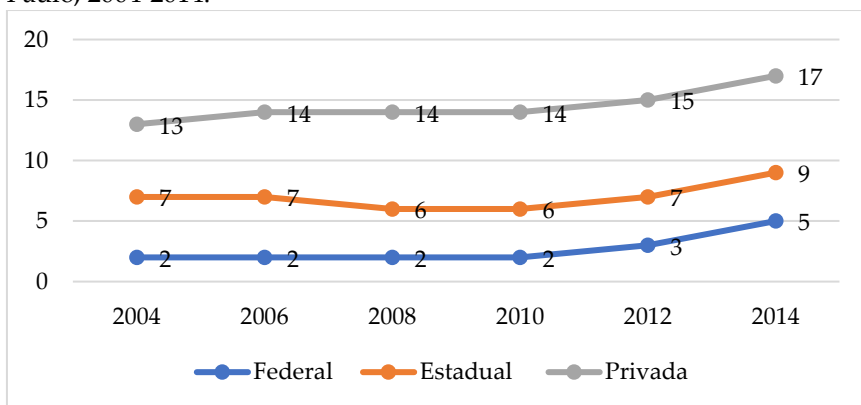
que o estado mantenha a liderança na oferta desses programas na região, ele vem diminuindo sua participação desde 2004, quando respondia por 63% do total da região. Essa deve-se ao ritmo maior de crescimento da região desde 2008.

**Gráfico 16** – Evolução dos programas de pós-graduação em Educação na região Sudeste e no estado de São Paulo, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES

**Gráfico 17** – Evolução do número de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação por categoria administrativa. São Paulo, 2004-2014.

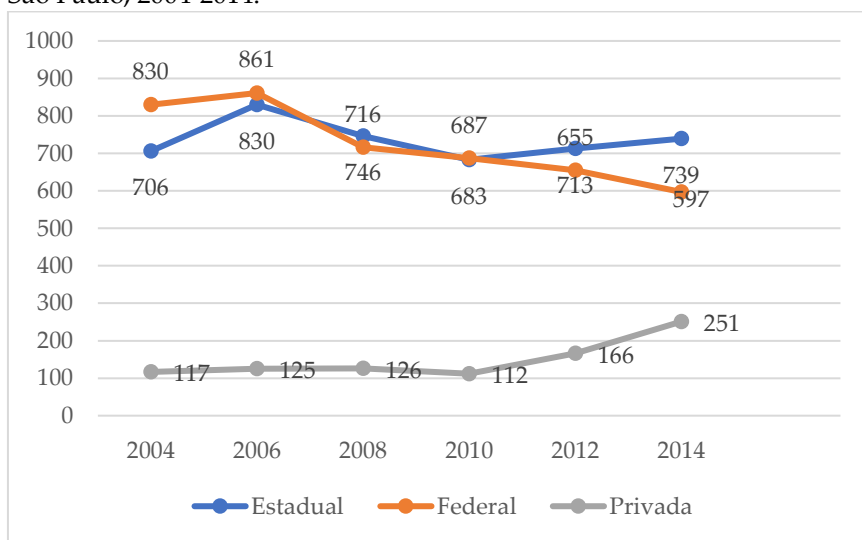


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES

Diferentemente do que ocorre no país, onde mais de um terço dos programas de pós-graduação em Educação é oferecido por universidades federais, no estado de São Paulo eles estão concentrados em instituições de ensino superior privadas. A oferta desses programas pelo setor privado é maior que a oferta das universidades estaduais e federais juntas, conforme demonstra o gráfico 17.

Apesar de a oferta de programas de pós-graduação em Educação no estado de São Paulo ser maior no setor privado, os dados mostram uma estabilidade no crescimento do número desses programas no período 2004-2014 em todas as categorias administrativas. O segmento que apresentou maior crescimento foi o das universidades federais, mas devemos lembrar que esse aumento partiu de um patamar muito baixo devido ao reduzido número dessas instituições no estado (de 2 programas passou para 5 em 10 anos).

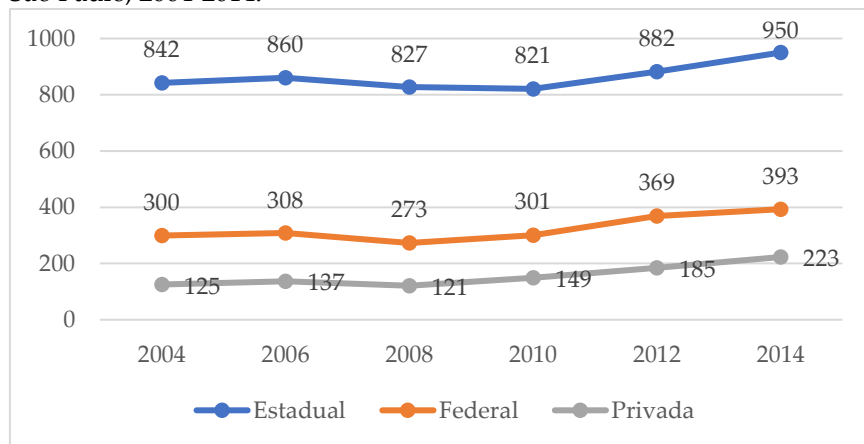
**Gráfico 18** – Evolução do número de matrículas dos programas de pós-graduação – nível mestrado em Educação por categoria administrativa. São Paulo, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES

O gráfico 18 apresenta o número de matrículas dos programas de pós-graduação em Educação nível mestrado no estado de São Paulo. Nota-se que a maior concentração delas está entre as instituições estaduais e federais, ambas com números muito próximos de matriculados. Porém as instituições federais apresentaram uma queda de 28% no decênio, enquanto as instituições privadas apresentaram um crescimento de 114%. As instituições estaduais também apresentaram um crescimento, porém menos significativo — 5% no período.

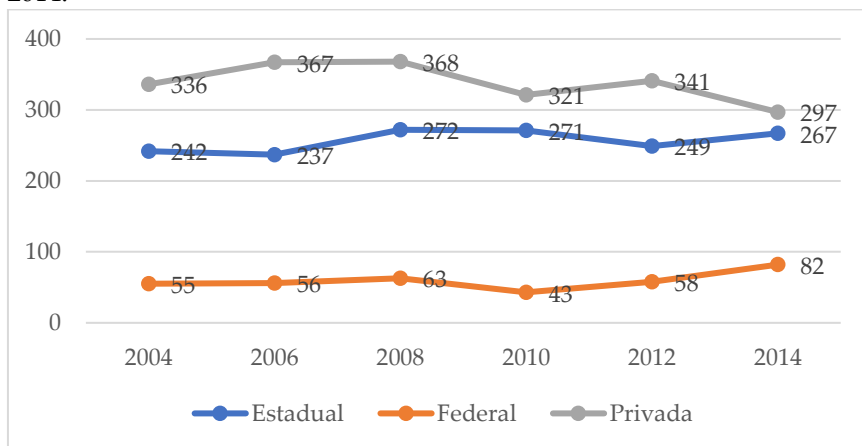
**Gráfico 19** — Evolução do número de matrículas dos programas de pós-graduação — nível doutorado em Educação por categoria administrativa. São Paulo, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES

Diferentemente dos programas de pós-graduação nível mestrado, o gráfico 18 mostra que os programas nível doutorado não seguem a mesma tendência, concentrando a maior quantidade de matrículas predominantemente em instituições estaduais, seguida pelas federais e por último as instituições privadas. Essa distribuição dos programas pode ser atribuída à pouca oferta deste nível de programas em instituições privadas, como mostra o gráfico 19.

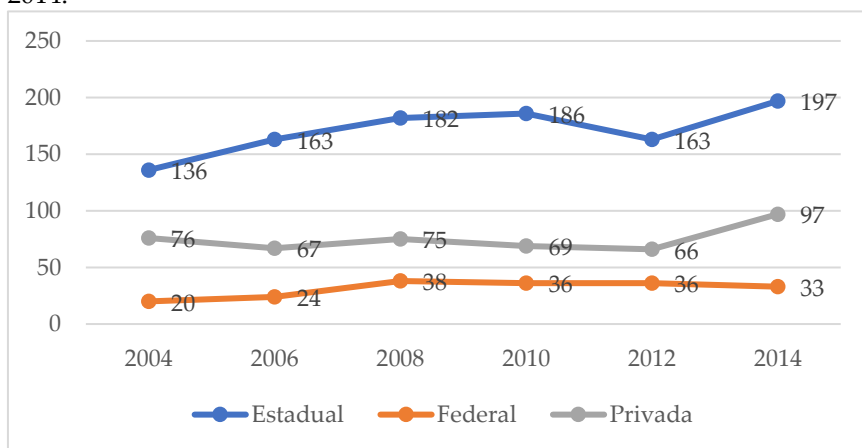
**Gráfico 20** — Distribuição de titulados dos programas de pós-graduação mestrado em Educação por categoria administrativa. São Paulo, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES.

As instituições privadas são as que mais titularam mestres no estado de São Paulo, seguida pelas instituições estaduais e uma participação menos expressiva das instituições federais. O gráfico 20 mostra que, apesar das instituições privadas titulararem maior número de mestres, houve uma queda de 12% no decênio. Já as instituições federais titulararam quase 50% mais de mestres no período. As instituições estaduais também apresentaram um crescimento de 10%.

**Gráfico 21** — Distribuição de titulados dos programas de pós-graduação doutorado em Educação por categoria administrativa. São Paulo, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES/GEOCAPES.

O gráfico 21 mostra que as instituições estaduais titularam o maior número de doutores em Educação no Estado de São Paulo no período analisado, apresentando um crescimento de 44%, porém, no ano de 2012 há uma queda no número de titulados doutores tanto nas instituições estaduais como nas privadas. Mas, nessas instituições, o número volta a crescer significativamente nos dois anos seguintes: 20% e 46%, respectivamente. O número de titulados doutores em instituições federais apresentou um crescimento constante em torno de 10%.

A evolução dos programas de pós-graduação em Educação acompanhou o crescimento geral em todo país, com apenas algumas particularidades no estado de São Paulo, principalmente na oferta de programas e no número de matrículas por categoria administrativa. De 2004 a 2014, no país, a maior oferta de programas de pós-graduação em Educação pertencia às universidades federais e o número de matrículas acompanha essa oferta; já no estado de São Paulo, as universidades privadas são as que mais oferecem programas de pós-graduação na área, porém as que menos recebem matrículas.

Na próxima seção trata especificamente da criação e evolução do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, contexto central deste estudo.

## **2.2 A Pós-Graduação em Educação da Unicamp<sup>17</sup>**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp é oferecido na Faculdade de Educação (FE), cuja criação remonta ao ano de 1972. O objetivo original de sua criação era atender às disciplinas de licenciatura da Unicamp, com o compromisso social de desenvolver programas e projetos de formação de professores e pesquisadores, capacitando-os em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. A faculdade iniciou suas atividades oferecendo disciplinas que compunham o currículo dos cursos de licenciatura. Em 1974, a faculdade ampliou a sua área de atuação com a implantação do curso de Pedagogia. O novo curso tinha por finalidade formar professores para o ensino fundamental e habilitar profissionais para a administração, supervisão escolar, orientação educacional, além de formar professores para atuarem no magistério pré-escolar e na Educação especial.

A criação e o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unicamp) e a da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp se misturam. Em agosto de 1975 foi implementado, na FE, o primeiro programa de mestrado nas cinco áreas de concentração que existiam e que correspondiam, na época, aos seus cinco departamentos: Filosofia e História da Educação; Administração e Supervisão Educacional; Psicologia Educacional; Ciências Sociais Aplicadas à Educação; Metodologia de Ensino.

Cinco anos depois da implementação do mestrado, foi disponibilizado, em 1980, o de doutorado em cada uma dessas subáreas. Em 1994, foi criada uma área interdepartamental em

---

<sup>17</sup>As informações desta seção foram extraídas das páginas eletrônicas da Unicamp, disponíveis em: [<https://www.fe.unicamp.br>] e em [<https://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2017/anuario2017.pdf>]. Acesso em: 26 fev. 2019.

Educação Matemática, com os níveis de mestrado e doutorado. O PPGE/Unicamp foi reconhecido pela Portaria MEC 1461/95 do Ministério da Educação em 29 de novembro de 1995.

Além do PPGE/Unicamp, a FE também oferece um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) em cooperação com três institutos da Unicamp: Instituto de Física (IF), Instituto de Química (IQ) e Instituto de Geociências (IG).

O corpo docente da FE é constituído por 93 professores doutores que trabalham em regime de tempo integral e dedicação exclusiva. Desse total, 77% se titularam na própria instituição (SANCHEZ, 2013). Em 2015 a FE contava com 560 estudantes de graduação, 209 de mestrado e 392 alunos de doutorado (Unicamp, 2017).

Desde 2013, o PPGE/Unicamp passou a ser organizado por suas dez linhas de pesquisa: Currículo, Avaliação e Docência; Educação e Ciências Sociais; Educação e História Cultural; Educação em Ciências; Matemática e Tecnologias; Estado, Políticas Públicas e Educação; Filosofia e História da Educação; Formação de Professores e Trabalho Docente; Linguagem e Arte em Educação; Psicologia e Educação; Trabalho e Educação. Neste triênio, o PPGE/Unicamp foi avaliado com a nota 5.

A Faculdade de Educação (FE) titula, em média, 200 profissionais por ano, dentre graduados, mestres e doutores; dentre eles, o número de doutores é superior ao de mestres, conforme mostra a Tabela1.

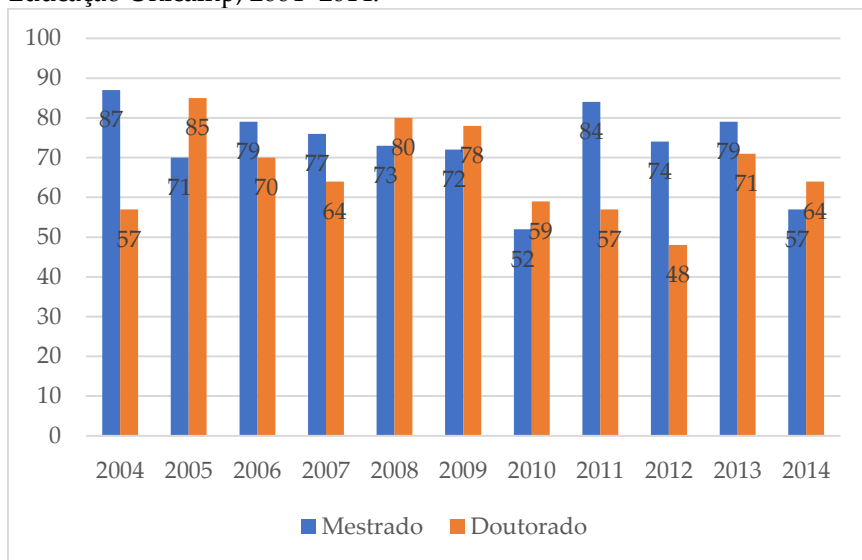
**Quadro 1** – Distribuição dos concluintes da Faculdade de Educação por nível de titulação. Unicamp, 2016.

Nível	Número
Graduação	84
Mestrado	56
Doutorado	72
Total	212

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Anuário Estatístico Unicamp 2017 – ano base 2016.



**Gráfico 22** – Mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação Unicamp, 2004- 2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretária do PPGE/Unicamp

O gráfico 22 mostra que houve uma constância no decorrer da década analisada, apesar de os anos 2010 e 2014 apresentarem uma queda no número de estudantes titulados mestres, 32% e 26% respectivamente.

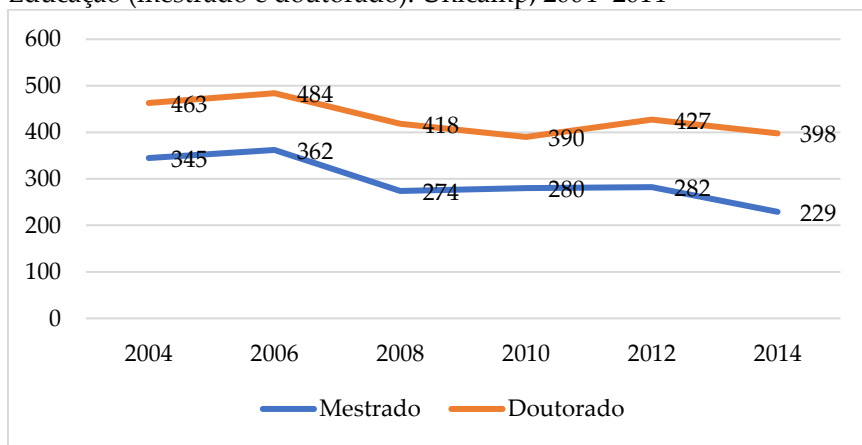
No período entre 2004 a 2014 o PPGE/Unicamp titulou 805 mestres e 733 doutores, uma média de 80 mestres e de 73 doutores ao ano, um total de 1.538 titulados.

Nesse total de titulados, as mulheres predominam nos dois níveis de formação: são 591 mestres e 533 doutoras, o que corresponde a 73% do total, confirmando os resultados de estudos que indicam a área da Educação como pioneira na inclusão de mulheres no ensino superior no Brasil (BARROSO; MELLO 1976; VIANNA, 2013).

A participação de mulheres em instituições de educação superior tem crescido de forma significativa nas décadas de 1970, 1980 e 1990 em países da América Latina (LETA, 2003).

O Sistema Nacional de Pós-Graduação aponta que as mulheres também são maioria nessa modalidade da educação brasileira. Os números mais recentes, de 2015, indicam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 150.236, uma diferença de aproximadamente 15%. Apenas na modalidade de mestrado acadêmico, as mulheres somaram 11 mil matrículas a mais que os homens e aproximadamente 6 mil títulos a mais foram concedidos a mulheres do nesse ano. A modalidade de doutorado também traz realidade semelhante, com um total de 54.491 mulheres matriculadas e 10.141 tituladas, ao passo que os homens somaram 47.877 matrículas e 8.484 títulos naquele ano (CAPES, 2017).

