

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* DOS PROFESSORES DA REDE  
ESTADUAL BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS – SUDOESTE GOIANO:  
EVOLUÇÃO, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

**Leonardo Alves Cidrão**

**Anápolis-Go**

**2022**

**LEONARDO ALVES CIDRÃO**

**FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* DOS PROFESSORES DA REDE  
ESTADUAL BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS – SUDOESTE GOIANO:  
EVOLUÇÃO, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

**Anápolis-GO**

**2022**



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Leonardo Alves Cidrao

E-mail: leonardo.cidrao@seduc.go.gov.br

Dados do trabalho

Título: Formação *stricto sensu* dos professores da Rede Estadual Básica de Educação do Estado de Goiás – Sudoeste Goiano: evolução, tendências e perspectivas.

( X ) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG – IELT)

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM

[ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis - Go, 11/11/2022

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

C568f Cidrão, Leonardo Alves.  
Formação Stricto Sensu dos professores da rede estadual básica do Estado de Goiás – Sudoeste goiano : evolução, tendências e perspectivas / Leonardo Alves Cidrão. - Anápolis, 2022.  
138 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.  
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias ), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas , Anápolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Pós-Graduação. 3. Política públicas. I. Abreu, Sandra Elaine Aires de. II. Título.

CDU: 371.13(042.3)

**FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* DOS PROFESSORES DA REDE  
ESTADUAL BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS – SUDOESTE GOIANO:  
EVOLUÇÃO, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 04 de outubro de 2022.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Orientador(a) / Presidente

---

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Profa. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (Universidade Federal de Jataí - UFJ)  
Membro externo

Anápolis-GO., 04 de outubro de 2022

## AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado apenas foi possível graças a Deus, principalmente, e a todas que diretamente e indiretamente estiveram comigo, apoiando-me. Algumas pessoas não serão mencionadas aqui, mas serão sempre lembradas, mesmo que seja por um livro emprestado ou pela compreensão da minha ausência em virtude da necessidade de dedicação de tempo para esse trabalho, no entanto a lembrança e gratidão não serão apagadas pelo esquecimento, pois o apoio que essas pessoas deixaram estão marcadas em meu coração.

A minha família, meu alicerce e meus amores. À minha mãe (Dona Maria amor incondicional), irmã (Meu apoio em todas as horas) e esposa (Grazi...companheira de todos os momentos) que sempre me apoiam em minhas escolhas. Aos meus amigos e em especial ao casal amigo Marcinha e Vinicius que desde o início de minha caminhada para o mestrado se fez presente nos momentos felizes e de angústias.

Aos professores de redação, inglês, espanhol, revisão de texto e de formatação. Em especial a minha orientadora Professora Sandra, firme e compreensiva com o meu tempo, seus ensinamentos que me fizeram chegar até aqui. Agradeço por tudo.

Aos colegas de mestrado, por todos os momentos juntos. Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo zelo e dedicação ao seu trabalho. A todos os professores do programa, pelo conhecimento compartilhado.

A professoras Camila e ao professor João Ferreira, que participaram da banca de qualificação e defesa desta dissertação. Sou grato por dispensarem seu precioso tempo para a leitura deste trabalho, e pelas contribuições valiosíssimas, que o enriqueceram.

**Educação não transforma o mundo.**

**Educação muda as pessoas.**

**Pessoas transformam o mundo.**

Paulo Freire.

## RESUMO

CIDRÃO, Leonardo Alves. **Formação *Stricto Sensu* dos Professores da Rede Estadual Básica do Estado de Goiás – Sudoeste Goiano**: evolução, tendências e perspectivas. 2022. 138.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2022.

Orientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Defesa: 04 de outubro de 2022

Este trabalho pesquisa sobre a formação dos professores da Rede Estadual Básica de Educação do Estado de Goiás – Sudoeste Goiano tem como foco os professores com formação na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) o objetivo geral analisar é discutir a formação e a pesquisa (dissertação) dos mesmos. A metodologia aplicada é de abordagem qualitativa e envolveu a análise documental. Para um aprofundamento na análise e discussões dos documentos utilizou-se também de aporte teórico de autores que escrevem e discutem sobre essa temática. Os dados levantados e analisados tiveram como fonte o site do Governo Goiás 360° e a classificação dos mesmos teve como suporte documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e Plataforma Currículo Lattes. A análise documental mostrou que a implantação da pós-graduação aconteceu em um período influenciado pelo governo nesse modelo de formação. Este período que se passou entre os anos de 1960 e 1980 visou qualificar professores para atuarem no Ensino Superior e formar pesquisadores que contribuíssem para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Foi constatado que a formação dos professores da Educação Básica no nível da pós-graduação só foi objetivada no final do século XX quando o V e VI Plano Nacional de Pós-graduação e os Planos Nacionais de Educação apontam a necessidade de qualificar estes professores no intuito de melhorar a “qualidade” no nível de ensino da Educação Básica. A análise dos dados evidencia que a mudança do perfil dos professores do Sudoeste goiano ocorreu na medida em que se implantavam as políticas públicas do Plano Nacional de Educação e V e VI Plano Nacional de Pós-graduação ora aqui analisados, entretanto com avanços e retrocessos, pois o que se propôs foi atingido parcialmente.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação *Stricto sensu*. Profissionalização. Sudoeste goiano.



## ABSTRACT

CIDRÃO, Leonardo Alves. **Formação *Stricto Sensu* dos Professores da Rede Estadual Básica do Estado de Goiás – Sudoeste Goiano**: evolução, tendências e perspectivas. 2022. 138.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2022.

Orientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Defesa: 04 de outubro de 2022

This work researches on the training of teachers of the Basic State Education Network of the State of Goiás - Southwest Goiano, focusing on teachers with *stricto sensu* postgraduate training (master's). The research's general objective is to analyze and discuss the training and research (dissertation) of teachers with a master's degree in the Basic State Education Network - Southwest Goiano. The methodology applied is of a qualitative approach and involved document analysis. For an in-depth analysis and discussion of the documents, the theoretical contribution of authors who write and discuss this theme was also used. The data collected and analyzed had as source the website of the Government Goiás 360°. Their classification was supported by documents from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPEd and Curriculum Lattes Platform. Documentary analysis shows that the implementation of graduate studies took place in a period when the government influenced this training model. This period between the 1960s and 1980s aimed to qualify teachers to work in Higher Education and train researchers who would contribute to the economic and social development of Brazil. It was found that the training of Basic Education teachers at the postgraduate level was only objectified at the end of the 20th century when the V and VI National Postgraduate Plan and the National Education Plans point out the need to qualify these teachers in order to improve the quality in the teaching level of Basic Education. Data analysis allows us to say that the change in the profile of teachers in the Southwest Goiano occurred as the public policies of the National Education Plan and the V and VI National Postgraduate Plan analyzed here were implemented, however with advances and setbacks, as, what was proposed was partially achieved.

Keyword: Basic education. *Stricto sensu* formation. Professionalization. Southwest Goiás.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	20
1.1 Implantação e desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil: aspectos legais.....	20
1.2 Planos Nacionais de Pós-graduação: propostas de formação para os professores da educação básica.....	34
1.3 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): propostas para a formação do professor.....	49
1.4 Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE – 2015-2025).....	55
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRES: CARACTERÍSTICAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	60
2.1 Mestrados acadêmico e profissional: concepções e particularidades.....	60
2.2 Pesquisa educacional: evolução histórica e reflexões para a formação do docente da educação básica.....	66
2.3 Valorização do professor: aspecto indispensável à profissionalização.....	72
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA <i>STRICTO SENSU</i>/MESTRADO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL BÁSICA - SUDOESTE GOIANO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	80
3.1 Dados da SEDUC/GO em relação as metas do PNE (2014 - 2024) e PEE (2015 - 2025): análise e discussão.....	80
3.2 Perfil de graduação dos professores com <i>stricto sensu</i> – Sudoeste Goiano..	85
3.3 Evolução do número de mestres junto à Secretaria Estadual de Educação de Goiás – Sudoeste Goiano.....	86
3.4 Modalidades de mestrado e perfis das Universidades.....	92
3.5 Análise das dissertações: classificações de áreas e tendências temáticas...	94
3.5.1 Análise e descrição da grande área de conhecimento.....	95
3.5.2 Análise e descrição da área de conhecimento.....	96
3.5.3 Análise temática das dissertações.....	98

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>138</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Regiões de planejamento do Estado de Goiás.....	17
Quadro 1 –	Características básicas dos Planos Nacionais de Pós-graduação.....	35
Quadro 2 –	Metas.....	52
Quadro 3 –	Meta 16.....	53
Quadro 4 –	Documentos legais de implantação dos mestrados profissionais	62
Quadro 5 –	Descrição da natureza dos trabalhos em educação.....	67
Quadro 6 –	Problemas para a pesquisa educacional e formação do professor pesquisador.....	71
Quadro 7 –	Quantitativo de mestres por coordenação – 2021.....	81
Gráfico 1 –	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> – Goiás – 2008 a 2025.....	83
Gráfico 2 –	Graduação dos professores mestres - Sudoeste Goiano – 2021.	85
Gráfico 3 –	Linha do tempo dos documentos e governos dos presidentes.....	87
Gráfico 4 –	Quantitativo de mestres ano a ano - Sudoeste Goiano – 1991 a 2021.....	88
Gráfico 5 –	Evolução no número de matrículas na pós-graduação brasileira, 1987 a 2018.....	90
Tabela 1 –	Especificações de mestrados e de universidades utilizados para a realização da pós-graduação <i>stricto sensu</i> - Sudoeste Goiano - 2021.....	93
Tabela 2 –	Especificação da grande área do conhecimento dos programas – 2021.....	95
Tabela 3 –	Mestrados profissionais que não constam no relatório da CAPES – 2021.....	96
Tabela 4 –	Especificação área do conhecimento dos programas.....	97
Tabela 5 –	Temáticas das dissertações.....	98
Tabela 6 –	Das instituições e programas utilizados para desenvolvimento dos mestrados - Sudoeste Goiano – 2021.....	113

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

SEDUC/GO	–	Secretaria Estadual de Educação de Goiás
CRE	–	Coordenação Regional de Educação de Quirinópolis
PEE	–	Plano Estadual de Educação
PNPG	–	Plano Nacional de Pós-Graduação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNPq	–	Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e tecnológico
ANPEd	–	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	–	Ministério da Educação
ANPG	–	Associação Nacional de Pós-Graduandos

## INTRODUÇÃO

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, professor efetivo desde 2005 da Rede Estadual Básica de Educação de Goiás, Professor e Servidor da Coordenação Regional de Educação de Quirinópolis, órgão da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC/Go. Atuei como professor e articulador da disciplina de educação física exercendo a função de professor formador da referida área, coordenação de jogos e outros projetos estabelecidos pela SEDUC.

Durante a minha trajetória profissional trabalhei com a formação em cursos de curta duração voltados mais para discutir a prática nas aulas de educação física, entretanto, percebi que alguns professores buscavam também a pós-graduação em *stricto sensu* e, a partir daí, surgiram os meus primeiros questionamentos, para não popularmente curiosidades, e de forma singela eu perguntava: o que o mestrado tem? Que tipo de formação é essa? Quais conhecimentos são adquiridos?

Assim surgiram os anseios quanto à pós-graduação *stricto sensu* e o meu interesse em buscar essa formação e, igualmente, desenvolver uma pesquisa que compreendesse a formação continuada dos professores da educação básica e, em específico, a formação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

A compreensão mais ampla da formação continuada dos professores, objeto de estudo desta pesquisa, somou-se às observações feitas no contexto do meu trabalho. Ao perceber o aumento de professores em meu convívio buscando pela formação de mestrado passei a entender melhor sobre formação em *stricto sensu* e procurei por algumas respostas, proposta de meu projeto de pesquisa.

Junto a essas questões mencionadas sobre o meu trabalho outra que contribuiu para que eu aprofundasse sobre esse tema foi o fato de me inteirar da mudança ocorrida no plano de carreira do professor da Rede Estadual de Goiás, previsto no Estatuto do Magistério, Lei n. 13.909 de 25 de setembro de 2001 que institui o direito denominado gratificação de formação avançada. Nesse contexto, no ano de 2012 o Governo Estadual de Goiás alterou as propostas de formação avançada, logo o artigo que dispõe sobre essa formação passou a vigorar pela Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012, apresentando algumas alterações no que tange à carreira do magistério e,

especificamente sobre a formação avançada, também compreendida como continuada.

Dentre as principais alterações, no artigo que trata da gratificação de estímulo à formação continuada, está prevista para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, em nível de mestrado, representará um total de 40% nos proventos (Art. 63), dada a redação anterior na Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011, que proporcionava apenas um aumento de 10% para cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Sabemos que os requisitos de formação dos professores para atuarem na Educação Básica é vigorado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ao estabelecer que o docente deverá ter formação em Nível Superior, em curso de licenciatura plena, admitindo também a formação em Nível Médio, na modalidade normal para atuar no magistério da Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Art.62). Assegura que caberá à União, ao Distrito Federal, aos estados e municípios promover além da formação inicial a formação continuada dos professores em regime de colaboração (parágrafo 1º), a qual poderá ocorrer em instituições de educação básica e superior incluindo, dentre outros cursos, os de pós-graduação (Art. 62-A, parágrafo único).

A formação docente, atualmente, também é objeto de atenção da CAPES. Nesse sentido, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica passou a disciplinar a atuação desta agência para o fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (BRASIL, 2010, p. 170).

Na esteira dessas orientações, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), o Plano Estadual de Educação (PEE - 2015/2025) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG - 2011/2020) que estabelecem ações e metas para o desenvolvimento profissional dos professores.

A formação docente (inicial e continuada) é considerada condição *sine qua non* para a melhoria na qualidade da educação. Nesse sentido, o PNPG 2011/2020 busca uma integração entre as modalidades de ensino objetivando uma educação de qualidade e evidencia que

[...] é nessa direção que apontamos a urgência do desenvolvimento de ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica. Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação,

definida no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010, p. 164-5).

Acredita-se que esse olhar e a preocupação em proporcionar formação continuada aos professores da educação básica e dada a importância desse modelo de formação para os professores, propiciando atualização profissional, produção de conhecimentos, novas experiências com práticas inovadoras, valorização do professor conforme formação e licença remunerada para a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* podem estimular os professores a realizarem essa modalidade de formação continuada.

Portanto, vê-se a importância dessa pesquisa para o meio acadêmico que vai ao encontro das políticas públicas para os professores da Educação Básica, vez que o Plano Nacional de Pós-graduação vigente apresenta a necessidade de fazer estudos dentro dessa Rede Estadual Básica de Educação.

Um segundo assunto que requer a atenção de todos que se interessam pela melhoria da qualidade da educação básica e que merece ser estudado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação é a questão da qualificação dos professores para o exercício da profissão. É necessário realizar novos estudos sobre o perfil dos professores que atuam na educação básica, analisando não só a sua qualificação, mas também os seus interesses em relação às tarefas exigidas pelas escolas (BRASIL, 2010, p. 168).

Nesse sentido buscamos responder a problemática adjunto as indagações: diante das propostas das políticas educacionais para a Educação Básica pergunta-se atualmente como se configura a formação e a pesquisa dos professores em nível de mestrado da Rede Estadual Básica de Educação – Sudoeste Goiano? Quando perguntamos “como se configura” busca-se compreender como tem evoluído a formação dos professores da Educação Básica do Sudoeste Goiano, e nesse sentido analisou se as políticas públicas de formação e valorização têm influenciado e contribuído para o desenvolvimento e evolução da formação (*stricto sensu* – mestrado) na Educação Básica? Qual o perfil do professor mestre da Rede Estadual Básica da Educação do Sudoeste Goiano? O perfil do professor dessa rede pública de ensino tem se ressignificado? Quais são as tendências de pesquisas de áreas e temáticas dos trabalhos (dissertação) dos professores da Educação Básica que cursaram o mestrado? Essas são algumas das questões discutidas e respondidas nesse trabalho.



Portanto o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação e a pesquisa dos professores em nível de mestrado que atuam na Rede Estadual Básica de Educação - Sudoeste Goiano.

Para tanto iniciamos o presente trabalho com a introdução compondo os elementos necessários a essa parte, bem como, a descrição do percurso metodológico. Em seguida, o trabalho se apresenta em três capítulos. O I capítulo denominado como “A pós-graduação no Brasil e a formação continuada dos professores da educação básica: legislações e políticas públicas” baseou-se nas legislações que normatizam e orientam a pós-graduação e objetivou descrever, analisar e discutir a implantação e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, bem como abordar os Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG’s, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), além de compreender quando e de que forma se deram as propostas de pós-graduação *stricto sensu* para o docente da Educação Básica. Destacam-se também aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que influenciaram no processo de desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

O II capítulo se apresenta com o título “Formação de professores mestres: características, possibilidades e desafios para o professor da Educação Básica”, nesse sentido foram descritas as características e definições da pós-graduação *stricto sensu* nas modalidades do mestrado acadêmico e profissional. Posteriormente, a reflexão voltou-se para as possibilidades de formação do professor da educação básica por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu* tendo a pesquisa científica como elemento de formação do professor pesquisador; por fim, apontamos e discutimos aspectos de formação e valorização profissional indispensáveis à profissionalização docente.

O III capítulo fez a análise do perfil de formação e das dissertações dos professores efetivos da SEDUC-Go, do Sudoeste Goiano que possuem mestrado, levantados pelo site do Governo Estadual de Goiás – Portal Goiás 360° e Currículo Lattes.

Metodologicamente a pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, pois entendemos que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo

objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos. Atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

Essa pesquisa também tem caráter descritivo por compreendermos que ela se caracteriza em captar dados de forma sistemática e utilizar-se desta técnica para compreender o universo pesquisado.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p. 28).

E os meios de investigação utilizados neste trabalho se desdobram pela pesquisa documental.

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos. Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos (CHIZZOTTI, 2000, p. 18).

A análise documental também é contemplada de modo que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

De forma que “estes incluem desde **leis e regulamentos, normas, pareceres**, cartas, **memorandos**, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, **estatísticas** e arquivos

escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45, grifo nosso), os quais estão presentes com mais frequência nessa dissertação. Complementamos a análise e discussões dos documentos com um aporte teórico de autores que discutem a temática em questão.

Apontamos alguns dos documentos que foram analisados: Decreto n. 21.321, de 18 de 1946 (Estatuto da Universidade do Brasil), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Parecer 977/65, de 3 dezembro de 1965, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, também conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, Decreto- Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, Parecer CFE nº. 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969 que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) e outros.

Para a definição do *lôcus* da pesquisa e delimitação de espaço, primeiramente foi feito um estudo geográfico da rede administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) e por meio da Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas (SEPIN), conforme Mapa 1 (p. 17), mostra-se que o Estado de Goiás se divide em 10 regiões, sendo elas: Centro Goiano, Metropolitana de Goiânia, Nordeste Goiano, Noroeste Goiano, Norte Goiano, Oeste Goiano, Sudeste Goiano, Sudoeste Goiano, Sul Goiano e Entorno do Distrito.

A SEDUC/GO, por vez, estrutura o planejamento e suas ações pedagógicas utilizando essas regiões ao subdividi-las em coordenações, totalizando 43 pólos, que vinculam os municípios do Estado a estas Coordenações Regionais de Educação – CRE. Ao delimitarmos esse espaço de pesquisa justificamos a escolha do Sudoeste Goiano por se tratar de uma região de fácil acesso ao pesquisador caso carecesse de informações *in loco* nas Coordenações Regionais de Educação isso seria possível. Compõem a referida região as Coordenações Regionais de Educação (CRE) determinadas como polo: Quirinópolis<sup>1</sup>, Jataí<sup>2</sup>, Santa Helena<sup>3</sup>, Rio Verde<sup>4</sup>, Mineiros<sup>5</sup>.

#### Mapa 1 – Regiões de planejamento do Estado de Goiás

---

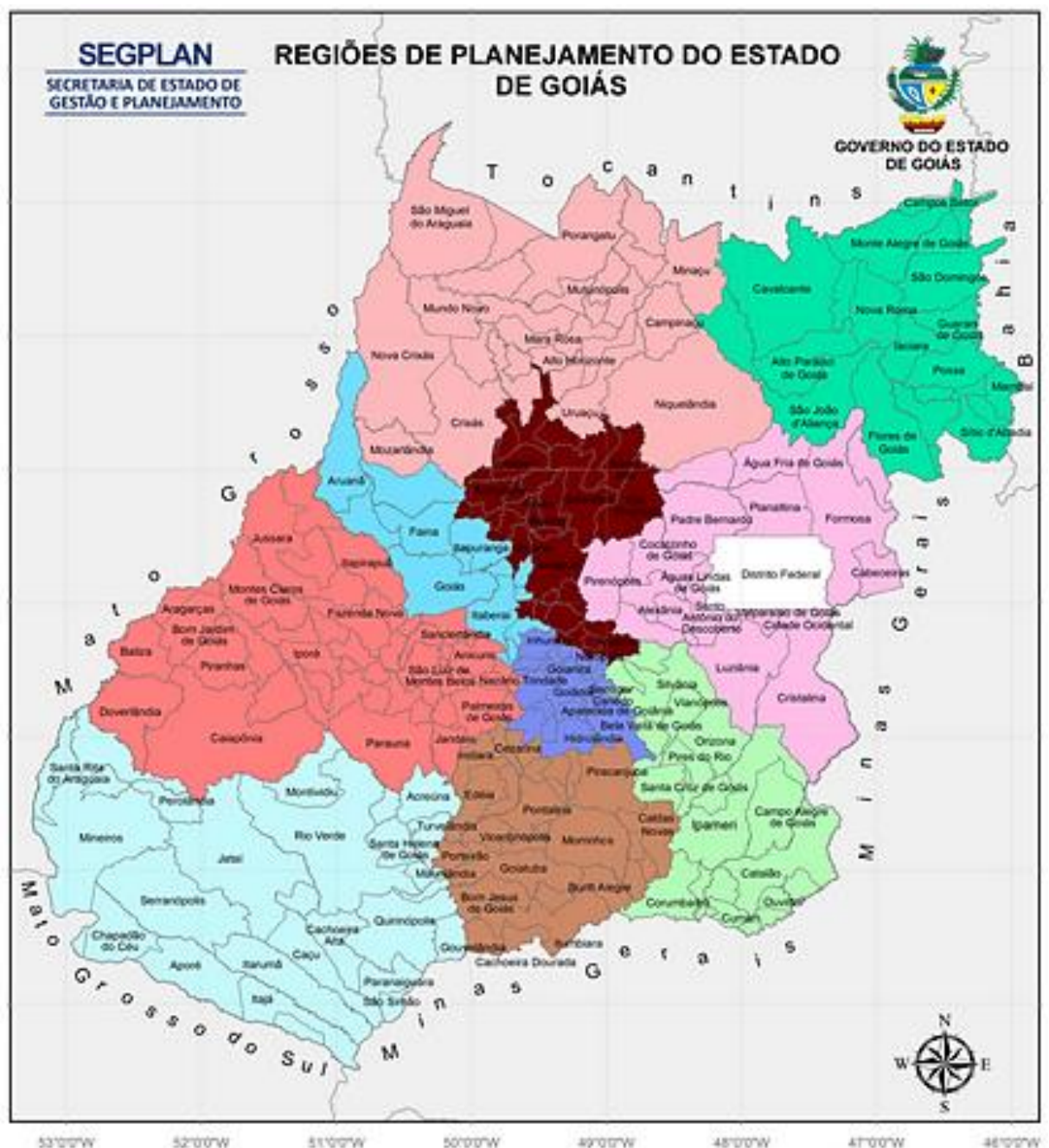
<sup>1</sup> Coordenação Regional de Educação (CRE) de Quirinópolis é composta pelas cidades de Cachoeira Alta, Gouvelândia, Inaciolândia, Paranaiguara, Quirinópolis e São Simão.

<sup>2</sup> Coordenação Regional de Educação (CRE) de Jataí é composta pelas cidades de Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Jataí, Lagoa Santa e Serranópolis.

<sup>3</sup> Coordenação Regional de Educação (CRE) de Santa Helena é composta pelas cidades de Acreúna, Maurilândia, Porteirão, Santa Helena de Goiás e Turvelândia.

<sup>4</sup> Coordenação Regional de Educação (CRE) de Rio Verde é composta pelas cidades de Rio Verde, Castelândia, Montividiu e Santo Antônio da Barra.

<sup>5</sup> Coordenação Regional de Educação (CRE) de Mineiros é composta pelas de Mineiros, Perolândia, Portelândia e Santa Rita do Araguaia.



Datum horizontal: SIRGAS 2000  
Datum vertical: marégrafo Imbituba, SC  
Limites municipais do IBGE (Malha Municipal  
Digital de 2007) compatibilizada com a  
base cartográfica 1:100.000 pela Gerência  
de Georreferenciamento SUC/SGM (2006).

0 35 70 140 210 280  
Km



Fonte: Segplan/Sepin.  
Atualização: Segplan/Sepin - 2011.

### LEGENDA

Regiões de Planejamento	Número de municípios
Região Centro Goiano	31
Região Metropolitana de Goiânia	20
Região Nordeste Goiano	20
Região Noroeste Goiano	13
Região Norte Goiano	26
Região Oeste Goiano	43
Região Sudeste Goiano	22
Região Sudoeste Goiano	26
Região Sul Goiano	26
Região do Entorno do Distrito	19
	<b>246</b>

Fonte: [https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/base-fisica-e-politica/regioes\\_de\\_planejamento\\_do\\_estado\\_de\\_goiás.jpg](https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/base-fisica-e-politica/regioes_de_planejamento_do_estado_de_goiás.jpg)

A pesquisa analisa dados levantados dentro da rede estadual básica de educação no que condiz à formação dos professores efetivos modulados nessas coordenações e suas respectivas dissertações.

Os dados levantados junto à Secretaria Estadual de Goiás foram coletados no mês de junho de 2021 numa busca junto ao site da SEDUC-Go que possui o Portal 360° do Governo Estadual de Goiás contendo informações gerenciais do Estado. A priori identificamos o quantitativo e quem são os mestres efetivos da rede Estadual de Educação de Goiás – Sudoeste Goiano.

Posteriormente, adentramos na Plataforma Currículo Lattes e catalogamos informações desses professores e dos programas/dissertações de mestrado, assim foi possível por meio da identificação do ano de finalização do mestrado compreender temporalmente quando se deu a mudança de perfil desses professores e se as políticas públicas contribuíram para a referida mudança.

Com os dados levantados, que correspondem à modalidade de mestrado acadêmico e profissional, analisamos e discutimos a importância desses cursos na formação continuada para esses docentes, bem como a relevância das universidades públicas e privadas nesse mesmo contexto.

O acesso ao Currículo Lattes permitiu elaborar uma planilha com dados desses professores, mapeando o perfil de formação inicial, título da dissertação, Universidade e Programa a que se vincula a dissertação e iniciou-se a construção do banco de dissertações.

