

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO
LINGUAGEM E TECNOLOGIA (PPG-IELT)

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*-MESTRADOS DA UEG: ORIENTAÇÕES
POLÍTICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

NALVA DOS SANTOS CAMARGO SILVA

ANÁPOLIS
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO
LINGUAGEM E TECNOLOGIA (PPG-IELT)

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS.

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*-MESTRADOS DA UEG: ORIENTAÇÕES
POLÍTICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

NALVA DOS SANTOS CAMARGO SILVA

ANÁPOLIS
2018

Ficha catalográfica

S586p	<p>Silva, Nalva dos Santos Camargo. Pós-Graduação stricto sensu – mestrados da UEG [manuscrito] : orientações políticas e a formação continuada de professores / Nalva dos Santos Camargo Silva. - 2018. 140 f. : il.</p> <p>Orientadora : Prof^ª Dr^ª Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2018.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Educação superior – Pós-Graduação - História. 2. Mestrado –Universidade Estadual de Goiás - História. 3. Ensino superior - Formação de professores - Goiás(Estado). 4.Dissertações – PPGIELT – UEG/CCSEH. I.Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. I.Título.</p> <p>CDU: 378.046.4(817.3)(043)</p>
-------	---

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

NALVA DOS SANTOS CAMARGO SILVA

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*-MESTRADOS DA UEG: ORIENTAÇÕES
POLÍTICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia 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. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

ANÁPOLIS
2018

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*-MESTRADOS DA UEG: ORIENTACOES
POLITICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 10 de abril e 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva – UEG
Presidente

Prof. Dra. Iria Brzezinski – PUC-GO/UEG
Membro Interno

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG
Membro Externo

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira – UEG
Suplente

Anápolis-GO, 10 de abril de 2018

Dedico este trabalho...

Aos meus queridos pais, Mauro e Maria, pelo legado de integridade, ética, moralidade, idoneidade, amor e humildade. Em tempos difíceis, não mediram esforços para me ver profissionalmente formada. Com sabedoria, incentivaram-me a crescer a cada dia na fé em Deus...

A meus filhos, Jean e Thaís, por estarem sempre ao meu lado, por todo seu amor, carinho e por sempre acreditar em mim...

A minha nora, Cássia Beatriz, e a meu genro, Eustácio, pelo companheirismo e amor para com meus filhos nos constantes momentos de minha ausência...

À mais nova razão da minha luta, meu neto Diogo Henrique. Hoje é por você que sigo adiante.

A meu parceiro, o paciente José Inácio, por ter suportado meu estresse quase diário durante essa incrível jornada, que, entre nós, já dura 25 anos.



AGRADECIMENTOS

A Deus criador e condutor de toda história, por me conceder saúde e lucidez para concluir mais esta etapa da minha vida, por me conduzir e me proporcionar proteção, equilíbrio, paz e fé em todas os momentos de fragilidade. A Ele toda honra e louvor.

À Profa. Dra. *Yara Fonseca de Oliveira e Silva*, orientadora. Com você aprendi que, quando queremos seguir adiante, mesmo com toda adversidade, nós podemos ir. Você me mostrou que crescer é um ato contínuo. Durante esse período, aprendi a admirar e a respeitar você pelo profissionalismo, amizade, dedicação e pelas imensas contribuições dadas no decorrer deste trabalho. Por ser uma daquelas pessoas que chegam em nossas vidas, se fazem presentes, norteiam nosso caminho, ensinam para além da ciência. Pela paciência, carinho, zelo e dedicação, pela companhia nos eventos e pela partilha no aprendizado. A cada momento, juntas, deu-me a oportunidade de perceber o ser humano incrível que você é, mãe, esposa, mulher, amiga, conselheira e uma excelente professora. Obrigada, de coração, por ser esse ser humano que nos inspira.

Ao Professor Dr. *João Ferreira de Oliveira*, pelas dicas desde a fase inicial deste estudo. Obrigada por ter tecido considerações tão relevantes para a finalização desta pesquisa. Você é uma das pessoas que a gente aprende a admirar, por sua simplicidade e carisma. Um professor que nos instiga a pensar a educação como um projeto único, com respeito, comprometimento e empenho. Como dizia Paulo Freire, “Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado”, percebo que a formação nos dá oportunidade de nos conhecer e de conhecer o mundo e as pessoas a nossa volta. Obrigado por fazer parte desse momento de crescimento e maturidade profissional.

À Professora Dra. *Iria Brezezinski*, por suas considerações ao trabalho que, como sempre, foram imprescindíveis ainda na qualificação, fundamentais para a evolução da pesquisa e também para o aprofundamento teórico sobre a temática. Você, assim como os demais, foi excepcional, pois me ajudar a perceber que escrever é uma ciência que exige disciplina, responsabilidade e prazer.

Ao Professor Dr. *João Roberto Resende Ferreira*, pela disponibilidade, competência, amizade, carinho e compreensão, pela leitura atenta do trabalho. No decorrer desses dois anos, pude contar com pessoas surpreendentes e você, sem sombra de dúvidas, é uma delas. Em suas aulas, aprendi muito. Não só sobre a disciplina, mas, com os diálogos, na

partilha de experiências, enfim, em cada oportunidade que tivemos de nos encontrar, serei eternamente grata por esses momentos ricos de aprendizado.

Ao Professor *Raimundo Márcio Mota Castro*, pelas contribuições feitas na primeira apresentação da pesquisa, ainda durante o seminário. Você me ajudou a crescer. Com suas palavras, aprendi muito. Elas me deram certeza de que era isto que buscava.

Aos professores, Dr. *Sóstenes César* e Dra. *Maria Eugenia*, coordenadores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia/UEG, presentes desde o período em que iniciei esta pesquisa. Obrigada pelo apoio e pelas informações prestadas, pelo aprendizado compartilhado e pela compreensão com nossos anseios de aprendizado. Vocês são brilhantes no que fazem, na partilha de suas experiências intelectuais e culturais; sobretudo, por acreditarem na educação.

Aos Professores do PPG-IELT UEG, Dra. Débora Cristina, Dr. Ged Guimarães, Dr. João Henrique Suano, Dr. Sandra Elaine, Dra. Gláucia Vieira, Dr. Ariovaldo Lopes, Dra. Barbara Sabota, Dra. Lúcia Gonçalves, Dra. Marlene Barbosa, Dra. Mirza Seabra, pessoas que, de alguma forma, se fizeram presentes, incentivando a realização deste trabalho.

Ao professor e amigo, Dr *Hélvio Frank de Oliveira*. Estar com você durante a realização da disciplina de formação de professores, dividir as horas de viagem e trabalhar com você na universidade tornou-se momento ímpar em minha formação. Enquanto pessoa, a cada oportunidade, você ensinava que o ser humano em todas as etapas de sua vida aprende, cria e se transforma. Você mostrou que somos quem podemos ser, você é um amigo que aprendi a admirar. Obrigada por participar de meu crescimento como pessoa e como profissional.

À professora, irmã, amiga e confidente, *Damiana Antônia Coelho*, você é uma pessoa que ilumina, que cativa, pois é amiga, é parceira, é um ser humano abençoado por Deus. Não sabe o quanto sou feliz por ter sua amizade! Sua contribuição para esta conquista foi fundamental. Por isso, serei eternamente grata pelo incentivo e apoio em mais esta etapa de minha vida.

Ao professor e parceiro, *Antônio Oliveira*. Você não sabe o quanto o admiro, por sua determinação, carisma, sinceridade e, sobretudo, pela capacidade de superar as adversidades. Nesse momento de minha vida, não poderia esquecer-me de você. Obrigada por tudo! Espero um dia retribuir, de alguma forma, toda ajuda que você me deu não só na pós-graduação, mas durante boa parte de nossa trajetória escolar.

À *Rosimeire Soares de Souza*. Poucas vezes na vida conheci pessoas como você, humilde, simples, delicada e com um coração imenso. Sou grata a Deus por sua vida e, hoje, findando mais uma etapa, gostaria, de maneira especial, agradecer pelo companheirismo, pelas

orações, pelo zelo e pela amizade ao longo desses dois anos. Você se tornou mais que amiga, uma verdadeira irmã. Você é uma pessoa que guardo no fundo do coração. Obrigada mesmo!

Aos colegas, amigos, parceiros de trabalho da UEG Itapuranga, irmãos de jornada, de modo especial, aos professores Cláudio Tavares, pelo incentivo, empenho e responsabilidade demonstrada no trabalho e na vida. Você é muito especial. Valtuir, Mayra, Maurineide, Aulo Lucas Pires e Lukas Magno, obrigado pela parceria e compreensão nos momentos em que me ausentei das atividades e, sobretudo, pela amizade. Sou feliz em ter em minha vida pessoas como vocês. Obrigada por tudo.

A meus amigos da vida toda, Angela Alves, Divina Helaine e Eliano (Teco). Vocês me ajudaram a compreender que, para ser grande, é preciso, antes de mais nada, aprender a cair e se levantar, erguer a cabeça e seguir em frente. Obrigada pelo incentivo e pelas palavras de perseverança. Gislene, Kátia, Mirelly, Elisandra, Sarah Rízia, Jonathas Vilas Boas, Fernanda, Polyana Espindola, Isadora Mendes, obrigado pelas horas de diálogo e de descontração, pelas conversas incentivadoras, pela amizade e pelos momentos de lazer nas horas mais angustiantes desta jornada. Vocês são parte desta conquista.

A José Inácio, um homem como poucos, por sempre estar a meu lado, por poder contar com você nas horas difíceis, por suportar minha indiferença nas horas que passava mais tempo com os livros e o computador, pela paciência com que esperou por cada gesto meu durante as madrugadas de estudo.

A toda minha família, a meus irmãos, Fábio e Vilma, e a meus sobrinhos, Kamila, Mauro Neto, Leandro, Murillo, Kaíque e Eduardo. Vocês são os melhores. Obrigada por tudo.

O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos.

(THOMPSON, 1981, p. 185)

RESUMO

SILVA, Nalva dos Santos Camargo, **PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*-MESTRADOS DA UEG: ORIENTACOES POLITICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. Ano 2018 n° de páginas 144. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2018. Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Defesa: 10 de abril de 2018.

Esta dissertação inscreve-se na Linha de Pesquisa “Educação e Práticas Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo é analisar a atual política de pós-graduação, em específico a da UEG, tendo por base sua história e a relação do *Stricto Sensu* em nível de mestrado com a formação continuada de professores (FCP). Dessa forma o problema que nos interessou investigar é quais são as orientações políticas da pós-graduação e em que medida os mestrados da UEG se alinham a essas políticas, relacionando-se com a FCP? O estudo justifica-se pela necessidade de conhecer sobre a gênese das orientações da política da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil e, em específico, a da UEG. As discussões adotam um referencial teórico balizado por autores como Brzezinski (2002), Gatti (2011), Silva (2014), Diniz Pereira (2010), Oliveira (2014) entre outros. Para tanto, realizou-se um estudo de caso com base qualitativa, dos tipos descritivo e interpretativo. A investigação se deu pela pesquisa documental e de campo realizada em três dos programas de pós-graduação - mestrados - da UEG. Os resultados indicam que a implementação das atividades do *Stricto Sensu* no Brasil e no estado de Goiás se deu com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento econômico, articulando, desse modo, a qualificação de recursos humanos à necessidade de mão de obra para o mundo do trabalho. Os dados confirmam a contribuição dos cursos de mestrado implementados pela UEG desde 2008 por promover a melhoria da qualificação docente na política do Estado a partir do acesso das camadas mais carentes à educação superior. Embora, haja uma centralidade destes programas em alguns poucos campus da UEG, pois 7 (sete) dos 11 (onze) programas de pós-graduação (PPG) são desenvolvidos na cidade de Anápolis e apenas 4 em cidades do interior goiano. A análise dos documentos oficiais orienta uma política de pós-graduação *Stricto Sensu* que em nível de Brasil e do PDI da UEG, esses programas são considerados como etapa da FCP. Esse estudo conclui que a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado na UEG nasce em um contexto histórico de transformações, tanto econômicas quanto sociais, implicando a necessidade de uma proposta formativa mais contextualizada em que se tem a articulação intencional entre a graduação e a PG da UEG, pois, conforme comprovado, todos os sujeitos egressos dos mestrados pesquisados são de cursos de graduação dessa instituição. A pesquisa contribui para sinalizar a desvalorização do exercício docente pelas políticas públicas na atualidade e possibilitar as discussões que revelam a necessidade de refletir sobre o papel da PG no contexto da UEG contribuindo com a FCP e a efetiva melhoria da Educação Básica no Estado.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Continuada de Professores. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Políticas Públicas Educacionais. Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

SILVA, Nalva dos Santos Camargo, **STRICTO SENSU-MASTER DEGREES OF UEG: POLITICS GUIDELINES AND CONTINUING FORMATION OF PROFESSORS**. Year 2018 n° de pages 144. Dissertation of Master's Degrees in Education, Speech and Technologies– UEG, Anápolis-GO. 2018. Counselor: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Dissertation Defense: April, 10/2018.

This dissertation sign up on the Research Line “Education and Social Pratices” of the Graduate Program in Education Line Language and Technologies of Universidade Estadual de Goiás (UEG). The objective is to analyze the actual politic of postgraduate, specifically the UEG’s ones, having it’s history *Stricto Sensu* on a master level with the continuing formation of professors (FCP). So the problem that investigated us is what are the political guidelines of the postgraduate and to what extent the masters in the UEG are aligned to these policies relating with the FCP? The study justify itself by need of knowing about the genesis of politic guidance of postgraduate *Stricto Sensu* in Brazil and, specifically the UEG ones. The discussions adopt a theoretical reference marked by authors, like Brzezinski (2002), Gatti (2011), Diniz Pereira (2010), Oliveira (2014) and other ones. For this purpose, a study of case with qualitative basis, of the analytical and descriptive types, was carried. The investigation was given due to the documental and field research done in three of the postgraduate’s programs – master’s degrees – of UEG. The results indicate that the implementation of *Stricto Sensu*’s activities in Brazil and in the state of Goiás was given with an objective of contributing with the economic development, articulating the qualification of human resources to the needs of labour to the world of work. The details validate the contribution of the master’s degrees’ courses implemented by UEG since 2008 to promote the improvement of teaching qualification stem from the access of the more deprived to a superior teaching tier. Although it has a centrality of these programs in some UEG’s campus, because 7 (seven) of the 11 (eleven) programs are developed in the city of Anápolis and only in 4 goianos’ countryside villages. The reviews of the official documents guide a *Stricto Sensu*’s politic of postgraduate that the level of Brazil and of the UEG’s PDI, these programs are considered as step of the FCP. This conclude that the PG *Stricto Sensu* at a level of master’s degree at UEG born on a historic context of transformations, economical and social ones, involving the needy of a formative tender more contextualized that have an intentional articulation between the graduation and the UEG’s PG, since confirmed all the ones egresses of master’s degrees surveyed are from graduations courses of this institution. So, the research contribute to indicate the devaluation of teaching exercise by the public’s politics in the actuality and allow the discussions that reveals the needy of reflect about the role of the PG in the context of the UEG contributing with the CFP and the effective improvement of the basic education on the State.

