

**LEITURA, ESCRITA E VIDA PROFISSIONAL APÓS A PÓS-GRADUAÇÃO:  
RECONHECIMENTO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO POR EGRESSOS EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA (2007-2017)**

**READING, WRITING AND PROFESSIONAL LIFE AFTER POST-GRADUATION:  
RECOGNITION OF THE 'IMPACT OF TRAINING BY FORMER STUDENTS OF  
EDUCATION, LANGUAGE AND PSYCHOLOGY FROM 2007 TO 2017**

**LECTURA, ESCRITURA Y VIDA PROFESIONAL DESPUÉS DEL POSGRADO: EL  
RECONOCIMIENTO DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN POR EGRESOS EN  
EDUCACIÓN, LENGUAJE Y PSICOLOGÍA (2007-2017)**

RIOLFI, Claudia Rosa  
riolfi@usp.br

FEUSP – Faculdade de Educação da USP  
<http://orcid.org/0000-0003-2698-4207>

ANDRADE, Emari  
geppep@usp.br

IFSP – Instituto Federal de São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0001-9146-6372>

**RESUMO** Tomamos como objeto o reconhecimento das alterações na vida profissional potencialmente experimentadas por parte de 271 egressos de um programa de Pós-graduação em Educação, formados entre 2007 e 2017, após a conclusão de seus cursos. Os objetivos da pesquisa foram: a) estudar o reconhecimento das alterações na vida profissional da população após a formação; e b) analisar como esse reconhecimento incide, especificamente, na maneira como descrevem os impactos da conclusão da pós-graduação em seus modos de ler, escrever e pesquisar. Concluimos que a formação obtida foi eficaz em termos de ser reconhecido, podendo ainda ser potencializada em se fazer reconhecer, em especial, no que tange a publicações qualificadas.

**Palavras-chave:** Egressos. Pós-graduação. Pesquisa.

**ABSTRACT** This study focuses on the recognition of the changes on professional life potentially experienced by part of the 271 former candidates of a conclusion-graduation program on Education, graduated between 2007 and 2017, after the end of their courses. It aims to: a) study the recognition of the changes in the population's professional lives after graduating; and b) analyse how such a recognition concerns, specifically, in the way the population describes the impacts of the graduation in their

ways of reading, writing and researching. It concludes that the qualification obtained was efficient in terms of being recognized, particularly considering the qualified publications.

**Keywords:** Former students. Conclusion-graduate program. Research.

**RESUMEN** Tomamos como objeto el reconocimiento de los cambios en la vida profesional potencialmente experimentados por 271 egresos de un programa de posgrado en educación, formados entre 2007 y 2017, tras la finalización de sus cursos. Los objetivos del trabajo fueron: a) estudiar el reconocimiento de cambios en la vida profesional de la población, y b) analizar cómo este reconocimiento se centra específicamente en la forma como describen los impactos del posgrado en sus formas de leer, escribir e investigar. Se concluyó que la formación fue eficaz en términos de reconocimiento, pero se puede potencializarse respecto al hacerse reconocido, especialmente con relación a escribir publicaciones calificadas.

**Palabras clave:** Egresos. Posgrado. Investigación.

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática do reconhecimento de si atinge simultaneamente dois pontos culminantes com a memória e a promessa. Uma se volta para o passado, a outra para o futuro. Mas elas têm de ser pensadas conjuntamente no presente vivo do reconhecimento de si, graças a alguns traços que possuem em comum.

Em primeiro lugar, elas se inscrevem de modo original no ciclo das capacidades do homem capaz de falar-se, certamente, em poder lembrar-se e em poder prometer como se fala dos outros poderes; mas os verdadeiros problemas surgem quando a ênfase recai sobre o momento da efetuação: agora eu me lembro, agora eu prometo (RICOEUR, 2006, p. 123).

A investigação que originou o presente artigo somou esforços com trabalhos que investigaram egressos de programas de pós-graduação brasileiros (COELHO; SILVA, 2017; PIZZI; SANTOS, 2017; FREITAS; SOUZA, 2016; HORTALE et al., 2014; VALADÃO Jr; RODRIGUES, 2012; ZAIDAN et al., 2011; ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011; SOUZA et al., 2003; PAIVA, 2006). Mais especificamente, estudou aqueles mestrandos e doutorandos da área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP que concluíram seus estudos durante os anos 2007-2017.

Nosso interesse voltou-se para o reconhecimento, por parte dos participantes da pesquisa, das alterações em sua vida profissional experimentadas após a conclusão de seus cursos. Esse empreendimento justifica-se porque, ao contrário do que pode parecer, as identidades (de docente, de pesquisador, de autor) não são

estáveis, unitárias, mas, sim, multifacetadas e sujeitas à necessidade de ratificação por parte do sujeito, que reconhece (ou não) determinado traço como sendo seu. Nessa lógica, portanto, reconhecer as conquistas obtidas em uma dada formação é parte integrante dela (RIOLFI; ALAMINOS, 2007).

O reconhecimento e a nomeação dos saberes e habilidades que compuseram o histórico de quem se submeteu a uma formação fazem parte do percurso na pós-graduação. O reconhecimento das capacidades e práticas sociais relacionadas a uma profissão está ligado ao sucesso que uma pessoa obtém ao exercê-la (RICOEUR, 2006).

