

ANGELA MARIA DE PAIVA

**RUMOS E PERSPECTIVAS DO EGRESSO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU*
EM EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS – (1993-2004)**

PUC-Campinas

2006

ANGELA MARIA DE PAIVA

**RUMOS E PERSPECTIVAS DO EGRESSO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU*
EM EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS - (1993-2004)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob a orientação da Prof^a Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

PUC-Campinas

2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: PAIVA. Ângela Maria,

Título: Rumos e Perspectivas do Egresso do Programa de Pós-Graduação *STRICTO-SENSU* em Educação Puc-Campinas (1993-2004)

Orientador (a): Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

Dissertação de Mestrado em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Mara Regina Lemes De Sordi

Prof(a). Dr(a). Maria Márcia Sigrist Malavazi

Prof(a). Dr(a). Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Dedico este trabalho:

Aos meus filhos

Alexandre Paiva Gaspar

e Ariane Paiva Santi

por me acompanharem nesta trajetória

e pela constante inspiração...

“Produzir qualidade no campo educacional implica pronunciar-se sobre que tipo de homem queremos formar para produzir um determinado tipo de sociedade na qual faça sentido viver”.

(Sordi, 2005, p. 30)

Todo o meu carinho e respeito!

AGRADECIMENTOS

- A Deus.
- **Aos meus pais, e irmão (in memorian), pela presença sempre forte em minha vida.**
- **A Prof. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, minha orientadora, pela orientação sempre segura e tranqüila em minha formação de pesquisadora.**
- **À Prof. Dra. Maria Márcia S. Malavazi e à Prof. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho pelas valorosas críticas e sugestões apresentadas por ocasião da qualificação.**
- **À Kátia Moreno Caiado, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação, e sua equipe de apoio Kelly e Regina, pela colaboração, atenção e competência.**
- **À Juliana O. C. Santos e Ione Aparecida C. Gonçalves pela amizade e pela disponibilidade em fazer a revisão dos originais.**
- **Aos professores, alunos e funcionários, amigos da E.E. Prof. “Juca Loureiro” e E.E. F “Maria Cristina Beltran” pela amizade e carinho.**
- **À Prof^a. Dra. Selma Candelária Genari pelo apoio, incentivo e amizade.**
- **À amiga, Maria do Rosário Henriques Barbosa, pela amizade e incentivo, sempre tão presente em minha trajetória.**
- **Aos egressos que com carinho responderam as minhas investigações, tornando possível a realização desta pesquisa.**
- **Aos irmãos: Adiles: apoio; Adilson: alegria; Agda: alegria Alberto: força Adalgisa: companheirismo; Adalton: Energia...**

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Estudos em Avaliação”. Objetivamos avaliar, por meio da voz dos egressos do programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas de 1993 a 2004, as contribuições que o curso trouxe em sua trajetória de vida pessoal, profissional e sua inserção institucional. Usamos como metodologia, a pesquisa qualitativa, com aplicação de um questionário, enviado, via e-mail aos 135 egressos do período e obtivemos 56 retornos. Ao analisarmos o Projeto do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação cotejamos outras vozes como dos órgãos de avaliação externa (CAPES) e a dos egressos, construindo uma rede de significados justificando o grau de importância de um processo avaliatório dinâmico e participativo. A partir desse encontro objetivamos ainda subsidiar o próprio programa sobre as mudanças que se fizerem necessárias para manter sua proposta pedagógica sintonizada com os desafios transformadores da sociedade contemporânea. As informações analisadas são discutidas visando sugerir estratégias as quais poderão culminar com uma dinâmica de avaliação interna participativa e aberta à comunidade acadêmica imprimindo o caráter formativo ao processo avaliativo visando o aperfeiçoamento e fortalecimento do Programa e de seus membros. Focamos a trajetória do egresso após a conclusão do curso e os desdobramentos de seu processo de capacitação, o que possibilitou-nos perceber que os valores construídos pelo curso permitiram que a maioria dos egressos do período analisado se sobressaísse nas questões ligadas a educação principalmente no tocante ao ensino superior, comprovando o caráter sério e comprometido dos profissionais que constituíram estes 15 anos de vida do programa.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Egressos, Pós-Graduação e Educação.

ABSTRACT

This paper is according to the research line "Studies on Evaluation". The paper aims to evaluate, by hearing egress students from the program of Post-Graduation *stricto-sensu* in Education of PUC-Campinas, from 1993 to 2004, the contributions brought by the course to their trajectory of personal and professional lives and to their institutional insertion. As a methodology, the qualitative research was used, through the application of a questionnaire sent via e-mail to 135 students of that period. Only 56 students replied. First of all, the Project of the Program of Post Graduation *stricto-sensu* was analyzed; then, other voices were heard such as the ones from External Evaluation Organs (CAPES) and the ones from the egress students. From that, a significance net was built, justifying the importance degree of an evaluatory, dynamic and shared process. Finally, the present research aims to give subsidies to the Program, suggesting changes that may be necessary in order to maintain its pedagogical propositions according to the transforming challenges of contemporary society. The studied information was debated to suggest strategies that may lead to a shared, dynamic internal evaluation, opened to the academic community and that can show a formative character to the evaluation process. Thus, the strengthening and improvement of the Program and its members can be reached. The trajectory of the egress student after leaving the course and the development of his/her qualification process were focused. It was noticed that values built during the course allowed most of the egresses of the given period to excel in subjects concerned to Education, mainly in higher education. The engaged and earnest characteristics of this 15-year-old program, as well as of its members were confirmed.

Key words: Institutional Evaluation, Egress, Post Graduation, Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
Os múltiplos sentidos de uma Pós-Graduação em Educação: Avaliar é Preciso..	20
1.1- Avaliação como Regulação e Emancipação.....	34
1.2- Projeto Político-Pedagógico para uma Pós-Graduação.....	37
CAPÍTULO II	
Escolhas Metodológicas.....	42
2.1- Interesse pelo tema e tratamento metodológico.....	42
CAPÍTULO III	
Programa de Pós-Graduação Stricto-sensu em Educação PUC-Campinas:	
A Importância de múltiplos olhares.....	46
3.1- Um pouco da História.....	46
3.2 - Os Egressos: Breve Contextualização.....	48
3.3 - A Visão da CAPES e dos Egressos sobre a proposta do Programa...	56
3.4 - Um olhar sobre o Projeto.....	70
CAPÍTULO IV	
A Avaliação do Programa Stricto-sensu em Educação na visão dos Egressos (1993-2004)	76
4.1 - Expectativas e Dilemas do aluno durante o curso..	77
4.2 - Rumos e Perspectivas do Egresso.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
BIBLIOGRAFIA	131
ANEXOS	139

SIGLAS UTILIZADAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico.

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

CONCEP - Conselho de Ensino e Pesquisa

CONSUN – Conselho Universitário

ENC - Exame Nacional de Cursos.

ENADE - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

FAPESP - Fundações de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.

IES - Instituição de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

PNPG - Programa Nacional de Pós Graduação.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

SESU - Secretaria de Educação Superior

UNE - União Nacional dos Estudantes.

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação se conceitua, inicialmente, como o lugar e o tempo institucionais para a realização da pesquisa bem como para a preparação dos pesquisadores.

(SEVERINO, 1998, p. 9)

Dentro do contexto atual, globalizado, vivenciando a problemática do ensino face as tão comentadas e divulgadas mudanças que envolvem o processo educacional em nosso país, exige-se, que as instituições de ensino superior tornem o processo educacional, cada vez mais elucidativo para a construção e significância do conhecimento.

Como instituição social, a Universidade deveria ser determinante do funcionamento da sociedade e das contradições que dela advém, aspirar à universalidade para o ensino e tendo a melhoria da qualidade de vida desta sociedade como princípio. Entretanto, sabemos que as Universidades nem sempre tomam este princípio como seu objetivo, tornando-se para isso necessário uma avaliação sobre os rumos e caminhos que a norteiam estejam sendo levantados, a fim de se detectar possíveis falhas que possam ser discutidas e redirecionadas através da pesquisa. Esta por sua vez, deve elucidar os fatos, direcionar os

caminhos, organizar e preparar o profissional que irá atuar nos diferentes segmentos educacionais, fazer a articulação entre educadores e educandos, e, conseqüentemente, elevar a qualidade de ensino da universidade.

A valorização pessoal do aluno é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem concretize-se. Portanto, envolvê-lo dentro deste contexto dinâmico e complexo em que as ações educativas se desenvolvem é importantíssimo para dar novos direcionamentos aos cursos na Universidade.

Atualmente, conhecimentos novos chegam rapidamente e a saturação do mercado de trabalho para pessoas qualificadas faz com que passemos a viver sob tensão permanente, sem saber se o alto investimento em um curso de graduação ou pós-graduação poderá nos oferecer a certeza de melhores resultados, tanto na vida profissional como na realização pessoal. Portanto, ao final de sua trajetória num curso de mestrado o egresso deverá ser capaz de fazer uso responsável de seu título não apenas direcionado ao exercício de uma profissão, mas de realizar um envolvimento importante no quadro das mudanças sociais. Uma Universidade que prima pela qualidade de ensino assume um compromisso diante da sociedade e seus problemas por meio de posicionamentos direcionados, priorizando a ética, a cidadania e o respeito à cultura, de modo a esclarecer um número cada vez maior de pessoas sobre seus direitos. Encontramos em Sordi, uma definição para a qualidade de ensino que estamos falando: “Produzir qualidade no campo educacional implica pronunciar-se sobre que tipo de homem queremos formar para produzir um determinado tipo de sociedade na qual faça sentido viver.” (2005, p. 30).

Sendo assim, nossa pesquisa pauta-se nos egressos do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas de 1993 a 2004, no sentido de elucidar alguns fatos como a contribuição do curso e seu significado em suas vidas.

Reconhecemos, hoje, que os egressos, poucas vezes, aparecem como sujeitos das pesquisas. Parecem não ter voz, por isso, reconhecer suas maiores dificuldades ao realizar o curso, seu sentimento ao final dele, conhecer sua trajetória,

contribuições do curso sobre sua vida pessoal, profissional e no trabalho coletivo, o destino que deu ao resultado final de suas pesquisas, saber quais são seus planos para o futuro é delinear também o perfil acadêmico e profissional dos envolvidos no Programa de Pós-graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas e contribuir para seu aperfeiçoamento.

Quando entramos em contato com os egressos através da pesquisa, podemos gerar mudanças significativas, construir um conhecimento participativo, elucidativo para muitas questões que merecem ser aprimoradas nos Programas, em geral, e de Pós-Graduação em particular. A participação dos egressos é fundamental para nortear este trabalho, pois, com sua experiência, conhecimento, e envolvidos com o ensino seja em que nível for, muito têm a acrescentar e garantir sua participação possibilitando completar outras formas importantes também de avaliação sobre o andamento do programa.

Que valores e conhecimentos o mestrado proporcionou de modo a abrir possibilidades aos egressos, num mundo altamente competitivo e com informações cada vez mais rápidas?

Qual ou quais as repercussões da Pós-Graduação sobre suas vidas abrangendo aspectos profissionais, individuais ou coletivos?

Desta forma, nossas reflexões são direcionadas para o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em educação da PUC-Campinas. Espera-se, através da voz dos egressos, que nossas investigações possam contribuir para o processo de avaliação do programa, de modo a refletir sobre os compromissos do curso e a superar eventuais limites em sua proposta, bem como identificar as potencialidades do trabalho desenvolvido pelos docentes do programa.

Procurou-se, neste trabalho, analisar o Projeto Político-pedagógico de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas, sentir os seus efeitos na prática, possibilitar ao curso entrar em sintonia com sua proposta, superando a dicotomia teoria/ prática. Esperamos que o egresso tenha se reconhecido como um profissional maduro, com um saber consistente que lhe permita prosseguir nas mais

diversas áreas do conhecimento, fazendo a diferença entre os vários profissionais que chegam a cada ano nas instituições de ensino.

Gatti aponta uma série de problemas em relação à Pós-Graduação brasileira, dentre os quais destaca:

curta duração de vida das equipes de pesquisa nas universidades; dificuldades no programa de apoio aos pós-graduandos tanto no que diz respeito ao dimensionamento do *quantum* do auxílio concedido, como ao apoio contínuo aos programas e minimização do tempo para liberação das bolsas (1982, p.19).

Acreditamos ser necessário discutir o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em educação como forma de garantir o fortalecimento das relações entre universidade e sociedade, com um ensino de qualidade que busque alternativas na superação dos problemas que a envolve. Mas que qualidade é essa? Qualidade de ensino que propicie à Universidade condições de avançar, de refletir sobre o complexo contexto em que vivem milhões de brasileiros e de ter clareza de idéias para ir ao encontro de soluções capazes de minimizar os problemas de inúmeras ordens que a envolvem.

É como dizem Dias Sobrinho e Balzan:

A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a participação de todos os seus membros em todas as etapas do processo. (2000, p. 1).

Partindo desse princípio, a presente pesquisa volta-se para o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação, através de pesquisa qualitativa, analisa depoimentos de egressos da PUC-Campinas no período de 1993 a 2004, pois em 1993 ocorreram as primeiras defesas de dissertação de mestrado. Sendo assim nossa pesquisa tem o objetivo de verificar se as reflexões durante o curso foram

capazes de direcionar e reconhecer seu trabalho profissional para um ensino mais significativo, voltado para a realidade, compreendendo que o trabalho pedagógico está amplamente relacionado com as propostas a que o curso se dispõe.

Para tanto, se faz necessário problematizar o grau de tensão oculto na Universidade, as cobranças que a permeiam e que a impedem, muitas vezes, de ser transparente em suas propostas e objetivos educacionais.

Vivenciamos, atualmente, a crise da Universidade, na qual, contradições cada vez mais presentes envolvem o processo educacional.

A Universidade responde aos seus propósitos e de seus educadores? Tem conseguido manter sua autonomia?

Acreditamos que a autonomia e liberdade intelectuais da universidade são necessárias para que ela esteja apta para delinear as diretrizes com que a comunidade acadêmica, formada por professores e alunos, possa ser realmente participativa, propor idéias e revisar conceitos. Direcionar o trabalho pedagógico, de modo a exercer uma interferência - seja ela de ordem política ou técnica direcionada aos seus objetivos, ou seja, voltada para os problemas sociais.

Santos diz que:

De todas as crises da universidade, a crise institucional é, sem dúvida, a que tem vindo a assumir maior acuidade nos últimos dez anos. Em parte, porque nela se repercutem, tanto a crise de hegemonia, como a crise de legitimidade, em parte, porque os factores mais marcantes do seu agravamento pertencem efectivamente ao terceiro período do desenvolvimento capitalista [...] (1997, p. 214).

Segundo Comenius (2003), “as forças e as idéias não podem ser abstraídas de seu tempo”, sendo importante considerar os veículos, suas formas de comunicação e interpretação e o tempo em que estas considerações se processam, ou seja, considerá-las sob o ponto de vista de sua historicidade.

Urge construir uma compreensão histórica de universidade, enquanto instituição que transcende pessoas e gerações, tendo-se presente que esta instituição aponta para o futuro e ultrapassa governos. (VIEIRA, 1991, p. 16).

Deste modo, torna-se necessário colocar em debate a temática da crise desta instituição, que passa por todos aqueles que a constituem, estendendo-a a toda a sociedade, a fim de promover a recuperação desta instituição pela dialética, numa possibilidade da universidade se voltar ao que em suas origens ela se propõe a ser, um campo de saber, possível de negar a lógica do mercado e o papel de prestadora de serviço de segmentos empresariais.

A crise por que passa a universidade, volta-se principalmente para o compromisso dessa universidade com o cidadão e as transformações sociais, indo ao encontro de suas expectativas, democratizando o acesso e tendo autonomia para definir seus próprios valores. Os governos vêm, ao longo dos anos, deixando de investir na universidade pública e propondo a sua privatização. Isto pode significar a fragmentação ou o empobrecimento da própria sociedade e a universidade passaria, sob esta ótica, de instituição social a uma organização prestadora de serviços, agindo como o mercado e controlando o conhecimento que deve ou não ser repassado ao aluno. Segundo discurso de Chauí,

Se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço. (2003)

A própria universidade pública tem se colocado elitista, ao desconsiderar, de certa forma, os problemas enfrentados pelos professores do ensino público dos níveis fundamental e médio, que assistem gradativamente à deterioração de sua qualidade, e quando faz uma relação do conhecimento à “[...] produção de uma alta cultura e conhecimentos necessários à formação de elites” (MENEGHEL, 2001).

Por este ângulo, podemos observar que a Universidade talvez tenha permitido também, que os interesses do mercado a permeassem, ou por que são mais fortes ou porque vem perdendo, gradativamente, a sua autonomia.

Santos lembra que:

Para reconquistar a legitimidade perdida, a universidade pública terá, que reforçar sua responsabilidade social, melhor definir sua relação com a indústria (não se limitando a definir sua prioridades em função de fontes de financiamento alternativas), estabelecer um relacionamento sinérgico com a escola pública, melhorar as condições de acesso, dar maior atenção à extensão, implementar a pesquisa-ação e adotar a perspectiva da ecologia dos saberes (saber dialogar com conhecimentos que, rotulados de não-científicos, foram banidos para fora dos muros da universidade). Além disso, no campo da crise institucional, tem que aprender a atuar em rede, adotar procedimentos participativos de avaliação e rever os mecanismos internos e externos de democratização. (2004, p.106-107)

Acreditamos ainda que a Universidade, seja ela pública ou privada, tem trabalhado na perspectiva da incerteza, sem saber ao certo se está indo ou não ao encontro das expectativas dos alunos, se vem contribuindo ou não para que reflitam sobre as questões de ordens econômicas, sociais e políticas, possibilitando-lhes problematizar a realidade e desvelar os anseios que o mundo profissional impõe-lhe em seu dia-a-dia.

Diante destas considerações, questiona-se como o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação proposto pela PUC-Campinas contribuiu com os egressos, em seu trabalho como educadores? Quais os efeitos do curso sobre sua vida, sob os aspectos pessoais, profissionais e com relação ao trabalho coletivo?

Estudos relacionados ao ensino universitário apontam que o corpo discente reclama por procedimentos didático-metodológicos mais dinâmicos por parte de seus professores ao conduzir suas disciplinas propondo atividades diferenciadas capaz de traduzir o conhecimento de forma mais interativa entre os alunos, desafios para os tempos atuais. Apesar de vivenciarmos mudanças tão rápidas no mundo globalizado

a palavra do professor é forte, a influência que exerce na vida do aluno é significativa e ímpar, portanto, é “preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos e novas pegadas”. (CASTANHO, 2000 p.77)

Dessa maneira, espera-se que um Programa de Pós-Graduação em Educação tenha uma preocupação com o campo pedagógico partindo do pressuposto que seu corpo discente é formado em sua maioria por profissionais atuantes ou que pretendem iniciar carreira docente. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo conhecer a percepção dos egressos do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação da PUC-Campinas entre 1993 e 2004, a quota de contribuição efetiva que o mesmo lhes trouxe para que pudessem direcionar sua vida profissional de forma diferenciada, capaz de fazê-los associar teoria e prática, promovendo a coerência entre o que se propõe e o que se faz.

Ouvir os egressos significa, ‘dar voz aos ex-alunos do mestrado em educação da PUC-Campinas’, estabelecendo conexões importantes que possam nortear um trabalho pedagógico fortalecedor de uma sociedade mais justa e igualitária, fazendo o aluno ingressante repensar o contexto de sociedade individualizada e fragmentada que propõe o mundo globalizado.

Atualmente, sentimos cada vez mais necessidade de realizar nossas tarefas de forma muito rápida, competimos com o tempo. Conciliamos e gerenciamos muitas atividades, de modo ser necessário que o raciocínio esteja sempre alerta, parece não haver tempo para a reflexão, o amadurecimento de idéias ou para os questionamentos.

Portanto, o questionamento sobre o tempo cada vez mais escasso destinado à reflexão sobre as leituras e discussões em um programa de Pós-Graduação é um fator que merece nossa atenção, pois a reflexão é um elemento norteador do processo de ensino-aprendizagem. É necessário gerenciamento desse tempo rico de possibilidades, para que as idéias articulem-se e possa aflorar um pensamento criativo e crítico, importante numa investigação e numa pesquisa.

Sordi ensina que:

A marca predominante do ensino de terceiro grau tem sido a de valorizar sobremaneira o conjunto de informações que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade teórica aos egressos a fim de que respondam às demandas do mercado de trabalho. Toma-se como pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros. (2001, p. 232-233)

Nosso objetivo também é contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecida pela instituição analisada, qualidade essa que esteja em paralelo com a afirmação de Mantoan, (2001, p.14) “Acima de tudo, é preciso ensinar na escola e em toda parte, que aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e nós mesmos como seres singulares, capazes de estabelecer vínculos entre si”.

Enfatizando a questão da qualidade, repetimos os dizeres de Balzan, segundo o qual “Há necessidade de se avaliar para desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação” (2000, p.116).

Para atingir tais objetivos, optamos pela seguinte estruturação dos capítulos: no Capítulo I, intitulado “Os Múltiplos sentidos de uma Pós-Graduação em Educação: Avaliar é preciso”, discutiremos as políticas públicas de Pós-Graduação, o projeto político pedagógico para uma pós-graduação e a avaliação como regulação e emancipação. No Capítulo II, abordaremos nossas escolhas metodológicas, o Projeto do Programa *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas com seus objetivos, corpo docente e discente assim como recursos humanos, físicos e materiais.

No Capítulo III enfocaremos o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas e a importância de vê-lo sob diferentes olhares na qual abordaremos um pouco de sua história, uma breve contextualização sobre nossos respondentes, o seu grau de importância sob a perspectiva da CAPES e dos egressos e ainda um olhar sobre o Projeto do Programa.

No capítulo IV, abordaremos as expectativas e dilemas dos egressos durante o curso assim como seus rumos e perspectivas após a conclusão. Por fim nossas considerações finais.

Encontramos em Severino referencial importante sobre nossa pesquisa ao afirmar que:

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente: o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente: a comunidade precisa da pesquisa pra poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (1998, p.17-18)

CAPÍTULO I

Os múltiplos sentidos de uma Pós-Graduação em Educação: Avaliar é preciso

Acompanhando a trajetória de avaliação da aprendizagem sob os princípios positivistas, integrado a um modelo de currículo, que assume um controle do planejamento semelhante ao processo industrial, podemos observar a sua impregnação por quase todo o sistema educacional, no qual alguns professores e gestores infelizmente, vangloriam-se de seu método e o reproduzem até os dias de hoje. Com característica tecnicista, a avaliação quantitativa busca o resultado,

mensura, objetiva, determina, exclui e elitiza, priorizando o bom desempenho, controlando e forçando o ritmo daqueles considerados mais ou menos aptos, inibindo a criatividade e a criticidade. Saul, ao falar sobre a avaliação quantitativa nos mostra que:

Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto ao nível federal como estadual, e traduzindo-se em lei, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores que, mau ou bem, a utilizam. (2001, p.32)

Entretanto, podemos sentir, felizmente, que os processos avaliatórios, no decorrer dos tempos, foram sofrendo a influência de muitos autores que os questionaram e foram, gradativamente, propondo novos paradigmas, capazes de trazerem novas propostas direcionadas à qualidade do processo de ensino - aprendizagem, no qual a formação do indivíduo fosse colocada em pauta. Evidenciar a avaliação com maturidade é encarar as dificuldades em romper com sua função seletiva e discriminatória. É um exercício permanente e ativo que deverá se tornar uma constante no trabalho do educador. É comprometer-se a problematizar a própria vida, superando os medos e vislumbrando possibilidades de reconstruir uma história nova, capaz de agregar valores, estabelecendo estratégias de ensino viáveis de aplicação na prática cotidiana. Inovar, querer avançar, comprometer-se a lançar sementes novas e descobrir novos talentos, ir ao encontro do outro, construir pontes e abrir novos caminhos. É como diz Sordi: “A inovação nos processos de avaliação depende de nosso comprometimento com uma determinada visão de educação que precisa ser explicitada, muito mais pela eloquência de nossas ações concretas do que de nossos discursos” (2000, p.247).

Contribuir para a reflexão sobre o sistema educacional como um todo, estar ciente dos múltiplos fatores que influenciam o processo educacional de ordens diversas, como o político e econômico, é um dos recortes que fazemos ao analisar a

importância da avaliação. Perceber a grandiosidade da avaliação como um processo que nos faz refletir é analisar as intencionalidades que a permeiam, ir adiante, estar aberto para ouvir críticas e sugestões de todos que fizeram parte da trajetória de sua construção e reconstrução.

Com um olhar mais atento, profundo, de pesquisador, podemos contribuir para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis em que o ensino se processa, e este é o nosso objetivo maior. A partir da visão dos egressos sobre o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas, esperamos poder negociar possibilidades, abrir mais espaço às participações, e, principalmente, reconhecer que os mecanismos avaliatórios tanto na relação gestão-escola, professor-aluno, universidade-governo, são dinâmicos e podem ser democráticos. Carlos Vogt (2003), em reportagem, cita:

O sistema de Pós-graduação brasileiro tem contribuído fortemente para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Esse sistema tem aumentado a participação de autores brasileiros em artigos de periódicos relevantes, além de qualificar proporções crescentes de docentes universitários, elevando a qualidade do ensino de graduação brasileiro. Apesar das vantagens, esse sistema tem recebido várias críticas de pesquisadores, pós-graduandos e mestres, o que tem despertado discussões no meio acadêmico estimulado pesquisas sobre a Pós-graduação no Brasil.

Por este olhar, direcionamos nossas reflexões sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, esperando, através da voz dos egressos, muitas vezes subestimadas nas pesquisas, permitir um repensar ao Programa, baseado em sua proposta inicial que fizeram dele uma realidade, fruto do esforço conjunto e contínuo de um grupo de profissionais que o idealizaram, o projetaram e o colocaram em funcionamento.

Qual ou quais os objetivos do Programa de Pós-Graduação? Para quê e para quem são oferecidos os Programas de mestrado em educação? Qual o objetivo da pesquisa?

Questionamentos como estes são constantes durante o processo em curso do aluno de Pós-Graduação, que, vivenciando vários dilemas durante o mestrado, cala-se ao concluí-lo, pois muitas vezes, exausto, não quer olhar para trás e refletir sobre as dificuldades que fizeram parte de sua trajetória. Outras vezes, já se sente excluído do sistema e sua voz já não tem valor. Ficaram lacunas? Perguntas sem respostas? Ficou o vazio?

É necessária uma análise mais amadurecida do momento em que o já formado vê-se na situação de confrontar seus conhecimentos teóricos e sua chegada ao mercado de trabalho. É hora de colocar em prática o que aprendeu na graduação e verificar se o saber da Pós-Graduação os capacitou para enfrentar os desafios que a vida acadêmica e de pesquisador em educação lhes impõem.