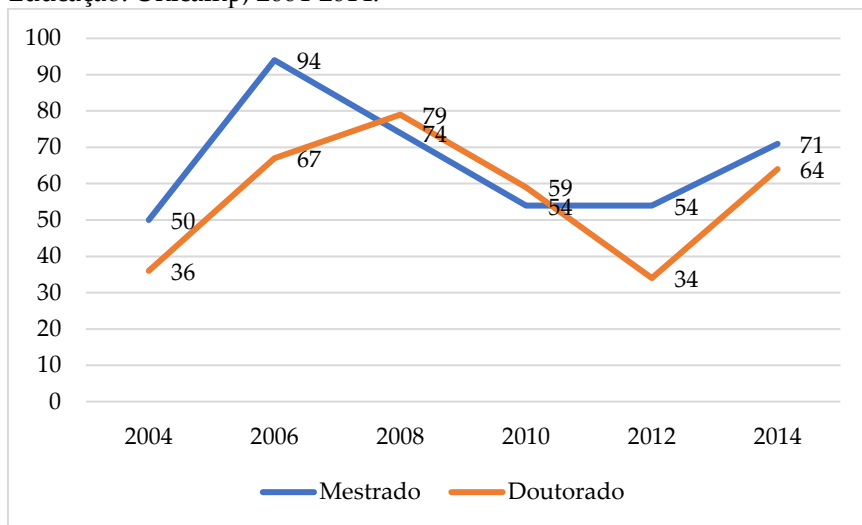
**Gráfico 23** – Número de matrículas no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Unicamp, 2004 -2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Anuário Estatístico Unicamp 2017 – ano base 2016.

O gráfico 23 mostra que no decênio 2004-2014 o número de matrículas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp apresentou queda tanto no nível de mestrado – 14% – quanto no doutorado – 34%.

**Gráfico 24** – Número de concluintes do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unicamp, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Anuário Estatístico Unicamp 2017 – ano base 2016.

O gráfico 24 mostra uma grande variação no número de titulados tanto no nível mestrado como no nível de doutorado. Destacamos a grande evasão nos dois níveis: apenas cerca de 20% dos matriculados chegam à titulação.

Compreender e acompanhar a trajetória dos titulados, mestres e doutores, pode contribuir para a adequação de políticas de pós-graduação e o desenvolvimento de estruturas curriculares que atendam de forma efetiva às necessidades de formação dos estudantes.

Apesar da relevância do assunto e da significativa importância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a formação de profissionais da área da Educação em todo o país, encontrei apenas um trabalho que trata do assunto, nos últimos 20 anos. A tese de doutorado de Oliveira (2014) apresenta um estudo de caso que analisa as percepções, motivações e contribuições da formação dos egressos, mestres e doutores do programa, titulados entre 2010 e 2012. Apresento mais detalhadamente os resultados desse estudo no capítulo 3.

Este capítulo aborda em um primeiro momento o quadro geral da evolução da produção científica em Educação, desde o início do seu desenvolvimento nos anos de 1930 até serem incorporadas aos programas de pós-graduação em Educação em meados de 1960. Apresenta um panorama do crescimento e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, em especial no estado de São Paulo. Em um segundo momento, o capítulo apresentou, em linhas gerais, o contexto do surgimento e o desenvolvimento do PPGE/Unicamp.

O próximo capítulo apresentará o levantamento de estudos nacionais e estrangeiros sobre egressos da pós-graduação. Ao dialogar com a literatura sobre o tema, o objetivo é entender as principais questões que envolvem os estudos de egressos da pós-graduação.

### **3. A LITERATURA SOBRE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo possui duas finalidades. A primeira é estabelecer um diálogo com a literatura sobre egressos da pós-graduação, nacionais e internacionais e apresentar as principais questões deste estudo. A segunda é detalhar os procedimentos metodológicos da pesquisa: como foi realizada, período abrangido, etapas do seu desenvolvimento e fontes de dados pesquisadas. Ainda na segunda seção apresento alguns estudos que, como este, se utilizaram do currículo da Plataforma Lattes dos titulados da pós-graduação como fonte de dados para a pesquisa.

O levantamento dos estudos sobre egressos, que consta da primeira seção deste capítulo, apresenta um quadro geral de estudos nacionais e estrangeiros sobre egressos da pós-graduação e, de modo especial, a literatura referente a titulados mestres e doutores em Educação.

A imersão nessa literatura foi fundamental, pois a partir dela foram elaboradas as principais questões desta pesquisa. Importante salientar que esse levantamento não corresponde a um mapeamento exaustivo sobre os estudos de egressos existentes, foi selecionado somente aqueles considerados pertinentes.

A segunda seção do capítulo traz os procedimentos metodológicos utilizados na investigação sobre os egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

#### **3.1 Estudos sobre egressos da pós-graduação**

Com o objetivo de organizar a discussão da literatura pesquisada, apresento separadamente os estudos sobre egressos realizados no Brasil e os desenvolvidos por autores estrangeiros situados fora do país.

### 3.1.1 Estudos nacionais sobre egressos da pós-graduação

Nos últimos anos, aumentou, no Brasil, o número de estudos que se interessam pela trajetória acadêmica e profissional dos titulados dos programas de pós-graduação. Comparativamente com um passado recente, me deparei com uma literatura relativamente expressiva e variada sobre o tema dos egressos mestres e doutores titulados no país. Todavia, essa literatura não é tão abrangente em termos de áreas do conhecimento, uma vez que ela tende a privilegiar algumas poucas áreas em que os egressos se titularam, como os de cursos tecnológicos — Engenharia Civil, Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica — ou os cursos voltados para a formação de profissionais — Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia. Em consequência dessa atenção especial para as áreas tecnológicas e de formação profissional, é ainda escassa a produção de estudos sobre egressos da pós-graduação de áreas como a Educação. Essa carência de pesquisas sobre egressos da pós-graduação em Educação no Brasil, somada à quantidade do número de programas e de egressos desses programas, justificam a escolha do tema de investigação.

Em ordem cronológica, a seguir, será apresentado um quadro das pesquisas realizadas no Brasil sobre egressos de programas nacionais de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. As informações elencadas estão em conformidade com a pertinência que possuem para este estudo.

Dentre os estudos localizados no Brasil, destaca-se a pesquisa de Velloso et al. (2000) sobre o destino profissional dos mestres e doutores provenientes de 15 áreas do conhecimento de diferentes programas de pós-graduação oferecidos em universidades das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. A pesquisa focalizou os titulados dos anos 1990. No total foram entrevistados, por telefone, 8.800 titulados: 6.100 mestres e 2.700 doutores, o que correspondia, na época da pesquisa, a 73% e 82% do total de titulados das áreas contempladas pela investigação.

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira, foram entrevistados titulados mestres e doutores, entre os anos 1990 e 1997, de programas de administração, engenharia elétrica, física e química; na segunda, foram entrevistados titulados mestres e doutores, entre 1990 e 1998, de Programas de Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil e Sociologia. A terceira etapa da pesquisa envolveu titulados mestres e doutores, entre 1990 e 1992, de Programas de Direito, Economia, Geociências, Engenharia Mecânica, Odontologia e Psicologia.

A escolha das áreas e dos programas pesquisados por Veloso et al. (2000) se pautou por critérios quantitativos (número de titulados) e qualitativos (antiguidade). Em decorrência da combinação desses dois critérios, a pesquisa privilegiou titulados de programas oferecidos por universidades públicas estaduais e federais.

Na pesquisa de Velloso e et al. (2000), as diferentes áreas do conhecimento foram agrupadas em três: áreas básicas (Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia); áreas tecnológicas (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica); e áreas profissionais (Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia).

Para a interpretação dos resultados sobre o destino profissional dos titulados mestres e doutores, os autores recorrem ao modelo de análise proposto por Clark (1983), o qual distingue três formas de coordenação da educação superior: academia, mercado e Estado<sup>18</sup>. Deve-se salientar que essas três categorias apenas servem de inspiração para Velloso e et al. (2000) construírem o modelo de análise dos resultados da pesquisa sobre o destino profissional dos mestres e doutores no Brasil.

Dentre os principais resultados da pesquisa de Velloso et al. (2000) destacamos:

---

<sup>18</sup>O triângulo de coordenação formulado por Burton Clark (1983) vem sendo utilizado como instrumento de análise comparativa do comportamento dos sistemas nacionais de educação superior e consiste de três (tipos ideais) sistemas: o Estado, o mercado e a academia. Cada sistema tem sua própria dinâmica, características e funções. Ver Clark (1983).

- diferenças quanto ao destino profissional dos mestres segundo as áreas de formação. Nas áreas básicas, a maioria dos titulados atua em universidades e instituições de pesquisa; portanto, encontram-se na academia. Nas demais áreas, o titulado mestre trabalha preferencialmente fora da academia. Nas áreas tecnológicas, os mestres tendem a atuar mais em empresas públicas e privadas que chegam a absorver cerca de 40% desses titulados. Nas áreas profissionais, os mestres têm destino profissional que combina as áreas básicas e as profissionais: boa parcela deles atua na academia e outra — cerca de 25% — nos serviços públicos do Estado.

- O mestrado continua com sua função original de aperfeiçoar docentes para o ensino superior, papel previsto nas origens dos programas de pós-graduação do país. Porém, como veremos mais adiante, partir dos anos 2000, as universidades estaduais e federais do país passaram a exigir no mínimo o título de doutor para a contratação de docentes em concursos públicos.

- No caso dos doutores, o destino profissional que predomina é a academia. No conjunto dos grupos das grandes áreas, quase 85% dos doutores trabalham em universidades e instituições de pesquisa. As áreas básicas e as áreas tecnológicas apresentam a mesma proporção de titulados doutores atuando em universidades (72%) e em instituições de pesquisa (em torno de 10%). Já nas áreas profissionais a situação difere: o trabalho em universidades envolve um percentual menor de doutores (62%) e a atuação em escritórios e consultórios particulares, que nas outras áreas mostrou-se irrelevante, se aproxima de 15%.

- Tanto os mestres como os doutores têm uma percepção positiva acerca da contribuição e da relevância da formação pós-graduada para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Outro estudo de referência sobre egressos da pós-graduação é o de Lordêlo e Verhine (2001). Os autores buscam determinar os benefícios econômicos dos investimentos individuais e sociais dos egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que se tornaram professores universitários. Para determinar esses



benefícios, os autores medem os acréscimos salariais advindos após a titulação a partir dos planos de cargos e salários das instituições onde os docentes atuam. A gratuidade da educação em nível de pós-graduação constitui um forte determinante na relação custo/benefício da formação. Os resultados do estudo apontam que o retorno do investimento em estudos de pós-graduação em Educação foi determinado pela qualificação das habilidades profissionais que agregam novas oportunidades de promoção ou empregabilidade em instituições de ensino superior.

O estudo de Cunha (2009) trata das motivações de professores no ensino superior, de diversas áreas do conhecimento, que realizaram um mestrado e/ou doutorado em Educação. O estudo concluiu que a maioria dos titulados havia buscado a pós-graduação em Educação com os intuítos de aperfeiçoar a didática em sala de aula e/ou legitimar sua atuação como docente.

Estevam e Guimarães (2011) pesquisaram a trajetória acadêmica dos titulados mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação de Uberlândia no período 2004-2009. Participaram da pesquisa 39 egressos do programa, o que equivalia a 11% do universo de titulados mestres no período considerado. A hipótese que orientou os pesquisadores é que a pós-graduação em Educação poderia contribuir para a formação de uma elite de pesquisadores na área que, por sua vez, poderiam atuar com vistas à melhoria da qualidade de ensino da educação básica e da educação superior. Os autores procuraram identificar nos titulados pesquisados o perfil acadêmico e o perfil profissional, bem como analisar a situação de empregabilidade dos mesmos. Os resultados da pesquisa indicam: i) a maioria dos mestres atuava como docente em instituições públicas que buscaram a pós-graduação para aumentar seus conhecimentos e competências; ii) a maioria tinha uma trajetória profissional no serviço público e conseguiu ascender a cargos de coordenação, supervisão e gestão após a obtenção do título de mestre.

Caldeira et al. (2011) analisaram os impactos do mestrado e do doutorado na vida profissional de 305 egressos do Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no período 1977-2006. Os dados, organizados e analisados por decênios, mostram que os doutores se concentram em universidades e em instituições de pesquisa; já os mestres se encontram majoritariamente em instituições de ensino superior, na educação básica ou em atividades autônomas. Tanto os mestres como os doutores fazem uma avaliação positiva da formação recebida e consideram que a pós-graduação é um lugar de formação do pesquisador e de produção de conhecimento.

O estudo realizado por Moreira e Velho (2011) trata das trajetórias dos egressos do Programa de Pós-Graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). A pesquisa utiliza a Plataforma Lattes do CNPq como fonte de informações dos egressos do mestrado e do doutorado do programa, pois parte do pressuposto de que uma parte significativa desses titulados estaria atuando em atividades de pesquisa e, portanto, teria seus currículos cadastrados na plataforma. O período abrangido pela pesquisa é de quarenta anos (1968 a 2009) e os cursos contemplados são: Astronomia, Geofísica Espacial, Sensoriamento Remoto, Meteorologia, Engenharia e Tecnologia Espaciais e Computação Aplicada. De um total de 1672 titulados mestres e doutores, os autores conseguiram identificar 1485, dos quais 1098 possuíam currículo cadastrado na Plataforma Lattes. Para dar maior confiabilidade às informações, Moreira e Velho optaram por trabalhar apenas com os currículos que haviam sido atualizados nos três anos que antecederam a pesquisa, o que resultou em uma amostra de 951 currículos dos 1098 cadastrados.

Os principais resultados do estudo de Moreira e Velho (2011) são:

- elevado percentual de egressos (73%) mestres e doutores com currículo cadastrado na Plataforma Lattes do CNPq. As autoras interpretam o dado como uma evidência do elevado interesse dos titulados na área de pesquisa e desenvolvimento. Além da visibilidade que a Plataforma Lattes proporciona, os pesquisadores, por meio dela, também asseguram a própria legitimidade no campo científico e ampliam as possibilidades de

financiamento de suas pesquisas pelas agências de fomento. O percentual expressivo (66,7%) de doutores e de doutores com cursos de pós-doutoramento indica o interesse contínuo desses egressos para a formação em pesquisa (MOREIRA; VELHO, 2011);

- o prazo médio de conclusão do mestrado é de três anos e o de doutorado, cinco anos; portanto, muito próximo do tempo de conclusão estipulado pelas agências de fomento. Segundo as autoras, esses resultados sugerem que a maioria dos titulados era contemplada por bolsas e que as agências de fomento têm um peso importante para a trajetória dos alunos do INPE (MOREIRA; VELHO, 2011);

- as trajetórias de formação acadêmica mais longas referem-se à obtenção de títulos mais elevados, como o de doutor e o de pós-doutor. Nessas trajetórias constata-se a predominância de titulados homens; dentre os homens que se titularam mestres no Instituto, cerca de 20% seguiram para o doutorado; dentre as mulheres mestres, um terço estava cursando o doutorado na época da realização da pesquisa (MOREIRA; VELHO, 2011);

- as inserções profissionais dos mestres e doutores dos Programas de Pós-Graduação do INPA não apresentam grande variação, pois os titulados de ambos os níveis se concentram na área de pesquisa (MOREIRA; VELHO, 2011).

Para as autoras, os resultados da pesquisa que realizaram deveriam servir de subsídio para o planejamento de ações de formação de competências humanas capazes de conduzir a ciência e a tecnologia espacial e a inovação, tendo como elementos norteadores as políticas estratégicas de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país (MOREIRA; VELHO, 2011).

Hortale et al. (2013) relatam o resultado do estudo realizado com 827 egressos de Programas de Doutorado da Fundação Oswaldo Cruz nas áreas da saúde coletiva, biociências e atenção à saúde. O período investigado compreende 1984-2007. Observa-se que a primeira turma de doutorado da instituição é de 1980.

O estudo apresenta o perfil dos egressos do Programa, mapeia as trajetórias profissionais dos titulados, traz as suas percepções

sobre a formação recebida, suas motivações para a escolha da instituição onde realizaram o doutorado e avaliações sobre os cursos. Para a coleta de dados foi utilizado questionário de preenchimento *on-line* e os egressos foram contatados por meio de seus endereços eletrônicos extraídos mediante busca no Currículo Lattes ou contato telefônico. O questionário continha cinco blocos relativos a dados pessoais, atividade profissional, satisfação profissional, avaliação do curso e programa de acompanhamento.

Os autores construíram três coortes de titulados — 1984-1999; 2000-2003 e 2004-2007 — para cada uma das unidades de ensino onde o egresso cursou o doutorado. O estudo buscou identificar diferenças nos padrões de respostas, tendo em vista as possíveis transformações que os cursos experimentaram ao longo dos anos. A análise considerou possíveis diferenças e semelhanças entre as coortes de egressos. Dentre os principais resultados da pesquisa destacamos:

- dos 827 egressos, 21% responderam ao questionário. O maior número de respondentes foi entre os egressos de anos mais recentes (a partir do ano 2000, em especial de 2004 a 2007). Para os autores, a baixa adesão ao estudo por parte de egressos do período 1984 a 1999 decorreu da dificuldade em localizá-los;

- a maioria dos egressos tinha interesse em pesquisa ao buscar cursar a pós-graduação, estava satisfeita com seu trabalho e avaliou positivamente a formação pós-graduada recebida;

- os titulados nas três coortes, com pequenas variações no valor do índice, responderam estar insatisfeitos em relação à remuneração percebida;

- os motivos apontados para a escolha da instituição onde cursaram a pós-graduação alternam-se, ao longo das coortes, entre a tradição da instituição, a excelência do curso e o interesse na linha de pesquisa.

De acordo com Hortale et al. (2013), os resultados do estudo possibilitaram uma avaliação dos atuais alunos sobre a formação nos cursos de doutorado da Fiocruz, com a sinalização de suas fragilidades e fortalezas. Permitiram ainda ampliar o conhecimento do processo de acompanhamento da trajetória de seus egressos,

além de contribuir com subsídios para o aprimoramento dos processos de acompanhamento de egressos de programas de pós-graduação no país.