Um dos efeitos mais desejáveis de uma formação em nível de pós-graduação é sair de uma lógica essencialista (ser mestre ou ser doutor) e passar para uma lógica do saber-fazer (sustentar as ações compatíveis com quem tem o título de mestre ou de doutor). Para tanto, é importante que quem está sendo formado ressignifique subjetivamente o contexto de sua formação; as características da sociedade na qual vive e os traços diferenciais de sua área do conhecimento. Assim, torna-se possível a quem se forma fundar uma instância enunciativa a partir da qual refinar suas elaborações (RIOLFI, 2011).

Isso posto, interrogamos: o quanto, em nosso país, já temos o lastro histórico que permita aos egressos de programas de pós-graduação, coletivamente, ressignificar o que teria representado o seu percurso individual em face da realidade do país? Temos suficiente história para que ela faça alguma diferença? Quanto a nós, concordamos com a avaliação de Alexandre Netto (2018) para quem, por meio da formação de profissionais qualificados, os cursos de pós-graduação têm contribuído para o desenvolvimento científico, econômico e social nos últimos 60 anos.

### **1.1 Avaliação de impactos da pós-graduação brasileira**

A pós-graduação brasileira foi criada “com a função social de qualificar recursos humanos e produzir conhecimento científico e tecnológico que permitissem a expansão industrial do país” (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 632). De acordo com o que se lê no Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dezembro de 1965, desde sua regulamentação, a pós-graduação “é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo

atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (BRASIL, 2005, s.p).

A proposta da implantação de uma pós-graduação no Brasil foi feita no Estatuto das Universidades Brasileiras, na década de 1930. Na década seguinte, o termo “pós-graduação” foi utilizado formalmente, pela primeira vez, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Em 1951, por meio da lei 1.310, criou-se o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) que, em 1971, passou a ser nomeado como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BRASIL, 1951). No mesmo ano, por meio do Decreto nº 29.741, instituiu-se a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Capes, órgão que, em 1976, elaborou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação. (BALBACHEVSY, 2005).

A implantação formal dos cursos de pós-graduação no país se deu em 1965, com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação. O referido parecer estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano, em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas, e a segunda, à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese) (SANTOS, 2003).

A centralidade da pós-graduação na formação docente e a concessão de bolsas para alunos em tempo integral foram propostas no I Plano Nacional da Pós-graduação (1975-1979). Pouca coisa mudou no II Plano (1982-1985) que, praticamente, limitou-se a enfatizar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. Foi nessa época que a avaliação da pós-graduação brasileira se sistematizou e se consolidou (KUENZER; MORAES, 2005). A ênfase dada à pesquisa ganhou consistência no III Plano (1986-1989) (BRASIL, IV PNPQ, 2005-2010, p. 14). Na direção da qualificação do sistema de ensino superior do país, seguiu-se a busca de aumentar, expressivamente, o número de pós-graduandos (BRASIL, IV Plano, 2005-2010). Novas modalidades de interação entre a sociedade e a universidade, com ênfase na inserção internacional, estão em curso no V Plano (2011-2020) (BRASIL, 2010). Estão em curso, também, intensas discussões a respeito de como avaliar os impactos dos programas de pós-graduação do país.

As avaliações de impacto são um processo por meio do qual é possível distinguir o que é valioso do que não tem valor. Elas implicam olhar o passado visando melhor direcionar o futuro. Têm quatro grandes propósitos: *accountability*, isto é, prover informações para saber se os gestores de programas têm cumprido suas funções adequadamente; melhoria; conhecimento básico e suporte estratégico (VEDUG, 2008).

Dentre as avaliações importantes para a construção de um modelo de *accountability* está a avaliação de impacto cujo foco são os produtos ou os efeitos de um programa, política, organização ou tecnologia. Tipicamente, ela tenta estabelecer uma relação de causalidade entre o que foi avaliado (programa, organização etc.) e o produto obtido (BICKMAN, 2005).

Examinando os Planos Nacionais da Pós-graduação, percebe-se que o estudo de egressos começou a ser incluído somente nos anos 2000. Na ocasião, a centralidade da análise voltava-se ao exame do quanto esse nível de ensino estava cumprindo sua missão de formar docentes para o ensino superior brasileiro (BRASIL, IV PNPG, 2005-2010). Assim, as primeiras avaliações de impacto realizadas não alcançavam o domínio das capacidades relacionais, éticas, políticas e identitárias (VALADÃO Jr.; RODRIGUES, 2012).

Estudar o que ocorreu com o egresso de um programa de pós-graduação permite compreender a eficácia desse programa, mostrando como “a vida, as práticas e os valores dos sujeitos foram realmente influenciados” (DAZZANI; LORDELO, 2012, p.19). Nessa direção, na pesquisa que deu origem ao artigo, analisamos duas vertentes. A primeira foi a dos impactos da pós-graduação sobre a vida profissional dos participantes. Especificamente, buscamos verificar se, na avaliação do participante, houve ou não alterações após a conclusão da pós-graduação com relação às oportunidades, reconhecimento profissional e ampliação das responsabilidades assumidas, incluindo a continuidade da realização de pesquisas. A segunda, relacionou-se à maneira como eles descrevem os impactos da conclusão da pós-graduação em seus modos de ler, escrever e pesquisar.

Os objetivos da pesquisa, que deram origem ao presente trabalho, foram: a) estudar o quanto egressos de um programa de pós-graduação em educação reconhecem alterações em sua vida profissional após a realização de seus cursos; e



b) investigar a maneira como os egressos descrevem os impactos da conclusão da pós-graduação em seus modos de ler, escrever e pesquisar.