Também fez-se uma varredura buscando na internet junto aos Programas de Pós-graduação das Universidades, bem como em publicações *online* as produções dos professores da rede estadual de ensino e não encontrando algumas dissertações publicadas foi imprescindível visitar as redes sociais, buscar contatos por telefone e, por fim, diretamente com o professor solicitar o envio da dissertação para análise.

Já catalogadas a Universidade e o Programa das dissertações, valemo-nos do relatório de área de conhecimento utilizado pela CAPES para avaliação dos programas e, a partir do mesmo, catalogamos suas respectivas áreas. Dessa maneira adotamos como critério as áreas de pesquisa de conhecimento da CAPES, as quais são descritas da seguinte forma: grande área do conhecimento subdividida em nove áreas e a área do conhecimento subdividida em 80 áreas e, com base nessas especificidades, fizemos o mapeamento de classificação de áreas das dissertações.

Para a classificação das temáticas das dissertações dos professores efetivos da rede Estadual Básica de Educação de Goiás do Sudoeste Goiano fizemos a leitura e análise dos resumos, mapeamento das palavras-chave, linhas de pesquisa, áreas de concentração e leitura de partes do trabalho quando foi necessário. Ressaltamos que a classificação da temática foi feita de acordo com os 23 grupos temáticos de pesquisa da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A análise da grande área do conhecimento, área de conhecimento e temáticas se fez com o intuito de compreender as tendências de áreas e temáticas priorizadas pelos professores da Educação Básica em seu mestrado, bem como aquelas menos priorizadas e para então discutir sobre esses dados.

# 1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

O primeiro capítulo foi escrito com base nas legislações que normatizam e orientam a pós-graduação. Têm como objetivo descrever e analisar a implantação e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, bem como, compreender quando e de que forma se deu as propostas de formação em pós-graduação para os professores da educação básica.

Para tanto foram analisados os Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG's, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025) com foco nas metas e estratégias, nas proposições de valorização do docente da educação básica e formação continuada para esse professor, dialogando com autores que discutem sobre essas questões. Abordou-se também aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que influenciaram no processo de desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

## 1.1 Implantação e desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil: aspectos legais

Os cursos de pós-graduações no Brasil surgiram na primeira metade do século XX, no entanto, foram oficializadas na segunda metade desse século.

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003, p. 628).

De acordo com Santos (2003) o termo “pós-graduação” apareceu pela primeira vez, formalmente, no Decreto n. 21.321, de 18 de 1946 (Estatuto da Universidade do Brasil), mas em apenas três dos seus artigos.

Conforme o Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, “os cursos universitários serão os seguintes: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de

pós-graduação; f) cursos de doutorado” (art.71); “os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento” (art.76); “os cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas” (art.77), (BRASIL, 1946).

Os Arts. 71, 76 e 77 do Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, expõem os tipos de cursos que serão oferecidos no Ensino Superior, direcionam a quem a pós-graduação se destina, apresentam o objetivo de especializar profissionais para o trabalho e informam sobre a criação dos cursos de doutorado, todavia não mencionando sobre os cursos de mestrado.

Segundo Barros (1998, p.116) “desde a década de 50 [existiam] iniciativas de treinamento em nível de pós-graduação, na forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento e residência médica etc.”. Na década de 1950, o desenvolvimento da pós-graduação acontecia com mais frequência por meio de intercâmbio entre estudantes, professores e pesquisadores com outros países (SANTOS, 2003).

A década de 1960 foi um período de muitos debates e embates na área da educação, principalmente por se tratar de uma época de mudanças no que se refere às questões políticas e econômicas do País. Concerne-se ao momento em que o grupo das forças armadas, em confronto com o governo populista, tomara o poder no intuito de desenvolver o capitalismo em prol da expansão do mercado internacional, por isso uniram-se a grupos econômicos estrangeiros, nacionais e empresas estatais.

Em face desses interesses o desenvolvimento desses planos se deu no contexto do período da ditadura militar.

O Estado Militar é assim encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sobre égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos (GERMANO, 2011, p. 21).

As universidades que já vinham se desenvolvendo desde os anos de 1940 sofreram diretamente com as mudanças do Estado Militar e isso resultou em uma alteração qualitativa no processo democrático e progressista das universidades,



afetando diretamente “[...] o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde fins da década de 40” (GERMANO, 2011, p. 117).

O processo de privatização do ensino foi acirrado a partir de 1958/1959 com o Substitutivo Lacerda que acabou se tornando a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1ª LDB).

Germano (2011) entende que as propostas apresentadas pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no processo da reforma universitária, já se disseminavam no Brasil antes mesmo de colocar em prática a Reforma Universitária em 1968.

O discurso do Governo Militar mencionava a valorização da educação, no entanto o que se via era a redução de investimentos nesta área e uma acumulação de capital perante a um projeto de privatização do ensino.

Com efeito, apesar da constante valorização da educação escolar, no nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem matéria: a escassez de verbas para a educação pública. Isso acontece porque, como vimos, o Estado emprega o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponto o sentido da privatização do ensino (GERMANO, 2011, p. 104).

Germano (2011) ainda destaca que houve interesse pela educação, todavia prevaleciam os interesses do Estado Militar em propagar suas ideologias e, por isso, o regime se desenvolvia de forma que era constante a repressão aos estudantes e professores contrários as ideias do regime político do estado.

Mas é a partir do golpe de 1964 que as empresas educacionais vão alcançar notável expansão. Isso ocorreu na medida em que o Estado criou mecanismos de ordem legal, muito expressivos. --- como a constituição ---, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como negócio lucrativo. Com efeito, os governos militares tentaram não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular (GERMANO, 2011, p.196).

Logo, são notórios dois fatores influenciando diretamente os sentidos da educação, – o governo se isentar das responsabilidades da educação pública e incumbir as empresas privadas dessa responsabilidade, conseqüentemente, gerando

lucros para as mesmas. Com a influências direta delas na educação evidenciou-se preocupação em qualificar pessoal para esse mercado de trabalho e oferecer investimentos de capital em função da rede privada consistindo em um cenário educacional que proporcionava o aumento do capital da classe burguesa por meio da privatização do ensino público, beneficiando principalmente os que ofereciam esse serviço (educação privada), sendo aqueles que tinham capital para investir nesse tipo de negócio. Opondo se esse movimento de privatização do ensino, os estudantes lutavam pela reforma universitária.

Visto pelo ângulo da sociedade civil, a UNE sempre se bateu em favor de uma reforma universitária. Desta forma, esta luta se intensificou em princípios dos anos 60, quando a reforma universitária foi incluída entre as reformas de base reivindicadas pelos setores progressistas da sociedade brasileira, num momento de crise aguda do Estado populista (GERMANO, 2011, p. 121).

Apoiado por um grupo de professores, a União Nacional de Estudantes (UNE) se fortaleceu durante a ditadura militar e “não é exagero afirmar que a União dos Estudantes nasceu dentro de um projeto de reforma do ensino superior elaborado pelos próprios estudantes” (CUNHA, 2007, p. 169). O estudioso aponta também influências dos governos neste processo da reforma universitária e, por vez, sobre a pós-graduação.

O golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais que não escondiam sua antiga vocação autoritária, com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma ‘ditadura republicana’, levou cinco anos para despir a máscara da liberal-democracia. Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma universidade brasileira, expressa em dois decretos-leis e na lei 5.540, de novembro de 1968 (CUNHA, 2007, p. 20).

As discussões que ocorreram na década de 1960 foram inicialmente o “pontapé” para as mudanças no Ensino Superior, entretanto os pós anos de 1960 podem ser considerados como ponto máximo das concretizações da reforma universitária.

De acordo com Cunha (2007) as ações se propunham a oferecer múltiplos planos curriculares, concursos para professores, avaliação de conhecimentos científicos e práticos dos professores, provas de docência para as cátedras, estágios para os estudantes de destaque e cursos de pós-graduação, não excluindo desse

processo as questões políticas e sociais dentro das instituições. Por vez, as reivindicações neste período, principalmente quanto “ao exercício das liberdades de pensamento”, foram elos de discussões.

A economia do país no período da Reforma Universitária conforme Cunha (2007), estava desestabilizada e atingia principalmente as camadas mais pobres.

De uma forma ou de outra, era constante a denúncia da exploração, a estrutura social e o imperialismo. Em uma passagem, essa conexão era definida pela exploração do trabalho do proletariado pela burguesia, própria do capitalismo, responsável, por sua vez, pela dependência econômica diante dos EUA. O resultado dessa situação, no plano interno, seria conhecido: a inflação, as desigualdades regionais, a drenagem de recursos econômicos para o exterior (CUNHA, 2007, p. 178).

Diante disso, o estado era governado por ideais que beneficiavam uma minoria, ocasionando acentuamento nos problemas sociais e empobrecimento de algumas camadas sociais. Essa situação de crise econômica e desigualdades sociais afetaram ainda mais a educação, agravando os problemas que já existiam no Ensino Superior

Quanto à educação, em todos os níveis neste período não se via aplicação de recursos para que essa realidade fosse revertida, vez que o momento era de desvalorização da educação pública e falta de investimentos na mesma (GERMANO, 2011).

O Regime, portanto, encontra-se diante de um dilema, pois ao mesmo tempo que necessita expandir o sistema educacional, como forma de legitimar perante amplos setores da sociedade, encontra um obstáculo de ordem material: a falta de recursos. O Estado está comprometido com a expansão da infra-estrutura e com a concessão de subsídios ao capital. A saída é apelar para a ‘justiça social’: quem puder pagar deve pagar, para que os ‘desfavorecidos’ tenham acesso a educação. No ensino superior, no entanto, a adoção dessa prática pela política educacional provocou um efeito inverso: coube aos ‘desfavorecidos’ pagar para a obtenção de um diploma – em geral de 2ª categoria – e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional (GERMANO, 2011, p. 128).

Portanto, a educação gratuita como objetivo de formação no Ensino Superior não se difundiu, assim, aqueles que precisavam de formação para atuar no mercado de trabalho e garantir seus salários tiveram de pagar por esse direito, sendo eles os “desfavorecidos”.

Na visão de Germano (2011), há a hipótese de que o governo buscou se estabelecer da seguinte forma, “não se pode afirmar que, a rigor, um grupo tenha transmitido para outro as conclusões do seu estado, formando uma cadeia linear de transmissão ideológica”, propagando ideias que favoreciam a educação privada e “nessa perspectiva, entendemos que a posição a favor da privatização do ensino decorre da existência do “consenso” entre os setores dirigentes (intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares) em face do projeto político e econômico do Regime Militar” (GERMANO, 2011, p. 130)

Há a hipótese de que os acordos entre órgãos do governo e instituições estrangeiras concretizaram a Reforma Universitária, marcando o início da legalização desse processo.

Tudo começou no primeiro semestre de 1965: em maio desse ano celebrou-se o acordo entre o MEC e a Usaid, que previa a organização da Equipe e Planejamento do Ensino Superior e, em junho Atcon foi contratado pela Diretoria do Ensino Superior para propor as alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras (CUNHA, 2007, p. 188).

Em contrapartida o movimento estudantil não concordava com essa parceria e expressava descontentamento.

Embora bastante exagerado e incorreto em certos pontos, os estudantes tinham clareza das articulações entre os consultores (atcon e os da Usaid) e da direção geral de suas propostas: a modernização do ensino superior, a privatização do ensino superior e desmobilização do movimento estudantil (CUNHA, 2007, p. 217).

Mesmo diante do movimento entre estudantes, professores e intelectuais em prol da modernização da universidade a Reforma Universitária se fez via documentos contidos nesse período histórico que perpassa nas décadas de 1960 e 1970. Dessa maneira, os documentos legais que instituíram a pós-graduação foram constituídos por ideologias políticas do governo militar e em desfavor do grupo que lutava contra essas propostas.

Para melhor compreender sobre a implantação e expansão da pós-graduação é válido analisar os seguintes documentos: Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Parecer n. 977 aprovado de 3 de dezembro de 1965, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária), decreto Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, Parecer CFE n. 77, aprovado em 11 de fevereiro de 1969.

A Lei n. 4.042, de 20 de dezembro de 1961, em seu art. 69 estabeleceu as orientações para os cursos superiores a serem desenvolvidos nas universidades.

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, p. 9).

Na opinião de Barros (1998) o art. 69, letra b, argumenta sobre a pós-graduação e outros cursos, no entanto não define as concepções de pós-graduação, constituindo assim um texto que não explica a pós-graduação, apresentando uma imprecisão na diferenciação quanto as diferenças entre os cursos de pós-graduação oferecidos no Ensino Superior.

Bomeny (2001, p. 64), também pontua sobre esses problemas de conceituação da pós-graduação na LDB de 1961:

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 69, onde se distinguem três grandes categorias de cursos (graduação, pós-graduação e especialização), prevê a existência dos cursos de pós-graduação, e faz uma distinção entre pós-graduação e especialização com algumas exigências no caso das pós que não estão previstas no caso da especialização [...]. Estava aberta, assim, por dispositivo legal, a possibilidade de incentivo aos programas de aperfeiçoamento do nível superior. Embora haja tal disposição, não se chega a determinar a natureza da pós-graduação.

Diante do exposto até o momento compreende-se que a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apresenta algumas orientações sobre as modalidades de pós-graduação, entretanto permite perceber que os problemas de conceituação existentes desde o início da implantação e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, ainda se faziam presentes nessa Lei.

O problema de conceituação e definição da pós-graduação levou o Conselho Federal de Educação, no ano de 1965, a estabelecer o Parecer 977/65 de 3 de dezembro de 1965, também conhecido como “Parecer Newton Sucupira”, o qual passou a orientar a pós-graduação. Este “em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação,

conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação” (BRASIL, 1965).

Barros (1998, p. 87) afirma que o referido parecer “[...] faz nítida distinção entre pós-graduação *stricto-sensu* e *latu-sensu*, em que esta designa todo e qualquer curso que se segue à graduação sem objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional e não confere grau acadêmico”, portanto, explica com mais clareza as duas modalidades de formação.

Desta forma, o Parecer 977/65 melhor definiu o conceito da pós-graduação e ainda distinguiu o termo pós-graduação *latu sensu* de *stricto sensu*, até então não estabelecido nas legislações anteriores. Juntamente a esse parecer, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, passou a deliberar sobre o Ensino Superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre a pós-graduação.

A Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, descreve a pós-graduação nos seguintes termos: “de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso” (Alínea b - Art. 17).

Ainda, de acordo com a referida Lei, o art. 24 reza:

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão (BRASIL, 1968, p.6).

Já o artigo 27 diz que:

Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024 (\*), de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional (BRASDIL, 1968, p. 6).

Sendo assim, a formação nas modalidades de pós-graduação passa a vigorar sobre o Parecer 977/65 e a Lei da Reforma Universitária, explicita Barros (1998, p. 88):

Através da reforma do ensino superior implantada pelo estado em 1968, que encampou a doutrina contida no Parecer 977/65, a pós-graduação conquistou finalmente seu espaço na estrutura da universidade brasileira considerando os princípios básicos que norteiam a nova proposta para o ensino universitário: qualificação docente, plena dedicação acadêmica e indissociabilidade do ensino e pesquisa.

Germano (2011) faz inferências sobre esse momento em que a pós-graduação é inserida na Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 e endossa que “a reforma acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites” (GERMANO, 2011, p. 145).

De acordo com Romanelli (2012) a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e o Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 reafirmaram princípios adotados pelas legislações anteriores e a estrutura já em implantação e o referido Decreto-lei estabeleceram normas que complementaram a Reforma Universitária.

Do ponto de vista de Cunha (2007) a contemplação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, se fez por um compilado de documentos constituídos anteriormente à Lei e serviram também para orientar a pós-graduação naquele momento. O mesmo autor, ao destacar sobre o modelo de universidade instaurado pela reforma, a descreve sendo o modelo alemão que ditava a sua doutrina, e o outro norte-americano que influenciava na organização do modo capitalista, podendo este ser caracterizado da seguinte forma:

Nessa busca das determinações do ensino superior, encontramos a subordinação da universidade à empresa capitalista. Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dominância – melhor diria, com Antonio Gramsci, hegemonia – que as práticas do ‘americanismo’, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da ‘organização racional do trabalho’ e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol (CUNHA, 2007, p. 22).

Percebe-se que o modelo americano defendia a produtividade em função do acúmulo do capital para empresas e empresários, enquanto em outra instância, emergiam os problemas sociais, ficando ainda mais evidentes e agravando ainda mais nessa época. De acordo com Cunha (2007) esses problemas sociais foram motivos para que o movimento estudantil se contrapusesse às ideologias do governo militar.

Observa-se que o contexto político do Brasil, durante a Reforma Universitária, foi propagado por ações de autoritarismo do governo militar que influenciaram diretamente na construção de um modelo de universidade que visavam interesses do governo. A comunidade acadêmica sofreu represálias e o governo e intelectuais da direita construíram uma universidade que seria desenvolvida pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Com isso, por vezes, as ideias do grupo de oposição ao governo que discutiram as questões sobre reforma universitária foram desconsideradas nesse processo.

A análise ao Decreto Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969 que complementou a estruturação jurídica da pós-graduação evidencia que ele faz pouca referência a essa modalidade de formação, de forma que descreve no art. 36:

A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (BRASIL, 1969, p. 2).

Claramente o decreto designa os órgãos que irão acompanhar e desenvolver o ensino superior, e acrescenta “o decreto Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, além de dar outras providências veio para estabelecer normas que complementariam à Lei 5.540 – Lei da Reforma Universitária” (BRASIL, 1969).

Destaca Curado (2008, p. 52) que o Conselheiro Newton Sucupira “[...] foi o relator do Parecer CFE nº. 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, regulamentando a implantação da pós-graduação no país. Desencadeia-se, a partir daí a fase de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil”.

Saviani (2020, p. 22) entende que “o objeto próprio do Parecer nº 977/65 foi a conceituação da pós-graduação enquanto o objeto do Parecer nº 77/69 foi a regulamentação da implantação da pós-graduação”. Então, há dois documentos centrais se complementando nesse período de institucionalização e expansão da pós-graduação no País.

Portanto, o Conselho Federal de Educação estrutura juridicamente e delibera a pós-graduação na década de 1960 por meio do Parecer 977/65, da Lei 5.540, de 28



de novembro de 1968, do Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969 e Parecer nº 77/69. Estes documentos que orientaram a implantação e desenvolvimento da pós-graduação se constituíram na década de 1960, sendo as décadas de 1970 e 1980 fases de implantação e expansão da pós-graduação.

O contexto histórico de implantação e desenvolvimento da pós-graduação aconteceu em meio às lutas contra a forma autoritária exercida pelo governo, vez que:

As forças armadas intervieram na cena pública em 1964 e ficaram 21 anos no poder porque jugaram ser isso do interesse da instituição --- e, como até hoje se imaginam na legitimidade própria, considerando estar agindo em benefício do país (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 470).

Destaca-se ainda que esse período foi marcado por represálias e violência, no entanto, com lutas que culminaram no fim da ditadura, em virtude dos movimentos dos partidos de esquerda, tendo:

[...] à parcela da nova geração de estudantes que se alinhou as forças de oposição nos anos de 1970, não carrega as marcas da derrota de 1964 e 1968, iria vivenciar as consequências da vitória do MDB em 1974, e rejeitava a violência revolucionária das organizações de esquerda que aderiram a luta armada (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 474).

Incluindo a essa luta os sindicatos dos trabalhadores e “a ação cultural ajudou a redefinir o ativismo político nas universidades [...]” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 475), ademais a “ordem dos advogados que assumiu o discurso de Goffredo” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 476) e vários outros movimentos que aderiram a ideologia contrária ao governo naquele momento.

Com as mudanças políticas e o fim da ditadura iniciou-se outra fase histórica apresentada como Nova República. Em vista disso, com a troca de governos, o que se esperava era a instauração do sonho da democracia, da política e da economia estável, entretanto os tempos e as possibilidades se encontrariam em meio a muitas dificuldades.

É da natureza da democracia: suas conquistas são lentas, difíceis de se conseguir e se perdem facilmente. As lutas contra a ditadura ensinaram aos brasileiros que a democracia era um valor em si e precisava ser alcançado. A constituição de 1988, por sua vez, deu forma e solidez às instituições que podem sustentar a vivência

democrática do país, e o Plano Real estabilizou a moeda --- firmou a base por onde uma agenda democrática poderá caminhar (SCHARCZ, 2018, p. 497).

Esse período, conhecido como Nova República, foi o momento de ruptura do Governo Militar para a Democratização e nesse momento, disseminou-se um conjunto de novas expectativas para a sociedade brasileira. O novo contexto político era a esperança de mudanças sociais e econômicas, todavia o País vivia um momento de dúvidas e dificuldades<sup>6</sup>, sem certeza alguma.

Mas a posse do primeiro presidente civil, após 21 anos de ditadura militar, em 1985, ninguém poderia nos adiantar como seria o caminho para reimplantar a democracia no Brasil. [...] No Brasil contemporâneo, as instituições políticas são consolidadas, os poderes separados, as eleições são livres e periódicas, os cidadãos manifestam vontades individuais e coletivas (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 502).

Esse foi o momento de algumas mudanças ao que se declara a liberdade de expressão e a reorganização dos poderes governamentais que já se concretizavam por algumas instâncias. Os problemas de nível econômico e social agravados nos governos anteriores fez com que os próximos gestores se deparassem com crises econômicas e sociais não resolvidas durante a ditadura militar, dessa forma se configurando um País em dificuldades.

Contudo, no Brasil a democracia convive perversamente com a injustiça social. Sétima potência mundial, quando se medem índices econômicos, o país ainda apresenta números de desigualdade e de gap social dos mais elevados da América Latina, aferidos nos dados da educação, do trabalho e da mortalidade (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 502).

Devido à crise econômica, social e incertezas pós ditadura militar surgiram as dúvidas de como a educação no Brasil se desenvolveria na década de 1990. Conseqüentemente, o que se sucedeu foram poucos planejamentos nacionais que norteassem oficialmente o desenvolvimento da pós-graduação. A possibilidade de

---

<sup>6</sup> No final do governo do general Geisel, o Brasil possuía um dos maiores e mais bem integrados complexos industriais entre os países periféricos, mas sofria o choque do aumento nos preços do petróleo e de sua comprida fila de conseqüências: crescimento lento nas exportações, aceleração nas taxas de juros internacionais, aumento da dívida externa. A inflação seguiu ascendente [...], e bateu forte no bolso e no cotidiano do trabalhador e da classe média assalariada: descontrole nos preços, contas públicas deterioradas, recessão e desemprego (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 470).

mudanças do contexto da pós-graduação voltou com a implantação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, marco de discussões para a educação do Brasil.

O período político que antecede o projeto e aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi marcado por vários governos. A princípio, considera-se que o governo de Fernando Collor de Mello,

[...] implementou políticas identificadas com as teses neoliberais e aceleradamente instaurou um processo de implantação do Estado mínimo para o social e máximo para o capital, com política francamente favorecedora do privatismo. O Congresso Nacional mudou sua composição, com a eleição, em 1990, de parlamentares com perfil ainda mais conservador que o anterior, ficando o projeto de LDB praticamente parado e, em maio de 1992, o senador Darci Ribeiro (PDT/RJ) apresentou no Senado seu projeto de LDB (LOMBARDI, 2018, p. 88).

Percebe-se que, mesmo diante das mudanças ocorridas no contexto político, o “terreno” ainda não favorecia o desenvolvimento do ensino público, o que ainda não seria diferente no próximo governo. Com a posse do seguinte governo em janeiro de 1995, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que permaneceu no cargo até 2002, em resumo desenvolveu a educação da seguinte forma.

Em síntese, as políticas educacionais de FHC apenas consolidaram a participação da iniciativa privada em todas as áreas da educação. O ensino público não foi priorizado, e as demandas dos movimentos sociais foram desconsideradas. Prevaleceu a concepção de que a educação pública deveria atender às necessidades do mercado e servir para a formação de mão de obra (LOMBARDI, 2018, p. 89).

Portanto, permaneceram durante o governo de FHC ideologias que beneficiavam o crescimento e desenvolvimento da educação privada e a educação pública em um contexto geral se desenvolveria com o objetivo de qualificar trabalhadores para o mercado de trabalho.

Esse também foi o momento de aprovação da LDB, projeto que percorreu e foi discutido no plenário durante o ano de 1996, ocasionando uma relação de disputa de poder entre os políticos.

Quanto à tramitação da LDB, houve mudança na correlação de forças para sua aprovação: o senador Darci Ribeiro (PDT/RJ), relator do projeto na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, não aprovou o substitutivo do senador Cid Sabóia de Carvalho e

apresentou o seu próprio substitutivo que foi aprovado pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Educação. No plenário do Senado, no dia 08 de fevereiro de 1996, foi aprovado com 91 artigos um substitutivo autoritário e reproduzidor na educação dos fundamentos do projeto neoliberal de Estado, desprezando a possibilidade de uma LDB formulada de forma democrática e participativa (LOMBARDI, 2018, p. 89).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 determina sobre o Ensino Superior nos seguintes termos: “a União incumbir-se-á de: VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação” (Art. 9). Esta Lei passa então a deliberar sobre todos os níveis de ensino no Brasil, e sobre a formação continuada apregoa:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996, p. 19).

O Art. 44 inclui como cursos de pós-graduação aqueles que se seguem após a graduação, distinguindo os mestrados e doutorados dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros.

Quanto às responsabilidades de qualificação de profissionais da educação, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ressalta: “cabará à União, ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios promover além da formação inicial a formação continuada dos professores em regime de colaboração” (parágrafo 1º): “a formação continuada dos professores poderá ocorrer em instituições de educação básica e superior incluindo entre outros cursos – os de pós-graduação” (Art. 62-A, parágrafo único).

Observa-se que a LDB 9394/96 responsabiliza a União, o Distrito, os Estado e Municípios pela formação inicial até a continuada, podendo ser esta última na modalidade de pós-graduação, no entanto não especifica ainda qual o modelo de formação. Portanto, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seus artigos retoma as discussões sobre a formação em pós-graduação em todos níveis de ensino.

Antes de finalizar esse tópico, assim como os demais que estão por vir, será apontado de forma sucinta o que se descreveu e ao no final de cada capítulo, será apresentada uma conclusão mais aprofundada.

Sendo assim, em síntese, este tópico reservou se a apresentar o início de implantação da pós-graduação que se deu nos anos de 1940. Destacamos que os

anos de 1960 foi um período acentuado de discussões sobre essa modalidade de formação e foi possível compreender sobre os problemas de definição e conceitos da pós-graduação existentes nas legislações. Foi possível também descrever e entender as lutas sociais e o contexto político que influenciou diretamente na construção desses documentos.