A tese de doutorado de Oliveira (2014) analisou as contribuições e impactos decorrentes da formação na vida pessoal e profissional de mestres e doutores titulados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, sob a percepção de seus egressos. O período analisado foi o triênio 2010-2012, objetivando abranger um triênio semelhante ao avaliado pela CAPES em 2013.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário eletrônico, que, segundo a autora, foi estruturado visando à obtenção de um material detalhado sobre as percepções dos egressos em relação às questões da investigação. Essas questões incidiram nos seguintes aspectos: os motivos da escolha do Programa; expectativas iniciais em relação à formação; satisfação quanto à realização de suas expectativas; sugestões de melhoria para o Programa; avaliação dos egressos em relação ao Programa; grau de satisfação em relação às atividades profissionais e sua correlação entre ocupação e formação. Os principais resultados obtidos no estudo de Oliveira (2014) são:

- os sujeitos da pesquisa (75%) apontam como motivos para a escolha do PPGE/Unicamp: afinidade com a linha, área, grupo de pesquisa e/ou com o orientador e também consideram como motivações o prestígio, reputação e reconhecimento da universidade.

- quase a totalidade dos egressos (90%) indicou estar totalmente satisfeito com a formação. Registrou-se um percentual de indicações positivas 53% superior ao de negativas, validando o alto grau de satisfação quanto ao Programa. Um dos pontos positivos mais relevantes para os egressos foi a composição do quadro docente, formado por professores renomados e reconhecidos pela comunidade acadêmica;

- quanto à melhoria nas condições de trabalho após a titulação, 77% dos egressos afirmaram ter obtido benefícios como: ingresso por concurso na carreira docente do ensino superior público ou

ingresso na carreira docente no ensino privado; progressão na função e decorrente aumento de remuneração; promoção para cargos de direção em instituições educacionais; coordenação de cursos ou programas de graduação, pós-graduação e/ou extensão, entre outros aspectos.

A pesquisa de Galvão et al. (2016) é a mais recente que encontramos no levantamento realizado. O estudo apresenta a caracterização laboral dos mestres e doutores no período entre 2009 e 2014 e se utiliza dos resultados do livro intitulado “Mestres e Doutores 2015”, publicado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). O livro é um estudo da demografia técnico-científica brasileira e apresenta as características dos egressos da pós-graduação no Brasil e a inserção deles no mercado de trabalho entre os anos de 1996 e 2014.

A partir do estabelecimento de duas variáveis — nível de formação (mestrado e doutorado) e áreas do conhecimento — Galvão et al. (2016) analisam as condições de emprego dos titulados mestres e doutores e averiguam qual a relação que eles mantêm com sua área de formação pós-graduada. O estudo combina dados de formação nos programas de pós-graduação no Brasil, fornecidos pela CAPES, dados de emprego provenientes das Relações Anuais de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

O trabalho se organiza em duas partes: uma trata do universo dos mestres e doutores titulados no país; a segunda trata especificamente dos mestres e doutores empregados em entidades empresariais estatais ou entidades privadas. Apresentamos abaixo os principais resultados da pesquisa:

- a maior parte dos mestres e dos doutores está empregada em atividades relacionadas com a educação, em especial, está atuando em instituições de ensino superior e envolvida em atividades acadêmicas ou de pesquisa;
- as universidades públicas brasileiras são as que mais absorvem os doutores apoiando-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Depois delas, é a administração pública que mais

emprega mestres e doutores, valorizando a presença de pós-graduandos em seus quadros de funcionários, estimulando-os, inclusive, com adicionais de remuneração por titulação;

- com menor expressão, as atividades industriais e de prestação de serviços de alto nível também vêm incorporando mestres e doutores em seus quadros funcionais. Os titulados nos mestrados profissionais já respondem por uma fração significativa dos que trabalham nas entidades empresariais.

Na conclusão da pesquisa, Galvão e et al. (2016) destacam que ainda são poucos os mestres e doutores titulados na composição da força de trabalho no Brasil. Eles representam 8,5 para cada 1.000 trabalhadores formais. Porém, a incorporação desse contingente foi acelerada no período da análise em ritmo muito superior ao crescimento do mercado de trabalho formal como um todo. Esse avanço do emprego de mestres e doutores como força de trabalho é um fenômeno que também ocorre nas entidades empresariais privadas e estatais. O fator mais importante, da perspectiva dos autores, diz respeito ao papel que esse grupo seletivo deve desempenhar na composição da população empregada de que o país precisa — um quadro maior, mais diversificado e melhor preparado de profissionais pós-graduados. Devido aos elevados investimentos, especialmente públicos, necessários à formação de pessoal pós-graduado, os autores expressam a expectativa de que eles possam vir a contribuir intensa e criativamente na resposta aos desafios do desenvolvimento brasileiro e da ciência global.

Em suma, conforme esse breve levantamento sobre as pesquisas realizadas no Brasil sobre os titulados mestres e doutores em programas nacionais, as principais questões levantadas referem-se aos seguintes tópicos:

- destino profissional dos egressos mestres e doutores oriundos de diferentes áreas do conhecimento (VELOSO et al. 2000; MOREIRA E VELHO, 2011; HORTALE et al. 2013);

- motivações para seguir os estudos pós-graduados (VELOSO et al. 2000; CUNHA, 2009; HORTALE et al. 2013);

- contribuições/Impacto do curso pós-graduado para o exercício das atividades profissionais (VELOSO et al. 2000; CUNHA, 2009; CALDEIRA e et al. 2011);
- benefícios econômicos dos investimentos individuais e sociais (LORDÊLO e VERHINE et al., 2001);
- participação de mestres e doutores na composição da PEA no Brasil (GALVÃO et al., 2016);
- perfil dos egressos e trajetórias profissionais. (HORTALE et al., 2013);
- avaliação dos egressos sobre a formação recebida (HORTALE et al., 2013).

Este estudo, se aproxima mais das intenções do estudo de Veloso e et al. (2000), que se interessaram pela inserção profissional dos titulados mestres e doutores no mercado de trabalho, sem a pretensão de considerar questões relacionadas a motivações pessoais, expectativas, avaliação dos cursos, entre outras.

### **3.1.2 Estudos estrangeiros sobre egressos da pós-graduação**

Nesta seção, será apresentado um breve panorama sobre estudos de egressos realizados em outros países. Como na seção anterior, os estudos foram organizados por ordem cronológica do ano de publicação.

Connor e Brown (2009) abordam a questão da empregabilidade dos egressos da pós-graduação e, especialmente, do retorno do investimento para os empregadores para economia do país e para os próprios titulados. O estudo revela uma crescente tendência, principalmente nos EUA e cada vez mais no Reino Unido, à melhoria de empregabilidade e de perspectivas de ganho dos egressos após a obtenção de seus títulos de mestre e de doutor. Todavia, apesar dessa tendência geral, os autores ressaltam as variações que existem em função da experiência do titulado e de sua área de formação pós-graduada.

De acordo com os autores, nos Estados Unidos cresce a cada ano a busca por títulos de formação pós-graduada, pois, segundo



eles, o país possui grande capacidade de absorver mestres e doutores em organizações ou em universidades (CONNOR E BROWN, 2009).

A pesquisa de Robelo e Tirad (2011) explorou a trajetória de 29 estudantes do Programa de Doutorado em Pedagogia da Universidade Autônoma do México. A análise foi realizada em dois momentos. No primeiro, os autores apresentam as principais características dos doutorandos, considerando-os conjuntamente e, depois, separados em três tipos de categorias: trajetória tipo 1: alunos ativos, todos aqueles que ainda estão matriculados no programa de doutorado; trajetória tipo 2: ex-alunos não graduados, aqueles que por algum motivo não obtiveram o título; trajetória tipo 3: estudantes graduados que completaram satisfatoriamente seus estudos e obtiveram o título. No segundo momento da análise, os autores buscam identificar as perspectivas dos estudantes agora considerando os três tipos de trajetórias.

Dentre os resultados da pesquisa, os autores destacam:

- a trajetória escolar dos estudantes de doutorado de Pedagogia pode ser influenciada por fatores econômicos e psicológicos; dentre eles, o histórico escolar pregresso, a trajetória acadêmica dos professores, as situações institucionais, curriculares e administrativas;

- a análise de correlação (satisfação dos alunos com o curso) destaca que o relacionamento positivo entre professor e estudante indica uma relação coerente entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, objetivo central dos programas de pós-graduação.

Na conclusão do estudo, Robelo e Tirad (2011) consideram que o estudo que realizaram permite colaborar com o Programa de Pós-Graduação em Pedagogia, pois possibilita a construção de um banco de dados e de informações sobre trajetórias acadêmicas e profissionais dos seus egressos a partir do levantamento das características que influenciam os estudantes de forma favorável ou desfavorável. Esses subsídios, segundo eles, podem contribuir para a implementação de programas e/ou de medidas preventivas que visam a formar estudantes de pós-graduação bem-sucedidos.

O estudo de Hernández e Jiménez (2012) buscou saber se houve ou não melhoria de trabalho e de renda dos titulados mestres em três Programas de Pós-Graduação — Administração, Engenharia Industrial e Tecnologia da Informação — ao longo de cinco gerações (ou coortes de formados) de uma escola de ensino superior pertencente ao Instituto Politécnico Nacional na Cidade do México, no México.

Nesse estudo, os homens com idade média de 34 anos constituíam a maioria dos mestres pesquisados. Com relação à empregabilidade deles, a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

- a maioria dos titulados encontrava-se trabalhando em empresas privadas, alguns em cargos públicos e uma minoria atuava como consultores independentes;

- 8% dos titulados estavam desempregados na época da pesquisa; desse total, 2% eram mulheres que não desejavam trabalhar;

- a maior parte dos titulados mestres (77%) tinha trabalhado, durante os estudos de mestrado, em empresas privadas. Após a titulação, o tempo médio dos mestres ingressarem no mercado de trabalho foi de 3 meses, o que indica uma rápida incorporação pelo mercado dos egressos; 91% dos entrevistados estavam, na época da pesquisa, empregados, o que revelou um cenário de empregabilidade bastante positivo dos titulados.

Segundo Hernández e Jiménez (2012), o estudo mostrou que os entrevistados acreditam que os estudos de mestrado os ajudaram a melhorar a situação laboral e a inserção deles no mercado de trabalho. Esse reconhecimento do impacto da formação pós-graduada se revela ainda na intenção de 76% dos mestres em ingressarem no programa de doutorado.

O estudo de Casey (2009) buscou quantificar o valor de um doutorado para empregadores, para a sociedade e para a economia em geral. Dando ênfase ao investimento feito pelas universidades americanas e pelas agências de fomento em programas de pós-

graduação, o estudo traz uma pergunta central: haveria uma justificativa para a sociedade subsidiar a produção de doutores?

Os resultados apresentados por Casey (2009) mostram que a produção científica dos doutores gera benefícios para a sociedade em geral e para o processo de produção industrial. O autor conclui que os ganhos para a sociedade como um todo podem ser maiores do que a soma de ganhos para os doutores e seus empregadores imediatos, pois indicaram aumento da produtividade dos titulados, bem como daqueles que trabalham com eles, gerando conhecimento de que todos podem se beneficiar.

Outro estudo de interesse é o realizado por Bin e et al. (2016). Trata-se de um levantamento a partir do qual os autores comparam os desafios e as tendências das carreiras de doutores no país e no exterior. O resultado da pesquisa, concluem os autores, tornou evidente que os doutores, tanto no país como no exterior, buscam se engajar em atividades de pesquisa após a conclusão do curso. Outra constatação do estudo é que, no geral, as taxas de desemprego para doutores são relativamente baixas, apesar de existirem diferenças importantes entre países e áreas do conhecimento.

Ao esboçar esse breve quadro de estudos sobre egressos da pós-graduação no Brasil e no exterior, nossos objetivos são, em um primeiro momento, elencar as principais questões presentes nas pesquisas, ou seja, que perguntas os seus autores buscaram responder ao realizarem suas pesquisas sobre titulados mestres e doutores; em um segundo momento, nosso objetivo foi conhecer as diferentes metodologias e fontes de dados que os diferentes autores utilizaram em seus trabalhos e em que medida podem contribuir para a nossa investigação sobre o destino profissional dos titulados mestres e doutores pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

### 3.1.3 As questões dos estudos

Conforme os estudos apresentados, os principais questionamentos sobre os egressos mestres e doutores são:

- haveria uma justificativa para a sociedade americana subsidiar a produção de doutores? Qual o retorno do investimento para a economia do país? (CONNOR; BROWN, 2009; CASEY, 2009).

- A formação pós-graduada aumenta a oportunidade de empregabilidade do titulado? (CONNOR; BROWN, 2009; HERNÁNDEZ E JIMÉNEZ, 2012).

- Quais as características dos mestres e doutores da Educação? (ROBELO; TIRAD, 2011).

- Haveria diferenças entre as áreas de conhecimento quanto à absorção de seus titulados pelo mercado de trabalho? (BIN et al., 2016)

Considerando as principais questões colocadas nos estudos nacionais e estrangeiros aqui apresentados, introduzimos as principais questões desta pesquisa.

- Quem são os titulados mestres e doutores dos últimos 10 anos formados pelo PPGE/Unicamp?

- Qual a formação acadêmica pregressa — área de graduação, instituição, regiões geográficas, — dos mestres e dos doutores titulados pelo PPGE/Unicamp?

- Do contingente de mestres titulados, quantos deram continuidade à formação pós-graduada seguindo para o doutorado? E para que tipos de instituições e áreas se dirigiram?

- Do contingente de doutores titulados, quantos prosseguiram para o pós-doutorado? Para que áreas e instituições — no Brasil ou no exterior?

- Onde se encontram, no mercado de trabalho, os mestres e os doutores titulados pelo PPGE/Unicamp? Continuam ligados à área da Educação, atuando como professores e/ou gestores em alguma instituição de ensino que antecede o nível superior? Ou estão se dirigindo para a academia, atuando na docência e/ou na pesquisa em instituições de nível superior?

- Caso não tenham permanecido na área da Educação, que outras trajetórias profissionais os mestres e os doutores egressos do PPGE/Unicamp estão traçando? Empregados da administração pública (Estado) ou de empresas privadas não ligadas à Educação?

Todas essas questões e outras mais que delas decorrem, busco responder na análise dos dados que conduzem à principal questão esta pesquisa: qual o destino formativo e profissional dos titulados mestres e doutores pelo PPGE/Unicamp?

### **3.2 A pesquisa dos egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp**

O destino profissional dos mestres e dos doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp é, portanto, o principal objetivo desta investigação. O recorte temporal da pesquisa são os titulados no período 2004-2014.

A escolha do PPGE/Unicamp justifica-se por dois motivos: primeiro porque é um dos maiores programas de pós-graduação em Educação do país — conta hoje com 601 alunos entre mestrandos e doutorandos e com 93 professores doutores credenciados; o segundo motivo assenta-se na ausência de trabalhos sobre esse Programa. Nos últimos vinte anos, localizamos apenas um estudo sobre o PPGE/Unicamp e seus egressos<sup>19</sup>.

A primeira etapa da pesquisa faz um levantamento de estudos, nacionais e estrangeiros, que abordam o tema dos egressos de programas de pós-graduação. O levantamento desses estudos contribuiu não apenas para a construção das hipóteses de pesquisa, como para melhor delinear o escopo de nossa investigação e o quadro conceitual de referência para a análise de seus resultados.

---

<sup>19</sup> Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções de egressos titulados. Oliveira (2014). As principais questões e metodologia do trabalho do autor constam na primeira parte deste capítulo.

A segunda etapa refere-se à pesquisa empírica. O primeiro procedimento nessa fase foi estabelecer o escopo temporal e institucional da investigação: mestres e doutores titulados no período 2004 e 2014 no PPGE/Unicamp. O segundo procedimento foi obter, por meio da coordenação do Programa na Faculdade de Educação, a lista com os nomes de todos os titulados no período de dez anos estipulado no estudo. Trata-se de um universo de 1.538 titulados — 805 mestres e 733 doutores.

Diante do elevado número de titulados no decênio 2004-2014 optamos por constituir uma amostra que representasse a realidade do universo<sup>20</sup>. Para determinar o tamanho ideal da amostra desta pesquisa utilizamos o aplicativo Raosoft<sup>21</sup>, desenvolvido para gerar o cálculo amostral necessário para se obter uma amostra segura. Estabelecemos para nossa amostra 90% de nível de confiança e 5% de erro amostral. De acordo com Levin (1984), trata-se de um percentual considerado confiável. A amostra da nossa pesquisa é composta por 173 titulados mestres e por 198 titulados doutores.

Nesse total de titulados, as mulheres predominam nos dois níveis de formação: são 591 mestres e 533 doutoras, o que corresponde a 73% do total.

**Quadro 2** — Universo e amostra de titulados mestres e doutores no PPGE/Unicamp, 2004-2014.

Titulados	População	Amostra
Mestres	805	173
Doutores	733	198
Total	1.538	371

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pelo PPGE/Unicamp.

---

<sup>20</sup> Sobre a construção de amostra em pesquisas quantitativas, ver (Levin,1987).

<sup>21</sup> Disponível em: [<http://www.raosoft.com/samplesize.html>]. Acesso em: 26 fev. 2019.

Com a lista de nomes de mestres e de doutores já sorteados para compor a amostra, o procedimento seguinte foi buscá-los na Plataforma Lattes do CNPq<sup>22</sup>.

A opção pela utilização dos currículos dos egressos cadastrados na Plataforma Lattes partiu do pressuposto, também compartilhado por Moreira e Velho (2012), de que uma parte significativa deles estaria atuando em atividades de pesquisa e/ou docência e, portanto, deveria ter preenchido seus currículos na plataforma. A base da Plataforma Lattes do CNPq conta hoje com cerca de 3.520.867 currículos referentes a especialistas, mestres, doutores e estudantes de pós-graduação.