## 2 MATERIAL E MÉTODOS

### 2.1 Participantes

A pesquisa contou com 271 participantes, correspondendo a 72,07% dos pós-graduandos que, entre os anos 2007 e 2017, foram orientados por 42 docentes da área Educação, Linguagem e Psicologia, formada, em 2016, por um agrupamento de duas das antigas oito áreas temáticas estabelecidas em 1994 (SOUZA et al., 2003), a saber: Linguagem e Educação e Psicologia e Educação.

Dos 271 participantes, 54,25% (147) são egressos do mestrado, 29,89% (81) do doutorado; 15,13% (41) de ambos os níveis de formação e 0,73% (2) do doutorado direto. No momento do início do curso, sua faixa etária era muito variada. A idade média dos concluintes era de 39 anos no mestrado e 38 no doutorado. Comparando os dados de nossa pesquisa com os de Sousa et al. (2003), constatamos que a idade média em que as pessoas procuram ingresso no mestrado e no doutorado não mudou. Uma diferença é a alteração na idade dos ingressantes no doutorado. Nossa pesquisa indicou uma diminuição em quase 20% de ingressantes com mais de 45 anos. Não obstante, apenas 9,3% de estudantes saiu da graduação diretamente para o mestrado e, em alguns casos, prosseguiu também diretamente para o doutorado.

Dos entrevistados, 62% declararam ter buscado a formação para “continuar os estudos”; “tornar-se pesquisador” e “aprimorar-se profissionalmente”. Destes, 20% enfatizaram uma ligação com a temática ou pesquisa iniciada ou idealizada previamente. Assim, os egressos da área de pesquisa *Educação, Linguagem e Psicologia* têm perfil diferente daquele descrito por Paiva (2006). Enquanto aqueles que optaram por cursar mestrado em uma instituição particular são maiores de 40 anos e em 95% dos casos professores, os que ingressaram na Universidade Pública tinham como motivação primeira o interesse pela pesquisa (62,3%). Essa porcentagem também diferencia a nossa população daquela descrita por Estevam e Guimarães (2011), que declarou interesse prioritário na pesquisa foi de 5,12%.



Apenas 25,5% dos alunos conseguiram realizar seus cursos com dedicação exclusiva. Confirmamos, assim, a tendência apontada por Vargas e Paula (2013) segundo a qual, na educação superior brasileira, a categoria dos estudantes que pode se dedicar com exclusividade é residual.

### 2.1.1 A coleta de dados

O bloco mais robusto dos dados voltava-se à percepção de que o egresso tem dos impactos da realização de seu curso sobre a leitura, escrita e sua capacidade de pesquisar. Grande número de investigações que se voltam para a pesquisa com egressos alcança uma parcela relativamente pequena da população durante a coleta de dados, como se lê na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Porcentagem de participantes alcançada por pesquisas com egressos

Porcentagem de participantes	População inicial	População	Trabalho
71,64% (48 participantes)	67 egressos	Egressos do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia	<i>Valadão Júnior; Rodrigues (2012).</i>
43% (212 egressos)	493 egressos	Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar (2008 a 2016)	<i>Pizzi; Santos (2017)</i>
42,2% (56 participantes)	135 egressos	Egressos do Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Educação da PUC-Campinas (1993 a 2004).	<i>Paiva (2006)</i>
37,0% (305 participantes)	825 egressos	Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (1977-2006)	<i>Zaidan et al. (2011)</i>
35,4% (28 participantes)	79 egressos	Egressos do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM, Vitória, ES (2013-2016)	<i>Coelho; Silva (2017)</i>
27,23% (183 participantes)	672 egressos	Egressos do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP (1990 a 2000)	<i>Sousa et al. (2003)</i>
20,9% (173 participantes)	827 egressos	Egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências.	<i>Hortale et al. (2014).</i>
17,84% (99 participantes)	555 egressos	Egressos do Programa de Pós-graduação em geologia e geoquímica do instituto de geociências da UFPA.	<i>Freitas; Souza (2016)</i>
11% (39 participantes)	242 egressos	Egressos do curso de Mestrado do Programa Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação – FACED/UFU de Uberlândia (2004 a 2009).	<i>Estevam, Guimarães (2011)</i>
	29,34%	<i>Média de participantes</i>	

Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Levando em conta que o raciocínio por amostragem pode gerar o risco de condenar os pesquisadores a um desconhecimento a respeito de seu objeto, a parte mais delicada de nosso trabalho consistiu no desenho de uma metodologia que permitisse alcançar o maior número possível de egressos.

Por este motivo, para a realização da coleta de dados, optamos por utilizar a plataforma *on-line Google Forms*. Ela ficou aberta por 30 dias. O *link* com o questionário foi enviado para 377 egressos por meio de correio eletrônico. Nesse momento, cerca de 30% dos endereços de *e-mail* obtidos na instituição revelaram-se inúteis, seja por se tratar por contas do domínio “usp” já desativadas, seja por motivos variados (incluindo falência do antigo provedor). Assim, experimentamos as mesmas dificuldades já descritas por Silveira (2009), que mencionou o fato de os bancos de dados referentes a endereços físico e eletrônico retratarem uma situação anterior que não espelha a realidade no momento da coleta.