Keywords: College education. Continuing formation of Teacher. Postgraduate *Stricto Sensu*. Public Educational Policies. Higher Education in Goiás.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1	
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>: LEGALIDADE, ESTRUTURA E EXPANSÃO.....	24
1.1 Pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: gênese à luz do Parecer 977/1965.....	24
1.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação: estrutura e expansão de 1975 a 2020.....	30
1.3 – Orientações políticas e evolução da pós-graduação: ações e desafios.....	48
CAPÍTULO 2	
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES POLÍTICAS, EMBATES E PERSPECTIVAS	56
2.1 Lei nº 9394/1996 (LDB): diretrizes para a formação de professores.....	56
2.2 Resolução nº 02/2015 e a pós-graduação <i>stricto sensu</i> em nível de mestrado: contribuições para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.....	61
2.3 PNE 2014 – 2024 e as discussões sobre o <i>Stricto Sensu</i> : formação continuada de professores.....	66
2.4 Formação continuada de professores: revisão de literatura e conceitos relevantes.....	75
CAPÍTULO 3	
DINÂMICA CRIATIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	85
3.1 Problematização.....	85
3.2 Objetivos.....	85
3.3 Objetivos específicos.....	85
3.4 Tipos de pesquisa.....	86
3.5 Etapas da pesquisa.....	87
3.5.1 As primeiras impressões.....	87
3.5.2 Revisão de literatura.....	88
3.5.3 Pesquisa documental.....	88
3.5.4 Pesquisa de campo.....	96
3.5.5 Instrumentos de pesquisa: observações e questionários.....	97
3.6 Sujeitos da pesquisa.....	98
3.6.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	100
3.7 Análise de dados.....	101

CAPÍTULO 4

PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM GOIÁS: A UEG E OS MESTRADOS.....	103
4.1 Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no Estado de Goiás: história e estrutura.....	103
4.2 A criação da UEG e da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : bases para a formação continuada de professores.....	107
4.3 Posicionamentos e perspectivas sobre o mestrado e a FCP: visão dos egressos e docentes.....	114
4.4 Posições e perspectivas: visão dos coordenadores dos programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> -mestrados da UEG.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	140

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Origem, contexto e objetivos dos Planos de pós-graduação no Brasil.....	45
Quadro 2 Evolução dos cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil de 1976- 2016..	47
Quadro 3 - Programas e cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil até 2016.....	48
Quadro 4 - Evolução dos programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> por regiões brasileira de 1998-2016.....	49
Quadro 5 - Mestres títulos concedidos até 2014.....	51
Quadro 6 – Destino dos egressos titulados da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em nível de mestrado na década de 1991 em (%) porcentagem.....	52
Quadro 7 - Mestres: atuação dos titulados no Brasil de 2009-2014.....	53
Quadro 8 – Afluência das fontes pesquisadas.....	90
Quadro 9 – Dissertação de mestrado utilizadas para a análise da formação continuada, pós-graduação, Educação Superior.....	90
Quadro 10 – Teses de doutorado utilizada para a análise, Educação Superior Universidade, Políticas públicas.....	91
Quadro 11 Educação superior, formação de professores, políticas públicas.....	92
Quadro 12 - Capítulos de livros sobre <i>Stricto Sensu</i> , formação continuada e Educação Superior.....	93
Quadro 13 – Documentos de orientações políticas da Educação no Brasil.....	95
Quadro 14 – Questões para investigação, grandes eixo formação.....	97
Quadro 15 – Grande eixo condições de trabalho.....	97
Quadro 16 – Grande eixo perspectivas profissionais.....	97
Quadro 17 – Amostra dos sujeitos da pesquisa acadêmicos egressos.....	98
Quadro 18 – Coordenação do PPG.....	99
Quadro 19 – Professores dos PPG <i>Stricto Sensu</i> da UEG.....	99
Quadro 20 – Instituições de educação superior reconhecidas em Goiás com oferta de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> 2016.....	103
Quadro 21 – Instituições e programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no estado de Goiás 2017.....	104
Quadro 22 – Total de docentes por dependência administrativa no estado de Goiás até 2016.....	105

Quadro 23 – Cursos <i>Stricto Sensu</i> em nível de mestrado ofertados pela UEG, por ano de criação e cidade em que se realiza.....	110
Quadro 24 – Disciplinas ofertadas na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> da UEG relacionadas a FCP.....	113
Quadro 25 – Perfil e atuação dos acadêmicos egressos dos programas de mestrado da UEG.....	114 115
Quadro 26 - Motivos do ingresso na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	116
Quadro 27 - Conceituando o mestrado.....	117
Quadro 28 - Contribuições da formação continuada com a melhoria da educação básica...	
Quadro 29 - Percepções sobre a pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> e sua articulação com a formação continuada da educação básica.....	119
Quadro 30 - Perspectivas da coordenação sobre as orientações políticas e articulação do <i>Stricto Sensu</i> com a formação continuada.....	121 122
Quadro 31 - Motivos pelos quais escolheu a docência.....	
Quadro 32 - Desafios da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> para uma formação continuada que auxilie na atividade docente da educação básica.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APCNS** - Aplicativo Para Criação de Cursos Novos.
- BM** - Banco Mundial.
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BNDE** - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- CAPES** - Comitê de Aperfeiçoamento do Pessoal do Magistério Superior
- CBE** - Conferência Brasileira de Educação
- CPFE** - Comitê Pró Formação do Educador
- CEFAM** - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CES** - Conselho Estadual de Educação
- CF** - Constituição Federal
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CES** - Câmara de Educação Superior
- CREI** - Centro de Referência da Educação Integral
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CONTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CNPG** - Conselho Nacional de Pós-Graduação
- CONARCEF** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD** - Educação a Distância
- EB** - Educação Básica
- EC** - Ensino de Ciências
- ES** - Educação Superior
- FC** - Formação Continuada
- FCP** - Formação Continuada de Professores
- FICP** - Formação Inicial e Continuada de Professores

FINEP - Financiamento de Estudos e Projetos

FME - Fórum Mundial de Educação.

FNE - Fórum Nacional de Educação

GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IFG - Instituto Federal de Goiás

IFG - Instituto Federal Goiano

IES - Instituição de Ensino Superior

IFE - Instituições Federais de Ensino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PDI - Plano Diretor da Instituição

PG - Pós-Graduação

PIB - Produto Interno Bruto

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PPC - Proposta Pedagógica do Curso

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PBP - Programa de Bolsa Permanência

PPG - Programa de Pós-Graduação

PPG-IELT - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia

PPI - Plano Pedagógico da Instituição

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECTEC - Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação Cultura

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TECCER - Territórios e Expressões Culturais do Cerrado

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

No Brasil, a pós-graduação estruturou-se, de fato, a partir da década de 1960, sobretudo, com a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, conhecida atualmente como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A instalação dessa instituição fomentou uma política de pós-graduação (PG) com a finalidade de fornecer ao país mão de obra qualificada para subsidiar o desenvolvimento social e econômico. Nessa perspectiva, os cursos de PG *Stricto Sensu* atendem às necessidades científicas e sociais, pois têm como foco a produção e a difusão do conhecimento, a partir do ensino e da pesquisa (SILVA, 2014). Nesse intuito, a missão da UEG, como instituição de educação superior, está em produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, em desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos, tornando-os capazes de atuarem criticamente na sociedade e de promoverem a transformação da realidade socioeconômica do estado de Goiás e do Brasil (UEG, 2012). Desse modo, a PG *Stricto Sensu*, objeto deste estudo, constitui-se como espaço acadêmico indispensável à formação e à qualificação dos quadros de pessoal da educação superior (ES).

Diante do contexto apresentado, da criação da Capes e de sua política de PG, o estudo buscou refletir também sobre as políticas públicas de educação, delineando suas contribuições para com a institucionalização da PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado. Nesse sentido, embora saibamos que não há um conceito pronto e acabado, entende-se que políticas públicas são ações sociais implementadas pelo governo, voltadas ao atendimento dos cidadãos. Dessa maneira, Mead (1995, p 37) define políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas, mostrando que a instalação de ações voltadas à implementação de melhorias para a sociedade se dá a partir de políticas, como, por exemplo, a criação da PG e a ampliação dessa oferta no país, em virtude de a PG ser vista socialmente como uma demanda.

O tema do presente estudo, portanto, é a pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrados da UEG: orientações políticas e a formação continuada de professores. Entendemos a necessidade de se pensar o mestrado como etapa relevante da formação docente e suas contribuições para com o desenvolvimento local, tendo por aporte a construção de conhecimentos que viabilizem o trabalho na educação básica, como salientam as orientações políticas. Nesse sentido, o estudo vislumbrou analisar em que medida os mestrados da UEG têm se estruturado dentro do contexto das orientações políticas da PG e como essas se articulam

à formação continuada de professores (FCP). Tem-se o intuito de perceber o papel desempenhado pela UEG no desenvolvimento local e regional.

Ante a esse entendimento, a FCP versada pela Resolução nº 02/2015, no Art. 16 diz que: “a oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas de gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (BRASIL, 2015), entendendo as atividades desenvolvidas pelos programas de PG *Stricto Sensu* tanto em nível de mestrado, quanto de doutorado como etapa significativa da FCP.

A fonte de inspiração desta pesquisa nasce da condição de ser professora e do contexto social e cultural bastante “perturbador”, o qual necessita repensar a formação continua para atuação na escola e em sala de aula, da educação básica até o ensino superior. A partir disso, buscou-se estudar o papel da PG, tendo em vista o número reduzido de estudos sobre a importância desse nível de ensino – Lei nº 9394/1996, art. 21e 24 – para a formação de professores e, conseqüentemente, para a produção de conhecimentos em diferentes áreas da sociedade.

Levando em consideração essas abordagens sobre origem da PG *Stricto Sensu*, de modo especial em nível de mestrado, no Brasil e em Goiás, esta pesquisa tem a pretensão, por meio do estudo de caso, de mapear os cursos de PG *Stricto Sensu*, bem como de analisar sua aproximação com a formação continuada e suas implicações para a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Nesse sentido, o estudo parte da análise dos seguintes documentos oficiais: os PNPGs, o Parecer 977/1965, os documentos da CAPES e também os registros da Plataforma Sucupira, além dos sítios dos Programas de PG da UEG. A par de todo esse aparato legal, a investigação apresenta o panorama histórico da evolução e ampliação da pós-graduação no Brasil. Como recorte temporal, define-se o período de 2008 a 2017. Por se iniciar a partir de 2008, o *Stricto Sensu* na UEG como *lócus* da pesquisa, assim como os programas, quase em sua totalidade, originam-se a partir de 2011. Nesse ano houve uma significativa expansão dos níveis de ensino e dos cursos de PG *Stricto Sensu* no Brasil e do ensino superior de maneira geral.

Considerando as instituições de ensino superior, sobretudo, a universidade, tomadas como espaço privilegiado de produção do conhecimento e difusão dos saberes via formação profissional, o foco de interesse da pesquisa parte dos seguintes questionamentos: quais são as orientações políticas da pós-graduação e em que medida os mestrados da UEG se alinham a essas políticas, relacionando-se com a formação continuada de professores? Diante dessas

questões, nossa investigação tem por objetivo central analisar a atual política de PG da UEG, baseada na sua história e na relação do *Stricto Sensu* com a FCP.

Para abordar a PG *Stricto Sensu*, elegemos como aportes teóricos os seguintes estudiosos: Nunes (2005); Severino (2006); Oliveira e Alves (2014) e Saviani (2000). À luz das teorias de Nunes (2005, p 84), segundo as quais “a pós-graduação *Stricto Sensu* tem por objetivo diminuir as assimetrias acadêmicas entre as regiões do país”, pensamos a relevância desse nível de ensino em nosso país como forma de melhoria da qualificação e também como fator de desenvolvimento contínuo de diferentes grupos. Balizamos também o estudo nas reflexões de Severino (2006), cuja abordagem teórica apresenta a intensificação da produção de bens e serviços da PG brasileira, e também amplia a formação profissional, o ensino e a pesquisa. Nessa mesma esteira de pensamento, encontram-se Oliveira e Alves (2014) e Saviani (2000). Os autores abordam a origem do *Stricto Sensu*, apresentando as inúmeras dificuldades encontradas em seu percurso para se efetivar de fato.

Em relação às discussões sobre a FCP, apoiamo-nos em Imbernón (2009), Gatti (2002; 2008), Nóvoa (1991), entre outros que abordam a relevância da formação continuada em meio às transformações sociais em curso. Nesse sentido, nossa proposta de investigação vai paulatinamente repensando o *Stricto Sensu* e a possível articulação desse nível de ensino com a formação continuada (FC)¹. Para responder às questões de pesquisas e alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada nesta investigação tem como ponto de partida o estudo de caso. Assim, para definir o que é estudo de caso e melhor desenvolver nosso trabalho, tomamos como base as abordagens de Yin (2001; 2005), Stake (2000), Goldemberg (1997) e Minayo (2001). Os autores são referência quando se trata das definições de estudo de caso e de pesquisa qualitativa.

A fim de coletar os dados para a análise, aplicamos a 25 mestres egressos dos cursos de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado um questionário com perguntas semiestruturadas e abertas. Essa metodologia de trabalho permite maior agilidade na coleta dos dados. Utilizamos o questionário também com os três coordenadores do PPG1, do PPG2 e do PPG3 da UEG. Essa forma de trabalho investigativo adéqua-se à realidade deste estudo. Tendo em vista esse procedimento de investigação, este trabalho divide-se em capítulos. O primeiro trata de apresentar a PG *Stricto Sensu*: estrutura, planos e orientações políticas no decorrer do processo histórico, cuja abordagem dá-se a partir da análise dos 5 (cinco) Planos de PG, em articulação

¹ Nesse estudo, adotamos a sigla FC para expressar a palavras formação continuada, evitando-se, assim, a repetição da expressão formação continuada.

com a formação continuada de professores e com o Parecer 977/1965, sob a pretensão de mapear as ações no tocante a PG no Brasil, em seus aspectos social e político.

O segundo capítulo, também relacionado às orientações políticas, apresenta, a partir da LDB lei nº 9394/1996, do PNE 2014-2024 e da Resolução nº 02/2015, as diretrizes da PG, considerando as propostas para a educação superior e a FCP, a partir da implementação de ações vinculadas ao *Stricto Sensu* em nível de mestrado, e, ainda, os diferentes conceitos apresentados nas últimas décadas à FCP, também discutidas nesse capítulo.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, o estudo de caso da UEG, no sentido de mostrar como a pesquisa se desenvolveu, discute a problemática, os objetivos, os tipos de pesquisa e etapas de pesquisa adotadas pelo estudo. São abordadas, ainda, no capítulo terceiro, as principais fontes, os sujeitos e a caracterização da pesquisa, o que nos possibilitou percorrer passo a passo à análise de dados.

O quarto capítulo desse estudo, apresenta a análise de dados, no qual tem-se como tema, analisando os dados da pós-graduação *Stricto Sensu* em Goiás: a UEG e os mestrados no qual apresentamos a partir da pesquisa documental, dados sobre a história, estrutura e evolução da pós-graduação PG a partir do *Stricto Sensu* no estado de Goiás e na UEG, mostramos também as implicações da pesquisa documental, balizados pela revisão de literatura e a pesquisa de campo. Esse capítulo apresenta como as orientações políticas da pós-graduação nacional nortearam a política de PG no estado de goiano e de modo mais específico na UEG, a partir da perspectiva dos acadêmicos egressos, dos docentes da pós-graduação e dos coordenadores dos programas de *Stricto Sensu* em nível de mestrado da referida instituição.

Esta pesquisa revela que se faz necessária a reflexão sobre o papel da PG no contexto da UEG para contribuir com a FCP e a efetiva melhoria da educação básica nos diferentes municípios do estado de Goiás. E ainda que o desenvolvimento local, possibilitado pela expansão da oferta de vagas na graduação e na PG *Stricto Sensu*, vem ocorrendo de forma gradativa, fortalecendo a melhoria educacional e econômica e o vínculo entre a universidade e a comunidade, ainda que se tenha a necessidade da continua melhoria da qualidade da formação da ES da UEG.

CAPÍTULO 1

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: LEGALIDADE, ESTRUTURA E EXPANSÃO

Este capítulo apresenta uma revisão histórica da PG no Brasil de 1950 até a atualidade, composto de três seções. A retrospectiva histórica traçada neste capítulo pretende conhecer as orientações das políticas públicas educacionais da PG de modo a entender como se estruturou e evoluíram os cursos de *Stricto Sensu* no Brasil. Compreende-se com isso que o arcabouço legal, como o Parecer nº 977/1965 e o Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG, em suas cinco versões, norteou a implementação do referido nível de ensino, além de ter evidenciado as bases conceituais que fundamentaram a concepção de pós-graduação e a condição assumida por essa desde sua institucionalização na década de 1950. Esse percurso é necessário, uma vez que contribui para a compreensão do objeto de estudo, a saber: a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado e sua relação com a atual proposta de FCP. Nesse sentido, o intento é além de descrever, analisar o conteúdo desses documentos legais, que orientam tal política, para conhecer o processo histórico da PG e seu alinhamento com o contexto socioeconômico e político.

1.1 Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil: gênese à luz do Parecer 977/1965

A PG, como uma necessidade para o desenvolvimento do processo formativo no Brasil, começou a ser pensada a partir da década de 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). A proposta de ensino dessas instituições voltava-se para um viés catedrático, no qual os professores com maior experiência profissional escolhiam o aluno que tivesse obtido destaque para ser “auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento”. Esse ‘modelo’ de educação permanecem até a década de 1960 (SAVIANI, 2000, p. 4).

A partir da década de 1950, com a criação da Capes, por intermédio do Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951, a PG *Stricto Sensu* se institucionalizou no Brasil. Assim sendo, era necessário adequar a educação superior (ES), para que, então, ela pudesse contribuir com o desenvolvimento econômico, político e cultural do país. Nesse período, ocorria intensas transformações sociais em vistas da modernização da ES no território nacional, a qual era

reflexo da política desenvolvimentista implementada pelo governo Juscelino Kubitschek, mormente, pela proposta de industrialização e pelo crescimento econômico do país (GOUVEIA, 2012). É nesse contexto que a alínea f do art. 2º do Decreto nº 29.741² postula a importância de se “promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados” (BRASIL, 1951, p. 2).