A Plataforma Lattes já vem sendo usada por vários pesquisadores como fonte de coleta de dados de pesquisa (CAVALCANTI e et al. 2008; CÂNDIDO; KUPPENS E SANTOS, 2010; VIEIRA; ESSLIN e SILVA, 2011; MOREIRA e VELHO, 2012, dentre outros). A seguir, apresentamos os objetivos desses diferentes estudos que fizeram uso da Plataforma Lattes.

Cavalcanti e et al. (2008) buscaram, com base nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes, traçar o perfil dos pesquisadores na área de odontologia no Conselho Nacional de Desenvolvimento no período 2003-2005.

Também utilizando informações extraídas da Plataforma Lattes, Cândido, Kuppens e Santos (2010) realizaram uma análise do perfil dos 604 bolsistas do Programa Básico de Química do CNPq contemplados com bolsas produtividade em 2009. Para estabelecer o perfil desses pesquisadores, os autores levaram em conta também os indicadores quantitativos de produtividade extraídos de seus currículos Lattes, tais como fator de orientação, índice H, número de artigos e somatório dos impactos.

---

<sup>22</sup> A Plataforma Lattes do CNPq integra bases de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa (CNPq,2016).

Outro trabalho que também fez uso da Plataforma Lattes é o de Vieira; Eesslin e Silva (2011) sobre a produção científica de docentes atuando na área de contabilidade em três universidades federais da região Sul do país nos anos 2008 e 2009.

Moreira e Velho (2011), em trabalho citado antes, analisaram, a partir de dados disponíveis na Plataforma Lattes, o perfil e o destino profissional dos egressos dos cursos de mestrado e de doutorado do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em São José dos Campos. Os autores levantaram e analisaram dados referentes a 1098 titulados no período 1968-2009 em seis diferentes cursos — Astronomia, Geofísica Espacial, Meteorologia, Engenharia e Tecnologia Espaciais, Computação Aplicada e Sensoriamento Remoto.

Na área médica, encontramos o estudo de Oliveira et al. (2010) sobre a produção científica de pesquisadores do CNPq nas áreas de nefrologia e de urologia no período de 2006 a 2008; o estudo recorre à Plataforma Lattes para ter acesso aos currículos de 39 pesquisadores e, a partir do exame de variáveis previamente selecionadas, os autores analisam a produção científica dos pesquisadores nesses campos específicos do conhecimento.

Altran et al. (2015) analisaram a produção científica de docentes efetivos e colaboradores dos programas brasileiros de pós-graduação em ciência da informação, no período de 2008 a 2012. A metodologia incluiu a extração automática das informações do Currículo Lattes dos docentes, efetivos e colaboradores dos programas pela ferramenta *ScriptLattes*<sup>23</sup>.

O estudo recente de Almeida et al. (2016) sobre a participação de pesquisadores estrangeiros no sistema nacional de produção científica, que também se utiliza da Plataforma como banco de dados.

---

<sup>23</sup>O *ScriptLattes* é um programa desenvolvido para a extração e compilação automática de informações de pesquisadores cadastrados na Plataforma Lattes, tais como: produções bibliográficas; produções técnicas; produções artísticas; orientações; projetos de pesquisa; prêmios e títulos; mapa de geolocalização e coautoria e internacionalização.



O fato de o Currículo Lattes ser adotado pela maioria das agências de fomento à pesquisa, por universidades e institutos de pesquisa no país, fez desse documento um indicador obrigatório na análise de mérito e demandas de financiamento nas áreas de ciência e tecnologia.

Ao iniciar a busca dos titulados mestres e doutores do PPGE/Unicamp, na Plataforma Lattes, constatamos que 31 (18%) mestres sorteados para compor a amostra não possuíam registro de seus currículos. A ausência de registro dos currículos desses mestres nos levou a levantar a hipótese de que esses mestres teriam seguido outros destinos profissionais que não o acadêmico. Esses casos foram notificados e seus nomes substituídos por outros sorteados também de forma aleatória. No caso dos titulados doutores, apenas quatro nomes não tinham currículo cadastrado na Plataforma Lattes.

A pesquisa, como dito antes, abrangeu um período de dez anos. Muitos mestres deram continuidade à sua formação pós-graduada, prosseguindo para os estudos de doutorado, ainda que permanecessem, nos cadastros do PPGE/Unicamp, com a titulação original de mestres. Assim, conforme constatamos por seus currículos Lattes, vários egressos do programa de mestrado já haviam obtido seus títulos de doutor por ocasião do levantamento de dados da pesquisa. Dos 173 cadastrados como titulados mestres pelo PPGE/Unicamp, 44% haviam seguido para o doutorado e destes, 35% já tinham obtido também o título de doutor; e 9% ainda se encontravam cursando programas de doutorado. Esses dados serão apresentados com maior detalhamento no capítulo 4.

Para a análise dos currículos dos mestres que compõem a amostra foram definidas as seguintes variáveis:

- graduação: tipos de IES que cursou por dependência administrativa (pública/privada); região geográfica/estado; curso;
- quantidade de mestres que concluíram ou estão cursando o doutorado: obtido pelo cadastro no campo formação acadêmica do currículo Lattes;

- tempo para a titulação de mestrado: ano de ingresso e de titulação;
- tempo entre titulações: ano de conclusão de graduação e início do mestrado;
- situação de trabalho antes de ingressar no mestrado: obtida por meio da data de ingresso no mestrado e a data do último trabalho exercido antes de ingressar no programa;
- atuação profissional dos mestres após a titulação: utilizamos as informações da última atualização dos currículos na Plataforma Lattes.

E para a análise dos currículos dos doutores que compõem a amostra definimos as seguintes variáveis:

- graduação: tipos de IES que cursou por dependência administrativa (pública/privada); região geográfica/estado; curso;
- mestrado: tipos de IES que cursou por dependência administrativa (pública/privada); região geográfica/estado; curso;
- quantidade de doutores que concluíram pós-doutorado: obtido pelo cadastro no campo formação acadêmica do Currículo Lattes;
- tempo para a titulação de mestrado: ano de ingresso e de titulação;
- tempo para a titulação do doutorado: ano de ingresso e de titulação;
- tempo entre titulações: ano de conclusão do mestrado e ingresso no doutorado;
- situação de trabalho antes de ingressar no doutorado: obtida por meio da data de ingresso e a data do último trabalho exercido antes de ingressar no programa;
- atuação profissional dos doutores após a titulação: utilizamos as informações da última atualização dos currículos na Plataforma Lattes.

Neste capítulo foi apresentado os estudos sobre egressos mais relevantes para esta pesquisa. Esse levantamento buscou demonstrar um pouco da diversidade de questões levantadas sobre a trajetória dos titulados em nível de pós-graduação no Brasil e no

exterior. O levantamento também colaborou para formar um quadro conceitual de referência para a análise de resultados.

Foi apresentado também, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, o recorte empírico, o escopo institucional e temporal e o detalhamento das variáveis usadas para extrair as informações dos egressos no currículo da Plataforma Lattes, para montar o banco de dados deste estudo.

#### 4. TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS: EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP

Estudos de trajetórias são bastante frequentes na Sociologia da Educação e mais recentemente vêm ganhando também espaço em outras sociologias, como da Cultura e das Carreiras. Na Sociologia da Educação, esses estudos são entendidos como uma opção metodológica que consiste no acompanhamento de uma situação escolar ao longo de um período, o que possibilitaria apreender o caráter dinâmico da formação dos percursos educacionais, como, por exemplo, o seu caráter não-linear marcado por ingressos, interrupções e retornos à instituição (NOGUEIRA, 2004; ZAGO, 2006).

Nogueira (2004), ao traçar o desenvolvimento dos estudos de trajetórias como opção metodológica no âmbito da Sociologia da Educação, constata a presença dessa abordagem desde os anos de 1960, quando as relações entre os percursos dos indivíduos no interior do sistema de ensino e o seu meio social de pertencimento tornaram-se foco de interesse dos estudos. A partir da década de 1980, nota a autora, os estudos de trajetória ganharam novo fôlego ao adotarem uma abordagem mais preocupada com a diversidade dos destinos e das práticas escolares no interior de um mesmo meio social. Nos anos 1990, os pesquisadores passaram também a focalizar as trajetórias atípicas, excepcionais, que escapam às regularidades estatísticas identificadas nos anos 1950/1960. De acordo com Nogueira (2004), nessa nova abordagem, o “insignificante estatístico” torna-se “sociologicamente significativo”, o que permitiria falar hoje de uma Sociologia das Trajetórias Escolares que, assim como a Sociologia da Educação contemporânea, comporta uma grande pluralidade teórica e metodológica. Embora exista uma diversidade de perspectivas, Nogueira (2004) constata nessa sociologia das trajetórias escolares a percepção comum de que a trajetória escolar não é completamente

determinada pelo pertencimento a uma classe social, mas está associada a outros fatores, como dinâmicas familiares e características dos sujeitos, os quais confeririam algum grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p.135).

De acordo com Barreira e Reis (2017), o avanço dos estudos de trajetórias no Brasil teve duas fortes influências: a dos estudos de Bourdieu na Sociologia da Educação e o fortalecimento da Sociologia da Cultura, voltada para o estudo de carreiras com base em informações biográficas. Em uma revisão da literatura, Sampaio e Sanchez (2017) também apontam o uso da noção de trajetória em estudos sobre formação e carreira docente; baseados, em geral, em pesquisas empíricas, os estudos (NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1992; FERREIRA, 1999; ISAIA, 2000) abordam as possibilidades de trabalho e dos deslocamentos que os docentes realizam ao longo de suas carreiras.

O objetivo deste capítulo é analisar a trajetória acadêmica e profissional dos mestres e doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e utilizo aqui a noção de “trajetória” para fins analíticos: refere-se aos deslocamentos realizados pelos egressos mestres e doutores no decorrer da formação acadêmica (desde a graduação à pós-graduação) e no mercado de trabalho antes e depois de titulados. Em alguns momentos da análise, com o objetivo de diferenciar esses dois tipos de deslocamento, é utilizado o termo “percurso” como referência apenas ao deslocamento feito pelo egresso da graduação até a conclusão do mestrado, doutorado ou pós-doutorado.

O uso flexível da noção de trajetória aqui apresentado, se aproxima do uso da noção de trajetória nos estudos de carreira, em que a ideia de “todo o percurso realizado” importa mais que a escolha isolada feita pelos indivíduos (BARREIRA E REIS, 2017). A vantagem dessa abordagem é poder considerar não apenas indivíduos como também instituições. Nesse sentido, ao estudar as trajetórias acadêmicas e profissionais, dos egressos da pós-graduação em Educação da Unicamp, é possível contribuir também, para uma compreensão mais clara das características

institucionais deste programa e do espaço que ele ocupa no sistema de ensino superior no Brasil.

Este capítulo está organizado em duas partes: a primeira é dedicada aos mestres e a segunda, aos doutores. Exceção feita a algumas especificidades de cada nível de formação, as informações selecionadas para a análise são as mesmas para mestres e doutores.

Dos mestres é interessante conhecer suas origens acadêmicas em termos de cursos de graduação e instituições de ensino superior frequentadas — públicas ou privadas — e a localização geográfica dessas instituições no país; o tempo, desde o final da graduação, que os titulados mestres esperaram para ingressar no mestrado; o percentual de mestres que segue para o doutorado e os programas e instituições para as quais se encaminharam. A partir das respostas a essas questões, busco construir os percursos formativos dos titulados mestres.

Outro conjunto de perguntas que busco responder, refere-se ao deslocamento profissional dos mestres antes e depois da titulação. Qual a situação de trabalho deles quando ingressaram no PPGE/Unicamp? Trabalhavam? Já atuavam na área da Educação? Em caso positivo, em que nível de ensino? Depois da obtenção do título houve alguma mudança na inserção profissional e/ou diferenciação na carreira?

A segunda parte do capítulo trata dos doutores. As perguntas são praticamente as mesmas que as aplicadas aos mestres, com o acréscimo de algumas próprias a esse nível de formação.

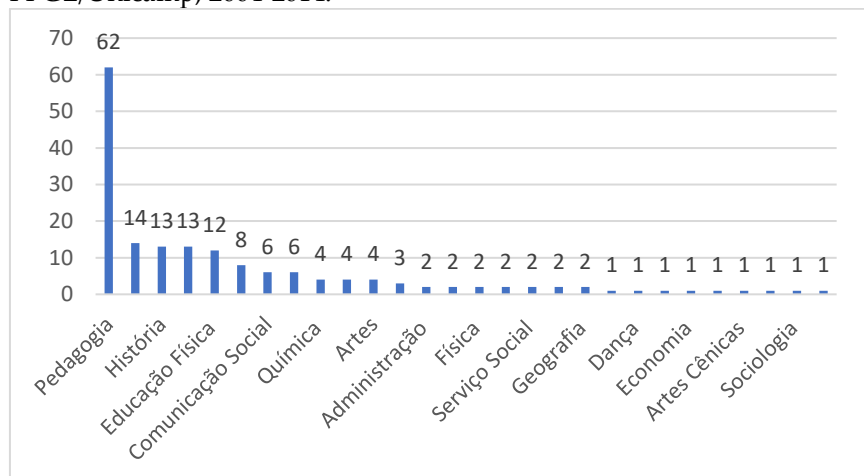
## **4.1 Mestres egressos do PPGE/Unicamp**

### **4.1.1 Formação acadêmica**

Como vimos no capítulo dois, uma das características da pós-graduação em educação no Brasil é o seu caráter multidisciplinar em razão da própria natureza da formação que oferece. Com efeito, os cursos de graduação de origem dos egressos de mestrado do PPGE/Unicamp traduzem essa pluralidade de formação (gráfico

25). Embora o curso de Pedagogia isoladamente predomine, representando mais de um terço do total de cursos de graduação frequentados pelos mestres, devemos ressaltar que quase 70% dos mestres têm uma formação distinta da área de educação. Depois do curso de Pedagogia, os cursos que mais aparecem, em ordem de frequência, são: Letras, História, Matemática, Educação Física, Psicologia, Comunicação Social e Ciências Sociais; e, com menor incidência, mais 20 cursos distintos<sup>24</sup>, o que indica a grande diversidade na formação graduada dos mestres titulados pelo PPGE/Unicamp.

**Gráfico 25** — Formação graduada dos egressos do mestrado. PPGE/Unicamp, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

Quanto à origem institucional (Quadro 3), há um equilíbrio no número de egressos do mestrado do PPGE da Unicamp que cursou a graduação em IES públicas (90) e em IES privadas (82).

<sup>24</sup> Apenas um mestre não informa em seu Currículo Lattes o curso de graduação que frequentou.

**Quadro 3** — Instituições ensino superior onde os egressos do mestrado cursaram a graduação por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Dependência ADM</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
IES públicas	90	52
IES privadas	82	48
<b>Total</b>	<b>172*</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\*Um (1) mestre não informa onde realizou a graduação.

O quadro 4 mostra que dos 90 mestres com graduação em universidades públicas, mais da metade graduou-se na própria Unicamp. As duas outras universidades estaduais de São Paulo (Unesp e USP), também aparecem na formação graduada dos mestres, porém com números bem menos expressivos.

**Quadro 4** — Instituições ensino superior públicas onde os egressos do mestrado cursaram a graduação por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>IES públicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
Unicamp	51	57
Unesp	15	17
USP	8	8
Universidades Federais*	16	18
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\*Universidade Federal de Viçosa (2); Universidade Federal de Pernambuco (1); Universidade Federal do Ceará (1); Universidade Federal de São Carlos (1); Universidade Federal do Pará (1); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1); Universidade Federal de Santa Catarina (1); Universidade do Oeste de Santa Catarina (1); Universidade Federal do Mato Grosso (1); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1); Universidade Federal de Uberlândia (2); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1); Universidade Federal de Alagoas (1); Universidade Federal de Maringá (1); Universidade Federal do Oeste da Bahia (1).

O quadro 5 mostra uma diversidade muito maior de instituições privadas do que públicas na trajetória dos titulados



mestres do PPGE/Unicamp. Todavia, independentemente da dependência administrativa da IES, se pública ou privada, chama atenção o caráter local da formação graduada: dos 173 mestres pesquisados, 79 se graduaram na própria Unicamp ou na universidade vizinha, a PUCCAMP.

**Quadro 5** – Instituições ensino superior privadas onde os egressos do mestrado cursaram a graduação por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>IES privadas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
PUCCAMP	28	35
UNIMEP	6	7
USF	4	5
Outras*	43	53
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\* Outras se referem às seguintes IES: Universidade Paulista (1); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1); Universidade Salesiana de São Paulo (1); Universidade Metropolitana Santos(1); Faculdade de Ciências e Letras Plínio Amaral (1); Instituto de Educação de São Paulo (1); Universidade Nove de Julho (1); Fundação de Ensino de Mococa (1); Faculdades Integradas de Amparo(1); Universidade de Araras (1); Universidade de Franca (1); Universidade da Região de Joinville (1); Faculdade de Ciências e Letras de Guaxupé (1); Universidade do Vale do Sapucaí (1) Faculdade de Ciências e Letras de Poços de Caldas (1) Faculdade de Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira (1); Faculdade de Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1); Universidade de Santo Amaro (1); Universidade Bandeirantes de São Paulo (1); Universidade Metropolitana de Santos (1); Faculdade da Zona Leste de São Paulo (1); Centro Adventista de São Paulo (1); Faculdade de Atibaia (1); Faculdade Oswaldo Cruz (2) ; Faculdade de Ciências e Letras de Ouro Fino (1); Faculdade de Lins (1); Universidade Metodista São Paulo (1); Faculdade de Teologia Nossa Senhora de Assunção (1); Universidade Grande ABC (1); Universidade Estácio de Sá (1); Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul (1); Anhanguera(1); Faculdade de Ciências e Letras de Itapetininga (1); Centro Universitário de Araras(1); Faculdade Padre Anchieta (1); Escola Superior de Teologia (1); Faculdade CERES de São José do Rio Preto (1); Centro Universitário Assunção (1); Escola Superior de Educação Física de Jundiá (1); Centro Universitário Barão de Mauá (1);Fundação de Ensino superior do Vale do Sapucaí(1); Centro Universitário do Triângulo Mineiro (1); Faculdade Ítalo Brasileira (1); Faculdade de São José Rio Pardo(1); Universidade Nossa Senhora do Patrocínio (1).