Então, procedemos a uma segunda busca utilizando as redes sociais, em especial o *Facebook*, o *LinkedIn* e o *Twitter*. Esse movimento mostrou-se demorado, em especial, pela existência de homônimos. O terceiro dispositivo usado foi a pesquisa na Plataforma *Lattes*; nela, obtivemos o endereço profissional do egresso. De posse dessa informação, buscamos o nome da pessoa no sítio eletrônico da instituição em que, supostamente, estava trabalhando e verificamos a disponibilidade de um endereço de *e-mail* atual. Se inexistente, tentamos contato telefônico. Encontramos algumas dificuldades nessa etapa, pois, em 75% dos casos em que conseguimos falar com a instituição (em alguns não chegamos a conseguir, pois o telefone divulgado não funcionava), os funcionários disseram que não conheciam a pessoa, que ela não trabalhava mais lá e não havia deixado contato.

Um último recurso, então, foi concebido: a pesquisa em listas de telefone *on-line* em que pudéssemos encontrar o nome do egresso. Esse dispositivo também se revelou parcial. Além de depararmos novamente com vários homônimos, em cerca de 80% dos casos; os números disponibilizados *on-line* não existem mais, segundo informação da rede de telefonia. Conseqüentemente, para a análise de dados deste trabalho, consideraremos exclusivamente as informações obtidas nas respostas daqueles que efetivamente responderam ao questionário.



### 3 RESULTADOS

#### 3.1 Impacto na vida profissional após a conclusão da pós-graduação

A maioria dos participantes reportou um impacto positivo em sua vida profissional. 64,35% dos egressos do doutorado e 44% dos egressos do mestrado mencionaram aumento de salário relacionado à conclusão da pós-graduação. Os poucos casos em que se assinalou uma decepção a esse respeito parecem estar correlacionados com o que Hagenauer e Volet (2014) qualificam como sendo a emergência de um afeto negativo advindo da lentidão em perceber que a prática profissional docente é controlável apenas parcialmente.

Dos doutores entrevistados, 48% dedicam-se à docência, 18% no ensino superior e 30% na escola básica. Como a área inclui os profissionais que originariamente têm interesse na psicologia e áreas afins, 52% deles continuam fazendo uma escolha profissional não diretamente ligada à sala de aula. 39% trabalham como diretor, coordenador, supervisor de escola, entre outras funções, e 13% como psicólogo, psicanalista ou assemelhado.

Dos egressos do doutorado, 67,8% foram aprovados para concursos públicos após a conclusão de seus cursos, sendo 45% para o ensino superior; 15% para a escola básica e 7,8% para escolas técnicas, institutos e outros.

Com relação ao ensino superior, 33% dos egressos estão trabalhando em Universidades Federais e 25,3% em Universidades Estaduais. Há também aqueles que trabalham em Universidades Privadas, mas, dado o grande volume de dados com os quais estávamos lidando, optamos por não fazer essa contabilidade no recorte desta pesquisa. 63,5% dos doutores egressos assumiram responsabilidades administrativas, tais como: Coordenação de curso (36,5%); Coordenação de área (14,8%); Chefia de departamento ou de colegiado (13,6%); Direção de Unidade (11,4%) e Pró-reitoria (4,4%).

Esses doutores têm tido boa circulação no meio acadêmico. 84% participam regularmente de congressos e simpósios da área, sendo 47,6% como convidados e 81,8% como proponentes de comunicações livres ou outras formas de apresentação

de trabalhos. 49,5% são regularmente convidados como pareceristas de revista, editora ou órgão de fomento. 61% são convidados para fazerem parte de conselho editorial de revista.

Todos os egressos continuam ativamente engajados em pesquisa. 55% deles coordenam projeto de pesquisa, sendo que, desses, 34,3% são financiados por órgão de fomento e 55,7%, embora não financiados, foram submetidos aos trâmites devidos para registro na unidade em que o participante trabalha. 58,4% participam de projetos coordenados por terceiros, seja um colega (77,85%), seja o ex-orientador (22%).

Quanto ao impacto na vida profissional, 64,1% dos mestres continuaram (ou passaram a trabalhar) como professores. 15,2% mantiveram-se no ramo de outras atividades ligadas à educação. Houve, ainda, quem, após o mestrado, deixou a sala de aula em favor de uma atividade administrativa, como coordenação ou direção de escola, por exemplo. 11,5% dos participantes permaneceram em atividades não diretamente ligadas à educação, em especial no caso daquelas mais ligadas à psicologia e à psicanálise e 9,3% permaneceram dedicados aos estudos em regime de dedicação exclusiva. 41,3% dos egressos do mestrado foram aprovados para concursos públicos, sendo 29,05% para a escola básica; 8,2% para o ensino superior e 4,05% para escolas técnicas, institutos e outros.

Com relação à escola básica, os locais de trabalho estão assim distribuídos: Escola Municipal (43,9%); Escola Estadual (24,7%); Escolas Técnicas (2,8%) e Institutos Federais (5,4%). Com relação ao ensino superior, 9,5% em Universidades Estaduais e 4,2% em Universidades Federais. 46% dos mestres egressos assumiram responsabilidades administrativas, tais como: Coordenação de área (33,4%); Coordenação de curso (23,8%); Chefia de departamento ou de colegiado (12%); Direção de Unidade (7,1%) e Pró-reitoria (2,4%).