É preciso regredir e perceber quais foram os questionamentos, fazê-los vir à tona, trabalhá-los criticamente, perceber que através, dos posicionamentos dos egressos, pode-se chegar ao aperfeiçoamento do curso e da Instituição. A contribuição destes alunos é valiosa demais e a pesquisa nasce da investigação criteriosa, de uma análise madura, de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Severino nos ensina que:

A pós-graduação só se justifica se tiver em vista, com sua prática, a criação sistemática de conhecimento novo, seja ele teórico, empírico ou histórico, ou seja, quer buscando-se o desenvolvimento de instrumentos do próprio conhecimento, quer desvendando-se os aspectos problemáticos da realidade, tanto na sua manifestação sincrônica como na sua produção temporal. Tendo isso presente, a Pós-Graduação se conceitua inicialmente como o lugar e o tempo para a realização da pesquisa bem como para a preparação dos pesquisadores. (1998, p.9).

O aluno, ou melhor, o profissional que ingressa numa Pós-Graduação, já tem uma história efetiva no mundo do trabalho que não pode e nem deve ser descartada. Tem prática, tem uma bagagem pedagógica que precisa e deve ser considerada. Muitas vezes, esse conhecimento prévio é desprezado, como se esta experiência não fosse cumulativa e não pudesse ser aproveitada em toda sua

plenitude e riqueza. O tempo é efêmero, mas a história de cada um é única e construída, na maioria das vezes, em dificuldades de ordens diversas. Freire, diz que: “A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática”. (2000, p.104)

A Universidade pode contribuir mais para a autonomia intelectual desse profissional, apontar caminhos possíveis e estimulá-lo a colocar suas idéias em projetos de investigação desde o início do curso, de modo que, ao final de suas reflexões, seu pensamento estivesse mais consistente e direcionado. Dessa forma, os alunos estariam adquirindo uma bagagem teórica e convivência com a pesquisa como um processo natural, caminhando com mais tranquilidade em seus processos de investigação já que, durante todo o curso, foi preparado para tal.

A contribuição do ingressante e do egresso para a sociedade seria muito mais proveitosa, com trabalhos de maior qualidade, não com objetivos particulares, mas com destinos voltados às constantes mudanças que fazem parte do cotidiano das pessoas neste milênio.

O que seria um tempo de Pós-Graduação? Tempo de amadurecimento das reflexões, de aprofundamento do conhecimento científico, tempo capaz de minimizar as diferenças por meio da elaboração de propostas concretas, de mudanças através das pesquisas. Um tempo que não se mede, que não se fragmenta, não elitiza, mas que aproxima que é capaz de fazer muitos compreenderem o conhecimento, e não uma parcela supostamente competente, que detém o conhecimento para si, que não compartilha, que individualiza.

Isto não significa baixar o nível das discussões e das leituras, mas fazer o conhecimento produzido nestes procedimentos chegar a um número maior de pessoas e contribuir efetivamente com a transformação social.

Segundo Gadotti (1992, p.109) “Todos os trabalhos de pós-graduação devem ter isoladamente um caráter pedagógico. Não se deve medir apenas o resultado”.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC Campinas, atende alunos graduados de diversas áreas e, muitas vezes, sem nenhuma formação pedagógica, além da experiência e saberes que foram acumulando enquanto alunos ou docentes. Na Pós-Graduação, o objetivo é construir valores para que os egressos possam se inserir na docência do ensino superior e/ou na pesquisa, divulgando sua dissertação, suas idéias, os princípios em que foram gerados, colocando-os em constante debate, em busca da superação do imobilismo e de proporcionar sua efetiva contribuição ao processo educacional.

As pessoas que procuram os Programas de Pós-Graduação em educação procuram também se inserir no ensino superior e desenvolver trabalho pedagógico junto à formação de professores no curso universitário.

Encontramos em Saul um referencial para nosso trabalho de investigação que propõe um “novo paradigma, à Avaliação Emancipatória”.

Saul vivencia esta “experiência conduzida com êxito por ela: a de reformulação de um programa de pós-graduação, a partir do processo democrático de avaliação emancipatória” (2001, p. 9-10) desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação na PUC-SP e ao falar sobre o tema nos ensina que: “Esse caminho oportunizaria a professores e alunos uma reflexão crítica aprofundada sobre o curso, capaz de desafiá-los para a transformação do mesmo”. Saul, (2001, p. 17).

A par das constantes investigações nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, consideramos que, interesses inerentes ao processo de ensino e a sua prática efetiva, estão presentes e, nem sempre, os objetivos da Universidade, voltadas ao social, podem ser cumpridos. As universidades obedecem a regras que, assumidas ou não, são importantes para a autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento dos cursos dessas instituições, para que estas possam expedir diplomas com validade nacional e conseqüentemente, responsável pela procura nos concursos e vestibulares.

Alguns órgãos de avaliação externa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico (CNPq), aplicam aos cursos juízos de valor voltados, em sua maioria, para critérios quantitativos, como número de docentes com doutorado, regime de trabalho dos docentes, número de teses defendidas, número de páginas publicadas em revistas, número de professores participantes em congressos, números de discentes escritores, entre outros. Recentemente, por questionamentos constantes da comunidade acadêmica, a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem aplicando outros critérios de natureza mais qualitativa, como competência profissional dos educadores, produção científica, à qualidade e regularidade em produção de artigos, livros e publicações, conhecendo as fragilidades e também os pontos fortes da instituição. Segundo Vasconcelos, “A CAPES é academicamente respeitada e reconhecida pelo rigor de suas regras e pela seriedade de seus procedimentos”. (2003, p.15).

Janine Ribeiro, diretor da CAPES, (2005) em entrevista a Jeferson Assunção ao falar sobre a importância de uma discussão sobre universidade e compromisso social do trabalho acadêmico no sentido público do ensino universitário:

O que eu acho importante é discutir o compromisso social da universidade, muito mais em função do que ela realiza e para onde vai, do que em função, por exemplo, de quem é o dono da instituição - se é o Estado, a União, o município, ou se é uma instituição privada. É preciso pensar mais no resultado e menos na formalidade jurídica. Então, se nós temos uma apropriação do conhecimento que beneficia a sociedade, isso é uma coisa. Se nós temos um curso universitário gratuito, mas cujos resultados perpetuam ou acentuam a desigualdade social é outra coisa [...] Seria importante às universidades definirem projetos que procurassem atender necessidades sociais inegáveis. (INEP, 2005)

Valorizamos o posicionamento do diretor da CAPES, sobre a responsabilidade social da Universidade que deve estar presente nos Programas de Pós-Graduação.

Dias Sobrinho, afirma que:

A avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. (2003, p.44).

Saul, ao discorrer sobre a CAPES, aponta que esta instituição tenta justificar-se ao considerar que:

[...] a informação e avaliação, são condições para a elevação da qualidade do desempenho atual do Sistema de Pós-Graduação, [entretanto assume que] “dados não revelam real condição dos cursos”. (2001 p.18-19)

Observamos, muitas vezes, em uma Instituição, que um processo avaliatório externo não tem intenção transformadora, e sim uma intenção reguladora somente, que, posteriormente será esquecida. Por isso, Saul, ao referir-se às avaliações da CAPES, afirma: “Avaliações serviram até agora, não a transformação, mas ao imobilismo” (2001, p.20). A avaliação externa a que é submetida uma Instituição tem que vir necessariamente acompanhada de uma contribuição efetiva para o seu aperfeiçoamento, do contrário, não há necessidade de acontecer.

Ao fazer uma análise quanto aos processos de avaliação externa, não podemos deixar de considerar que as políticas públicas deveriam ter sensibilidade para contextualizar as condições diferenciadas dos estudantes dos diferentes programas existentes no país, causando impacto nos padrões de rendimento e indicadores de produção discente. Órgãos públicos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), ou qualquer outro órgão governamental devem ter uma preocupação com relação ao estudante ingressante e suas dificuldades tanto de ordem pessoal quanto financeira ao realizar o percurso em um Programa de Pós-

graduação. O aluno precisa conciliar trabalho e estudo, arcar, muitas vezes, com o ônus desse curso e conviver com o desgaste de viagem, pois, muitas vezes, reside em locais distantes de onde estuda. Esses fatores precisam e devem ser considerados pelos órgãos competentes, pois são elementos agravantes no desenvolvimento de pesquisas de boa qualidade dentro dos prazos exigidos. A política, de concessão de bolsas e financiamento de pesquisa exercida por órgãos como a CAPES, CNPq, e Fundações de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) é importantíssima para o crescimento e desenvolvimento do Sistema de Pós-Graduação, entretanto, há necessidade de ser constantemente aperfeiçoada e adequada ao aumento de cursos *Stricto-sensu* no país e perceber se os objetivos a que se propõe estão sendo condizentes aos almejados pela Universidade e seus alunos.

Segundo Neves:

[...] no ano de 1994 cerca de 45% dos estudantes matriculados na pós-graduação tinham chance de obter bolsa. Hoje falamos de 22%. Por quê? Porque cresceu muito a pós - graduação. Ótimo! E, ainda, porque o sistema de fomento se conteve. (2002 p.31)

Considerando os objetivos desse trabalho, queremos enfatizar que assim como um dos objetivos da CAPES é “estabelecer padrão de qualidade exigido desse nível de ensino e identificar os programas que atendam a tal padrão” e “contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação”, nosso objetivo é também ir ao encontro de alternativas viáveis e efetivas, capazes de estreitar os laços em busca de soluções conjuntas que permitam que os egressos da graduação possam colaborar com suas pesquisas na pós-graduação, além de poderem compartilhá-las com a sociedade, e ir ao encontro de suas necessidades. Entretanto, é mister que a CAPES estabeleça mais precisamente o significado da qualidade que defende, pois as pressões, cada vez mais constantes, para conclusão do curso, em menor tempo, podem inviabilizar a qualidade das pesquisas e precisam ser consideradas. Segue o modelo organizacional como diz Chauí, na Conferência de abertura da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em outubro de 2003:

[...] numa organização, não há tempo para reflexão. A crítica, objetos e métodos de pesquisa são determinados pelos vínculos com grandes centros de pesquisas dos países que possuem a hegemonia econômica e militar, pois tais vínculos são postos tanto como condição para o financiamento das pesquisas quanto como instrumento de reconhecimento acadêmico internacional.

A avaliação do Sistema Educacional Brasileiro surge, segundo Sousa, no Congresso Constituinte e foi desse debate que deu origem ao artigo 209 da Constituição, um debate enfurecido contra a expansão do ensino privado no País.

Para não enveredar por caminhos estritamente burocráticos, segundo os quais é preciso fiscalizar e punir surgiu a idéia da avaliação como sendo um processo não burocrático, um processo 'técnico' [...] para fiscalizar e controlar o ensino privado. Segundo este artigo o ensino era livre para quem quisesse exercê-lo, porém, teria que passar pelo processo de avaliação do governo. (1998, p. 23)

Em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, PAIUB com o objetivo de sinalizar o que era ou não uma boa Universidade, valorizando o processo de ensino, consolidando seus pontos fortes e detectando eventuais falhas, conforme modelos já implantados em outros países.

RISTOFF (2003, p. 27) afirma, quanto ao PAIUB, que:

Como é possível verificar, temos aí a preocupação com a natureza formativa da avaliação, a preocupação com o caráter sistemático do processo, a idéia de prestação de contas à sociedade, a idéia da avaliação como instrumento útil à administração Educacional e a idéia da avaliação centrada nos objetivos.

Segundo Cunha, Fernandes e Forster:

Na segunda metade dos anos noventa, o governo brasileiro implementou políticas que, em consonância com as diretrizes dos órgãos de financiamento internacionais, privilegiaram os processos de avaliação externa dos sistemas educacionais, com vistas à produtividade e universalização de padrões de qualidade (2003, p. 97)

Sendo assim, em 24 de novembro de 1995, de acordo com a Lei 9.131, surge o Exame Nacional de Cursos, ENC ou Provão, como é popularmente conhecido, enfocando o desempenho estudantil como sinalizador de qualidade e eficiência de órgãos e instituições, de acordo com as exigências do mercado. Este tipo de avaliação imposta nas Instituições de Ensino Superior (IES) passou a gerar tensões de natureza diversas, reforçou a idéia utilitarista e levou ao individualismo, como comprova Dias Sobrinho,

O Provão estimula a lógica da competitividade, não da solidariedade. Do sucesso individual, não do interesse social. Da privatização e da mercadorização da educação, não do sentido público e da democratização. Em sua lógica, formação e conhecimento são considerados bens privados, então, acessíveis a quem possa comprá-los ou de alguma forma deles se beneficiar para uso próprio. DIAS SOBRINHO, (2003, p.41)

Através da Lei nº. 10.861, Art. 11, de 14 de abril de 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES, que contou com docentes de IES, com representantes da UNE, SESU/MEC e do INEP/MEC. Presidida pelo Prof. José Dias Sobrinho, o regimento ou documento que em seu § 1º:

[...] tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Art. 11 da Lei 10861)

Um dos procedimentos de avaliação do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE, substituiu o provão a partir de 2004 e deve ser aplicado anualmente ao estudante dos diferentes cursos de graduação.

Apesar de maior aceitação do ENADE, por parte dos estudantes, existe crítica sobre ele, pois ainda não expressa a realidade de cada curso ou instituição, pois tem a intencionalidade de controlar as práticas educacionais exercidas no país, de forma a garantir controle e, conseqüentemente, atender aos seus interesses por meio do conhecimento oficial. Daí advém interesse em instituir sistemas nacionais de avaliação.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES,

[...] tem atribuição de estar propondo e avaliando as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional e de desempenho dos estudantes, estabelecendo diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes. (Art. 6º da Lei 9394/96)

Apesar de reconhecermos métodos de avanço na proposta, o viés quantitativo ainda está presente nas políticas governamentais com relação à educação no ensino superior. Este critério está presente nos modelos de avaliação propostos para a educação brasileira nos diferentes níveis de ensino.

Santos (1997) propõe:

É necessário um ativo engajamento das universidades em busca de seus próprios objetivos e a democratização interna como condição necessária ao desenvolvimento de ações externas, visando a instituir, com sucesso, novas formas de avaliação. Em outras palavras não há “força exterior” sem “força interna”. SANTOS, (1997, p.221)

Para o Banco Mundial, a reforma universitária precisa ser realizada como forma de minimizar as diferenças sociais. Este banco defende a necessidade de realizar avaliação em educação e, segundo Jean Louis Sarbib, vice-presidente do Banco Mundial, em entrevista:

...a educação é um serviço público que deve ser oferecido a todos e deve ser custeado pelo governo, em particular a educação primária. Agora, como serviço é oferecido, uma vez financiado pelo governo, cada Estado deve decidir. Para a educação universitária a história pode ser diferente. (Universia Brasil, 2004, p.4)

Entretanto, torna-se importante problematizar esta questão, pois mais importante que dizer é efetivar-se, o que não se observa diante das descon siderações desse órgão, dos freqüentes debates em fóruns e instâncias educacionais com deliberação colegiada sobre questões pertinentes relacionadas, entre outros, a autonomia universitária na capacidade de definir suas normas de formação, docência e pesquisa.

Santos (2004), em palestra na UERJ afirma que “[...] Tais idéias servem de base ideológica para um relatório do Banco Mundial com as novas diretrizes para as universidades do mundo [...] Com relação ao Brasil, o relatório indica que não deverá mais haver fundos para a universidade pública, pois o importante é criar universidades privadas”. Trata-se, segundo Boaventura Sousa Santos, de "uma das maiores intervenções ideológicas que já se fizeram no mundo". (Jornal Educação Pública, 30/11/2004, pg.4).

É como diz Barriga:

[...] o discurso de avaliação mais agressivo é o gerado pelo Banco Mundial. Também devemos reconhecer que ante uma ausência de debate interno sobre os projetos possíveis de avaliação se costume chegar a estabelecer estratégias de avaliação próximas a essa proposta. Mas ainda, é claro que a articulação avaliação/financiamento tem uma dívida estrutural com as propostas deste organismo. (2003, p.85)

A avaliação externa numa Pós-Graduação é realizada pelo MEC/CAPES, baseada também em entrevistas com coordenadores do curso, docentes e estudantes, em visitas cujo tempo varia conforme o tamanho da instituição e

profundidade das informações, além de coleta de outros dados que poderão responder pelo credenciamento do curso ou não. Os programas recebem notas, cujos significados, segundo documento de área da CAPES, são:

6 e 7, exclusiva para programas que oferecem doutorado com nível de excelência; nota 5 alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas com apenas mestrado; nota 4, bom desempenho; nota 3 desempenho regular, atende o padrão mínimo de qualidade exigido, notas 1 e 2, desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido.

Os programas que apresentarem nível de desempenho 1 e 2 não terão a renovação do reconhecimento de seus cursos. Esta avaliação ocorre anualmente através de uma avaliação continuada, que não dá nota aos programas. Trienalmente, os programas também são avaliados, por uma comissão responsável, e neste caso recebem nota que variam de 3 a 5.

Sguissardi nos alerta que:

Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC [...] que as propostas oficiais de avaliação se fundam, invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização. (1997, p. 52)

Dias Sobrinho cita que há várias maneiras de constituir o corpo de avaliadores e sugere que a avaliação externa deva ser feita, entre outros por:

[...] pares da comunidade científica, pertencente a outras instituições de educação superior, portadores de reconhecida capacidade técnica e ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais, bem como por representantes da sociedade organizada, notadamente por membros de associações profissionais e ex-alunos. (2003 p. 48)

O Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) foi desenvolvido nos anos sessenta e até a década de 90 não havia dúvidas quanto à qualidade e seriedade com que os programas existentes conduziam seus cursos, principalmente no tocante à área acadêmica cujos programas adotavam um alto nível de exigência, tornando-se responsáveis pela marca de qualidade de ensino da Pós-Graduação acadêmica no Brasil. Os modelos de avaliação propostos na época eram mais flexíveis, mas como o doutorado já era uma possibilidade de continuidade, os programas passaram a ser avaliados pelos órgãos governamentais competentes de forma diferenciada, por uma suposta perda de qualidade de alguns. Segundo dados do MEC (2004), a debilidade do sistema de Pós-Graduação deve-se entre outros fatores:

A falta de planejamento do sistema para orientar o crescimento organizado do sistema.

As assimetrias e desigualdades regionais e estaduais [...] bem como as assimetrias das áreas de conhecimento;

O descompasso entre o índice e crescimento das matrículas e titulações, a disponibilidade do número de bolsas;

A falta de maior articulação entre as agências federais de fomento, e destas com Fundações de Amparo a Pesquisa e as secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia.

Acreditamos na importância da avaliação e defendemos a integração da opinião dos egressos como complemento deste processo, pois a posição dos alunos possibilita conhecer suas dificuldades e seus êxitos, antes e após o curso, suas verdades, suas críticas e sugestões como elemento norteador de novas propostas qualificadoras dos Programas. Procuramos neste trabalho refletir sobre a avaliação externa e o seu impacto sobre os Programas de Pós-Graduação, pois muitas vezes, estes tendem a se curvar diante destas políticas e esbarram na burocracia, que desconsidera uma visão mais contextualizada das condições que afetam a vida dos programas, avaliando-os sem considerar sua lateralidade.

Perceber a visão dos egressos sobre a universidade é contribuir para que uma outra posição possibilite uma reflexão mais efetiva, uma nova forma de pensar a

relevância da Pós-Graduação, nesta nova Universidade que deverá surgir com uma nova forma de ver o mundo, acompanhando seus processos de transformação, integrando-se e enfrentando o desafio das rupturas.

1.1 - Avaliação como regulação ou emancipação.

Ao falarmos em avaliação, temos a consciência do quanto é complexo a abordagem, pois implica considerá-la sobre efeitos sociais, políticos e econômicos que querendo ou não são imprescindíveis para o desenvolvimento e a prática de sentidos que permeiam a universidade. É um campo de conflitos, de contradições, de embate, pois é uma instituição e como tal é envolvida por um conjunto de conteúdos de valores, interesses e de poder como diz Dias Sobrinho (2002)

Avaliar com o sentido de interpretar, gerar consequências significativas, provocar mudanças, deveria ser o posicionamento de quem avalia. Entretanto esta é uma alternativa utilizada por poucos ao procurar o caminho mais usual avaliando pela repressão, pela própria cultura instituída e interiorizada, que talvez já tenha respondido a uma sociedade em uma determinada época, mas, que hoje não corresponde a esta expectativa e que precisa redirecionar-se sempre como forma de corresponder a esta sociedade em constantes modificações, de visões diferenciadas propiciadas principalmente pela ampliação dos meios de acesso a educação e comunicação.

Há políticas externas definidas pelo Banco Mundial e congêneres como já discutidas anteriormente, que querem fazer da avaliação uma política regulatória como controle da qualidade e esse controle tem o viés do mercado. Isto tem levado uma valorização dos aspectos quantitativistas da produtividade em detrimento de um olhar mais qualitativo e conforme dizeres de Ristoff “Não que a regulação não seja legítima e necessária enquanto instrumento do Estado. Entretanto ela não pode substituir a avaliação educativa, cujo propósito é a melhoria, não simples controle”. (2003, p. 4)

Os Programas de Pós-Graduação tem se desenvolvido entre o embate dessas políticas de avaliação externa que aparecem com objetivos controladores que “exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado”. (Dias Sobrinho 2003, p.38).

Muitos programas em decorrer desses instrumentos reguladores promovidos pelo Estado passaram a utilizar a auto-avaliação como instrumento de debate com a comunidade acadêmica, levantando, organizando e interpretando os dados quantitativos das informações obtidas, valorizando a qualidade dessas informações, enfatizando uma avaliação interna formativa numa perspectiva emancipatória.

Dessas ações deverá resultar um conjunto estruturado de informações que possam permitir uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da IES e, sobretudo identifique as causalidades dos problemas e potencialidades para tornar melhor a instituição. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.47)

Em relatórios descritivos, a comunidade interna se posiciona com apreciações críticas e/ou sugestões nestas avaliações e devem trazer resultados significativos a instituição, pois é um processo social e coletivo de reflexão.

Entretanto tem ocorrido conflitos entre os procedimentos internos e externos de avaliação e isto de certa forma tem repercussão negativa em alguns programas que nem sempre fazem uma leitura conveniente que os auxiliem em direção às mudanças necessárias e pertinentes.

Independente deste olhar que provocam as avaliações de diversos segmentos, os próprios programas precisam encontrar um caminho capaz de conduzi-los a um outro patamar, visando o aprimoramento da sua equipe de gestão, funcionários e professores que sejam traduzidos em seu projeto político-pedagógico com objetivos e finalidades materializados em ações práticas de qualidade e inovação direcionadas à sociedade.

É importante que deixemos os principais atores neste processo falar, encontrar saídas, fazer rupturas, problematizar, pois entendemos que é nos campos das contradições que a pesquisa se perpetua, fazendo surgir os grandes projetos, fortalecendo os ideais e se instaurando o consenso. Ristoff (2003) diz que a avaliação como regulação e a avaliação educativa devem se encontrar e consolidar-se como forma de ser concebida e praticada como ação social formativa e construtiva, com práticas integradoras mesmo quando se utiliza práticas reguladoras.

A avaliação emancipatória deve ter como um de seus objetivos reafirmar compromissos, ser democrática, se abrir ao debate, compreender suas limitações e se propor a enfrentar suas fragilidades com propostas de reflexão e ação, respeitando os princípios e legitimidades com que se pronunciou e o compromisso principal dessa avaliação “é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 2001, p. 61).

Barriga (2003) diz que as avaliações chegaram para ficar, e o tipo de avaliação que o programa vai adotar, dependerá do compromisso deste com a formação de seus alunos, de seus egressos, que também serão avaliados, e estarão refletindo a instituição e o programa que o qualificou.

Uma instituição com uma proposta de avaliação emancipatória sobre este ângulo tem uma atitude corajosa frente aos seus problemas com posicionamentos críticos sinalizadores da qualidade e da confiança que deposita em seus profissionais, que procuram saída, almejam e transformam-se.

1.2. Projeto Político-Pedagógico para uma Pós-Graduação

“Queremos estudantes construtores de um novo mundo, de novas relações – como diz Shulgin - a escola deve ser o palco dessa

aprendizagem e ter um projeto político – pedagógico que aponte para tal direção”. (FREITAS, 2001, p. 63)

As desigualdades sociais precisam ser constantemente discutidas na universidade e torna-se imprescindível envolver o estudante com palestras, eventos e leituras, trazendo propostas que contribuam para que o aluno do curso reflita sobre o tema e possa se abrir para a construção de um novo paradigma, com novas visões, promovendo rupturas, estabelecendo e estruturando novas relações.

Santos nos diz que “o mundo hoje enfrenta problemas modernos para os quais não há soluções modernas” (2000, p. 29). A Universidade precisa encontrar soluções novas para os problemas que surgem em seu cotidiano e, para isto, é preciso estar aberta para novas propostas que estejam expressas em seu Projeto Político-Pedagógico. Necessita abrir-se às participações, mesmo enfrentando o risco das contradições, construir um Projeto Pedagógico capaz de se modificar, tomar forma, expressando parâmetros para a ação educativa conjunta com equipes de gestão, professores, alunos e ex-alunos e seguir o que diz Veiga: (1998,p.14) “A adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente”

Villas Boas, ao se referir à construção de um Projeto Político - pedagógico, também nos diz que:

[...] é um processo dinâmico e permanente, pois, continuamente, novos atores se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram. É um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar. Estarão os profissionais da educação, incluídos os professores, acostumados a trabalhar sob pressão, preparados para ser os articuladores desse processo tão dinâmico e até mesmo ousado? (2003, p.182)

Por esse olhar, direcionamos nossas reflexões para o campo da avaliação, pois entendemos que o projeto expressa os principais parâmetros para a ação educativa. Leite, ao se referir à tradição da colegialidade de alguns países, nos ensina que:

Em países como o Uruguai, inclusive os egressos participam do co-governo. Na Argentina, desde 1918, com a Reforma de Córdoba, a participação estudantil é uma premissa do funcionamento das universidades. No Brasil, no entanto, a colegialidade nem sempre se expressa com autonomia. (2003, p. 63)

O Projeto Pedagógico para uma Pós-Graduação deve ser construído com propostas didático-metodológicas dinâmicas e direcionadas à elaboração de um saber crítico pelos alunos, levando-os à produção de conhecimento, devido ao seu constante poder transformador e indispensável para o desenvolvimento social.

Sendo esse o objetivo maior de um curso, importante ressaltar o compromisso da universidade ao propiciar condições para que esse conhecimento efetive-se em seu sentido amplo, ao criar alternativas que possibilitem a reflexão e ao estimular o aluno a explorar a diversidade de novos conhecimentos.

Veiga, (2000, p. 215) afirma que: "pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo".

O Projeto Pedagógico segundo Luckesi (1997) "deve servir como norte para um debate interno entre todos aqueles interessados em uma resposta metodológica de reflexão-ação em torno de um 'fazer universidade'".

Falar em mudanças nos tem parecido palavra fácil nos últimos tempos, entretanto, difícil é promover um projeto pedagógico transparente, audacioso, objetivo, com ações delimitadas pelas experiências conjuntas de gestão, e de professores, alunos e funcionários. Para mudar, é necessário provocar um debate crítico, ouvir a comunidade universitária e o que ela espera da Universidade.