Na década de 1960, o governo instituiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão Meira Matos, com o objetivo de formular e alterar a Lei 4.024/1961, e, com isso, apresentar direcionamentos para a ES, sobretudo para a universidade. Segundo Silva (1963), a legislação vigente não apresentava uma discussão diretamente relacionada à questão universitária. Era preciso lançar as bases para o ensino de pós-graduação, bem como o sustentáculo para a expansão das universidades no Brasil. Considerando essas premissas, foi significativa a atuação do Conselho Federal de Educação (CFE) na elaboração das diretrizes da reforma universitária. Historicamente, a PG *Stricto Sensu* no Brasil, surgiu alicerçada por mudanças sociais e políticas, sinalizadas pelos ideais expansionistas do governo militar, a partir da Reforma Universitária de 1968. O momento era conflituoso, constituindo-se de mudança do governo e de um redirecionamento político e social de reformas em todos os setores da sociedade.

Em comparação com outros países, como a Europa e os Estados Unidos, esse nível de ensino, de modo institucionalizado, nasce tardiamente. Apenas no início dos anos de 1960, com a promulgação do Parecer nº 977/1965³, os cursos de PG foram implantados efetivamente no Brasil, já que, até dado período, embora já fossem realizadas, ainda não havia regulamentações por parte de órgãos competentes, como a Capes, por exemplo. O documento regulamentou a orientação estabelecida no Art. 69, alínea b, da LDB Lei nº 4.024/1961, de que os estabelecimentos de ES poderiam oferecer cursos de pós-graduação “abertos a matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (BRASIL, 1965, p. 169).

Nesse sentido, as medidas propostas pela Reforma da ES, cujas bases se assentaram no Parecer 977/65, nas Leis nº 5.540 de 1968, estruturou e regulamentou a ES e, a partir dela,

² Decreto número 29.741 de 11 de julho de 1951, que institui Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

³ Configura-se como um documento elaborado pelo conselheiro Newton Sucupira e pelos nove membros do Conselho Nacional de Educação CNE, cujo objetivo era desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados. Entendendo a necessidade de o país de criar e implementar cursos de pós-graduação destinados à formação de pesquisadores e docentes para cursos superiores, deveriam ser realizados, em dois ciclos, o mestrado e o doutorado.

a PG *Lato e Stricto Sensu*. Nesse panorama de regime político e de reformas⁴, a sociedade brasileira gradativamente viu-se envolvida com os ideais econômicos traçados pelo governo, principalmente no que se referia à qualificação da mão de obra, cujo único intuito foi o fortalecimento econômico, tendo por base a industrialização e deixando de lado a função social dos programas educacionais.

Ademais, as Leis implantadas no país nas décadas de 1960 e 1970, como a Lei 5.540/1968, que estruturou a reforma da ES e a 5.692/71, não aludiam relevância à pós-graduação, a não ser pelo fato de já propagarem a ideia de elaboração de ações políticas para essa área. Porque nesse momento a pós-graduação ainda estava se institucionalizando. Assim, apenas o Parecer nº. 977/1965 estabeleceu as bases para a implementação dos cursos de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado e doutorado e a implantação de novos cursos, caracterizando-os como qualquer curso que se segue após a graduação.

Até o ano de 1968, a ES contemplava apenas a graduação, fator que não permitia ao país alcançar as especificidades formativas de cada área do ensino. Nem mesmo os cursos de especialização ou de aperfeiçoamento preparavam, de forma eficaz, os profissionais para suprir a demanda do país em franca expansão da indústria e do comércio naquele momento. Todo esse avanço exigia um “número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação” (MEC, 2007, p. 165). Com isso, *grosso modo*, as determinações contidas no referido Parecer representavam uma perspectiva econômica, uma vez que buscavam selecionar pessoas das camadas mais elevadas da sociedade. Conforme afirma o documento (PARECER, 977/1965, p. 168),

a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade John Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa.

⁴ A chamada Reforma universitária, ocorrida em 1968, trouxe para a educação superior algumas transformações. Contudo, produziu efeitos paradoxais na educação superior brasileira. Se, por um lado, produziram-se ações modernizadoras para as Instituições federais e algumas para poucas instituições estaduais e confessionais, por outro, permitiram que as instituições pudessem controlar suas atividades de forma a articulá-las à pesquisa, fomentando assim o ideal de crescimento planejado pelo governo federal. Ocorreu também, nessa reforma, a abolição das cátedras vitalícias, substituídas em seguida por departamento, além da constituição da atividade acadêmica como cargo de carreira. A legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Abriram-se as portas para o Ensino Superior Privado, que, na perspectiva do governo, corroborava a ampliação da qualificação no país. Nota em Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 20 mar 2017.

O relatório Meira Matos indicava essa necessidade de rigor na seleção dos candidatos aos cursos de pós-graduação. Conforme o documento, tais cursos “destinavam-se aos alunos mais capacitados que desejassem continuar os seus estudos” (BRASIL, Relatório Meira Matos, 1969, p. 227). Essa orientação dada pelo relatório principiava um processo de elitização do ensino, como também ocorria durante os primeiros anos da República, em que “as camadas médias para continuar os estudos de nível superior, geralmente frequentavam as “aulas preparatórias” e prestavam o “exame preparatório”, exigido a título de mediação da aprendizagem do candidato realizada pela pós-graduação” (FREIRE, 1993, p. 74, *grifo do autor*)

A exigência expressa pelo exame de ingresso aos candidatos da PG indicava que o acesso a cursos desse nível de ensino restringia-se a um grupo minoritário de pessoas, sobretudo, àquelas que frequentavam boas escolas e que tinham tempo livre para se dedicar exclusivamente aos estudos. Tais vantagens ainda na atualidade (2018) – não contemplam a maioria da população acadêmica brasileira, que divide o tempo entre o trabalho e os estudos. Diante dessa problemática, constata-se que a PG privilegiava a elite brasileira, assim como a graduação em sua origem. Percebe-se, a partir desse enfoque, que o propósito da ES no Brasil era preparar seus representantes para assumirem a lideranças das questões políticas e administrativas do Estado (MEC, 2007).

Nessa conjuntura, foram estabelecidas as diferenças entre as opções de curso de PG disponíveis: *Lato* e *Stricto Sensu*. Essas duas alternativas se diferem em pontos específicos, a saber: a PG *Lato Sensu*, ou seja, em sentido amplo, compreende os cursos de especialização e pode ser vista também como uma forma de preparo para o acesso a um grau mais elevado de ensino, definido como *Stricto Sensu*. De acordo com o Parecer 977/1965, o *Stricto Sensu*, em sentido limitado, “confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento”. Com essa configuração, a PG *Stricto Sensu* possuiu objetivo,

essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (MEC, 2007, p. 166).

Na perspectiva abordada pelo Parecer nº 977/1965, o que de fato caracterizou os cursos de PG *Stricto Sensu*, em nível de mestrado ou doutorado, foi o grau de cientificidade de

cada curso, preparando os profissionais para atuar de acordo com suas experiências. Ainda, segundo o Parecer, um programa para atender plenamente a formação do sujeito na universidade deve conferir “caráter verdadeiramente universitário para que ela deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciências”. Nesse sentido, “os cursos de pós-graduação constituem imperativo de formação do professor universitário” (MEC, 2007, p. 165), evidenciando-se, assim, o perfil de cada universidade e dos cursos de PG *Stricto Sensu*. De acordo com essa abordagem, é possível afirmar que um dos propósitos da PG brasileira, em sua origem, era implementar a ciência e a pesquisa como forma de desenvolvimento de suas atividades.

Consoante às discussões sobre a PG *Stricto Sensu*, o intuito do governo federal, ao buscar a implantação e regulamentação dos estudos pós-graduados, foi basicamente o de desenvolver uma infraestrutura capaz de suplantar a lógica capitalista. Nesse entendimento, a PG brasileira tem por objetivo:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965, p. 36).

Diante desse discurso, desenvolveram-se por todo o país os cursos de PG, com a finalidade de expandir a produção intelectual e, desse modo, promover maior padrão de qualidade para o trabalho (CHIAVENATO, 2004). O disposto vislumbrou uma possibilidade para o fortalecimento de movimentos de professores em prol da formação docente em nível de pós-graduação. Assim, compreende-se que, embora tenha se originado sob a égide elitista, e ainda possua uma estrutura fragmentada, a PG tem contribuído para o desenvolvimento intelectual, para o preparo cultural e tecnológico de distintas áreas do saber. Além disso, como etapa da ES, a PG *Stricto Sensu* gerou também significativas mudanças sociais e culturais no país, de modo particular em relação à questão tecnológica. Ao falar sobre o desenvolvimento da PG brasileira, na década de 1970,

muito pouco pode ser atribuído a iniciativas pontuais de um ou outro organismo da sociedade civil ou a iniciativas endógenas das instituições particulares de ensino. Tanto é verdade que, além de uma estratégia vinculada ao desenvolvimento tecnológico autônomo, as políticas de pós-graduação estiveram sempre ligadas aos órgãos decisórios da área federal. (CURY, 2005, p. 18)

A preocupação do Regime Militar em desenvolver tecnológica e cientificamente o país se dava a partir dos cursos de PG, possibilitados, sobretudo pela Reforma da ES de 1968, a qual, de acordo com Martins (2009), tornou-se um instrumento fundamental para a renovação desse nível de ensino no país, uma vez que, por meio dela, têm início significativos programas de iniciação científica, capazes de articular os cursos de graduação à pesquisa, formando desse modo uma geração de pesquisadores. Nesse sentido, financiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e, em seguida, pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), instalaram-se programas de pós-graduação nas Universidades Federais, diminuindo com isso uma massificação da PG, como vinha ocorrendo com a graduação (MARTINS, 2009).

Após da Reforma de 1968 e dos investimentos realizados pelo governo nas Universidades Federais, a PG no Brasil teve, como papel principal, elevar a qualidade do ensino, articulando-o à pesquisa. Nesse entendimento, os Art. 1º e 2º da Lei 5540/1968 assinalam que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”, é “indissociável da pesquisa” (BRASIL, 1968, p. 3). Diante dessa vertente, o desenvolvimento da ES contribuiu com o processo de industrialização e com o crescimento econômico iniciado ainda na década de 1950, uma vez que forneceram ao mercado de trabalho a mão de obra qualificada para tal fim.

A Lei 5.692/1971, embora não seja considerada uma Lei de Diretrizes, evidenciava em sua proposta a necessidade da formação do educando em uma perspectiva contínua, de forma que o mesmo concluísse uma etapa de ensino e, logo em seguida, iniciasse outra. Com essa ideia, a referida Lei apresentava “ensejo a um novo posicionamento: o da passagem da preparação docente do ensino de 2º grau para o ensino superior, evidenciando-se desde então a necessidade da formação continuada”. (BRASIL, 1971, p. 16). Com isso, os estudos sobre a PG passaram a fazer parte do cenário educacional, exigindo maior desenvoltura por parte do cenário político.

Ante às diretrizes estabelecidas pelo Parecer 977/1965 e aos esforços do governo militar, no sentido de implementar ações para que as universidades pudessem qualificar intelectuais da elite brasileira, formando docentes para o magistério superior, como assevera Oliveira (2014, p. 348), o período do Regime Militar (1964-1985) “buscou instituir um sistema de Pós-Graduação para a formação de quadros de alto nível e a geração de conhecimentos que pudesse contribuir com o desenvolvimento do país”. Evidenciou-se, assim, o intuito da pós-graduação brasileira que, na perspectiva do Parecer supracitado, tinha por propósito o

estabelecimento de requisitos para seleção de candidatas, restringindo-a a um grupo menor, ao contrário dos cursos de graduação cuja seleção era mais aberta (MEC, 2007).

A partir das discussões realizadas até o momento, o desenvolvimento da ES alicerçado pela Reforma de 1968 e a institucionalização da PG pela Capes, bem como a aprovação do Parecer 977/1965, em consonância com a industrialização e com o crescimento econômico do país, apontaram a necessidade de criação de um plano para regulamentar a pós-graduação *Stricto Sensu*, tendo por finalidade estabelecer suas diretrizes e objetivos. É nesse contexto que se instituíram no país os Planos Nacionais de Pós-Graduação PNPG, elaborados pelo Conselho Nacional de Pós-graduação CNPG, em meados da década de 1970.

1.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação: estrutura e expansão de 1975 a 2020

A elaboração do I PNPG (1975–1979) ocorre em meio ao processo de industrialização do país, alicerçado pelo chamado milagre econômico, iniciado no final da década de 1967, durante o governo do general Costa e Silva, seguindo até o governo Médici e alterando a estrutura agrária, principal base da economia brasileira até os anos de 1960 (BACHA, 1976). Desse modo, ao instituir o CFE e a Capes, direcionando ações para o melhor desempenho do ES no Brasil e implementando diretrizes para normatizar a PG, nasce o I PNPG, fruto do trabalho do CNPG instituído pelo Decreto nº 73.411 de 4 de janeiro de 1974, aliado a um conjunto de medidas para desenvolver a pós-graduação no Brasil, tais como o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Essa última tinha por objetivo expandir a PG, de modo à possibilidade de integrar ensino e pesquisa (BRASIL, 1975).

Ao ser elaborado, o I PNPG tratou de traçar um diagnóstico sobre a PG que, até a década de 1950, não havia se institucionalizado, sendo realizado em instituições de ensino superior isoladas, conforme dito anteriormente, tais como a USP, o ITA e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Com isso, buscaram perceber os principais problemas que norteavam a PG, para, a partir de então, implementar medidas com vistas a superar os desafios e, em consequência disso, avançar quantitativa e qualitativamente. Assim, o I PNPG constatou o importante papel desempenhado até 1973 pela PG, vislumbrando, a partir de então, expandir-se tanto na oferta de novas vagas, como no desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Assim, formou-se mão de obra qualificada para os diversos setores da sociedade que passavam por transformações, conforme mostra o documento:

As transformações ocorridas em nosso País nas últimas décadas, notadamente a industrialização e a urbanização, estão profundamente vinculadas aos processos de inovação técnica e a divisão social do trabalho. Para que fossem atingidos níveis mais altos de organização e produtividade, novas profissões e especialidades têm sido exigidas. (BRASIL, 1975, p. 122)

Intensificou-se, nesse período, a exigência de mais escolarização e profissionalização docente. Mediante as iniciativas da sociedade civil e do Movimento de Educadores, surgidas no final da década de 1970, constituiu-se a base política e educacional para a criação do Comitê Pró Formação do Educador durante a I Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada pela PUC/SP, em 1980

Segue-se ao movimento a criação do Comitê, em 1983 transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCEF e, ainda, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), bem como a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Ressalta-se que os programas de mestrado e doutorado, desde a década de 1970, tinham como perspectiva o magistério superior. A esse respeito, o I PNPG (1975-1979) indicou que “até 1973, de 3.500 mestres e 500 doutores, cerca de 50% de cada nível foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional” (BRASIL 1975, p. 121). Essa estimativa evidenciou a grande importância da formação docente proposta pela Reforma do Ensino Superior e pelas políticas de PG à época. Naquele momento, o intuito era atender aos fins da expansão do mercado e subsidiar a necessidade das instituições federais para a capacitação docente, “integrando a pós-graduação ao sistema universitário, promovendo com isto a valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais” (BRASIL, 2005, p. 13).

Um ponto que também mereceu destaque com relação aos cursos de PG, de acordo com a abordagem do I PNPG, refere-se ao desempenho das atividades desenvolvidas pela universidade, cabendo às instituições desenvolver atividades de

coordenar os trabalhos em direção a objetivos definidos por seus componentes e unidades. [...] As instituições de ensino superior devem, a partir de agora, concentrar esforços e iniciativas para a melhoria de qualificação de seus recursos humanos, para poder cumprir, a médio prazo, os objetivos de formação autônoma de grupos e núcleos capacitados a preencher áreas deficientes e abrir áreas novas em seus programas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1975, p. 24)

Diante desse contexto, o I Plano estabeleceu as responsabilidades da universidade para com o preparo de seus profissionais, destacando-se a cobertura de áreas mais deficientes

dos programas de ensino. Conforme essa prerrogativa, as IES poderiam priorizar a formação de seus profissionais, antes mesmo de abrir-se para outros setores. Além disso, o Plano destacou a importância que essas instituições possuíam para “estimular, dentro da própria universidade, um maior fluxo de pessoal entre as áreas, cuidando da absorção de pessoal treinado e formado nela própria”. A esse respeito, o referido documento ainda asseverou que

os cursos de mestrado e doutorado têm nisto uma importante função, na medida em que devem oferecer condições para pesquisas e trabalhos de natureza complexa e interdisciplinar. Nesse sentido, o desempenho da universidade, em seu conjunto, dependerá muito do grau de integração e articulação entre os vários grupos e esforços. (BRASIL, 1975, p. 139)

Destarte, as orientações sobre a formação docente para o magistério superior apresentadas no I PNPG e as bases para uma proposta de valorização dos profissionais da educação estavam lançadas. Esse fato, a nosso ver, incentivou o ingresso dos docentes nos cursos de PG, tendo em vista a melhoria salarial, bem como o ingresso no magistério superior. Consequentemente, surgiram as conveniências provenientes dos estudos, além de *status* e de melhores oportunidades de trabalho.