Dos 173 titulados mestres da amostra, a grande maioria (72%) se graduou em instituições de ensino superior localizadas no próprio estado de São Paulo, predominando, entre estes, os que estudaram na cidade de Campinas (83 mestres) e na capital, São Paulo (42)<sup>25</sup>. Apenas 13% dos egressos do mestrado do PPGE da Unicamp se graduaram em IES de outros estados do país; dessa lista constam Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Alagoas, Ceará, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Os titulados mestres levaram aproximadamente cinco anos entre a conclusão da graduação e o ingresso no programa de mestrado do PPGE da Unicamp, e em média, três anos e meio para o concluírem.

Como a pesquisa abrangeu um período de dez anos, muitos mestres ao longo do decênio deram continuidade à sua formação acadêmica, seguindo para o doutorado<sup>26</sup>. Dos 173 mestres que compõem a amostra, 77 (44,5%) ingressaram em programas de doutorado e desses 62 (81%) já haviam obtido também o título de doutor, 15 (19%) ainda cursavam o doutorado, como mostra o quadro 6.

**Quadro 6** – Egressos do mestrado que seguiram para o doutorado. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

Situação	Frequência	%
Doutorado concluído	62	81
Doutorado em curso	15	19
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

<sup>25</sup>As demais cidades paulistas onde os mestres cursaram seus cursos de graduação são Piracicaba, São Carlos (2); Santos (1); Mococa (1); Amparo (2); Araras (3); Franca (1); Santo Amaro (1); Atibaia (1); Lins (1); São Caetano do Sul (1); Itapetininga (1); São José do Rio Preto (1); Jundiá (2); São José do Rio Pardo (1).

<sup>26</sup> Deve-se notar que eles permanecem no cadastro da pós-graduação do PPGE/Unicamp com a titulação original mestres.

A instituição que mais recebeu egressos do mestrado do PPGE/Unicamp para cursarem o doutorado é a própria Unicamp. São 67 (87%) casos, como se constata no quadro 7. Independentemente da universidade para onde os egressos do mestrado se dirigiram para cursar o doutorado, o programa mais procurado por eles está circunscrito na área da Educação.

**Quadro 7** – Instituições de ensino superior e programas escolhidos pelos egressos do mestrado para cursar o doutorado. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

IES	Cursos de Graduação	Frequência	%
Unicamp	Educação (59) Letras (1); Linguística (1) Matemática (2); Saúde (3) Ciências Sociais (1)	67	87,0
USP	Educação (2); Psicologia (1) Ciências Sociais (1);	4	5,2
Universidades Federais	Educação (2); História (1)	3	3,9
Universidades Privadas	Educação (1)	1	1,3
Exterior	Educação (1)	2	2,6
<b>Total</b>		<b>77</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

#### 4.1.2 Inserção profissional

O sistema de ensino superior brasileiro não é apenas grande, mas muito heterogêneo. “Qualquer análise das condições de trabalho dos professores desse sistema deve levar em consideração

a heterogeneidade das condições institucionais que regem sua inserção na profissão” (BALBACHEVSKY, 2007, p.348).

Com base nas especificidades do sistema de ensino onde estão inseridos os egressos do PPGE da Unicamp, seguem as seguintes questões:

- Ao ingressarem no programa os aspirantes a mestres já trabalhavam?
  - Onde atuavam profissionalmente? O que faziam?
  - E após a titulação, mudaram, ou não, de trabalho?
- Mostraram alguma mobilidade em relação ao posto de trabalho que já ocupavam antes de obterem o título de mestre?

**Quadro 8** – Atuação profissional dos egressos do mestrado antes e depois da titulação. PPGE/Unicamp, 2004 -2014.

Atuação labora- cional antes da titulação	ES Pública	ES privada	ES Privada + educação básica	Adm. IES Pública	Empresas	Sem inf.	Total	
<b>Antes titulação</b>	110 (64%)	3 (2%)	29 (17%)	0	2 (1%)	9 (5%)	20 (11%)	<b>173</b>
<b>Depois titulação</b>	58 (33%)	23 (13%)	53 (31%)	29 (17%)	2 (1%)	8 (5%)	0	<b>173</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

A grande maioria dos mestres – 90% dos casos – já trabalhava quando ingressou no PPGE/Unicamp, o que pode ser um indicativo de que este programa vem selecionando, nos últimos dez anos, pessoas já inseridas no mercado de trabalho<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Em 20 Currículos Lattes de mestres que constam da amostra (cerca de 10%) não constam informações sobre a situação de trabalho antes da obtenção do título. A não informação pode ser interpretada como ausência de atividade de trabalho e/ou de vínculo empregatício formal. Mas também pode indicar as seguintes situações: relações de trabalho precárias e/ou esporádicas; exercício de atividades laborais não relacionadas à educação e, portanto, avaliadas pelos mestres como desnecessárias para constar de seus currículos Lattes; ou ainda ter sido bolsista de pós-graduação da CAPES, CNPq ou Fapesp.

Observando a situação antes e depois da titulação, é possível afirmar que o título de mestre promove efetivamente uma mudança na situação laboral dos egressos do PPGE/Unicamp.

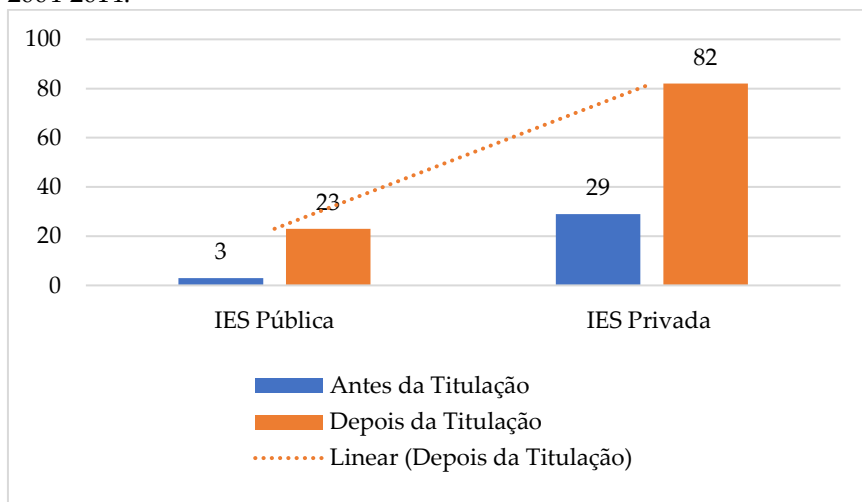
Ao iniciarem o programa de mestrado, a maior parte dos pós-graduandos (64%) atuava em instituições de educação básica e menos de um quinto (18%) no ensino superior – desses, 29 em IES privadas e 3 em IES públicas. Nove mestres atuavam em empresas e dois, na gestão de IES públicas.

Esses resultados são semelhantes aos apresentados na pesquisa de Caldeira et al. (2011) sobre os mestres egressos do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No estudo, os autores mostram que os mestres titulados naquele programa se encontram majoritariamente atuando em instituições de ensino superior, na educação básica ou em atividades autônomas.

No sistema de ensino superior brasileiro, como também na maioria dos sistemas de países da América Latina, predominam cursos voltados para a formação profissional e, tradicionalmente, o grau de bacharel conferido pelas instituições de ensino superior que e vai definir a atuação dos egressos da graduação no mundo do trabalho. No caso da opção de continuar os estudos em nível de pós-graduação *strito senso*, é possível supor que boa parte dos mestres já tivesse optado pela carreira acadêmica ainda durante a graduação e a opção pelo mestrado seja uma forma de conferir legitimidade a esse percurso no meio acadêmico. Também acredito que a opção pelo mestrado, possa ter ocorrido durante a graduação, pela influência de professores cujas carreiras profissionais sejam bem sucedidas e respeitadas na universidade (Balbachevsky, 2016).

Após se titularem mestres, o destino da maioria dos egressos do PPGE/Unicamp é a academia, ou seja, atividades de ensino em instituições públicas ou privadas. Se antes da titulação apenas três mestrandos atuavam em IES públicas, após a titulação eles são 23. Nas IES privadas, eles eram 29 antes da titulação; passam a 82 após titulação de mestre, um crescimento de mais de duas vezes e meia (Gráfico 26).

**Gráfico 26** – Atuação profissional dos egressos do mestrado antes e depois da titulação – inserção na carreira acadêmica. PPGE/Unicamp, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

As instituições de ensino superior privadas constituem o principal mercado de trabalho acadêmico para os mestres formados no Brasil desde o final dos anos noventa (BALBACHEVSKY, 2005). Balbachevsky (2005) chama a atenção para o fato de o setor privado ter se tornado, a partir de 2002, o maior empregador de portadores de título de mestre no país (emprega 70% deles). O fato se deve em grande parte à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996<sup>28</sup>, que estabeleceu que a universidade se caracteriza pela institucionalização da produção intelectual e, em razão disso, pelo menos um terço de seu corpo docente deve se constituir por mestres ou doutores e igual proporção deles deve ser contratada em regime de tempo integral (SAMPAIO, 2000; SAMPAIO e SANCHEZ, 2017). Assim, além da regulação do sistema, devem ser consideradas na formação desse mercado acadêmico as próprias políticas de avaliação adotadas pelo Ministério da Educação (MEC)

<sup>28</sup> Lei de Diretrizes e Bases — Lei 9394/96 | Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

a partir da segunda metade dos anos 1990, as quais valorizam fortemente o indicador do grau de formação acadêmica do corpo docente (BALBACHEVSKY, 2005).

**Quadro 9** – Titulados mestres que atuam em instituições de ensino superior por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004 -2014.

<b>Dependência ADM</b>	<b>Frequência</b>	<b>Funções docente</b>
Pública*	23	31
Privada**	82	92
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>123</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\*Oito (8) mestres atuam em mais de uma IES simultaneamente.

\*\*Vinte e nove (29) mestres atuam em IES privada e educação básica simultaneamente e dez (10) mestres atuam em mais de uma IES simultaneamente.

A maioria dos titulados mestres do PPGE/Unicamp que atuam como docentes em IES privadas (82) e públicas (23) tem mais de uma função docente, ou seja, atua em mais de uma instituição de ensino superior simultaneamente (Quadro 9). Dessa condição laboral, é possível concluir que esses mestres que atuam em IES, não sejam contratados em regime de dedicação exclusiva, mas sim em regime de tempo parcial ou, ainda, contratados por hora/aula de trabalho.

De acordo com Balbachevsky (2016), as ondas de rápida expansão do ensino superior nos setores público e privado levaram à contratação de um grande número de novos docentes, porém em um cenário instável. Esses acadêmicos são totalmente dependentes das oscilações do mercado acadêmico: na maioria das vezes os seus contratos de trabalho são de tempo parcial, o que os obriga a trabalhar em várias instituições a fim de obter uma renda mensal mais satisfatória.

Na fase inicial, constatei que da amostra, 23 titulados mestres que atuam como docentes em universidades públicas, 14 já haviam obtido o título de doutor no período contemplado pela pesquisa (2004-2014). Atuando em universidades públicas estaduais e federais, esses mestres já doutores possuem apenas um vínculo

institucional<sup>29</sup>. Os oito mestres egressos do PPGE da Unicamp e ainda doutorandos se distribuem entre as Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATECs) e os Institutos Federais e, como os seus colegas empregados em IES privadas, possuem mais de uma função docente<sup>30</sup>.

Em 2004, ano de início desta pesquisa, o sistema de ensino superior no Brasil exibia os seguintes percentuais em suas instituições: 29% de especialistas, 35% de mestres e 28% de doutores. Em 2014, apesar de o percentual de mestres ainda ser o maior (39%) no sistema, o de doutores passou a representar 35% e o de especialistas passou para menos de um quarto (23%) (MEC/INEP, 2004; 2015). Com efeito, em uma década, “mercado” para a docência no ensino superior não apenas aumentou como também se tornou mais qualificado se tomarmos como indicador a titulação docente. (CALDERON, 2000).

Conforme vimos, quase metade dos titulados mestres no PPGE/Unicamp contemplados na amostra graduou-se em instituições de ensino superior privadas. O fato parece estar em consonância com a configuração do sistema de ensino superior brasileiro: a forte presença do setor privado no nível de graduação e sua atuação menor no nível da pós-graduação, o que é já conhecido pela literatura (BALBACHEVISKY, 2005) e que os nossos dados confirmam. Assim, o que se observa na trajetória acadêmica dos mestres titulados pelo PPGE/Unicamp no período 2000-2014 é o deslocamento da instituição

---

<sup>29</sup>Um dos pilares da carreira docente nas universidades públicas é o contrato de trabalho em regime de tempo integral porque ele possibilitaria ao docente desenvolver os três papéis que são característicos da natureza de sua função: ensino, extensão e pesquisa. A esse respeito, ver Pimenta (2010).

<sup>30</sup>De acordo com o Cadastro Nacional de Docentes do Ensino Superior (INEP/MEC, 2005), boa parte dos docentes brasileiros atua em mais de uma instituição ao mesmo tempo. Por isso, ao se analisar informações sobre vínculo institucional, usa-se o termo “funções docentes”, referente à vinculação de docentes, especialmente no setor privado, a mais de uma instituição de ensino superior. Isso faz com que o número de funções docentes seja sempre superior ao número de docentes.



privada para a instituição pública, para a realização da pós-graduação no nível de mestrado.

Além desse deslocamento de direção do setor privado para o público, conforme se avança para os níveis mais elevados de formação no sistema de ensino superior brasileiro, dois outros aspectos marcam a trajetória de formação acadêmica dos titulados mestres do PPGE/Unicamp: a diversidade da formação em nível de graduação dos mestres (embora o curso de Pedagogia isoladamente responda por cerca de 30%) e o caráter local/regional das instituições onde se eles se graduaram em relação à cidade de Campinas onde se situa a Unicamp. Essas características – origem institucional mista, ou seja, em IES públicas e privadas na graduação, a diversidade dos cursos frequentados no nível de graduação e a localização geográfica de suas IES de origem no entorno da cidade de Campinas – sugerem que o mestrado do PPGE/Unicamp atende a uma demanda basicamente regional, formada de graduados egressos de um amplo leque de cursos oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas que compõem a malha universitária da região administrativa de Campinas (SAMPAIO, 2000).

Embora a maior parte dos titulados mestres pelo PPGE/Unicamp já atuasse na educação quando ingressaram no programa, se verifica um deslocamento vertical: da educação básica para o ensino superior. A consolidação de um mercado de trabalho acadêmico deve-se, conforme vimos, a vários fenômenos – como a própria expansão do sistema de ensino superior nos últimos trinta anos, que promoveu um crescimento dos postos de trabalho nesse nível de ensino, e as políticas de regulação e de avaliação do sistema de ensino superior adotadas pelo MEC. Combinados, esses fenômenos propiciaram a criação, no Brasil, de um mercado empregador de portadores de título de mestre. Esse mercado é extenso e apresenta uma alta rotatividade. Conforme veremos mais adiante ao examinar a trajetória acadêmica e profissional dos doutores, o mercado empregador de mestres pode

funcionar de forma independente ou não do mercado de trabalho docente em universidades públicas ou privadas.

Os mestres que, no período analisado, também obtiveram o título de doutor estão atuando como docentes em universidades públicas, uma vez que nessas instituições, em geral, o título de doutor é exigido na inscrição em concursos de contratação.

A partir dos deslocamentos profissionais realizados pelos mestres egressos do PPGE/Unicamp, elaborei quatro tipos de trajetória profissional pós-titulação.

1. Deslocamento vertical, pois implica passagem de níveis no sistema de educação: quando o mestrando atua como professor na educação básica — autorizado pelo diploma de bacharel ou pela licenciatura — e passa, após a obtenção do título de mestre, a atuar como docente no ensino superior, na maioria dos casos em IES privadas.

2. Deslocamentos vertical e horizontal no sistema de ensino superior: quando o mestrando atua como professor no ensino superior em IES privadas e após a obtenção do título de mestre permanece na carreira acadêmica; concluindo também o doutorado, ingressa como docente em universidades públicas.

3. Atuação múltipla (vertical e horizontal): quando o mestrando atua como professor na educação básica e, após a obtenção do título de mestre, passa a atuar também em IES públicas ou privadas para complementar suas atividades/rendimentos.

4. Ausência de deslocamento (vertical ou horizontal): quando o mestrando atua como professor na educação básica em sua área de graduação na licenciatura e permanece neste nível de ensino mesmo após a obtenção do título de mestre.

## **4.2 Doutores egressos do PPGE/Unicamp**

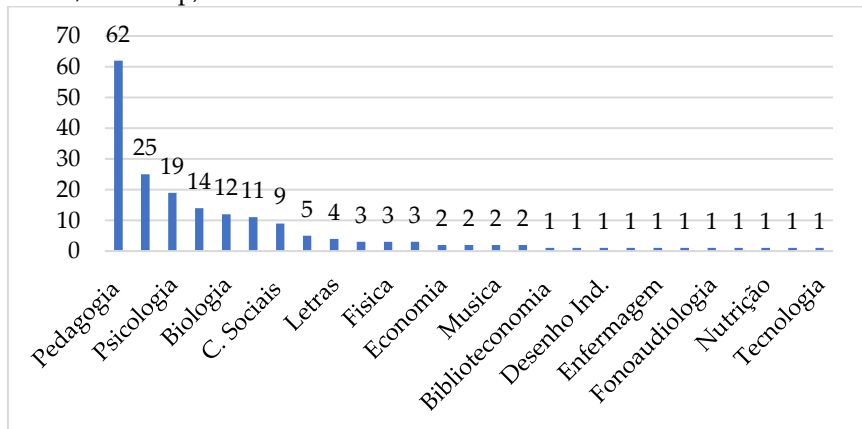
Como vimos no primeiro capítulo, a área de humanas é a que mais forma mestres e doutores no Brasil e, nela, a educação é a que mais titula. Os números são expressivos: quase a metade dos mestres e dos doutores formados na área de humanas provêm de

programas de pós-graduação em educação. Trata-se, portanto, de uma área importante na manutenção do próprio sistema de ensino superior do país.