Quanto aos documentos atuais, ao que se refere a LDB vigente, ela se promulga com muitos pontos a serem discutidos quanto ao desenvolvimento da pós-graduação, sendo um deles, ao dar-se as responsabilidades a todos os níveis de governo em regime colaborativo para o desenvolvimento desta modalidade de formação, bem como, institui a necessidade de se formar profissionais capacitados em pós-graduação para atuar nos níveis de ensino superior e educação básica.

Antecipamos que, a saber mais sobre a expansão da pós-graduação no Brasil nos próximos tópicos desse capítulo analisamos os Planos nacionais de Pós-graduação que foram criados visando aprimorar o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), estes implantados visando contribuir com o processo de desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

## 1.2 Planos Nacionais de Pós-graduação: propostas de formação para os professores da educação básica

Este tópico abordará os seis Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG's)<sup>7</sup> instituídos a partir do ano de 1975 até 2020. As primeiras iniciativas de elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) aconteceram no ano de 1973 por meio do grupo de trabalho da Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura. Com efeito, por meio do Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974, foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação, órgão responsável pela elaboração do I Plano Nacional de Pós-graduação (BRASIL, 1975).

A análise dos PNPG's tem como foco compreender quando surgiram as propostas de formação na modalidade de pós-graduação para os professores da educação básica, bem como entender quais foram as perspectivas para a mesma. Com esse intuito será apresentado o período de instituição e tempo de duração de

---

<sup>7</sup> PNPG I (1975-1979); PNPG II (1982-1985); PNPG III (1986-1989); PNPG IV (1990-2002); PNPG V (2005-2010) e PNPG VI (2011-2020)

cada PNPG. Na sequência, a estrutura dos Planos e, posteriormente, aprofundar-se a mais sobre cada um deles a fim de compreender sobre seus objetivos, metas, estratégias e propostas de pós-graduação dos PNPG's para a Educação Básica.

O quadro 1 demonstra o ano de instituição e o ano de finalização de cada Plano Nacional de Pós-graduação. É possível também verificar o tempo de duração e espaço de criação entre um e outro.

Quadro 1 – Características básicas dos Planos Nacionais de Pós-graduação

PNPG	Vigência	Duração	Tempo de criação entre um e outro	Promulgado/não promulgado
I	(1975-1979)	4 anos	–	Promulgado
II	(1982-1985)	3 anos	2 anos	Promulgado
III	(1986-1989)	3 anos	1 ano	Promulgado
IV	(1990-2002)	12 anos	1 ano	Não promulgado
V	(2005-2010)	5 anos	15 anos	Promulgado
VI	(2011-2020)	9 anos	1 ano	Promulgado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Ao observar o tempo de vigência dos Planos (Quadro 1) percebe-se que não existiu um padrão de duração para a sua execução, do mesmo modo ocorria com o intervalo de promulgação entre um e outro.

O I PNPG (1975-1979) foi desenvolvido por um período de quatro anos, o qual se estruturou por meio de objetivos, diretrizes e um planejamento de expansão da pós-graduação, propondo planos e metas para essa expansão. O II PNPG (1982-1985) teve três anos de duração se mantendo com a proposta de expansão da pós-graduação no Brasil e discussões sobre quais objetivos essa formação teria para o País. De acordo com Barros (1998), o II PNPG é um documento mais resumido em relação ao I PNPG.

O III PNPG (1986-1989) existiu por três anos e destacou as seguintes pautas: as premissas se davam pela análise da Evolução e Situação Atual da Pós-Graduação, diretrizes gerais e estratégias. O IV PNPG (1990-2002) perdurou por doze anos, no entanto, não foi promulgado, todavia as ações propostas foram desenvolvidas pela CAPES.

O V PNPG (2005-2010) teve durabilidade de cinco anos e foi construído considerando toda a evolução dos PNPG's durante a expansão da pós-graduação.

O PNPG 2005-2010 estabelece também, como princípio norteador, que as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação devam ser preservadas e aprimoradas. Para tanto necessitará, cada vez mais, contar com os contínuos esforços empreendidos pela comunidade científica nacional, observadas as políticas governamentais para o setor, visando ao constante aperfeiçoamento institucional deste sistema (BRASIL, 2004, p.8-9).

Somando-se ao processo de construção mencionado anteriormente para o V PNPG, também foi feito um diagnóstico da situação da pós-graduação no país e, por fim, foram estabelecidas as orientações, perspectivas, metas e estratégias para o desenvolvimento deste plano.

O VI PNPG (2011-2020) foi promulgado com a proposta de duração de 10 anos, subdividido em dois volumes, sendo um plano extenso em termos de escrita, isso se comparado aos Planos anteriores. Contempla discussões no sentido de ampliar ainda mais essa modalidade de formação para outras áreas<sup>8</sup> do conhecimento e desenvolvimento da pós-graduação no país, além de propor os desenvolvimentos científico, econômico, social e ambiental.

Numa análise mais aprofundada, tem-se que o I PNPG (1975-1979) é estruturado por meio de objetivos e diretrizes; além disso, propõe um planejamento de implantação e expansão da pós-graduação, por meio de metas a serem alcançadas a fim de expandir os cursos de pós-graduação. O II PNPG (1982-1985) se manteve com a proposta de expansão da pós-graduação no Brasil e discussões sobre quais objetivos essa formação teria para o País. O III PNPG (1986-1989) destacou as seguintes pautas: análise da Evolução e Situação Atual da Pós-Graduação, diretrizes gerais, estratégias de continuação de desenvolvimento da pós-graduação.

Aprofundando mais sobre os Planos e suas propostas, o I Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979), estabelece:

O conjunto de análises e estratégias contido neste documento servirá como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco)

---

<sup>8</sup> Outras áreas estratégicas que deverão integrar a Agenda são: o programa espacial, a política nuclear, a saúde pública, o desafio urbano, o ensino médio e a educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais pertinentes (BRASIL, 2010, p.19).

anos, a partir de 1975. Sua implantação se concretizará através da participação e do compromisso entre o Ministério da Educação e Cultura, os demais órgãos governamentais nas áreas de recursos humanos, ciência e tecnologia, e as instituições de ensino superior e de pesquisa, públicas e privadas. Com tal política, pretende-se evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente (BRASIL, 1975, p. 119).

Dada a proposta de estruturar a pós-graduação no país pelo Conselho Nacional de pós-graduação, é evidente a preocupação em se ter um documento que direcione o desenvolvimento dessa modalidade de formação. Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura em conjunto com outros órgãos passam a tratar do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, sendo o início das ações do Ensino Superior a favor do crescimento dessa modalidade de formação.

I PNPG propõe o crescimento das universidades de forma que haja ressignificação dentro do sistema universitário, com isso foi constituído objetivo específico para essa proposta conforme dizeres abaixo.

O objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira (BRASIL, 1975, p. 125).

Entende-se que I PNPG objetiva fazer das universidades um espaço de formação e ciência, processo possível se iniciado junto aos professores das universidades. Então, o I PNPG se designa à pós-graduação:

Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 1975, p. 125).

A intenção de disponibilizar profissionais qualificados para o mercado para atuar no Ensino Superior tanto para as redes públicas quanto privadas, exige a oferta dos cursos de qualidade na pós-graduação.



O II PNPG (1982 a 1985) foi aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82 e publicado no D.O.U. de 18/11/82, Seção I, pp. 21469-21471. E tem como objetivo central além de qualificar professores para atuar com a pesquisa e atuar nas universidades também propõe qualificar recursos humanos que contribuam com suas especialidades de atuação.

O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade (BRASIL, 1982, p.177).

Nota-se que os objetivos do II PNPG atendiam as necessidades que se instauravam no país naquele momento:

Formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços; formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País (BRASIL, 1982, p. 188)

Dessa maneira, as preocupações maiores estavam em qualificar o professor universitário e com suas pesquisas contribuir para o desenvolvimento produtivo e econômico do País, sejam para as esferas privadas ou públicas, objetivando avançar na construção de novos conhecimentos para o mercado de trabalho, entretanto, ainda não apresentava propostas de pós-graduação para o docente da Educação Básica.

O II PNPG determina que “cabe à pós-graduação, portanto, o papel central na sua formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País” (BRASIL, 1982, p.183). Dessa forma, a pós-graduação passa a ter papel importante no desenvolvimento econômico, uma vez que propunha qualificar professores e pesquisadores no intuito de acelerar o crescimento social e econômico do Brasil. Neste sentido, a formação na pós-graduação se estabeleceu nos seguintes intuítos do II PNPG:

A natureza do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; os diferentes tipos de qualificação profissional que o estágio de desenvolvimento socioeconômico do País requer e o perfil da demanda em termos de mercado de trabalho devem orientar a estruturação das alternativas de treinamento e capacitação neste nível (BRASIL, 1982, p. 184).

As diretrizes para a pós-graduação se faziam com o objetivo de qualificar os professores para atuação nos cursos de Ensino Superior e também formar pesquisadores, tanto para o mercado de trabalho visando o crescimento econômico quanto para a pesquisa na produção de conhecimento científico.

No que concerne ao desenvolvimento acadêmico o II PNPG estabelecia que “os cursos de pós-graduação *“stricto sensu”* deverão buscar seu fortalecimento qualitativo, enfatizando o objetivo de formar pesquisadores” (BRASIL, 1982, p. 188), ou seja, essa modalidade de formação visava desenvolver a pesquisa científica.

De acordo com a Capes (1986) os objetivos principais do III PNPG podem ser descritos em resumo:

1.Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL, 1986, p. 195).

Segundo Barreto (2012) o período de desenvolvimento do III PNPG estabelecido entre 1986 e 1989, foi um tempo de mudanças, crises<sup>9</sup> (política e econômica) no País, e isso afetaria nos investimentos necessários a pós-graduação, momento em que o Brasil passava pelo fim de um governo ditador e assistia à implantação de um novo tipo de governo denominado “Nova República”.

Assim, os problemas que afetavam a economia e os investimentos na educação não deixaram de afetar a difusão do III PNPG, de modo que “planos que não deram certo e crises que atingiram as universidades, devido à inflação estratosférica que corroía os investimentos em pesquisa e pós-graduação, ao mesmo tempo que depreciava os salários, causando grande insegurança” (BARRETO, 2012, p. 20).

---

<sup>9</sup> Não haverá aprofundamento no contexto político e econômico nessa parte do texto, vez que esta parte do texto sintetizada já mencionamos no início deste capítulo, pois, se propõe para esta parte do trabalho se propõe a identificar e analisar as propostas de formação dos professores da Educação Básica, no entanto, sabe-se que esses fatores influenciaram diretamente em todo o sistema educacional.

Na visão de Barreto (2012, p. 19) não se esperava que a situação fosse favorável ao desenvolvimento do III PNPG:

[...] Em consequência, os céus da ciência e da tecnologia, bem como da educação e do sistema de pós-graduação, estavam longe de ser favoráveis a grandes saltos e realizações, ao contrário do que uma leitura fria e descontextualizada dos documentos da época poderia induzir ou fazer acreditar.

O IV PNPG (1990-2002) não promulgado estendeu-se por um período maior e suas ações foram desenvolvidas pela CAPES, no entanto, “aquele que seria o IV Plano, devido a problemas de várias ordens, não chegou a ser implantado como Plano efetivo, mas suas diretrizes e instrumentos pautaram as ações da CAPES de 1996 a 2004” (BRASIL, 2010, p.13). Assim,

[...] se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (...). Trata-se da época dos governos das mais variadas colorações políticas – de Fernando Collor, passando por Itamar Franco, até os dois períodos de FHC. Resultado: se é que houve um plano nesse longo período, de fato não foi um único e o mesmo, mas mais de um ou ao menos um com uma multidão de retoques e adaptações ad hoc, ao dar vazão à pressão dos contextos, e antes de tudo, às coerções econômicas e políticas (BARRETOS, 2012, p. 20).

É notório que o IV PNPG se desenvolveu num período em que o País passou por três gestões presidenciais, dessa forma, não contribuindo para as ações desses Plano. Sobre isso, Barretos (2012) afirma que este plano é visto como cheio de “adaptações”, com constantes influências políticas e econômicas. Corrobora com esse pensamento Cury (1988, p. 57-8) ao endossar que questões políticas adentraram ao IV PNPG ocasionando certos problemas.

Se, de um lado, deve-se reconhecer a existência e a legitimidade de locais de pesquisa fora da universidade e que possam se voltar mais utilitariamente ao mercado econômico social e político, é forçoso reconhecer, de outro lado, a necessidade de condições seguras para a pesquisa básica e aplicada, nas grandes áreas do conhecimento, livre de interesses econômicos, sociais e políticos imediatos.

Conforme Cury (1988) descreve acima isso se tornava um problema para os professores e pesquisadores preocupados com o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, ocasionando um embate de ideias. A Universidade enquanto

espaço de pesquisa e de autonomia, se atentava pela ciência, produção do conhecimento e conseqüentemente pela transformação social.

Diante disso, os pesquisadores nas universidades não se conformavam com os objetivos do governo e das outras entidades de pesquisa que pensavam na ciência visando aos interesses próprios e, em benefício do crescimento econômico, em prol das empresas privadas.

Em síntese, os quatro primeiros PNPG's, objetivaram na pós-graduação brasileira formar professores para a docência do Ensino Superior, desenvolver a pesquisa, qualificar mão de obra para o mercado de trabalho e contribuir para o crescimento econômico e social do Brasil. Visto isso, percebe-se que não existia a preocupação em formar em nível de pós-graduação os professores da Educação Básica.

O V Plano Nacional de Pós-graduação foi debatido no ano de 1996 a partir do Seminário Nacional "Discussão da Pós-Graduação Brasileira", realizado pela CAPES e contou com a presença de representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e representantes de órgãos públicos e agências de fomento (BRASIL, 2004). Naquele momento, a CAPES já havia feito um estudo sobre a evolução da pós-graduação e levantou questões a serem debatidas.

Na ocasião a CAPES distribuiu o documento Discussão da Pós-Graduação Brasileira, contendo onze estudos, que haviam sido encomendados previamente, sobre temas que, na perspectiva da agência, assinalavam aspectos fundamentais para a formulação do IV PNPG, conforme indicado: evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; integração entre pós-graduação e graduação; carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; financiamento e custo da pós-graduação (BRASIL, 2004, p. 17).

Por conseguinte, o V PNPG igualmente aos anteriores objetivou na pós-graduação capacitar e formar profissionais em função do desenvolvimento do país. Destaca-se o empenho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e outros órgãos que por meio de ações colaborativas entre si foram de extrema importância para o desenvolvimento do V PNPG.

[...] Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (BRASIL, 2004, p. 8).

A pós-graduação assumiu a perspectiva de contribuir com o momento atual de modernização, e a pesquisa tornou-se instrumento fundamental dentro desse cenário de mudanças, inclusive as propostas de formação para o professor da Educação Básica se concretizaram por meio do V PNPG.

Nesse intuito, passaram a constar neste plano as preocupações com relação a qualificação dos professores da Educação Básica, que até então não se via nos Planos Anteriores. E as discussões sobre essa possibilidade seguia pelo seguinte viés:

A necessidade de qualificação para os professores do ensino fundamental, médio e técnico exige uma reflexão sobre qual seria o melhor caminho a ser seguido para atender a essa demanda. Vislumbra-se a possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino (BRASIL, 2004, p. 48).

Por certo, um início e importante momento no que concerne à formação continuada do professor da Educação Básica. Neste sentido, inicia-se um novo ciclo de debates em que os “dados apresentados demonstram que a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a **educação básica**, quanto para superior, continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 26, grifo nosso).

O V PNPG apresenta estudos que expõe a necessidade da qualificação para os docentes da Educação Básica, considerando esse processo como fundamental para a atuação desse professor. Sendo esse um dos motivos para que o V Plano apresente propostas e iniciativas de pesquisa para educação básica e, ao perceber o déficit na formação dos professores nesse nível de ensino, aduz.

Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental, é necessário que os programas de pós-graduação se envolvam na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de

educação à distância que possibilitem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país (BRASIL, 2004, p. 60).

Ao detectar os problemas de formação dos professores na educação básica, o V PNPG apresenta intenções em instituir ações que objetivam formar professores para esse nível de ensino, destacando assim sobre esses propósitos:

O diagnóstico apresentado ao longo desse documento indica que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da **educação básica**, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (BRASIL, 2004, p. 48, grifo nosso).

Deve-se atentar que o texto do V PNPG, em diversas partes, expressam metas para a formação dos profissionais da educação do ensino básico e autores que ao analisarem o V Plano perceberam que a formação dos profissionais da Educação Básica passa a ser foco deste documento, assim diz Ivashita e Vieira (2017, p.128).

Não podemos deixar de apontar que o Plano denota ainda uma preocupação com a Educação Básica entendida como um novo desafio para o SNPG, e as discussões empreendidas acerca do papel da pós-graduação nos recursos humanos para empresas.

Portanto, o V PNPG discute possibilidades de formação dos professores da Educação Básica por meio da pós-graduação, ademais, a discussões acerca da expansão da pós-graduação nesse Plano se expande ainda de forma que “ [...] apresenta tópicos como a internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional, sem deixar de lado o financiamento da pós-graduação, e o novo papel para as agências (IVASHITA; VIERIA, 2017, p.128).

O VI PNPG (2011-2020), é um documento extenso e com muitas informações, necessitando de uma demanda de tempo maior para analisá-lo, exigindo criticidade e releituras. Não que os anteriores não exigissem essa mesma atenção, o fato é que o VI PNPG é um documento mais bem elaborado, consoante atestado por outros autores.

O plano/documento é bastante extenso e demandaria muito tempo e espaço para discussões mais aprofundadas. Dentre as questões que o plano assinala para discussão, podemos indicar que, após

apresentar o histórico dos planos anteriores, a situação atual da pós-graduação e as projeções de crescimento da pós-graduação brasileira, o documento trata também do Sistema de avaliação da pós-graduação no país e da importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação, das assimetrias na distribuição dos programas de pós-graduação no território nacional (IVASHITA; VIEIRA; 2017, p.128).

Diante disso, pode-se levantar a hipótese que a construção desse documento assinalou estudos mais aprofundados, discussões, avaliações e pesquisas acerca da pós-graduação, com mais participação da sociedade acadêmica (professores, pesquisadores, alunos e outros).

No objetivo de analisar a proposta de formação para os docentes da Educação Básica, serão abordadas questões sobre diretrizes e objetivos que tratam da formação em questão e, assim como no V PNPG, a proposta de formação para esses professores é discutida e apresentada no VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020).

O processo de construção do VI PNPG e seu desenvolvimento é entendido quando a CAPES, esclarece que “o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 dá continuidade aos cinco anteriores e introduz novas e importantes inflexões. Nele, o horizonte temporal é mais vasto do que o do Plano anterior (PNPG 2005-2010)” (BRASIL, 2010, p.13), portanto é clara sua relevância e sua amplitude para com a formação dos profissionais do País.

De acordo com a CAPES), o VI PNPG apresenta uma síntese dos planos anteriores e retrata de forma resumida a história da pós-graduação no Brasil, o que nos permite compreender um pouco mais sobre a evolução dos planos:

Sumariando, os cinco Planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 16).

Todo esse processo organizacional e histórico da pós-graduação foi se constituindo visando o desenvolvimento do país, nos seus diversos aspectos (científico, econômico, cultural e social). A pós-graduação foi se tornando um instrumento importante, de expectativas quanto ao seu legado para o País.

A CAPES, revela que “o PNPG 2011-2020 se apoia nos seguintes eixos: 1. a expansão do SNPG; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino” (BRASIL, 2010, p. 293). Sendo assim, foi necessário analisar todos os eixos e identificar em qual deles está proposto a formação para os professores da Educação Básica.

Como visto o VI PNPG está dividido em cinco eixos, sendo um deles o que concerne sobre a formação dos profissionais da Educação Básica. O 5º eixo e destaque desta pesquisa designa sobre o desenvolvimento da formação dos professores e determina “o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio” (BRASIL, 2010, p. 15).

Portanto, o VI PNPG com as intenções de contribuir para mudanças no perfil de formação dos professores da Educação Pública Básica institui dentro da CAPES um departamento<sup>10</sup> responsável especificamente para a formação de professores e apoio à Educação Básica para assim oferecer um suporte de formação a esses professores. Com esse propósito, o VI PNPG destaca:

[...] Um tema que deve ser objeto de dedicado estudo por parte do SNPG é a melhoria da qualidade da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. Propõe-se que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 21).

Expressa o Plano a necessidade de saber sobre a formação dos professores da Educação Básica e, especialmente é clara a preocupação na melhoria da educação nesse nível de ensino. Nesse sentido, o VI PNPG pontua sobre pontos a serem analisados e assim concebe qualidade de ensino.

---

<sup>10</sup> Esse departamento foi denominado como Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB como o objetivo de coordenar a formação continuada, integrar a pós-graduação a formação dos professores da educação básica e valorizar o magistério da educação básica. (<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>).



O conceito de qualidade adotado atualmente parece muito mais abrangente do que o utilizado no passado e impõe que a educação, para ser considerada de qualidade, deve preencher um leque significativamente grande de atribuições, dentre elas a de garantir o acesso e a permanência dos alunos à escola, promover as aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento individual, atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais, com diferentes capacidades e interesses e tratar de forma diferenciada os estudantes, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimentos equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2010, p. 160).

É pertinente a preocupação do Plano em oferecer educação de qualidade, entretanto é preciso conforme mencionado considerar a relevância dos “contextos sociais e culturais”, dos alunos e dos professores nesse processo.

Diante disso, refletindo um pouco mais sobre conceito de qualidade, é importante saber que condições sociais, econômicas, culturais, históricas e diversos outros fatores influenciam nesses dados quando são usados índices avaliação<sup>11</sup> para mensurar qualidade de educação.

De outro lado, (re)articula-se, como resposta à luta empreendida na década de 1980, um projeto de educação calcado nas regras de mercado, ancorado num conceito de qualidade restrito e operativo, instaurando um amplo processo de individualização e responsabilização das escolas e seus agentes pela “boa” ou “má” qualidade da educação escolar, incidindo, sobretudo, no (re)direcionamento da gestão escolar levado a cabo por meio de programas elaborados e implantados em parceria público-privado, bem como mediante mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos-clientes a fim de aferir a qualidade do produto-educação (COUTINHO; SANFELICE, 2016, p. 43).

As discussões acerca da qualidade em educação não é a temática central desse trabalho, no entanto não se pode deixar de abordar o assunto, vez que os índices de avaliação são um dos critérios utilizados na mensuração de qualidade em educação e diante disso, quando não são atingidos os dados esperados, por vezes, existe uma responsabilização perante a escola e, conseqüentemente, o professor e

---

<sup>11</sup> As avaliações podem ser Nacionais e Internacionais. Nacionais denominada SAEB, composto pelas **Avaliação** Nacional da Educação Básica (Aneb), **Avaliação** Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e **Avaliação** Nacional da Alfabetização (ANA). Avaliação Internacional PISA (O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

esquecendo dos diversos aspectos que influenciam na melhoria da qualidade em educação já citados anteriormente.

As questões atuais, principalmente em relação à modernização, fazem com que o sistema (privado e público) busque um profissional qualificado, atualizado, com conhecimentos teóricos e técnicos, e que atenda às necessidades do mundo atual. Especificamente quando se trata de qualidade de ensino as expectativas de melhoria nesse aspecto recaem sobre o constante aprimoramento profissional.

No entanto, quando se analisa a qualidade em educação vale ressaltar mais uma vez que existem inúmeros outros fatores de ordem ligados às condições sociais e econômicas que influenciam diretamente no desenvolvimento e na qualidade da educação de um País.

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Retomando a questão central do trabalho descreve o Decreto nº 755, de 29 de janeiro de 2009, que a formação dos profissionais da Educação Básica passa a ser objeto de atenção da CAPES, ora responsável por instituir políticas nacionais de formação dos profissionais do magistério e fomentar programas de formação inicial e continuada.

[...] abriu uma nova frente de trabalho direcionada à formulação de políticas para a valorização e formação de profissionais do magistério. Essas iniciativas permitiram à CAPES ampliar suas ações em prol da melhoria da qualidade da educação básica além de, também, mobilizar todo o potencial dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado (BRASIL, 2010, p. 298).

O VI PNPB, em relação à formação do professor e melhoria da qualidade da educação básica, objetivou fazer estudos sobre o perfil do professor:

Um segundo assunto que requer a atenção de todos que se interessam pela melhoria da qualidade da educação básica e que merece ser estudado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação é a questão da qualificação dos professores para o exercício da profissão. É necessário realizar novos estudos sobre o perfil dos professores que

atuam na educação básica, analisando não só a sua qualificação, mas também os seus interesses em relação às tarefas exigidas pelas escolas (BRASIL, 2010, p. 168).

O VI PNPG almeja saber sobre a formação dos professores e suas práxis no intuito de melhorar a qualidade de ensino na educação básica, relacionando assim a qualidade educacional a essas duas questões. No entanto, destaca o plano que existe sobre tal qualidade de ensino uma:

[...] relação direta com as condições de trabalho e com a necessidade qualificação dos professores, mas que não se esgota nessas duas dimensões e, por isso, necessita de um estudo especial é o que diz respeito à baixa aprendizagem demonstrada pelos alunos da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 171).

Portanto, a qualificação dos professores e suas práxis não podem ser consideradas como instrumentos únicos de estudo para se buscar a melhoria na educação.

Os Planos Nacionais de Pós-graduação e os Planos Nacionais de Educação descrevem a necessidade de investimento nos programas de pós-graduação, no entanto, ocorre o inverso como se vê nas ações governamentais.

Em um momento que escancara a importância da ciência, tecnologia e do conhecimento produzidos nas universidades públicas, institutos federais e Cefet, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) editou uma medida que pode representar uma queda de cerca de 35% na quantidade de bolsas de pós-graduação oferecidas pela fundação. A Portaria 34, publicada no Diário Oficial da União na quarta-feira (18), altera novamente os critérios de distribuição das bolsas de mestrado e doutorado, modificando os pisos e tetos de cortes das bolsas. Com isso, retira bolsas de programas, principalmente os de notas 3, 4, 5, remanejando-as para programas de maiores conceitos. Embora a Capes insista que o novo cálculo não representa corte de bolsas, diversas universidades já se manifestaram sobre o impacto que a mudança terá em seus programas de pós-graduação (ANDES, 2020, s.p).

Os cortes em investimentos prejudicam o desenvolvimento da pós-graduação e, conseqüentemente, a ciência e a formação dos profissionais da educação. São constantes os cortes nos orçamentos que subsidiam as ações na área da educação e, mais recentemente para o ano de 2022 já se discute a redução de investimentos financeiros para educação.

Os Planos Nacionais de Pós-graduação são de extrema importância na formação dos profissionais do País, por isso devem ser efetivados, avaliados e rediscutidos. Somente a preocupação em oferecer pós-graduação *stricto-sensu* aos professores da Educação Básica não basta. As propostas apresentadas pelos documentos e as políticas públicas educacionais devem ser consideradas prioridade pelos governos.