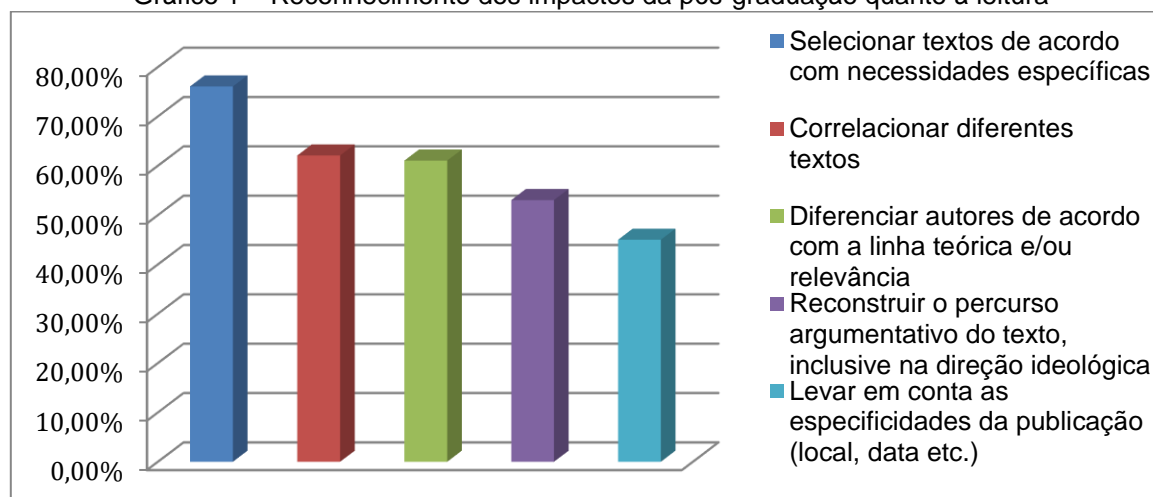
Dentre os mestres, 72,7% participam regularmente de congressos e simpósios da área, sendo 18,7% como convidados e 63,7% como proponentes de comunicações livres ou outras formas de apresentação de trabalhos. 73,4% deles deram continuidade ao interesse em pesquisa, participando em projetos coordenados por terceiros, seja o ex-orientador (50%), seja um colega (44,7%).



### 3.2 Reconhecimento dos impactos da realização da pós-graduação sobre a leitura, escrita e sua capacidade de pesquisar

Os gráficos 1, 2 e 3, que se seguem, sistematizam as respostas dos egressos quanto ao reconhecimento do impacto do curso nos atos de ler, escrever e pesquisar.

Gráfico 1 – Reconhecimento dos impactos da pós-graduação quanto à leitura



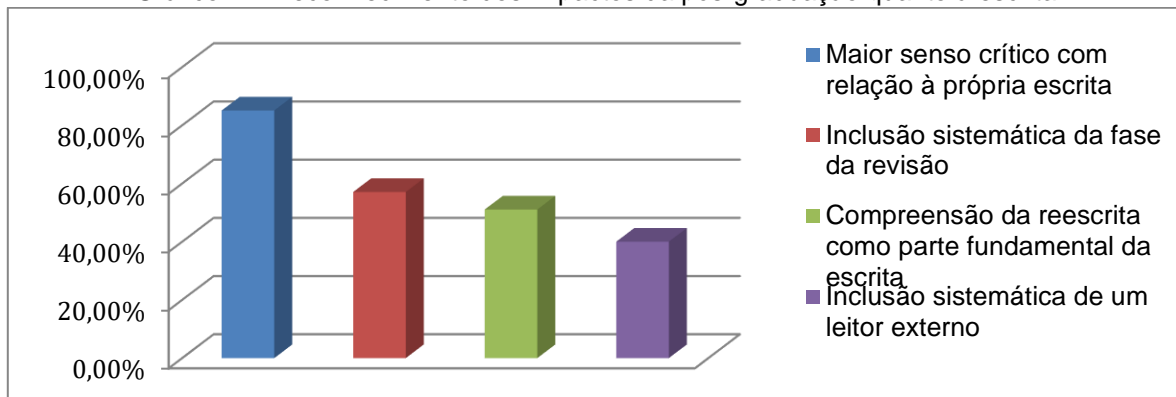
Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Observamos, pela leitura do gráfico, que um dos maiores impactos descritos pelos participantes foi a passagem de uma leitura mais passiva para uma mais ativa. 76,07% dos egressos fizeram um assinalamento que, provavelmente, corresponde a um momento da formação em que o pesquisador passa de uma posição de aluno que, inicialmente, recebe uma bibliografia de um pesquisador mais experiente para uma de pesquisador, autorizando-se a selecionar textos de acordo com a pesquisa que desenvolve. Ou seja, afirmaram ter passado a "selecionar textos de acordo com necessidades específicas".

O aprimoramento nas habilidades de classificação e correlação de textos também é digno de nota. Ressalte-se, ainda, que ambas podem ter, ao menos potencialmente, um impacto nas habilidades argumentativas do egresso.