Na esteira dessas discussões, o II PNPG (1982-1985) passou pelas mesmas medidas legais até ser aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82, significando um passo a mais para pensar a situação da PG e mantendo a perspectiva da melhoria da qualidade da ES e de seus profissionais. Assim, delinear o papel da PG no contexto nacional foi o ponto de maior destaque deste Plano. Um dos aportes que consideramos significativo, apresentado logo nos objetivos deste, diz respeito ao recurso humano qualificado, compreendido como

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. (BRASIL, 1982, p. 5)

Ao caracterizar o recurso humano qualificado, o II PNPG tratou de mostrar a necessidade de se ter um processo de qualificação pautado na produção de conhecimentos capaz de ofertar ao mercado mão de obra preparada para o exercício das distintas funções. Disseminaram-se nesse contexto, também, as chamadas premissas básicas da política nacional de PG, asseverando as condições relevantes para que os cursos pudessem se desenvolver de forma plena e, assim, auxiliar no avanço social e econômico previsto pelo governo. As proposições versavam especialmente sobre a questão profissional, com destaque para a qualificação docente em níveis de excelência para a pesquisa. Além dessas questões, encontrou-

se também no referido plano a ideia de estabilização das instituições de ES, bem como dos institutos de pesquisas, com finalidade de implantação de uma estrutura sólida, capaz de ofertar cursos de graduação e PG com maior eficiência (BRASIL, 1982).

A partir do contexto histórico de transformações, no qual a PG fora implementada, percebeu-se que nenhuma política pública ocorre alheia a sua realidade. Ou seja, parte-se do contexto social, cultural e principalmente do momento político no qual é implantada e implementada (BRASIL, 1982). Sendo assim, a expansão da ES consolidou-se no intuito de dar maior celeridade à política educacional durante o Regime Militar. Desse modo, acompanhar o desenvolvimento político e econômico do país em ritmo de industrialização, por meio do crescimento da PG, implicaria diretamente na ampliação da ciência e da tecnologia, proposta veiculada pelo II PNPG. A esse respeito, ao propiciar a política educacional, o governo estaria também investindo na sociedade. Assim, tais ações teriam por suposto que

a política educacional, como de resto toda política pública, não se constrói num vazio. Como resultado da ação humana, é definida e implementada em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual emerge. Portanto, sofre as influências dos embates políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes bem como do universo cultural e simbólico peculiar a nossa realidade, dimensões que se apresentam intimamente articuladas. (BOURDIEU, 2003, p. 138)

As considerações tecidas por Bourdieu (2003) são tomadas, aqui, como ponto de partida para analisamos a política pública de educação das décadas de 1960 e 1970 e, com ela, o financiamento da pós-graduação como uma prática comum nos países em desenvolvimento. Se considerarmos, por exemplo, que, durante a vigência do I PNPG, o país vivia um momento de rica expansão, o II PNPG, de modo contrário, nasceu no fim do período ditatorial, acompanhado por uma intensa crise econômica não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Esse contexto de tensão econômica fez com que o governo buscasse parcerias para seus projetos, incluindo nesse processo a privatização de órgãos estatais e a abertura ao comércio internacional como formas de estabelecer no Brasil a livre negociação. (BRASIL, 1986)

Também em relação ao contexto histórico referente ao Regime Militar, pode-se dizer que esse período foi propício ao desenvolvimento do sistema capitalista, tendo como princípio a entrada do capital internacional no Brasil, em que se vislumbrou maior crescimento econômico do país, dando suporte ao chamado “milagre econômico”, nesse contexto houve a aprovação do Parecer nº 462 de 14 de setembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) que implementaram os cursos de pós-graduação

Stricto Sensu na modalidade a distância, inclusive com abertura do Edital nº 5 de 1 de março de 2018 pela UaB, para programas de mestrados profissionalizante a distância (BRASIL, 1986). Com isso, está cada vez mais presente na sociedade brasileira e na universidade a expansão da ES pela via da pós-graduação, mas, de maneira quantitativa sendo necessário discutir a qualidade desse ensino.

No que tange ao contexto de transformações sociais e educacionais, uma crítica feita pelo II PNPG ao sistema de pós-graduação vigente à época refere-se ao acúmulo de funções delegadas aos gestores das instituições de ES e aos professores, que passaram a atuar apenas como agentes para a consecução de recursos para implementar a PG. Frente a essas novas responsabilidades, os professores orientadores sobrecarregavam-se, deixando de contribuir de maneira eficaz para a construção e difusão cotidiana do conhecimento de novos educadores.

Além das críticas apresentadas, o referido plano critica também a questão da abertura de cursos sem a prévia análise da localização e da efetiva necessidade. Essa expansão desordenada acarretou problemas que deveriam ser sanados em relação à PG, tais como: infraestrutura física inadequada, planejamento ineficiente da atividade pedagógica, entre outros. O que, em alguns casos, resultou em uma expansão sem qualidade, conforme reza o II PNPG, “em muitos casos, levou a um distanciamento dos padrões de qualidade considerados ideais” (BRASIL, 1986, p. 185).

Em relação à formação de professores, o II PNPG trouxe, como um de seus objetivos, “a formação de recursos humanos qualificados para a atividade docente e de pesquisa” (BRASIL, 1986, p. 177), e ainda mencionou que a PG deveria gerar qualitativamente um número cada vez maior de pesquisadores, atendendo à demanda crescente da sociedade. Diante dessa vertente, asseverou-se ainda que

A pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a pós-graduação constitui o contexto privilegiado. (BRASIL, 1986, p. 179)

A abordagem do II Plano sobre a PG *Stricto Sensu*, portanto, mostrou que uma de suas tarefas é propiciar a qualificação docente por meio da pesquisa. Desse modo, entende-se que ensino e pesquisa são condições necessárias para que o desenvolvimento do professor

ocorra de forma contínua, focando as atenções docente, com vistas diretamente ao viés produtivo e à consequente expansão do capital.

Segundo Ramalho e Madeira (2005), um dos principais aspectos do II PNPG era a diminuição das disparidades da PG entre as cinco regiões brasileiras. Assim sendo, os cursos se expandiram em algumas regiões e, em outras, a oferta desse nível de ensino era, ainda, pouco representativa. Configurava-se expressiva a disparidade apresentada na oferta desse nível de ensino nas diferentes regiões do país, o que precisava ser corrigido. Assim, ao expressar essa preocupação, o Plano trouxe para a discussão a necessidade de que o avanço da PG pudesse tornar-se realidade nas regiões cujo desenvolvimento ainda era bem restrito, como o Norte e o Centro-Oeste. Nesses locais, até a década de 1980, a pós-graduação era bastante limitada, mesmo contando com ações conjuntas com o III PND e o PBDCT, abrindo-se assim para pensar a redemocratização do país. Por essa razão, o contexto no qual se desenvolvera a PG *Stricto Sensu*, a partir da segunda metade da década de 1980, mostrou a importância de se pensar a elaboração do III PNPG.

A mudança na gestão da nação, em meados da década de 1980, não cessou os movimentos de elaboração das diretrizes políticas da ES. É em meio a esse contexto que o III PNPG (1986-1989) nasceu, já no período de redemocratização, entendendo a PG como um articulador do desenvolvimento científico e tecnológico do país. A partir desse Plano, a Capes analisou os avanços da PG brasileira, salientando sua significativa melhoria, tanto na estrutura quanto na quantidade e qualidade dos cursos ofertados. Assim, ao final da década de 1980, quando chegaram ao Brasil a ideia neoliberal e os avanços da economia capitalista, várias ações se desenvolveram com a finalidade de aliar a melhoria da qualidade da PG aos interesses da política econômica.

Dessa maneira, pensar o avanço da PG como uma política de atendimento das massas não era o foco do governo. Buscava-se, ao contrário, oferecer a um número reduzido de pesquisadores e cientistas condições para subsidiar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. Como o próprio Plano retratou, pela incipiência dos cursos existentes, ou ainda pela inexistência deles, era preciso implementar cursos de formação em algumas áreas da PG às massas (BRASIL, 1986). Nesse entendimento,

a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de prestígio acadêmico bastante evidente e reconhecido, que se concentra no setor público, sobretudo nas universidades federais, vem sendo induzida a uma lógica mais econômica e produtivista, trazendo implicações para o processo formativo e para a pesquisa acadêmica. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

A partir disso a PG, ao longo de sua trajetória, recebeu orientações políticas para se desenvolver. Para tanto, considerou-se como fator importante pensar infraestrutura física e pedagógica, vislumbrando, com isso, a melhoria da “estrutura dos programas de pós-graduação e, conseqüente, a definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação; a melhoria na qualificação do corpo docente, seja em termos de titulação formal, seja da capacitação profissional” (BRASIL, 1986, p. 198). Nesse entendimento, a qualificação docente ou profissional teve como finalidade a produção científica de artigos e teses sob níveis internacionais. A proposta era articular ensino e pesquisa dentro da PG.

Como marco dos Planos anteriores, o III PNPG salientou o avanço na pós-graduação, tendo como parte elementar desse avanço “o aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD)”, além de também destacar a “implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação” (BRASIL, 1986, p. 193). Desse modo, ao destacar etapas significativas para a expansão da pós-graduação, o III Plano mostrou como a formação e o aperfeiçoamento dos recursos humanos seriam a base que sustentaria as duas versões do PNPG anteriores a 1986. Logo, preparava-se o caminho para consolidar a PG, bem como institucionalizar a pesquisa e interligar esse nível de ensino com a ciência e tecnologia.

Ao discutir a origem e expansão da PG *Stricto Sensu*, percebe-se que o foco do processo formativo era o magistério superior, de acordo com o primeiro Plano. Já, no segundo, a perspectiva era o setor produtivo. Dessa forma, para alcançar os objetivos almejados pela PG, o III PNPG delega-lhe “o duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos” (BRASIL, 1986, p. 7). Conforme salientado nessa premissa, o trabalho com a pesquisa deveria fazer parte da formação, possibilitando, entre outros fatores, sua articulação com a qualificação docente.

Ao destacar a universidade como lugar privilegiado da formação, o III PNPG oportunizou que as instituições de ensino superior identificassem as necessidades e os interesses de cada região. Com isso, disponibilizou cursos através dos quais a pretensão era o atendimento da demanda local. Além de todas as questões apresentadas sobre o III PNPG, merece destaque a valorização dos profissionais do magistério superior. O referido Plano faz uma crítica ao governo e à aprovação do Decreto nº “85.487/1980, que reformulou a carreira do magistério federal, extinguiu a exigência da titulação de pós-graduado como elemento preponderante para a progressão funcional” (BRASIL, 1986, p. 16). O referido Decreto é contra as determinações

da Lei nº 5.692/1971, as quais versavam sobre a criação do Estatuto do Magistério e orientavam sobre a necessidade de titulação superior para o exercício docente.

No contexto abordado pelo Plano, ao extinguir a titulação em nível de pós-graduação, o governo abriu caminhos para que os professores não se preocupassem com a continuidade de seus estudos, enxergando a PG *Stricto Sensu*, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, com pouco interesse. A partir do Decreto supracitado, grande parte dos profissionais da educação perdera o interesse em continuar anos dentro de uma sala de aula, uma vez que o intuito principal seria a distinção por títulos e por nível salarial entre mestres ou doutores em relação aos demais profissionais.

Nesse sentido, os esforços dos docentes das universidades federais para se qualificarem em programas de PG foram anulados com a promulgação do Decreto 85.487/1980. A maioria das IES federais absorvia os professores, mesmo com pouca qualificação, em virtude da remuneração que receberiam, tornando-se assim desnecessária a formação continua. Como o foco era aquisição do título de doutor ou mestre, devido aos benefícios financeiros e sociais se tornarem o estímulo de busca pela PG, todos os esforços empreendidos até a aprovação do referido documento foram desconsiderados (BRASIL, 1986).

Em síntese, o III Plano vislumbrou a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades, bem como a integração da PG ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, considerando tais ações como essenciais ao desenvolvimento da PG (BRASIL, 1986). Diante dessa abordagem, a universidade, tida como centro produtor de conhecimentos, ampliou ainda mais seu papel, colaborando social, cultural e tecnologicamente com o desenvolvimento nacional, sobretudo no final da década de 1980, momento de transição entre o regime militar e o período democrático.

Na década de 1980, as discussões oriundas do cenário educacional giravam em torno da valorização do magistério superior e da garantia dos direitos trabalhistas do professor. Nesse contexto, intensificou-se a “participação ativa de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados, em todos os setores da vida nacional” (BRASIL, 1982, p. 183). De acordo com o Plano, caberia, desse modo, “à pós-graduação, portanto, o papel central na formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País” (BRASIL, 1982, p. 183). Confirma-se, assim, o intuito da PG que, na perspectiva do governo, representava a oportunidade de desenvolvimento econômico.

Articulou-se, com base nas discussões dos 3 (três) PNPG, a expansão do ensino superior, bem como as bases para que a sociedade pudesse, de forma contínua, aperfeiçoar-se,

atender à demanda das transformações cotidianas e avançar por todo o país, diminuindo as desigualdades regionais em relação à PG. Seriam essas as diretrizes pelo IV PNPG. Contudo, entre o ano de 1989, quando se encerra o período de vigência do III PNPG, até 1995, nenhuma atividade referente à elaboração do IV Plano fora discutida pela Capes, ou pelo Ministério da Educação (MEC). Ciente da necessidade de se continuar a ter orientações em relação à PG, em 1996 a Capes formulou ações vislumbrando elaborar o IV PNPG. As discussões ocorreram, sobretudo, para pensar os problemas e as perspectivas desse nível de ensino para os próximos anos (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, por deliberação da Capes, foi instituída uma comissão para organizar as discussões referente à PG brasileira. Essa comissão, responsável por promover debates que enriquecessem as ações da pós-graduação, cumpriu sua meta. Entretanto, mesmo tendo sido realizados os debates, suas conclusões se tornaram restritas à Capes, não se constituindo, de fato, em um plano, devido à falta de recursos para sua implementação. Embora não seja visto como um plano, o resultado dos seminários constituiu-se como contributo significativo para pensar a política de PG no Brasil até a implantação do novo PNPG.

Esse IV Plano, oriundo dos debates realizados pelo seminário organizado pela Capes na década de 1990, passou pela avaliação de muitos técnicos. O efeito das avaliações deu-se com a elaboração do documento síntese, que é a principal referência do IV PNPG (BRASIL, 2005). Mais ainda, as considerações tecidas pelo documento traçaram um retrato dos planos anteriores, refletindo sobre a situação atual da PG no Brasil, bem como seus avanços e sua conseqüente expansão. Em síntese, os debates propostos pelo seminário encomendado pela Capes tinham como propósito pensar a PG, a partir da “regionalização, cooperação internacional, modelos de pós-graduação e atuação das agências de financiamento” (BRASIL, 2005, p. 9). Esse documento constituiu-se no IV PNPG (2005-2010), cujas bases legais estão na Constituição Federal de 1988, ao mostrar que cabe à União legislar sobre a educação nacional e, além disso, conforme postulado no Art. 207 do referido documento e em consonância com a LDB Lei nº 9394/1996, obedecer ao “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (EC nº 11/1996). Com isso, subsidia-se legalmente a PG no Brasil, lançando, a partir de então, as bases para se articular a pós-graduação com a graduação.

Diante do contexto abordado e ainda de acordo com o documento base do IV PNPG, era preciso integrar a PG ao sistema nacional de ciência e tecnologia e, em decorrência disso, associá-la de vez ao setor produtivo. Desse modo, o IV Plano aborda as responsabilidades de cada um dos entes federados com a formação do cidadão em diferentes etapas de ensino. Diz também que a PG *Stricto Sensu*, bem como os demais estudos de nível superior, aparece de

forma explícita nas seguintes legislações: Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação PNE de 2001-2010, concomitante à criação do Sistema Nacional de Avaliação para a ES (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004, e, ainda, pela LDB Lei nº 9.394/1996, com ênfase para os artigos 63, que versam de modo específico sobre a FCP, e o Art. 64, que trata sobre a PG também assinalada pelo IV Plano.