Ferreira Neto ao refletir sobre a construção do projeto pedagógico, mostra-nos que:

[...] em suas forças e fraquezas, de maneira transparente; a compreensão dos movimentos educativos que se processam no seu interior; o estabelecimento das relações existentes entre o fazer pedagógico e as questões sociais mais amplas, bem como as relações de mútua interdependência são fatores determinantes a serem considerados na elaboração do Projeto Pedagógico e da Escola. (1996, p. 21)

Portanto, o foco de atenção da instituição escolar, em todos os níveis e instâncias, deveria estar direcionado para a construção de valores sólidos, capazes de atuar efetivamente na transformação da sociedade como um todo. Entretanto, fortes interesses mercadológicos alheios aos interesses de um processo educacional invadem a universidade e têm como aliados a mídia que invade e induz a opinião da sociedade, de acordo com seus interesses. Outras vezes, o projeto educativo busca mudanças, mas compete com diretrizes dos órgãos de avaliação externa e tende-se a se curvar diante dos prazos, dos seus critérios de qualidade e dos mecanismos de controle os quais exercem na direção de seus interesses.

Fazer com que os indivíduos estabeleçam relações entre o que é real e o que está obscurecido por interesses particulares é um grande desafio. As relações entre sociedade e universidade não estão sendo discutidas, quanto mais rediscutidas. O homem, na sociedade atual, luta para sobreviver, em uma desenfreada e injusta competição. Luta ainda contra a violência, o desemprego, não dá conta do excesso de informações a que é submetido a cada dia, não vê e não sente, em muitas vezes, perspectivas de crescimento, avanço em sua vida pessoal, profissional e afetiva. Como diz Veiga,

[...] para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. Precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas. (1998, p.30)

A lógica de troca da valorização de conhecimentos por conceitos quantitativos foi instituída e tornou-se parte da cultura do ensino, assim, em todos os momentos de nossa vida, avaliamos e somos avaliados, é uma rotina direcionada, por mecanismos de controle que perpassaram os espaços escolares, invadiram a vida e foram marcantes em todos os anos de escolaridade por que passamos.

Os atos de ser e de compreender ficaram adormecidos dentro de cada um, a essência do homem destruída por outros valores mais ágeis e velozes, transmitidos através das mensagens que, diariamente, invadem a vida de forma rápida, oferecendo convites constantes à compra, à troca, à banalização da violência, à aceitação passiva e ao conformismo. A rebeldia, amansada, o homem torna-se mero produto social. A universidade assiste a tudo, tem consciência de seu poder transformador e conhece os mecanismos reguladores, mas, neste cenário, se vê como parte integrante e conivente do individualismo que, de certa forma, ajuda a produzir. Entretanto, o projeto pedagógico em uma universidade deveria voltar-se para outra direção, pois se trata uma “ação humana”, como diz Veiga, e como toda ação humana, quando refletimos sobre ela, não pensamos em algo solto, sem relação com o cotidiano do indivíduo na sociedade, ou com o cotidiano acadêmico. Pensamos num projeto que antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, que propicie tomada de decisões coletivas com vistas à melhoria da qualidade de ensino, que seja flexível, aberto a modificações.

O projeto representa o movimento de oposição contra a homogeneidade, à fragmentação e a hierarquização do cotidiano acadêmico. Representa, portanto, a luta contra o homogêneo, o repetitivo, alienado e alienante, o fragmentário. (VEIGA, 2002, p.146 - 147)

Portanto, as constantes tensões vividas diariamente pelo homem, como o aumento da violência, o desemprego, a insegurança e o individualismo, com os quais a universidade interage constantemente, refletem a urgente necessidade de políticas

públicas mais direcionadas, que promovam a articulação, a união do grupo, à mudança efetiva em coerência com os objetivos da universidade. Que levem em conta o projeto político-pedagógico dos programas de Pós-Graduação do país e comprometam-se com a formação de profissionais e ou pesquisadores da educação.

Demo (1996) diz “que os princípios científico e educativo da pesquisa devem se encontrar” e, por este olhar, os objetivos da IES devem estar claros e expressos em seu projeto pedagógico, projeto consistente, sintonizado com o mundo atual, porém pensando nas consequências para o ‘amanhã’, vigilante, quanto as suas propostas e quanto o reflexo dessas sobre a qualidade. Um projeto que permita o oferecimento de uma formação mais sólida ao cidadão que procura por uma instituição de ensino superior, que leve em conta as contradições e intervenções, superando as dicotomias e promovendo a instituição através de pesquisas direcionadas.

Ressaltamos desta forma a importância de se ter claro que um programa de Pós-Graduação em Educação possui um Projeto Político-Pedagógico que necessita ser explicitado, atualizado e avaliado. Para tal, processos de avaliação devem se incentivados, especialmente àqueles originados no interior dos programas e neste sentido, a voz dos egressos, é parte indispensável para o aprimoramento da proposta como um todo.

CAPÍTULO II

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este segundo capítulo apresenta nossa pesquisa de campo cuja finalidade foi descobrir quem são os egressos do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da Puc-Campinas no período de 1993 a 2004. Também pretende pesquisar seus dilemas e dificuldades durante o curso e sua trajetória depois de formados. Procurou-se reconhecer quais foram os valores construídos pelo curso que permitiram aos mestrandos que avançassem com mais segurança em sua vida pessoal, profissional e no trabalho coletivo. Para tanto, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo e o tratamento analítico dos dados.

2.1 - Interesse pelo tema e tratamento metodológico

Algumas inquietações sobre as questões relacionadas aos egressos sempre nos intrigaram muito como, por exemplo, conhecer a sua realidade, acompanhar seu percurso e os direcionamentos dados às suas investigações após o

término do curso. Trabalhar com os egressos da Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas tornou-se um desafio, principalmente, por estarmos trabalhando com um programa que vem se consolidando por sua tradição, seriedade e compromisso com a qualidade.

Como primeiro passo, contatamos a coordenação do programa em 2005 que nos forneceu os seguintes documentos:

- Lista com os nomes e endereços eletrônicos, de cento e sessenta e cinco alunos que passaram pela instituição no período de 1993 a 2004.
- Projeto do Curso para observação e análise, datado de 1997.
- Súmula da 393ª Reunião do CONSUN, realizada em 24 de novembro de 2005, na qual registra-se “alteração do nome da Linha de Pesquisa do Curso de Mestrado em Educação de ‘Avaliação Institucional e Gestão Universitária’ para ‘Estudos em Avaliação”, do Programa de Pós – Graduação “stricto-sensu” em Educação. (PROCESSO nº, 027/2005).

Conseguimos também a ficha de avaliação do programa realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1998 a 2004, via Internet, para observação e análise.

Iniciamos, a partir daí, um processo de pesquisa e análise desses documentos, optando pela pesquisa qualitativa por serem nossas investigações, de “[...] natureza mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (Trivinos, 1987, p.123). Procuramos identificar questões pertinentes, em uma comunidade heterogênea, encarando a realidade desta comunidade e o seu grau de importância e contribuição tanto em prol da Universidade quanto em prol da sociedade que vive constantemente em cenários de tensão e conflito.

Elaboramos também um questionário (em anexo, p.139) dividido em três partes:

I - Caracterização dos Egressos: questões que procuraram identificar o perfil, trajetória profissional, tempo de magistério, período de conclusão do curso e como o

subsidiou, entre outras informações sobre os egressos.

II - Expectativas e dilemas do aluno durante o curso de mestrado: parte em que procuramos compreender quais eram as expectativas do aluno ao entrar no curso, o motivo da opção pelo Programa da PUC Campinas, seu grau de envolvimento, maiores dificuldades encontradas, entre outros.

III - Rumos e perspectivas dos egressos: Procuramos compreender a trajetória dos egressos após o término do curso, o destino dado a sua dissertação, os efeitos do curso sobre sua vida pessoal, profissional e no trabalho coletivo, sugestões para o aprimoramento da qualidade de ensino da Instituição e planos para o futuro.

Inicialmente, fizemos um “teste piloto”, ou seja, a aplicação de um questionário, enviado para dez egressos. Este teste objetivou diagnosticar se poderíamos dar prosseguimento às nossas investigações sob o ângulo de nossos questionamentos.

Deste teste preliminar obtivemos cinco retornos sobre os quais nos pautamos e demos seqüência ao desenvolvimento de nossa pesquisa com os devidos ajustes.

Em seguida, encaminhamos, via e-mail, o questionário para cento e trinta e cinco alunos já formados. Não foi possível localizar a totalidade dos cento e sessenta e cinco egressos, ou por que não tinham endereço eletrônico, ou por mudança de endereço, tornando o contato inviável. Este levantamento dependeu exclusivamente de informações advindas da secretaria do curso.

Enviamos cento e trinta e cinco e-mails com garantia do anonimato aos respondentes que aceitassem participar do estudo. Dentre estes, obtivemos cinqüenta e seis retornos após sucessivas e insistentes tentativas pelo período de três meses, de julho a outubro de 2005.

Dessa maneira, procuramos, através da aplicação desses questionários, penetrar gradativamente no mundo dos egressos e estar mais próximos de sua realidade, ou como diz Martins,

[...] tentando focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado, na maneira pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem. (2000, p.51)

Entretanto, vale a pena ressaltar as dificuldades que permearam nossas investigações, como, por exemplo, a difícil localização dos egressos por mudanças de endereço. Muitos dos egressos com os quais entramos em contato preferiram não responder a nossa pesquisa por motivos alheios à nossa percepção de investigador. Foram necessárias insistência e paciência para enviar aos sujeitos da pesquisa vários e-mails, explicando-lhes a importância e a grandeza de sua participação para a história da Instituição e informando-lhes os objetivos definidos para a melhoria da qualidade de ensino da mesma.

Obtidos os dados, a etapa seguinte do processo foi a análise e a interpretação dos mesmos.

Levantamos primeiramente, o perfil dos concluintes através de dez perguntas fechadas que compõem nosso questionário. O objetivo desta primeira etapa foi identificar quem foram os nossos respondentes. As sete perguntas abertas, concentradas num segundo e terceiro momento, objetivaram conhecer as dificuldades e os rumos tomados pelos egressos após a conclusão. A leitura cuidadosa destas respostas permitiu-nos identificar seus núcleos de sentido, orientando-nos na definição das categorias que foram expressas em: expectativas e dilemas do aluno durante o curso de mestrado e rumos e perspectivas dos egressos.

Cuidamos ainda de cotejar as vozes dos egressos com os relatórios de avaliação da CAPES sobre o programa num esforço de compreender as relações da avaliação externa e as avaliações internas ao programa. O referente que tomamos foi o projeto pedagógico do programa de Pós-Graduação em Educação.

CAPÍTULO III

Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação PUC Campinas: a importância dos diferentes olhares.

É interessante perceber que se envolver num processo de avaliação institucional é participar de um processo histórico, procurando produzir um presente diferente e melhor que o passado, que se enriqueça também com as perspectivas de um futuro que se aproxima. É a dimensão prospectiva da avaliação institucional. (MASETTO, 2004, p.24)

3.1 - Um pouco da história...

Partindo do princípio de que os egressos de um programa de Pós-Graduação têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas neste espaço / tempo definido e que a qualidade de um programa é determinada pelas suas condições de funcionamento e sua historicidade, procuraremos contextualizar o programa de modo a compreender suas lógicas internas e externas.

A Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da PUC Campinas, durante o ano de 2005, cedeu-nos o Projeto do Programa, datado de 1997, para observação e análise. Segundo a coordenação, o projeto foi reformulado para atender, naquele momento, as reivindicações da CAPES e traz informações sobre a criação do programa, objetivos, localização, linhas de pesquisa, corpo docente, ementa das disciplinas e outros.

Segundo documento obtido, a PUC-Campinas contava com 8 cursos de mestrado, nos quais encontravam-se matriculados quase 1000 alunos. A Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação teve início no ano de 1986, a partir da idéia de professores e direção da faculdade. Com o tempo, foi tomando forma e, em seguida, aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CONCEP) em 1988. Foi colocado em funcionamento em março de 1990. Após sucessivas modificações “tendo em vista melhor adequação do programa às atuais tendências e diretrizes do Sistema de Pós-Graduação do País” (p. 7), o curso foi aperfeiçoando-se e concretizou-se “não somente no âmbito formal, mas que se consolidasse em função de suas linhas de pesquisa”. (p. 8).

O Programa recebeu recomendação da CAPES para seu credenciamento em 1997.

O Programa de Pós-Graduação em Educação funcionou em uma grande e antiga edificação de propriedade da diocese no Bairro Swift em Campinas. É o chamado prédio do antigo Seminário, no qual os docentes foram distribuídos em

salas de acordo com a linha de pesquisa. Nas dependências do prédio funcionava um laboratório de informática e uma biblioteca. Segundo projeto do curso em análise o Programa vem se consolidando na direção dos objetivos propostos e os recursos humanos, físicos e materiais vem sendo ampliados para proporcionar as melhores condições para pesquisa.

Atualmente, o curso funciona no Campus Central, localizado no centro da cidade e deve sofrer nova alteração no endereço de funcionamento entre 2006 e 2007, com a construção de uma sede própria.

A biblioteca em funcionamento no Campus Central é ampla e informatizada, com um acervo bibliográfico que atende aos cursos da graduação e pós-graduação em funcionamento neste setor, contando atualmente com a biblioteca digital de Teses e Dissertações.

O Programa tem editado a Revista de Educação, divulgando entre outros, trabalhos de professores e alunos do programa.

Inicialmente o Programa contava com três linhas de pesquisa Avaliação Institucional, Docência em Instituições do Ensino Superior, Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio, posteriormente por recomendação da CAPES passou a abrigar duas linhas de pesquisa Avaliação Institucional e Gestão Universitária e Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Mais recentemente de acordo com súmula da 393ª Reunião do CONSUN, realizada em 24 de novembro de 2005, houve “alteração do nome da Linha de Pesquisa do Curso de Mestrado em Educação de ‘Avaliação Institucional e Gestão Universitária’ para Estudos em Avaliação”. (PROCESSO nº, 027/2005).

Desde que o curso foi criado, em 1990, foram defendidas, até maio de 2006, 291 dissertações.

Apresentaremos, a seguir, os atores responsáveis por nossa investigação.

Levantamos o perfil de nossos respondentes, caracterizando-os quanto ao gênero, faixa etária, renda mensal, quando fizeram o curso, local onde residem, como subsidiaram o curso e outras questões relacionadas à atividade docente.

3.2 – Os Egressos: Breve Contextualização

Dos 135 contatos estabelecidos, obtivemos 56 retornos, ou seja, 42% foram respondentes desta pesquisa. Optamos por traçar o seu perfil para melhor compreendermos as respostas obtidas e assim identificarmos o contexto de produção de suas falas.

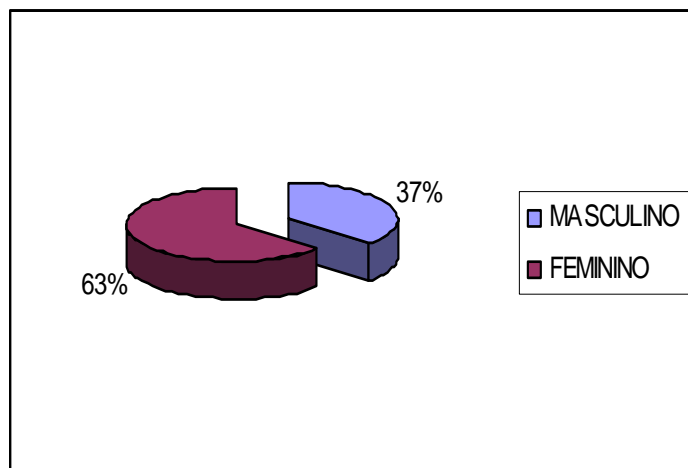
Iniciamos nossas reflexões com Abramowicz,

”Refletindo sobre a prática, buscamos desvelar a teoria e o que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade. Em um próximo momento volta-se à prática visando transformá-la”. (2001, p.138)

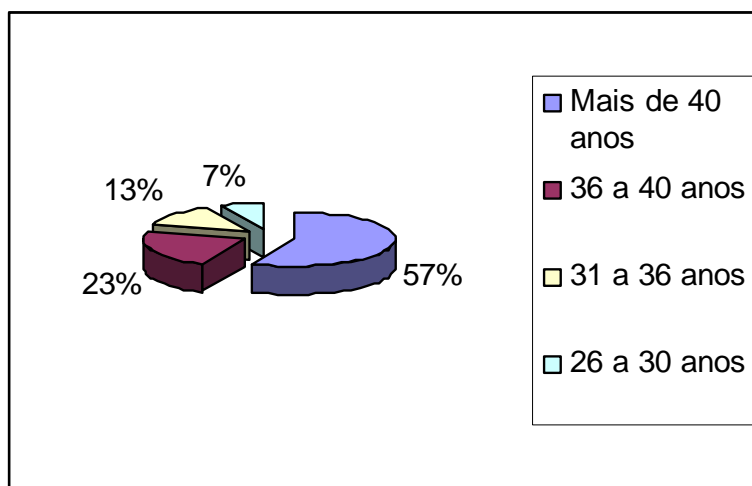
Analisando os dados apresentados neste primeiro momento, observamos que, quanto ao gênero, a maioria dos egressos, 63%, constitui-se por mulheres. Encontramos 57% na faixa de mais 40 anos, 23% de pessoas com idade de 36 a 40 anos, 13% de 31 a 36 anos e 7% de 26 a 30 anos.

Observem os gráficos 1 e 2 abaixo:

QUANTO AO



**GRÁFICO 1 –
GÊNERO**

GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS

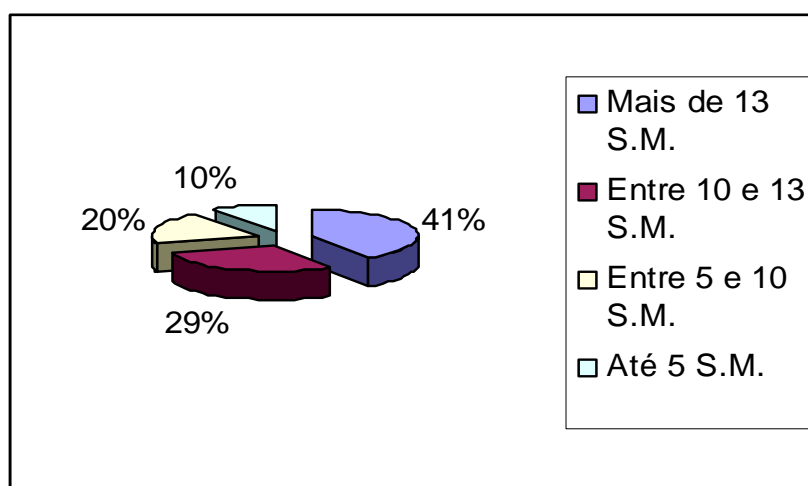
Estes dados nos revelam que o grau de maturidade e a experiência, talvez aliada à estabilidade financeira dos alunos, são fatores propícios para que este público procurasse o ensino de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas. Entretanto, pudemos observar uma tendência a mudar este quadro, visto que há um número expressivo de pessoas na faixa dos vinte seis aos trinta e seis anos, percentuais equivalentes a 20% dos respondentes, que procurou pelo programa.

Esta alteração de perfil talvez possa ser explicada através da análise da importância dos trabalhos de TCC durante a graduação, no qual os alunos entram em contato com a pesquisa e desejam aperfeiçoá-la numa pós, ou quando estes se tornam professores de ensino de nível fundamental e médio,

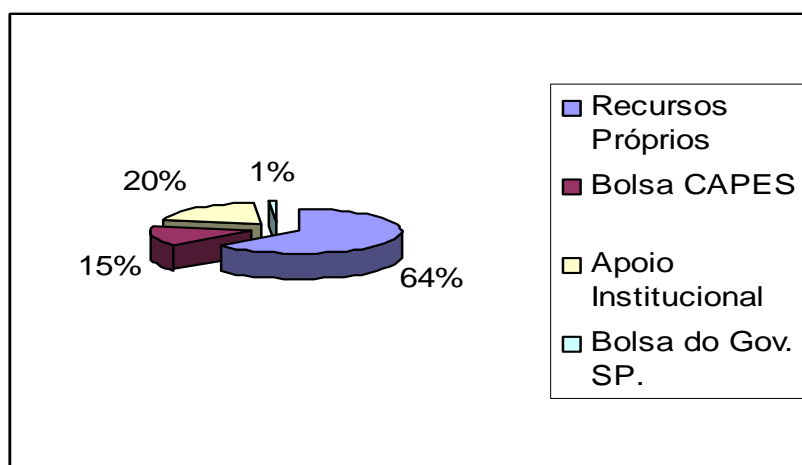
sentem-se insatisfeitos com sua prática e vêem, no ensino superior, possibilidades para romper barreiras e ousar um trabalho pedagógico diferenciado. Pode-se também levantar a hipótese da interferência da LDB e exigência do título de mestre para a docência em universidades.

Ao serem questionados sobre a renda familiar quando fizeram o curso, os dados levantados foram: 41% tinham renda familiar de mais de 13 salários mínimos, 29%, tinham renda entre 10 e 13 salários; 20% de 5 a 10 salários e 10% até 5 salários mínimos. Observamos ainda que 64% de nossos respondentes subsidiaram o curso com recursos próprios, 15% foram beneficiados pela Bolsa da CAPES, 20% receberam Apoio Institucional, e 1% Bolsa do Governo do Estado de São Paulo. Vale lembrar que o salário mínimo vigente, até maio de 2006 é de trezentos e reais, que a mensalidade do curso é de 2,3 salários mínimos, e que o aluno deverá cursá-lo, num período de 24 meses. (Gráfico 3 e 4)

GRÁFICO 3 – RENDA FAMILIAR DOS EGRESSOS EM SALÁRIOS MÍNIMOS.



**GRÁFICO 4 – COMO OS EGRESOS SUBSIDIARAM
O CURSO?**



Percebemos, frente aos dados, que os egressos podem ter passado por dificuldades financeiras e que, talvez, muitas outras pessoas gostariam de estar procurando pelo programa e não o fazem por comprometer o orçamento familiar, pois a grande maioria financiou o curso com recursos próprios e conheceram as dificuldades e empecilhos de cursá-lo com bolsa fornecida pelas agências de fomento, ou de receber qualquer apoio institucional.

A grande maioria: 95%, de nossos respondentes são professores e atuam na profissão. Uma parcela representativa (65%) atua em nível superior no Ensino Privado, contra (30%) em nível fundamental e médio do ensino público. Lembramos que 5% deles não atuam na atividade docente. Estes números nos

levam a compreender um pouco dos dilemas que permearam a vida de nossos concluintes. (Gráficos 5, 6 e 7).

GRÁFICO 5 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO.

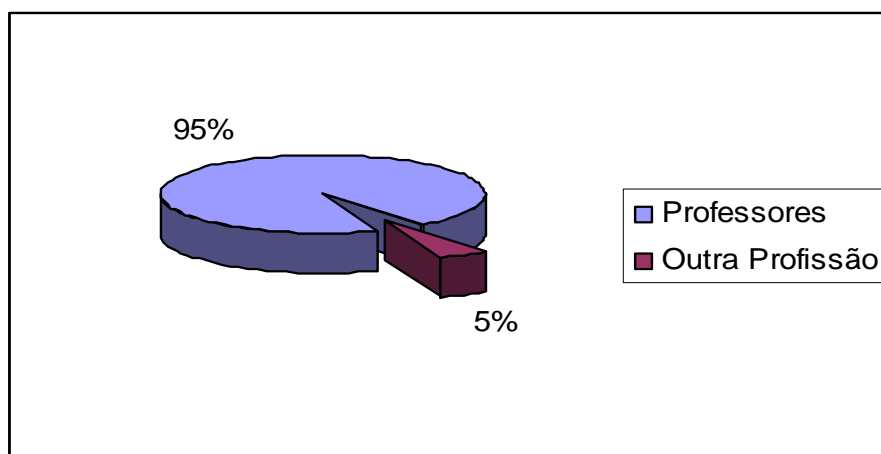


GRÁFICO 6 – ENSINO DE ATUAÇÃO DO EGRESSO.

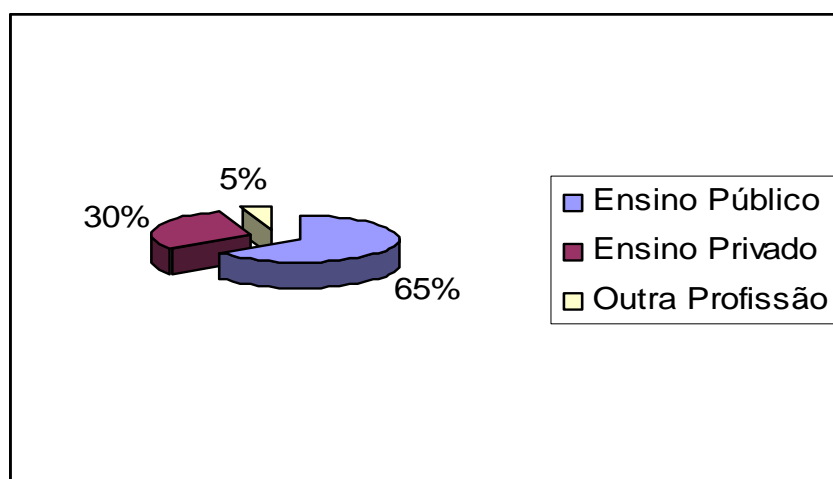
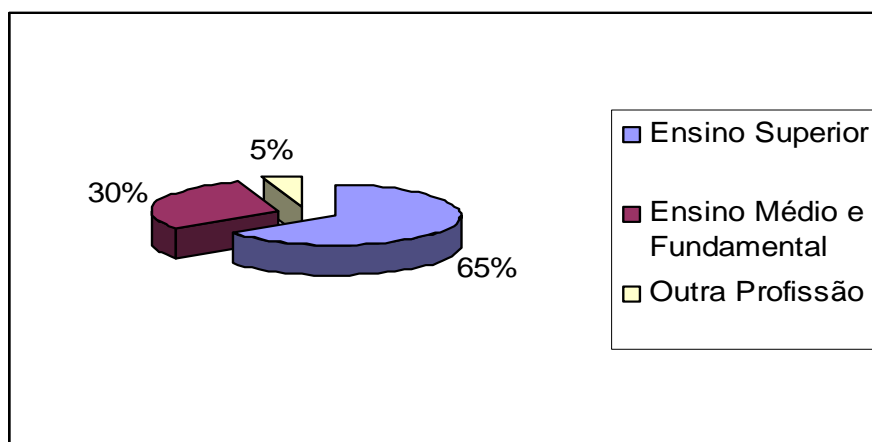
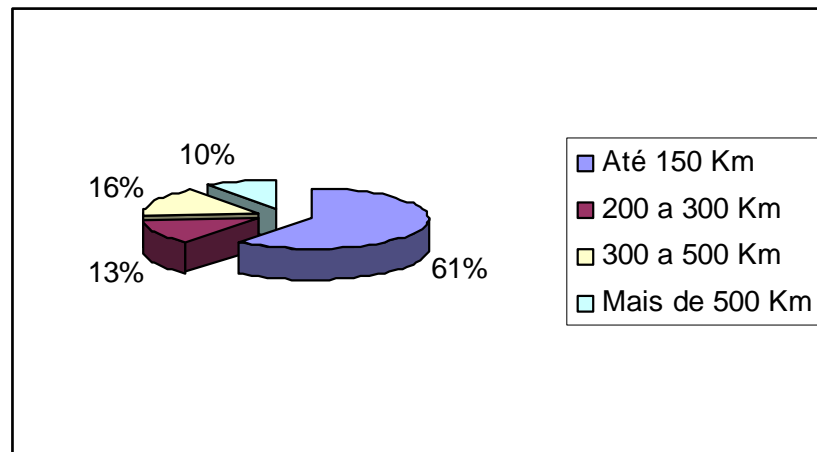


GRAFICO 7 - NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUA.