Os Planos Nacionais de Pós-graduação foram instituídos a fim de dar sentido e expandir a pós-graduação no Brasil. Inicialmente, os três primeiros tiveram seus objetivos visando formar profissionais para atuar nas universidades, para desenvolver pesquisa, e qualificar recursos humanos visando o crescimento econômico e social do País.

A partir do IV PNPG (não promulgado) surgiram as discussões no sentido ampliar a área de atuação da pós-graduação, que até então não se tinham atingidas com sua expansão. Logo, com a promulgação do V e VI PNPG passa a aparecer em suas propostas a formação para os professores da Educação Básica.

Portanto, o início do desenvolvimento da pós-graduação a priori objetivava formar professores para atuar nas universidades, com a preocupação em formar pesquisadores e também qualificar recursos humanos que viriam a contribuir com o crescimento econômico e social. Aos poucos os cursos de pós-graduação foram abarcando outras áreas, até então não mencionadas. Atualmente o Plano vigente (2010-2020) expressa objetivos em desenvolver a formação dos professores da Educação Básica.

### 1.3 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): propostas para a formação do professor

Esse primeiro momento reservou-se a descrever os trâmites legais dos Planos Nacionais de Educação, sendo eles o I PNE (2001-2011) e o atual PNE (2014-2024), visto que o texto se desenvolve a fim de compreender sobre a instituição dos Planos Nacionais de Educação e, posteriormente a proposta de formação para o professor da Educação Básica, que por vez, a qual se pauta pelo PNE (2014-2024).

A partir da Constituição Federal de 1998 foi estabelecido que os Governos Federais, Estaduais e Municipais constituam seu Planos Nacionais de Educação e de

acordo com Beisiegel (1999, p. 218), a legalização do Plano Nacional de Educação ocorre da seguinte forma:

É este, pois, o quadro legal que determina e condiciona a elaboração do plano nacional de educação: nos termos desses dispositivos legais, cabe à União (neste caso, ao Ministério da Educação, subsidiado pelo Conselho Nacional de Educação) a elaboração da proposta de um plano que será, em seguida, encaminhada ao Congresso Nacional, para sua aprovação sob a forma de lei. Configura-se, assim, um processo complexo, comportando interpretações e encaminhamentos diversos.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 estabelece diretrizes para a construção de planos que articulem ações nos âmbitos federais, estaduais e municipais frente às necessidades da educação brasileira.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, p. 125-6).

Assim sendo, no sentido de constituir os planos educacionais, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, em seu Art. 7º, atribui e delibera ao Conselho Nacional de Educação “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995). Da mesma forma, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 9º marca legalmente o anseio de criação dos Planos Nacionais de Educação e determina a função de juntos, estados, Distrito Federal e municípios elaborarem um Plano (BRASIL, 1996).

Os debates para a construção do PNE aconteceram por meio de comissões constituídas nas esferas municipais, estaduais e federais, onde se discutia a construção do Plano tendo como finalidade “o direito a educação básica de qualidade” prevista desde a Constituição de 1988.

Com efeito, depois dos trâmites legais e discussões entre os órgãos competentes a construção do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), vigência de 2001- 2011, foi aprovado pela Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Em meio ao período de execução do PNE (2001-2011), o referido Plano, já previsto na

Constituição Federal desde 1988, passou a ser deliberado por outros documentos que completam a sua redação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. (BRASIL, 2014, p. 5).

A educação do país exige “a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil” logo “é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos” (BRASIL, 2014, p. 7).

Com a proposta de implantar políticas educacionais o segundo PNE (2014-2024) foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. A construção do PNE 2014-2024 no sentido de “elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País” (BRASIL, 2014, p. 9). Nessa proposta:

O PNE foi elaborado com esses compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional. Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (BRASIL, 2014, p. 9).

Ao ser implantado os estados e municípios também instituíram seus planos que se pautam nas orientações do Plano Nacional de Educação. No propósito de compreender as diretrizes do PNE e aprofundar sobre essa política de educação, analisar-se-á posteriormente, o Plano Estadual do Educação do Estado de Goiás (PEE 2015-2025).

O PNE 2014-2024 se constitui em 04 blocos, composto de 20 metas. Porquanto, neste trabalho será abordado o terceiro bloco de metas, temática desta pesquisa. Ele contempla as metas que vão da 15 a 18 e trata da “valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores

sejam atingidas” (BRASIL, 2014, p. 12). O quadro a seguir apresenta as metas desse bloco.

Quadro 2 – Metas

Metas	Descrição
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2014, p.48-56)

Neste trabalho será priorizada a meta 16 por se tratar especificamente da temática em questão, o que não impede de analisar as outras metas quando se fizer necessário. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta a meta 16, na qual detecta -se a menção em “formar em nível de pós-graduação”, no entanto não se define se a formação é *latu-sensu* ou *stricto sensu*.

Um segundo ponto é quanto a proposta da meta em “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação”, estes igualmente não são especificados que tipos de cursos são estes.

Atingir a referida meta exige um conjunto de ações objetivando e incentivar e valorizar o profissional da educação.

É fundamental, para atingir essa meta, implementar ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, bem como assegurar a implantação de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, de modo a garantir condições para a realização satisfatória dessa formação, objetivando alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado (BRASIL, 2014, p. 52).

É evidente que ter como estratégia formar professores da Educação Básica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e chegar ao percentual de 50% dos professores demanda um conjunto de ações desde a estruturação dos programas de pós-graduação, como aumento de vagas de mestrado público e também aspectos salariais, melhores condições de trabalho, bolsas de pesquisa, licença para aprimoramento, ou seja, valorização dos profissionais. Por isso há estratégias norteadoras para as metas, conforme apresentadas abaixo.

Quadro 3 – Meta 16

Estratégias propostas para a meta 16	
01	Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
02	Consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas
03	Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica
04	Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2014, p. 51-2)

Além das estratégias para as metas, o PNE (2014 – 2024), aponta os órgãos responsáveis pelo direcionamento da pós-graduação no Brasil, neste caso referindo-se a CAPES e ao CNPq, dando autonomia a estes no desenvolvimento de ações que contribuam para que se atinja tal meta, assim diz, “além disso, a CAPES, o CNPq e



as agências de fomento poderão fomentar tal formação pós-graduada” (BRASIL, 2014, p. 52).

A atuação da CAPES foi ampliada pelo fato de que a EB brasileira não tem alcançado o êxito esperado, conforme aponta dados recentes – tanto internacionais, por exemplo, o PISA-2015 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como nacionais, por exemplo, a ANA-2016 (Avaliação Nacional da Alfabetização). Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referentes ao ano de 2017, demonstraram dois fatores: o primeiro versa sobre a qualidade de educação básica no Brasil e o segundo escancara a disparidade entre o ensino público e o privado. Ou seja, ainda não garantimos a qualidade e equidade de condições na formação da EB brasileira (OLIVEIRA; CURADO SILVA; MOURA, 2019, p. 994).

Percebe-se mais uma vez que na tentativa de melhorar os dados avaliativos pelos quais o Brasil apresenta, o Plano Nacional de Educação toma com parâmetro as avaliações externas que são utilizadas para medir qualidade de ensino, no entanto esta pode estar ligada a diversos outros fatores conforme já reportado anteriormente nesse capítulo.

Vale destacar que formar os professores significa valoriza-los em função de melhorar a prática de ensino, produzir novos conhecimentos por meio da pesquisa, contribuir para o acesso aos planos de carreira, dentre outras inúmeras questões e, não exclusivamente, melhorar os dados perante as avaliações nacionais ou internacionais.

Oliveira, Curado Silva e Moura (2019) levantam a hipótese de que a formação continuada em pós-graduação *stricto sensu* articulada a Educação Básica pode ser um dos caminhos para mudar a realidade dos alunos e professores no contexto deste nível de ensino. Portanto, o processo de formação em *stricto sensu* para o professor é a direção para profissionalização e valorização, contribuindo para suas práxis cotidiana, podendo o professor qualificado também mudar realidades negativas que influenciam nos aprendizados dos alunos, e igualmente no cenário existente de desvalorização do professorado.

Neste tópico foram compreendidos os caminhos das tramitações legais dos Planos Nacionais de Educação. Visto então, que já eram previstos desde a constituição de 1988, no entanto, sua legalização só aconteceu 12 anos após. Considerando esse documento de grande valia para o desenvolvimento e

possibilidade de melhoria da qualidade de educação o II PNE (2014-2024) torna-se referência para a criação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, assim compõe-se de um bloco que se refere a valorização dos professores priorizando a formação dos mesmos.

Ao descrever e analisar o II PNE observou-se na meta 16 a proposta de qualificar o professor da Educação Básica na modalidade de formação em pós-graduação. Entretanto, verifica-se que existe a intenção de oferecer a formação continuada a esse professor, no entanto há também lacunas que não explicam de forma clara o modelo de formação, dizendo ser em programas de *lato sensu*, mas, não obrigatoriamente nos programas de *stricto sensu*.

#### 1.4 Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE – 2015-2025)

Intrínseco à proposta apresentada, especialmente quanto ao PNE 2014-2024 temos o Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025, o qual é específico para a Educação Goiana. Este foi instituído pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015 e direciona as ações e metas relativas à educação para o decênio 2015/2025.

Vale ressaltar que as metas do PEE foram construídas tendo o Plano Nacional de Educação que “[...] deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução” (BRASIL, 2014, p. 5).

Que tange ao acompanhamento e execução do PEE fica estabelecido:

Art. 4º. A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte; II – Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás; III – Conselho Estadual de Educação – CEE; IV – Fórum Estadual de Educação – FEE (GOIÁS, 2018, p. 25).

O artigo acima especifica os órgãos responsáveis por executar e acompanhar o andamento das metas propostas, assim sendo, estes órgãos devem monitorar o seu desenvolvimento. Portanto, é de responsabilidade do Estado “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas” (GOIÁS, 2018, p. 26).

A meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que se refere a valorização e formação dos professores da Educação Básica é apresentada no PEE (2015-2025) como meta 17 e que tem os mesmos dizeres.

Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (GOIÁS, 2018, p. 72).

Igualmente aos dizeres do PNE (2014-2024), o PEE (2015-2025) também não define a priori se a formação dos professores na pós-graduação é na modalidade *lato-sensu* ou *stricto-sensu*. Com isso, falta uma definição clara sobre essa questão, dificultando dessa forma uma avaliação mais precisa sobre o atingir dessa meta.

Por conseguinte, o PEE (2015-2025) projeta estratégias a cumprir com esta meta, e aduz:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios; consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica; garantir aos professores da Educação Básica as condições necessárias para realização dos cursos de pós-graduação, concedendo licenças para aprimoramento profissional, asseguradas nos planos de carreira do magistério e nos projetos pedagógicos das Unidades Escolares (GOIÁS, 2018, p. 72).

Há no PEE (2015-2025) sete estratégias referentes à meta 17, no entanto somente quatro delas estão ligadas à formação continuada e especificamente sobre a pós-graduação. Portanto, somente estabelecer estratégias, não é garantia de cumprimento de metas, sendo um caminho, em síntese, destinar os investimentos necessários a resolver os problemas que dificultam a formação continuada dos professores.

Assim sendo, é imprescindível fazer investimentos no ensino superior e nos programas de pós-graduação públicos, disponibilizar maior número de vagas, bolsas

de pesquisa, licença para aprimoramento àqueles interessados em cursar a pós-graduação.

O PEE (2015-2025), apresenta em seu anexo proposta específica referente a meta 17, e o acrescento do termo *stricto sensu*, nos chama a atenção para com essa meta.

Formar, em nível de pós- graduação prioritariamente *stricto sensu* 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (GOIÁS, 2018, p. 189).

Portanto, a redação dessa meta aborda dois pontos a serem avaliados; primeiramente o termo descrito como “prioritariamente”, evidenciando a formação dos professores na modalidade *stricto sensu*, dessa forma entende-se então não haver obrigatoriedade em se formar os professores apenas nesses programas de pós-graduação, permitindo então o acesso à formação na modalidade de *latu sensu*.

Ao analisar a porcentagem proposta em formar em 90% dos professores da Educação Básica em *stricto sensu*, pode-se considerar como uma possibilidade e não obrigatoriedade, já que o termo utilizado é prioritariamente. Esse número é relevante, porque tendo o máximo de professores na modalidade de pós-graduação *stricto sensu* significa promover a formação continuada do docente e, conseqüentemente, valorizar esse profissional, atendendo assim o proposto no bloco de metas quanto à valorização desse educador.

No entanto, dada a realidade que corresponde aos investimentos na educação no Brasil, a qual não é valorizada, e ainda assolada com cortes<sup>12</sup> de gastos na área da educação faz se necessário discutir e avaliar sobre as possibilidades quanto ao cumprimento ou não das metas, logo é urgente fazer investimentos que correspondem a valorização do professor.

---

<sup>12</sup> Corte orçamentário na educação (Notícia)

De acordo com o Ministério da Educação, o corte de R\$ 4,2 bilhões do orçamento para 2021 será repassado a todas as áreas do ministério. Nas universidades e institutos federais de ensino, a previsão de corte é de R\$ 1 bilhão. A contenção no orçamento não inclui as despesas obrigatórias, como pagamento de pessoal. Os valores estão no Projeto de Lei Orçamentária Anual 2021, feito pelo Ministério da Economia e confirmado pelo Ministério da Educação. O governo federal alega que, com a pandemia, houve um aumento das despesas e diminuição de recursos públicos disponíveis no Orçamento da União. O projeto de lei orçamentária para 2021 ainda será analisada no Congresso Nacional e, durante a tramitação, poderá sofrer alterações. (AGÊNCIA SENADO, 2020, s.p.).

Então, destacamos que valorizar os professores significa, dar condições de ingresso nos programas de mestrado e doutorado, proporcionar planos de carreira com melhores salários, licença para aprimoramento, bolsas<sup>13</sup> de incentivo a pesquisa, e oferecer melhores condições de trabalho para esse profissional, incentivando-os na busca dessa formação.

Em suma, esse capítulo priorizou abordar desde o início da legalização da pós-graduação ocorrido no ano de 1946 e os primeiros documentos legais que faziam limitadas menções a essa modalidade de formação. Nesse período de instituição a pós-graduação era mais frequente na forma de intercâmbio entre professores e pesquisadores de outros países e isso aconteceu por um período até que se implantassem e expandissem os cursos de pós-graduação no País.

Consequentemente, quando promulgados os primeiros documentos legais que iriam constituir a implantação da pós-graduação surgiu o problema de conceituação e seus sentidos, como percebido na primeira LDB. A década de 1960 foi então, período de discussão acerca dessas questões. Diante disso, outros documentos foram sendo criados e o Parecer 977/65 se fez como orientador da implantação da pós-graduação no País definindo melhor sobre a sua conceituação. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, concretizou esse processo.

As questões, históricas, sociais, políticas e econômicas mostram que o modelo de universidade implantado, assim como a pós-graduação e sua evolução ocorreram por interesses que visavam à privatização do ensino, onde o governo, movido por ideologias do crescimento econômico, priorizava grupos militares e empresários que se mantinham no poder.

A implantação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação foram concretizados por meio dos documentos legais constituídos nas décadas de 1960 e 1970, por conseguinte, os Planos Nacionais de Pós-graduação implantados a partir do ano de 1975 contribuíram para a expansão desse sistema. Inicialmente os três primeiros PNPG's priorizaram a formação dos professores universitários a fim de capacitá-los para atuar no Ensino Superior e desenvolver pesquisa, assim como qualificar recursos humanos que contribuíssem com o crescimento econômico e social do Brasil.

---

<sup>13</sup> Notícia apenas para assinantes que fala sobre os cortes das bolsas de pesquisas oferecidas para os cursos de pós-graduação. Manchete: Cortes diminuem bolsas de pesquisa e prejudicam publicações científicas. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022)

É fato que formar profissionais para atuar no Ensino Superior no primeiro momento foi o que direcionou os objetivos da pós-graduação, todavia em um segundo momento com a expansão mercantil e os avanços tecnológicos foi necessário formar profissionais capacitados para atuar nesses mercados e aumentar a produção objetivando dar um impulso à economia do país.

A análise dos Planos Nacionais de pós-graduação permite afirmar que os quatro primeiros não tinham como objetivos formar profissionais para atuar na Educação Básica, além de que as discussões para a formação destes profissionais passavam por outras esferas.

As discussões acerca da formação dos professores da Educação básica na pós-graduação só se iniciaram a partir do V e VI PNPG, sendo possível constatar que propuseram a ampliação do espaço de formação da pós-graduação e intenções de qualificar o docente da Educação Básica. Ao que se vê essa formação se pautou tendo como referência a necessidade de qualificar o professor da educação básica a fim de melhorar a qualidade de educação nesse nível de ensino.

Juntamente com os Planos Nacionais de Pós-graduação, os Planos Nacionais de Educação e o Planos Estaduais de Educação se constituem como políticas públicas de desenvolvimento da Educação. As propostas do PNE e PEE se apresentam por metas e estratégias que visam melhorar a educação nos seus diversos contextos. A proposta de valorização dos professores se faz presente nesses Planos pautada na formação do professor e na melhoria dos salários e condições de trabalho.

O PNE e o PEE apresentam metas que visam formar os professores na modalidade de pós-graduação, no entanto, de maneira não definida, se propõe à formação por meio da pós-graduação, no entanto, não se define se a formação será pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

E, em outro momento, utiliza o termo “prioritariamente *stricto sensu*”, nos dizeres das metas, não sendo utilizado o termo obrigatoriamente *stricto sensu*, dessa forma, possibilitando formar o professor da educação básica tanto na modalidade *lato sensu* quanto no *stricto sensu*, desobrigando a formação específica nos cursos *stricto sensu*.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRES: CARACTERÍSTICAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo será abordada a formação continuada de professores em *stricto sensu* - mestrado, por isso serão descritas as características e definições da pós-graduação *stricto sensu* nas modalidades do mestrado acadêmico e profissional. Posteriormente, a reflexão voltar-se-á para a formação do professor da educação básica por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu* tendo a pesquisa científica como elemento de formação do professor pesquisador; por fim, aspectos de formação e valorização profissional indispensáveis a profissionalização docente, estarão em tela.

### 2.1 Mestrados acadêmico e profissional: concepções e particularidades

A pós-graduação *stricto sensu* nas modalidades seja no mestrado acadêmico ou profissional é uma etapa que possibilita a formação continuada dos professores da rede estadual básica – Sudoeste Goiano e ao compreendermos as suas particularidades é possível apontar as tendências de formação na modalidade da pós-graduação, bem como descrever o perfil dos mesmos. Sendo assim, a pesquisa objetiva entender o tempo de implantação, orientações, trabalho de conclusão, características e definições específicas dos referidos mestrados.

Para tanto serão imprescindíveis analisar os documentos validados pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação criada em 1951, os quais são responsáveis pelo direcionamento da pós-graduação no Brasil. Logo, o aporte bibliográfico de autores que debatem sobre a evolução e implantação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil são essenciais nessa fase de investigação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (CAPES, 2018, p. 6).

A CAPES no fomento dessa modalidade de formação considera todo contexto histórico, leis, decretos e pareceres construídos no processo de instituição/expansão da pós-graduação no Brasil. O Parecer CFE nº 977/65, documento criado no período de instituição da modalidade de pós-graduação no Brasil assim descreve,

Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (BRASIL, 1965, p. 165).

O Parecer 977/65, evidencia que além de ser espaço de formação de profissionais, é também de qualificação dos professores que atuam na educação do Ensino Superior, transformando a universidade em um espaço profícuo à pesquisa.

É descrito ainda pelo Parecer 977/65: “o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p.166), o que corresponde à pós-graduação ser nível de estudos posterior à graduação.

Sobre o produto ou trabalho final de curso do mestrado acadêmico define que “do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização” (BRASIL, 1965, p. 172), dessa maneira, por meio da pesquisa organizada de caráter científico se concretiza-se em um trabalho nomeado como dissertação.

Por conseguinte, sobre a quem são direcionados os cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados) acadêmicos, explica:

O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em administração pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou economia; em biologia, médicos ou diplomados em história natural (BRASIL, 1965, p. 172-3).

Descreve o Parecer 977/65 que alunos já graduados podem fazer mestrados ou doutorados acadêmicos não exclusivamente em áreas de sua graduação inicial,



mas podem dar continuidade na formação em programas de áreas afins, ou seja, em programas que dialogam com sua formação inicial.

Sobre o mestrado profissional as discussões surgiram em meados dos anos de 1990. Isso se deu quando “em 1995, a CAPES cria um grupo tarefa interdisciplinar para refletir sobre modelo de pós-graduação e regular a criação de mestrados profissionais” (FISCHER, 2003, p. 120).

Ainda de acordo com Fischer (2003), o parecer 977/65 mencionava a criação de cursos que correspondiam a modalidade profissional, “no entanto, desde a implantação, a pós-graduação visou ao atendimento da formação de professores e pesquisadores para a própria pós-graduação” (FISCHER, 2003, p. 120).

O quadro 4 mostra a legislação que implantou os mestrados e doutorados profissionais. Posteriormente, há a apresentação dos documentos pontuando quando foram constituídos e por quais foram revogados e para melhor compreensão das particularidades do mestrado profissional está descrita e analisada a Portaria de n. 60 de março de 2019.

Quadro 4 – Documentos legais de implantação dos mestrados profissionais

Documento	Data	Conteúdo
Portaria nº47	De 17/10/1995	Recomenda-se que a CAPES implante, avalie e analise o processo de implantação
Portaria nº 80	De 16/12/1998	Estabelece pressupostos e procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado
Portaria nº 7	De 22/06/2009	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento, de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
Portaria nº 17	De 29/12/2009	Adicionando alguns parâmetros para o acompanhamento e avaliação trienal dos cursos.
Portaria nº 389	De 23/03/2017	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Portaria nº 131	De 28/06/2017	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais.
Portaria nº 60	De 20/03/2019	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados de Bispo (2014)

Sendo assim, a primeira Portaria de n. 47, de 17 de outubro de 1995 emitida pelo Conselho Nacional de Ensino, concede a CAPES a função de instituir os

mestrados profissionais, a qual por meio da Portaria de n. 80, de 16 de dezembro de 1998, viabiliza orientações sobre a implantação e avaliação do mestrado profissional.

De acordo com Bispo (2014), após a constituição da Portaria n. 80 vários outros documentos foram enriquecendo essa portaria, vez que no ano de 1999, a partir das reuniões do Conselho Superior Científico e do Conselho Técnico Científico da Capes criou-se o documento conhecido como “Pressupostos para avaliação de projetos de mestrado profissionalizante”, reformulado no ano de 2002.

Em 2009 há alguns avanços na legislação dos mestrados profissionais com a publicação da portaria normativa nº 7 de 22 de junho de 2009, a qual situa o mestrado profissional dentro do contexto da pós-graduação. Neste mesmo ano é publicada a portaria 17 em 28 de dezembro mantendo os mesmos pontos da portaria publicada anteriormente, mas adicionando alguns parâmetros para o acompanhamento e avaliação trienal dos cursos (BISPO, 2014, p. 6).

Curado Silva, Oliveira e Moura (2020, p. 403), descrevem que foi o período em que “o mestrado profissional se efetiva na área de Educação em 2009 (Portaria nº17/2009) para o professor da educação básica e se constitui por dois tipos: ensino e educação”.

A fim especificar melhor sobre os mestrados profissionais a CAPES constituiu Portaria de nº 389, de 23 de março de 2017, passando a deliberar sobre os mestrados e doutorados profissionais, revogando a Portaria nº17/2009. A Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 foi substituída pela Portaria n. 131 de 28 de junho de 2017 (em vigor por 2 dois anos) sendo revogada pela Portaria de n. 60, de 20 de março de 2019, atual e vigente até o momento.

Com o propósito de definir e orientar o mestrado e o doutorado profissional, a CAPES estabelece na Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, em seu capítulo I, Art. 2º, as seguintes orientações:

São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:

I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;

V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação (BRASIL, 2019, p. 26).

A CAPES define cinco pontos para o mestrado profissional, sendo que o primeiro expressa a intenção e necessidades de formar profissionais qualificados que contribuam com “demandas econômicas” e “sociais”. O segundo igualmente se refere a questões econômicas e sociais, no entanto, a preocupação está em atender às necessidades regionais do País.

O terceiro reserva-se a “impulsionar o aumento de produtividade” por meio de novos conhecimentos, assim mais uma vez o desenvolvimento econômico se apresenta como fator de interesses e preocupação nesta modalidade de formação. O quarto objetivo atenta aos avanços da indústria e prestação de serviços, em virtude provavelmente, da constante modernização presente nos diversos setores públicos e privados.

O quinto e último faz menção específica aos cursos de Doutorado propondo a formação de um profissional altamente qualificado, capaz de criar novas invenções a fim de resolver os problemas diretamente ligados à sua área atuação.

Dada a implantação dos mestrados profissionais, a CAPES (2019) descreve o mestrado profissional como uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

A CAPES incumbe ao mestrado profissional de qualificar profissionais para atuar em áreas específicas e “voltada ao desempenho profissional”. Portanto,

A criação do mestrado profissional está inserido no contexto neoliberal por meio do qual as necessidades do mercado são amplamente consideradas na tomada de decisões e uma das questões que o capitalismo demanda é a formação que leva em consideração a prática do sujeito e, ao mesmo tempo, tenha como um dos focos a aplicabilidade e o retorno para o mercado via soluções para problemas existentes (CURADO SILVA; OLIVEIRA; MOURA, 2020, p. 411).

Na visão das autoras a formação desenvolvida nos mestrados profissionais propõe resolver situações ligadas à prática, por exemplo um mestrado profissional na área educacional tem como objetivos exclusivos a formação para a resolução de problemas nessa área específica, contribuindo assim para a produção e pesquisa para esse campo do saber. Sobre os trabalhos de conclusão do curso fica descrito no capítulo IV:

Art. 11 Os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética. Parágrafo único. O regulamento do programa Profissional deverá indicar os formatos dos trabalhos de conclusão, assim como os mecanismos de registro documentado sobre o conhecimento gerado pela pesquisa, para fins de verificação e avaliação.

Art. 12. As orientações específicas para os formatos dos trabalhos de conclusão serão explicitadas nos documentos orientadores de cada área de avaliação, permitindo formatos inovadores, com destaque para a relevância, inovação e aplicabilidade desses trabalhos para o segmento da sociedade na qual o egresso poderá atuar (BRASIL, 2019, p. 26).

Diferentemente do mestrado acadêmico que exige como trabalho de conclusão de curso uma dissertação, o mestrado profissional propõe a construção de um produto da área de atuação do mestrando com finalidades vinculadas à área de trabalho podendo ser uma dissertação (ou outro tipo de produto), desde que vinculado à área do programa.