De modo específico, o IV PNPG (BRASIL, 2010) apresentou uma preocupação com a FCP. Embora não tenha sido utilizado o termo, assevera a necessidade de ampliar o número de profissionais com a ES em cada etapa do ensino, sobretudo na educação básica (EB). A esse respeito, o Plano mostra que a expansão das vagas nessa etapa de ensino possibilita a formação de professores na graduação e também na PG, minimizando a falta de docentes qualificados para atender às escolas públicas e particulares e ao crescente número de alunos existentes no país nas distintas etapas de ensino. Conforme o documento, “a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior, continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira” (BRASIL, 2005, p. 26).

Diante disso, a ênfase do referido documento alude à preocupação expressa por vários outros, que norteiam a educação, como o PNE 2001-2010, a LDB Lei nº 9394/1996 e a própria Constituição Federal (CF, 1988), referentes ao considerável número de crianças e jovens ainda sem atendimento escolar de qualidade. Essa realidade se constitui como um problema que persiste em nossa sociedade desde a colonização. Mesmo que essa questão seja motivo de debate ao longo da história do Brasil, sua solução está distante de se tornar realidade. Isso ocorre, porque persiste no sistema educacional o pouco direcionamento das políticas públicas existentes para fins de implementação de ações de acesso e de permanência com sucesso de todos os alunos em nível de escolaridade, bem como a desvalorização de profissionais preparados para atender a essa demanda.

A esse fator se aliaram os precários investimentos na formação de professores para atendimento a todas as etapas de ensino e, em alguns casos, a desmotivação dos docentes em sala de aula na busca por aperfeiçoamento profissional em decorrência, sobretudo das más condições de trabalho, dos baixos salários, da jornada excessiva de trabalho a que o professor se submete e, por fim, da inexistência de planos de carreira, tidos como complicadores nesse processo (DINIZ PEREIRA, 1998).

A ênfase dos documentos anteriormente citados encontra-se na importância da elaboração dos planos de PG e demonstram inclusive a necessidade e a máxima relevância de tratar esse nível de educação como tema prioritário. Outro ponto considerável pelo IV PNPG (2005-2010) diz respeito a uma significativa ampliação do número de alunos em todos os níveis

de ensino, sobretudo na EB. O fato de que nem todos os educandos que saem da EB ingressam na ES nos tem feito refletir. Isso, *grosso modo*, caracterizou-se como um dos grandes problemas das políticas públicas de educação, culminando com fatores econômicos e sociais, dentre os quais se destacam a busca por emprego, a distância das universidades do local onde os alunos residem, entre outros fatores que se interpõem, com o objetivo de diminuir o acesso dos concluintes da EB à ES. Cabe ressaltar, no entanto, que essa é uma situação diferente vivida pela Universidade Estadual de Goiás, cuja proposta, desde sua origem, consisti na interiorização do ensino público além de ofertar pública e gratuitamente cursos de graduação atendendo desse modo às camadas mais carentes da sociedade, que até então tinha pouco acesso a ES.

Observou-se, diante desse fato, que um dos principais fatores para a redução do número de alunos oriundos do ensino médio que ingressaram na ES, dizia respeito tanto aos problemas de má distribuição de renda quanto aos sociais, como a necessidade de trabalho e etc. (BRASIL, 2005). Assim, em consonância com o IV PNPG, em 2004, foi também levado à sanção do ministro da educação o PNE (2005 – 2010), cujas deliberações trataram de nortear assuntos referentes à educação ao longo do quinquênio. Desse modo, a ênfase do IV PNPG centrou-se na ampliação desses cursos no cenário privado. Na abordagem do plano, essa expansão ocorreu principalmente nas áreas de Ciências da Saúde, Multidisciplinar e de Ensino, entre outras, em virtude da demanda existente no mercado de trabalho. Assim,

o aumento dos titulados em mestrado nas instituições privadas ocorreu, sobretudo, nas grandes áreas de Ciências da Saúde, Multidisciplinar e de Ensino, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, ou seja, em áreas que requerem menores investimentos ou têm maior demanda no mercado de trabalho. (BRASIL, 2005, p. 31)

Sob essa vertente, pode-se dizer que a expansão dos estudos de PG se deu pela via quantitativa para subsidiar o mercado de trabalho. Isso explica o rápido crescimento dos programas de mestrado e doutorado, tanto acadêmicos quanto profissionais, nas diferentes regiões do país. Nesse contexto, desenvolver atividades da pós em áreas prioritárias e de alto potencial produtivo, como a região Norte e Centro-Oeste do país, tornou-se o caminho para que a política de fortalecimento da PG pudesse, de fato, somar forças para o avanço técnico, científico e cultural do Brasil. Dessa maneira,

frente às demandas e às potencialidades do nosso país continental, a pós-graduação brasileira carece de política nacional que supere as disparidades do nível de desenvolvimento científico entre os Estados. É preciso inserir a política de formação de recursos humanos no contexto da política industrial brasileira. (BRASIL, 2005, p. 50)

Conforme o IV PNPG, as principais barreiras ao crescimento e desenvolvimento do país ocorreram em virtude das disparidades regionais existentes na oferta da PG brasileira ao longo de quase meio século. O número de programas de PG no Norte, Nordeste e Centro-Oeste como fora dito anteriormente, era insuficiente para atender à demanda da população dessas regiões. Alia-se a essa problemática a reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação docente, fator este que torna ainda mais precária a profissão de professor. Não obstante, os avanços na oferta de vagas para a pós *Stricto Sensu*, tanto em nível de mestrado, quanto de doutorado, no país, ainda está longe de alcançar os resultados obtidos pela Europa e pelos Estados Unidos, sobretudo no que se refere à produção científica. (BRASIL, 2005)

Considerando o exposto, um dos pontos relevantes para nossa investigação, apresentado pelo IV PNPG sobre a PG *Stricto Sensu*, diz respeito à atuação dos profissionais mestres, egressos da PG, em distintas áreas do conhecimento e em diversas atividades, inclusive fora do ambiente escolar. Segundo o apresentado pelo IV PNPG,

nas Áreas Básicas, há uma presença de mestres na academia (universidades e instituições de pesquisa), abrangendo cerca de metade dos egressos, mas expressivas frações, de quase 20%, também desempenham outros tipos de trabalho, como na administração e serviços públicos, ou em empresas públicas e privadas. Nas Áreas Tecnológicas, a proporção de mestres atuando na academia diminui bastante e, simetricamente, aumenta a dos que trabalham em empresas, alcançando cerca de 40%. Nas Áreas Profissionais, a fração dos que atuam na academia equivale àquela observada nas Áreas Tecnológicas. A proporção dos mestres que têm sua principal atividade remunerada em escritórios e consultórios passa a ser expressiva, chegando a 20%. A parcela dos que trabalham na administração e serviços públicos alcança 25%. (BRASIL, 2005, p. 44)

Os dados do IV Plano indicaram que atuação de considerável número dos professores PG ocorreu em distintas áreas de sua formação, inclusive em setores diferentes do magistério superior, para o qual, até a 3ª edição do PNPG, a questão PG fora pensada de modo mais específico. Isso ocorreu, porque as políticas públicas de incentivo à docência não criaram condições para que os mestres e doutores formados atuassem diretamente em sua área de formação.

Outro fator que impactou diretamente no ingresso cada vez maior de mestres e doutores em atividades, diferentes da docência, segundo o IV Plano, foi a desvalorização da carreira. Em alguns casos, nem sempre a remuneração oferecida para um mestre ou doutor, dentro de sua área de atuação, era suficiente para manter suas despesas. Quanto à formação de

professores, as três primeiras versões dos Planos apresentaram essa temática, tendo como foco o magistério superior. Entretanto, apenas o IV PNPG aludiu à questão de a pós-graduação ter como princípio atingir a educação básica. A esse respeito,

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 para a 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. 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 essa demanda. Vislumbra-se a possibilidade de estimular a criação de programa de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2005, p. 48)

Considerando o exposto, percebeu-se que, ao versar sobre a necessidade de expansão da PG, o IV Plano previa, como passo relevante, pensar também a possibilidade de cursos de mestrados para a formação de professores dos demais níveis de ensino. Dessa maneira, vislumbrou-se a qualificação de professores em serviço. Para tanto, os programas de pós constituíram-se em importantes mecanismos de colaboração na formação e aperfeiçoamento dos profissionais, seja para o magistério superior, seja para outras etapas e modalidades de ensino. Esse fato, cabe mencionar, passou a ser analisado na versão de nº 5 do V PNPG.

O V PNPG (2011-2020), criado por intermédio da Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010, na mesma linha dos planos anteriores, tece um diagnóstico geral sobre a ES e a PG *Stricto Sensu*. Todavia, enfatiza a educação básica brasileira, evidenciando os avanços, desafios e principais fragilidades que se constituíram em foco de atenção do atual Sistema Nacional de Pós-graduação SNPG. Nesse sentido, ao abordar sobre a pós e suas metas para um futuro bem próximo, o V Plano tomou, como ponto de partida, “o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o médio” (BRASIL 2005, p. 15). Essa questão, a nosso ver, relacionou-se diretamente à expansão da ES, vez que elevou a quantidade de alunos formada pelas universidades e pela FCP, tanto para atuação na EB quanto nos demais níveis e modalidades de ensino, consideradas as fragilidades do processo educacional nessas etapas da educação.

Nessas circunstâncias, o V PNPG objetivou traçar uma análise comparativa dos distintos processos pelos quais, contextualmente, a pós *Stricto Sensu* foi pensada. A implementação dos objetivos deste Plano, contribuem para pensar a educação em suas diferentes etapas, além de destacar os altos índices de crescimento dos programas desse nível

de ensino, em específico no mestrado, o qual, conforme o Plano, é criado na década de 1970. O doutorado, por sua vez, é criado logo mais adiante, em 1980. O V PNPG, ao tratar sobre cada uma das etapas *Stricto Sensu*, as aborda por modalidade, ou seja, apresenta dados regionais e nacionais dos programas de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado em uma percepção equânime. Indica, pois, quais os principais pontos que necessariamente precisam ser implementados, de modo a eliminar as assimetrias ainda existentes em cada região e a reduzir as diferenças nas condições de trabalho com a PG em todas as áreas de ensino. Nesse sentido, a PG necessita estar atenta ao atendimento das demandas regionais, com vistas a preparar profissionais em áreas variadas e a fortalecer a FCP.

Na abordagem apresentada pelo referido Plano, o avanço no número de matrículas na PG até o ano de 2009 indicou também a ampliação da oferta de cursos de pós em todo o país, bem como a implementação de novos programas e, conseqüentemente, a elevação do número de discentes e docentes na PG. Conforme o V PNPG, para o “desenvolvimento do país, é fundamental que haja um espalhamento equilibrado e generoso de nosso parque científico e acadêmico em pontos estratégicos do vasto território brasileiro” (BRASIL, 2011, p. 12). O V plano teve, por intuito, consolidar tanto a expansão da PG quanto as novas formas de superação das dificuldades regionais, com vistas à ampliação do desenvolvimento educacional em todos os níveis de ensino, subsidiando, dessa maneira, a desenvoltura socioeconômica do país.

No entanto, a análise desses documentos indica novamente a necessidade de um alinhamento da PG entre a pesquisa e o ensino, tendo em vista a difusão do conhecimento adquirido. Nesse sentido, percebeu-se que a PG *Stricto Sensu* tem se estabelecido como o principal instrumento de modernização do determinado nível de ensino (NUNES, 2005). O V PNPG, seguindo a trajetória dos Planos anteriores, tratou a pós como elemento indispensável à dinamização do sistema educacional. Ao esboçar, em suas diretrizes, preocupação latente com a EB, salientou a urgência de avaliar melhor seu desenvolvimento e, em consequência disso, transformar de modo objetivo a educação nesse setor.

Conforme o documento (BRASIL 2011, p. 6), “entre as urgências e as barreiras sistêmicas estão o ensino médio e o fundamental que exigem soluções que ultrapassem largamente o sistema de pós-graduação, o qual, ainda assim, deverá ter algo a dizer e a fazer, de forma a ajudar a colocá-los em outro patamar”. Nesse sentido, a abordagem do referido Plano, demonstrou, como parte dos desafios da pós, a melhoria dos processos formativos desde sua raiz, o ensino fundamental e médio, como forma de equacionar algumas das fragilidades do sistema educacional. Contribuiu, para tanto, com uma formação que atendessem plenamente aos anseios do ensino e da pesquisa, formando cidadãos qualificados em todos os níveis de ensino.

Além de postular, diretrizes para a EB, o V Plano teve como perspectiva avançar na proposta de diminuir as distorções regionais no que tange ao avanço da pós, buscando, por meio de ações e estratégias, tornar essa uma possibilidade comum a todas as regiões brasileiras. A interiorização e a expansão emergem dessas orientações com pontos estratégicos para a implantação de instituições universitárias nos diferentes estados brasileiros.

O V PNPG salienta ainda que a interiorização, principalmente na região norte do país, contribuiria com a proposta de expansão da PG. Assim, conforme o documento, “a terceira iniciativa com profundo efeito na pós-graduação refere-se à expansão da graduação, envolvendo a interiorização das Universidades Federais, por meio da consolidação de diversos *campi*” (BRASIL, 2011, p. 101). Embora refira-se somente à região norte, o que se observa, em relação ao desenvolvimento e expansão da PG e à diminuição das distorções regionais, é que as medidas postuladas pelo V Plano trariam já uma maior possibilidade de avanços da pós para uma das regiões com menor acesso a esse nível de ensino. Em relação a essa proposta, a UEG e seu processo de interiorização avançam, vislumbrando com seu crescimento oportunizar a implementação de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, no Estado de Goiás, fazendo com que a interiorização da pós-graduação se torne cada vez mais ativa.

O V PNPG, além das propostas já apresentadas anteriormente, aborda como premissa pensar a formação docente como estratégia para avançar no desenvolvimento educacional, na preparação adequada do cidadão desde a EB. Dessa forma, torna-se imperativo qualificar os professores por intermédio da PG, de modo que esses possam também auxiliar na melhoria da qualidade da aprendizagem, uma das tarefas da PG. Conforme o documento,

para conseguir dar continuidade à formação, é necessário um sistema de pós-graduação que tenha em suas características a ampla distribuição de vagas em todas as regiões do país, interiorizada, com fomento para a elevação da qualidade naqueles programas de menor inserção no mundo científico (na respectiva área) e a ampliação de condições de permanência para os estudantes. (BRASIL, 2011, p. 31)

Observa-se, diante da menção feita à continuidade da formação, um dos pontos de enfoque do V Plano, a saber, a relevância para pensar a ampliação dos programas de PG, sobretudo para atender às regiões mais carentes de formação. Dados da Plataforma Sucupira (2016), órgão da Capes, apontaram, em 2016, um crescimento de 347 cursos de mestrado acadêmico e profissional somente na região centro-oeste. Somando esses dados à quantidade apresentada nas demais regiões brasileiras, o número sobe para 4.267 cursos de PG *Stricto Sensu* ofertados no país, o que demonstra o elevado crescimento alcançado pela PG brasileira, especificamente em nível de mestrado, nessas últimas duas décadas.

No que se refere ao doutorado, a expansão também é significativa, sobretudo na região sudeste, saltando de 689 cursos, em 2004, para 1.154, em 2016. Essa expansão evidenciou o interesse de muitas IES em ampliar a oferta em cursos de PG. Entretanto, a falta de investimentos e de infraestrutura administrativa e pedagógica constituíram obstáculos que deveriam ser superados pelas IES e também pelo SNPG. Não obstante, ao longo de quase meio século, é inegável o avanço nos estudos da pós *Stricto Sensu* no Brasil, em diferentes regiões.

É perceptível, cada vez mais, a busca por melhoria da qualidade e da quantidade de titulados, bem como das instituições de ES que promovem cursos de mestrado e doutorado. Com isso, ampliam-se as possibilidades de avançar também os debates sobre a FCP por todo o país, já que em sua constituição, conforme assevera o V PNPG, a PG *Stricto Sensu*, de natureza acadêmica, é “voltada para a formação de professores e pesquisadores, com o doutorado no topo e o mestrado na base” (BRASIL, 2011, p. 126).

Dessa forma, na tentativa de cumprir as metas do V Plano, de expansão e consolidação do SNPG, para que se possa continuar dando à PG brasileira caráter científico internacional, são fundamentais os investimentos para o desenvolvimento econômico e social no país, para a diminuição das assimetrias regionais. É preciso valorizar programas CT&I, para que a educação, em todos os níveis e modalidades, possa, na atualidade e na próxima década, cumprir seus objetivos, interiorizando-se e contribuindo com a melhoria da formação de docentes e pesquisadores (BRASIL, 2011).