Ao questionarmos sobre a distância entre Campinas e a cidade de origem dos egressos os mesmos colocaram que um dos fatores que pesa na escolha pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas é a localização: 61% dizem que moram em Campinas ou até 150 km de distância e 13% estão de 200 a 300 Km. Entretanto encontramos 16% de egressos numa distância de 300 a 500 Km e 10% residem a mais de 500Km. É um fator que merece destaque, pois um índice expressivo de egressos, 39%, está a mais de 200 Km de distância, e procuraram pelo programa neste período de 1993 a 2004. Esta constatação leva-nos a levantar hipóteses e a prosseguir em nossas investigações a fim de compreender o que leva um ingressante de uma região mais distante a procurar pelo programa, seus reais objetivos, e os rumos tomados em suas vidas após a conclusão. Evidentemente este dado dificulta ao mestrando permanecer no Programa por dias diferentes daqueles em que cursa as disciplinas, levando a uma concentração de atividades para liberar o aluno para o trabalho que permite a sustentação das necessidades inclusive. (Gráfico 8)

**GRÁFICO 8 – DISTÂNCIA DA PUC-CAMPINAS DA
CIDADE DE ORIGEM.**

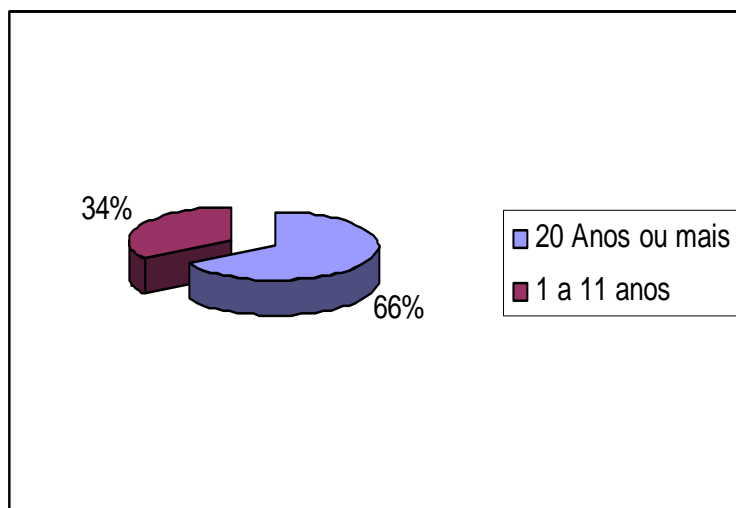


Constata-se certa preferência do egresso em trabalhar no Ensino Superior, o que lhe dá mais condição financeira de subsidiar o curso além de corresponder às expectativas da área de concentração do programa, conforme dados coletados.

Continuando nossa análise do perfil dos egressos respondentes, 56% têm experiência no exercício do magistério de vinte anos ou mais.

O quesito “experiência,” é um fator convidativo para realização de uma Pós-Graduação *Stricto-sensu*. Talvez pudessem ser interpretados através do perfil de nossos respondentes (57%) com mais de quarenta anos, como o momento mais propício para realizar seus projetos pessoais de vida, talvez porque já tenham estudado os filhos, este público volta para a Universidade buscando novos desafios, vislumbrando outras possibilidades para sua vida pessoal e profissional.

Entretanto, este perfil também tende a ser alterado, pois 29% de nossos respondentes contam com 1 a 11 anos de magistério. (Gráfico 9)

GRÁFICO 9 – EXPERIÊNCIA DO EGRESSO NO MAGISTÉRIO.

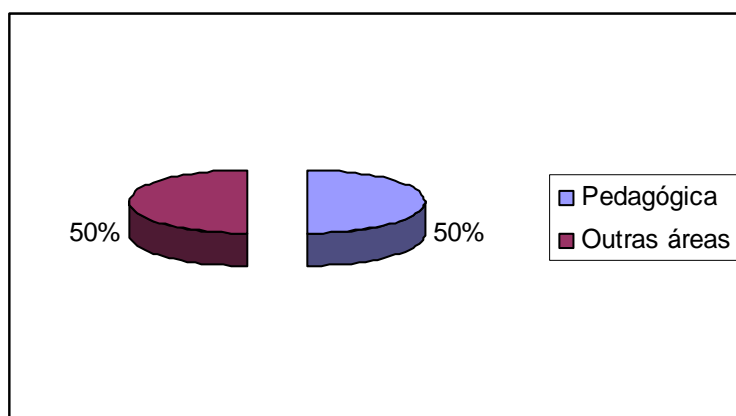
Interessante foi perceber a grande heterogeneidade das áreas de formação das pessoas que procuram o mestrado em educação. Há clara divisão entre alunos que chega ao Programa com uma formação pedagógica, sendo graduados, licenciados ou especialistas na área da educação, fato que vem em muito, contribuir para que os mesmos possam atuar no ensino superior com maior segurança. Entretanto, outros, na mesma proporção (50%) formados em áreas diversas, chegam ao curso e buscam capacitação pedagógica, comprovando um dos objetivos do Programa que é “Produzir conhecimento no campo da avaliação institucional da IES, da docência do Ensino Superior, e das relações da universidade com o ensino fundamental e médio, especificamente ligadas à formação.” (projeto p. 8). (Gráfico 10)

Esse objetivo foi e continua sendo perseguido por professores e equipe de gestão da Universidade, que primam por um trabalho de qualidade, voltado constantemente à responsabilidade da instituição para com a sociedade, e procura cumprir os objetivos pelo qual a instituição foi criada.

Sordi nos ensina que:

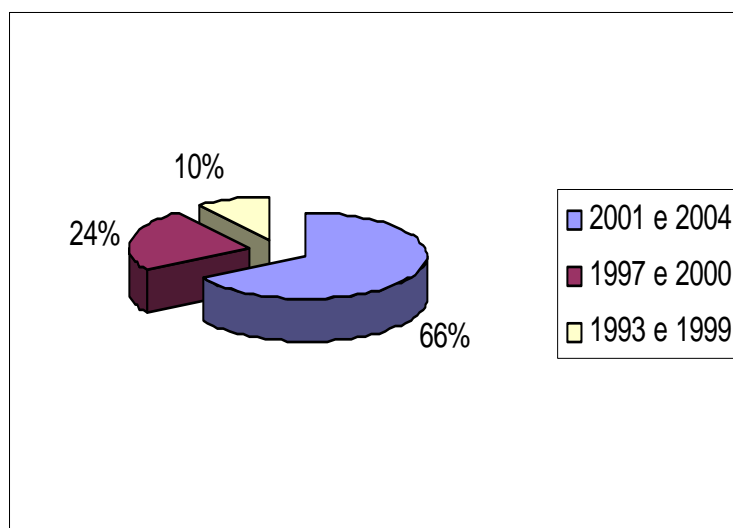
Impossível ficar indiferente ao tema da responsabilidade social, notadamente àqueles que atuam na formação de pessoas que procuram as Instituições de Ensino Superior (IES) em busca de subsídios que os fortaleça na luta por uma inclusão real em uma sociedade altamente excludente. (2005, p. 29).

GRÁFICO 10 – FORMAÇÃO DOS EGRESSOS



A maioria dos nossos respondentes 66% está entre os que concluíram o curso entre 2001 e 2004, 24% entre 1997 e 2000, e 10% o concluíram entre 1993 e 1999, o que nos faz levantar a hipótese, *a priori*, que, talvez, os alunos formados recentemente tenham apresentado melhor adesão à nossa pesquisa por terem cadastro mais atualizado. (Gráfico 11)

**GRÁFICO 11 –
DE CONCLUSÃO
CURSO**



**TEMPO
DO**

3.3. A visão dos Egressos e a visão da CAPES sobre a proposta do Programa

Neste momento procuramos estabelecer o contraponto: Programa, Avaliação Externa e finalizar com a importância de um outro olhar, o olhar dos egressos sobre o Curso de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas.

Ressaltamos a necessidade de esclarecer que nosso trabalho enfoca a trajetória de pessoas que percorreram o Programa em um determinado período, ou seja, (66%) de nossos respondentes estão entre os que concluíram o programa entre 2001 e 2004, tornando-se indispensável um olhar cauteloso sobre esta questão, pois determinará um posicionamento mais efetivo e responsável, das informações que nossos egressos nos disponibilizaram em nossas investigações. Suas falas são datadas historicamente e refletem circunstâncias vividas num dado momento

Segundo projeto do Programa em análise, datado de 1997, através do eixo central “Ensino Superior” o programa definiu três linhas de pesquisas: “Avaliação Institucional, Docência em Instituições do Ensino Superior, Universidade e a

Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio”, definidas, inicialmente, com a pretensão de “efetivação de práticas que levem a formação de grupos de pesquisa congregando alunos e professores de toda a faculdade” (p.8)

A intenção do projeto, ao oferecer estas linhas de pesquisa, na época de sua elaboração foi possibilitar que os docentes com produção científica significativa em linhas próximas participassem de mais de uma delas, contribuindo para construção de novos planos de estudo.

Entretanto, em 2002, sob orientação da Comissão de Avaliação da CAPES, através de discussões e debates, foram alteradas as linhas de pesquisa para “Avaliação Institucional e Gestão Universitária” e “Universidade Docência e Formação de Professores”, cuja mudança vigorou em 2003, “com ganhos substantivos para o programa” (p.11)

Segundo Projeto em análise,

[...] as IES enfrentaram limitações ao longo de sua história que as têm impedido de corresponder satisfatoriamente aos importantes compromissos que lhes competem com a nossa sociedade, situação essa que ultimamente só tem se agravado devido às “políticas educacionais”, que reduzem os investimentos públicos nesta área, provocando a expansão desse nível de ensino no setor privado, e perdendo conseqüentemente em qualidade (p.11).

Consta no projeto, sobre a escassez de recursos físicos e materiais: “vem sendo ampliados para proporcionar as melhores condições e financiamento para a pesquisa sobre Ensino Superior” (p.167).

Vimos como o Projeto de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação PUC-Campinas se refere sobre as linhas de Pesquisa e recursos de infraestrutura do Programa e, neste momento, apresentaremos a perspectiva da CAPES. Para tanto, descreveremos, pontualmente, os dados do relatório elaborado pelo órgão governamental, discriminado em fichas de avaliação durante o período de 1998 a 2004.

Considerando o triênio 1998 a 2000, a CAPES faz uma apreciação da Proposta do Programa quanto a sua coerência e consistência, adequação e abrangência das áreas de concentração, Linhas de Pesquisa e proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.

A comissão de avaliação da CAPES as considera adequadas, fazendo, porém, algumas observações quanto ao número de dissertações defendidas, pois 33% delas não tinham relação com a temática do Ensino Superior, além de considerar o corpo docente permanente reduzido, contando com apenas 6 docentes, fato que marcou negativamente a avaliação. (Avaliação da Pós-Graduação, 2004)

No triênio 2001 a 2003, este mesmo quesito "Proposta do Programa", foi considerado adequado, justificando que a "Instituição manteve-se organizada em uma área de concentração e três linhas de pesquisa". A CAPES alegou, entretanto, que a instituição precisava avançar nas articulações entre a área de concentração 'Ensino Superior', com as linhas de pesquisa que são "Avaliação Institucional, Docência em Instituições de Ensino Superior, Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio" e destas com os projetos de pesquisa. Alegou ainda que as condições de infra-estrutura atendem as necessidades do programa. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Em 2004, o Programa passou a se organizar em duas Linhas de pesquisa: "Avaliação Institucional e Gestão Universitária" e "Universidade, Docência e Formação de Professores", entretanto, a CAPES coloca que a segunda linha parece ter sido a somatória das outras linhas anteriores, sem a "necessária organicidade". Faz referências também quanto à área de concentração do programa, dizendo não "agregar de forma adequada os projetos e dissertações". A média de "produção docente decresceu", e registra-se "um reduzido número de atividades acadêmico-científicas complementares, promovidas pelo Programa". (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004).

Alguns egressos também consideraram insuficientes os eventos, palestras, colóquios e outras atividades propiciadas pelo Programa durante seu percurso, concordando com a visão da CAPES quanto à escassez de atividades complementares como se manifesta um ex-aluno que cursou o Programa entre 2002

e 2003.

Minha maior dificuldade foi encontrar palestras, eventos, pesquisa, congressos na PUC Campinas. Sempre complementei meus estudos na UNICAMP e PUC-SP. (E. 47)

Na visão de alguns egressos, a falta de infra-estrutura do programa foi considerada inadequada ou insuficiente, sendo esta uma das dificuldades encontradas em sua realização no período em que o cursaram como citamos abaixo a voz de um deles,

Na época, em 2002 e 2003, uma das maiores dificuldades era a falta de livros na biblioteca, além de ser pouco informatizada, não havia salas de aulas adequadas, não era compatível com o nível da pós-graduação de educação na época, os equipamentos eram escassos (na maioria das vezes o retro-projetor estava quebrado e tínhamos que emprestar o data-show de outra faculdade. (E.18).

Ao se referir sobre o Corpo Docente, o projeto cita 10 docentes do corpo permanente que se responsabilizam pela proposta curricular do programa.

O corpo docente é formado por professores doutores e pós-doutores respeitados na comunidade acadêmica. Eles lecionam disciplinas que variam de acordo com as linhas de pesquisa: Avaliação Institucional, Docência em Instituições do Ensino Superior, Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Estes professores possuem produções científicas em livros e periódicos acadêmicos, além de participarem, com freqüência, em congressos no Brasil e no exterior, por meio de trabalhos cuja qualidade enaltece o Programa e a tradição de ensino com que vem se pautando nestes 15 anos.

A CAPES considera de alta qualificação o Corpo Docente, durante o triênio de 98 a 2000, porém considera baixo o número de apenas 6 NRD6 (docentes permanentes), dizendo que “isto afeta todo o andamento do Programa”. Faz referências ainda a poucas atividades de intercâmbio, nas quais as considera de iniciativas individuais e não como política institucional. Houve a “participação de 18 doutores de outras IES em atividades de caráter interno do Programa em palestras, conferências e aulas”. A comissão considera como Fraço, a atuação do Programa frente a este quesito. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

No triênio de 2001 a 2003, a CAPES com relação ao NRD6 (corpo docente permanente), alega que o programa sofreu alterações, mas se manteve “numericamente igual ao ano de 2002, ou seja, 10 docentes” e “3 colaboradores”, sendo que os “problemas de docentes permanentes sem participação em pesquisa foram sanados em 2003”. A CAPES coloca ainda que as atividades de intercâmbio continuam reduzidas neste triênio e que “não houve absorção de novos doutores em 2003”. A Comissão considera a ação do programa sobre este quesito como BOM. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Em 2004, o programa, como no triênio anterior, continua com 10 docentes permanentes (76,9%) e 3 colaboradores, valor considerado Bom. Dos 21 alunos, apenas 2 receberam orientação por docentes colaboradores. A “qualificação e a especialização dos docentes do corpo permanente continuaram Muito Boas” e todos “doutoram-se em Educação”. O número de “intercâmbios continua reduzido”. Há informações referentes “à participação de docentes em conselhos editoriais e comitês científicos”. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Os egressos posicionaram-se também quanto à falta de intercâmbio docente do Programa, indo ao encontro das reivindicações da CAPES, como observamos na voz do egresso, que cursou o Programa entre 2002 e 2003.

Acredito que a PUC deveria fazer mais intercâmbio entre os docentes PUC-RJ, para palestras. (E. 13)

Nossos egressos enaltecem unanimemente independente do período cursado, assim como a CAPES, e o Programa a qualificação e a competência dos docentes, e assim se expressam:

Procurei a PUC, pela qualidade do programa e competência docente.
(E.13)

Meu grau de envolvimento com o curso foi ótimo, pelo alto nível dos professores. (E.48)

Quanto à Atividade de Pesquisa, o Projeto do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação em análise cita como um de seus objetivos:

Desenvolver visão abrangente e postura crítica em face da realidade do ensino superior, aprimorando a capacidade de pesquisa e docência e propondo alternativas de ação diante dos problemas educacionais do país. (p.14)

Quanto à Atividade de Pesquisa, durante o triênio 98 a 2000, a CAPES, considera as Linhas de Pesquisas abrangentes para a dimensão atual do corpo docente e registra: “uma das linhas, com 2 docentes permanentes, não têm pesquisa em andamento, a outra, conta com 1 docente permanente e 1 projeto de pesquisa. Na terceira linha, há 2 pesquisas em andamento, sendo que uma delas é o projeto coletivo dos quais todos os docentes permanentes participam. Alega dizendo ser grave o fato de apenas dois docentes coordenarem pesquisas em andamento (1 coordenando 2 pesquisas, sendo uma a do Projeto Coletivo).” “Assim 4 docentes permanentes não coordenam pesquisa. “A comissão considera a “atividade de pesquisa do programa como Regular”. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Durante o triênio 2001 a 2003, o programa manteve-se com uma área de concentração e 3 Linhas de Pesquisa, com apreciação regular. A CAPES considera

alto o número de Linhas de Pesquisa para as dimensões do Programa. “No ano de 2003, o Programa resolveu o problema de concentração de pesquisas entre alguns docentes. Para tanto foram concluídos 10 projetos coordenados por docentes permanentes” e nenhum participou de mais de três projetos. “A qualificação dos docentes em relação aos projetos é boa, entretanto, não observou a relação entre os projetos e a produção docente”. Os discentes do período têm uma ‘boa’ participação em projetos de pesquisa. A CAPES considerou “fraca a relação entre a produção docente e os projetos de pesquisa”. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Em 2004, o Programa concentrou-se em uma área e duas Linhas de Pesquisa, ‘Avaliação Institucional e Gestão Universitária’, na qual observa-se vínculo entre a descrição da linha e os projetos, o que não se observa na segunda Linha de Pesquisa, ‘Universidade Docência e Formação de Professores’, “parecendo mais uma somatória das duas linhas anteriores que uma integração das mesmas.”

Uma das considerações se dá pelo fato de que a “primeira linha conta com 3 docentes e 3 projetos e a segunda linha com 9 docentes e 14 projetos”. A CAPES alerta sobre a importância da pesquisa para o curso e “acentue-se, que, todos os docentes do corpo permanente desenvolveram pesquisas e responsabilizaram-se por pelo menos 1 projeto.” Os mestrandos têm participação ‘Muito Boa’ nos projetos de pesquisa. (AVALIAÇÃO DA PÓS - GRADUAÇÃO, 2004).

O Programa, considerando sua “vocaçãõ científica”, tem uma preocupação com a pesquisa, sendo este um de seus objetivos; procura cumprir a missão social da Universidade e tenta adequar-se diante das considerações da CAPES, reduzindo para duas suas linhas de pesquisa.

Muitos de nossos respondentes procuraram o Programa de Pós Graduação da PUC-Campinas pela Linha de Pesquisa e o egresso abaixo selecionado, que o cursou entre 2002 e 2003, assim se expressa:

Procurei a PUC porque a Linha de Pesquisa veio ao encontro de meu interesse na pesquisa. Tanto que não me candidatei a nenhuma outra instituição para o mestrado. (E.7)

Nossos respondentes divergem da opinião da CAPES, quanto a linha de pesquisa, mas concordam quanto a importância da pesquisa no curso de Pós-Graduação, tanto que desejariam que ela começasse no início do curso, conforme declaram respondentes que cursaram entre 2002 e 2003:

Se pudesse voltar, ampliaria ainda mais minha pesquisa. (E.32)

Desenvolveria minha dissertação desde o início do curso.

(E. 37)

Maior dedicação à pesquisa e maior envolvimento acadêmico. (E. 42)

Um percentual pequeno de egressos, mas representativo, faz crítica à falta de relação das disciplinas com sua pesquisa, e o Egresso 16 que cursou o Programa entre 2002 e 2003, assim se expressa:

Senti-me satisfeito ao final, pois, acho que os professores deveriam mostrar aos alunos ao longo da disciplina a contribuição delas para a dissertação.

Quanto a Atividade de Formação, o Programa se posiciona dizendo que um de seus objetivos também é:

Produzir conhecimento no campo da Avaliação Institucional da IES, da docência do Ensino Superior, e das relações da universidade com o ensino fundamental e médio, especificamente ligados à formação.

(p.14)

O Programa de Pós-Graduação em Educação está efetivamente vinculado aos cursos e Departamentos da Graduação, diferenciando-se de outros cursos de mestrado da Instituição (p.8). “Trata-se de um projeto em construção que necessita ser aprimorado e destaca-se por sua preocupação em articular graduação e pós-graduação” (p.8)

Durante o triênio 98 a 2000, quanto à Atividade de Formação, a CAPES ressalta que a média de orientandos por docente é 6, e que o programa informa a “decisão de terminar com as disciplinas obrigatórias”. A CAPES alega ainda que em 98 não houve realização de eventos, mas em 99 o programa realizou Seminários por Linhas de Pesquisa e Jornada de Estudos sobre Metodologia do Ensino da Área da Saúde. Em 2000 aconteceram Jornadas de Estudos em diversas áreas, porém, ligadas, fundamentalmente, ao projeto coletivo. “Assim vê-se a tendência à realização de eventos de caráter local que, embora importantes no contexto interno da instituição, não promovem o intercâmbio entre outros Programas e pesquisadores da Área.” “A comissão avaliou este quesito como regular.” (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

No triênio 2001 a 2003, a estrutura curricular manteve-se com 24 créditos e sem atividades obrigatórias. A oferta de disciplinas a cargo do corpo docente permanente ficou em torno de 80%, valor considerado BOM, e estes também absorveram a maior parte das orientações. Houve, entretanto, certa concentração de orientandos em alguns docentes. “Praticamente, não houve, no triênio, atividades acadêmico-científicas e culturais promovidas pelo programa”. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Em 2004, a estrutura curricular continua com os 24 créditos em disciplinas sem atividades obrigatórias, que se relacionem com o projeto do aluno e articula-se aos Projetos de Pesquisa do Programa. “As disciplinas oferecidas em 2004 foram adequadas às linhas de pesquisa e à área de concentração” e ficaram ao cargo do corpo docente permanente da Pós-Graduação, 80% dos professores lecionaram na graduação, e 90% destes, orientaram também na graduação. Valor considerado Muito Bom. Há uma distribuição desproporcional de orientandos entre alguns

docentes. “A promoção de atividades acadêmicas - científicas precisa ser mais desenvolvida, registre-se, contudo, a iniciativa de promover grupos de pesquisa por Linha de Pesquisa.” (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Os egressos já se pronunciaram quanto ao pequeno número de atividades acadêmico-científicas, como já dissemos, mas não fazem referência quanto ao excesso de orientandos entre os orientadores.

Um dos objetivos do Programa descritos no Projeto do curso de Pós-Graduação “é qualificar docentes e pesquisadores, tendo como fio condutor a reflexão sobre a prática educativa e investigativa dos alunos e professores participantes do programa”. (p.11).

Este objetivo se confirma, quando o Programa tem a iniciativa de implantar grupos de pesquisa, o que contribui para a integração entre professor e aluno, com elaboração de artigos em grupo a serem publicados.

Durante o triênio 98 a 2000, com relação ao Corpo Discente, a CAPES considera que houve “sensível melhora quanto à produção dos discentes autores”, mas se percebe “um pequeno índice de retenção no triênio, considerando-se os alunos que iniciaram em 98 mais os que ingressaram no mesmo ano”. “Deste total (81), que já tem seu prazo esgotado, (levando-se em conta o parâmetro assumido pela área: 30 meses), formaram-se 69 titulados.” A comissão avaliou o quesito como BOM. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

No triênio 2001 a 2003, com relação ao Corpo Discente, a CAPES assim se manifesta, a “dimensão do corpo discente em relação ao corpo docente permanente variou no triênio em torno de 13, o que é considerado bom pelos parâmetros da área”. “O número de abandonos foi pequeno”. Considera regular o fluxo de alunos e alega que “o número de discentes autores melhorou em 2003.” A comissão avaliou as propostas do Programa como BOM. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004).

Quanto ao Corpo Discente, em 2004, “o número de alunos por docente permanente é igual a 6,2, valor considerado Muito Bom. Titularam-se 44 alunos e não houve abandonos ou desligamentos. O número de discentes - autores da pós-graduação, em relação ao corpo docente, é muito baixo (12/106), piorando em relação à avaliação anterior.”

(AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Uma grande parte de nossos egressos apontam como dificuldade, durante o seu percurso, independente do período em que o cursaram, o fato de terem que “*conciliar o tempo às leituras*” (E. 11); outros a “*dificuldade em conciliar trabalho e estudo*” (E. 24) ou a “*dificuldade em produzir textos em curto espaço de tempo, tendo que atender as disciplinas do curso*” (E. 50). Ou a “*Dificuldade financeira por não conseguir bolsa*”. (E.29)

Observamos a colocação de um de nossos respondentes:

Meu envolvimento foi muito bom, com dedicação total, pois, tive bolsa da CAPES que me ajudou muito na dedicação à pesquisa. (E. 3)

Durante o triênio 98 a 2000, com relação a Teses e Dissertações, a CAPES assim se pronuncia: “os temas das dissertações são muito diversificados, em decorrência da área de concentração, que acaba por abarcar todas as áreas do ensino superior” [...] “em alguns casos a vinculação se dá por área específica e não pela educação”. “Em 2000, das 28 dissertações defendidas, 25 se articulam às Linhas. Porém, 09 não se vinculam diretamente a área de concentração. A participação de membros externos nas bancas é inferior a 33%, tanto em 1998 como em 2000, o que pode representar certa fragilidade e/ou dificuldade do Programa em se relacionar com os demais Programas e pesquisadores da área. O tempo de titulação, alto no início do período (55,3 meses), melhorou sensivelmente. Passou, em 1999, para 31,5 meses e em 2000 para 30,8 meses.” A Comissão de apreciação da CAPES considerou Regular as propostas do programa para este triênio (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004).

Durante o triênio 2001 a 2003, no quesito Teses e dissertações, a CAPES alega que “as relações entre dissertações e Linhas de Pesquisa é pouco clara, mesmo considerando a amplitude dessas linhas. O tempo médio de titulação no triênio esteve um pouco acima dos 30 meses. A maioria dos titulados foi orientada por membros do NRD6 (docentes permanentes) ao longo do triênio e a média de orientandos por orientador foi

adequada. A distribuição das orientações pelo corpo docente, no entanto, foi irregular nos três anos. Durante os anos de 2001 e 2003, número considerável de bancas não contou com membro externo ao Programa.” A Comissão avaliou o quesito como BOM. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Em 2004, ainda no quesito Teses e Dissertações, a CAPES manifesta-se dizendo que “as vinculações entre as dissertações e a área de concentração do programa é, por vezes, pouco nítida.” Com relação às Linhas de pesquisa, observam-se ainda os efeitos da amplitude das linhas anteriores, dispersas e pouco articuladas. “O tempo médio de titulação foi igual á 29,3 meses, valor considerado Muito Bom pelos padrões da área. O número de titulados em relação ao total de docentes pode ser considerado também Muito Bom. Todas as bancas examinadoras contaram no ano base com colaboradores externos.” (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004).