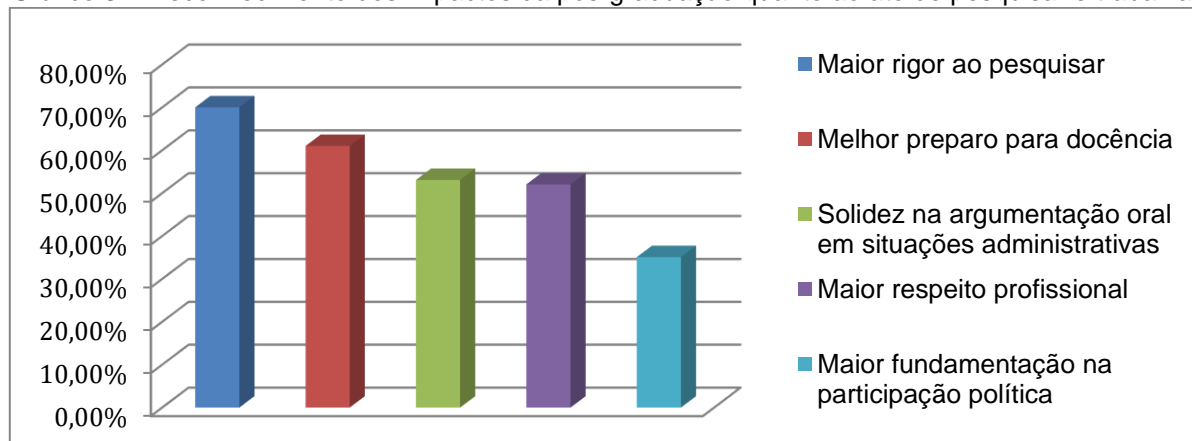
Gráfico 2 – Reconhecimento dos impactos da pós-graduação quanto à escrita



Fonte: elaboração das autoras

A maior conquista dos participantes da pesquisa com relação à escrita deu-se em relação à própria percepção do que é escrever. Em primeiro lugar, os egressos reportaram ter passado a se dar conta das fragilidades e limitações da própria escrita. Então, conscientemente ou não, os participantes levaram em conta as recomendações de Suna e Linton (2014) a respeito de um maior cuidado em relação à estruturação dos textos. As conquistas subsequentes podem ser consideradas desdobramentos da precedente, pois o senso crítico é condição necessária a elas.

Gráfico 3 – Reconhecimento dos impactos da pós-graduação quanto ao ato de pesquisar e trabalhar



Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Dos participantes, 70,2% afirmam ter passado a pesquisar de maneira mais rigorosa após a conclusão do curso. 60,1% deles correlacionam esse rigor com o fato de terem passado a refletir a respeito da relevância social da pesquisa antes de prosseguir com ela. 58,3% dos egressos explicam essa conquista por uma maior



segurança com relação aos procedimentos metodológicos e/ou dispositivos teóricos envolvidos na pesquisa.

### 3.3 Divulgação dos resultados de pesquisa

Iniciamos este artigo com uma epígrafe retirada de uma obra de Paul Ricoeur (2006), dedicada à compreensão do conceito de reconhecimento. Naquela obra, a tese defendida pelo autor é aquela segundo a qual o reconhecimento passa por três tempos.

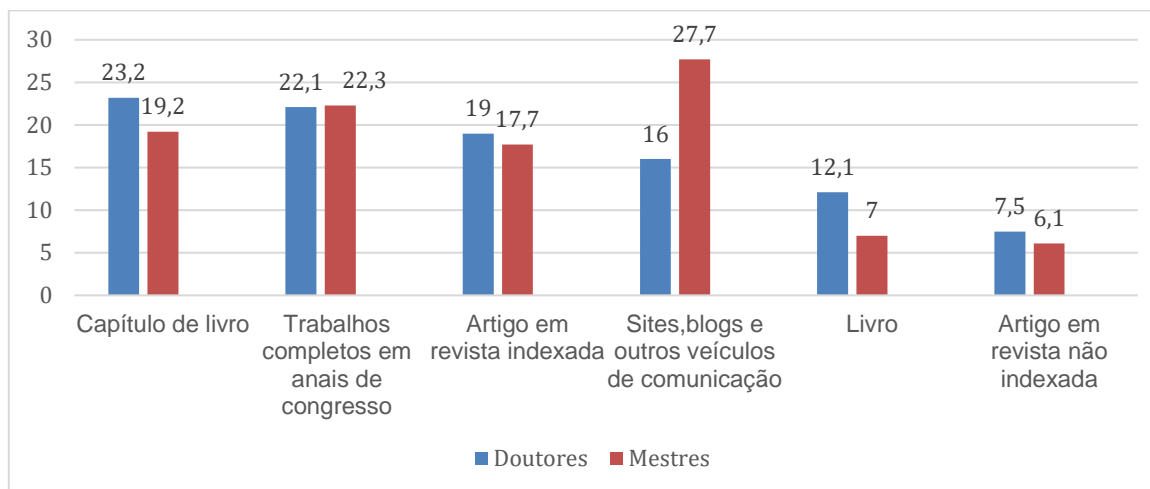
O primeiro relaciona-se à capacidade do eu que reconhece, identificando-se a alguma coisa e, depois, a alguém. O segundo, está ligado à noção de narratividade daquele que pode reconhecer. Essa instância, por sua vez, volta-se tanto ao passado que se narra (memória) quanto ao futuro que se projeta a partir do ato de narrar para alguém (promessa). O último, por fim, liga-se à capacidade do mútuo reconhecimento, do estabelecimento de laços com pares que se avaliam continuamente. Vemos, portanto, que o percurso do reconhecimento ocorre da passividade para a atividade, vai de ser reconhecido para se fazer reconhecer.

Assim, pensamos poder afirmar que a avaliação de impactos de conclusão de programas de pós-graduação no percurso de egressos consiste, em última instância, em uma investigação a respeito do quanto cada um dos formados está sendo bem-sucedido no desafio de se fazer reconhecer por seus pares. Uma das maneiras de se fazer reconhecer é divulgar os resultados do próprio trabalho.

Em relação aos resultados, 80,3% das teses de doutorado e 34,3% das dissertações de mestrado foram divulgadas em meio diverso do banco de teses e dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O gráfico 4, a seguir, sistematiza os resultados comparativamente.