#### 4.2.1 Formação acadêmica

A origem disciplinar dos egressos doutores PPGE/Unicamp no nível da graduação é, como a dos mestres, muito diversificada. Eles provêm de 27 diferentes cursos (Gráfico 27) e o de Pedagogia, como também verificado com os titulados mestres, foi cursado por um terço deles. Seguem os cursos de História (14%), Psicologia (10%) Educação Física (8%) como os mais recorrentes. As demais graduações cursadas distribuem-se em 24 diferentes cursos, o que mostra a origem multidisciplinar dos ingressantes no doutorado em Educação da Unicamp<sup>31</sup>.

**Gráfico 27** — Formação graduada dos egressos do doutorado. PPGE/Unicamp, 2004-2014.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

Um dado interessante dos currículos Lattes dos egressos doutores é o relativamente elevado percentual — quase 20% — dos

<sup>31</sup>Oito titulados doutores não informam no currículo Lattes o curso de graduação frequentado.

que cursaram uma segunda graduação e a prevalência, nesses casos, de um curso de Pedagogia, todos cursados em IES privadas. A escolha do curso de Pedagogia como uma segunda graduação pode ter sido estimulada pela cláusula de alguns editais de concurso de seleção de professores em universidades públicas, a qual exige a formação completa na área da educação. De modo inverso e em menor número (11), entre os doutores que fizeram a segunda graduação em instituições públicas apenas um cursou Pedagogia.

Entre a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado os egressos levaram cerca de cinco anos. A maioria deles concluiu o mestrado em três anos e meio e o doutorado, em cinco anos.

**Quadro10** — Instituições ensino superior onde os egressos do doutorado cursaram a graduação por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Dependência ADM</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
IES públicas	119	61
IES privadas	65	33
Exterior	5	2
Não informam	8	4
<b>Total</b>	<b>197</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

A maioria dos doutores titulados pelo PPG/FE se graduou em IES públicas (Quadro 10) e, dentre eles, um percentual significativo (28%) na própria Unicamp em contraste com os números pouco expressivos de titulados doutores oriundos da graduação das duas outras universidades estaduais paulistas – Unesp (10) e USP (8).

No entanto, nota-se a forte presença de outras universidades públicas localizadas em outros estados na formação graduada dos titulados doutores. O Quadro 9 traz as 65 universidades que aparecem com maior frequência nesse nível de formação dos titulados doutores; o item “outras” reúne 39 instituições que individualmente são menos recorrentes e por isso seus nomes estão indicados abaixo do quadro.

**Quadro 11-** Instituições ensino superior públicas onde os egressos do doutorado cursaram a graduação por dependência administrativa - PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Instituições</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
Unicamp	33	28
Unesp	10	9
USP	8	7
Universidade Federal de Uberlândia	1	10
Universidade Estadual de Londrina	5	4
Universidade Estadual do Paraná	4	3
Universidade Federal de Santa Catarina	4	3
Universidade Federal de Juiz de Fora	4	3
Outras*	39	33
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\*Outras universidades: Universidade Estadual de Santa Cruz (1); Universidade de Santa Maria (2); Universidade Federal Rondônia (1); Universidade Federal do Rio de Janeiro (2); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1); Universidade Federal de Minas Gerais (3); Universidade Estadual de Minas Gerais (1); Universidade Federal da Bahia (3); Universidade Federal do Espírito Santo (2); Universidade Estadual de Mato Grosso (2); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (3); Universidade Federal de Pernambuco (2); Universidade Federal de Viçosa (2); Universidade Federal do Acre (1); Universidade Federal do Pará (2); Universidade Federal Fluminense (3); Universidade Estadual de Ponta Grossa (1); Universidade Federal de Alagoas (1); Universidade Estadual de Montes Claros (1); Universidade Federal de São Carlos (2); Universidade Federal de Ouro Preto (1); Universidade Federal do Piauí(1); Universidade Estadual de Feira de Santana (1).

Comparativamente aos titulados mestres, os titulados doutores que cursaram a graduação em IES privadas são em menor número. São 65 casos e as IES citadas são muito variadas (Quadro 12). Destaca-se, como exceção, a PUCCAMP onde se graduou um significativo percentual (29%) de titulados doutores. Constata-se, ainda, a presença de universidades católicas de todo o Brasil na formação no nível de graduação dos doutores: 39% deles cursaram a graduação em alguma universidade católica do país.

**Quadro 12** – Instituições ensino superior privadas onde os egressos do doutorado cursaram a graduação por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Localização</b>	<b>IES públicas</b>	<b>IES privadas</b>	<b>Percentual %</b>
São Paulo	53	43	52
Outros estados	66	22	48
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (3); Universidade Católica Pernambuco (2); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1); Universidade Católica de Salvador (1); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1); Faculdade de Uberaba (1); Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santos (1); Escola Superior de Cruzeiro (1); Faculdades Integradas do Triângulo (1); Faculdades Integradas Augusto Motta (2); Associação Educacional Leonardo da Vinci (1); Faculdade de Medicina de Marília (1); Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1); Instituto de Ciências Sociais de Americana (2); Universidade de Mogi das Cruzes (1); Universidade de Marília (1); Faculdades Associadas (1); Universidade de Pinhal (1); Universidade Luterana do Brasil (1); Universidade Gama Filho (1); Faculdade de Ciências e Letras de Itapetininga (1); Faculdade Padre Anchieta (1); Organização Educacional Barão de Mauá (1); Escola Belas Artes (1); Universidade Oeste Paulista (1); Universidade Sagrado Coração (2); Universidade Salesiana de Lorena (1); Universidade Extra de Santa Catarina (1); Universidade do Rio de Janeiro (1); Universidade de Uberaba (1); Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (1); Universidade de Franca (1); Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição (1); Faculdade de Ciências e Letras de Machado (1); Faculdade de Ciências e Letras de São José Rio Pardo (1).

Diferentemente dos titulados mestres que, são provenientes de cursos de graduação oferecidos por instituições de ensino superior localizadas no entorno da cidade de Campinas, os titulados doutores vêm de mais longe. Eles cursaram suas graduações em IES localizadas em 12 diferentes estados do país: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pernambuco, Alagoas, Rondônia, Pará e Piauí.

Os titulados doutores em sua grande maioria realizaram o mestrado em IES públicas (83%) (Quadro 13). As IES privadas aparecem em um percentual menos significativo (16%) e há apenas dois casos de doutores que realizaram o mestrado no exterior.

**Quadro 13** – Instituições de ensino superior onde os titulados doutores cursaram o mestrado por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Dependência ADM</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
IES públicas	162	83
IES privadas	30	16
Exterior	2	1
<b>Total</b>	<b>194*</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\* Três titulados realizaram doutorado direto.

Dos 162 doutores que realizaram o mestrado em IES públicas; 97 (60%) o fizeram na Unicamp e desses, 79 (81%) no próprio PPGE/Unicamp. Embora, de acordo com os dados, boa parte dos titulados doutores do PPGE/Unicamp seja oriunda de mestrados da Unicamp e, dentre esses, um número significativo provenha do mesmo programa, um percentual significativo – 40% – fez sua trajetória formativa em 32 diferentes instituições do país (Quadro 14).

**Quadro 14** – Instituições ensino superior públicas onde os egressos do doutorado cursaram o mestrado. PPGE/Unicamp, 2004-2014

<b>Instituições</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
Unicamp*	97	60
UNESP	15	9
USP	7	5
Universidade Federal de Uberlândia	6	4
Universidade Federal Fluminense	3	2
Universidade Federal do Mato Grosso	3	2
Universidade Federal de Santa Catarina	3	2
Outras**	26	16
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\* O PPGE/Unicamp titulóu 79 dos doutores.

\*\* Universidade Estadual de Londrina (2); Universidade Estadual do Maranhão (1); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1); Universidade Federal da Bahia (2); Universidade Federal do Ceará (1); Universidade Federal do Espírito Santo (2); Universidade Federal de Goiás (2); Universidade Federal de Juiz de Fora (1); Universidade Federal de Minas Gerais (1); Universidade Federal do Mato Grosso

do Sul (2); Universidade Federal de Pernambuco (1); Universidade Federal da Paraíba (2); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1); Universidade Federal de São Carlos (2); Universidade Federal de Santa Maria (2); Universidade Estadual do Norte do Paraná (1); Universidade Estadual de Ponta Grossa (1); Universidade Federal do Paraná (1).

Dentre as universidades públicas, destacam-se, depois da Unicamp, a Unesp e a USP no Estado de São Paulo, a Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, na formação no nível de mestrado dos titulados doutores do PPGE/Unicamp (Quadro 14). Dentre as universidades privadas, apesar de as mais citadas serem as confessionais PUCAMP, PUC-SP e UNIMEP, todas no estado de São Paulo e próximas geograficamente da Unicamp, constam 11 diferentes instituições onde os titulados doutores cursaram seus mestrados (Quadro 15).

**Quadro 15** – Instituições ensino superior privadas onde os egressos do doutorado cursaram o mestrado. PPGE/Unicamp, 2004-2014

Instituições	Frequência	Percentual %
PUCAMP	11	37
PUC SP	4	13
UNIMEP	4	13
Outras*	11	37
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2); Universidade Católica do Sudoeste do Paraná (1); Universidade São Francisco (1); Universidade Salesiana (1); Universidade Regional de Blumenau (1); Universidade de Franca (2); Universidade do Oeste Paulista (1); Universidade Gama Filho (1); Universidade São Marcos (1).

As áreas no nível de mestrado em que os egressos doutores do PPGE/Unicamp se titularam são muito variadas. Ainda que a área da Educação seja a que mais formou mestres entre os doutores, chama a atenção a presença de 19 outras áreas nos mestrados realizados em IES públicas e privadas (Quadro 16).



**Quadro 16** – Universidades e programas escolhidos pelos egressos do doutorado para cursarem o mestrado por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

IES	Áreas de Mestrado	Frequência
Públicas	Educação (124); Gerontologia (6); Psicologia (5); História (4); Ed.Física (2); Enfermagem (2); Economia (2); Matemática (2); Artes (2); Sociologia (2); Engenharia (1); Agronomia (1); Física (1); Genética (1); Filosofia (1); Linguística (1) Ciências Sociais (1); Ciências da Computação (1); Multimeios (1); Geografia (1); Tecnologia (1);	162
Privadas	Educação (20); Ciência da Informação (2); Letras (1); Psicologia (2); Filosofia (1); Literatura (1); História (1); Ed. Física (1); Ciência Política (1).	30
Exterior	Educação (1) Artes (1)	2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>194</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\* Três titulados realizaram doutorado direto.

Pouco mais de um quarto dos titulados doutores da amostra (26%) deu continuidade à sua formação acadêmica realizando um pós-doutorado; a maior parte fez em universidade pública e uma parcela significativa optou por fazer no exterior (Quadro 17). A alternativa dos estudos pós-doutorais na sequência da realização do doutorado pode estar associada ao grande crescimento do número de doutores no país e, associado a esse fato, à maior dificuldade de inserção dos jovens doutores no mercado de trabalho acadêmico (ANDRADE, 2018). Com efeito, de acordo com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2015), entre 1996 e 2014 o número de doutores no país cresceu 486%.

**Quadro 17-** Instituições de ensino superior escolhidos pelos egressos do doutorado para cursar o pós-doutorado, por dependência administrativa - PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Dependência ADM</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
<b>IES pública</b>	<b>31</b>	<b>61</b>
<b>IES privada</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
<b>Exterior</b>	<b>15</b>	<b>29</b>
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

#### **4.2.2 Inserção profissional**

São Paulo é o estado brasileiro que mais titula e emprega mestres e doutores no Brasil, de acordo com dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Em 2014 estavam empregados no Estado de São Paulo 23% dos mestres e 26% dos doutores titulados, o que correspondia a pouco mais da metade do total de titulados empregados de toda a região Sudeste. Em razão da grande concentração de universidades e de programas de pós-graduação, o estado de São Paulo também é considerado um grande “exportador” de doutores no país: no período 2009-2014,

quase metade dos doutores titulados em universidades paulistas trabalhava em outros estados do país (CGEE, 2015).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp certamente tem uma grande contribuição nessa dinâmica de formação de titulados para a docência em diferentes regiões do país. Dados levantados nesta pesquisa mostram que a docência é o principal destino profissional dos egressos doutores do PPGE/Unicamp.

O quadro 18 mostra que 135 titulados doutores estão atuando como docentes em IES de ensino superior e majoritariamente no setor público.

**Quadro 18** – Titulados doutores que atuam como docentes em instituições de ensino superior por dependência administrativa. PPGE/Unicamp, 2004-2014.

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual %</b>
<b>IES pública</b>	<b>100</b>	<b>74</b>
<b>IES privada</b>	<b>35</b>	<b>26</b>
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

Constatam-se mudanças significativas na trajetória profissional dos egressos doutores antes e depois da obtenção do título. Os dados coletados sobre a situação laboral referem-se a dois momentos: no ano de ingresso do titulado no PPGE/Unicamp e a última situação de trabalho que consta de seu currículo Lattes após a obtenção do título de doutor.

Os dados revelam as seguintes situações antes e depois: pouco mais de um terço dos futuros doutores (37%) já atuavam como docentes em IES privadas antes da obtenção do título; 27% trabalhavam em IES públicas; um quarto atuava em outros níveis educacionais (ensino fundamental e médio). Constatamos também um número pequeno de titulados doutores que trabalhavam em empresas e/ou na administração pública quando ingressaram no doutorado (Quadro 19). A baixa presença de profissionais da

iniciativa privada ou da administração pública dentre os doutorandos do PPGE/Unicamp parece convergir para as próprias diretrizes deste programa em formar profissionais para atuar na área de educação no país.

**Quadro 19** – Atuação profissional dos egressos do doutorado antes e depois da titulação. PPGE/Unicamp, 2004 - 2014.

Situação laboral	Educação básica	IES pública	IES privada	Empresas	Adm. Pública	Sem inf.	Total
Antes da titulação	47 (25%)	50 (27%)	70 (37%)	8 (4%)	1 (%)	11 (%)	187
Depois da titulação	13 (7%)	132 (71%)	35 (18%)	5 (3%)	2 (1%)	0	187

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\* Os titulados que não informaram onde realizaram graduação ou o mestrado (7) e aqueles que os realizaram no exterior (3) não foram considerados por se tratar de casos isolados.

Após a obtenção do título de doutor, a situação de trabalho muda bastante para os seus portadores: mais de 70% dos titulados passaram a atuar como docentes ou pesquisadores em IES públicas; de um quarto dos titulados doutores que antes atuavam na educação básica, apenas 7% continuam nesse nível de ensino após a obtenção do título; de mais de um terço dos titulados doutores que atuavam em IES privadas apenas 18% permanecem nesse setor (Quadro 19).

A comparação do antes e depois da obtenção do título de doutor no PPGE/Unicamp permite identificar dinâmicas de deslocamento vertical (entre níveis de ensino no sistema educacional) e de deslocamento horizontal (entre os setores público e privado no sistema de ensino superior), como foi apontado, para o caso dos titulados mestres.

Considerando a grande maioria dos titulados doutores do PPGE/Unicamp que se mantêm ou ingressaram na carreira acadêmica, identifiquei deslocamentos, tanto geográficos como

institucionais, ao longo de seus percursos formativo e profissional. A partir desses deslocamentos, elaborei quatro padrões de trajetórias dos titulados doutores pelo PPGE/Unicamp.

1. Trajetória “bumerangue<sup>32</sup>” (volta às origens): quando o egresso, graduado em um determinado estado do país, após obter o título de doutor retorna ao estado de origem como docente em instituição de ensino superior, muitas vezes na mesma instituição onde se graduara.

2. Trajetória “triangulação” (dispersão): quando o egresso, graduado em algum estado do país que não São Paulo, após obter o título de doutor se desloca para um terceiro estado para atuar como docente em instituição de ensino superior.

3. Trajetória “bandeirante” (“emigração”): quando o egresso, após realizar todo o percurso formativo no estado de São Paulo (graduação e mestrado), após obter o título de doutor se desloca para outros estados do país para atuar como docente em instituição de ensino superior.

4. Trajetória “local” / “endógena”: quando o egresso, graduado no estado de São Paulo, após obter o título de doutor continua atuando no mesmo estado (local) e/ou ainda na mesma instituição onde se titulou doutor (endógena).

**Quadro 20** – Distribuição dos egressos de doutorado em trajetórias. PPGE/Unicamp, 2004- 2014.

Bumerangue	Triangulação	Bandeirante	Local/Endógena	Total*
36	27	30	42	135
(27%)	(20%)	(22%)	(31%)	(100%)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes.

\*Não foi possível identificar a origem de oito titulados, pois os mesmos não informam sua graduação no currículo Lattes

---

<sup>32</sup>Utilizamos essa expressão inspirados nos estudos que abordam os ciclos de vida na antropologia; nesses estudos o termo “geração bumerangue” refere-se a homens e mulheres entre 20 e 35 anos, que saem da casa dos pais e voltam a morar com eles em função de cada reviravolta afetiva, profissional, financeira etc. (DEBERT, 2010)

### 4.3 Considerações do capítulo

Os titulados mestres e doutores pelo PPGE/Unicamp constituem grupos bastante heterogêneos quanto às áreas disciplinares de formação e origem institucional, ainda que o curso de pedagogia seja o mais frequente no nível da graduação.

Diferentemente dos mestres que cursaram a graduação, em quase igual proporção, em IES públicas e privadas, os doutores, em sua grande maioria, o fizeram em IES públicas. Embora haja uma diversidade institucional, a Unicamp é a maior presença nos percursos formativos de ambos os grupos de titulados.

Também diferentemente dos titulados mestres, cuja grande maioria cursou a graduação em IES localizadas em cidades da própria região de Campinas, ou próximas a ela, os titulados doutores vêm de IES situadas em diferentes estados do Brasil.

Os titulados mestres têm levado em média 3,5 anos para a conclusão do curso e os titulados doutores, cerca de 5 anos. O tempo transcorrido entre a obtenção do primeiro título e o ingresso no doutorado é, em média, de 5 anos.