Através de dados coletados na secretaria, o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação PUC-Campinas, até maio de 2006, contava com 73 alunos matriculados, dos quais 37 cursam somente orientação, 11 cursam disciplina e orientação, 23 cursam somente disciplinas, e 02 trancaram a matrícula. Estes dados são representativos, pois revelam o comprometimento do curso em atender as reivindicações da CAPES, com um expressivo número de mestrandos cursando apenas orientação.

Ao perguntarmos aos egressos, quais eram as suas expectativas ao decidir fazer o curso de mestrado, 50%, disseram que buscavam aprofundar conhecimentos, conforme reproduzimos abaixo as vozes de alguns de nossos respondentes, que concluíram o curso entre 1999 e 2003:

Ampliar meus conhecimentos, isto é, formação continuada para melhor desenvolver minha prática educativa como professora universitária e coordenadora pedagógica na rede pública de ensino Fundamenta e Médio. (E. 5)

Melhor conhecimento técnico – científico próprio da área educacional,

através do qual eu pudesse incrementar minha atuação enquanto docente, objetivo que, de fato foi atingido, além das expectativas. (E.15)

Compreender e interpretar a diferença entre a teoria e a prática de sala de aula e estudar as metodologias e aprofundar estudos. (E.8.)

Todos os respondentes tinham expectativas de concluir o curso a fim de que esse lhes propiciasse segurança para atuar no ensino superior, prosseguir na carreira acadêmica. Não aspiravam concluir o curso em curto espaço de tempo, porém, sem qualidade. Alguns se posicionam:

O período de duração do curso foi importante para um aprofundamento maior das leituras. (E.49).

Creio ser importante um período maior de realização do curso, pois a redução do tempo inviabiliza pesquisa de qualidade. (E.53).

Estes depoimentos sinalizam que o término do curso, embora desejado, não deveria ter sua qualidade prejudicada em função dos prazos definidos pela CAPES.

O Projeto do Programa de Pós-Graduação da PUC, não deixa claro o objetivo a ser alcançado quanto à produção intelectual, mas como enaltece o Corpo docente, nos leva a crer que seu Corpo docente é comprometido e tem preocupação com produção de qualidade.

Quanto a Produção Intelectual, durante o triênio 98 a 2000, a CAPES se manifesta dizendo que a “produção continua sendo uma preocupação para o Programa, embora tenha havido uma significativa melhora. Não há registro de artigos em periódicos

classificados pela área.“ “Houve melhora no item produção técnica dos docentes...” ”A comissão considera regular, a produção intelectual do triênio”. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004).

No triênio 2001 a 2003, a Produção Intelectual na visão da CAPES, “continua muito pouco vinculada às pesquisas registradas. Grande parte da produção declarada refere-se a capítulos de livros reeditados e há endogenia nos artigos em periódicos. A média de produtos qualificados por docente por ano é de 1,9 produtos (sem reedições) [...] No triênio, os totais de produtos por qualificação foram de: 3 livros A, 1 livro C, 13 capítulos A, 5 capítulos C, 4 anais em congressos A, 3 artigos em periódicos A, 8 artigos em periódicos C. É registrado um número de 14 reedições. A produção técnica dos docentes é adequada, assim como a produção bibliográfica dos discentes”. A Comissão considera regular, a produção intelectual do programa. (AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004)

Em 2004, quanto a Produção Intelectual, a CAPES coloca-se dizendo que a produção registrada expressa os efeitos da dispersão já comentada. Os vínculos com a segunda linha de pesquisa não se fazem sentir com clareza. A produção docente permanente decaiu, [...] igual a 12,2%, valor considerado como Fraco pela escala utilizada no último triênio. “A média da produção qualificada docente foi de 0,8, valor também avaliado como Fraco. A porcentagem de docentes permanentes com produção qualificada foi de 50%, valor também tido como Fraco pelos padrões da área. A relação entre a produção intelectual dos discentes (bibliográfica e técnica) e o total de discentes foi igual a 0,2 , valor considerado como Deficiente pelos padrões da área. A relação entre a produção técnica de docentes (37) e o total de docentes (13) foi igual a 2,8, valor visto como Regular. Sugere-se ao Programa especial cuidado no que se refere à produção intelectual: há necessidade de intensificá-la bem como de registrá-la mais precisamente.” (AVALIAÇÃO DA PÓS- GRADUAÇÃO, 2004)

A produção intelectual dos docentes influenciou na busca pelo Programa, segundo depoimentos abaixo de nossos titulados que tiveram oportunidade de assistir a palestras, e realizado leituras em periódicos e livros.

Contemplava as minhas expectativas, me identificava com os docentes,

e já havia lido livros, artigos [...] a grade curricular também me interessou, pois cursei disciplinas direcionadas ao meu tema. (E.9).

Escolhi a PUC pelo excelente conceito que o curso tem no meio universitário [...] por conta de ter assistido aulas e palestras [...] que definitivamente [...] contribuíram e me estimularam a buscar pelo curso. (E. 15).

O Programa preocupa-se em sanar suas deficiências e procura adequar-se frente às avaliações externas. Reduz para duas as linhas de Pesquisa e o período de titulação dos alunos vem sendo obtido em tempo cada vez mais curto ficando em 2004, na faixa de 29,3 meses. Resta-nos saber se isto vai afetar de alguma maneira, a qualidade da produção dos alunos.

Observamos que a CAPES considera pequeno o corpo docente permanente da PUC-Campinas e o Programa responde as reivindicações da CAPES, aumentando para 10 seus docentes permanentes e 3 colaboradores, assim como a participação destes em projetos de pesquisas. A CAPES considera ainda, altamente qualificado o corpo docente, entretanto, considera suas produções intelectuais aquém do esperado o que analisamos como uma contradição, pois, se o corpo docente é de qualidade entendemos que é porque tem produções relevantes no âmbito acadêmico.

A CAPES, faz críticas às poucas atividades de intercâmbios no Programa e também quanto às atividades acadêmico científico-cultural, entre os docentes que promovem o conhecimento dos alunos com participação em eventos científicos, oferecendo-lhes, subsídios para produção de qualidade, mas implantou grupos de pesquisa e colocou fim as disciplinas obrigatórias como também sugeria a CAPES.

Alguns docentes estão com excesso de orientandos na visão da CAPES e neste quesito o Programa precisará rever entre os docentes a necessidade ou não de se posicionar.

A CAPES, considera baixo o número de discentes autores, mas não faz

apreciações sobre o número de alunos com bolsa de estudos ou sobre o motivo que inviabiliza a produção de maior número de autores-discentes.

Ainda se referindo ao Corpo Discente as apreciações da CAPES, recaem em índices: índice de retenção alto, prazo de titulação esgotado, número de titulados, número de discentes autores. E continua seu foco quantitativo nos próximos anos.

O projeto do programa reconheceu suas limitações quanto aos recursos físicos, humanos e materiais quando estava ainda em construção, e este foi um fator considerado importante também para os egressos, não foi um dado expressivo na avaliação da CAPES.

Quanto a Teses e Dissertações, a CAPES, continua sua crítica quanto à diversificação do tema das dissertações, além da pouca relação entre elas e as linhas de pesquisa. Questiona ainda a baixa participação de membros externos nas bancas e nestes aspectos consideramos que o Programa se adequou como forma inclusive de ampliar positivamente seu nível de relacionamento com outras universidades.

3.4 - Um olhar sobre o projeto

O olhar que nós temos da Avaliação externa aponta-nos que o Programa tem evoluído com maturidade, tem sido sensível às críticas que vem recebendo. Na busca de aperfeiçoamento, há uma melhora no tempo de titulação que é um fator importante para a CAPES. Nossa dúvida é se isso afeta de alguma forma, a questão de produção do conhecimento dos alunos. De qualquer forma, verificado que há uma

preocupação do programa quanto às políticas indutoras da CAPES, esse é o viés da avaliação que implica um olhar vigilante para evitar que a qualidade deixe de estar presente em função dos índices numéricos que não necessariamente falam de qualidade.

Dias Sobrinho, elucida a questão ao falar sobre avaliação externa:

Na avaliação externa promovida pelas autoridades governamentais, há uma grande tendência ou ao menos uma forte probabilidade, observáveis em vários países, em graus de intensidades diferentes, de que a avaliação seja objetivista e quantitativista para efeitos de comparações e de classificações úteis ao mercado-e controladora ou fiscalizadora, com finalidade de ajustar as instituições e o sistema às normas e ao conjunto de determinante políticos e burocráticos (2002, p.55).

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96 prevê no seu art. 12, §: “os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A Lei em questão determina que as instituições de ensino estabeleçam seu projeto pedagógico, pois este é fruto de reflexão e investigação conjunta.

O curso tem um projeto datado de 1997. Naquele momento, o Projeto atendia às reivindicações exigidas pela CAPES, órgão que define os critérios e o embasamento para seu credenciamento. Confirma-se o viés regulatório de política de avaliação. O projeto cita as “políticas educacionais” implantadas ao longo da história como um dos fatores que limitam a autonomia da universidade quanto aos seus propósitos educacionais.

Para o Programa de Pós-Graduação o credenciamento era de extrema importância, pois representava todo o empenho de uma equipe de profissionais comprometidos, envolvendo professores e funcionários, que trabalharam arduamente, direcionando esforços para vê-lo efetivamente se concretizar. Esforços esses reconhecidos pela CAPES que durante sua avaliação trienal em 2001, atribuiu-lhe nota 4.

Em relação aos recursos humanos, físicos e materiais, observamos que o Programa não estava adequadamente estruturado quando se iniciou, e segundo o Projeto, tais recursos “estão sendo ampliados”. Realmente constatamos que, atualmente, os recursos foram ampliados para atender adequadamente as disciplinas. Observamos que este é um aspecto importante na posição de nossos respondentes, pois os mesmos sentem dificuldade no processo de ensino - aprendizagem quando os recursos que o viabilizam não são acessíveis, repetindo os dizeres de um de nossos respondentes:

Na época, em 2002 e 2003, uma das maiores dificuldades era a falta de livros na biblioteca, além de ser pouco informatizada, não haviam salas de aulas adequadas, não era compatível com o nível de pós-graduação de educação na época, os equipamentos eram escassos na maioria das vezes o retro-projetor estava quebrado e tínhamos que emprestar o data-show de outra faculdade).(E.18)

A fim de melhorar sua estrutura física, o Programa tem um projeto de construção de uma unidade própria, que atenda e acolha as necessidades dos estudantes de mestrado.

É imprescindível providenciar para um Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* uma biblioteca equipada, com um acervo realmente atual e que atenda às exigências bibliográficas de seus mestrandos. Observamos perante os dados levantados que quando o Programa estava instalado no prédio do Seminário, até o ano de 2004 era um questionamento freqüente de nossos respondentes, entretanto a partir de sua instalação na PUC Central, o problema foi eliminado, pois a biblioteca que atende o curso está informatizada, com um acervo que corresponde à bibliografia do Programa, contando atualmente, com a revista eletrônica e as teses e dissertações em CD-ROON disponibilizadas para pesquisa.

Observamos no §1º do art. 46 da Lei 9394/96, a importância da avaliação para a instituição, pois aquela implica, caso tenha um resultado negativo na “desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento”.

Torna-se necessário compreender o posicionamento crítico do Programa diante de situações que podem revelar dicotomias entre políticas públicas e propostas pedagógicas e institucionais. Faz-se mister proceder alguns ajustes, pois a sociedade também requer de uma Instituição o credenciamento dos cursos. O aluno, de forma geral, não quer efetuar sua matrícula em um programa que recebeu uma menção depreciativa pela CAPES, e ter a certeza de que, ao concluir o curso, sua situação acadêmica esteja legalizada, de que terá construído conhecimento sólido e estará apto a entrar no mundo do trabalho. Salientamos entretanto, que quando um programa é descredenciado pelo MEC, o aluno em curso não sofre nenhum prejuízo, pois o mesmo tem seus direitos preservados até sua conclusão.

No V encontro de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa em Brasília, de 5 a 8 de junho de 1989, alguns aspectos relacionados à reestruturação da Pós-Graduação, em geral foram discutidos. Na visão de Masetto:

Não estaríamos fazendo nenhum elogio exagerado a esses grupos de pró-reitores que estiveram presentes nesses dois eventos, se afirmássemos que suas propostas apresentadas há mais de dez anos são mais atuais e significativas para a pós-graduação brasileira deste início de século do que as grandes preocupações que envolvem nossos programas atuais com base nas avaliações da CAPES. (2003, p. 27)

Observamos, portanto, que o projeto pedagógico é um campo de forças e de conflitos e que não se fecha às intencionalidades da comunidade interna. Barriga, ao se referir a este respeito, ensina-nos que:

Pode-se considerar que a literatura de credenciamento institucional é a que tem maior clareza sobre os pontos que uma instituição ou um programa deve qualificar para poder ser credenciado. Conta-se com uma metodologia relativamente clara para realizar esta tarefa. Por definição, trata-se de uma avaliação qualificadora, isto é, não define um processo, não analisa as causas pela qual uma instituição ou programa conta com determinadas características. Pelo contrário, sua finalidade é determinar quais instituições têm determinados sucessos para poder ingressar ou não em um sistema de

credenciamento, baseia-se no que se pode denominar de “medidas objetivas” para determinar a qualidade de uma instituição ou de um programa específico. BARRIGA (2003, p. 89-90)

O projeto do Programa, assim como a CAPES, não faz referências sobre o perfil de alunos que atende e também não faz nenhuma citação sobre a representatividade dos egressos na universidade. Entretanto, atualmente, a Universidade propõe em seu site na Internet um convite aos seus ex-alunos, tanto da Graduação quanto da Pós-Graduação, a manterem contato com a instituição, atualizando seu cadastro, propondo sugestões e estreitando os laços que os une.

Isto nos parece bastante importante porque os alunos são os sujeitos da história, os protagonistas deste cenário, sendo esta iniciativa do Programa de vital importância, pois ao inseri-los neste contexto teremos a oportunidade de acompanhá-los em sua trajetória, conhecer suas produções, os resultados e as contribuições de sua pesquisa para o cenário social, enriquecendo e consolidando os processos educacionais como um todo.

Os egressos não podem ficar fora desse contexto. Professores e alunos construíram e constroem a história da Universidade e poderão, no momento da avaliação, elevar o nome de Instituição e, principalmente, do conhecimento propiciado por ela, através de estudos relevantes sobre temas variados, com trabalhos de alto nível, delineando novas diretrizes, abrindo novas perspectivas e refletindo sobre os mais variados assuntos que envolvem a vida das pessoas neste milênio, principalmente relacionados às desigualdades sociais.

Dias Sobrinho, ao falar sobre os objetivos da avaliação, afirma que:

É necessário saber como estão se desenvolvendo o ensino, a formação profissional e cidadã, qual está sendo o destino dos ex-alunos, a adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente, avaliar a integração/desintegração entre teoria e prática, entre o que a universidade produz e as necessidades sociais. (2003, p.49)

Abrindo um canal de comunicação, construímos pontes entre os egressos e a Instituição, quebramos a barreira que os separa, objetivamos uma forma de contato. Importante é não perder o contato com este público que construiu e constrói a história da Universidade e que têm, além desse vínculo professor/ aluno, aluno/ Universidade, um vínculo afetivo, uma vontade de continuar participando da construção da história do mestrado da PUC-Campinas, de manter contato, um desejo de manter os laços que muito nos auxiliam na transformação da qualidade do programa.

Masetto nos esclarece que:

[...] um processo de avaliação institucional é para aprofundar e desenvolver um projeto educacional específico de uma instituição, garantindo seu perfil próprio, sua marca, sua individualidade e não para fazer de todas as instituições cópias umas das outras ou para uniformizá-las nos mesmos padrões” MASETTO (2004, p.31)

CAPÍTULO IV

A Avaliação do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação na visão dos Egressos 1993-2004

Diante do desafio que nos impusemos ao avaliar o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* da PUC-Campinas junto aos egressos, vimos neste momento conhecer as expectativas, dificuldades e tensões que permearam a sua passagem pelo programa assim como os caminhos percorridos após sua conclusão.

Ao entrarmos na vida de nossos respondentes, conheceremos um pouco de sua realidade e isto ao mesmo tempo, que nos engrandece nos preocupa, pois quando em falamos em dificuldades, em perspectivas futuras, traçamos contornos e deparamos com situações que nem sempre serão compreendidas, podendo gerar conflitos de diversas naturezas. Entretanto, nosso propósito é de integrar os diferentes pontos de vista que poderão ser complementados a partir da constatação de que os “dados informativos dos diferentes setores só ganham vida e sentido quando analisados comparativamente”. (Masetto, 2004, p. 24).

Sendo assim, enfrentamos o desafio e esperamos que nossos posicionamentos venham a contribuir para que o Programa amplie ainda mais o debate ao tomar conhecimento dos apontamentos apresentados sobre a visão dos egressos durante o período que por ele passaram, e que possam auxiliá-lo a redirecionar-se.

4.1 Expectativas e dilemas do aluno durante o curso de mestrado.

Procuramos desvelar as expectativas que tinham os egressos quando entraram no curso e o quanto estas expectativas se realizaram ou não, assim como,

as dificuldades encontradas durante o percurso de mestrado. Salientamos, entretanto, que nossos respondentes falam de uma época, de um período cursado no programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação, período este que evidenciaram suas dificuldades, seus dilemas num percurso interessante. Muitos de nossos egressos experimentaram seus dilemas sem amargura, outros deixam isso mais evidente, e esta é a riqueza de um trabalho de pesquisa, ir percebendo e compreendendo as diferentes nuances que permeiam os diferentes momentos de trajetória dessas pessoas e da instituição.

As grandes expectativas ao decidir fazer um curso de mestrado foram apontadas como: busca de titulação, consolidação de conhecimento e desenvolvimento da auto-estima.

Identificamos uma tendência dos egressos de procurarem emprego no Ensino Superior e a necessidade do título de mestre para exercê-lo, pois segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 52, § 2º exige-se nos cursos superiores: “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”, sendo assim, muitos de nossos egressos, 50%, aproximadamente, procuraram o Programa de Pós-Graduação para obterem titulação. A afirmação comprova-se através dos depoimentos:

Titulação. (E. 01)

Formação para o Ensino Universitário. (E. 03)

Carreira acadêmica. (E. 04)

Ter curso de boa qualidade para dar aula no ensino superior. (E. 30)

Docência do ensino superior. (E. 33)

Exigência de onde trabalhava. (E. 46)

Entrar no Ensino Superior e pesquisar a interdisciplinaridade. (E. 48)

Além de obterem titulação, 50% de nossos respondentes, disseram que procuraram pelo curso porque tencionavam também ir ao encontro de um conhecimento sólido que lhes abrissem perspectivas em sua vida profissional, que lhes dessem mais segurança para chegar a instituições de ensino com uma visão mais ampla, abrangente e postura crítica frente aos problemas educacionais com novas propostas pedagógicas, conforme constatamos em suas falas,

Porque gosto muito de ler e estudar e o mestrado era o sonho jamais visto como possível. (E. 3)

Minha expectativa foi buscar aprimoramento pessoal e profissional. (E.5)

As expectativas foram muitas. Entre elas a de que eu estaria estudando, investigando e pesquisando o meu próprio mundo do trabalho, ou seja, pesquisar – estudar, fundamentar-me, falar sobre o meu contexto profissional. (E.7)

Compreender e interpretar a diferença entre a teoria e prática da sala de aula, estudar as metodologias e aprofundar estudos. (E. 8)

Aprofundar conhecimentos relativos à educação já que havia se passado mais de 20 anos da graduação. (E.10)

Realização de um sonho, crescimento profissional e aprendizagem. (E.11)

Aprimorar conhecimentos na área de humanas, procurando uma visão menos mecanicista e procurando uma visão mais global do ser humano, além de procurar subsídios para compreender algumas dúvidas relacionadas a práticas pedagógicas que eu observava nos estagiários que passavam pelo Hospital, no qual dávamos cursos de aprimoramento profissional, e muitas vezes não conseguíamos os resultados esperados utilizando formas pedagógicas clássicas, como por exemplo; avaliações quantitativas, sem dar importância à abordagem qualitativa do mesmo. (E.18)

Minhas expectativas eram instrumentação, técnicas, objetivos e materiais que me facilitassem a atividade pedagógica; que de alguma maneira o mestrado me mostrasse caminhos novos para minha prática pedagógica. (E.20)

Desenvolver assuntos profundos sobre a formação do professor. (E.26)

Obter mais informações sobre o trabalho em sala de aula e mostrar meu trabalho de educador. (E.41)

Consolidar conhecimentos. (E.48)

Constatamos também, que um número representativo dos egressos (45%), tinha a expectativa de fazer um curso de mestrado, a fim de resgatar a auto-estima, considerando-o como um desafio pessoal, que o fizesse sentir capaz de acompanhar o curso:

Necessidade pessoal de iniciar uma pesquisa. (E. 17)

A de aprender a 'ser' e realmente ensinar. (E. 22)

Vencer a distância... entre o sonho e a realidade, os desestímulos quanto ao mestrado, que diziam ser para obter titulação, e o medo do trânsito e das barreiras das pesquisas. (E. 27)

Desafio de ser selecionada, e conseguir recursos para permanecer no mesmo. (E. 29)

Perceber se conseguiria acompanhar o curso, por ser de outra área. (E. 38)

Dar novos direcionamentos a minha vida. (E. 49)

Importante salientar que a expansão do ensino universitário privado no país é bem alta. De acordo com dados do INEP, em 2003, o MEC já havia autorizado o funcionamento de 1760 novos cursos de ensino superior no país, numa média de 3,4 por dia, sem contar os centros universitários e as universidades que têm autonomia para tanto. Segundo Catani, Oliveira e Dourado,

A expansão do sistema de educação superior, sobretudo a partir de 1996, fez-se seguir da implementação de mecanismos de acompanhamento e controle do sistema que não estão sendo capazes de impedir a deterioração da qualidade de ensino (2002, p.111)

Estes centros universitários, faculdades, e/ou universidades absorvem grande parte dos egressos quando estes concluem uma Pós-Graduação, ou até mesmo antes de sua conclusão. Daí a importância do Programa estar comprometido com um ensino de qualidade, dinâmico, voltado para a realidade social e suas constantes transformações.

Janine Ribeiro, diretor da CAPES, diz em entrevista a Heitor Shimizu, sobre a explosão das universidades privadas no país nos últimos anos que:

[...] o lado positivo desta expansão foi que elas foram obrigadas a melhorar seus quadros. Com isso, passaram a ser controladas. Assim, surgiu um mercado para nossos doutores e mestres que antes não havia. Melhorou a qualidade do ensino privado. [...] Meu ideal de mundo não é a universidade privada, mas, se tivermos instituições particulares que dêem ensino de qualidade e não cobrem muito caro, na atual situação do Brasil, isso é bom. Dizendo de outra forma, ensino de qualidade se pode dar fora da universidade pública, mas pesquisas de qualidade, infelizmente, só têm aqui. Com poucas exceções. E não se pode pôr isso em risco. (2003)

Perguntamos aos nossos egressos, por que optaram pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas e as respostas obtidas concentraram-se: em tradição de ensino e recomendação de conhecidos. De acordo com as vozes de nossos respondentes:

Por ser comprovadamente um dos melhores do País e a possibilidade de ficar fora de casa um ou dois dias no máximo.
(E. 6)

Linha de Pesquisa. (E. 10)

Qualidade do programa e pela competência dos professores. (E. 13)

Titulação elevada dos docentes. (E. 18)

Procurei a Puc Campinas por indicação de amigos que concluíram o curso. (E. 27)

Qualidade do curso, proximidade, 'professores qualificados' fazendo com que o curso seja recomendado a todos que tem interesse em cursar uma Pós-Graduação. (E. 36).

A Instituição vem se pautando em uma tradição pela qualidade de ensino oferecida pelos seus professores, sendo este o seu maior referencial. Acreditamos ser importante colocar em pauta esta questão, pois quando se fala sobre avaliação em educação e sobre professores, atribui-se às falhas do ensino aos docentes, como comprova Dias Sobrinho,

Toda sociedade em situação de crises econômicas e políticas tende a responsabilizar a educação, como se esta fosse sempre a principal senão a única culpada pelos problemas nacionais e pelo declínio da competitividade internacional dos países. A responsabilização principal recai quase sempre sobre os professores (2002, p.42)

Os egressos não querem somente título, mesmo que isto seja relevante para ingressarem no ensino superior, mas desejam conhecimento consolidado e efetivo reconhecimento de avaliação externa que permita atuar mais seguramente no ensino superior, conforme sinalizam egressos que concluíram o Programa entre 1997 e 2004:

Procurei a PUC pelos comentários dos colegas que estavam cursando, confirmando o desempenho positivo do curso demonstrado nas avaliações externas, cujos resultados eram publicados na mídia. (E.5)

Procurei a PUC, pela linha de pesquisa, qualidade dos professores e reconhecimento da CAPES. (E.16)

Procurei a PUC, por ser a Pós-Graduação em Educação reconhecida pelo MEC. (E. 20)

Procurei a PUC Campinas, pela qualidade do Programa e competência docente. (E. 55)

A localização da Instituição também facilitou a procura pelo curso, como relatam os sujeitos da pesquisa:

Programa bem conceituado e moro em Campinas. (E. 21)

Procurei a PUC por ser próxima de minha cidade e pela oferta de curso em área de meu interesse. (E. 43)

Procurei a PUC pela proximidade de casa juntamente com a possibilidade de continuar desenvolvendo minhas atividades acadêmicas. (E. 46)

Nossa pesquisa evidencia que alguns de nossos respondentes, procuraram pelo curso porque perceberam a mudança gerada na vida pessoal de quem cursou Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação na PUC Campinas, fazendo diferença quando chegam ao mercado de trabalho, como confirma:

Procurei a Puc, por constatar a transformação na vida pessoal e acadêmica de quem cursou. (E. 27).

Perguntamos aos nossos egressos sobre suas maiores dificuldades ao realizar o curso e estas se concentraram em compatibilizar trabalho e estudo, em decorrência de recursos financeiros, recursos de infra-estrutura do curso, relação com o orientador e produção de conhecimento.

Alguns egressos só escolheram a PUC, por terem conseguido bolsa de estudos, levando-nos a crer que a dificuldade financeira, ao ter que conciliar trabalho e estudo pode impedir o acesso de muitos profissionais em cursos de Pós-Graduação. Esse aspecto deve ser considerado pelos órgãos de fomento e auxílio à pesquisa. Nossos respondentes assim sinalizam:

Minhas maiores dificuldades se concentraram nas viagens, na indefinição de local para a permanência em Campinas, os valores de manutenção e deslocamento e realizar todos os trabalhos e leituras tendo que conciliar: a distância, o trabalho e a família. (E. 6).

Entender os reais objetivos da pesquisa e de compreender a interação e a importância das disciplinas para a contribuição escrita do trabalho. (E.16).

Pagar as mensalidades. (E. 30).

Conciliar trabalho e estudo. (E. 38).

Era o tempo para realizar minhas leituras. (E. 46).