Gráfico 4 – Meios de divulgação de teses e dissertações



Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Dentre os doutores, os principais meios de divulgação foram utilizados: capítulo de livro (23,2%); trabalhos completos em anais de congresso (22,1%); artigo em revista científica indexada (19%); *sites, blogs* e outros veículos de comunicação (16%); livro (12,2%) e artigo em revista científica não indexada (7,5%).

Os mesmos meios foram escolhidos pelos mestres, porém, não na mesma ordem de preferência. Eles adotaram a seguinte ordem: *sites, blogs* e outros veículos de comunicação (27,7%); trabalhos completos em anais de congresso (22,3%); capítulo de livro (19,2%); artigo em revista científica indexada (17,7%); livro (7%) e artigo em revista científica não indexada (6,1%).

Todos os participantes continuam a escrever artigos científicos. Os mestres o fazem preferencialmente sozinhos (67,8%) enquanto os doutores, em coautoria (64,8%), sendo essa distribuída do seguinte modo: a) colegas de trabalho (23,7%); b) colegas de curso ou de grupo de pesquisa (22,2%); c) alunos e orientandos (20,1%); d) ex-orientador (16,4 %); e) parceiros de outras instituições (13,4%) e f) ex-alunos ou ex-orientandos (4,2%).

As repercussões das conquistas profissionais e pessoais dos egressos em termos de publicações qualificadas nos parâmetros atuais da comunidade acadêmica ainda são frágeis. Esse achado aponta tanto para a necessidade de discussão das políticas de publicação em revistas indexadas quanto para o desenvolvimento de pesquisas específicas voltadas para as dificuldades enfrentadas por pesquisadores

que precisam adaptar seus modos de escrever aos veículos destinados à divulgação de trabalhos científicos.

Tem-se afirmado que as possibilidades de publicação nunca foram tantas quantas as existentes em nossa sociedade (DIAS SOBRINHO, 2014). Nossos dados mostraram, entretanto, que isso não significa que egressos de pós-graduação usem essas oportunidades de modo a potencializar suas carreiras. Se tomarmos, por exemplo, publicações em revistas indexadas, que correspondem ao ideal de publicação em órgãos de fomento, essa porcentagem não ultrapassa aos 19% considerando mestres e doutores.

Com relação às causas, um elemento a ser considerado é a relativa fragilidade das parcerias. Os mestres que publicam em número menor e de forma menos acadêmica costumam fazê-lo sozinhos. Entre os egressos doutores, cuja publicação se destina, em maior grau, aos veículos científicos, a coautoria é o modo principal de organização para escrever. Destaca-se a efemeridade do vínculo entre orientadores e orientandos; mesmo após três ou quatro anos de trabalho conjunto, 80,06% dos egressos não publicam mais textos em coautoria com seus ex-orientadores, potencializando o percurso previamente trilhado conjuntamente. Um estudo a respeito desse vínculo, a exemplo do iniciado por Riolfi e Andrade (2009), perfila-se, portanto, como uma linha de investigação promissora para quem se interessa por elucidar as vicissitudes da publicação por pós-graduandos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o período 2007-2017, que teriam sido os efeitos da área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP?

Com relação à leitura, salientamos uma mudança de posição subjetiva, mais do que uma alteração na competência técnica propriamente dita. Se, nos níveis anteriores, os graduandos pareciam estar aprendendo ou consolidando as habilidades necessárias para ler textos acadêmicos; na pós-graduação tratou-se da conquista de uma sensação de independência com relação à necessidade da mediação entre o leitor e o texto.

Paradoxalmente, a balança inverteu-se com relação à escrita, processo no qual o reconhecimento da dependência se deu. Aqui, ao contrário do que vinha ocorrendo na graduação, os egressos passaram a recorrer a leitores externos, revisores profissionais, gramáticas, livros de apoio, tais como dicionários de sinônimos, entre outros.

Com relação ao ato de pesquisar, em poucas palavras, podemos dizer que a pós-graduação acrescentou mais peso a uma representação que, inicialmente, era esvaziada de consistência. À medida que o mestrando ou doutorando se inteirava dos aspectos éticos, metodológicos ou procedimentais do que é pesquisar, compreendia, com maior alcance, a real extensão da tarefa à qual havia inicialmente se proposto.

Isso resultou que, com relação aos frutos do investimento financeiro que foi realizado para a formação de pós-graduandos, possamos salientar três traços de âmbito geral:

1. Retorno do investimento público às instituições públicas. Os egressos foram aprovados em concursos, tendo buscado, em especial, as esferas federal e estadual para trabalhar.
2. Formação de quadros para a educação, em especial, para a escola básica. Os egressos inseriram-se ou se mantiveram na área de educação, com destaque à docência. Assim, uma linha de pesquisa interessante com relação aos impactos da pós-graduação seria investigar em que medida existem diferenças no aprendizado dos alunos dos profissionais que cursaram ou não pós-graduação.
3. Formação de pesquisadores, vinculados às instituições de ensino superior. Os egressos assumiram as responsabilidades ligadas à continuidade da carreira de pesquisador, tendo se mantido ativos na divulgação dos resultados obtidos.

Não podemos deixar de ponderar, ainda, a respeito dos impactos obtidos ao nível individual para quem conclui uma pós-graduação. A exemplo do que aconteceu com os participantes da pesquisa de Andrade, Negreiros e Ferreira (2013), os egressos da área de concentração *Educação, Linguagem e Psicologia* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP – relatam ter conquistado condições de trabalho e renda mais satisfatórias e parecem vislumbrar um melhor futuro profissional.