De forma resumida, para compreender os objetivos da PG desde a década de 1970 até a próxima década, como propõe o V PNPG, apresentamos, em forma de síntese, no Quadro 1, os PNPGs, elencando sobre eles título, objetivos e contexto histórico, político e social:

Ano de origem	Título	Contexto histórico, político e Social	Objetivo
I PNPG 1975-1979	Análise da evolução da pós-graduação no Brasil	Período marcado pelo Regime Militar e pela consolidação do sistema capitalista e do modelo de desenvolvimentista econômico e social. Governo ditatorial Ernesto Geisel.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa desse ensino e à elevação de 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.
		Período de transição da Ditadura para o regime	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento qualitativo do desempenho do sistema como um

II PNPG 1982-1985	Premissas básicas da política nacional de pós-graduação	democrático, marcado pela crise do Petróleo e enfraquecimento da economia nacional presidente João Figueiredo.	todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação. ➤ Formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisas em todas as suas modalidades, e técnicas para atendimento às demandas dos setores público e privados
III PNPG 1986-1989	Premissas do III PNPG	Marcado pelo início do Regime democrático e implantação da Constituição Federal de 1988, presidente José Sarney	➤ Institucionalização da pós-graduação; ➤ Formação de recursos humanos de alto nível; ➤ Melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação.
IV PNPG 2005-2010	Situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais	Ampliação da pós-graduação e do desenvolvimento técnico e científico. Envolve as transformações na política e de uma economia agroexportadora para uma economia industrial. Brasil presidido por Luiz Inácio Lula da Silva	➤ Expansão do sistema de pós-graduação, bem como a elevação do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país.
V PNPG 2011-2020	A pós-graduação brasileira no ano de 2020	Transformação política, econômica e social, da chamada era do conhecimento. Busca do país por tornar-se uma nação plenamente desenvolvida, diante do cenário internacional. Presidente Dilma Rousseff, golpe de estado presidente Michel Temer.	➤ Estabelecer programas estratégicos, por meio de consulta às universidades, de fomentos e incentivos financeiros, objetivando com isso diminuir as assimetrias regionais; ➤ Formar quadros de engenheiros em áreas estratégicas para tornar o país mais competitivo no setor de produção energética, como a nanotecnologia; ➤ Tornar o Brasil um país competitivo internacionalmente, de forma sustentável, numa potência econômica, científica e tecnológica, aumentando os investimentos em pesquisas. ➤ Tornar o mestrado acadêmico uma finalidade específica para o doutorado; ➤ Descentralização do sistema de pós-graduação, por meio do reestabelecimento da autonomia universitária; ➤ Apoio à educação básica e a outras modalidades.

Quadro 1 – Origem, contexto e objetivos dos Planos de Pós-graduação no Brasil de 1975 – 2020

Fonte: Autora (2017), com base nos PNPG – Capes

De acordo com o Quadro 1, observa-se que, desde a primeira edição do PNPG, a ênfase na formação de professores para o magistério superior, bem como nos avanços, postulando o desenvolvimento científico e tecnológico do país, foi estabelecida. Ao ser

elaborada a proposta dos dois primeiros PNPG, entre outras medidas, vislumbrava-se a formação de pesquisadores, bem como de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico do país. Já o terceiro, como surge no auge do processo de redemocratização, a proposta volta-se para a institucionalização e melhoria da PG, formando recursos humanos cada vez mais capacitados para atendimento da demanda educacional e do mercado de trabalho.

O Quadro 1 aborda as cinco versões do PNPG e apresenta de maneira geral o objetivo de cada Plano. Assim, ao analisá-lo, percebe-se que ainda que sejam diferentes possuem características que são próximas. Exemplo disso, é que o I PNPG caracteriza-se pela compreensão de que os investimentos na formação docente para o magistério superior poderiam oportunizar também o crescimento da ciência e da tecnologia. Enquanto que no II, uma característica fundamental era a qualificação docente, para os setores público e privado, articulando-os à produção de bens e tecnologia. Na mesma direção o III PNPG caracteriza-se por influenciar tanto quanto as duas versões anteriores à formação de recursos humanos cada vez mais preparados, dependendo para tanto da pós-graduação. Nesse entendimento, a análise do IV Plano mostra que a principal característica desta era qualificar cada dia mais os docentes, para que, por meio da pós-graduação, o país pudesse continuamente atender a expansão do sistema de pós-graduação. E, por fim, analisando o V Plano, observou-se que sua em característica fundamental há proximidades entre eles, tais como o preparo da mão de obra, que pudesse cada vez mais tornar o país competitivo, nacional e internacionalmente.

O IV e o V Plano de PG trouxeram como objetivos a expansão do sistema e a diminuição das assimetrias regionais, tendo como ponto de partida apoiar a educação básica. Nesse entendimento, percebe-se que, no decorrer do processo de elaboração dos 5 PNPGs, um dos entraves para a plena consolidação da PG se deu pela disparidade de oferta de programas e cursos de PG, assim como a implementação de financiamentos para subsidiar a diminuição das assimetrias. Dessa forma, na elaboração do V Plano, historicamente se percebe que, para se expandir e consolidar a PG brasileira, necessita, dentre outras ações, de estar articulada com os demais níveis de ensino, vislumbrando também sanar as desigualdades regionais na oferta do referido nível de ensino.

Na esteira destas discussões, percebe-se que positivamente cada um dos Planos de pós-graduação apresentados subsidiou a qualificação docente, inicialmente para o magistério superior e na atualidade para distintos níveis e modalidades de ensino. Promoveu a expansão do sistema de pós-graduação tornando este cada vez mais preparado para os novos desafios da pós-graduação e não menos importante os Planos tornaram possíveis a diminuição das

assimetrias regionais existentes desde a década de 1960, quando a pós-graduação tornou-se institucionalizada.

Diante disso, as discussões dos PNPGs orientaram uma trajetória para a pós-graduação que buscou, em cada período histórico, consolidar-se como etapa da ES, estruturando-se em diferentes áreas e impulsionando o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, além de buscar avançar técnica e cientificamente o país.

1.3 – Orientações políticas e evolução da pós-graduação: ações e desafios

A seguir apresentam-se os dados e as reflexões, considerando as orientações políticas da PG *Stricto Sensu* no Brasil, com o intuito de revelar a trajetória percorrida, bem como o processo de implementação e estruturação dos cursos de mestrados, tendo como foco sua expansão e possível contribuição com o desenvolvimento econômico do país, de cada região.

Diante da abordagem sobre os PNPGs, o que se observa é que a PG brasileira sai da década de 1970, com pouco mais de 490 cursos de mestrado, para 1959, em 2004 (BRASIL, 2010), o que evidencia o avanço de 74,98% da pós-graduação, sobretudo nas últimas duas décadas do século XX. Sob essa perspectiva, percebe-se, desde a década de 1970, quando foram implantados os cursos *Stricto Sensu* em nível de mestrado, até 2016, que a PG vem gradativamente logrando êxito, ao menos quantitativamente, como mostra o Quadro 2, a seguir.

Ano	Doutorado	Mestrado	Mestrado profissional	Total geral
1976	181	518	0	699
1980	260	680	0	940
1985	332	784	0	1116
1990	469	993	0	1462
1995	682	1289	0	1971
2000	903	1620	98	2621
2005	1099	1923	202	3224
2010	1630	2771	356	4757
2016	2208	3498	772	6478

Quadro 2 – Evolução dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil de 1976 a 2016

Fonte: Autora (2017), com base nos dados da Geocapes 2016 acesso em março 2017.

Observando o Quadro 2, é possível dizer, em relação à PG, que houve um aumento considerável dos cursos *Stricto Sensu*, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado no país, principalmente no período entre 2005 e 2010, contexto de avanço tecnológico e de inovação. Esse cenário pode se relacionar ao crescimento do mestrado profissional, uma vez que, até o

final da década de 1990, não havia registros dessa modalidade no país, fato inaugurado a partir do ano 2000, que foi se alterando de modo expressivo, conforme o Quadro 2. Nesse sentido, pode-se dizer que, considerando também os dados referentes ao número de programas, até o ano 2000, segundo o GEOCAPES (2016), totalizavam, entre o mestrado e doutorado e o mestrado e doutorado profissional, apenas 1.439 programas em todo o país. Em 2016, a situação é outra, segundo a Capes (2016), perfazendo um total de 4.193 programas de PG *Stricto Sensu*, o que demonstra que, desde a década de 1970 até a atualidade, houve uma elevação considerável na oferta desses cursos em todo o país.

De acordo com o PNPG, a evolução da pós tem se dado de forma surpreendente em relação a outros países da América Latina, como o Chile e a Bolívia. No entanto, se esses mesmos dados fossem observados a partir do contexto regional, dentro do território brasileiro, o que se constata é que ainda é necessário que a Capes e os órgãos responsáveis, bem como os PNPGs, continuem implementando ações para diminuir as diferenças que persistem de uma região para outra, no que tange à implantação de programas e cursos de mestrado e doutorado em algumas regiões do país, como o Norte e o Centro Oeste.

Para melhor exemplificar essa situação, elaboramos o Quadro 3, que mostra, de forma detalhada, a diferença entre o número de programas e cursos de PG *Stricto Sensu* implantados em cada uma das cinco regiões brasileira até 2016:

Região	Total de programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
Centro-Oeste	361	145	11	52	153	512	298	163	51
Nordeste	891	399	16	148	328	1219	727	344	148
Norte	250	119	4	49	78	328	196	82	50
Sudeste	1956	410	41	384	1121	3073	1529	1161	383
Sul	942	311	11	158	462	1402	773	473	156
Totais	4400	1384	83	791	2142	6534	3523	2223	788

Quadro 3 – Programas e cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil até 2016.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados da plataforma Sucupira/Capes 2017.

Legenda: **ME** Mestrado; **MP** Mestrado Profissional; **ME/DO** Mestrado e Doutorado.

O Quadro 3 mostra os dados referentes ao número de Programas e de cursos de PG, por intermédio dos quais possibilita-nos observar que, embora venham avançando por todo o país, os programas de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, na mesma vertente, os cursos de pós, as regiões Norte e Centro Oeste ainda apresentam a menor participação na implementação desse nível de ensino. Enquanto as regiões Sul e Sudeste, juntas, totalizam 2.898 programas, as regiões Norte e Centro Oeste apresentam ainda um número bem limitado de programas, apenas 611. Já em relação aos cursos,

o avanço das respectivas regiões amplia-se um pouco mais, chegando o Norte e Centro Oeste a possuírem 840 cursos. Se comparado aos estados do Sul e Sudeste, esse avanço se torna irrisório, uma vez que a ampliação desses chega a 2.312 cursos, três vezes mais que nas regiões anteriormente citadas. Constata-se, portanto, que houve um avanço em todas as regiões. Contudo, o crescimento desses continuam a ocorrer mais expressivamente nas regiões do eixo sul e sudeste.

Em relação aos dados do Quadro 2, se comparados aos dados da série histórica da PG, apresentada pelo V Plano, observa-se que, de 1976 – 1º ano de vigência do I PNPG – até 2016, os números da PG apresentam uma surpreendente variação, sobretudo em relação ao mestrado profissional, o qual só passa a figurar no cenário da pós a partir de 1998, com um número mínimo de 27 cursos em todo o território nacional. Já no que se refere ao mestrado acadêmico, esse sai da década de 1976 com 518 cursos para atingir 3.523 em 2016, um avanço de quase 700% a mais. Já os cursos de doutorado, nesse mesmo período, iniciam-se com 181 em 1976 e se estendem a 2.223 cursos, conforme dados do V PNPG (BRASIL, 2011, p. 80).

Os dados apresentados no Quadro 2 possibilita-nos dizer que ainda é preciso avançar, no sentido de diminuir as disparidades regionais e, desse modo, alcançar os objetivos propostos no V PNPG, quais sejam, de interiorizar a PG, possibilitando maior desenvolvimento do parque científico da pós em setores distintos do conhecimento. Assim, se comparados ao Quadro 2, que retrata tanto o número de programas quanto o de cursos, a Tabela 2 destaca apenas os cursos desenvolvidos em cada região, de modo que se entende que nem sempre quando há a oferta de uma quantidade de programas de mestrado também se ofertem cursos de doutorado ou mestrado profissional. A partir desse entendimento, a Tabela 2 mostra dados sobre o crescimento da PG *Stricto Sensu* nas cinco regiões brasileiras nas modalidades acadêmica e profissional, a seguir:

Ano	Região	ME/DO	ME	DO	ME/DO/ MP	ME/MP	Total	Ano	ME/DO	ME	DO	ME/DO/ MP	MP	Total
1998	N	10	13	1	0	0	24	2016	78	104	4	121	41	307
1998	NE	69	106	2	1	1	179	2016	320	363	15	436	134	1268
1998	SE	540	207	16	9	1	773	2016	1104	347	39	1599	346	3089
1998	S	111	96	4	6	0	217	2016	453	283	10	596	143	1485
1998	CO	19	52	1	3	1	76	2016	151	135	8	197	46	537
	Total	749	474	24	19	3	1269	Total	2.106	1232	76	2.949	710	6.686

Quadro 4 - Evolução dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* por regiões brasileiras de 1998 – 2016.

Fonte: Autora (2017), a partir da pesquisa documental, com base nos dados da Geocapes 2016.

De acordo com a Quadro 4, percebe-se que os principais programas de PG, até o final da década de 1998, concentravam-se nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul. Tal situação está se modificando, pois as regiões Norte e Centro Oeste passam a figurar no cenário da PG *Stricto Sensu*, apresentando uma participação expressiva, tanto com programas de mestrado acadêmico quanto de mestrado profissional. A Tabela 2 mostra que, em relação à região Centro Oeste, em que, até a década de 1998, os cursos de PG *Stricto Sensu* praticamente não existiam, tem-se, em 2016, um crescimento de 706%, o que evidencia um avanço substancial que pode ter se configurado, sobretudo, pela implantação de novas IES na região em específico no estado de Goiás.

Outro fator observado em relação a essa expansão dos cursos *Stricto Sensu*, apresentados pela Tabela 2, é que, até a década de 1998, os maiores índices de crescimento se davam nas Regiões Sul e Sudeste. A partir de 2016, tal expansão representa apenas 399%. Especificamente em relação ao mestrado, o crescimento apresentado pela região Centro Oeste é elevado e alcança, em 2016, um percentual de 259%. Já na região Sudeste, que na década anterior vinha crescendo de forma acelerada, o crescimento percebido foi de apenas 167%, o que *grosso modo* demonstra o forte interesse dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e de maneira específica do estado de Goiás em investir em ações na formação e qualificação de seus profissionais. Também chama nossa atenção o crescimento elevado em todas as regiões dos programas de mestrado profissional, que até o fim da década de 1998 eram pouco presentes no país. Compreende-se, assim, que o referido aumento tem fortemente impactado os dados da expansão da PG brasileira.

Com base nos dados sobre a expansão da PG, observa-se também que, desde a década de 1970, quando se implantaram no país os cursos *Stricto Sensu*, em nível de mestrado preparado para um contingente bastante representativo de mestres, tanto acadêmicos quanto profissionais, em áreas diversas, em sua maioria servia para atuar na educação superior, como se observa no Quadro 5, a seguir apresentamos o número de titulados no mestrado acadêmico e no mestrado profissional no período de 2004 a 2014:

Grande Área do Conhecimento	Mestrado acadêmico		Mestrado Profissional		Total	
	2004	2014	2004	2014	2004	2014
Ciências exatas e da terra	2.227	47.778	60	858	2.287	48.636
Ciências Agrárias	2.503	56.720	10	915	2.513	57.635
Ciências humanas	4.421	93.168	45	1.822	4.466	94.990

Ciências Sociais aplicadas	3.892	74.188	656	11.744	4.548	85.932
Engenharias	3.605	67.319	528	6.756	4.133	74.075
Linguística, Letras e Artes	1.719	35.034	--	92	1.719	35.126
Ciências da Saúde	3.581	77.597	262	6.619	3.843	84.214
Multidisciplinar	1.154	31.638	304	10.048	1.458	41.686
Total	23.102	483.442	1865	38.854	24.967	484.794

Quadro 5 - Mestres: Títulos concedidos até 2014 no Brasil.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados do livro Mestres e Doutores 2015, Publicação da PPGE 2016.

Analisando o quantitativo de mestres titulados no país, tanto acadêmica quanto profissionalmente, durante a década de 2004 a 2014 é possível perceber que houve um avanço substancial dos títulos de mestrado concedidos, conforme mostra o Quadro 5, com dados da Coleta Capes (2015). Conforme se observa, os cursos cuja variação é maior, tanto acadêmica quanto profissionalmente, são das Ciências Humanas, seguidas pelas Ciências Sociais e pelas Engenharias, para os quais o avanço das titulações chega a ser de 400%, sobretudo, em relação às Ciências Humanas.