Procurei a Puc por ter conseguido bolsa de estudos. (E. 47).

Financeira. (E. 48).

Outros egressos tiveram dificuldades pessoais, vindas de sua formação, ou seja, capacitação, em acompanhar o curso retratado em suas falas:

Muitas das matérias cursadas, concerniam a áreas do conhecimento há muito estudadas, quando estudadas.(E.12).

Dificuldade de compreensão da pesquisa, mas com muito estudo e ajuda de meu orientador, consegui bons resultados. (E.32).

Pouca habilidade para escrever. (E. 37).

Percebemos que os egressos, tiveram dificuldades em compreender o real significado da pesquisa assim como em associá-lo à dissertação, fator que merece atenção. Severino, ao se referir sobre algumas condições específicas para a Pós-Graduação diz que:

A premissa básica quando se propõe a implantação de um programa é que ele deve ser concebido e organizado como lugar de produção de conhecimento novo. Portanto deve ser lugar de pesquisa. Deve constituir-se como centro de pesquisa, onde se produz conhecimento mediante sua construção sistemática e permanente. SEVERINO (1998, p.19)

Alguns egressos apontam como dificuldade durante o Programa a difícil relação com o orientador, na qual aparecem, com freqüência, sinalizações da falta de encontro, da falta de atenção, ou a questão da distância, pois não

conseguem se reunir e acabam comunicando-se por e-mail efetivando uma comunicação insuficiente, como comprovam suas falas:

Orientador descomprometido. (E.7)

Não tive apoio de meu orientador, caminhei só, senti descaso e falta de comprometimento. Senti-me desrespeitada. (E.8).

Falta do orientador. (E.10).

Pouco contato com o orientador, distante, e comunicação por e-mail insuficiente. (E.53).

Outros egressos colocam como dificuldade durante o período em que cursaram o Programa a falta de infra-estrutura do curso, retratado em suas falas:

Viagem, livros, pagar as mensalidades, quanto a parte pedagógica não houve dificuldade. (E.13).

Livros na biblioteca, pouco informatizada, salas de aula inadequadas, recursos escassos. (E.18).

A PUC não ofereceu palestras, eventos, como esperava. (E.47).

Faltava retro-projetor, data-show, livros que atendessem a bibliografia e até xerox. (E.56).

Alguns respondentes disseram não ter tido dificuldades, como podemos constatar:

Não as tive. A PUC contemplava minhas expectativas, me identificava com os docentes e já havia lido artigos, livros etc, a opção por um dia por semana, a grade curricular, cursei as disciplinas direcionadas ao meu tema.” (E.9)

Sem dificuldade. (E.34)

Experiências únicas também são vivenciadas durante o percurso de mestrado. Ressaltamos que um de nossos respondentes, apontou ter tido uma “*grande dificuldade com o curso pelo fato de ter se apaixonado por uma colega*”. (E.19).

Outros retratam que suas dificuldades, não foram tantas com o programa, mas pelo fato de:

Não foram grandes dificuldades, mas conciliar os estudos com atividades que desenvolvia na época, o papel de mãe, pois acabava de ter bebê. (E.50)

Portanto podemos observar que, através da pesquisa em um curso de Pós-Graduação, levantamos dados que revelam diferentes vertentes do mundo de nossos alunos, talvez inimagináveis, mas importantes porque marcaram o momento durante seu percurso, envolveram emoção e sentimento.

Ao questionarmos sobre o seu grau de envolvimento durante o curso, nossos respondentes, mostraram-se heterogêneos e seus depoimentos são afetados por suas condições de vida inclusive. Variam de excelente, ótimo até razoável com predominância positiva.

Excelente. (E.13).

O meu envolvimento foi se dando de forma lenta e gradual. A princípio, eu estava afastada da vida acadêmica há muito tempo e, sentia completamente deslocada. À medida que os semestres foram passando, percebi uma evolução na construção do meu conhecimento. (E.1).

Muito bom, apesar de alguns limites em relação ao tempo dedicado aos estudos. (E.2).

Muito bom, com dedicação total, pois tive bolsa da CAPES, que me ajudou muito na dedicação à pesquisa. (E.3).

Positivo e gratificante. (E.5).

Bom. (E.8).

Envolvei-me o suficiente para que hoje, possa buscar em fontes diversas, respostas para a minha prática. (E.9).

Julgo que meu envolvimento foi grande tanto com os conteúdos e as leituras desenvolvidas quanto com os colegas, pois cada um contribuía, a sua forma, com o meu processo de crescimento. Como me considero professora-pesquisadora, aproveitei o fato de estar no mestrado para desenvolver atividades paralelas no campo da pesquisa [...] (E.11).

Razoável, conciliar trabalho e estudo. (E.33)

Concluimos que o grau de envolvimento dos egressos com o curso está atrelado à dificuldade/ facilidade encontrada ao realizá-lo, dificuldades advindas da formação dos ex-alunos, de ordem financeira, da necessidade de conciliação entre estudo e trabalho, do pouco tempo dedicado às reflexões, da distância, dos recursos metodológicos do curso e de outras decorrências. Mesmo diante de dificuldades os mestrandos procuraram aproveitar o máximo do espaço compartilhado com os colegas e professores para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Perguntamos aos egressos, o que eles mudariam se pudessem voltar ao curso. Constatamos que nossos respondentes mudariam o que tiveram mais dificuldade durante seu percurso na Pós-Graduação, como os recursos ligados à sua infra-estrutura, tempo e dissertação/ pesquisa. Lembramos que 66% de nossos respondentes concluíram o programa entre 2002 e 2004.

Retratamos abaixo o que os egressos mudariam com relação aos aspectos de infra-estrutura do curso,

Mais acervos, na biblioteca. (E. 13).

A infra-estrutura e a informatização da biblioteca é de vital importância, além de melhora nos equipamentos para ministrar as aulas. Outro ponto seria a possibilidade de o aluno escolher o orientador segundo sua compatibilidade e conhecimento do assunto. A criação de grupos de discussão na Internet seria muito importante, pois aumentaria a possibilidade do aluno que trabalha ter mais tempo de discussão de assuntos que, às vezes, não

conseguem ser plenamente discutidos dentro da sala de aula. (E. 18).

Minha maior dificuldade foi encontrar palestras, eventos, pesquisa, congressos na PUC Campinas. Sempre complementei meus estudos na UNICAMP e PUC-SP. (E. 47).

Disponibilizaria mais recursos didáticos metodológicos para o curso, faltava aparelho de som, data-show, o acervo da biblioteca não atendia às bibliografias do curso, falta de xerox e outros. (E. 56).

Com relação ao tempo, fica evidenciado nas falas dos egressos, o que mudariam:

Teria me situado antes e teria aproveitado mais. (E.1).

O tempo e as condições para a produção da pesquisa. (E. 2).

Faria antes, só não o fiz por que tinha que trabalhar com horários fixos e não dispunha de tempo, para cursar o mestrado. (E. 5).

Faria com mais tempo. Dedicaria a publicar e participar de eventos na área. Entretanto isto envolveria tempo e recursos financeiros para tal. E. 6

Tempo para maior dedicação. (E. 15).

Falta de tempo para conciliar trabalho e estudos. (E. 20).

Falta de tempo para compreensão e reflexão das leituras. (E.39).

Conciliar o trabalho docente com as exigências de uma Pós, ou seja, leituras, produção de textos ou “papers”, participação em congressos... (E. 51).

Pouco tempo para cursar um programa tão exigente quanto este. (E.53)

Com relação à pesquisa/ dissertação, nossos respondentes se posicionaram dizendo o que mudariam, de acordo com as dificuldades ao realizar o Programa. “*Orientador descomprometido*” (E.7), “*Falta do orientador* (E.10), “*Pouco contato com o orientador, distante e comunicação por e-mail insuficiente*” (E.53)” e assim se posicionaram:

Só a orientação. (E.7).

Nada. Os amigos da classe são amigos de trocas compartilhadas, nos comunicamos com freqüência. Os professores são mananciais onde posso buscar respostas às minhas indagações. (E. 9).

Não sei, acho que faria sugestões à coordenação do curso, no sentido de colaborar com o aluno de mestrado que quisesse dar continuidade aos estudos e pesquisa, além de dar a ele informações/oportunidades de participar de processos seletivos na Universidade e outras faculdades que chegam ao seu conhecimento. (E. 14).

A orientação, pois a solidão numa pesquisa, as dúvidas são desumanamente necessárias, mas o orientador é alguém por demais importante e a minha, infelizmente não o foi. Sinto, pois a insegurança foi enorme. (E.17).

O período de orientação para o início do curso. (E. 19).

Escreveria, desde o início, minha dissertação. (E. 28).

Burocracia da PUC. (E. 39).

Maior dedicação e envolvimento. (E. 42).

Faria mestrado em matemática pura, minha área de conhecimento. (E. 46).

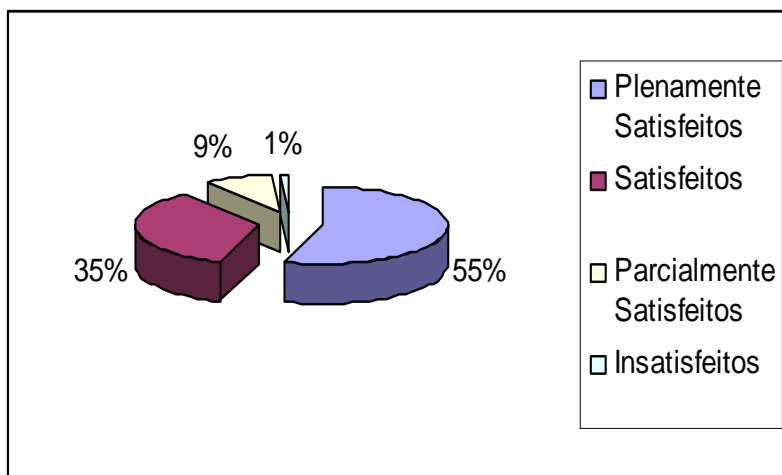
Nada. (E. 48).

O tema de minha pesquisa: faria sobre o negro. (E. 51).

Observamos que os egressos interpretaram a pergunta tanto em nível pessoal quanto em relação ao curso em si, pois suas respostas foram bastante diversificadas sobre o que mudariam se pudessem voltar ao curso.

Outra questão levantada em nossa pesquisa foi saber o sentimento dos egressos ao final do curso e as respostas colhidas evidenciaram que a maioria, ou seja, 55% estão plenamente satisfeitos com a instituição; 35% disseram se sentir satisfeitos; 9% parcialmente satisfeitos e 1% insatisfeitos.

GRÁFICO 12 – NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS EGRESSOS COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS.



Alguns se justificaram dizendo:

Parcialmente satisfeita porque caminhei sozinha na pesquisa. (E.7).

Plenamente satisfeita, As relações entre mim e meus professores me fortaleceram. Tenho neles amigos com os quais posso contar ao meu fazer pedagógico. Também porque os créditos cursados me ajudaram a perceber a educação e suas nuances de formação profunda. (E.9).

Plenamente satisfeita, embora acredite que falte à PUC um acompanhamento do aluno na continuidade do estudo e da pesquisa. (E.14).

Muitíssimo satisfeita, especialmente com o nível técnico e de relacionamento dos professores e funcionários. (E.15).

Satisfeita, tive a enorme oportunidade de aprender aquilo que buscava. Desenvolver-me na área da pesquisa e sou grata até hoje aos meus professores que puderam me orientar nesta longa caminhada:[...] Incrível, na minha época só tínhamos praticamente eles, acabei fazendo dois créditos com cada um e a capacidade, a atitude ética que tinham, me ensinou cada passo que trago até hoje em outra caminhada: meu doutorado. (E.17).

*Plenamente satisfeito, aprendi a ser e realmente ensinar.
(E. 22).*

Plenamente satisfeita, realização dos objetivos determinados para mim. (E.24).

Satisfeita. Foi uma conquista construída com um curso que também estava em construção. Com um corpo docente envolvido e comprometido. (E.25).

Meu envolvimento foi intenso, pelo ambiente construtivo e saudável, pelas trocas de experiências com os professores e colegas, o incentivo a pesquisa, a leitura e a busca foram gratificantes. (E.31)

Meu grau de envolvimento com o curso foi ótimo. Atendeu as minhas expectativas de desenvolvimento intelectual, via o alto

nível de conhecimento e profissionalização dos professores, doutores, que me foram oferecidos durante o curso. (E.36)

Plenamente satisfeita, aprofundei conhecimentos, freqüentei as disciplinas de minha livre escolha, tive oportunidade de desenvolver uma pesquisa inédita e ao mesmo tempo desafiadora, com a qual aprendi muito. (E.40).

Parcialmente satisfeito, mudança na coordenação e problemas administrativos do curso, advindos do período de transição. (E.50)

Satisfeita, minha orientadora foi fabulosa: presente, incentivando sempre, valorizando a produção sem deixar de apontar as falhas. Cresci muito com as orientações do mestrado. (E. 51).

Satisfeito, acho que a falta de recursos didáticos do curso, espaço físico adequado, inviabilizou um melhor aproveitamento. (E.56)

Insatisfeito. Não resolveu meus questionamentos. (E.46)

Observamos que o E.46 chegou insatisfeito ao final do curso, dizendo que o mesmo não resolveu seus questionamentos. Procuramos buscar seus depoimentos em perguntas anteriores. Destacamos que tinha a expectativa de “discutir assuntos pedagógicos quando procurou fazer o curso de mestrado, além de ser uma exigência da instituição que trabalhava”. Sua maior dificuldade concentrou-se “em conciliar o tempo para realizar as leituras”, sendo o seu grau de envolvimento “Médio”. Afirma que “faria mestrado em matemática pura, sua área de conhecimento”,

se pudesse voltar. Observamos que o mesmo não passou por dificuldades financeiras, pois teve apoio institucional, portanto, talvez por ter vindo de uma área exata, tenha tido mais dificuldades e se sentido insatisfeito ao final.

Como se pode detectar cada depoimento requer várias articulações para permitir melhor compreender seu significado. Confirma-se a importância do aspecto qualitativo nem sempre valorizado pelas avaliações externas.

Os egressos sentiram-se, em sua grande maioria, (90%), satisfeitos ao final do curso porque tanto se envolveram como foram envolvidos, pelas aulas, pelos professores, didática, desenvolvimento da pesquisa, eventos e todo o contexto vivenciado, mesmo diante das dificuldades encontradas em seu percurso: trabalho, família, viagem, recursos financeiros escassos, problemas de saúde e outros de ordem pessoal.

As informações que obtivemos dos egressos, até aqui, são extremamente relevantes e promovem resultados importantes, fundamentando o curso de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas. Assim como o curso vem correspondendo às expectativas dos egressos, nossa expectativa é que estas informações sejam úteis para posterior reflexão e contribuir significativamente para acelerar um processo de mudança, pois os esforços de uma equipe que iniciou o programa estão presentes neste contexto, ainda que não em seu aspecto formal, existe um Projeto Político-pedagógico, que está implícito e é visível nas ações de todos os envolvidos no processo educativo e em seu compromisso com a qualidade. Os egressos aparecem mostrando este compromisso e preocupação do Programa, ampliando visões, auxiliando na solução de problemas concretos que ao serem ignorados bloqueiam o avanço e a perspectiva de crescimento.

Um índice expressivo de nossos respondentes, diz ter cursado PUC por indicação de amigos, de modo que 100% o recomendam.

Esta indicação pelos ex-alunos precisa ser analisada criteriosamente. É o reconhecimento dos ex-alunos a um grupo de profissionais competentes,

atuantes, comprometidos, que faz do Programa um referencial respeitável frente a tantos outros. Este é um dos pontos fortes do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação, referência histórica da PUC, que vem consolidando-se nestes quinze anos pelo nível de excelência dos professores e evidência do grau do profissionalismo e seriedade com que conduzem suas aulas.

Ressaltamos, aqui, as vozes dos egressos, quanto ao sentimento ao final do curso.

Senti-me plenamente satisfeito ao final do curso: Um título de mestrado é uma vitória. A conclusão de uma pesquisa é um trabalho sensacional. O contato com os professores, foi excelente experiência. (E. 43).

O conjunto PUCCAMP, do funcionário a colegas e professores nos dão o apoio e a confiança que precisamos para chegar até o final e nos sentirmos que valeu apenas termos-nos tornado, um pouco, maior (E. 48).

Plenamente satisfeita, as relações entre mim e meus professores me fortaleceram. Tenho neles amigos com os quais posso contar ao meu fazer pedagógico. Também porque os créditos cursados me ajudaram a perceber a educação e suas nuances de forma profunda. (E.9).

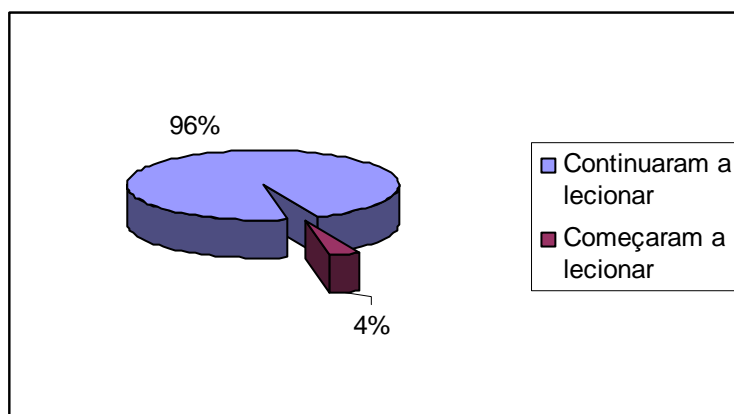
Plenamente satisfeito, muitíssimo satisfeito, especialmente com o nível técnico e de relacionamento dos professores e funcionários. (E.9).

4.2 - Rumos e perspectivas dos egressos:

Como prosseguiram em seu caminho, fora da Universidade? Qual a influência exercida pelo curso em suas vidas?

O conjunto de informações fornecidas pelos egressos desenha um cenário bastante positivo de impactos do curso sobre a vida profissional em geral, pois ao perguntarmos sobre a sua trajetória após a conclusão, 96% de nossos respondentes continuaram a lecionar, 19% entraram no doutorado, 20% passaram a freqüentar grupos de pesquisa e 4% começaram a lecionar.

GRÁFICO 13-TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS APÓS O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS



Pelos dados observamos que o curso ampliou a visão de nossos egressos, incentivando-os na continuidade dos estudos ingressando-se no doutorado ou para fazer parte de grupos de pesquisa. A grande maioria continuou a lecionar e muitos foram absorvidos pelas instituições de ensino superior levando-nos a crer que o embasamento teórico oferecido pelo curso foi significativo para que prosseguissem com mais segurança na carreira do magistério. Um expressivo número de egressos, 20%, passa a fazer parte de

grupos de pesquisa, o que os mantém atualizados e com vínculos numa instituição de ensino.

Ao perguntarmos sobre o destino dado a sua dissertação, 80% dos egressos fizeram palestras, participaram de congressos e publicaram sua pesquisa, 11% nada conseguiram produzir até o momento; 9% disseram que como o mestrado ampliou suas perspectivas de trabalho, novos desafios passaram a fazer parte de sua trajetória, não deixando claros quais seriam. Outros entretanto, assim se expressaram:

Muitas portas foram abertas [...] (E.7).

Contribuí na construção do Projeto Político-Pedagógico do curso e da Instituição onde leciono. (E.15).

Divulgação na Instituição, visto que o objeto de estudo foi um instituto da Universidade. (E.23)

Estou preparando projeto de pesquisa para dar continuidade no doutorado com base em alguns resultados da dissertação. (E. 40)

[...] Assumi a coordenação da Faculdade. (E. 45)

Passei a coordenar o Programa Teia do Saber. (E. 47)

Passei a lecionar numa faculdade. (E.53)

Por meio dos relatos acima pudemos constatar que o Programa vem

confirmando positivamente as expectativas de nossos respondentes, sobre a busca de titulação para prosseguirem ou iniciarem carreira acadêmica, associado à consolidação do conhecimento, constatados na ampliação de oportunidades com a obtenção do título, elevando conseqüentemente a sua auto-estima.

Pedimos aos nossos respondentes que relatassem sobre uma experiência inovadora que tenha sido implantada em sua sala, em seu campo de trabalho como educador, a partir das reflexões do mestrado, e as respostas foram:

Trabalhei a interdisciplinaridade: Sociologia e Redação. (E.10)

Fiz um trabalho de aproveitamento bibliográfico, através de discussões em grupos com metodologia diferenciada para o curso e para a disciplina. (E.11)

Programei grupos de pesquisa para os alunos da graduação e estou divulgando a necessidade de formar grupos de pesquisa entre os professores. (E. 13)

Tudo mudou em minhas aulas, pois no estado da arte minhas fontes tratavam do professor reflexivo-crítico isso fez-me mudar e perceber o ensino-aprendizagem em diversos níveis tais como cognição, atitudes e valores. (E.17)

Opção por avaliação formativa através de portfólio e auto-avaliação. (E.18)

Propor atividades significativas. (E.26)

Uso de dinâmicas de grupo e textos para reflexão. (E. 30)

Passei a coordenar departamentos e promover eventos: semanas de estudos, seminários, simpósios. (E. 43)

Trabalhar com estudo dirigido – Casuísticas – ABP -. Visão crítica da educação e saúde e Portfólio: trabalhos expositivos. (E. 44)

Aula com dupla regência. (E. 45)

Implantei um grupo de pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Leitura na Faculdade onde leciono e um curso de extensão em Interdisciplinaridade também. Lancei dois artigos em um livro sobre Formação de Professores. (E. 47)

Pela opinião de nossos respondentes o trabalho pedagógico que desenvolvem atualmente, parece ser superior ao realizado antes da obtenção do título, demonstrando-nos que realmente o curso acrescentou conhecimento, propiciando expressiva elevação na qualidade de seu percurso enquanto educador, principalmente quanto à metodologia de ensino utilizada no processo ensino-aprendizagem.

Observamos até aqui que nossos egressos têm a vida acadêmica como horizonte profissional e suas atenções parecem estar voltadas para ações didático-metodológicas diferenciadas, capazes de aproximar o aluno do conhecimento e são inegáveis as contribuições do curso para suas atividades profissionais. Importante ressaltar que nossos egressos retratam também o compromisso da universidade com a transformação social, conforme alguns

sinalizam:

Realizei projetos com os alunos de cunho social solidário com os alunos da graduação na disciplina educação especial do curso de Pedagogia. (E. 32)

O curso propiciou-me uma formação sólida do ponto de vista profissional, quanto pessoal, uma vez que me despertou a necessidade de “aprender a aprender”, sempre voltado para nossa realidade social. (E.2)

Nossos respondentes ao procurar o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação PUC-Campinas, tinham expectativas de ir ao encontro de um conhecimento sólido que lhes abrisse perspectiva em sua vida pessoal e profissional. Ao concluir-lo suas expectativas com relação à consolidação do conhecimento, concretizaram-se como podemos constatar em suas falas:

Pessoalmente percebo que esse curso abriu sobremaneira os meus horizontes intelectuais. A minha visão de mundo se ampliou e o meu desejo de aumentar conhecimentos se intensificou. (E.1)

A partir do mestrado, consigo trabalhar de forma diferente, isto é, compreender a relação das diversas disciplinas da minha especialização. Assim percebo que preciso estudar cada vez mais para que o meu trabalho não seja fragmentado e com isso percebo que o aluno sempre avalie a nossa capacidade de resgatar a unidade perdida, pelas várias especializações. Então, acredito que estou buscando a inovação e a transformação,

mesmo que isso não envolva uma atividade coletiva, no anonimato estou tentando fazer uma experiência inovadora.
(E.16)

No aspecto profissional ganhei segurança no modo de compreender as nuances que ocorrem na interface aluno/professor/mundo, conseguindo entender os mecanismos que produzem o ciclo vicioso de “encarceramento” do estereótipo do aluno bom, ruim e mediano, que tanto ouvimos dos professores. Descobri que como educadores somos muito responsáveis pela alimentação desse ciclo vicioso, interagindo de forma mecânica com nossos educandos, e crendo que não há uma simbiose entre aluno/professor, crendo que a via de aprendizagem não é apenas do professor para o aluno, mas sim que essa via é de mão dupla. Além disso, tive um aprendizado das técnicas de ensino, didática e teoria de currículo que foram extremamente enriquecedoras. Como disse Henry Adams “o professor se liga à eternidade: ele nunca sabe onde cessa a sua influência” Do ponto de vista pessoal, foi o maior ganho que tive, mais do que minha graduação, a presença de alguns professores como a [...] (professores marcantes), produziram um ponto de “mutação” na minha vida, foi a quebra da visão mecanicista que durante anos me foi colocada como soberana, na graduação éramos escravos da certeza, da quantificação, da infabilidade.

No trabalho coletivo nunca consegui bons resultados, no mestrado fomos instigados ao trabalho interdisciplinar, porém nunca vi essa forma de trabalho, nem mesmo durante o mestrado na PUC. Nas tentativas que fiz dentro da área de saúde, são sempre infrutíferas, talvez precisemos evoluir muito como seres humanos nos aspecto de convívio social, emocional, psicológico para que possamos nos aventurar num trabalho interdisciplinar [...] (E.18)

Mudanças na própria prática pedagógica, como por exemplo, postura diante da avaliação destacando essa, como fator, que gera aprimoramento do ensino aprendizagem. (E.40)

Profissionalmente passei a ser mais crítico, tenho paciência para conversar com as pessoas, entendo melhor os anseios dos colegas professores, converso mais com meus alunos, passei a ver de forma diferente a indisciplina em sala de aula, tenho um interesse por tudo o que se fala em educação, me vejo mais participativo nas atividades escolares.”(E.41).

No lado profissional, posso considerar que a mudança foi considerável, haja vista que, passei a observar com mais cuidado o desenvolvimento das atividades dos alunos, como também passei a participar mais ativamente da vida coletiva da minha instituição. (E.48)

Importantes relatos são indicadores da qualidade do programa, porque se referem à formação e trabalho, às contribuições e impactos do curso sobre as atividades profissionais dos titulados. O conjunto das informações são reveladores dos valores construídos durante o curso que permitiram diferentes posicionamentos, um olhar mais crítico direcionado à realidade educacional, provocando mudanças no modo de pensar e de sentir esta realidade, com suas contradições, contribuindo como diz Sordi (2005), para uma nova visão de homem que se quer formar podendo influenciar sobremaneira numa determinada sociedade.

Vimos que nossos respondentes tinham expectativa de iniciar o mestrado em busca da titulação e os efeitos do curso quanto ao aspecto profissional, confirmaram suas expectativas conforme relatam:

Profissionalmente, me deu a oportunidade de continuar trabalhando no Ensino Superior e a galgar o cargo de Coordenadora do Curso de Letras da Unipinhal (E.1)

Profissionalmente abriu novas portas, comecei a lecionar no MBA da USP – Ribeirão Preto e da UNIFESP – Escola de Medicina, levou-me ao ingresso no Doutorado da PUC-SP em Educação, a fazer parte de grupos de pesquisa... pessoalmente, creio impossível um ser desenvolver uma pesquisa e não sofrer transformações em todos os sentidos, no nosso caso, nas ciências tidas como menos duras, injustamente, acabam por nos deixar vulneráveis aos sujeitos com quem lidamos, cada palavra contida em uma resposta, cada gesto que vemos de um pesquisado, a ética que devemos tratar, ou encontrar a melhor metodologia que suporte e não vulgarize a ética nos transforma como ser e vejo que para melhor, pois conhecemos nas profundezas as inquietudes humanas, as incertezas, os “erros”, os acertos, as paixões... não mudar pessoalmente seria loucura e sem aproveitamento. (17).