Exige também que a pesquisa siga o rigor científico no desenvolvimento desse trabalho, englobando teorias e metodologias apropriadas. Descreve Fischer (2005, p. 28), quanto ao trabalho de conclusão para o mestrado profissional:

O trabalho de conclusão do mestrado profissional configura-se como dissertação que demonstre domínio do objeto de estudo, além da investigação aplicada à solução de problemas que possa ter impacto no sistema a que se dirige. Deve conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicações práticas e serem ancoradas em um referencial teórico. O seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas.

Fischer (2005) se refere ao trabalho não sendo exclusivamente uma dissertação, mas sim um trabalho que se “configura” como tal, desenvolvido por meio do rigor de uma pesquisa científica.

Por fim, nesse tópico foi possível compreender que os mestrados acadêmicos e profissionais não foram instituídos no mesmo período, sendo o acadêmico implantado em meados do século XX, enquanto o profissional implantado mais recentemente, no fim do século XX.

Quanto ao trabalho desenvolvido durante o mestrado ambos têm caráter científico e avaliados pela CAPES quanto ao seu rigor. Em síntese, o trabalho de conclusão do mestrado profissional possui flexibilidade quanto ao produto final, enquanto o acadêmico exige como trabalho final uma dissertação, dessa forma, obedecendo a todas as orientações da CAPES.

Percebe-se como particularidade do mestrado profissional a existência de cursos específicos para determinadas profissões, ou seja, existem mestrados exclusivos para farmacêuticos, assim como também existem os mestrados profissionais para professores de matemática, biologia, educação física e outros.

## 2.2 Pesquisa educacional: evolução histórica e reflexões para a formação do docente da Educação Básica

A fim de entender sobre a evolução da pesquisa científica na área de humanas em educação, faz-se necessário, brevemente, uma retomada à sua história, a fim de analisar suas características e assim refletir sobre as possibilidades e dificuldades de formação do professor como pesquisador.

De acordo com Gatti (2001), as pesquisas educacionais já existiam desde o início do século XX, no entanto, de forma mais sistemática se deu nos anos de 1930. Ainda destaca que entre as décadas de 1940 e 1950 professores universitários e pesquisadores de centros de pesquisa começaram a desenvolver trabalhos em colaboração, a fim de haver avanços com a pesquisa educacional, tanto nos centros de pesquisas, quanto nas universidades.

Mas, foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, que se acelerou o

desenvolvimento da área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades (GATTI, 2001, p. 66).

Esse foi o período de implantação e evolução dos programas de pós-graduação objetivando qualificar professores para atuar nas universidades e trabalhar com a pesquisa. Dessa maneira, as pesquisas se desenvolveram principalmente dentro das universidades, aumentando o seu volume de produção e igualmente na pesquisa educacional.

O quadro 5 revela a natureza dos trabalhos das pesquisas em educação desenvolvidas entre as décadas de 1950 e 1990.

Quadro 5 – Descrição da natureza dos trabalhos em educação

Década	Natureza das pesquisas
1950	Enfoque psicopedagógico e temáticas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medidas de aprendizagem.
1960	Econômica, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc.
1970	Currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros.
1980	A relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade.
1990	Alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação.

Fonte: Adaptado de GATTI (2010, p. 17-20)

Percebe-se que a natureza das temáticas foi se expandindo e diversificando com o passar dos anos, assim como houve influência de interesses políticos e econômicos no campo da pesquisa desde a implantação dos programas de pós-graduação.

É o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sociopolíticas do país. Privilegiam-se os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste cenário e interesses (GATTI, 2001, p. 67).

Já na década de 1980 as pesquisas se pautaram nas relações da sociedade para com o ensino, tendo, posteriormente nos anos de 1990 um movimento de expansão das temáticas como visto no quadro 1 quanto à natureza das pesquisas.

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos 'qualitativos', que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2006, p. 16).

De acordo com André (2006), esse processo de evolução da pesquisa educacional não aconteceu somente com os temas, mas ocorreu também com as abordagens e diversificação quanto às metodologias aplicadas nas pesquisas.

Simultaneamente ao crescimento da pesquisa educacional surgem estudos que levantam alguns questionamentos sobre a qualidade dos trabalhos e, ao final dos anos de 1990, diz "no entanto, com essa expansão também se evidenciaram problemas de fundo na própria produção das pesquisas, os quais merecem alguma consideração" (GATTI, 2010, p. 21).

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa educacional é relevante ressaltar as devidas discussões.

As questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001, p. 57).

André (2001) ressalta a importância da pesquisa no campo educacional apresentando um desafio diante da necessidade de rigor nas pesquisas científicas e sobre a trajetória delas destaca a importância de sistematização e planejamento durante o seu desenvolvimento.

Em decorrência do aumento do volume em pesquisa educacional vale frisar o importante papel dos professores pesquisadores que, naquele momento de expansão

dos trabalhos quando “a palavra pesquisa ganhou ultimamente popularização, que chega por vezes a comprometer seu verdadeiro sentido” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1) estes se fizeram-se presentes nos debates a fim de entender essa problemática.

Para explicar essa problemática quanto aos diversos sentidos da pesquisa Lüdke e André (2018) elenca dois exemplos em que o termo pesquisa tem sentidos que não correspondem à pesquisa científica. O primeiro quando se refere a pesquisa eleitoral e o segundo quando se trata de estratégia de ensino durante aulas de ensino na educação básica, indispensável no processo ensino-aprendizagem, no entanto, ambos não correspondem à produção do conhecimento científico.

Para os autores André, Hobold e Pesce (2013, p. 10246), “[...] pesquisar é ter atitude investigativa em relação aos objetos do campo disciplinar e da docência; é ter a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento crítico e investigativo”, portanto quando concebida como meio de formação, exige percorrer a trajetória para a proposta da pesquisa, consoante advertem os estudiosos.

Para melhor compreender sobre pesquisa científica e produção do conhecimento científico é necessário fazer alguns apontamentos e refletir sobre suas especificidades.

[...] num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2010, p. 9).

A pesquisa no seu sentido científico se diferencia do sentido amplo, tendo em seu bojo um conjunto de teorias e metodologias a serem aplicadas, configurando uma diferenciação quanto ao desenvolvimento das pesquisas em outros sentidos.

Diante das propostas de formação continuada presentes no Plano Nacional de Educação (2014-2024) para os professores da educação básica, propondo essa formação ser desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, algumas questões necessárias a formação do pesquisador devem ser pontuadas, pois “a preparação do investigador e o exercício da pesquisa continuam privilégios da universidade” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 105).



Sobre a realidade dos professores em sua formação inicial em relação ao pouco contato com a teorias e metodologias concernentes à pesquisa científica adverte Rausch (2012, p. 704):

No Brasil, infelizmente, a maioria dos professores tem contato com a pesquisa em sua completude somente em cursos de pós-graduação, mais especificamente em nível *stricto sensu*. É a partir do mestrado que os professores necessitam realizar uma pesquisa de autoria própria e geralmente se formam como pesquisadores.

Como caracteriza o autor os cursos de pós-graduação *stricto sensu* correspondem ao ponto de partida para aqueles professores que almejam ser pesquisadores, isso se referindo à pesquisa científica que corresponde aos padrões acadêmicos, no entanto, não se pode generalizar que o contato com a pesquisa científica acontece unicamente nos programas de pós-graduação.

É verdade que alguns mestrandos passam pela iniciação científica e aí se nota a grande diferença, pois isso os faz seguir mais rápido e, em geral, com um nível de qualidade superior aos que não tiveram a mesma experiência. Mas esse programa abrange ainda um número muito reduzido de alunos, o que torna seu impacto também reduzido (ANDRÉ, 2001, p. 63).

Observa-se que a formação do pesquisador nem sempre acontece paralelamente ao processo de formação inicial durante a graduação. Diante disso, acredita-se que existe uma parcela de professores, entre eles estão os professores da Educação Básica, que adentram nos cursos no nível *stricto sensu* somente com os conhecimentos básicos necessários para se fazer uma pesquisa científica.

Portanto, é necessário que essa formação seja oferecida nos cursos e espaços de formação adequada onde é formado o professor pesquisador.

Lugar natural para esses cursos são os programas de pós-graduação, onde mestrando e doutorandos se defrontam com os desafios postos pelas ambiguidades próprias de seu objeto de estudo, pela ausência de um modelo único e seguro de investigação e pela necessidade de desenvolver habilidades para o trabalho em longos períodos e intenso com os sujeitos, que são informantes, mas também são participantes da pesquisa (LÜDKE, 1998, p. 26).

Afirma a autora que os programas de pós-graduação são espaços de discussão e aprendizado, nos quais constroem novos conhecimentos e ocorrem os debates sobre os problemas que surgem no decorrer de uma pesquisa científica.

De acordo com Lüdke e André (2018, p. 43) “é inquestionável a importância do papel de formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolve o problema que ele tenta enfrentar”. Diante destas considerações, é imprescindível reconhecer que um dos passos para a formação do professor-pesquisador ocorre por meio de um aprofundamento teórico, dessa maneira, entendemos a importância dessa formação ser realizada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Sobre a formação do professor André (2001, p. 63) anuncia preocupações durante o processo de formação do professor pesquisador e suas pesquisas.

Ao focalizar a situação atual da pesquisa em educação não podemos deixar de abordar as condições reais de produção do conhecimento. Afinal, em que condições trabalham os pesquisadores? Com o que contam ou deixam de contar? Por um lado, precisamos analisar as condições de produção do conhecimento dos discentes. Qual a situação real que enfrentam os pós-graduandos para realizar seus trabalhos? No caso dos mestrados, o tempo de formação é curto demais. É possível formar o pesquisador em dois anos ou dois anos e meio? Não estaríamos comprometendo a qualidade da produção científica ao se fixar um tempo tão curto?

Diante dos questionamentos colocados, elaborou-se o quadro 6, o qual mostra alguns problemas de ordem organizacional e de investimentos que dificultam o desenvolvimento da pesquisa e a formação do professor pesquisador.

Quadro 6 – Problemas para a pesquisa educacional e formação do professor pesquisador

Nº	Descrição
01	Número de vagas reduzidos, número de alunos e conseqüentemente número de produções reduzidas.
02	Redução no tempo do curso <i>stricto sensu</i> , o que antes era entre 5 e 10 anos para mestrado e doutorado, hoje se determina que o tempo é de 2 anos e 4 anos.
03	Reduzida oferta de bolsas.
04	Desenvolvimento da atividade profissional simultânea a atividade de formação.
05	Redução dos financiamentos das pesquisas para os Professores (docentes) dos cursos de programas de pós-graduação
06	Enxugamento do quadro dos docentes nas universidades
07	Acúmulo de funções dos professores/pesquisadores dos programas de pós-graduação

Fonte: Adaptado de André (2001)

Os questionamentos e os problemas mencionados por André (2001) se referem às condições necessárias ao professor mestrando e também aos professores dos programas de pós-graduação fundamentais na formação do professor pesquisador, ora influenciadas pela sua condição de trabalho, condições de formação a serem desenvolvidas durante o curso, de forma que esses fatores condicionam a qualidade das pesquisas.

Infere-se que a partir de meados do século XX as pesquisas científicas educacionais foram se expandindo, tendo influências políticas e econômicas. As temáticas foram se diversificando, assim como as metodologias, principalmente ao final do século XX. Esse movimento pode ser considerado como um período de evolução da pesquisa educacional que, no entanto, geraram alguns questionamentos e problemas quanto ao desenvolvimento da pesquisa científica/educacional.

Foi possível compreender que a pesquisa científica se diferencia dos demais sentidos de pesquisas, que se diz sentido amplo. Portanto, a pesquisa científica para ser desenvolvida necessita seguir um rigor teórico e metodológico e a formação do pesquisador é fundamental no exercer desse trabalho.

Sendo assim, para que o professor da Educação Básica tenha a formação e conhecimentos adequados necessários ao trabalho de pesquisador é necessário estar nos ambientes que discutem e produzem o conhecimento científico. Reconhece-se que o professor da educação básica também pode se formar e se profissionalizar por meio da pesquisa científica, mas é preciso dar condições por meio de políticas públicas para a garantia de sua presença nos espaços de formação, sendo eles os programas de pós-graduação *stricto sensu*, e mais, oferecer incentivos para que ele permaneça nos programas, tais como bolsas pesquisa, licença para aprimoramento, planos de carreira que valorizem o professor, dentre outros mencionados nesse tópico.

### 2.3 Valorização do professor: aspecto indispensável à profissionalização

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação (2015-2025) apresentam propostas e metas específicas que visam a formação e valorização do professor da Educação Básica. Com o intuito de aprofundar mais sobre as questões sobre a formação e valorização, esse tópico prioriza discutir sobre os

problemas que corresponde a desvalorização do professor que, por muito tempo, dificultaram a profissionalização docente.

Para tanto, inicialmente é importante compreender os conceitos de profissão e profissionalização. No sentido literal da palavra, descrito por Houaiss e Villar (2008, p. 607), “profissão: s.f. 1 ofício, ocupação”, assim se refere a um tipo de trabalho, mas também há outros aspectos que conceituam a palavra profissão.

As condições de conceituação de uma profissão incluem, portanto, a especificidade das tarefas, o exercício dessas tarefas, os requisitos de formação, a remuneração do trabalho compatível com a atividade realizada, a carreira, a regulamentação das relações de trabalho, a organização em sindicatos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 281).

Os estudiosos mencionados ressaltam que o termo não se resume a tarefas de um determinado trabalho e possui suas particularidades, além de fazer parte de um contexto econômico e social que implica ter salários, leis que regem uma profissão se constituindo por diversas funções em seu labor.

Já, conceito de profissionalização por Houaiss e Villar (2008): Substantivo feminino, que vem do verbo profissionalizar que significa - 1. Tornar (se) profissional. 2. Aperfeiçoar (se), capacitar (se). De forma geral, profissionalização é o processo que visa habilitar e qualificar o profissional para o exercício de sua profissão, sendo isso possível por meio de formação.

Mais especificamente, quanto à profissionalização dos professores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 280) destacam que “a análise da profissionalização dos educadores deve ser efetuada levando em consideração as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida”, portanto, teve-se em considerar um conjunto de fatores nesse processo.

De acordo com Romanowski (2012) o que se debatia nos anos de 1980 no Brasil sobre a profissionalização docente era a desvalorização e descaracterização profissional, por isso foi proposto discutir a valorização do professor e sua profissionalização. Diante disso, alguns dos problemas que se faziam presentes dentro do cenário educacional e dificultavam ainda mais a profissionalização estavam diretamente relacionados a “[...] baixos níveis salariais, o exercício da docência por pessoas sem formação e a qualificação necessárias, com condições de trabalho

muitas vezes insuficientes, constituem a pauta das constantes reivindicações (ROMANOWSKI, 2012, p. 33).

Percebe-se que as discussões sobre a profissionalização permeavam questões de remuneração, qualificação do docente por existir atuação de professores sem formação e melhora nas condições de trabalho enfrentadas em seu cotidiano que se refere às condições de trabalho. Assim, a profissionalização docente

[...] é regulada por um conjunto de características. No nosso caso, incluem o espaço adequado para as aulas, os recursos didáticos, as horas de trabalho em classe e no preparo das aulas, atualização, autonomia para as decisões em aula, dignidade, reconhecimento social e remuneração (CONTRERAS *apud* ROMANOWSKI, 2012, p. 44).

As condições de trabalho expressas por Romanowski (2012) são fatores que influenciam na profissionalização do professor, e isto, pressupõe se em ter estrutura física de qualidade nas escolas, material de trabalho adequado para a aulas, e expandindo até as condições de liberdade e autonomia para o exercício de suas funções. Ademais, inclui disponibilidade de tempo para esses profissionais planejarem suas aulas, bem como formação adequada.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 283), igualmente, destacam problemas quanto ao processo de profissionalização do professor.

Especificamente em relação aos docentes, há grande preocupação em torno de sua profissionalização. Passando por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho, a profissão de professor já não atrai a juventude, e muitas escolas e inúmeras áreas do conhecimento sentem a falta desse profissional. A política educacional tem demonstrado preocupações pouco significativas com essa situação.

Diante dessas problemáticas há o receio de que mesmo diante de algumas mudanças nas condições de trabalho do professor como, por exemplo, a implantação do piso salarial do professor instituído durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 e o surgimento de políticas públicas educacionais que discutem mudanças na educação não têm sido suficientes para garantir e incentivar a carreira desses profissionais e os motivar à profissionalização, pois a desvalorização do professor ainda impera nos dias atuais.

A desvalorização do professor já vem se arrastando por séculos e, em alguns momentos se agravava ainda mais. Historicamente o fenômeno da ampliação/democratização ou escolarização em massa, nas décadas de 1970 e 1980, contribuiu para o aumento dessa desvalorização. Isso se revela quando “a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 164).

De acordo com Gatti (1997), ainda no final do século XX, a desvalorização do professor da educação básica era um problema recorrente a isso ocasionava a desmotivação rumo à profissionalização desses professores.

Devemos reconhecer que esta é uma área profissional – ser professor do ensino básico –, que se tem mostrado cada vez menos atraente, tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais (GATTI, 1997, p. 59).

Isso acontece quando União, Estado, Distrito e Municípios retiram os direitos já adquiridos pelos professores mediante as lutas sindicais. Ora, agora mais recentemente, contrariando todas as conquistas dos professores contidas na LDB 9394/96 que orientam sobre a formação inicial e continuada dos professores enquanto necessárias para atuar como professor surgem novas orientações que contradizem a preocupação com a valorização desse profissional.

Recentemente temos acompanhado em nosso país um movimento de deliberações do Conselho Nacional de Educação que afetam diretamente os cursos de formação de professores, o recrutamento de profissionais sem formação educacional, em que a atuação como professor passa a ser divulgada como um bico, um complemento de renda para profissionais de outras áreas. Ao mesmo tempo, vemos a liberação para contratação de pessoas com notório saber, prevista na lei da reforma do ensino médio brasileiro, o aprofundamento da adoção de cartilhas apostiladas como material didático, o estímulo a práticas profissionais realizadas por serviços de busca como o Google, o kit de conteúdos e atividades, vendidas em pacotes para que os tutores apliquem em sala de aula etc. (ZAN; MAZZA, 2018, p. 111).

Contrariando ações de valorização do professor que visa motivar o professor na profissionalização docente, faz-se presente no cenário educacional atual a

desvalorização do professor quando a proposta da Reforma do Ensino Médio permite profissionais com notório saber atuarem no Ensino Médio da Educação Básica e desvalorizando o professor na oferta de baixos salários para exercer essa função. Zan e Mazza (2018, p. 111) advertem que “esses processos constroem um cenário desalentador para jovens aspirantes a professor”.

Em relação à valorização do professor e os aspectos que influenciam na formação e profissionalização Gatti (1997, p. 60) ensina:

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos. O enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. A ideia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? — cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humana, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social.

Ainda aponta que existe o reconhecimento da sociedade quanto à importância e necessidade do professor dentro do cenário social, porém esse reconhecimento não é visto pelos governantes das esferas federal, estadual e municipal, dessa maneira não há satisfação pessoal e profissional do professor.

De acordo com Imbernón (2010) os aspectos salariais não são os únicos apontados como importantes na valorização do professor.

Qualquer inovação que se pretenda realizar mediante a formação não pode ‘negligenciar’ as relações laborais do professor com a administração educativa correspondente, nem a adequação dos mesmos dentro do sistema educacional em função da idade, das expectativas de progresso no trabalho, da especialidade ou da formação docente. Não obstante, não é o aspecto salarial o único que deve ser revisado, mas, em geral, as relações trabalhistas. Em muitos países latino-americanos ainda existem numerosos professores contratados, empíricos ou de semelhante categoria que são docentes sem formação ou titulação, ou professores de um dia, devido à distância da escola até suas casas e sua falta de meio para chegar ou ficar (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

Existe um conjunto de Leis que orientam sobre os planos de carreira para o professor e os Estados e Municípios devem executar ações que correspondam à valorização dos profissionais da educação, consoante apregoa a Constituição Nacional Brasileira (BRASIL, 1998, p. 231).

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação contempla o que é de direito do professor no âmbito de valorização profissional e seu texto traz em um de seus artigos.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- piso salarial profissional;
- IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (BRASIL, 1996, p. 27).

As Leis com propostas de valorização dos profissionais de educação já existem, no entanto não é garantia de mudanças na realidade que corresponde à desvalorização do professor, aspecto existente historicamente que ainda prevalece no Brasil. Assim, para que essas leis se concretizem é preciso que ações e políticas públicas sejam efetivadas, fazendo valer o direito desse profissional garantido na Constituição Federal de 1988 e também na LDB.

Bregagnoli, Silva e Soares (2016) afirmam que há propostas, no entanto, as possibilidades de implantação são duvidosas.

Mesmo com a aprovação do PNE, que apresenta quatro das vinte metas voltadas à formação dos professores, como a formação inicial e continuada, a valorização profissional e o plano de carreira, sabe-se que, se concretizadas as políticas de investimento na educação, limitadas ao teto de gastos e sua correção pela inflação, atingir tais metas se tornará algo extremamente difícil (BREGAGNOLI; SILVA; SOARES, 2016, p. 180).

Ademais, somam-se as políticas públicas com propostas contidas no Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação contendo metas, estratégias e um bloco específico a respeito da formação e a valorização do professor, no entanto se resvala nos poucos investimentos necessários ao seu desenvolvimento.



[...] a formação continuada insere-se como uma das estratégias para a valorização profissional, devendo contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior. Não se pode dissociar, desta discussão, a necessidade de planos de carreira que estimulem e valorizem a formação continuada, bem como o acesso a bens culturais e simbólicos mais amplos (DOURADO, 2013, p. 377-8).

A formação continuada e os planos de carreira estão interligados e podem contribuir para o desenvolvimento desse processo, por isso é urgente que os governos destinem investimentos financeiros necessários para este fim.

Oliveira (2018) lista um conjunto de ações importantes na valorização docente que contribuirão no processo de profissionalização docente.

Em termos de carreira do magistério, chamamos a atenção para a necessidade da dedicação exclusiva e uma carreira em tempo integral, com a objetiva previsão de valorização salarial para os professores e uma carreira que contemple o ciclo de desenvolvimento profissional para dar condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança. Deste modo, o professor poderá buscar cada vez mais aperfeiçoamento, permitindo progressão na carreira sem necessariamente envelhecer para alcançar o topo profissional (OLIVEIRA, 2018, p. 202).

Nota-se que no processo de profissionalização existe um conjunto de ações que não dependem unicamente do professor, mas sim do compromisso dos governos em fazer investimentos e garantir que estas ações sejam realizadas. Nesse sentido, Gatti (1997) destaca a importância de se ter um olhar para esses problemas e atenta aos governantes das esferas estaduais e municipais para que se proponham a resolvê-los.

[...] há que se estar atento às condições de trabalho e carreira, nas perspectivas não do corporativismo, mas da qualidade de condições de profissionalização adequadas às exigências que contemporaneamente se colocam quanto à qualidade do ensino e às perspectivas culturais dos anos vindouros (GATTI, 1997, p. 14).

Portanto, a desvalorização do professor é um dos problemas que afeta o processo de formação e profissionalização do professor que se arrasta historicamente até os dias atuais. A valorização do professor abrange um conjunto de fatores que vão além da questão salarial, sendo esta, apenas um dos problemas que dificulta e até impede a profissionalização do professor.

São claros os inúmeros aspectos que correspondem à valorização do professor e podem contribuir com a profissionalização do mesmo, sendo alguns deles: a formação, estrutura física adequada de trabalho, planos de carreira que valorizem o profissional, valorização social, liberdade de expressão e autonomia no seu trabalho.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA *STRICTO SENSU* MESTRADO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL BÁSICA - SUDOESTE GOIANO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

O presente capítulo descreve, analisa e discute dados de formação e das pesquisas (dissertações) dos professores mestres da Rede Estadual Básica de Educação - Sudoeste Goiano. Nesse intuito, foi analisado o perfil de graduação dos docentes, evolução do número de professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), modalidade dos mestrados (acadêmico e profissional) e instituições onde os professores cursaram o mestrado, nesse caso públicas ou privadas.

A análise das dissertações se fez com o objetivo de compreender as características e tendências dos trabalhos e buscou-se conhecer as áreas de desenvolvimento da pesquisa classificadas pela CAPES e temáticas utilizando como referência os grupos temáticos de pesquisa da ANPEd.

Os dados iniciais foram levantados no site Governo Estadual de Goiás – Goiás 360° identificando e mapeando os professores que compõe a pesquisa. Por meio de visita no Curriculum Lattes desses professores levantamos informações do perfil dos professores e através dos documentos de avaliação da CAPES coletamos informações referentes aos programas de pós-graduação. Para constituir o banco de dissertações adentramos via rede de internet, fizemos contato com os professores que não tinha seus trabalhos publicados nos sites dos programas e solicitamos para que nos enviasse por e-mail.

#### **3.1 Dados da SEDUC/GO em relação as metas do PNE (2014 - 2024) e PEE (2015 - 2025): análise e discussão**

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) é composta por 10 regiões, já descrito na introdução do trabalho, sendo uma delas o Sudoeste Goiano que compõe 5 (cinco) coordenações regionais de educação: (1) Quirinópolis, (2) Jataí, (3) Santa Helena, (4) Rio Verde e (5) Mineiros.

O Portal Goiás 360° mostra que a SEDUC/GO no ano de 2021 – 1º semestre tem em seu total 26.724 professores, sendo 17.807 (66,63%) efetivos e 8.917

(33,37%) contratados, dados levantados em junho de 2021. Dos 17.807 docentes que são efetivos têm-se o quantitativo de 848 com pós-graduação *stricto sensu* e dos 8.917 de contratos há 96 de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados).

O Sudoeste Goiano, *locus* dessa pesquisa tem 2.502 professores sendo 1.515 (60,55%) efetivos e 987 (39,45%) contratados. Dos 1.515 docentes efetivos tem-se o quantitativo de 94 com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), estes qualificados e selecionados para a pesquisa.

Os 94 professores que possuem formação em *stricto sensu* (mestrado) correspondem a 6,2% dos 100% dos efetivos, já entre os 987 contratados 20 possuem *stricto sensu* (mestrado), apresentado 2,02%. Nesse sentido, percebe-se que o número de professores mestres é maior entre os professores efetivos do que entre os professores contratados, em virtude de serem resguardados por um plano de carreira assegurado por Lei (Portal Goiás 360°, 2021).

Para conhecer melhor sobre o perfil dos professores das Coordenações Regionais da Educação do Sudoeste Goiano o quadro abaixo elenca o quantitativo específico de cada polo.