Nesse contexto, os dados sobre a evolução, mostrados pela Coleta Capes e pelo livro Mestres e Doutores (CGEE, 2015), ressaltam que o avanço dos títulos de mestres, concedidos no país conforme relata Barreto e Borges (2009) associam-se ao “crescimento da ciência nacional e está intimamente ligado à relevância da pós-graduação para a produção de conhecimento, uma realidade das últimas décadas, legitimada internamente e reconhecida internacionalmente” (BARRETO e BORGES, 2009, p. 97). Nesse entendimento, a elevação gradativa do contingente de concluintes dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado no Brasil entre os anos de 2004 - 2014, quantitativamente refere-se a dados numéricos, não englobando, porém, a questão da qualidade desses cursos, considerando que os mesmos passaram por um processo de expansão no qual a estrutura física e pedagógica destes nem sempre foram observadas. Entretanto, conforme (BRASIL, 2016), com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação SNPG, a partir de 2013, a PG passa por um processo contínuo de avaliação e acompanhamento, objetivando com isso verificar a qualidade da PG, bem como identificar as assimetrias regionais, investindo mais na implementação da pós-graduação.

Em geral, as Ciências Humanas e as Ciências Sociais Aplicadas vêm apresentando maior crescimento, desde o ano de 2004, quando há também maior investimento nos programas de PG *Stricto Sensu* seguidas pelas Engenharias, que, até 2014, juntas, titularam cerca de 254.997 mestres. Tal fator se dá a partir dos objetivos expansionistas propostos pela Capes, propostos através dos cinco Planos de PG e também da sanção da LDB (Lei nº 9394/1996) e

ainda do apoio dado à educação por meio dos Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010 e 2014 -2024, cujos preceitos salientam de forma direta a importância de expandir o número de vagas e de titulados na pós-graduação.

As orientações políticas apontaram que, desde que fora criada a PG brasileira, titularam-se mestres e doutores para diferentes áreas de atuação. Dessa forma, ao discutir sobre os egressos da PG, foi possível perceber, de forma geral, que esses se destinaram a diversas áreas do conhecimento. De forma específica, os egressos do mestrado no Brasil, até a década de 1990, destinavam-se para áreas administrativas, educacionais, de pesquisa e outras, conforme o Quadro 6, a seguir.

Atividade desenvolvida	Mestres
Administração/Serviços públicos	20,7
Empresas Públicas/Privadas	21,1
Universidades	34,5
Institutos de Pesquisa	5,4
Escritórios/Consultorias	12,5
Outras	5,7

Quadro 6 - Destino dos egressos titulados da pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado na década de 1990 em (%) porcentagem

Fonte: Autora (2017), com base nos dados do livro *Mestres e Doutores 2015*.

Analisando a Tabela 4, de modo geral se percebe que, embora a maior parcela dos egressos da PG está ligada à ES, atuando na universidade, há um número expressivo dos pós-graduados mestres que também exercia trabalhos no setor público, podendo esses serem provenientes de área profissional tecnológica ou mesmo de atividades básicas realizadas em escritórios ou consultorias.

Os dados apresentados também pelo IV PNPG revelam que, de modo geral, as políticas públicas de formação docente não conseguiram, até 2005, implementar ações, para que o sistema educacional, tanto na EB quanto na ES, absorvesse o contingente de mestres formados nas vagas para a docência, sobretudo pela pouca valorização do magistério e de trabalho docente. Assim, se compararmos o quantitativo de titulados em áreas acadêmicas e profissionais, percebe-se que, na década de 1990, era bastante expressivo o número de mestres fora do mercado de trabalho.

O cenário da PG *Stricto Sensu* no Brasil começa a se modificar a partir da implementação dos programas na modalidade profissional. Todavia, o destino dos egressos em nível de mestrado ainda se direcionava, em maior parte, para o magistério superior. Todavia, é importante considerar que há também um quantitativo em elevação dos egressos que se vincularam à educação profissional de nível técnico e tecnológico, de acordo com o Quadro 7, a seguir:

Divisão Grupo da CNAE	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educação	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Educação infantil e ensino fundamental	3,24	3,07	3,20	3,45	3,46	3,51
Ensino médio	2,94	2,89	2,88	2,85	2,89	2,89
Educação superior	81,38	79,53	78,07	77,02	76,34	75,48
Educação profissional de nível técnico e tecnológico	7,47	9,52	10,47	11,35	11,77	12,23
Atividades de apoio à educação	1,33	1,29	1,47	1,36	1,30	1,19
Outras atividades de ensino	3,64	3,69	3,93	3,97	4,23	4,71

Quadro 7 Mestres: Atuação dos titulados no Brasil de 2009 – 2014.

Fonte: Autora (2017), partir da pesquisa documental, com base na Coleta Capes 1996 – 2012.

Comparando os Quadros 6 e 7, percebemos que, embora pequena, há uma mudança na direção das atividades dos titulados em cursos de mestrados no Brasil, em que, até a década de 1990, cerca de 34,5% destinavam-se basicamente ao magistério superior. Embora na década seguinte o número dos que se destinaram ao mesmo nível de ensino ainda seja considerável, percebe-se que cresce o quantitativo de mestres em outras áreas educacionais, com expressiva representação desses na educação profissional e tecnológica, o que pode ser compreendido como uma forma de alinhamento das unidades de ensino à política de PG, sobretudo pelo V PNPG, que enfatiza a preocupação com a educação básica.

Nesse sentido, os dados da Tabela 5 mostram que há um percentual significativo dos titulados vinculados à educação superior, fator que corrobora as versões I, II e III do PNPG, para os quais a PG tem como missão contribuir com a educação superior, formando pesquisadores e professores para as universidades. Todavia, a Tabela 5 mostra também que, para cada 100.000 habitantes, a atuação de novos mestres é variável, uma vez que esses passam a atuar em diferentes etapas de ensino. Ou seja, constata-se um número cada vez maior de titulados vinculados à educação profissional técnica ou tecnológica, mudando um pouco o enfoque dado pelas versões citadas do PNPG. Por fim, em relação à Tabela 5, percebe-se que vem crescendo, no Brasil, o número de titulados inseridos em distintas atividades de ensino que não propriamente a da docência.

Nesse sentido, observa-se que, até a IV edição do PNPG (2005-2010) e consequentemente do PNE 2001-2010, a pós-graduação desenvolveu-se praticamente sem orientações vinculadas à educação básica, constituindo-se como uma preocupação latente na atualidade balizada pelo V PNPG, pela LDB de 1996, pelo PNE (2014-2024) e pelas demais políticas públicas de educação.

Entendemos que a educação superior em diferentes contextos vivenciou desafios que, a nosso ver, estão longe de serem superados, como conseguir de fato articular-se a graduação com a PG; formar qualitativamente professores e profissionais em distintas áreas do

conhecimento; ampliar a quantidade de docentes visando a atender ao crescente número de cidadãos formados anualmente pela educação básica; diminuir as desigualdades regionais pensando a educação para o contexto atual e também para o futuro, além de alinhar ciência, tecnologia e ensino ao desenvolvimento social e cultural. Todas essas são questões que se interpõem à PG, configurando-se como fatores contributivos para que a PG *Stricto Sensu* no Brasil continue a avançar de modo fragmentado.

Como vimos, são problemas que, embora existam, não estão sendo superados, considerando que demandam investimentos políticos e de infraestrutura financeira e pedagógica, que, em não sendo realizados, deixam de contribuir com a interiorização da pós-graduação e com a diminuição das disparidades regionais, além de impedir o alcance de objetivos como acesso e permanência dos alunos na PG. Por isso, consideramos que investir em ações de ampliação do número de bolsas e de vagas para os alunos, melhorar as condições de ensino, tanto para docentes quanto para discentes, viabilizar melhorias de infraestrutura das instituições de ensino superior com equipagem física e pedagógica, são contributos para o sucesso da PG.

Destarte, as orientações políticas analisadas nesse estudo mostraram que, de modo geral, desde que se institucionalizou na década de 1950, através da Capes, a PG *Stricto Sensu* foi pensada em sua origem para atender à elite brasileira. Nos dias atuais, esse atendimento à elite ainda permanece. Contudo, vislumbra-se um novo interesse de qualificação para o cidadão comum por conta de um contexto socioeconômico e político que demanda um novo profissional, o que pode refletir na formação inicial, na educação básica. O fato é que o mestrado é uma forma de continuar a formação para capacitar professores desse nível de ensino, de modo que contribua indireta ou diretamente, num primeiro momento, com o desenvolvimento econômico do país, para a superação e ou diminuição das desigualdades regionais que compõem a sociedade brasileira.

Assim, ao tomar como base de investigação e análise os cinco planos de pós-graduação e os documentos que se referem a essa etapa do ensino, buscou-se compreender como a evolução do sistema de PG em nível de mestrado e doutorado reflete diretamente no desenvolvimento sócio educacional brasileiro. Além de entender melhor essa relação de formação do mestrado para a Educação Básica, destacam-se, no próximo capítulo, as orientações políticas, como a Lei nº 9.394/1996, o PNE (2014-2024) e a Resolução 02/2015, bem como os conceitos empregados para a FCP, por serem propostas voltadas à educação nacional e que incluem as diretrizes da PG.

CAPÍTULO 2

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES POLÍTICAS, EMBATES E PERSPECTIVAS

Este capítulo tem por finalidade abordar as orientações políticas da educação nacional, tomando como ponto de partida a proximidade entre a pós-graduação e a FCP para a educação básica. Para tanto, apresenta como bases as diretrizes da Lei nº 9394/1996 LDB, a Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação CNE, o PNE 2014-2024 e, em seguida, os principais conceitos elencados na atualidade para o termo FCP.

A educação nacional compreende dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. “O primeiro nível compreende três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O segundo nível compreende os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão” (BRASIL, 1996, p. 8). Conforme interpretação dos Art. 21 e 44 da LDB, compreende-se que a PG *Stricto Sensu*, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado, constitui nível de ensino referente à educação superior.

Neste capítulo buscou-se conhecer como tem sido pensada e articulada a FCP com a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, uma vez que, de acordo com a Resolução nº 02/2015, o mestrado é compreendido como etapa significativa no processo de FCP. Outro documento importante discutido é o PNE 2014-2024, por intermédio do qual se faz presente a proposta de formação continuada (FC).

Considerando as informações abordadas pela Lei nº 9394/1996, nossa análise passa a versar de modo específico aos cursos de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, tentando entender como essa etapa de formação superior se institui e se expande, implementando inicialmente ações que asseguram o pleno conhecimento da educação superior no país.

2.1 Lei nº 9.394/1996 (LDBEN): diretrizes para a formação de professores

A LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases pela qual a educação nacional passam a ser regida. A aprovação da nova LDB, após 25 anos da Lei nº 5692/1971, trouxe significativas mudanças à legislação educacional, vislumbrando, em conjunto com outras políticas públicas, estimular a melhoria do processo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, a LDB atual, ao organizar a educação nacional, preconiza, no parágrafo 1º do Art. 8, que “caberá à União a coordenação da política nacional

de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 2006, p. 3). Esclarece que a educação é responsabilidade compartilhada por todos os entes federados, sendo de responsabilidade exclusiva da União coordenar suas respectivas ações em todo o território nacional.

Assim, a referida lei prevê que a educação, conforme reza o Art. 21, inciso I, se divide em dois níveis, quais sejam: “a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, e a educação superior que, conforme o Art. 44, está dividida entre “I cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência”, “II de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio” e “III de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 15). Nesse contexto, realizada sob regime de colaboração, a LDB entende que o Estado ou município, que atende a esses níveis de ensino, possa adequar a educação de acordo com sua realidade. Em tal proposta se assenta também a questão da formação docente, seja ela inicial e continuada, como parte do processo educacional e contributo para o desenvolvimento sociocultural do país.

No Art. 61, a nova LDB passa a tratar, de forma específica, da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, ao salientar sobre a sua importância, retrata que a formação docente deve ter como fulcro o apoio educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Dessa maneira, entende-se que o processo formativo do professor, conforme postula o artigo supracitado, fundamenta-se na “I associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e no “II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, p. 20). Expresso no artigo já mencionado que o preparo do professor deve ocorrer, tendo como ponto de partida a relação teoria e prática, o que deixa claro que a formação é um processo contínuo, no qual os docentes, mesmo na fase inicial, devem se inserir, vislumbrando-se, assim, construir de forma gradativa sua aprendizagem.

O Art. 62 começa a caracterizar a formação docente, mostrando que, para atuar na educação básica, faz-se necessário que o professor tenha, no mínimo, um curso de graduação. A esse respeito, o Art. 62 estabelece que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 15)

Ao propor, como condição mínima para atuação docente na educação básica, curso de graduação, a LDB considera, como passo fundamental para o bom desempenho da atividade docente, a formação inicial, tendo em vista que, até a promulgação da referida lei, a educação, em várias partes do país, poderia ser ministrada por profissionais sem formação superior, e até nos dias atuais, admite-se profissionais com formação apenas no antigo Magistério para atuar no ensino Médio, na Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com a implementação da referida lei, algumas variações para o exercício do magistério passam a ser cobradas, uma vez que, além da referida lei, movimentos em favor da educação e da valorização do magistério tornam-se cada vez mais comuns em nossa sociedade. Estudos, como o de Brzezinski (2008), entendem que a educação passa por um momento singular de transformações, o que requer, para diferentes sujeitos, uma formação atinente às mudanças da sociedade contemporânea.

Um dos pontos de maior relevância, a nosso ver, trabalhado pela LDB, no Art. 63, postula, no inciso III, a ideia de que deverá ofertar “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2006, p. 20). Com essa proposta, a referida lei percebe que somente a formação inicial não consegue atender às necessidades dos alunos, tampouco da sociedade, que se transforma cotidianamente. Assim, ao tratar dos processos formativos, a LDB, alinhada às demais políticas públicas de educação, vislumbra o preparo dos cidadãos em diferentes níveis de ensino, tendo como base desse preparo a FCP, bem como a valorização do magistério. A esse respeito, embora tenha sido aprovada recentemente, ao postular o desenvolvimento da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traça, como parte desse movimento, a manutenção de ações, a partir das quais o professor possa produzir novos saberes em consonância com as transformações sociais vigentes. Nesse sentido, entende que processos de formação são necessários. Logo, é imperativo “manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 15).

Diante dos pontos apresentados pela BNCC, sobre a atualização docente, acreditamos que o simples fato de propor e manter processos contínuos de aprendizagem não assegura aos docentes condições de atualização, é preciso promover a melhoria da infraestrutura, física, pedagógica e administrativa das instituições de ensino e a valorização financeira e profissional do professor, de modo que ele e a instituição de ensino possam de modo gradativo envolver-se com a formação contínua, que inicia-se com uma melhor aplicação

das políticas públicas da educação e valorização do magistério, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Pensada como um instrumento legal necessário para o sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis de ensino, a LDB promove a articulação e a ampliação do desempenho na formação inicial, a melhoria nas condições de trabalho e, conseqüentemente, nas questões salariais. Isso ocorre, porque as versões anteriores da referida lei não versaram sobre a questão da valorização dos profissionais da educação, havendo apenas referência aos investimentos feitos pela união para os sistemas de ensino. Já na versão atual da LDB (Lei nº 9.394/1996), o art. 67 salienta especificamente sobre a proposta de valorização dos profissionais da educação, propondo a FCP. Assim, o referido artigo diz que,

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 - Condições adequadas de trabalho.
- Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 27)

Logo, compreende-se que a formação continuada de professores é um processo que requer efetivas ações compartilhadas, sobretudo dos órgãos legais, como o poder público, das instituições de ensino e do próprio professor, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1991, p. 83), “é preciso valorizar a atividade de auto formação participada e de formação mútua”. Ademais, há também as ações pela própria LDB que, no artigo supracitado, menciona a experiência docente como um pré-requisito para quaisquer outras atividades.

O art. 43 dessa Lei refere-se à Educação Superior e suas finalidades, e propõe:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com ela uma relação de reciprocidade;

VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 20).

Tendo em vista tais preceitos, depreende-se que, como base para o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos cidadãos, a educação superior tem por finalidade pensar, de forma contextualizada, a formação dos sujeitos, para que possam plenamente preparar-se para a vida em sociedade e nela atuarem, bem como ampliar seu saber e, a partir dele, difundir social e culturalmente os conhecimentos adquiridos.