Serviu para melhorar minha pontuação na minha carreira, embora não tenha conseguido ainda aproveitá-lo para evolução funcional via acadêmica, pois não há um entendimento adequado dos responsáveis – da Secretaria de educação do Estado de São Paulo, com relação à área de pesquisa oferecida pela PUC, pois consideram que a área de ensino superior não tem relação com o professor de ensino fundamental e médio. (E.14)

No lado profissional contribuiu para nova leitura da realidade educacional; um respeito maior da academia; segurança no trabalho e maior coragem para expor idéia e defender pontos de

vista e melhoria salarial. (E.51)

Não mudou muita coisa, o salário como professora continuou o mesmo, queria ser mais valorizada. (E.26)

Vimos como o Programa de Pós-Graduação, vem produzindo impactos positivos na melhoria do trabalho acadêmico com ascensão funcional no olhar dos titulados. Entretanto, o E.26 julga importante o reconhecimento profissional, mas se este estiver atrelado à melhoria salarial, o que não sentiu após a conclusão. Confirma nossos dizeres iniciais em que nem sempre os altos investimentos num curso de Pós-Graduação oferecem a certeza de melhores resultados na vida profissional.

O profissional da educação sempre sentiu, independente do nível de ensino em que atua, a desvalorização quando chegam às instituições de ensino. O campo de formação de professores exige há décadas uma política de formação e valorização do magistério que contemple igualmente formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, política que nunca se volta a estes interesses. Atualmente vemos o enfraquecimento cada vez maior dos sindicatos e da capacidade de mobilização dos professores.

O Ministro Tarso Genro apresentou uma nova proposta de reforma universitária: a de trocar a dívida dos estados com a União por investimentos nas instituições de ensino superior estadual e municipal. Apesar de alguns pontos frágeis a proposta foi bem aceita entre a comunidade acadêmica.

Entretanto segundo jornal Correio Braziliense foi assim recebida pelo secretário de Política Econômica, Bernard Appy. (2005) “Que eu saiba, não houve discussão no governo sobre esse assunto”, disse. “É uma forma inadequada de estimular o investimento em educação.”

Dias Sobrinho alerta que:

não há uma correspondência biunívoca entre as Universidades e as empresas, entre a formação acadêmica e a evolução das profissões, entre os princípios educacionais e as demandas educacionais, os ritmos da pesquisa e do ensino e os tempos acelerados de seu consumo, a oferta dos profissionais formados e as demandas do mercado, entre qualidade e quantidade produzidas e as que a economia requer.(2000, p.22)

Nossos egressos procuram se comprometer com a realidade social, buscando metodologias viáveis de aplicação em sala de aula, envolvendo seus alunos com a pesquisa e com um trabalho interdisciplinar, fazendo-os compreender sua relevância para o ensino e correspondendo a um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* PUC-Campinas. A partir da pesquisa o aluno deverá desvelar outros mundos e possibilidades, deverá compreender melhor seu cotidiano; ampliar seu conhecimento; e aproximar-se mais de sua realidade pessoal, buscando alternativas viáveis de aplicação.

Na educação o docente na maioria das vezes é visto como aquele que ensina e não como aquele que ensina e pesquisa [...] procuro em todos os segmentos estar com meus alunos na pesquisa, no ensino, no ideal de educação e no real em educação. Adoro o que faço amo meus alunos. A partir do mestrado, consigo trabalhar de forma diferente, isto é, compreender a relação das diversas disciplinas da minha especialização. Assim percebo que preciso estudar cada vez mais para que o meu trabalho não seja fragmentado e com isso percebo que o aluno sempre avalie a nossa capacidade de resgatar a unidade perdida, pelas várias especializações. Então, acredito que estou buscando a inovação e a transformação, mesmo que isso não envolva uma atividade coletiva, no anonimato estou tentando fazer uma experiência inovadora.
(E.16)

Crescimento pessoal e profissional. Maturidade intelectual, autonomia de pesquisa e, principalmente, as amizades que cultivo até hoje. (E.47)

Nossa pesquisa evidencia as múltiplas faces de um processo avaliatório, ocultando também muitos significados como diz Dias Sobrinho (2002), consolidando valores, provocando mudanças, e nossos concluintes apontam o resgate da auto-estima, como um dos efeitos do mestrado em sua vida e assim retratam em suas falas:

[...] meu olhar se ampliou, comecei a lidar com apresentações em congressos (ANPED) e demais eventos na área de pesquisa; sei que trabalho pedagógico para dar certo, deve ser compartilhado. Creio nisso e vou ao encontro de colegas em espaços diversos da IES. A questão da divulgação de minha pesquisa também se alargou. Venci a barreira da timidez. E esse fato se reflete em minha vida pessoal de forma muito positiva. (E.9)

A mudança ocorreu mais na vida particular ou pessoal. Encontrei pessoas maravilhosas, inclusive, uma menina, por quem me apaixonei, mas que não fui correspondido, que me fizeram refletir sobre a beleza que é a vida. (E.19)

Maior reconhecimento no potencial de cada um, estímulo para estudar mais e quem sabe futuramente ingressar no doutorado, no trabalho favoreceu a conquista do novo trabalho, que está ótimo. (E.27)

Acredito que o primeiro efeito tenha sido no âmbito familiar. Sacrifícios de horas de lazer e orgulho pelo sucesso final embora

gerem sentimentos antagônicos de perdas e ganhos, estão relacionados à nossa formação histórica e social de que só alcançamos o Nirvana acaso trilharmos por caminhos tortuosos e espinhosos. Com relação à formação profissional, me considero mais crítica e mais cautelosa nas decisões. Quanto ao trabalho coletivo, a consciência da diversidade de opiniões e a aceitação dessa multiplicidade coletiva que é capaz de se unir para formar um só pensamento ou ação, foi como aceitar que, apesar de praia, somos todos um grão de areia. (E.39).

Realização pessoal; ainda não obtive um reconhecimento profissional com o curso. (E.42)

Mudou tudo. Trouxe para mim a segurança, a autonomia e a força que eu precisava para tomar as rédeas da minha vida.

(E. 45)

Descobrir que é possível; concluir o mestrado foi uma das maiores alegrias de minha vida; minha auto-estima estava fragilizada e com o mestrado percebi certo valor em mim e busquei energia e paciência para conquistar espaço. Trabalhar vinte e sete anos na rede pública (Professora, Diretora, Supervisora e Delegada de Ensino) dá a impressão para a academia que você é uma tarefeira e que a abordagem teórica passa longe. O Mestrado me deu a oportunidade de mostrar que nós do “chão da fábrica” também fazemos e vivemos nossas teorias educacionais. Com o trabalho coletivo me senti fazendo parte do grupo. Infelizmente o título tem o poder de inclusão, diminui distâncias, derruba pequenas barreiras e a auto-estima melhora e o prazer de trabalhar, de estar junto ganha qualidade... o interessante é que você continua a mesma...apenas ficou mais

corajosa. (E.51)

No ponto de vista pessoal significou mais um desafio conquistado e com muito orgulho. (E.52)

Em um mundo altamente competitivo onde o mercado financeiro dita as regras, pessoas podem se tornar obsoletas, pois o interesse se volta à eficiência. Os contatos estabelecidos também se transformam em recursos/resultados e as relações humanas inevitavelmente ficam estremecidas.

O Programa ofereceu também uma proposta de mudança interior em nossos respondentes a partir de seus objetivos e das reflexões propostas, o que significa que houve produção de conhecimento em diferentes níveis, pois se reconheceram como seres singulares, conforme afirmações de Mantoan (2001).

Realçamos o clima positivo das relações pessoais no Programa, possibilitando aos alunos que seus objetivos sejam alcançados pela motivação, alegria partilhada e,

assegurar um desenvolvimento humano, com esperança e nova ética. A esperança funda-se em possibilidades humanas inexploradas e aposta no improvável. Não é mais esperança apocalíptica na luta final. É esperança corajosa na luta inicial".(Morin, 1993, p.34 apud Dias Sobrinho, 2000, p. 24-25)

Observamos pelas opiniões levantadas entre os egressos, os efeitos positivos do mestrado, sob os pontos de vista pessoal, profissional e com relação ao trabalho coletivo. Contribuição significativa, aumentando-lhes as oportunidades de realização profissional, com olhar crítico direcionado também aos compromissos da universidade com a realidade social e procurando atender suas expectativas de atuarem no ensino superior com novas metodologias, mais criteriosas e objetivas coerentes com a formação obtida durante seu percurso na

Pós-Graduação.

Pedimos aos egressos que dessem sugestões visando aprimorar a qualidade de ensino praticado na instituição e as respostas obtidas foram assim agrupadas: Corpo Docente, Recursos de infra-estrutura do curso, Projeto Político-Pedagógico do Programa e Dinâmica Institucional. Lembramos que 66% de nossos respondentes se encontram entre os que concluíram o programa entre 2002 e 2004.

Ao se referirem ao Corpo Docente nossos respondentes sugerem:

Que os docentes continuem com o trabalho de qualidade e o nível de excelência que realizam. (E.48)

Que os docentes continuem o trabalho de importância e dedicação mesmo sem o reconhecimento institucional. (E.15)

Que a dissertação seja acompanhada desde o início do curso. (E.16)

Que os orientadores pudessem se dedicar mais aos orientandos, para isto não deveriam acumular funções! Dentro da Instituição... (E. 42)

Só o fato dos professores não se atrasarem nunca e terem o nível de excelência que nos apresenta, já considero o suficiente. (E.48).

Os professores aguçam o espírito crítico, propõe uma visão ampla das dimensões do conhecimento, fazem o aluno parar pra pensar.

São marcantes. (E.54)

Considerando que o projeto do Programa *Stricto-sensu* em educação da PUC-Campinas tem como um de seus objetivos qualificar docentes e pesquisadores, os titulados encontraram em seus professores referenciais importantes em sua trajetória.

As ações didático-pedagógicas utilizadas pelos professores, a capacidade ímpar de provocar o conhecimento, que tanto motivaram os alunos de acordo com as suas necessidades tanto individual quanto com o trabalho coletivo, influenciaram sobremaneira os titulados, tanto que os mesmos declaram neste processo de investigação, o seu grau de reconhecimento.

Quanto aos Recursos de Infra-estrutura nossos respondentes assim sugerem:

Ampliar o acervo da Biblioteca. (E. 4).

Intercâmbio de docentes de outra "PUC", para palestra, como PUC-RJ, e SP. (E.13).

Divulgar as pesquisas do curso em andamento e concluídas através de boletins mensais com notícias do mestrado, inclusive sobre lançamento de revistas. (E.11).

Abrir espaço de Discussão via Internet que envolva pessoas para discutir a educação (Ensino a distância) quebrando a barreira do ensino via computador. (E.18)

Ter uma sede própria. (E.26).

Uma Biblioteca no Seminário (E.46).

Ampliar recursos de ensino. (E. 49).

Propiciar eventos, patrocinar congressos de baixo custo para os alunos (E.52).

Constatamos em nossas investigações que nossos titulados sugerem mudanças. Mudanças estas que estão em consonância com a questão histórica.

Este programa nasceu em 1990, sofreu e vem sofrendo alterações. Essas alterações muitas vezes são decorrentes das políticas de avaliação da CAPES, às vezes auxiliando a direcionar, outras vezes nem tanto.

Ela é fruto também das Políticas Institucionais que afetam a questão da qualidade e que fizeram com que o Programa várias vezes alterasse de Campus com questões precárias de instalação. Então qual é a questão da qualidade quando vamos avaliar um programa? É o somatório desse conjunto de fatores que muitas vezes influencia positiva ou negativamente uma instituição fazendo com que em determinados momentos esteja melhor ou pior em alguns aspectos. Observamos o nível de satisfação dos egressos com os docentes do programa, e o seu nível de descontentamento com os recursos de infra-estrutura do curso. Durante a avaliação observamos, analisamos e tomamos decisões, já que o processo avaliatório é dinâmico e não estático. E sendo um processo dinâmico deve ser dialogado, considerado sob amplas perspectivas, voltado a constantes debates com a comunidade acadêmica, sempre visando o aperfeiçoamento.

Outro eixo interessante foi o ligado à dinâmica do Projeto Pedagógico do Programa:

Ampliar o diálogo entre graduação e pós-graduação. (E.9)

Promover encontros para a apresentação dos trabalhos já defendidos. Além da divulgação das pesquisas para os egressos, serviria também para mostrar para os alunos as novas pesquisas e até mesmo falar sobre os dilemas e expectativas passados. (E.10).

Criar o doutorado e convidar os egressos para compor a primeira turma. (E.12).

Fazer um número especial (encarte) da revista do programa da PUC Educação com os trabalhos dos egressos, ou seja, um artigo de alguns egressos sobre suas dissertações, além de criar a partir deste ano, um encontro de pesquisadores egressos e atuais da PUC apresentando o que se está fazendo, com debates em salas por temas, ou eixos temáticos. (E.17).

Promover eventos, palestras e convidar os egressos, incentivando-os a publicar. (E.19).

Estabelecer convênio com Instituições ou outro órgão para ampliar a maior oferta de emprego aos mestrados, assim como forma do mestrando ir adquirindo prática através de estágio. (E.14).

Criar mecanismos de contato para acompanhar os egressos. O curso tem características de passado. A tecnologia não influenciou o curso e nem a continuidade do mesmo. (E.31).

Ampliar áreas de pesquisa. (E.34)

Publicar em suas revistas, as pesquisas e artigos de qualidade de alunos da Instituição e de Egressos. (E.37).

Que os egressos possam participar de Grupos de Pesquisa da Instituição e fazer palestras. (E.43)

Clareza na área de concentração e maior diversidade de professores. (E. 6).

Curso de aperfeiçoamento para os egressos. (E.45).

Dar mais esclarecimentos aos alunos. Programa muito fechado. (E.53).

Tudo que precisamos é de um doutorado em Educação na PUC. (E.54)

Quanto a Dinâmica Institucional nossos respondentes sugerem:

Na PUC o administrativo e o pedagógico estão em confronto. Lucro e formação em confronto. Por isso a PUC não se sobressai quanto outras universidades. (E.32)

Que a Instituição possa aprender a valorizar não apenas a efetividade, mas também a afetividade. (E.44).

Que a Universidade investisse mais no Programa; inventasse uma maneira de abrir mais vagas; um jeito de diminuir o valor da mensalidade e que acima de tudo pensasse no doutorado.(E. 51).

Neste momento nossos egressos se posicionaram oferecendo sugestões ao programa e à instituição no sentido de elucidar pontos que acreditaram ser importantes para sua formação profissional. São reivindicações de quem viveu um processo de capacitação compartilhado, com informações reveladoras de uma instituição que tem história e tradição, e de um programa consolidado por sua seriedade e compromisso com a qualidade.

Fortes indicativos nas vozes dos egressos de preocupação com a qualidade é a abertura de um canal de comunicação. Desobstruir, democratizar, avançar, criar o doutorado e, extremamente importante, é não perder o contexto de produção dessas falas.

Os egressos aparecem correspondendo a um dos objetivos desse programa que é:

“desenvolver visão abrangente e postura crítica em face da realidade do ensino superior, aprimorando a capacidade de pesquisa e docência e propondo alternativas de ação diante dos problemas educacionais do país”. (projeto p.14)

Pedimos aos nossos respondentes que escolhessem uma imagem, objeto, frase ou até música que representasse o significado do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas em sua vida.

Reproduzimos estas mensagens no texto abaixo que foi construído com o objetivo de retratar os posicionamentos de nossos respondentes de acordo com a sensibilidade que permeou seus pensamentos, reveladores de sua identidade e

geradores da emoção desse encontro.

“Construímos um caminho e caminhamos nele” (E.48)..., onde seu colega, sentindo-se também responsável por sua história, responde “o discurso de quem não viveu é discurso, o discurso de quem viveu é teoria” (E.51), pois, “um é aquele que ensinando aprende, outro é o que aprendendo ensina” (E.49) nos fazendo “renascer profissionalmente com nova perspectiva de vida” (E.38); e “entrar no mundo do pensamento e do saber”, “consolidando meu conhecimento” (E.2) proporcionando-me “clareza do universo educacional e paixão política para mudá-lo” (E.3) trazendo-me na lembrança, a “competência dos professores” (E.46) que me levaram a “aprender e aprender sempre” (E.28) e também a um “momento de formação crítica e política em minha vida” (E.4).

“Mesmo não sendo sensível”, (E.12), para escrever uma frase que representasse o Programa, “entrar no mundo do pensamento e do saber e refletir sobre o mundo em que vivemos” (E.1), tentei me lembrar porque procurei pelo mestrado PUC-Campinas e descobri que o “Mestrado em Educação da PUC-Campinas tem 15 anos de qualidade e ação” (E.36) e “incentivado por meu pai” (E.33) que dizia sempre “se quiseres construir um navio, não mande os trabalhadores à floresta derrubar árvores, serrar a madeira e pregar as pranchas. Em vez disso desperte neles o desejo pelo mar” (E. 41). Entrei no Programa, mas tendo consciência de que:

“Nem tudo é como você quer, nem tudo pode ser perfeito, pode ser fácil se você ver o mundo de outro jeito...” (E.39), mas, como “sementes ficaram” (E.40), “conquistei um objetivo” (E.22), que me fez crer que “Toda vida existe para iluminar o caminho de outras vidas, que a gente encontrar” (E.8) por isso é que “ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso [...]” (E.11) porque o “homem é movido por desafios” (E.15) e cada desafio vencido é “um sonho realizado” (E.24). Sendo assim “Por tanto amor por tanta emoção à vida me fez assim, manso ou feroz, doce ou veloz, eu caçador de mim” (E.9), encontrei-me e compreendi que apesar de questionamentos diversos “só me comprometo com a vida que nasça com o tempo e com ele cresça”. (E.47)

“Nada do que foi será do jeito que a gente viu a um segundo” (E.25), por isso é que

“Viver e ter que esquecer é improvável, é impossível “(E.31) porque “um galo sozinho não tece a manhã”(E.17) e eu sonhei com o trabalho coletivo e “sonho que se sonha só é apenas sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade “. (E.29).

Construí imagens, que representassem este programa de mestrado. Imaginei um “quebra-cabeças” (E.16) por faltar sempre uma peça para completá-lo por ser permeado de dificuldades e por sua complexidade; depois imaginei um “barco a velas” (E.13) inseguro mas que dá sensação de liberdade, me levando a velejar pelo “oceano”(E.34) e refletir sobre sua significância, por isso imaginei logo em seguida uma “lâmpada”(E.10), por tantas idéias construídas e reconstruídas, até chegar ao quadro de “Giuseppe Arcimboldo” (E.32) e ao som do “disco 1492-Conquista do Paraíso”(E.23), que me inspirou a escrever em “cadernos, cadernetas”(E.39) : “Não há limites Fernão? Pensou e sorriu. A sua corrida para a aprendizagem acabou de começar”(E.45).

Relacionei este programa também a uma “abelha operária” (E.27) muito trabalho para realizá-lo; mas mesmo sem o retorno que gostaria, acabei acreditando que “mais valem as lágrimas de não ter vencido do que a vergonha de não ter lutado” (E.30) por isso imaginei uma “Fênix” (E.42), poderosa, capaz de olhar firme “atingir o objetivo de realizar um sonho” (E.5), ir além do “horizonte” (E. 56) nos mostrando que: *“O essencial sempre está mais além do que simplesmente se vê. A imagem que se vê é muitas vezes a que impede de ver o essencial. Vêem-se rostos, gestos, ações, condutas; não se vê a emoção que gerou este gesto nem o processo interior que conduziu a essa ação, nem muito menos a intenção que deu origem a essa conduta. Vêem-se papéis, não os seres humanos que os exercem. Vêem-se alunos que estudam, não pessoas que pensam e sentem. Vêem-se efeitos e não causas”.* Saint Exupéry (E.7).

Segundo RISTOFF,

Esta é a opção pelo novo, pelo não familiar, pelo incerto, pela aventura da descoberta, pela construção da auto-confiança, pelo não conformismo, pela energia original Esta é a opção pelas coisas que fazem a vida valer a pena, que fazem toda a diferença. (2002, p.23)

Indagados sobre seus Planos de futuro, observamos duas grandes tendências: Capacitação Docente e Socialização do Conhecimento. Quanto à questão da Capacitação Docente assim se posicionaram:

Lecionar na Universidade e entrar no doutorado. (E.9)

Continuar a área acadêmica e fazer doutorado em Educação ou Direito! (E.12)

Doutorado na UFRJ” “Publicar, trabalhar com pesquisa e lecionar na Pós- Graduação (E. 13)

Lecionar Educação Ambiental em uma Faculdade. (E.19).

Estudar questões sobre Ensino Superior. (E.23).

Continuar lecionando influenciando novas gerações para uma sociedade mais ética. (E.24)

Fazer doutorado, lecionar na Faculdade Federal ou Estadual. Particular? Nem pensar! (E.18).

[...] Investir na carreira docente (E.33)

Concluir o doutorado e fazer Pós-Doutorado no ensino de Língua. (E.11).

Desenvolver pesquisa, publicar livros, palestras, divulgar meu trabalho nacionalmente. (E.37)

Investir na formação continuada e incentivar outros colegas a fazer o mesmo. (E.39)

Ingressar no Doutorado e trabalhar em uma Universidade. (E.42).

Concluir meu Pós-Doutorado. Aguardo lançamento de livro. (E.25).

Continuar fazendo o que faço que me dá prazer” (E.32)

Continuar lecionando. (E.43).

Livre Docência. (E. 44)

Concluir outro mestrado na USP sobre Língua Portuguesa, publicar minha dissertação num livro e fazer doutorado em Educação. (E.45).

Talvez um doutorado na área de matemática. (E.46).

Fazer o doutorado em Educação e me tornar um teórico. (E.48).

Aperfeiçoar sempre. (E. 49).

Escrever sobre o doutorado, curtir minha vida, minha casa, meus netos, aposentar... (E.51)

Quanto à Socialização do Conhecimento alguns de nossos egressos falam da importância de manterem o vínculo com a instituição:

Não perder o vínculo com a Instituição. (E.2)

Socializar-se com os atuais mestrandos e doutorandos. (E.3)

Fazer parte dos grupos de pesquisa da PUC. (E. 5)

Defender minha tese até o final do próximo ano, [...] Tentar um pós-doutorado, que não precisa ser fora do país, pois cada vez defendo a tese de que as diferenças nossas não podem ser entendidas lá fora, temos de estudar e criar os teóricos aqui no Brasil. Dar vida longa à Revista Caminhando, participar de projetos que envolvam a função social da universidade, fazer algo pela educação do país, escrever muito, publicar o que tiver de bom também, estudar mais ainda, conviver com muitas pessoas, trocar muito, [...] (E.17)

Gostaria de publicar artigos e fazer palestra para os atuais mestrandos da instituição. (E.54)

Fazer doutorado em educação na PUC (E.56)

Observamos a forte predominância de nossos egressos pela docência,

pois quase todos continuaram a lecionar e/ou partiram para continuar seus estudos ingressando em grupos de pesquisa ou indo para o doutorado. Com certeza, motivados pelo Programa de Pós-Graduação da PUC Campinas, os egressos estão preocupados com atualização contínua, não permanecendo com os conceitos e conhecimentos adquiridos somente durante o curso se tornando reprodutores de um conhecimento adquirido em sua formação.

Contribuição significativa do Programa foi oferecer-lhes segurança para desenvolver suas atividades profissionais e o resultado se faz presente: cada um procurou um caminho, se sobressaindo nas questões ligadas à educação, encontrando na docência do ensino superior uma de suas principais propostas de realização.

Também são indicadores positivos do mestrado na atuação profissional de nossos respondentes a inserção de 19% deles no doutorado, justificando o elevado nível de satisfação (90%) com o curso oferecido pela PUC e por ser o doutorado uma reivindicação de muitos que o cursaram. O vínculo estabelecido torna-se evidente.

Um dos fortes indicativos na fala dos egressos é a valorização das relações com o corpo docente, e este é um dos aspectos importantes para um projeto político-pedagógico que reclama pela conectividade entre as pessoas.

Os ex-alunos querem notícias, querem “quebrar o gelo”, querem fazer parte, querem afetividade, “tomar partido”. Oferecem sugestões, propõem encontros, levantam aspectos que consideraram importantes, assumem o respeito e admiração por seus professores principalmente, estendendo-o a todos que o acompanharam nesta trajetória. O conhecimento acima de tudo lhes trouxe sabedoria, tornando-os mais pacientes e mais confiantes de sua capacidade de realização.

Procuram investir pedagogicamente de acordo com as novas exigências e tendências educacionais. Nota-se a preocupação dos respondentes com essa temática procurando ações metodológicas, para realização de um trabalho diferenciado em sala de aula, com o objetivo de provocar a aprendizagem,

despertar mais interesse, propiciar novas visões, promover a diferenciação nos processos avaliatórios e voltar-se à realidade social.

É gratificante ver o resultado desta pesquisa. Acompanhamos os sentimentos dos egressos, suas expectativas e dilemas ao entrar no curso, suas dificuldades, convivendo ao mesmo tempo com tantos sentimentos nesta trajetória. A tristeza ao deixar os filhos pequenos, o cansaço da semana de trabalho, a alegria de rever os colegas do curso, dos almoços comungados, da convivência com os professores, do dinheiro curto, dos questionamentos durante as aulas... enfim todo o contexto que envolve o cotidiano de quem se compromete, de quem se predispõe a dar novos direcionamentos a sua vida pessoal e profissional.

Dentro da área de seu interesse, se projetam na realização de palestras, participando de congressos e divulgando seu trabalho, escrevendo livros, textos, estudando, avançando, comprometendo-se com a educação, com seu aperfeiçoamento, estando ou não lecionando, avançam e realizam. Alguns trabalham com princípios e valores, importantes indicadores das contribuições efetivas do curso, capazes de resgatar o fortalecimento da história de cada indivíduo, valorização pessoal, da busca das raízes, da auto-estima, imprescindíveis hoje no mundo globalizado, que reforçam o individualismo, o produto e a competição. RISTOFF posiciona-se:

O que queremos são pessoas para as quais a profissionalização não seja sinônima de estreiteza, de barbarismo, de falta de compreensão ética, de falta de empatia com os valores sociais que nos sustentam enquanto sociedade democraticamente organizada. (2002, p.25)

Entretanto, pudemos também observar que uma parcela apesar de pequena, porém significativa aparece como indicador de que nem tudo vai bem. Alguns falam de suas dificuldades de inserção no ensino superior, ao propor convênio com outras instituições para adquirirem prática de sala de aula ou ainda para ampliar

a oferta de vagas como professor, no próprio programa. A este respeito, Catani, Oliveira e Dourado assim se posicionam: "articulada ao processo de globalização da economia, se rearticula o papel da educação superior, visando torna-la mais competitiva e ajustada às demandas e exigências do mercado." (2002, p. 111).