Comparando a situação de trabalho antes e depois a obtenção dos títulos de mestre e de doutor, constata-se dois tipos de deslocamento: um vertical, que ocorre entre níveis educacionais no sistema de educação; e outro horizontal, entre setores do sistema de ensino superior, sempre na direção do setor privado para o setor público à medida que se obtém a formação acadêmica mais elevada.

O ingresso na carreira docente é o destino preferencial dos egressos do mestrado e do doutorado. Porém o mercado acadêmico é diferente conforme o nível de titulação: os mestres se direcionam, em geral, para IES privadas que compõem a malha universitária da região administrativa de Campinas e os doutores, para IES públicas, em geral universidades federais, localizadas em diversos estados do Brasil. Também identificamos padrões de deslocamento geográficos diferentes para egressos do mestrado e do doutorado: enquanto os percursos formativos e a trajetória profissional dos mestres apresentam um caráter local/regional, os dos doutores se

caracterizam por uma maior dispersão desde a formação no nível da graduação até o ingresso na carreira docente após a obtenção do título.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dez anos abarcados neste estudo — 2004 a 2014 — correspondem a um período próspero para a pós-graduação no Brasil, que viu o crescimento do número programas (mestrado e doutorado), do número de seus estudantes e, conseqüentemente, do número de mestres e de doutores titulados. Esse processo não ocorreu de maneira isolada, mas é parte de um movimento de expansão de todo o sistema de ensino superior nas duas últimas décadas. As diversas ações empreendidas pelo governo federal voltadas para a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior resultaram em um significativo aumento do número de instituições (especialmente federais), *campus*, cursos e matrículas que, de forma direta e indireta, teve impacto no mercado acadêmico no país, ampliando também a oferta de postos de trabalho e a absorção de recém-titulados mestres e doutores<sup>33</sup>.

É nesse cenário de ampliação do número de programas de pós-graduação e de sua consolidação no país que também cresce o

---

<sup>33</sup>O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que vigorou de 2005 a 2012, trouxe resultados quantitativos muito positivos com vistas ao seu objetivo de ampliar o acesso dos estudantes nas universidades federais; no período, foram criadas 14 instituições federais e mais de 100 novos *campi*, ampliando, assim, a capacidade de oferta de novos cursos superiores e a abertura deles também no período noturno. Ao lado desse incremento da oferta de vagas, o REUNI possibilitou avançar na interiorização do ensino superior público no país. Entre 2003 e 2011, o número de municípios atendidos por universidades passou de 114 para 237 (REUNI, 2010). Nesse contexto, conforme já assinalado, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contribuíram para a abertura de concursos públicos, atraindo para as universidades federais um considerável contingente de egressos dos programas de pós-graduação; com efeito, foram contratados, no período, mais de 25 mil professores nas universidades federais, a maioria deles com título de doutor (CASTIONI, 2016).



interesse de pesquisadores em conhecer o destino profissional de seus egressos mestres e doutores. Realizados em diferentes áreas do conhecimento, esses estudos buscam, sobretudo, discutir o grau de aderência da formação pós-graduada às demandas do mercado de trabalho em áreas bastante específicas e/ou constatar a legitimidade da formação pós-graduada a partir da percepção de seus egressos — Veloso et al. (2000), Lordêlo e Verhine (2001), Cunha (2009), Estevam e Guimarães (2011), Caldeira et al. (2011); Moreira e Velho (2011), Galvão et al. (2016). Importante notar, todavia, que esses estudos não se configuram como pesquisas institucionais de acompanhamento de egressos, conforme a recomendação pioneira do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período 2011-2020; ou seja, embora este plano mencione a importância do acompanhamento dos egressos para o aperfeiçoamento das políticas de pós-graduação no país, até o momento, não localizamos nenhuma iniciativa mais sistemática e abrangente com esse intuito.

Na área da educação, o levantamento da literatura sobre egressos da pós-graduação, apesar de não ter sido exaustivo, permitiu constatar sua escassez. Sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, o foco desta pesquisa, localizei apenas um estudo: uma tese de doutorado, cujo foco é a percepção dos egressos a respeito da formação que tiveram (Oliveira, 2013). A quase ausência de estudos sobre o PPGE/Unicamp, aliada à sua grande dimensão em termos de números de docentes envolvidos, número de alunos matriculados e de egressos mestres e doutores, estimularam a focalizá-lo nesta pesquisa.

Além de preencher uma lacuna nos estudos sobre pós-graduação em educação no país, a pesquisa, também apresenta um diferencial metodológico, que é o uso da Plataforma Lattes para a captação de dados sobre a formação acadêmica e a atuação profissional dos mestres e doutores egressos do PPGE/Unicamp<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup>Ao realizar a busca na Plataforma Lattes dos nomes dos titulados pelo programa que tinham sido, por sua vez, sorteados para compor a amostra, constatei que uma

Com base nesses dados, foi possível traçar o perfil dos titulados e acompanhar os seus percursos formativos e suas trajetórias profissionais. Por meio da reconstituição desses percursos e trajetórias, resultados muito pertinentes, foram apresentados, sobre a dinâmica de deslocamentos que os egressos realizaram no sistema de ensino superior do país. Esses deslocamentos compreendem desde o processo de formação acadêmica (graduação e pós-graduação) à inserção profissional deles após a obtenção dos respectivos títulos de mestre e doutor pelo PPGE/Unicamp. Minha expectativa é que os resultados desta pesquisa possam contribuir para melhorar a compreensão da dinâmica de deslocamentos e trajetórias realizados no mercado acadêmico no país.

Em relação aos percursos formativos dos mestres e dos doutores titulados pelo PPGE/Unicamp, foi identificado três tipos de deslocamento: deslocamento institucional, deslocamento disciplinar e deslocamento geográfico.

O deslocamento institucional ocorre quando o egresso, ao longo de sua formação acadêmica, transita de um setor para outro no sistema de ensino superior, mas sempre na direção do privado para o público. Esse tipo de deslocamento é o mais recorrente entre os titulados mestres; uma grande proporção deles cursou a graduação em uma instituição privada e dirigiu-se para o PPGE/Unicamp, ou seja, para uma instituição pública, para fazer o mestrado. Esse tipo de deslocamento não se verifica com a mesma intensidade constatada entre os titulados doutores — esses casos são bem raros — cujos percursos formativos são realizados predominantemente em instituições de ensino superior públicas.

O segundo deslocamento é o disciplinar e traduz a diversidade da formação graduada dos mestres e doutores titulados pelo

---

parcela expressiva dos mestres (18%) não havia registrado seus currículos na plataforma acadêmica; no caso dos doutores, apenas quatro nomes não foram encontrados. A ausência de registro dos currículos na Plataforma Lattes, especialmente relativos aos mestres, sinaliza que esses titulados seguiram outros caminhos profissionais que não o acadêmico.

PPGE/Unicamp. Como vimos, um dos traços constitutivos da pós-graduação em Educação no Brasil é a multidisciplinaridade e isso decorre da própria natureza da formação que oferece. Com efeito, a grande maioria (cerca de 70%) dos titulados mestres e doutores se graduou em cursos superiores que não o de pedagogia. Embora os titulados mestres tenham uma origem disciplinar no nível da graduação muito variada, o percurso formativo dos doutores é ainda mais diversificado: a maior parte deles se titulou mestre em áreas disciplinares diferentes da educação (em 19 programas de mestrado diferentes), embora esta seja ainda a área em que um número maior de doutores obteve o título de mestre.

O terceiro tipo de deslocamento é o geográfico. Em geral, os titulados mestres obtiveram seus diplomas de graduação em instituições de ensino superior localizadas no entorno da cidade de Campinas. Esse dado sugere que o mestrado do PPGE/Unicamp atende a uma demanda predominantemente local/regional, formada por estudantes provenientes de um amplo leque de cursos de graduação oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas que compõem a malha universitária da região administrativa de Campinas (SAMPALIO, 2000). Essa origem institucional local/regional verificada entre os mestres não se verifica em relação aos titulados doutores; em suas trajetórias de formação acadêmica, em nível de graduação e de mestrado, constatamos a presença predominante de universidades públicas localizadas em cidades de outros estados do país, o que confere ao doutorado do PPGE/Unicamp um caráter mais nacional.

Além desses três tipos de deslocamento nos percursos formativos dos titulados, foi possível identificar que, dentre os que estudaram apenas em universidades públicas — e que, portanto, não fizeram nenhum deslocamento institucional —, a Unicamp é a instituição que aparece com maior frequência. Quase a totalidade dos titulados mestres que seguiram para o doutorado no período contemplado pela pesquisa, o fez no próprio PPGE/Unicamp.

Um resultado importante é a constatação de que uma parte dos titulados doutores (cerca de um quinto) cursou uma segunda

graduação e, nesses casos, predomina o curso de pedagogia. Todos os que o cursaram, o fizeram em instituições de ensino superior privadas. Uma hipótese para explicar a escolha do curso de pedagogia como uma segunda graduação do titulado doutor, é a presença de uma cláusula em alguns editais de concurso para professores em universidades públicas, que exige a formação completa na área da educação. Ainda nos percursos formativos dos titulados doutores, uma parte importante (pouco mais de um quarto) realizou o pós-doutorado no período contemplado pela pesquisa. Dentre eles, a maior parte o fez em universidades públicas e outra parcela significativa optou por fazer em instituições no exterior.

A realização do pós-doutorado logo após a obtenção do título de doutor segue, de alguma forma, os editais para este nível, de algumas agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação, os quais tendem a privilegiar recém-doutores. Mas também pode estar associada a dois fatores associados: de um lado, o grande crescimento do número de titulados doutores no país, especialmente na área da educação, em virtude do aumento do número de programas e, de outro, a não oferta de posições/cargos em número suficiente no mercado acadêmico para absorvê-los, restando aos jovens a alternativa de prolongar a formação em nível de pós-doutorado<sup>35</sup>.

Outros resultados dizem respeito aos deslocamentos que os egressos mestres e doutores do PPGE/Unicamp realizam em suas vidas profissionais após a obtenção do título. Após identificar esses deslocamentos (ou a ausência deles), observamos quatro tipos de trajetórias profissionais.

---

<sup>35</sup>Segundo Andrade (2018), mais de 21 mil doutores deixaram o país no ano de 2017 em decorrência do encolhimento da oferta de trabalho para docentes e pesquisadores. Assim, embora tenha havido crescimento da rede federal e, de fato, aumento do número de docentes mestres e doutores contratados nesse segmento do ensino superior, o fato é que a oferta de postos de trabalho para esses titulados no Brasil parece não estar aumentando na mesma proporção do número dos que se titulam.

O primeiro tipo é a trajetória em que há um deslocamento vertical do titulado no sistema educacional; o então estudante de mestrado já atuava como professor na educação básica — o que lhe era facultado por formação de bacharel ou de licenciatura — e após a obtenção do título passa a atuar como docente no ensino superior, notadamente em instituições de ensino superior privadas.

No segundo tipo de trajetória profissional ocorre um deslocamento horizontal do titulado no sistema de ensino superior: o então estudante de mestrado já atuava como docente em instituição de ensino superior privada, e após a obter o título de mestre, permanece na carreira acadêmica; ao concluir também o doutorado no período, ingressa como docente em universidade pública.

A obtenção do título de mestre tem contribuído para alterar a situação de trabalho dos titulados, promovendo a inserção na carreira. Ao estabelecer que pelo menos um terço do corpo docente das universidades deve ser constituído por docentes mestres ou doutores, a LDB de 1996 estimulou, no país, a formação de um amplo mercado de trabalho acadêmico, constituindo-se as instituições privadas nas maiores empregadoras de docentes com esse nível de titulação (BALBACHEVSKY, 2005). É para essas instituições que os titulados mestres pelo PPGE/Unicamp entre 2004-2014 tendem, em sua maioria, se dirigir. Por sua vez, os egressos doutores, buscam ingressar em universidades públicas, federais e estaduais. Podemos verificar também, nos resultados das pesquisas de Velloso et al., 2000, que notadamente as universidades públicas e institutos de pesquisa constituem o destino profissional dos egressos de programas de pós-graduação no país e que o ensino superior, por conseguinte, é o setor que mais emprega mestres e doutores do sistema de pós-graduação brasileiro (GALVÃO et al., 2016).

No terceiro e quarto tipos não há deslocamento na trajetória profissional do titulado mesmo após a obtenção do título. No terceiro tipo há uma expansão dos espaços de atuação do titulado no sistema educacional, ou seja, já atuando como professor na educação básica, após se titular mestre passa a atuar também em

instituições de ensino superior, em geral privadas. No quarto tipo, o então mestrando atua como professor na educação básica em sua área de graduação na licenciatura e permanece neste nível de ensino mesmo após a obtenção do título de mestre.

Com efeito, a carreira docente é o destino preferencial dos egressos do mestrado e do doutorado do PPGE/Unicamp, porém o mercado acadêmico é diferente conforme o nível de titulação. 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.

Nesses itinerários também focalizo distintos padrões de deslocamento geográfico para egressos do mestrado e do doutorado. Se os percursos formativos e as trajetórias profissionais dos mestres apresentam caráter local/regional, o mesmo não ocorre com os doutores, cujos itinerários de formação e trajetória profissional se caracterizam por uma maior dispersão institucional e geográfica desde a formação no nível da graduação até o ingresso na carreira docente após a obtenção do título.

Vale ainda ressaltar que o uso flexível da noção de trajetória neste trabalho se inspira nos estudos realizados por Velloso et al. (2000) sobre os egressos da pós-graduação no Brasil nos anos 1990<sup>36</sup>; e em certo sentido, se aproxima do uso da noção de trajetória nos estudos de carreira, em que a ideia de “todo o percurso realizado” importa mais que a escolha isolada feita pelos indivíduos (BARREIRA E REIS, 2017). A vantagem dessa abordagem é poder considerar não apenas indivíduos como também instituições. Nesse sentido, ao estudar a trajetória, ou os percursos formativos e de inserção profissional, dos egressos mestres e doutores do PPGE/Unicamp, foi possível também contribuir para uma compreensão mais clara das características

---

<sup>36</sup>Sobre esses estudos, ver Capítulo 3, quando tratamos da literatura sobre egressos.

institucionais deste programa e do espaço que ele ocupa no sistema de ensino superior no Brasil.

Os resultados deste estudo buscam dialogar com as diversas questões abordadas pela literatura nacional e estrangeira que tratam da profissão acadêmica e, em especial, com os estudos desenvolvidos por Balbachevsky (2016; 2008; 2005; 1999). Uma das preocupações dessa autora refere-se à formação do corpo docente das instituições de ensino superior na América Latina e aos desafios que os iniciantes na carreira acadêmica enfrentam, considerando-se a grande diversidade e complexidade dessas instituições.

Apesar das diferenças entre os sistemas nacionais de ensino superior na América Latina, reconhecemos algumas semelhanças entre eles e o mercado acadêmico no Brasil, especialmente no que diz respeito a sua diferenciação e estratificação horizontal, o que faz com que os desafios enfrentados pelos iniciantes na carreira acadêmica sejam também diversos.

No Brasil, em um passado não muito distante, era comum em universidades públicas a contratação de docentes apenas graduados em cursos de bacharelado ou licenciatura. Até meados anos 1990, por exemplo, a carreira docente nas universidades públicas do estado de São Paulo estruturava-se em seis níveis: do nível de menor titulação, onde se encontravam os auxiliares de ensino matriculados em programa de pós-graduação em nível de mestrado, ao cargo de professor titular, obtido em concurso público de provas e títulos, o qual representa o ponto mais alto da trajetória em um campo de conhecimento. Nos níveis intermediários da carreira estavam os professores assistentes que já detinham o título de doutor. Nas universidades federais, por sua vez, ao obter o título de doutor, o docente se torna professor adjunto, penúltimo degrau da carreira (CATANI e HEY, 2008). Esse modo de organizar a carreira docente e seus critérios de progressão tornaram possível que o docente realizasse todo percurso formativo em nível de pós-graduação na própria instituição onde atuava, o que lhe assegurava desde então uma posição estável na universidade pública (BALBACHEVSKY, 2016).

Nas trajetórias dos egressos do doutorado do PPGE/Unicamp, identifiquei alguns traços de permanência desse modelo de organização e progressão na carreira docente. Procedentes de outros estados do país e já atuando como docentes em universidades públicas (contratados mediante concurso público), uma vez titulados doutores esses egressos retornam às suas instituições de origem. Denominamos esse tipo de trajetória formativa e profissional como trajetória “bumerangue”.

Todavia, a partir dos anos 2000, as universidades estaduais e federais do país passaram a exigir no mínimo o título de doutor para a contratação de docentes. Sendo assim, constatamos mudanças significativas na trajetória profissional dos egressos — especialmente doutores — antes e depois da obtenção do título.

Considerando a situação laboral dos egressos em dois momentos — ano de ingresso do titulado no PPGE/Unicamp e a última situação de trabalho indicada Currículo Lattes após a obtenção do título — constatamos que mais de um terço dos doutorandos já atuava como docente em instituição de ensino superior privadas antes mesmo da obtenção do título; assim, para esses egressos, a carreira acadêmica iniciara muito antes do ingresso deles no programa. Devemos notar que nessas instituições ainda é possível, embora cada vez menos usual, ingressar na carreira docente apenas sendo portador de certificados de especialização e /ou de pós-graduação *latu sensu*, ainda que a contratação de titulados mestres seja a mais frequente, constituindo-se, para a grande maioria dos egressos, a porta de entrada do mercado acadêmico no Brasil. Uma vez atuando nesse mercado, o ingresso na carreira docente em uma universidade pública parece ser a meta da grande maioria dos titulados doutores pelo PPGE/Unicamp; com efeito, mais de 70% deles passam a atuar como docentes ou como pesquisadores em instituições públicas, federais e estaduais do país.