Na introdução deste artigo, afirmamos que passar a sustentar as ações compatíveis com quem tem o título de mestre ou de doutor era um dos efeitos mais desejáveis de uma formação. Com Riolfi e Alaminos (2007), afirmamos, ainda, que essa sustentação se relaciona com o reconhecimento das conquistas obtidas ao longo do percurso da formação. Para concluir, gostaríamos de sugerir que se invistam esforços para investigar os efeitos de avaliações de impacto sobre os participantes das pesquisas. Na medida em que participar desses trabalhos pode proporcionar aos antigos pós-graduandos um espaço no qual ressignificar a própria formação, parece-nos não ser descabido propor que avaliar o que houve com os egressos é parte integrante da formação.

#### **CLAUDIA ROSA RIOLFI**

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999), fez pós-doutorado pela *Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis* (2010). Professora Livre Docente na Universidade de São Paulo. Psicanalista, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP.

#### **EMARI ANDRADE**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2015). Professora de língua portuguesa no Instituto Federal de São Paulo, *campus* Jacareí. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP-FEUSP e atua principalmente nos seguintes temas: escrita, leitura, pós-graduação, psicanálise, ensino-aprendizagem e formação de professores.

#### **REFERÊNCIAS**

ALEXANDRE NETTO, C. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, jul. 2018. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252018000300012&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2019.

ANDRADE, J. E. B.; NEGREIROS, J. L. X. M. de; FERREIRA, R. R. Avaliação de impacto de um Programa de Pós-Graduação na atuação profissional de egressos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXVII, 2013, Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro, ANPAD, 2013. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANPAD\\_GPR1387.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR1387.pdf). Acesso em: 25 ago. 2019.



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*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. v. 1, p. 285-314.

BICKMAN, L. Impact assessment. In: MATHISON, S. *Encyclopedia of evaluation*. California: SAGE, 2005. p. 194.

BRASIL. Lei 1.310/51 de 15 de janeiro de 1951, Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jan. 1951. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034107/lei-1310-51>. Acesso em: 25 de ago. 2019.

BRASIL. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./out./nov./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – Capes. *Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010*. Brasília, DF: 2004. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – Capes. *Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020*. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <https://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 29 ago. 2019.

COELHO, M. C. de R.; SILVA, J. P. da. Acompanhamento de egressos como instrumento de gestão. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 470-478, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/29514>. Acesso em: 18 ago. 2019.

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. (orgs.). *Estudos com estudantes egressos: Concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 15-22.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, out. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2055>. Acesso em: 08 set. 2017.

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



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2018.

FREITAS, C. F.; SOUZA, C. H. M. de. Avaliação da trajetória profissional dos mestres e doutores egressos do Programa de Pós-graduação em Geologia e Geoquímica do Instituto de Geociências da UFPA: período 2010-2013. *InterSciencePlace - Revista Científica Internacional*, Campos dos Goytacazes, n. 1, v. 11, n. 4, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v11n1a4>. Acesso em: 29 agosto de 2017.

HAGENAUER, G.; VOLET, S. 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, Londres, v. 29, n. 2, p. 240-262, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>. Acesso em: 01 set. 2019.

HORTALE, V. A. et al. Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 48, n.1, p.1-9, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102014000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102014000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 ago. 2019.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 ago. 2019.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista linear" para "novos modos de produção do conhecimento" - implicações para avaliação. *Avaliação [online]*, Campinas, v.13, n.3, p.625-645, nov. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300002>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PAIVA, A. M. *Rumos e perspectivas do egresso do programa de pós-graduação stricto-sensu em educação PUC-Campinas – (1993-2004)*. 2006. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PIZZI, M. de L. B.; SANTOS; M. A. G. dos. Alguns indicadores sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar nos anos de 2008 a 2016. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.11, n.2, p. 407-428, jun./ago., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2278>. Acesso em: 19 ago. 2019.

RICOEUR, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.



RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200008&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200008&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 18 ago. 2019.

RIOLFI, C. R.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n.1, p. 99-118, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132009000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 ago. 2019.

RIOLFI, C. R. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (orgs.). *Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia (MG), Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 85-103.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educ. Soc. [online]*, v. 24, n.83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>. Acesso em: 25 ago. de 2019.

SILVEIRA, O. *O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, S. M. Z. de et al. Trajetória profissional dos egressos do programa: 1990-2000. In: OLIVEIRA, R; SOUZA, S. M. Z. (orgs.). *Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP*. Estudos e Documentos, 44, São Paulo: FEUSP, [S.l: s.n.], 2003.

SUNA, H.; LINTON, J. D. Structuring papers for success: Making your paper more like a high impact publication than a desk reject. *Technovation*, Ottawa, v. 34, n.10, p. 571-573, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2014.07.008>. Acesso em: 01 set. 2019.

VALADÃO Jr; V. M.; RODRIGUES, H. G. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. *Administração: ensino e pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 325-354, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n2.94>. Acesso em: 01 set. 2019.

VARGAS, H. M.; PAULA, M, de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 out. 2018.

VEDUG, E. *Public Policy and Program Evaluation*. New Jersey: Transaction Publishers, 2008.



Z Aidan, 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). *Educ. rev.* [online]. Belo Horizonte, v. 27, n.1, p.129-160, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2019.