Quadro 7 – Quantitativo de mestres por coordenação - 2021

<b>Sudoeste Goiano</b>	<b>Professores Efetivos</b>	<b>Pós-graduação Lato sensu</b>	<b>%</b>	<b>Pós-graduação <i>stricto sensu</i></b>	<b>%</b>
Coordenação Regional de Educação de Jatai	372	233	62,6	35	9,4
Coordenação Regional de Educação de Rio Verde	375	238	63,4	31	8,2
Coordenação Regional de Educação de Quirinópolis	317	207	65,2	22	6,94
Coordenação Regional de Educação de Mineiros	224	162	72,3	4	1,78
Coordenação Regional de Educação de Santa Helena	227	168	74	3	1,32
<b>Números</b>	<b>1.515</b>	<b>1.008</b>	<b>66,53</b>	<b>94</b>	<b>6,2</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Portal GOIÁS 360°

O quadro 7 mostra o percentual de professores da Coordenação Regional de Jatai possuindo 62,6% de professores com pós-graduação *lato sensu* e 9,4% com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), enquanto a de Rio Verde tem 63,4% com pós-graduação *lato sensu* e 8,2% com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). A

Coordenação Regional de Quirinópolis apresenta percentual de 65,2% com pós-graduação *lato sensu* e 6,94% pós-graduação *stricto sensu*; com percentual inferior em formação *stricto sensu* (mestrado) estão as Coordenações Regionais de Mineiros com 72,3% de pós-graduação *lato sensu* e 1,78% pós-graduação *stricto sensu*, além de Santa Helena com 74% de pós-graduação *lato sensu* e 1,32% pós-graduação *stricto sensu*.

Ao fazermos a análise comparativa dos dados entre as Coordenações Regionais de Educação de Educação verifica se que a Coordenação Regional de Jataí se destaca em primeiro lugar quanto ao maior percentual (9,4%) de professores mestres e vale destacar que o referido município detém Programas<sup>14</sup> de Pós-graduação que contribuíram para a formação de 30 professores o que equivale a aproximadamente 1/3 dos professores do Sudoeste Goiano, podendo também ter colaborado com a formação dos docentes desta Coordenação.

Mostra-se com um percentual relevante, no entanto um pouco inferior estão as Coordenação de Rio Verde (8,2%) e em seguida Quirinópolis (6,94%), nesses dois casos podemos levantar a hipótese por se tratarem de municípios que possuem Universidades já estruturadas e isto pode ter contribuído para se ter esses dados.

As Coordenações Regionais de Mineiros (1,78%) e Santa Helena (1,62%) aparecem com percentuais de professores com formação em nível de *stricto sensu* bem inferior as demais, o que nos faz refletir e ter uma atenção quanto a esses dados, podendo em outro trabalho fazer um estudo de caso, porém, estas Coordenações possuem percentuais maiores de professores com formação *lato sensu*, tendo Mineiros em primeiro lugar em destaque com (74%) e Santa Helena em segundo em seguida com (72,3%). A Coordenação de Quirinópolis (62,6%) aparece em terceiro lugar, Rio Verde (63,4%) em quarto lugar e por último jataí (62,6) com o percentual menor.

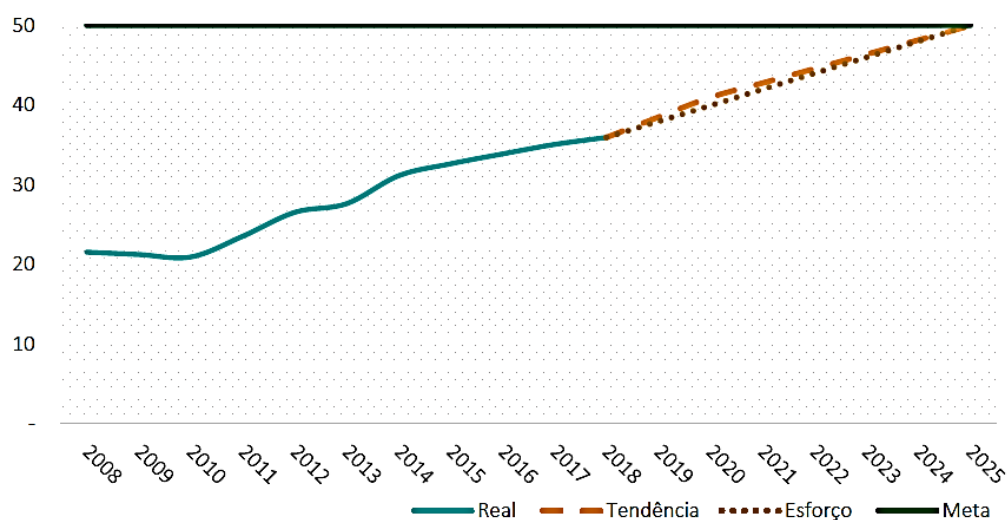
Fato que nos atenta, e ao olharmos no quadro 7, percebe-se que à medida que se tem um menor número de professores com formação *lato sensu* se tem um maior número de professores com formação *stricto sensu*, assim vice e versa.

---

<sup>14</sup> Universidade Federal de Goiás transformada em Universidade Federal de Jataí (Mestrado em Educação, Mestrado em Geografia, Profmat), Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologias de Goiás (Mestrado em Educação para Ciências e Matemáticas). Esses dados podem ser melhor visualizados na tabela 6 (Das instituições programas utilizados para desenvolvimento dos mestrados – Sudoeste Goiano) em Apêndice A.

A próxima análise se fez do comparativo entre o quadro 7 e dados do gráfico 1 que demonstra o acompanhamento e andamento do cumprimento da meta 17 do PEE (2015-2025), com relação ao Estado de Goiás e desenvolvimento dessa meta.

Gráfico 1 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* – Goiás – 2008 a 2025



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep 2008-2018

Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia

Assim sobre o gráfico 1 condizente ao ano de 2018 diz,

A finalidade da Meta 17 é, em linhas gerais, valorizar a continuidade dos estudos dos professores e demais profissionais da educação. [...] O primeiro indicador é extraído pela base de dados do Censo Escolar da Educação Básica, na qual se obtém a proporção de professores com pós-graduação, seja *stricto* ou *latu sensu*. [...] Atualmente, 35,9% dos docentes da educação básica de Goiás são pós-graduados, como revela o Gráfico 31 que também mostra a constância na evolução dessa proporção. Caso a tendência de crescimento se mantenha, a meta seja alcançada dentro do prazo (p. 36).

Portanto, ao fazermos o comparativo entre o gráfico 1 e o quadro 7 evidencia que o Sudoeste Goiano agrega um total de 66,53% de professores com pós-graduação *lato sensu* e 6,2% com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e, ao se comparar com os dados do gráfico 1 que demonstra no ano de 2018 um percentual de 35,9% de professores pós-graduados *lato sensu* e *stricto sensu* e quanto ao cumprimento da meta 17 do PEE no Estado de Goiás, é possível fazer algumas considerações:

O Sudoeste Goiano no que condiz à referida meta que propõe em “formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica” atingiu o percentual proposto tendo como responsável por estes dados a Pós-graduação *lato sensu*.

Entretanto, vê-se um percentual muito maior de professores com formação na pós-graduação *lato sensu* e um percentual muito baixo com formação na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). Logo, a estratégia do PEE de “formar em nível de pós-graduação prioritariamente *stricto sensu* 90% (noventa por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE” não se desenvolveu como o proposto, pois, o Sudoeste Goiano apresenta o percentual de 6,2% de professores com formação em *stricto sensu* e para se atingir os 90% faltam um total de 83,8%.

Sendo assim, quando no capítulo I foram analisados o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) e o Plano Estadual de Educação (2015 – 2025) já se alertava sobre o problema da meta de não especificar a modalidade da pós-graduação a ser considerada para a formação dos professores da Educação Básica. Diante disso, destaca-se a importância da formação de professores nas modalidades de pós-graduação *stricto sensu* e a necessidade de investimos nos programas de mestrados e doutorados, pois de acordo Rausch (2012) o lugar de formação do professor pesquisador e de pesquisa são mais “especificamente” nesses programas.

O relatório atual do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 (p. 335) que acompanha e analisa os dados nacionais, elaborado entre o período de 2013 e 2019 elaborado com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2019), mostra um percentual de 41,3% alcançado em 2019 com a formação em nível de pós-graduação, mais especificamente 37,9% dos docentes possuem o nível de especialização (*lato sensu*), 2,8% mestrado e 0,6% doutorado. Portanto, lê-se o relatório que “os cursos de especialização são os maiores promotores do incremento do indicador”, e ao compararmos os dados do Sudoeste Goiano com os dados do último relatório detecta-se que essa região já cumpriu com a meta e está acima no percentual de professores com formação na pós-graduação.

Da mesma forma, a Região do Sudoeste Goiano que tem em seu Plano Estadual de Educação a estratégia de formar em 90% prioritariamente os professores na pós-graduação *stricto sensu* não consegue sobrepor a formação nestes cursos de

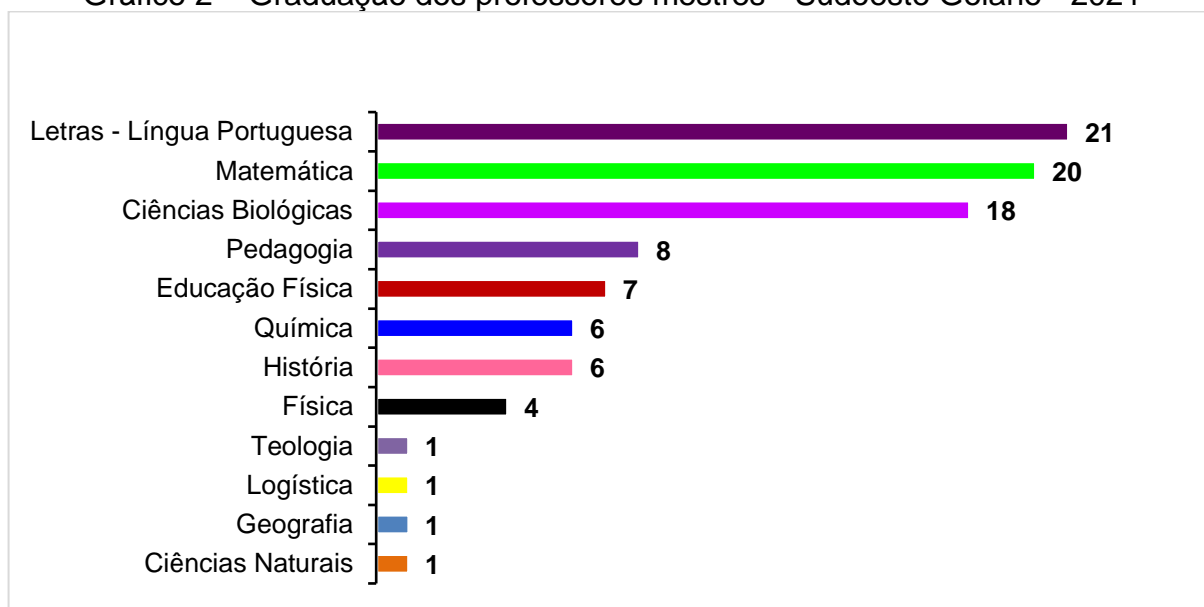
formação, ficando igualmente evidente a promoção como indicador a formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

### 3.2 Perfil de graduação dos professores com *stricto sensu* – Sudoeste Goiano

Este tópico reserva-se à análise do perfil do professor da Educação Básica que tem formação na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), para isso será analisada a formação inicial (graduação) desses professores.

O gráfico 2 apresenta o perfil de graduação dos professores (mestres/efetivos) do Sudoeste Goiano.

Gráfico 2 – Graduação dos professores mestres - Sudoeste Goiano - 2021



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Portal GOIÁS 360º e Currículo - Plataforma *Lattes*

A descrição dos dados do gráfico 2 em porcentagem retrata que os professores graduados em Letras (Língua Portuguesa/Inglês) equivalem a 22,34% dos mestres do Sudoeste Goiano, seguido pelos graduados em Matemática com 21,27%, perfazendo as duas áreas um total de 43,61%.

Com destaque também estão os professores de Ciências Biológicas com 19,14%. Os professores graduados nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Química e História fazem parte de um segundo grupo não tão expressivo,



representando respectivamente 8,51%, 7,44%, 6,38%, 6,38% perfazendo o total de 28,71% respectivamente.

O grupo de professores com um quantitativo bem inferior é composto pelos graduados em Geografia, Ciências Naturais, Teologia e Logística e cada um com 1,06% somando este grupo o total de 5,18%, respectivamente. Observa-se que Teologia e Logística aparecem nos dados da pesquisa, entretanto, são cursos de bacharelados e não de licenciaturas para a atuação na educação básica.

Percebe-se que há um número expressivo de professores das áreas de Letras, Matemática e Ciências Biológicas que possuem o perfil de professor com formação na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), enquanto os professores das demais áreas apresentam um número bem menor com essa formação. É possível levantar algumas hipóteses quanto a esses dados como por exemplo, a existência de um número maior de professores nas áreas de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, uma vez que o número de aulas é maior para os professores dessas disciplinas.

Há clara necessidade de se fazer em outra pesquisa estudo específico para compreender e discutir melhor esses dados, bem como o carecimento quanto aos número menor de professores das outras áreas com formação no nível da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

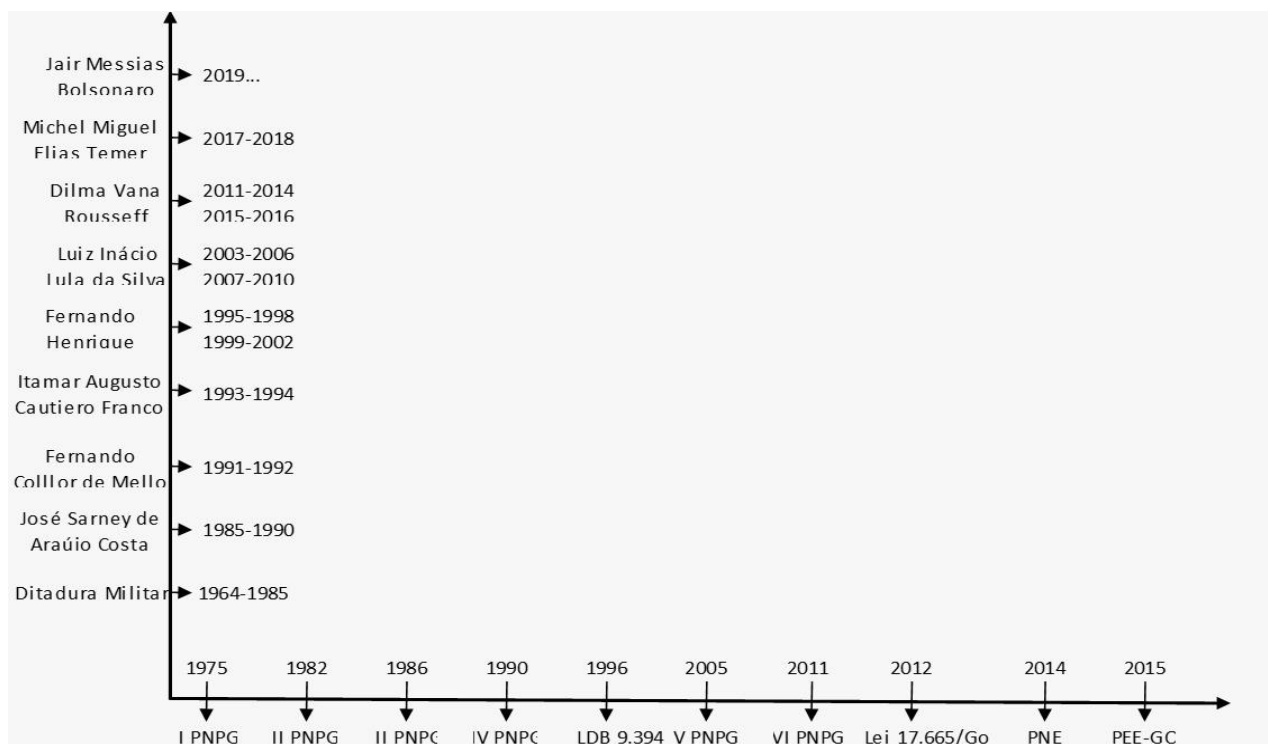
### 3.3 Evolução do número de mestres junto à Secretaria Estadual de Educação de Goiás – Sudoeste Goiano

Objetivando verificar a evolução no quantitativo de mestres dentro da SEDUC - Sudoeste Goiano e ao fazer um pré-levantamento de dados para a pesquisa identificou-se que havia um professor mestre no ano de 1991, no entanto, não se pode afirmar que anteriormente a este ano existiam outros, pois, estes não se encontram nos dados da SEDUC/Go, podendo já estarem aposentados ou desligados desta secretaria.

Como esta pesquisa de cunho documental perpassa por entre os séculos XX e XXI é relevante analisar os dados que correspondem esse período. Foi então, necessário para entender e discutir a evolução do crescimento do número de mestres na Rede Estadual Básica de Educação – Sudoeste Goiano construir um gráfico na forma de linha do tempo com uma linha horizontal demonstrando ano de instituição de

leis e documentos que marcam a implantação e expansão das políticas públicas para a pós-graduação, assim como outra linha vertical apresentando o período de governo dos presidentes do Brasil.

Gráfico 3 – Linha do tempo dos documentos e governos dos presidentes



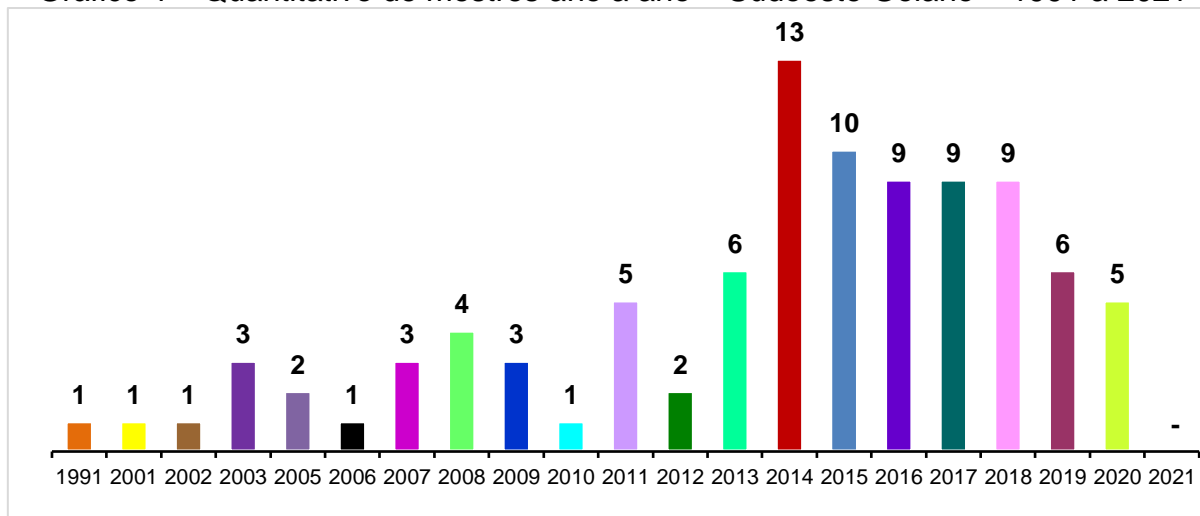
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Para a análise e discussão dos dados foram utilizados os ciclos de tempo determinados, optando por dividi-los em etapas (anterior a 2005 – 2006 a 2010 – 2011 a 2015 – 2016 a 2020), sendo assim por compreendermos que anterior ao ano 2005 os Planos Nacionais de Pós-graduação ainda não propunham formação em pós-graduação para os professores da Educação Básica. O segundo ciclo que corresponde aos anos de 2006 a 2010 por considerar que entra em vigor o V PNPG que instituiu um Plano que passa a discutir a formação dos professores da Educação Básica, enquanto o ciclo, 2011 a 2015, quando se implanta o VI PNPG outro Plano que discute igualmente a formação desses professores e, como consequência para se estabelecer um padrão de tempo de cinco anos nos ciclos foi considerado como quarto e último ciclo o período de 2016 a 2020.

Os dados foram assim levantados – já de conhecimento e identificação dos mestres da região Sudoeste, filtrados pelo Portal Goiás 360° visitou no currículo lattes

de cada docente mestre, e também foi mapeado o ano em que os professores concluíram os seus mestrados, para em seguida fazer o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Quantitativo de mestres ano a ano – Sudoeste Goiano – 1991 a 2021



fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Currículo - Plataforma *Lattes*

Observa-se que o primeiro ciclo se refere ao período anterior a 2005 e mostra a existência de um mestre da rede no ano de 1991. Anterior ao ano de 2005 a Rede Estadual Básica de Educação possuía o quantitativo de 08 de mestres somando o total de 8,51%, refletindo que a evolução no número de professores com formação em *stricto sensu* (mestrado) é consideravelmente discreta quando se compara o ano de 1991 (01 mestre) até o ano de 2005 (15 anos depois) com o aumento de apenas mais 07 professores com esse perfil de formação.

Diante disso, verifica-se o pouco crescimento do número de mestres no espaço temporal citado se deu devido às políticas públicas desenvolvidas que não visavam à qualificação do professor da Educação Básica na modalidade de formação *strico sensu*, vez que o I, II, III e IV PNPG's não expressavam propostas de pós-graduação para esses professores.

Nesse mesmo ciclo promulgou-se a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada marco de mudança na educação ao apresentar orientações quanto à formação continuada do professor da Educação Básica, entretanto a lei mencionada passava por uma fase de implantação e pouco influenciou na formação continuada dos professores nos cursos de pós-graduação consoante os dados dessa pesquisa, pois nesse período de 08 anos (1996 a 2005) o perfil do professor da Educação Básica pouco no *lócus* pesquisado pouco se alterou.

Infere-se que as discussões quanto à formação do professor da Educação Básica tinham outras prioridades. Não é foco dessa pesquisa aprofundar nas discussões sobre a formação inicial, mas destaca-se que para esse fim foram instituídos os cursos de formação em licenciaturas parceladas<sup>15</sup>, bem como a expansão dos cursos regulares que contribuíram para a formação dos professores atuantes nas redes de ensino público.

As discussões acerca da formação para os professores da Educação Básica na modalidade de pós-graduação só se iniciaram após a década de 1990, mais precisamente em seu final para a implantação do V PNPG (2005 - 2010) e os Planos Nacionais de Educação que passaram a tratar da formação deste público.

O gráfico 4 traz a evolução do quantitativo de mestres do segundo ciclo de tempo (2006 a 2010) e revela o crescimento no total de 12 mestres equivalendo ao aumento de 12,7% em cinco anos, com acréscimo médio de 2,4 mestres ao ano.

Na análise comparativa entre este ciclo e o primeiro ciclo (1991 a 2005) com o total de 08 mestres e que tem crescimento médio de menos de um mestre ao ano, assim verifica-se, a partir do segundo ciclo evolução no quantitativo de mestres na Rede Estadual Básica de Goiás – Sudoeste Goiano, pois no primeiro ciclo tem-se o crescimento médio de um mestre ao ano, e durante o segundo ciclo (2006 a 2010) tem se o crescimento de 2,4 mestre ao ano.

As propostas e ações de formação para o professor da Educação Básica presentes no V PNPG podem ser um dos fatores que contribuíram para esse aumento expressivo do número de mestres na Rede Estadual Básica. A linha do tempo de governos dos presidentes do Brasil revela que o período de desenvolvimento desse Plano vigorou durante o primeiro mandato na Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006).

Analisado o terceiro ciclo entre os anos de 2011 a 2015, percebe-se que houve um relevante crescimento quando figuram a mais 32 mestres na Educação Básica nesse período, o que corresponde ao aumento de 34,04%, acrescentando a cada ano um total médio de 6,4 mestres ao ano.

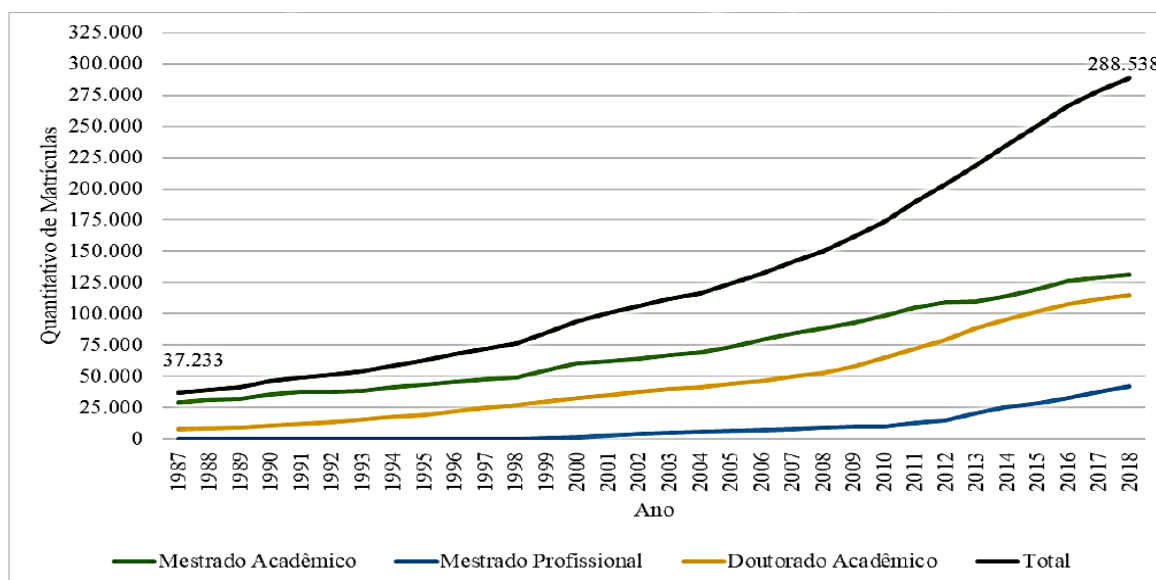
---

<sup>15</sup> [...] atende aos professores que já atuam efetivamente nos Ensinos Fundamental e Médio e tem por objetivo a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada. Por força da lei, os professores “leigos” em Goiás tiveram que ser habilitados em nível superior para atuarem na educação básica. (CARVALHO, 2009, p.77).

Os dados em tela realçam que nos últimos anos do ciclo de 2011 a 2015, especificamente nos anos de 2014 e 2015, houve o aumento de 23 mestres, quando o total era de 33 mestres na rede, saltando para 56 mestres, ou seja, atingiu o percentual 70%, sendo 11,5 crescimento médio ao ano. Esse aumento se deu posterior à implantação VI PNPG, que propôs a formação dos professores em *stricto sensu* para então atuarem na Educação Básica.

Ademais, quanto aos mestrados profissionais sua implantação se deu a partir do ano de 2009, ocasionando o aumento do número de programas e cursos, de tal forma que resultou no aumento do número de vagas, possibilitando assim aos professores da Educação Básica pleitear as vagas nos processos seletivos nestes cursos. O gráfico 5 elaborado por Cabral *et al.* (2020) demonstra o crescimento do número de matrículas.