É nesse contexto de inserção dos titulados doutores do PPGE/Unicamp no mercado acadêmico e nos deslocamentos realizados no sistema de ensino superior brasileiro, na busca da



consolidação profissional, que identificamos, além da trajetória “bumerangue”, já mencionada, outros três tipos de trajetória: a trajetória “triangulação” (dispersão), que acontece quando o egresso, graduado em outros estados do país, após obter o título de doutor no PPGE/Unicamp, encaminha-se para estados que não o de sua origem na graduação para atuar como docente em alguma instituição de ensino superior pública.

A trajetória “bandeirante” (ou “emigração”) acontece quando o egresso, após realizar todo o percurso formativo no estado de São Paulo (graduação e mestrado), tendo obtido o título de doutor, desloca-se para outros estados do país para atuar como docente em instituição de ensino superior pública.

Por fim, temos a trajetória “local/endógena” que caracteriza o titulado que realizou toda a sua formação em instituições do estado de São Paulo e que após obter o título de doutor continua atuando no mesmo estado (local) e/ou ainda na mesma instituição onde se titulou doutor (endógena).

Ao acompanhar essas diferentes trajetórias formativas e profissionais dos mestres e doutores egressos do PPGE/Unicamp e o modo como elas se combinam pude identificar o padrão de desenvolvimento delas, o que é de grande importância da perspectiva das políticas para a área. Ao explicitar os percursos formativos e as trajetórias profissionais dos titulados mestres e doutores, passamos a conhecer melhor não só o perfil deles, mas, de maneira mais clara, o próprio PPGE/Unicamp.

Um dos aspectos que merece uma atenção especial é o fato de boa parte de seus egressos mestres continuar atuando na educação básica — como professores, diretores ou supervisores — mesmo após a obtenção do título. Nesse sentido, vale ressaltar que a área de educação, comparativamente a outras áreas que aderiram mais prontamente ao mestrado profissional regulamentado pela CAPES em 2000, foi mais lenta ao adotar essa modalidade. O primeiro mestrado profissional em educação só foi implementado no ano de 2010 após intermitentes discussões sobre o tipo de formação que deveria ser oferecido aos estudantes. O mestrado profissional no PPGE/Unicamp é ainda mais

tardio<sup>37</sup> — só foi implementado apenas em 2017 — e destina-se a profissionais da educação básica, preferencialmente da rede pública, que desejam permanecer e ter progressão na carreira neste nível de ensino. Com efeito, os resultados desta pesquisa no que tange às trajetórias profissionais de seus mestres confirmam a importância da adoção do mestrado profissional no âmbito do PPGE/Unicamp, uma vez que essa modalidade pode absorver uma boa parcela da demanda que até então estava se dirigindo para o mestrado acadêmico talvez na falta de outra opção.

Outros estudos sobre os egressos em educação também apontam para a aderência do modelo de formação à demanda de professores da educação básica que pleiteiam, por meio da obtenção do mestrado, progressão na carreira e /ou direcionamento para cargos de gestão — coordenação, supervisão etc. (ESTEVAM e GUIMARÃES, 2011; CALDEIRA et al., 2011).

Os resultados da pesquisa mostram que tanto egressos do mestrado como os do doutorado — quase a totalidade destes — já são trabalhadores da educação quando ingressam no PPGE/Unicamp; esse dado nos permite inferir que esse programa vem selecionando, pelo menos nos últimos dez anos, estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, o que coloca várias novas considerações sobre a política institucional de distribuição de bolsas. Como observa Balbachevsky (2016), essa é a forma menos desejável para a entrada na carreira acadêmica. Algumas agências de fomento exigem, para a concessão de bolsa, dedicação exclusiva do estudante às atividades acadêmicas. Em outros casos, a baixa remuneração torna necessário aceitar considerável carga de ensino, muitas vezes em diferentes instituições de ensino superior privadas simultaneamente. Essa condição de trabalho indica que são contratados por essas instituições em regime de tempo parcial em regime de hora/aula de trabalho.

---

<sup>37</sup>Mais informações sobre o mestrado profissional, ver: <<https://www.fe.unicamp.br/pos-graduacao/mestrado-profissional-em-educacao-escolar/mestrado-profissional-em-educacao-escolar>>.

Para finalizar, posso dizer que as contribuições desta pesquisa são de duas ordens. A primeira diz respeito à possibilidade de, ao acompanhar os deslocamentos (ou percursos formativos e de inserção profissional) realizados pelos egressos titulados pelo PPGE/Unicamp, dimensionar com mais clareza a importância deste programa no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil. A segunda se refere ao fato de que ela preenche uma lacuna no campo de estudos sobre egressos da pós-graduação em educação e possibilita novas frentes de pesquisa na área, a partir de questões que procuramos apontar de maneira ainda exploratória.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M; KNOBEL, M; DIGIAMPIETRI, L. A. International Faculty in a Brazilian University: International Trajectories in a Nationalized System of Scientific Production. In: YUDKEVICH, M.; ALTBACH, P. G.; RUMBLEY, L. E.; (Org.) *International faculty in higher education: comparative perspectives on recruitment, integration, and impact*. v.1. New York: Routledge, 2016, p.50-75.

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

BALBACHEVSKY, E. *A profissão acadêmica no Brasil: As múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior*. Brasília: FUNADESP, 1999.

BALBACHEVSKY, E.; CASTRO, M. H. M. de. Experiências internacionais de reformas y evaluación de la educación superior y su impacto sobre la profesión académica: Brasil (1995-2007), v.37, n.145, p.101-113. In: *Revista de la educación superior*, vol.37, n.145, México, ene./mar. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-2760200800100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2760200800100009)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BALBACHEVSKY, E.; The Academic Market in Latin America: Challenges and Opportunities for Early Career Scholars, in Marian Mahat , Jennifer Tatebe (ed.) *Achieving Academic Promotion (Surviving and Thriving in Academia, Volume )* , pp.127-142. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/978-1-78756-899-020191010>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

BARREIRA F. A. I e REIS T.E. Alusões biográficas e trajetórias: entre esquemas analíticos e usos flexíveis. In: *Revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, n.41. São Paulo: ANPOCS, 1996.

BARROSO, C. L. de M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. In: São Paulo: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n.15, p.47-79, 1975. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1813/1786>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BIN, A.; SALLES. S. F.; COLUNGNATI, F.; CAMPOS, F. The added value of researchers: impacts of doctorate holders to economic development. In: *The Science and Technology Labor Force. Science, Technology and Innovation Studies*. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-27210-8>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 01.dez. 2019.

BRASIL. *Cadastro nacional de docentes da educação superior*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_Tecnico\\_Cadastro\\_Docentes\\_2005\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes_2005_1.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. *Censo da educação superior*. Resumo técnico. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. *Censo da educação superior 2014*. Principais resultados. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/>>

educacao\_superior/censo\_superior/documentos/2015/notas\_sobre\_o\_censo\_da\_educacao\_superior\_2014.pdf>. Acesso em 27 nov. 2018.

BRASIL. *Denominações das instituições de ensino superior (IES)*. Brasília: Itamaraty, 2019. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+conceitos%2C+defini%C3%A7%C3%B5es+e+classifica%C3%A7%C3%B5es/378ec098-0d71-4465-bd54-45abbd17c53f?version=1.3>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n. 33 mar. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art01\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art01_33.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2018

GEOCAPES – Sistema de dados estáticos da CAPES. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

MEC. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394)*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Evolução das estatísticas de ensino superior no Brasil. 1980-1994*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020*. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio. In: *Estudos feministas*. v.7, n.1/2, p.9-24. Florianópolis, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11950/11217>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CALDEIRA, A. M.S. et al. *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 (1977-2006)*. In: *Educação em Revista*, vol.27, n.1, pp.129-160. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100007&script=sci_abstract&tlng=pt) .Acesso em: 15 de fevereiro.2018.

CALDERON, A. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. In: *São Paulo em perspectiva*. v.14, n.1. São Paulo: Seade, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100007)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CASEY, Bernard H. *The economic contribution of PhDs*. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v.1, n.3. p. 219-227. jul. 2009.

CAVALCANTE, R. A. et al. *Perfil dos Pesquisadores da Área de Odontologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq*. In: *Revista brasileira de epidemiologia*, v.11, n.1, p.106-113. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415790X2008000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415790X2008000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CATANI, M. A.; HEY, P. A. *Produção de doutores na área de humanidades: excesso ou má distribuição?* *Revista Adusp*. Julho 2008, p.56-58. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/43/r43a11.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CONNOR, H.; BROWN, R. *The Value of Graduates and Postgraduates*. London: Council for Industry and Higher Education, 2009.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, M.I. *Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão* Revista Diálogo Educacional, vol. 9, núm. 26, abril, 2009, pp. 81-90 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

DUARTE, M. B. A. *Fatores de pressão e comprometimento organizacional: um estudo com docentes de uma instituição de ensino superior privada*. Belo Horizonte: FUMEC, 2016. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/pdma/article/view/3970/2487>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

DURHAM, E. R. *O ensino superior em São Paulo*. Diagnóstico. São Paulo: Núcleo de políticas públicas, Universidade de São Paulo, 2003.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARAES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior [online]. Campinas, vol.16, n.3, p. 703-730, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300012>. Acesso em: 10 janeiro de 2018.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994, p 149- 177.

FERREIRA, R. *A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.



FLORES, H. R. *Estudio de egresados de la maestría en educación de la universidad autónoma de Guadalajara, en el estado de Colima*. Veracruz: X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2009. Disponível em: <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1864-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1864-F.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GARCIA ROBELO, Octaviano; BARRÓN TIRADO, Concepción. *Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía*. Perfiles Educativos. Cidade do México, vol. XXXIII, n. 131, pp.940113, 2011.

GATTI, B. A. *Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder*. In: Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 2001, Nº 18, São Paulo. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 dez. 2018.

GOUVEIA, J. A. *A pesquisa educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 1, jul. 1971.

GALVÃO, Antonio Carlos F; DAHER, Sofia; VIOTTI, Eduardo, B. G.; MACEDO, Ferraz; CARRIJO, Tomás B.; SANTOS, Royany de O.; SANTOS, Carlos Eduardo. *O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil*. Parcerias Estratégicas, Brasília, v.21, n.43, p. 147-172, jul-dez, 2016.

HERNÁNDEZ, C. A.; TAVERA, M. E.; JIMENEZ, M. *Seguimiento de Egresados en tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México*. Formación Universitaria, La Serena, v. 5, n. 2, p. 41-52, 2012.

HORTALE, V. A.; MOREIRA, C.O. F.; BOCHNER, R.; LEAL, M.C. *Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências*. Revista de Saúde Pública [online], v. 48, n. 1, p.

1-9, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2014.048004629>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Antonio Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 2ª edição, p.31-61, 2013.

ISAIA, Silvia Maria A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: Marília Morosini (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), p. 21-33, 2000.

LORDÊLO, José Albertino C.; VERHEINE, Robert. *O retorno do investimento em mestrado e doutorado para professores universitários*. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 24, p 166-189, Jul-Dez, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae02420012205>. Acesso em 10 de jan. 2021.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. *Feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira*. In: Cadernos PAGU, v.24, Campinas, 2005, p.105-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

MARTINS, C. B. *A formação de um sistema de ensino superior de massa*. In: *Revista brasileira de ciências sociais*, v.7, São Paulo, 2002, p.197-213. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092002000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000100012)>. Acesso em: 11 out. 2018.

MORHY, L. *Trabalho e formação em pesquisa*. In: MORHY, L. *et al.* (Orgs.). *Universidade em Questão*. v.1, p.207-224. Brasília: Ed. UnB, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9420>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. *Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil*. In: Revista de ciências sociais, v.58, n.3, Rio de Janeiro, 2015, p.749-789. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0749.pdf>>.

Acesso em: 24 out. 2018.

MOURA, C. P.; VASCONCELOS, L. F. L. *Trajetórias, trajetões e 'motilidade' na UnB*. In: *Antropolítica*, n.32, Niteroi, 1.sem, 2012, p.87-112. Disponível em: <<http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/113/pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

MOREIRA, M.; VELHO, L. *Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação*. Avaliação, Campinas, v. 17, n. 1, p. 257-288, mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100013>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

NEVES, C. *Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil*. In: Tempo social, v.15, n.1, São Paulo, abr. 2003, p.21-442003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100002)>. Acesso em: 27 set. 2018.

NOGUEIRA, M. A. *Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão*. Minas Gerais: In: Revista brasileira de educação, n.26, 2004. p.133-184. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, E. A. et al. *Perfil e Produção Científica dos Pesquisadores do CNPq nas áreas de Nefrologia e Urologia*. In: Jornal brasileiro de nefrologia, v.33, n.1, São Paulo, 2011, p.31-37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->

28002011000100004&script=sci\_abstract&tlng=es>. Acesso em: 15 out. 2018.

OLIVEIRA, M. L. B. de. *Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos*. In: OLIVEIRA, M. L. B. de (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2014. p.230 247.

PAUL, J. J. *Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional*. In: Caderno CRH, v.28, n.74, Salvador, maio/ago. 2015, p.309-326. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200309&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200309&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

PAUL, J. J. *Algumas reflexões sobre as relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho no Brasil*. Comunicação para o Seminário sobre Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil organizado pelo Núcleo de pesquisas sobre o ensino superior da Universidade de São Paulo, 5-7 abr. 1989. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt8908.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PAUL, J. J.; FREIRE, Z. D. R. *Diversidade da oferta e estratégia dos vestibulandos: o caso de Fortaleza*. In: Educação e seleção, n.19, São Paulo, 1989, p.111-128. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2642/2592>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PAUL, J. J.; FREIRE, Z.D.R. *As condições de vida e de trabalho dos alunos do ensino superior brasileiro: o caso das universidades de Fortaleza*. Documento de trabalho. Núcleo de pesquisas sobre ensino superior (NUPES)/Universidade de São Paulo, 1991. In: *Educação e seleção*, v.89, n.19, São Paulo, 1990, p.111-128. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9701.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

REIS, E. T.; BARREIRA, I. A. F. Alusões biográficas e trajetórias: entre esquemas analíticos e usos flexíveis. BIB, São Paulo, n.86, p. 36-67, out/2018. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-86/11211>>. Acesso em: 10 de jan.2018.

SAMPAIO, H. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec/ FAPESP, 2000.

SAMPAIO, H.; SANCHEZ, I. *Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em educação: USP e UNICAMP*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 66, p. 268-29, dez. 2017.

SANCHEZ, I. *A atuação docente no ensino superior brasileiro: Migrações de universidades privadas para públicas*. Dissertação. 2013. 78 f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/facsimiles/IlaraSanchezBaesso.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANCHEZ, I. *Trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp*. 2019. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/334990>

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO J. M.L 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*. In: Revista brasileira de educação, v.14, n.42, Pernambuco, 2009, p.534-548.

SANTOS, M. C. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. In: Educação e sociedade, v.24, n.83, Campinas, 2003, p.627-641.

SANTOS, N. C. F.; CÂNDIDO, L. F. de O.; KUPPENS, C. L. *Produtividade em Pesquisa do CNPq: Análise do Perfil dos Pesquisadores*

*da Química*. In: Revista química nova, v.33, n.2, Brasília, 2010, p.489-495. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422010000200044](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422010000200044)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao PUNDB: por uma outra política educacional*. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para as ciências: a formação da comunidade científica no Brasil*. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SCHWARTZMAN, S. *Privatização do ensino superior no Brasil: novas e velhas questões*. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

SILVA, M. T. *O poder disciplinar enquanto uma dimensão da cultura organizacional: um estudo multicascos em instituições de ensino superior privadas*. In: *Administração: ensino e pesquisa (RAEP) Paraná: Universidade Federal do Paraná*, 2016. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/731/pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

SIQUEIRA, T. C. A. *Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília*. In: *Revista de ciências sociais*, v.40, n.2, Fortaleza, 2009, p.61-72. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9345/1/2009\\_art\\_tcasiqueira.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9345/1/2009_art_tcasiqueira.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário estatístico*. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

VELLOSO, J. (Org.) *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Administração, Agronomia,

Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia. Brasília: Capes, Ministério da Educação; Unesco, 2002, v.1.

VELLOSO, J. (Org.) *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia, Brasília: Capes; Ministério da Educação; v.2, Unesco, 2002.

VELLOSO, J.; VELHO, L. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Brasília: Capes, Ministério da Educação, 2001.

VELLOSO, J. Aspectos da formação de cientistas no país: Evidências, êxitos e desafios. In: SCHMIDT, B.; OLIVEIRA, R.; ARAGÓN, V. (Orgs.) *Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2000, p.77-98.

VIANNA, C. P. A feminilização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S C. (Org.) *Trabalhadoras: análise da feminilização das profissões e ocupações*. p.159-180. Brasília: Abaré, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31211>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VIEIRA, A. M.; ENSSLIN S. R.; SILVA H. A. S. Perfil da produção científica dos docentes dos departamentos de contabilidade de três universidades federais do Sul do Brasil. In: *Enfoque: reflexão contábil*, v.30, n.3, Maringá, 2011, p.44-59. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/13255/8327>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Z Aidan, S.; Caldeira, A.M.S.; Oliveira, B.J.; Silva, P. G.C. *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 (1977-2006)*. Educ. rev. [online], v. 27, n. 1, p.129-160, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100007>. Acesso em: 10 janeiro 2017.



Num contexto de contínuo crescimento e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, este estudo focaliza uma área específica – Educação – e nela seus egressos. Seu principal objetivo é conhecer as trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp).

As contribuições desta obra são de duas ordens, a primeira diz respeito à possibilidade de, ao acompanhar os deslocamentos (ou percursos formativos e de inserção profissional) realizados pelos egressos titulados pelo PPGE/Unicamp, dimensionar com mais clareza a importância deste programa no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil. A segunda se refere ao fato de que ela preenche uma lacuna no campo de estudos sobre egressos da pós-graduação em educação e possibilita novas frentes de pesquisa na área.

Este livro é resultado da pesquisa de doutorado de Ilara Sanchez, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (PPGE/Unicamp) defendida no ano 2019. A autora titulou-se mestra no mesmo programa em 2013, com o tema “Atuação docente no ensino superior brasileiro: migrações de universidades privadas para públicas” e atuou por dez anos como docente no ensino superior, em diferentes instituições privadas no estado de São Paulo.