Sendo assim, torna-se importante colocar esta temática do impacto negativo de alguns egressos quanto à inserção acadêmica, pois observamos que algumas instituições de ensino superior procuram abrigar 1/3 de mestres e doutores em seu corpo docente, com o objetivo de diminuir o ônus da instituição com nível de renda entre os docentes e ao mesmo tempo cumprir exigência legal. Contratam docentes graduados e/ou especialistas em seu lugar não se preocupando com a qualidade de formação dos alunos, mas com os resultados finais, ou seja, "lucro". São as contradições do mundo globalizado.

Ao colocarem questões como ampliação de recursos de ensino, mais eventos, intercâmbios entre docentes, atividades acadêmico-científico, uma sede própria ao programa, entendemos que são fatores importantes, que qualificam o ensino e não podem ser desconsiderados porque é a condição de ensino que envolve professor e aluno. O Programa respondeu a algumas dessas questões e uma sede própria está em construção, procurando com esta iniciativa a valorização do espaço como forma de reflexão e análise em questões pertinentes à educação. Esperamos que em breve estejam respondendo a outros questionamentos, que na opinião de nossos titulados, viabilizam um melhor aproveitamento das disciplinas.

Importante destacar que os egressos têm conhecimento da vinculação do Programa de Mestrado em Educação com a graduação, conforme consta no Projeto analisado, e propõem a ampliação desse diálogo. Como diz Severino, (1998 p. 29),

Dado o caráter formativo, pedagógico, do processo de construção do conhecimento, é óbvio que o envolvimento dos alunos, tanto da pós-graduação como da própria graduação, é extremamente relevante. Trata-se de ir consolidando uma tradição de trabalho coletivo, formando novos pesquisadores no interior do próprio grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas investigações Rumos e perspectivas do egresso de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação PUC-Campinas 1993-2004, traçando o perfil de nossos 56 respondentes, conhecendo seus dilemas e expectativas durante o curso e seus rumos e perspectivas após a conclusão.

Objetivamos conhecer a contribuição efetiva do Programa e o seu significado sobre a vida dos ex-alunos, os valores construídos que foram capazes de abrir-lhe perspectivas e possibilidades num mundo altamente competitivo e com informações cada vez mais rápidas.

Portanto, iniciamos nossa pesquisa questionando se os conhecimentos propiciados pelo Programa de Pós-Graduação foram capazes de direcionar nossos egressos a atuar com mais segurança, as diversas áreas do mundo do trabalho fazendo uso responsável do título adquirido com contribuições importantes voltadas principalmente à transformação social.

A universidade desempenha esta função ao acolher e ao deixar permanecer no seio por um período mais ou menos prolongado gente que não se arrisca a entrar no mercado de trabalho com credenciais de pouco valor e que se serve da universidade como compasso de espera entre conjunturas, usando-a produtivamente para acumular títulos e qualificações que fortaleçam num momento posterior a sua posição no mercado. (SANTOS, 1997, p.191).

Conhecer a quota de contribuição que o curso ofereceu aos seus ex-alunos foi uma forma de levantar dados importantes sobre o Programa e sabemos que essa não é uma prática comum, partindo do princípio de que as avaliações externas aparecem controlando o desempenho das instituições e estimulando a competitividade.

Analisamos as percepções de vida de nossos respondentes, posicionando-

se sobre suas expectativas com relação à inserção profissional e suas dificuldades em nele encontrar espaço. Percebemos o valor das relações interpessoais para os titulados como forma de construção efetiva de trabalho tanto coletivo, quanto institucional e como indicadores de maior qualidade. É forte em suas falas a predisposição às mudanças, o fôlego, a ênfase, a alegria, a motivação proporcionada pelo curso e essa é uma forma de abrir as portas dessa universidade ao debate, na busca de soluções para adequá-la a esse mundo em constante transformação.

Os egressos tiveram voz, puderam falar através da pesquisa de seus problemas com o Programa e de suas dificuldades ao percorrê-lo, e nós pudemos ouvi-los e intermediarmos este contato.

Entraram no Programa, compreenderam sua proposta didático-pedagógica, interiorizaram um projeto político-pedagógico que está vivo, porque permeia as relações entre o corpo docente, discente, funcionários e coordenação. Relação fundada no compromisso, seriedade, respeito, conhecimento e competência.

Nossos concluintes apresentaram seus questionamentos falando de uma época, de um programa em construção ou não, com uma proposta efetiva de mudança, situando o programa sob o ângulo de sua perspectiva, sob o ângulo de sua realidade no momento vivido, apresentando suas críticas. Em alguns aspectos, seus posicionamentos entram em consonância com as apreciações da CAPES e em divergência em outros, porém, importante foi estabelecer esse encontro, estabelecendo maior interatividade entre o olhar de avaliação externa, equipe de gestão do Programa e ex-alunos.

Vale ressaltar algumas das observações feitas pelos egressos durante seu percurso, como por exemplo: “Melhorar o acervo da biblioteca, assim como os recursos metodológicos do curso”, “Solidão na pesquisa”, “abrir grupos de discussão na Internet”, “Burocracia da PUC”. Algumas dessas reivindicações já foram resolvidas no programa como, por exemplo, a biblioteca que já está informatizada, com um acervo que corresponde ao nível de uma Pós-Graduação além dos recursos didáticos que foram ampliados para atender acessivelmente as disciplinas.

Outros questionamentos apresentados pelos egressos deverão passar por uma avaliação interna, uma análise mais aprofundada, detectando possíveis falhas para caminhar em direção às mudanças.

Esses questionamentos só deverão contribuir com o programa, pois como vimos são reveladores de quem viveu um processo de capacitação. Cada indivíduo é único e sente o processo de uma forma. Importante é um olhar amadurecido sobre esta questão, a partir de nossa proposta inicial, que nos dizeres de Saul (2001), são condições para a elevação da qualidade de desempenho de uma Pós-Graduação, a partir da constatação de que somente os dados não são capazes de revelar real condição de um curso e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

O Programa contribuiu significativamente para que a maioria de nossos concluintes continuassem na carreira docente cujas oportunidades vêm se expandindo com o crescimento e a expansão do ensino universitário no Brasil. Entretanto, mais que sua inserção na carreira docente foi perceber que procuraram investir na docência, mantendo-se atualizados e ao mesmo tempo procurando evitar os riscos de uma exclusão profissional num contexto de grandes mudanças.

Revelaram suas angústias e seus sentimentos mais profundos, de sua alegria e vigor ao inserir-se no ensino superior e dedicar-se à prática educativa. Percebemos palavras carregadas de carinho e emoção ao falar de seus professores e de seu significado em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional.

Os professores aguçam o espírito crítico, propõe uma visão ampla das dimensões do conhecimento, fazem o aluno parar pra pensar. São marcantes. (E.54)

Foi um encontro democrático, enriquecedor e possível de ser realizado com propostas e visões diferenciadas, possibilitando-nos, a partir dos posicionamentos das três dimensões mencionadas, projetar inter-relações. Que estas

se tornem uma constante e possam fazer parte da cultura do processo avaliatório da instituição.

Percebemos, entretanto, que é preciso uma parada para repensar a estrutura em que esse curso foi montado, suas circunstâncias, o envolvimento com suas propostas iniciais o compromisso e dedicação dos professores com o projeto de uma Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação. As políticas de avaliação externa tornaram-se mais intransigentes, pressionando cada vez mais os programas e fizeram com que se desviassem de suas tarefas intelectuais e sociais? Ou o programa precisa redirecionar-se, assumir novos posicionamentos entre seus interlocutores e suas dimensões de ordem interna?

Em ambos os casos, uma reflexão a respeito é pertinente. Os pontos frágeis do Programa ao serem identificados servirão como referencial para aprimorar o processo a ser empreendido a partir de uma maior participação dos envolvidos, permitindo a troca, promovendo encontros, pois é “também na universidade que determinadas idéias se formam, determinados grupos se fortalecem, ampliando e enriquecendo o debate. Por isso não se pode deixar de discutir internamente e nem levar a discussão para outros espaços”. (Malavazi, 2002, p.149).

Descobrir que o como fazer é descoberto na própria prática e partindo-se do princípio de que atualmente nada mais é definitivo e isto nos parece ser irreversível, estaremos mais abertos às críticas e sugestões, com olhar mais maduro, deixando de lado posicionamentos defensivos e repetindo Santos (2000) buscando soluções novas para situações novas.

Sendo a avaliação de um programa necessária e indispensável, para construção permanente da qualidade de ensino de seu projeto político-pedagógico há que aprender a avaliar de modo verdadeiramente formativo.

Para tanto se torna importante compreendermos a importância de um projeto pedagógico baseado no debate entre a coletividade interna, dinâmico e permanente como diz Vilas Boas (2003) que definam critérios de ação que reproduzam o pensamento dos indivíduos presentes, admitindo que para avançar

seja preciso fazer rupturas, respeitar as individualidades no qual o “democrático e justo socialmente não se garante pela igualdade em tudo, mas, também no poder ser diferente e compor o grande mosaico social, no qual a beleza do conjunto só aparece na diversidade de cada peça.” (Rezende, 1998, p.45).

Por este olhar, acompanhar o processo de avaliação em uma instituição é parar a comunidade acadêmica e fazê-la refletir sobre suas particularidades, sobre a qualidade de ensino oferecido aos estudantes e os valores construídos capazes de impulsioná-los a atuarem em prol do social, permitindo aos alunos ainda em curso, se posicionarem quanto aos seus dilemas e dificuldades neste seu percurso e não somente priorizar situações com a presença de órgãos externos, como se suas opiniões fossem mais relevantes. Seminários de avaliação do Projeto-Pedagógico de um Programa poderiam ser implantados e deveriam ser uma constante em uma Pós-Graduação de qualquer área, mas em Educação é maior sua importância, ao traduzir significativamente a responsabilidade da universidade com a qualidade de ensino e a concepção pedagógica na formação dos indivíduos.

Sendo assim, a articulação entre os diferentes segmentos de um procedimento avaliatório deveria ser mais incentivada numa instituição de ensino e Saul (2001) a este respeito descreve os momentos que caracterizam uma avaliação emancipatória promovendo situações que favoreçam o diálogo e a análise crítica sobre o funcionamento de um programa, cuja “ação é a de estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa”. (idem, p.63).

Logo, surge o desafio de correlacionar os dados obtidos de diferentes formas e manifestá-los por diferentes atores, com diferentes interesses e tentar promover um diálogo entre eles, evitando tomá-los de forma fragmentada e hierarquizada.

O foco central de avaliação externa deve estar direcionado ao compromisso da universidade com a avaliação interna, compreendendo as distintas particularidades sociais e de trabalho da instituição conforme posição de Dias Sobrinho (2003).

Por este ângulo, faz-se necessário estabelecer uma política externa de estímulo às participações contemplando a identidade de cada instituição e suas características individuais como esclarece Ristoff (2000), pois o viés quantitativo e pretensamente neutro dos dados, precisa ser explicado, pelos aspectos qualitativos que os esclarecem.

Políticas públicas de avaliação são importantes, mas também elas precisam ser avaliadas, pois podem servir a concepções de qualidade questionáveis sob o ponto de vista dos interesses sociais. No entanto fornecem subsídios importantes que podem também induzir a mudanças institucionais que auxiliem o trabalho docente de qualidade. Não devem ser compreendidas como única verdade. Precisam ser cotejadas com outras vozes. A dos egressos é uma delas, não a única nem a mais importante. Todos os dados de avaliação, no entanto, precisam ser examinados pelos participantes do programa: alunos, professores, coordenação precisam se apropriar desses dados para produzir processos decisórios fortes e emancipatórios. Dessa maneira nossa cultura de avaliação fortemente ranqueadora e preocupada em classificar precisa ser contestada.

Compreendemos com a participação dos egressos na pesquisa, a importância do ensino superior para elevar os padrões de qualidade do profissional que chega às instituições de ensino. Muitos deixam claro que o curso de mestrado foi capaz de gerar mudança de mentalidade conforme afirmações de Veiga (2000), compreendendo que seu trabalho de pesquisa ganhou sentido ao ser compartilhado, ampliando suas visões e passando a ter maior consciência da “diversidade de opiniões e aceitação dessa multiplicidade coletiva que é capaz de se unir para formar um só pensamento ou ação”. (E.39).

Sordi defende a responsabilidade social como forma de garantir o direito do aluno ao conhecimento, capaz de emancipá-lo a pensar criticamente, compreender e agir no “sentido da mudança das condições sócio-político-econômicas que expropriam o homem de sua própria humanidade”. (2005, p.31).

Sendo assim, não podemos colocar um anteparo diante da questão social a que está exposta grande parte dos estudantes de nosso País e da

dificuldade financeira que muitos de nossos egressos tiveram ao realizar o Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação da PUC-Campinas tendo que arcar com o ônus deste e das despesas que deles decorrem. Dessa maneira a ampliação de auxílio para acompanhar os estudantes carentes nesta trajetória é imprescindível, conforme Neves, (2002).

A Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação, conforme Severino (1998), e os estudantes precisam de estímulo financeiro para progredir em seus estudos e realizar pesquisa de qualidade que poderão nortear o desenvolvimento e a melhoria de condições de vida da sociedade.

Portanto, a expansão do ensino de Pós-Graduação deveria ser proporcional ao aumento do número de bolsas oferecidas, configurando significativamente o compromisso social das agências de fomento com os estudantes, auxiliando-os como diz Sordi (2005) em sua inclusão real, estimulando a igualdade de direitos e oportunidades, legítimos direitos do cidadão.

A avaliação é realmente um fenômeno complexo, mas com o posicionamento de nossos respondentes pudemos perceber o seu grau de importância numa instituição, valorizando o potencial dos indivíduos, propondo encontros e revisando conceitos. Dias sobrinho a define ao dizer que:

[...] tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modelos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicidade a fizesse neutra e destituída de valores. Uma reflexão sobre este tema será sempre inconclusa e preliminar. (2002, p. 37)

O que podemos lamentar é que, sirva a tantos interesses e seja aplicada na maioria das vezes tanto na aprendizagem quanto institucionalmente, arbitrariamente,

sem participação dos maiores interessados.

As pesquisas apontaram, pela grande maioria dos respondentes, um grau de satisfação elevado com o Programa e seus posicionamentos foram indicadores da contribuição do mesmo em sua formação, com impactos positivos em sua vida pessoal e profissional.

Nossos egressos deixaram mensagens e imagens que caracterizam a importância do momento vivido. Potencializados na música que viaja ao interior de cada um, reproduzindo com sentimento, a força de seus posicionamentos, a insaciável necessidade de se conhecer através da cultura, capaz de direcioná-los a transformação interior e a compreensão de sua história tornando-os cada vez mais humildes, presentes e atuantes em sua realidade.

Quando investigamos entramos em contato com o mundo interpessoal das pessoas, conhecemos suas fragilidades e torna-se importante compreendê-las, respeitá-las, e como diz Ristoff,

Uma Universidade não pode ser avaliada apenas pela função ensino e não pode também contentar-se com mensurações de estilo empresarial que a descaracterizam. Ela precisa definir-se como instituição voltada à busca do saber – do belo, do verdadeiro do justo da arte, da ciência, da justiça, numa perspectiva que não se esgota nos interesses imediatistas e utilitaristas do mercado, mas, projeta-se do presente para o futuro, buscando oferecer à sociedade alternativas de vida baseadas em educação superior. (2002, p. 33)

ANEXOS

Espírito Santo do Pinhal, Julho de 2005

Prezados Colegas

Este questionário é parte da pesquisa que estou desenvolvendo junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação oferecido pela Puc Campinas, cujo tema é **“Rumos e perspectivas do Egresso do Programa Stricto-sensu em Educação da Puc-Campinas (1993-2004)”**. Sua participação é fundamental, pois o resultado dessa investigação constitui importante material para avaliação do programa que este ano comemora 15 anos.

Sua identidade será preservada. Contando com sua colaboração antecipadamente agradeço, Profa. Ângela Maria de Paiva

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

I -) Caracterização:

1-) SEXO : () MASC. () FEM.

2-) Faixa Etária:

() Entre 20 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 e 35 anos

() Entre 36 e 40 anos () Mais de 40 anos

3-) Renda mensal familiar quando fez o Curso de Mestrado

() Até 5 Salários mínimos () De 5 a 10 salários mínimos

() De 10 a 13 salários mínimos () Mais de 13 salários mínimos

4-) Distância da PUC Campinas da cidade onde morava quando fez o curso:

() Até 150km () De 200 a 300km () De 300 a 500km

Mais de 600km

5-) Como você subsidiou o curso?

Recursos próprios Bolsa da Capes Apoio institucional

Qual? _____

6-) Você atua na atividade docente?

SIM NÃO

7-) Em caso afirmativo, complete as questões que se seguem:

Local : Estado Município Particular

Níveis de atuação:

Educação Infantil

Ensino Médio

Educação Fundamental

Ensino Universitário

8-) Quanto tempo tem de magistério?

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos

De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

9-) Teve ou tem alguma formação pedagógica?

Licenciatura Especialização

Outros. Especifique _____

II-) Expectativas e dilemas do aluno durante o curso de mestrado

1-) Quais eram suas expectativas ao decidir fazer o curso de mestrado?

2-) Por que a opção pelo programa de mestrado em Educação da PUC-Campinas?

3-) Como você avalia seu grau de envolvimento durante o curso?

4-) Quais as suas maiores dificuldades durante o período do curso?

5-) Qual o seu sentimento ao final do curso?

Insatisfeito () Parcialmente satisfeito() Satisfeito () Plenamente Satisfeito()

Justifique:_____

6-) O que você mudaria se pudesse voltar ao programa?

7-) Indicaria o curso para algum conhecido? SIM () NÃO ()

III -) Rumos e perspectivas dos egressos:

1-) Qual o destino que você procurou dar aos resultados de sua dissertação?

- () Publicação de artigos em revistas especializadas
- () Divulgou em Congressos da área
- () Fez Palestras
- () Ainda não consegui produzir algo a partir da dissertação
- () Não senti necessidade de dar prosseguimento ao estudo
- () Outros

2-) Qual sua trajetória depois do curso de mestrado?

- () Comecei a lecionar () Continuei a lecionar () Parei de lecionar
- () Ingressei no doutorado () Ingressei em grupos de pesquisa
- () Outro Qual ?

3-) Descreva alguma experiência inovadora que você tenha implantado em sua sala de aula em seu campo de trabalho como educador a partir das reflexões do mestrado.

4-) Qual ou quais os efeitos do curso de mestrado em Educação da Puc Campinas sobre sua vida? (abranja o que mudou no ponto de vista profissional, pessoal e no trabalho coletivo). Comente.

5-) O Programa está fazendo 15 anos em **outubro**. Que sugestão você me daria visando aprimorar a qualidade de ensino praticado na instituição?

6-) Escolha uma imagem, objeto, frase, música que represente o significado do mestrado em sua vida.

7-) Quais são seus planos de futuro?

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários in “**Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**”, CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E. (orgs) – Campinas: Papirus, 2001.

APPY, Bernard, Correio Braziliense, pág.11 de Brasília/DF, de 01/06/2005.
Disponível em:
www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Dossies-Destaque.asp

Acesso em: 01 de jun. 2006.

BALZAN, Newton César e DIAS SOBRINHO, José. (orgs) **Avaliação institucional teorias e experiências**, 2ª ed. S.Paulo: Cortez, 2000.

BARRIGA, A. D. A avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas in “**Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**”, DIAS SOBRINHO J. e RISTOFF, D. I. (orgs), Florianópolis : Insular, 2003.

BARROS, A. J.P. e LEHFELD, N.A.S. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs) **Pedagogia Universitária: A aula em foco**, Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. A Criatividade na sala de aula universitária in **Pedagogia Universitária: A aula em Foco**, CASTANHO, Maria Eugênia L.M. e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs). Campinas: Papirus, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira e DOURADO, Luiz Fernandes, A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão in DIAS SOBRINHO, José. e RISTOFF, Dilvo. I. **Avaliação Democrática: Para uma Universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

Conselho Federal de Educação. Parecer 977 de 1965. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Relator: Newton Sucupira. Doc. Nº 56. p. 109,1965.

CUNHA Campos M.C. e GONÇALVES Nigro R. **O ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CUNHA, Maria Isabel, FERNANDES, Cleoni Maria e FORSTER, Mari Margarete. Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência in DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN Newton Cesar **“Avaliação Institucional: teoria e experiências”**(orgs) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUÍ, MARILENA. **A Universidade Pública sob nova Perspectiva**. Disponível em <<http://.org.br/26/marilenachauianped,anped,2003>> Acesso em 30 set. de 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**, 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. e Balzan, Newton. C. **Avaliação Institucional: teoria e experiências** (orgs) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000

DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo I. (orgs) **Avaliação e Compromisso Público: A educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

Avaliação Democrática: Para uma Universidade cidadã
Florianópolis: Insular, 2002.

FERREIRA NETO, Amarílio. **Projeto Pedagógico da escola** In: Revista AMAE. Belo Horizonte, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, (Rio de Janeiro), Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**, (Rio de Janeiro), Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luís Carlos, **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas** São Paulo:Moderna, 2003.

GATTI, Bernadete, A Educação In **“Avaliação e Perspectiva”**, Brasília, SE – Plan/CNPQ,1982.

GADOTTI, Moacir. **A Pós-Graduação em Educação**. Campinas-SP Papyrus, 1991.

GOERGEN, Pedro Ensino Superior e Formação: Elementos para um olhar ampliado de avaliação in **“Avaliação Democrática: Para uma Universidade cidadã”** DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (org) Florianópolis: Insular, 2002.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Exame Nacional de cursos: relatório síntese 2000**, Brasília: DF.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades in DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (orgs) **“Avaliação e**

Compromisso Público: A educação superior em debate” Florianópolis: Insular, 2003.

LOPES, Edson Pereira. **Didática magna de Comenius**, Ed. Mackenzie, 2003

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade – Uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1997

MACHADO, Nilson José **Qualidade na Educação: As Armadilhas do óbvio**. São Paulo: Moderna, 1998.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist, et al **Construindo o campo e a crítica: o debate in Avaliação construindo o campo e a crítica**, FREITAS Luiz Carlos de (org). Florianópolis: Insular, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org); Machado, Nilson José; Sá, Elizabet Dias, Rahme, Mônica Maria Farid; Nascimento, Aricélia Ribeiro **Pensando e fazendo educação de qualidade**, São Paulo: Moderna, 2001.

MARTINS, Joel. “A Pesquisa Qualitativa” in FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASETTO, Marcos **Auto Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: Teoria e Prática**, Campinas: Papirus, 2004.

MEC – Plano Nacional de Pós-Graduação Disponível em: <http://www.prospeq.ufpe.br/hp/foprone/documentos/doc>. Acesso em 28 de mai.2006

MENEGHEL, Stela Maria **A Crise da Universidade Moderna no Brasil**. Tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, em 27/03/2001.

NEVES, Abílio Baeta. Balanço de oito anos de políticas públicas de educação superior: realizações e lacunas in **Políticas públicas de Educação Superior: Desafios e Proposições**, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Brasília: ABMES, FUNADESP, 2002.

OLIVEIRA, S. O. **Metodologia Científica: O desafio da atualização**. São Paulo: Enéas Tognini, 2001.

PILETTI, Nelson **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 26^o ed. São Paulo: Ática, 1999.

PUC-Campinas, **Projeto do Programa** de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação, 1997.

PUC Campinas, **Resultados da Avaliação Trienal e Anual** da Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação. Disponível em:. Acesso em 02 mar. 2006.

PUC-CAMPINAS, SÚMULA DA 393^a REUNIÃO DO CONSUN, realizada em 24.11.2005. Processo nº 027/2005, do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação

REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de Rezende “A Perspectiva multicultural no Projeto Político-Pedagógico” in “**Escola: espaço do Projeto político-pedagógico**”, Campinas-SP: Papirus,1998.

RIBEIRO, Renato Janine, **Existe no ambiente universitário brasileiro um fechamento à experiência.**

Disponível em www.JanineRibeiro_arquivos\InepJ.Ribeiroentrevista.html.

Acesso em 21 mai. 2006.

_____ **Responsabilidade Social.** Disponível em www.renatojanine.pro.br/Entrevistas/fapesphtml_40K.

Acesso em 21 mai. 2006.

RISTOFF, Dilvo.I. Algumas definições de Avaliação in DIAS SOBRINHO. J e RISTOFF, Dilvo I. (orgs).” **A Avaliação e Compromisso Público, a educação superior em debate**” Florianópolis: Insular, 2003.

RISTOFF, Dilvo I.(orgs) **Avaliação e Compromisso Público: A educação superior em debate** Florianópolis: Insular, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa: projeto para mestrado e doutorado.** São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade** SP. Cortez, 1997.

_____ **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**, São Paulo: Cortez, 2004.

_____ **Criando a Universidade do século XX**, Jornal Educação Pública, Rio de Janeiro, 30 nov, 2004. Disponível em:
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/ind/_sec.asp?secao=8.

Acesso em 06 nov. 2005.

SAUL, Ana Maria **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e a Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Seminário Internacional sobre avaliação no Ensino Superior - ANAIS – (22 a 24 de outubro de 1997, Editoração eletrônica: Vanessa Pádua Muniz, 1998).

SEVERINO, Antonio Joaquim **A Universidade, a Pós-Graduação e a Produção de Conhecimento** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

SOUZA, Sandra Maria Zakia L. Construindo o campo e a crítica: o debate in Luís Carlos de Freitas (org). **Avaliação construindo o campo e a crítica** Florianópolis: Insular, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes De Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido In CASTANHO, Maria Eugênia L.M. e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (orgs) **“Pedagogia Universitária: a aula em foco”**, Campinas: Papirus, 2000.

_____ **Responsabilidade Social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir** Associação Brasileira de Educação Superior, nº 34, v. 1 p: 29, 30, Abril 2005.

_____ Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In Villas Boas, B.F. (org). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

SOUSA Marcos Moura, **O homem de US\$ 3,5 bilhões** Revista **Universia Brasil** - nº89, Set 2000 Disponível em:
http://www.universia.com.br/html/materia/materia_ejgc.html Acesso em 27 agosto 2005.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides. B. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB: 9.394/96**, São Paulo: Pioneira, 1997.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SGUISSARDI, Valdemar, (org). **Avaliação Universitária em questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas, Autores Associados, 1997.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo-SP, Atlas-1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia A auto-avaliação como instrumento auxiliar da Gestão Educacional, in MASETTO, **Marcos Tarciso “Auto Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: Teoria e Prática”**. Campinas: Papyrus, 2004.

VELLOSO, Jacques, **A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País**. Brasília: Ed. Eletrônica Fernando Luís, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Projeto Político – Pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar? In Castanho Maria Eugênia L.M. (orgs), **“O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico a prática transformadora”** Campinas: Papyrus 2000.

_____ **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto político-pedagógico** in **“Escola: espaço do Projeto político-pedagógico”**, Campinas: Papyrus, 1998.

VIEIRA, Sonia **Como escrever uma tese**, 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

VOGT, Carlos **Acertos e erros do Sistema de Pós-Graduação Brasileiro** Revista Com Ciência Universidades – nº 39, Fev. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/rportagens/universidades/uni04.shtml>. Acesso em 07 ago. 2005.