Gráfico 5 - Evolução no número de matrículas na pós-graduação brasileira, 1987 a 2018



Fonte: Cabral *et al.* (2020, p. 13)

Atenta-se que a linha dos mestrados acadêmicos (linha verde) e profissionais (linha azul) mostram que a partir dos anos 2000 houve aumento no número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Esse crescimento no quantitativo de matrículas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil está relacionado não apenas ao aumento da oferta de vagas, mas também à criação de novos cursos. Enquanto em 1987 o Brasil possuía 861 cursos de mestrado e 385 cursos de doutorado (1.246 no total), em 2018 alcançou-se o patamar de oferta de 3.467 cursos de mestrado acadêmico, 741 cursos de mestrado profissional [...] (CABRAL *et al.*, 2020, p. 14).

Ao retomar a análise do gráfico 3 e tomando a linha de tempo dos governos do Brasil como referência verifica-se que a elevação do número de matrículas e programas de pós-graduação ocorreu no ciclo (2011 a 2015), sendo no governo era de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2014/2015 - 2016).

Entre as questões que se referem à valorização do professor estão os Planos de carreiras que garantem salários dignos, acessos de cargos que podem melhorar os salários, condições de se qualificar com licenças para aprimoramento e bolsas de pesquisa, fatores estes fundamentais quando se pretende motivar professores a buscarem a formação continuada.

Nesse sentido, o governo do estado de Goiás no ano de 2012 alterou o Plano de Carreira valorizando o docente detentor de título de mestre. Sendo assim, efetivou-se a Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012, que apresentou algumas alterações no que tange à carreira do magistério e, especificamente, sobre a formação avançada também compreendida como continuada, quando a gratificação de estímulo à formação continuada para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, representará 40% nos proventos (Art. 63), dada a redação anterior na Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011, que proporcionava apenas o aumento de 10% para cursos de pós-graduação *stricto sensu* no referido nível.

Assim sendo, outro fator que pode ter contribuído para o aumento de mestres na Educação Básica nesse período de tempo do terceiro ciclo foi a valorização na qualificação do docente com o título de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). No entanto, de acordo com Imbernón (2010), vale ressaltar que os aspectos salariais não são os únicos apontados como cruciais na valorização do professor, mas também as questões laborais e as relações trabalhistas.

Sublinha-se que no decurso do ciclo (2011 – 2015), as discussões sobre a formação do professor da Educação Básica se fez presente durante o CONAE (2010) ao discutir o projeto de Lei n. 8.035 e este se efetiva como PNE (2014-2024), posteriormente, em Goiás, foi implantado o PEE (2015 – 2025), ora analisados para essa pesquisa.

O último ciclo (2016 a 2020) traz o aumento de 38 mestres na rede estadual básica, correspondendo ao crescimento de 40,42%, apresentando uma média de crescimento de 7,6 mestres ao ano. Este é o percentual maior de crescimento entre os ciclos aqui analisados, tendo os anos de 2016, 2017 e 2018 um aumento de 27 mestres nesse período, 09 a cada ano.

Os últimos dois anos, 2019 e 2020, juntos somam um total de 11 mestres, ou seja, aumento de 11,7%, com média de crescimento de 5,5 mestres ao ano. Ao se comparar um ciclo de dois anos, tendo os anos de 2014 e 2015 a maior alta no quantitativo de mestres que corresponde a 70%, uma média de 11,5 de aumento de mestres ao ano aos índices de aumento dos anos de 2019 e 2020, verifica-se significativa redução em anos do mesmo ciclo chegando a quase 60%.

Essa questão quanto à queda de aumento de professores com formação em *stricto sensu* (mestrado) é sim preocupante porque como descrito nesse trabalho o PEE (2015 – 2025) expressa como uma de suas estratégias formar em nível de pós-graduação *stricto sensu* 90% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, uma vez que os dados representa um total de 1.515 docentes efetivos existente no Sudoeste Goiano, onde se tem o quantitativo de 94 professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) equivalente a 6,73% dos 100%, então essa estratégia merece atenção já que está bem distante de ser efetivada.

É fato que o PEE descreve a meta prioritariamente e não obrigatoriamente de formar os professores na pós-graduação *stricto sensu*, diante disso, mesmo que não seja exigido, é preciso considerar a importância da palavra prioritariamente, assim como também, a relevância de se ter um maior número de mestres na rede estadual básica de educação, entretanto o percentual de mestres no Sudoeste Goiano está muito distante dos 90% proposto na meta.

As quedas percentuais no aumento a cada ano contrariam a meta ora estabelecida, vez que vive-se o 2022 e para 2025 faltam apenas 03 anos e para atingir a proposta de 90% faltam ainda 83,27%. Portanto, tão importante quanto se ter as propostas dentro das políticas educacionais é que haja o acompanhamento se essas metas estão sendo atingidas e, então verificar se existem ações e investimentos que condizem com as propostas tanto do Plano Nacional de Educação quanto Estadual.

### 3.4 Modalidades de mestrado e perfis das Universidades

Para a construção da tabela 1 procedeu-se a análise das dissertações e levantamento dos dados primeiramente listando as instituições e programas de pós-graduação em que os professores do Sudoeste Goiano cursaram o seu mestrado. Após esse levantamento de dados foi utilizado o relatório da CAPES que discrimina

instituição, programas e tipo de mestrado (acadêmico ou profissional) e assim foi possível especificar o quantitativo de mestrados acadêmicos e profissionais e quantitativo de mestrados desenvolvidos em instituições públicas e privadas.

Tabela 1 – Especificações de mestrados e de universidades utilizados para a realização da pós-graduação *stricto sensu* - Sudoeste Goiano - 2021

<b>Modalidade do Programa</b>	<b>Quant.</b>
Acadêmico	62
Profissional	30
Não identificado	02
Total	94
<b>Tipos de organização das universidades</b>	<b>Quant.</b>
Públicas	75
Privadas	17
Não identificado	2
Total	94

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Currículo - Plataforma *Lattes* e *CAPES*.

A tabela 1 explicita em percentual que 65,95% dos professores efetivos do Sudoeste Goiano realizaram mestrados acadêmicos e 31,91% optaram por mestrados profissionais. No entanto, não foi possível identificar em 2,12% qual o tipo de mestrado por não constarem no Currículo Lattes informações que permitissem o fechamento dos dados.

Todavia percebe-se que os professores utilizaram para cursar em maior expressividade os mestrados acadêmicos (65,95%). Os estudos sobre a história da pós-graduação e análise dos documentos mostram uma diferença entre tempos de implantação dos mestrados acadêmicos e profissionais, pois não se deram no mesmo período, o que justifica os programas de pós-graduação do *stricto sensu* acadêmico se mostrarem mais estruturados e oferecerem um maior número de vagas, logo, infere-se que há maior percentual de professores com formação em mestrado acadêmico.

Os mestrados profissionais são utilizados pelos professores em menor quantidade (31,91%), até porque são aproximadamente apenas 12 anos de implantação dessa modalidade de formação no sistema de ensino no País. Há que se destacar o fato dos mestrados profissionais consoante a *CAPES*, objetivarem capacitar e qualificar profissionais em suas áreas de atuação “voltada ao desempenho profissional”, e provavelmente essas características despertaram o interesse do professor da Educação Básica por essa modalidade de formação.



Aproximadamente 1/3 dos professores buscaram a formação nesses cursos e esse percentual é relevante, pois os mestrados profissionais contribuem de forma considerável para a mudança de perfil de formação/atuação desse professor.

Quanto ao caráter das instituições no quesito pública e privada o percentual maior se concentra nas instituições públicas com o total 79,78%, sendo bem superior aos realizados nas instituições privadas com 18,09%. Entretanto, por não haver dados claros em alguns Currículos Lattes dos professores não foi possível identificar a opção num total 2,13%.

Diante desses dados é visível a diferença quanto a formação dos professores entre a Universidade pública e privada, sendo assim mostra-se a importância dos mestrados públicos para esses professores. As “hipóteses” levantadas podem estar ao não pagamento de mensalidades junto às universidades públicas e maior possibilidade de bolsas por essas instituições, além da oferta de um maior número de vagas nas Instituições de ensino público.

Ressalta-se que não é possível e nem objetivo nessa pesquisa identificar a motivação destes docentes em cursar o mestrado profissional ou acadêmico, programas públicos ou privados, mas são investigações a serem realizadas noutra pesquisa e com outras metodologias.

Diante dessa realidade, insiste-se na necessidade de se investir no ensino público e André (2001) aponta os problemas existentes dentro desse espaço de formação em pós-graduação dadas as condições desfavoráveis ao docente e ao discente nesse processo de formação, já apresentado no quadro 6 dessa pesquisa. Assim sendo, destacamos a importância do ensino público para o professor da educação básica quando se propõe a formar, qualificar, profissionalizar os professores nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

### 3.5 Análise das dissertações: classificações de áreas e tendências temáticas

A análise das dissertações teve como foco identificar e classificar as áreas de conhecimento e temáticas em que os professores desenvolvem suas pesquisas. Essas áreas são definidas pela CAPES em documento (relatório) disponível nas referências deste trabalho. O documento classifica os programas em grande área do

conhecimento e área de conhecimento. Com esse mapeamento é possível mapear as tendências de pesquisa por meio das áreas de conhecimento mais e menos recorrentes na formação dos professores da Rede Estadual Básica de Educação – Sudoeste Goiano.

Posteriormente, foram analisadas as temáticas das dissertações, pois se identificar igualmente as tendências de temáticas que se destacam nas pesquisas dos professores da Rede Estadual Básica de Educação e, então, apontar as temáticas mais e menos recorrentes.

### 3.5.1 Análise e descrição da grande área de conhecimento

A tabela 2 foi construída a partir da busca nas dissertações a universidade e programa em que foi realizado o mestrado e por meio desse mapeamento, identificados no relatório da CAPES as informações sobre a grande área e áreas de conhecimento, as quais se especificam no documento da CAPES. Desta forma, a primeira classificação dos programas a ser analisada se dá pela grande área de conhecimento.

Tabela 2 – Especificação da grande área do conhecimento dos programas - 2021

<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>Total</b>
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	7
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	4
CIÊNCIAS DA SAÚDE	1
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	4
CIÊNCIAS HUMANAS	28
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	11
MULTIDISCIPLINAR	17
<b>Total Geral</b>	<b>72</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Dissertações analisadas nesta pesquisa e relatório CAPES.

A análise dos dados da tabela acima mostra em percentual que 29,78% dos mestrados são realizados nos Programas das Ciências Humanas, seguido da multidisciplinar com 18,08% e em terceiro, mais utilizado, figura a grande área de conhecimento da Linguística/Letras/Artes expressando 11,70%, representando um grupo com um total de 59,56%.

Um segundo grupo de mestrados desenvolve suas pesquisas em Programas da grande área do conhecimento das ciências agrárias e equivale a 7,44%; em

segundo nesse grupo, com percentual de 4,25% tem-se área da Ciências Exatas e Ciências Biológicas e, por último, a área da Ciências da Saúde com 1,06%, perfazendo assim esse grupo um total de 17%. Observa-se que Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde aparecem nos dados da pesquisa na classificação da grande área, e que possivelmente são pesquisas que não estão relacionadas com a Educação Básica ou afins.

Na classificação de grande área de conhecimento evidencia que os programas dos mestrados profissionais listados abaixo na tabela 3 não constam no relatório da CAPES, sendo assim descrevemos conforme tabela abaixo.

Tabela 3 – Mestrados profissionais que não constam no relatório da CAPES - 2021

<b>MESTRADOS PROFISSIONAIS</b>	<b>Total</b>
PROFMAT REDE	13
PROFBIO	01
PROFISSIONAL EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	01
PROFISSIONAL NACIONAL EM ENSINO DE FÍSICA	01
PROFLETRAS REDE	02
NÃO IDENTIFICADO	04
<b>Total Geral</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Dissertações analisadas nesta pesquisa e relatório CAPES.

A leitura dos dados da tabela 3 permite verificar que os professores da Rede Estadual Básica recorreram ao programa Profmat – Rede em 13,82%, seguido pelo Profletras – Rede em um percentual de 2,12% e, com um mesmo percentual de 1,06% correspondem os mestrados profissionais em Gestão do Patrimônio Cultural, Nacional em Ensino de Física e Profbio. Ainda podemos aferir que os professores com perfil de formação inicial em Matemática utilizaram o Profmat – Rede em suas formações para o mestrado, um número considerável, uma vez que dos 20 professores que possuem mestrado nessa área 13 destes fizeram o mestrado profissional, portanto, considera-se que esses mestrados são promotores para esses dados.

### 3.5.2 Análise e descrição da área de conhecimento

A tabela 4 foi construída com a mesma metodologia da tabela 2, buscou nas dissertações a Universidade e Programa em que foi realizado o mestrado e por meio

desse mapeamento, identificados no relatório da CAPES as informações sobre a sua área de conhecimento, as quais se especificam no documento da CAPES.

Tabela 4 – Especificação área do conhecimento dos programas

<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>Total</b>
AGRONOMIA	7
ECOLOGIA	2
EDUCAÇÃO	20
EDUCAÇÃO FÍSICA	1
ENSINO	15
FÍSICA	1
FISIOLOGIA	2
GEOGRAFIA	3
HISTÓRIA	3
LETRAS	6
LINGÜÍSTICA	5
MATERIAIS	2
PSICOLOGIA	1
QUÍMICA	3
TEOLOGIA	1
<b>Total Geral</b>	<b>72</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Currículo Lattes e CAPES

No que concerne à área de conhecimento dos 100% das 72 dissertações a maioria dos trabalhos estão na área de Educação com um percentual de 21,27%, seguido pelos da área de Ensino com 15,95%, depois pela área de Agronomia apresentando 7,44%, e menor quantidade de áreas desenvolvidas correspondem às áreas de Ecologia, Educação Física, Física, Linguística, Letras e Artes. E em quantidades menores os mestrados das áreas das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde, o que provavelmente seja comprovado por não serem áreas da Educação ou afins, no entanto, ainda são utilizados para a obtenção do título de mestrado entre os professores da Educação Básica.

Também em virtude dos mestrados profissionais serem mencionados na pesquisa explica-se que não é possível analisá-los na área de conhecimento por não constarem no relatório da CAPES, portanto não há a necessidade de repetir a tabela 3 nesse tópico, vale mencionar que estes somam 22 trabalhos.

### 3.5.3 Análise temática das dissertações

A classificação das temáticas foi mapeada tendo como referência os grupos temáticos de estudo da ANPEd a fim de verificar as tendências temáticas pesquisadas pelos professores da Rede Estadual Básica – Sudoeste Goiano, e assim apontar as temáticas mais e menos pesquisadas.

Essa análise exigiu a leitura de partes do trabalho, sendo em primeiro momento os resumos, seguidos pela introdução quando necessário e para facilitar a compreensão das temáticas foi elaborada uma planilha com os seguintes dados: título, palavras-chave, grande área de conhecimento, área de conhecimento, linha de pesquisa e, na falta desta, optou-se por em área de concentração conforme constava nas dissertações.

Tabela 5 – Temáticas das dissertações

<b>TEMÁTICAS</b>	<b>Total</b>
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	01
MOVIMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	01
DIDÁTICA	04
ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL	06
EDUCAÇÃO POPULAR	00
EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS	00
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	08
TRABALHO E EDUCAÇÃO	03
ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	04
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	00
CURRÍCULO	03
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	00
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	01
EDUCAÇÃO ESPECIAL	02
EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	00
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	00
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	02
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	15
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	01
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	00
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	09
EDUCAÇÃO E ARTE	05
GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	01
NÃO ENCONTRADAS	12
DESCARTADAS	16
<b>Total Geral</b>	<b>94</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Dissertações analisadas nesta pesquisa e temáticas da ANPEd.

Dos 94 professores mestres eleitos para a pesquisa não foi possível encontrar para a análise 12 dissertações que corresponde a 11.07%. Isso se deu, porque não conseguimos encontra-las na rede de informações da internet, ainda, fizemos contato com os professores que não tinham seus trabalhos publicados nos sites dos Programas, assim, solicitamos para que nos enviassem por e-mail, alcançamos sucesso por várias vezes, mas, em alguns casos não obtivemos resposta. Após a leitura dos trabalhos e o mapeamento das informações necessárias para a análise da temática conforme explicado no percurso metodológico foram descartadas<sup>16</sup> 16 dissertações somando 17,02% que não correspondiam a pesquisas que relacionam com as temáticas dos grupos de estudos da ANPEd.

Inicialmente apresenta-se abaixo as temáticas não contempladas nas pesquisas dos professores da rede estadual básica de Goiás – Sudoeste Goiano, sendo esse grupo assim composto:

- ✓ Educação de 0 a 6 anos;
- ✓ Políticas de Educação superior;
- ✓ Educação fundamental;
- ✓ Educação e comunicação;
- ✓ Filosofia da Educação;
- ✓ Educação e relações étnicos sociais.

Um grupo analisado de dissertações compõe aquele formado por professores que desenvolveram pesquisas e estavam entre o percentual de 1,06% a 2,0%. Com percentuais inferiores a 2% aparecem as temáticas Sociologia da Educação com 1,06%, História da educação com 1,06%, Movimentos Sociais e Processos Educativos 1,06%, Psicologia da Educação 1,06% e Gênero, Sexualidade e Educação 1,06%. Em outro grupo com um percentual superior a 2% e inferior a 3,5%, estão as temáticas Educação de Jovens e Adultas 2,12% e Educação Especial com também 2,12%. E, com uma porcentagem acima de 3% as temáticas relacionadas a Currículo com 3,19% e Trabalho e educação com o mesmo percentual. Estes dois grupos perfazem o percentual de 15,92% que condiz com um total de 15 pesquisas.

---

<sup>16</sup> As 16 dissertações descartadas após análise temática apresentam pesquisas afins aos seguintes temas: (06) Meio Ambiente/Agricultura, (03) Elementos Químicos, (01) Meio Ambiente/Fauna , (01) Meio Ambiente/Flora, (01) Meio Ambiente/Clima, (01) Geração de Energia/Biocombustível, (01) Atividade Física e Saúde, (01) Espaço historicogeográfico, (01) Elementos Sintéticos, nesse sentido não tendo relação os grupos temáticos da ANPEd ou áreas da Educação e afins.

Há outro grupo com número relevante de temáticas pesquisadas pelos professores onde foram pontuadas as temáticas Didática com 4,25%, Alfabetização, Leitura e Escrita igualmente com 4,25% e, na mesma proporção Educação e Artes com 5,31%, Estado e Política Educacional 6,38%, Formação de Professores 8,51% e somando com um percentual maiores estão as pesquisas com temas sobre Educação Ambiental que somam 9,57%. Todavia as temáticas mais pesquisadas nas dissertações estão as filiadas à Educação Matemática e exibem um percentual de 15,95%.

Portanto, após a análise das dissertações, é possível assim caracterizar as tendências temáticas de pesquisa da Rede Estadual Básica de Educação – Sudoeste Goiano da seguinte forma: existe um grupo temático não pesquisado e requer atenção, pois não há pesquisas nas temáticas sobre educação de 0 a 6 anos, Políticas de Educação superior, Educação fundamental, Educação e comunicação, Filosofia da Educação, Educação e relações étnicos sociais.

Com percentual reduzido estão as pesquisas que também merece atenção estão as temáticas Sociologia e Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Gênero - Sexualidade e Educação, Educação de Jovens e Adultas, Educação Especial, Currículo, e Trabalho e Educação.

As temáticas com um número relevante de pesquisas correspondem aos temas sobre Didática, Alfabetização - Leitura e Escrita, Educação e Artes, Estado e Política Educacional, Formação de Professores. No entanto, são destaques e que possuem mais pesquisas estão os trabalhos concentrados nas temáticas que descrevem sobre Educação Matemática e Educação Ambiental.

## CONCLUSÃO

A proposta dessa pesquisa propôs analisar e discutir a formação *stricto sensu* (mestrado) e a pesquisa (dissertação) dos professores mestres da Rede Estadual Básica de Educação - Sudoeste Goiano.

Nesse sentido, buscamos responder à problemática com as seguintes indagações: diante das propostas das políticas educacionais para a Educação Básica pergunta-se: atualmente como se configura a formação e a pesquisa dos professores em nível de mestrado da Rede Estadual Básica de Educação – Sudoeste Goiano? A fim de compreender como se configura a formação deles e, nesse sentido, avaliar se as políticas públicas de formação e valorização têm influenciado e contribuído para o desenvolvimento e evolução da formação (*stricto sensu* – mestrado) na Educação Básica, também questionou-se: qual perfil do professor mestre da Rede Estadual Básica da Educação do Sudoeste Goiano? O perfil do professor dessa rede pública de ensino tem se ressignificado? Quais são as tendências de pesquisas de áreas e temáticas dos trabalhos (dissertação) dos professores da Educação Básica que cursaram o mestrado?

Feitas as análises documentais e discussões fica evidente que as propostas de formação no nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) para os professores da Educação Básica se efetivaram a partir da preocupação com a melhora na “qualidade” para esse nível de ensino. Isso porque quando se implantou a pós-graduação o objetivo era qualificar professores para atuarem no Ensino Superior e capacitar profissionais para trabalhar com a pesquisa para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Quanto à formação do professor da Educação Básica até o final do século XX o objetivo era proporcionar apenas a formação inicial a esses professores.

Com a análise documental e dos dados verificou-se que as Políticas Públicas Educacionais por meio da evolução dos Planos Nacionais de Pós-graduação, mais precisamente com a implantação do V e VI Plano as propostas de formação para os professores da Educação Básica, surgiram e contribuíram para o aumento de professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) conseqüentemente favorecendo para a mudança do perfil desses professores, possibilitando desta forma qualificar professores da Educação Básica para o trabalho da pesquisa científica, bem



como oportunizando estes a adquirir conhecimentos importantes à sua vida profissional.

O Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Goiás fizeram-se presentes com suas propostas de valorização e formação no objetivo de favorecer para o desenvolvimento de formação no nível da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), logo mostra se um aumento no quantitativo de mestres no Sudoeste Goiano diante da influência desses planos. Entretanto a proposta do Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás de formar em 90% os professores da Educação Básica na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) está distante de se concretizar, pois fica evidente que ainda a formação da pós-graduação *lato sensu* é preponderante junto aos professores do Sudoeste Goiano apresentando um total de 66% com essa formação e apenas 6% com a formação *stricto sensu* (mestrado).

O trabalho revela que o número maior de professores com mestrado se concentra entre os professores que possuem a formação na área de Matemática, Letras/Língua portuguesa e Ciências Biológicas. A pesquisa apontou que os mestrados ofertados em Universidades Públicas são responsáveis pela formação do número maior de professores que cursam a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), portanto, há de se ter um olhar no sentido de se fazer os devidos investimentos a esses programas de pós-graduação, de maneira que existe a necessidade do aumento do número de programas e número de vagas, mas de forma alguma sobrecarregando os professores que neles trabalham, pois apontado nessa pesquisa por André (2001) a existência desses problemas que dificultam o desenvolvimento da formação na pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando a formação do professor por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e, conforme discutido nesse trabalho, é notória a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação do professor – pesquisador no sentido da produção da ciência objetivando construir conhecimentos científicos e, assim se faz em seus trabalhos. Diante disso, a análise das dissertações confirma que a maior parte das pesquisas são feitas nas grandes áreas de conhecimento da Ciências Humanas, seguidas da Multidisciplinar, Linguística – Letras e Artes. Há ainda a existência de um número não tão relevante que as pesquisas são feitas nas grandes áreas das Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e da Terra, e Saúde.

A análise das dissertações também demonstrou que a maioria das pesquisas desse grupo de professores tem suas tendências nas áreas de conhecimento da Educação e em segundo os trabalhos são desenvolvidos no Ensino, seguido em segundo pela área da Agronomia, Letras e Linguística, e menores quantidades de áreas desenvolvidas correspondem às áreas de Química, História, Geografia, Fisiologia, Psicologia, Materiais, Educação Física, Física e Teologia.

Quanto às tendências de pesquisa, as temáticas que mais se destacam estão em primeiro Educação Matemática, em seguida Educação Ambiental e Formação de Professores. Em segundo estão o grupo de professores que fazem pesquisas com as temáticas ligadas à Estado e Política Educacional, Educação e Arte e Didática. Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação e Arte. Em terceiro apresenta-se um grupo de professores que desenvolvem as suas pesquisas com temáticas associadas a Currículo, Trabalho e Educação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. Com poucas produções científicas apresentam-se as temáticas relacionadas à História da Educação, Psicologia da Educação, Gênero, Sexualidade e Educação, Sociologia da Educação e Movimentos Sociais e Processos Educativos. E com nenhum tipo de pesquisa estão as temáticas que tratam da Educação de 0 a 6 anos, Políticas de Educação Superior, Educação Fundamental, Educação e Comunicação, Filosofia da Educação, Educação e Relações étnico- sociais.

O estudo revela a importância de Políticas Públicas Educacionais visando à formação do docente, entretanto, são urgentes investimentos que contemplem a valorização dos professores, caminho imprescindível nesse processo. Nesse sentido, os planos de carreiras devem contemplar a valorização do professor no incentivo para a busca na formação no nível de *stricto sensu*. Constata-se que a formação dos professores nos cursos de mestrado é fundamental na profissionalização do professor, pois isso só é possível por meio da capacitação e qualificação do docente nos programas de pós-graduação. Ademais, a formação do professor – pesquisador para o desenvolvimento da ciência perante a produção do conhecimento científico pode muito contribuir para possíveis mudanças dentro do cenário educacional.

Ressaltamos ao final da pesquisa que a formação do professor na pós-graduação *stricto sensu* é de extrema importância para a Educação e uma possibilidade para os professores da Educação Básica, pois o conhecimento em relação a qualificação, construído e adquirido nesse processo pelos professores é imensurável e inquestionável. E diante da realidade que se mostra com a evolução do

número de professores com mestrados espera-se que discussões em relação a qualificação na modalidade da pós-graduação *stricto sensu* continuem a contribuir com esse movimento.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Senadores criticam corte de R\$ 4,2 bi do orçamento da Educação para 2021. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/senadores-criticam-corte-de-r-4-2-bi-do-orcamento-da-educacao-para-2021>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. 2020. **Portaria da Capes corta bolsas de diversos programas de pós-graduação**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa e na formação e na prática dos professores**. Campinas-SP: Papirus, 2001. (Série prática pedagógica)

\_\_\_\_\_. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, septiembere-diciembre, 2006, pp. 11-24, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275002.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; HOBOLD, Marcia de Souza; PESCE, Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7520\\_5224.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7520_5224.pdf). Acesso em: 04 out. 2021.

BARRETO, Francisco César de Sá. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o Sistema Nacional de Pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fymZwZrwp8DNRcWXQbBXq6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Políticas de Pós-graduação no Brasil (1975/1990): um estudo de participação da comunidade científica**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **O Plano Nacional de Educação**. Caderno de Pesquisa, n. 106, p. 217-231, mar. 1999. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo. A Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional. **XXXVIII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014\\_EnANPAD\\_EPQ1918.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ1918.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n. 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa\\_no17-28.12.2009-mestrado-profissional.pdf](http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestrado-profissional.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 77/1969.** Consulta sobre validade dos diplomas de mestrado e doutorado expedidos pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces098\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces098_06.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **I Plano Nacional de Pós-Graduação.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 30 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.** Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 /** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 58, 24 de março 2017, Seção 1, p. 61. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/03/2017&jornal=1&pagina=61&totalArquivos=336>. Acesso em: 18 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 56, 22 de março 2019, Seção 1, p. 26. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=26&data=22/03/2019>. Acesso em: 18 set. 2021.

BREGAGNOLI, Marcelo; SILVA, Giovane José da; SOARES, Joarle Magalhães Soares. Capítulo VII – A educação profissional frente à democratização da educação no Brasil contemporâneo. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI Sônia Aparecida (orgs.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. 1. ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

CABRAL, T. L. DE O.; SILVA, F. C. DA; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. DE. A CAPES e suas sete décadas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, p. 1-22, out. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/1680/915/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB Nº 262, de 28 de novembro de 2018**. Dispõe sobre o Plano de Integridade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Boletim de Serviço, edição especial, n. 3, nov. 2018.

CARVALHO, Rosemeire Barreto dos Santos. **Formação inicial de professores: um estudo da Licenciatura Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de Goiás**. Goiânia. Pontífice Universidade Católica de Goiás – Dissertação, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez 2000.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luiz. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (orgs.). **Uberlândia: Navegando Publicações**, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro; LIMONTA, Sandra Valéria. A didática e a pesquisa como fundamentos epistemológicos da formação de professores. In: SUANO, Marilza Vanesa Rosa; PUIGGRÓS, Núria Rajadell. **Didática e formação**

**de professores:** perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Mestrado profissional: perspectiva de formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n.2, p. 401-425, maio-agosto, 2020. Disponível em: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1865/1487>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Pós-graduação e a Nova Lei de Diretrizes e Bases. **Em Aberto**, Brasília, ano 7. n. 38, abr./jun. 1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2027/1766>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DEMEVAL, Salviani. Meio século de pós-graduação no Brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 12-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46475/27269>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBP AE** - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/43529/27398>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **RAE**, v. 43, n. 2, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/KTBxMbvG6CWsjMMDYGr7QLj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-9, jul. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27756/1/Mestrado%20Profissional%20como%20pr%C3%A1tica%20acad%C3%AAmica.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cortes diminuem bolsas de pesquisa e prejudicam publicações científicas**. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml?origin=folha>. Acesso em: 8 abr. 2022.



GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwswsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. A construção da pesquisa em educação no Brasil. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 87 p. (Série Pesquisa, 1).

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS, Assembléia Legislativa. Plano Estadual de Educação. Assembléia Legislativa do Estado de Goiás. Ilustrador: Junior Rodrigues, Goiânia: Gráfica e Editora Aliança, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Goiás 360º**. Disponível em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012**. Altera dispositivos das Leis nºs 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/89656/lei-17665](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/89656/lei-17665). Acesso em: 31 jul. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Aline Daniella Rezende. A pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação -PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação**, Londrina, v.9, n. 19, ano 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4062/pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: [http://www2.fe.usp.br/~gpgef/teses/grupo\\_01.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpgef/teses/grupo_01.pdf). Acesso em: 30 ago. 2021.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior. Serie **Anais** do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Pós-graduação *stricto sensu* e educação básica: que relação é essa? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 992-1014, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e61885/pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/4693/4642>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (orgs.). Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo. 1. ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJjdHPRrpRbZvCHKLfsp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAVIANI, Demeval. Meio século de pós-graduação no Brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 12-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46475/27269>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VEIGA, Cristiano Henrique Antonelli da *et al.* Horizontes do professor-pesquisador no contexto de sua prática docente. **IX ANPESUL** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2718/565>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ZAN, Dirce; MAZZA, Débora. Formação de professores no contexto atual: os desafios apontados pelo Professor António Nóvoa. In: KRAWCZYK, Nora (org). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

## APÊNDICE A – TABELA DAS INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS

**Tabela 6 – Das instituições e programas utilizados para desenvolvimento dos mestrados - Sudoeste Goiano – 2021**

Instituição	Formação	Quant
Centro Universitário Moura Lacerda, CUML, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.	Mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática	11
Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde (GO), IFGOIANO, Brasil.	Mestrado em Ciências Agrárias	3
Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde (GO), IFGOIANO, Brasil.	Mestrado em Biologia	1
Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde (GO), IFGOIANO, Brasil.	Mestrado em Agroquímica	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado em Ciências da Religião	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado em letras	3
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado em História	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado profissional em Gestão do Patrimônio Cultural	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado em Psicologia	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.	Mestrado em história, cultura e poder	1
Uniuersidade de Uberaba, UNIUBE, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Universidade de Brasília, UnB, Brasil.	Mestrado em Zoologia	1
Universidade de Brasília, UnB, Brasil.	PROFBIO	1
Universidade de Havana, Cuba	Mestrado em Ciências da Educação Superior	1
Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Universidade de Rio Verde, FESURV, Brasil.	Mestrado em Produção Vegetal	1

Continua...

**Tabela 6 – Das instituições e programas utilizados para desenvolvimento dos mestrados - Sudoeste Goiano – 2021** (continuação)

Instituição	Formação	Quant
Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal.	Mestrado em Ciências do Desporto	1
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil.	Mestrado profissional em Ensino de Ciências	1
Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.	Mestrado em Educação Física	1
Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.	Mestrado em Química	1
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Brasil.	Mestrado em Educação	2
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.	Mestrado em Ciência dos Materiais	2
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.	Mestrado em educação para a Ciência	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.	Mestrado em Agronomia	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.	Mestrado em ciências biológicas	2
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.	Mestrado em Geografia	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil – Goiânia	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil – Goiânia	Mestrado em Educação	4
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil – Goiânia	Mestrado em história	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. – Goiânia	Mestrado em física	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil – Goiânia	Mestrado em Letras e Linguística	2
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil – Goiânia	Mestrado em Química	1
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Goiânia	PROFMAT	1

Continua...

**Tabela 6 – Das instituições e programas utilizados para desenvolvimento dos mestrados - Sudoeste Goiano – 2021** (continuação)

Instituição	Formação	Quant
Universidade Federal de Jatai. Brasil	Mestrado em Educação	4
Universidade Federal de Jatai. Brasil	PROFMAT	2
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Jatai	PROFMAT	10
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Jatai	Mestrado em Educação	3
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Jatai	Mestrado em geografia	2
Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.	Mestrado em Educação	1
Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.	Mestrado em Estudos Literários e Culturais	1
Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	1
Universidade Federal de Lavras, UFLA, Brasil.	Mestrado em Estatística e Experimentação Agropecuária	1
Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.	Mestrado em estudos linguísticos	5
Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.	PROFLETRAS	2
Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.	Mestrado em Química	1
Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Brasil.	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	1
Lattes desatualizado	-----	1
Lattes não informado	-----	1
<b>Total</b>		<b>94</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Currículo - Plataforma *Lattes*

**APÊNDICE B – Instrumento para análise das dissertações****IDENTIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO (\_\_\_\_\_)****DADOS DA PESQUISA**

Palavras-chave:

Grande área de conhecimento:

Área de Conhecimento:

Linha de pesquisa:

Temática da pesquisa:

**APÊNDICE C – Relação das dissertações dos professores da Rede Estadual Básica de Educação de Goiás - SUDOESTE GOIANO.**

**Autor:** Aline Ferreira Santos Arruda

**Título:** Situações didáticas visando a educação ambiental para a sustentabilidade no cerrado: concepções de alunos e professores de uma escola pública

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Brasil.

---

**Autor:** Ana Cristina Alves dos Santos

**Título:** Contos de Fadas - Versões em Movimento

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.

---

**Autor:** Andreia Cristina da Silva (Doutora)

**Título:** A Avaliação da Aprendizagem: Fundamentação de uma alternativa sustentada pelo Enfoque Histórico Cultural

**Ano de defesa:** 2003

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ciências da Educação Superior - Universidade de Havana, Cuba.

---

**Autor:** Arilson Costa Alves

**Título:** Estudo de propriedades elétricas de óxidos semicondutores por métodos ab initio.

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ciência dos Materiais - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

---



**Autor:** Cristiane Moreira da Costa

**Título:** O Universo fantástico - uma experimentação para o letramento literário

**Ano de defesa:** 2019

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.

---

**Autor:** Carla Pereira de Oliveira

**Título:** Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa - um estudo "Q"

**Ano de defesa:** 2011

**Mestrado/Programa:** Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS.

Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS.

---

**Autor:** Fabiana Rosa Moraes

**Título:** Mulheres Fundadoras de Alencar: Iracema, Senhora e Lucíola.

**Ano de defesa:** 2003

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil

---

**Autor:** Flavia Rosa de Moraes Silva

**Título:** Os causos em Quirinópolis: Práticas Representações Culturais (1940-1970)

**Ano de defesa:** 2010

**Mestrado/Programa:** Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil (2010)

---

**Autor:** Helieder Cortes Freitas

**Título:** Estudo da extração e determinação de cádmio e chumbo em amostras ambientais empregando 1-(2-piridilazo)-2-naftol e a mistura dos solventes água, etanol e clorofórmio.

**Ano de defesa:** 2005

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Química - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.

---

**Autor:** Janice Aparecida de Azevedo Fernandes

**Título:** Iminências poéticas: Manoel de Barros e Arthur Bispo do Rosário - por uma poética da recomposição de inutilidades e do acriçamento

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.

---

**Autor:** Janine Barbosa Lima Fransolin

**Título:** A disciplina História da Matemática na formação inicial: uma perspectiva para a formação humana dos futuros professores de Matemática

**Ano de defesa:**

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** José Jorge Cavalcante Filho

**Título:** Quirinópolis: o teatro do crime e o cenário da violência

**Ano de defesa:** 1999

**Mestrado/Programa:** Mestrado em História. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil

---

**Autor:** Lilia Aparecida de Oliveira

**Título:** Educação ambiental nas séries finais do Ensino Fundamental I: o desenvolvimento de oficinas pedagógicas

**Ano de defesa:** 2019

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Ensino de Ciências. Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil.

---

**Autor:** Marcia Cristina Silva

**Título:** As pesquisas em educação básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG.

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Maria Lucia Alves Teixeira Silva

**Título:** A Concepção do Ensino de História no Ensino da Cultura Afrodescendente e Indígena, na Proposta de Reorientação Curricular dos Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul: Desafios Emergentes

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado em andamento em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Brasil.

---

**Autor:** Marcos Roberto da Silva

**Título:** Vídeo-caso em hipertexto (vch): de resíduos de enunciação à produção de significados

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação para Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Onilda Parecida Gondim

**Título:** Quando Incluir é Excluir: um estudo discursivo do surdo na escola regular

**Ano de defesa:** 2011

**Mestrado/Programa:** Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil

---

**Autor:** Perciliana Lara Bueno Nogueira Franco

**Título:** Secagem e armazenamento de sementes de *Anacardium othonianum* Rizz

**Ano de defesa:** 2019

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Biodiversidade E Conservação. Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde, IFGOIANO, Brasil.

---

**Autor:** Reile Ferreira Rossi

**Título:** Respostas de comunidade de aves à fragmentação florestal no Cerrado

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Zoologia. Universidade de Brasília, UnB, Brasil.

---

**Autor:** Rosangela do Nascimento Costa

**Título:** Impactos da avaliação diagnóstica nas aulas de Língua Portuguesa das escolas de Quirinópolis-Goiás

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Sebastiao Candido das Dores

**Título:** Estudo de Processos de Cristalização em Vidros 80TeO<sub>2</sub>-WO<sub>3</sub> Preparados em Atmosfera Rica em O<sub>2</sub>

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ciência dos Materiais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

---

**Autor:** Vinicius Borges Alves

**Título:** Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: Uma análise do "Programa Mais Educação".

**Ano de defesa:** 2013

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Adair Purcena Guimaraes

**Título:** AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa

**Ano de defesa:** 2008

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

**Autor:** Ademir Amaro da Silveira Junior

**Título:** Aplicação das Cadeias de Markov no Estudo do Controle Biológico da Planta Aquática Eichhornia azurea

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Adriana Batista da Silva

**Título:** Resolução de problemas de otimização utilizando o método Simplex

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Alessandra Espindola Cardoso

**Título:** Educação Financeira nas Escolas Públicas da rede Básica de Goiás

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Jatai - Goiás.

---

**Autor:** Andreia Ferreira de Moraes

**Título:** RASTROS DA SINGULARIDADE NO DIZER DO ALUNO DO ACELERA: marcas da constituição subjetiva e os (im)possíveis efeitos do (des) colamento significativo

**Ano de defesa:** 2009

**Mestrado/Programa:** Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.

---

**Autor:** Andreia Medeiros Lima e Silva

**Título:** Relação clima e vegetação na área do reservatório das usinas hidrelétricas de Caçu e Barra dos Coqueiros

**Ano de defesa:** 2013

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Geografia (Campus Jataí). Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Caroline Prado Brignoni

**Título:** A formação de imagens no olho humano: um experimento didático-formativo na perspectiva do ensino desenvolvimental de Davydov

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Claudia Sampaio Guimaraes

**Título:** A inserção da educação ambiental por meio da construção conjunta de três propostas pedagógicas em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Jataí-GO

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Mestrado Profissional em Educação para Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Fernanda Lima Silva

**Título:** Ensinar e Aprender Geometria

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Giselle Ferreira Alves Guimarães

**Título:** Currículo Desatualizado

**Ano de defesa:** 2020

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Jatai - Goiás.

---

**Autor:** Henrique Bernardes da Silva

**Título:** Construção dos conjuntos numéricos e o processo de significação das operações aritméticas

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Ivonice Mendes de Oliveira Guimaraes

**Título:** O papel da Gestão Escolar na implementação das Políticas Educacionais: O Pibid como foco de análise

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação para Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Joanice dos Santos Goncalves

**Título:** Sem informação no Lattes

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado no Ensino de Ciência e Matemática. Instituto Federal de Goiás Câmpus Jataí

---

**Autor:** Joao Paulo Cardoso de Freitas

**Título:** Narrativas acerca da educação científica e articulações com a Base Nacional Comum Curricular

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.

---

**Autor:** Juliana Abadia do Prado Soares

**Título:** A pluriatividade na agricultura familiar: estudos nos assentamentos Agrovila Rio Verdinho Rio Verde (GO) e assentamento Nossa Senhora de Guadalupe Jataí (GO)

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Geografia (Campus Jatai ).Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Kattiusce Candido e Silva

**Título:** Os (Con)Fins da Evasão e do Conhecimento Técnico-Científico em um Curso Técnico Integrado em Secretariado - EJA

**Ano de defesa:** 2019

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Kelly Cristine Ferreira Prado Duarte

**Título:** Identidade de gênero feminino no Programa Mulheres Mil: verdades, poder e subjetivação

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás - Unidade de Jataí, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Lydianne Gomes de Assis Ferreira Vilela

**Título:** Percepções de professores de Matemática relativas ao uso das tecnologias de informação e comunicação: análise de uma investigação-ação envolvendo o Geogebra

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---



**Autor:** Marcos Antonio da Costa

**Título:** Máximos e Mínimos: Uma Abordagem para o Ensino Médio

**Ano de defesa:** 2013

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Neydson Soares Santana

**Título:** Análise do Livro Didático: Implicações para o ensino-aprendizagem de Botânica no Ensino Médio

**Ano de defesa:** 2020

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional. Universidade de Brasília, UnB, Brasil.

---

**Autor:** Pablo Souza

**Título:** Abordagens Ambientais Verificadas no Livro Didático de Biologia e a Prática Pedagógica dos Professores

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Patricia de Oliveira Lacerda

**Título:** O cão e o homem no romance Os Cães Famintos de Ciro Alegria - uma visão dialética

**Ano de defesa:** 2007

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Estudos Literários e Culturais. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

---

**Autor:** Regina Efigenia de Jesus Silva Rodrigues

**Título:** As Contribuições do software graphmatica na construção do conhecimento matemático de função

**Ano de defesa:** 2011

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação Para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

---

**Autor:** Renilda Lino Pereira

**Título:** Formação do pedagogo: uma formação intercultural?

**Ano de defesa:** 2009

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Brasil.

**Autor:** Rhaylla Gimenes de Lima Martins

**Título:** Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física da região de Jataí - Goiás

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação Física - Uel - Uem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.

---

**Autor:** Rosalia Teresinha Katzer

**Título:** Da labuta para a conquista da terra aos labirintos da sojicultura: um olhar sobre o Assentamento Rio Paraíso, em Jataí (GO)

**Ano de defesa:** 2005

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Sheila Dias Alves

**Título:** Avaliação formativa: por uma educação de qualidade social

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil.

---

**Autor:** Simone Rosa da Silva

**Título:** Campinas: da identidade ao patrimônio

**Ano de defesa:** 2003

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Gestão do Patrimônio Cultural. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.

---

**Autor:** Sirlane Vicente De Sousa Silveira

**Título:** Das Políticas de Inclusão Escolar aos Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Comum Pública de Ensino de Jataí/GO

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás - Unidade de Jataí, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Thiago Guimaraes da Silva

**Título:** O ensino de Ciências por meio de textos literários: dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, UNIUBE, Brasil.

---

**Autor:** Ulysses Gusmão De Oliveira

**Título:** Sem informação no Lattes

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado em educação para Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática

---

**Autor:** Valeria Grecov Garcia

**Título:** Coordenação Pedagógica: um estudo em representações sociais

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação

---

**Autor:** Vitalino Garcia Oliveira

**Título:** Inglês como Língua Estrangeira e a Pedagogia Crítica: repensando o ensino e aprendizagem no século XXI

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado em PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL JATAÍ, UFG - REGJATAÍ, Brasil.

---

**Autor:** Viviane Ferreira Furtado

**Título:** Uma alternativa para se trabalhar a Educação Ambiental de maneira interdisciplinar nas aulas de Biologia e de Língua Portuguesa

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em PPGE/CM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Brasil

---

**Autor:** Welcianne Iris De Queiroz

**Título:** Intersecções entre currículo e Avaliação Educacional nas Licenciaturas em Matemática: um estudo das Instituições Públicas de Goiás e Mato Grosso do Sul

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Brasil.

---

**Autor:** Carlos Augusto Pereira De Rezende

**Título:** Uma Proposta de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre Associação de Resistores com uso da Simulação Virtual

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil

---

**Autor:** Cristiane Cabral Borges

**Título:** Um método para obtenção de famílias conjugadas utilizando o Teorema de Bayes e prioris não informativas.

**Ano de defesa:** 2001

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Estatística e Experimentação Agropecuária. Universidade Federal de Lavras, UFLA, Brasil.

---

**Autor:** Hugo Naves de Jesus

**Título:** Método compacto de diferenças finitas para resolver equações de Schorödinger não lineares com dispersão de quarta ordem

**Ano de defesa:** 2016

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Física. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Iris Martins de Moura

**Título:** Contextualização de Matrizes Para o Ensino Médio

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Ana Julia Queiroz Furquim

**Título:** As possíveis significações da palavra discurso em propostas de trabalhos acadêmicos

**Ano de defesa:** 2009

**Mestrado/Programa:** Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.

---

**Autor:** Angelica Candida de Jesus

**Título:** O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Brasil. Mestrado em Educação.

---

**Autor:** Aparecida Maira de Mendonca Rezende

**Título:** Escola Inclusiva: organização e funcionamento da Rede Estadual de Ensino, no Município de Rio Verde / Go, na perspectiva de gestores e professores

**Ano de defesa:** 2008

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação

**Autor:** Christian Irineu Dias Pereira

**Título:** Estudo das propriedades físico-químicas da molécula de curcumina frente a sistemas organizados biomiméticos (sistemas micelares)

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Química. Universidade Estadual de Maringá,

---

**Autor:** Christianne Vieira Guimaraes

**Título:** Avaliação de cultivares e híbridos de milho em camadas compactadas de solo.

**Ano de defesa:** 2008

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Produção Vegetal. Universidade de Rio Verde,

---

**Autor:** Claudimecia Brito Trancoso

**Título:** A transfiguração identitária em "Viva o povo brasileiro"

**Ano de defesa:** 2008

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.

---

**Autor:** Cleonice De Moraes Evangelista Leao

**Título:** Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob regência do professor

**Ano de defesa:** 2015

---

**Autor:** Dalma Flavia Barros Guimaraes De Souza

**Título:**

**Ano de defesa:**

**Mestrado/Programa:** Mestrado em estudos linguisticos

---

**Autor:** Denise Neves da Silva

**Título:** Programa de leitura e sua aplicação ao atraso no desenvolvimento

**Ano de defesa:** 2012

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.

---

**Autor:** Deusmaura Vieira Leão

**Título:** Aquisição da Linguagem: Efeitos de Significantes

**Ano de defesa:** 2008

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Eliane Sousa Alves Guerra

**Título:**

**Ano de defesa:**

**Mestrado/Programa:**

---

**Autor:** Elisvane Silva de Assis

**Título:** Diversidade Genética de Populações Nativas de Gabirobeira (*Campomanesia* sp) no Estado de Goiás

**Ano de defesa:** 2011

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Agronomia. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Fabio Vieira de Andrade Borges

**Título:** Equações Diofantinas Lineares em Duas Incógnitas e Suas Aplicações

**Ano de defesa:** 2013

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática - ProfMat. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Itamar Goncalves da Silva Filho

**Título:** Sem informação no Lattes

**Ano de defesa:** 2009

**Mestrado/Programa:** Sem informação no Lattes

**Autor:** Jair Oliveira Passos Junior

**Título:** Estudo Geométrico dos Sistemas Lineares em  $\mathbb{R}^2$  e  $\mathbb{R}^3$

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Jehane Christina de Oliveira

**Título:**

**Ano de defesa:**

**Mestrado/Programa:** Mestrado em andamento em Ciências Agrárias. Instituto Federal Goiano, IF Goiano, Brasil. Orientador: Juliana de Fátima Sales.

---

**Autor:** Jose Reinaldo de Araujo Quinteiro (Doutor)

**Título:** Do imaginário templo/igreja à experiência do sagrado em crianças de uma escola pública em Bela Vista de Goiás.

**Ano de defesa:** 2002

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil.

---

**Autor:** Leticia de Melo Vieira

**Título:** Potencial Alelopático, Antioxidante e Inibidor da Tirosinase de Aroeira-Preta (Myracrodruon urundeuva Fr. All.)



**Ano de defesa:** 2013

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ciências Agrárias. Instituto Federal Goiano, IF Goiano, Brasil.

---

**Autor:** Liliana Ataides Silva

**Título:** Análise da expressão gênica da fosfolipase em fungos

**Ano de defesa:** 2007

**Mestrado/Programa:** Mestrado em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Ludmila Jayme Borges

**Título:** Currículo referência de Educação Física do Ensino Médio em Goiás: concepções e reflexões

**Ano de defesa:** 2019

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil Jatai.

---

**Autor:** Manoel Aguiar Neto Filho

**Título:** Bioprospecção de fungos amilolíticos para produção de etanol

**Ano de defesa:** 2017

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Agroquímica. Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde (GO), IFGOIANO, Brasil.

---

**Autor:** Maria Isabel Pereira Bezerra Almeida

**Título:** Uma Proposta de Oficina Abordando Métodos de Otimização com o Uso do Software Gráfico WinPlotr

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Maria Rita de Cassia F Mulati

**Título:** O Estágio Supervisionado na formação do professor(a) de Educação Física

**Ano de defesa:** 2006

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, CUML, Brasil.

---

**Autor:** Mauro Guimaraes de Oliveira Junior

**Título:** Goiás no projeto de Império Atlântico Português de 1750 a 1821

**Ano de defesa:** 2011

**Mestrado/Programa:** Mestrado Em História; Cultura e Poder. Pontifícia Universidade Católica De Goiás, PUC - GO, Brasil.

---

**Autor:** Neades Afonso Gomes

**Título:** Possibilidades do uso da realidade aumentada na visualização de elementos matemáticos

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática - ProfMat. Universidade

---

**Autor:** Rafayane Barros Cabral

**Título:** Matemática e Música: Uma proposta de aprendizagem

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Ronaldo Martins Ferreira

**Título:** Transformações Geométricas por meio de software Geogebra

**Ano de defesa:** 2020

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Sebastiana Aparecida Moreira

**Título:** Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde- GO: dos números do IDEB à percepção qualitativa dos sujeitos.

**Ano de defesa:** 2013

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Educação. Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil.

---

**Autor:** Tairo Vieira Ferreira

**Título:** Aplicação do modelo variável latente em óleos essenciais

**Ano de defesa:** 2007

**Mestrado/Programa:** Mestrado em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

---

**Autor:** Vaneria Paula Sousa Martins

**Título:** Os efeitos de um programa de treinamento resistido sobre a flexibilidade, força de resistência, composição corporal e maturação óssea em alunas de ballet

**Ano de defesa:** 2015

**Mestrado/Programa:** Mestrado em Ciências do Desporto. Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal.

---

**Autor:** Joao Paulo Santos Carmo

**Título:** Síntese, Caracterização e Estudo Termoanalítico dos Ftalatos, Isoftalatos e Tereftalatos de Cobalto e Manganês

**Ano de defesa:** 2014

**Mestrado/Programa:** Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil

---

**Autor:** Keila Fernandes dos Santos

**Título:** Avaliação das atividades antioxidante e alelopática de *Tabebuia aurea* (Manso) B. & H e *Tabebuia impetiginosa* (MART). STANDL

**Ano de defesa:** 2012

**Mestrado/Programa:** Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde (GO), IFGOIANO, Brasil. Mestrado em Ciências Agrárias.

---

**Autor:** Onizio Ferreira de Jesus

**Título:** O uso de planilhas de Excel aplicada a tópicos de Geometria Analítica

**Ano de defesa:** 2018

**Mestrado/Programa:** Mestrado profissional em Matemática. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

## **Anexo A - Grupos de Trabalho de acordo com a ANPED (TEMÁTICAS/ÁREA DE CONHECIMENTO)**

GT- História da Educação

GT- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos

GT- Didática

GT- Estado e Política Educacional

GT- Educação Popular

GT- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

GT- Formação de Professores

GT- Trabalho e Educação

GT- Alfabetização, Leitura e Escrita

GT- Política da Educação Superior

GT- Currículo

GT - Educação Fundamental

GT- Sociologia da Educação

GT- Educação Especial

GT- Educação e Comunicação

GT- Filosofia da Educação

GT- Educação de Pessoas Jovens e Adultas

GT- Educação Matemática

GT - Psicologia da Educação

GT - Educação e Relações Étnico-Raciais

GT - Educação Ambiental

GT - Gênero, Sexualidade e Educação

GT - Educação e Arte

Fonte: Site ANPEd