Ao refletir sobre a LDB e também sobre a FCP, Paulo Freire diz que:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2014, p. 33)

Como um processo permanente em todos os níveis de ensino, a formação docente tem, de acordo com Freire (2014), um caráter infinito, uma vez que o professor, mediante as variações sociais e pedagógicas, possui necessidades de novos conhecimentos, o que, a nosso ver, pode ser propiciado pelo ambiente acadêmico, em especial pelos cursos de PG *Stricto Sensu*, em nível de mestrado acadêmico, objetivando, assim, inteirar-se das reflexões sobre a educação e também sobre as variações sociais. Assim sendo, os principais debates acerca da FCP surgem a partir das fragilidades apresentadas pelo sistema de ensino. A esse respeito,

a ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global. (FREITAS, 2005a, p. 35)

No contexto abordado por Freitas (2005a), a FCP nasce em um contexto histórico de transformações tanto econômicas quanto sociais, o que implica mudanças no sistema educacional e na necessidade de atualização da prática docente. É durante esse contexto que a proposta de um referencial para a formação de professores é implementada pelo Ministério da Educação, a fim de dirimir as questões sobre como deveriam ocorrer as atividades de FCP.

2.2 Resolução nº 02/2015 e a pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado: contribuições para a formação inicial e continuada de professores da educação básica

Publicada no Diário Oficial a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, do CNE, dispõe sobre a definição de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores (FICP⁵). A resolução assevera que, em virtude das condições pelas quais a educação se processa no Brasil, em suas diferentes etapas e modalidades, faz-se necessárias articulações nas Diretrizes Curriculares Nacionais DCNEI, para que essas possam subsidiar as políticas públicas de FICP (BRASIL, 2015). Consideram-se, portanto, as variações propostas pelo referido documento em relação específica à FCP, postula ser necessária, para se alcançar uma formação cada vez mais ao encontro das necessidades sociais e dos alunos, de modo particular, a articulação entre a graduação e PG, objetivando, com isso, propiciar uma formação adequada aos distintos sujeitos.

Essa Resolução 02/2015 constitui-se num dos instrumentos legais e pedagógicos que norteiam a FICP em suas distintas modalidades. Para tanto, ao propor a oferta de modalidades em nível superior, a Resolução alinha-se às propostas de educação asseveradas pela LDB de 1996 e também às demais políticas públicas de apoio e valorização da educação nacional, como o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao último Plano de PG, aprovado em 2010, e à BNCC, aprovada em 2017.

No contexto da Resolução, ao estabelecer suas Diretrizes, a FICP vislumbra equacionar os problemas do ensino aprendizagem que permeiam na sociedade brasileira desde a colonização. Desse modo, ao traçar diretrizes para a formação, algumas medidas foram adotadas, no intuito de se promover, com maior rigor, as atividades concernentes à prática docente. A esse respeito, o § 3º do referido documento assevera que

⁵ Neste estudo, adotamos a sigla FICP, para tratar o termo formação inicial e continuada de professores, uma vez que as reflexões apresentadas induzem, em vários momentos, à repetição do termo.

a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

Nesse caso, o que se apresenta no § 3º à formação é entendido como um processo complexo e precisa ser assegurado a todos os docentes, tendo como foco a melhoria de sua atuação, bem como o preparo dos alunos em diferentes etapas e modalidades da educação básica. Assim sendo, ao mostrar como a formação deve ser trabalhada de forma colaborativa, indica que a universidade, como *locus* de produção e difusão do conhecimento, torna-se o campo ideal para que ela ocorra.

A respeito das Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, o Art. 17 da Resolução especifica que,

a formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas de gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. [...] § 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: VI – cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. (BRASIL, 2015, p. 14)

Na vertente abordada pela Resolução, a articulação entre a pós-graduação e a FICP está cada vez mais nítida, além de atender o que postula a LDB (Lei 9.394/1996) no que tange à promoção e valorização dos profissionais do magistério, suscitando o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, bem como melhores condições de trabalho docente. Assim, no que compete à universidade, a formação docente inicial e continuada é alicerçada pelas Diretrizes e deve oferecer “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p.2). Tais propostas também são apresentadas como princípios da BNCC, aprovada em 2017, cuja proposta para a formação de professores tem um impacto a nosso ver negativo, vez que impõe uma homogeneização curricular, além de centralizar-se nos quesitos educação e avaliação do aprendizado, forçando assim os docentes a trabalhar somente

em favor das avaliações nacionais, para as quais os resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente e enfraquecimento da autonomia dos professores segundo avalia a Anfope (2017)

Assim propostas, as principais atividades atinentes ao desenvolvimento dos processos formativos buscam implementar uma nova ação para a FICP, tendo como pressuposto sua articulação com a graduação e a pós-graduação. No sentido abordado pela Resolução nº 02/2015, em nível de mestrado, conforme prevê o inciso VI, caracterizam-se cursos *Stricto Sensu*,

cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

Observando as considerações do inciso VI dessa Resolução, entende-se que a articulação dos programas de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado é reforçada, cabendo à PG o papel de contribuir com a formação de docentes para a educação básica, como também principiam o PNE (2014 -2024), a BNCC e o V PNPG (2011-2020). Nesse sentido, destaca-se um alinhamento das políticas públicas propostas, sob o intuito de preparar mais e melhor os professores, além de postular a formação por área específica em que o docente atue, preparando-o continuamente para atender às atuais necessidades da educação básica e da sociedade em transformação.

Dourado (2015) assevera que, em consonância com a política de formação continuada implementada pela Resolução 02/2015, articula-se, de modo especial ao PNE (2014-2024), sobretudo, mediante as metas 12, 15, 16, 17 e 18, que tratam, dentre outras coisas, da elevação da taxa de matrículas na educação superior, de modo específico, a FICP e da formação dos profissionais do magistério. Dessa maneira, o autor entende que a educação é uma ação pedagógica que acontece de modo intencional, mas pode também ser edificada nas relações sociais e educacionais, de maneira que se possa articular ciência, cultura e valores, na tentativa de contribuírem para a melhoria dos processos formativos. Nesse sentido, tanto no Plano quanto na Resolução, além da necessidade de articulação, tem sido estimulado o desenvolvimento das parcerias público privadas, para que a oferta e a expansão das vagas nas universidades, faculdades e centros de educação superior, possam promover gradativamente o aumento da FICP.

A Resolução versa também sobre a oferta de FC, em específico sobre a educação básica, tendo como proposta os cursos de doutorado. Assim, no inciso VII do Art. 17 da Resolução, a oferta da PG *Stricto Sensu*, em nível de doutorado, dar-se-á, conforme o documento, “por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes” (BRASIL, 2015, p. 14). Diante da abordagem do referido Artigo, essa Resolução trata da FC dentro dos programas de doutorado, como um processo amplo que, embora venha sendo discutido pelo CNE, enquanto ação das políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, ainda não logrou o êxito necessário para se efetivar.

Os debates e apontamentos acerca da Resolução consideram, de modo geral, que a educação básica precisa receber apoio, o qual se dá inicialmente, por intermédio da implementação de ações que favoreçam processos de FICP, no intuito de que esses possam melhor desempenhar suas funções docentes. Desse modo, é salutar que os programas destinados a trabalhar os processos formativos busquem integrar atividades que fortaleçam o magistério e a educação básica de modo geral, ou, conforme propõe a BNCC, “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 15). Em suma, na vertente apresentada pela BNCC considera-se fundamental que a FICP seja alicerçada por bases sólidas que asseverem a melhoria da educação básica.

A formação docente prenunciada pelas políticas públicas da atualidade salienta que o processo ensino aprendizagem deve ser visto como uma atividade continua visando a tornar a prática educativa uma construção coletiva, na qual estejam integrados, cultural e socialmente, todos os sujeitos (NÓVOA, 1995). Nesse contexto, as ações postuladas pela Resolução nº 02/2015 destacam, no inciso II, que as redes de ensino devem contemplar, em seu projeto pedagógico, ações que visem ao professor e aos alunos, “acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia”. (BRASIL, 2015, p. 14). No sentido, adotado pelo documento, para que a FICP possa alcançar os objetivos propostos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é necessário que a escola também possua um projeto pedagógico contextualizado com a realidade social e cultural dos alunos e professores.

Ao considerar como processo formativo as atividades de extensão, graduação ou pós-graduação, as Diretrizes para a formação inicial e continuada mostram que as ações

postuladas pela Resolução 02/2015 têm profundo impacto no desenvolvimento da atividade docente, uma vez que dão ênfase à formação e têm como princípio a preparação conduzida por profissionais, a qual, por sua vez, é considerada “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e modalidades da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 304). Dessa maneira, conceber a educação como um projeto relevante para o crescimento e desenvolvimento social, econômico, político e cultural também indica que sua melhoria perpassa pelo processo de valorização do magistério e por melhores condições de trabalho do professor, seja investindo na expansão do número de vagas na graduação ou na PG, seja fortalecendo a ação educativa em todos os contextos econômico e político.

Também é importante considerar que, constituindo-se a educação básica como a raiz dos projetos de expansão da educação do país, faz-se necessário sua conexão plenamente desenvolvida e articulada com as demais etapas de ensino. Desse modo, ao falar da articulação, as Diretrizes para a FICP ponderam a necessidade de “articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (DOURADO, 2015, p. 305). Diante das premissas colocadas pelo autor, entende-se que, para que a educação em todos os níveis, etapas e modalidades possa se fortalecer de forma plena, contribuindo econômica, social, cultural e politicamente com o desenvolvimento do país, faz-se necessário o envolvimento de todos os setores da sociedade nesse projeto, afim de que se possam efetivar cada vez mais as políticas públicas de educação.

Nesse mesmo entendimento, entre as ações postuladas pelas Diretrizes para a FICP, está a “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”. Conforme Dourado (2015, p. 306), todos esses aspectos podem ajudar a repensar os processos formativos, ampliando a qualidade e, conseqüentemente, assegurando os direitos e a valorização dos profissionais do magistério da educação básica, assim como oportunizando melhores condições de trabalho à classe.

A esse respeito, o inciso X da Resolução nº 02/2015, ao referir-se de modo específico à FCP, entende que “a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente”, integra o processo “ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2010, p. 5). No sentido trabalhado pelo inciso X, a FCP deve ser parte integrante da atividade docente, subsidiando o aperfeiçoamento constante do aprendizado e adquirindo, a partir de suas experiências, novos e contextualizados saberes,

de acordo com as devidas necessidades discente e docente e, também, da sociedade em transformação.

Ao falar sobre a formação docente, consideramos tal temática como uma proposta relevante para a melhoria da educação em todos os níveis e modalidades. Dessa forma, a discussão sobre os princípios que norteiam a educação, alicerçados pela LDB e pela Resolução de 2015, constitui parte importante da implementação de políticas públicas que propalam a melhoria da educação e, conseqüentemente, do desenvolvimento da sociedade, contribuindo para o alcance de políticas, como o PNE-2014-2024, as quais passam a priorizar alguns aspectos, a partir de seus objetivos e metas, como veremos a seguir.

2.3 PNE 2014 – 2024 e as discussões sobre o *Stricto Sensu*: formação continuada de professores

Esta seção se propõe a pensar a FCP da educação básica à luz do PNE (2014-2024), vislumbrando percebê-lo enquanto uma ação específica das políticas públicas para a educação e para a implementação da FCP. Nesse sentido, buscou-se, a partir das metas 15, 16, 17 e 18, as quais orientam a educação superior e propõem ações para o desenvolvimento da educação no Brasil, compreender avanços todos os níveis e modalidades de ensino, como contributo essencial à FCP elencada pelo Plano.

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE (2014 – 2024) surge em um contexto histórico social de transformações. Proposto já na Constituição Federal de 1988, no Art. 214, o PNE tem por objetivo promover, de modo colaborativo, ações articuladas para asseverar o ensino no Brasil em todos os níveis e modalidades durante a próxima década. Oriundo de discussões e debates realizados em Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, provenientes do envolvimento de associações científicas, como a ANPED, a ANPAE, a ANFOPE, entre outros, o Plano faz parte de um conjunto de ações do estado democrático de direito, para implementar a prática educativa, bem como buscar subsídios teóricos e financeiros para a educação, de modo que essa possa melhorar o acesso e a permanência do alunado, além de possibilitar a melhoria da infraestrutura das instituições de ensino e valorização do magistério.

Composto por vinte (20) metas, o PNE (2014-2024) traçou diretrizes para o ensino, pensando-o em suas singularidades. As metas estão distribuídas em estratégias que permitem ações a curto e médio prazo, primadas pela melhoria do processo ensino aprendizagem e por

promoção qualitativa em distintas áreas da educação. Em geral, a proposta do PNE, em consonância com a CF, no Art. 214, postula a

erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 111)

Percebe-se que as ações exibidas pelo Plano apresentam diretrizes para nortear a educação em todos os setores, pensando, desde a oferta de vagas, desenvolvimento técnico e científico do cidadão a programas de PG *Stricto Sensu*, em nível de mestrado e doutorado, entendendo-os como subsídios para o desenvolvimento social e econômico do país. Também apontam para a questão da formação para o trabalho, delineando, assim como a LDB e os PNPG, características da proposta neoliberal para a educação e o desenvolvimento da sociedade brasileira em seus distintos aspectos. Nesse enquadramento, uma visão de estado se faz presente nas políticas educacionais. Segundo Neves (2010, p. 2008), “a educação escolar no contexto capitalista monopolista pode contribuir tanto para a reprodução das relações sociais de produção como para transformá-la”. Vê-se claramente realizada pelas políticas educacionais uma proposta de educação voltada, portanto, para a ótica do capital e do trabalho.

Ressalta-se que o primeiro PNE 2001-2010, cuja base era a Lei nº 10.172/2001 e que, ao ser elaborada, contou com o suporte da CF de 1988 e da Lei nº 9.394/1996, significou, entre outras coisas, uma proposta que “contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora tenha vindo desacompanhado dos instrumentos executivos para consecução das metas por ele estabelecidas” (PNE 2001-2010, p. 13). Em outras palavras, significa dizer que não se promoveram efetivamente mudanças significativas na educação.

Assim, o primeiro PNE instituído no país nasce após a 1ª LDB 4.024/1961⁶. Todavia, naquele momento as ações restringiam-se à mera distribuição de repasses, não sendo tomadas como uma proposta para equacionar os problemas da educação, tampouco para viabilizar condições de pensar cada uma dos níveis e modalidades de ensino de forma prioritária (SILVA, 2001, 2009).

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961, foi implantada durante um momento em que ocorreram amplas discussões teóricas sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse. A primeira LDB centra-se, de modo especial, na temática da base curricular dos três graus de ensino à época chamados de primário, secundário e superior.

Na perspectiva de Azanha (1995, p. 64), “o plano, em vez de código que a tudo engloba, passou a ser um esquema distributivo de fundos”. Embora tal análise refira-se, primeiro à proposta do PNE (2001 – 2010), algumas situações não mudaram. Contudo, o PNE atual (2014-2024) tem dado maior respaldo à educação, entre outras ações, no que se refere à FICP e também à implementação de ações referentes à oferta de vagas em cursos de PG *Stricto Sensu*.

Historicamente, a proposta desencadeada pelo PNE 2001-2010 direcionou a formação de ações, metas e estratégias para o PNE 2014-2024, uma vez que tratou de analisar a situação da educação brasileira, diagnosticando os principais entraves para o seu desenvolvimento satisfatório. O referido Plano foi fruto de relevantes discussões, das quais fizeram parte, além do governo, entidades representativas de vários segmentos sociais, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONTE). Essas instâncias debateram aspectos importantes da ação realizados pelas duas Conferências Nacional de Educação (CONAES 2010, 2014), da qual participaram professores e auxiliares administrativos, representantes de cada estado e município. É a partir desses movimentos que também é lançado o Fórum Nacional de Educação (FNE), objetivando a participação da sociedade nos debates sobre o Plano.

Acerca dos debates, o PNE 2014-2024 viabilizou o planejamento de metas específicas para cada etapa da educação, fundamentada em ações práticas de infraestrutura física, didática e pedagógica, capazes de promover uma política educacional mais condizente com a realidade brasileira. Analisou, ainda, a educação desde a base até a FCP, bem como os investimentos do Produto Interno Bruto (PIB), para a efetivação das ações propostas pelo Plano, pensando, a partir deles, a questão da licenciatura e sua pouca valorização e estímulo. Ante à criação das metas, estabeleceu-se, no PNE, um tempo médio para que sejam cumpridas, designando comissões de monitoramento para avaliar sua execução. O objetivo central do monitoramento é acompanhar e propor políticas que asseverem os investimentos financeiros e o cumprimento das ações previstas no Plano, enquanto política pública para a educação. (BRASIL, 2014, p. 10).

Como nossa proposta é pensar, a partir do PNE e da FCP, a discussão se faz em torno das metas 15, 16, 17 e 18, que tratam especificamente da ES e da PG *Stricto Sensu* de modo particular, embora tenhamos também analisado a meta 13 e 14, para pensar a questão da valorização dos profissionais da educação superior.

Nesse contexto, a meta 13, cuja abordagem versa de modo específico, sobre a qualidade da educação superior/titulação do corpo docente, o PNE mostra como Meta a elevação da qualidade da ES, tendo como suporte a ampliação do número de mestres e doutores em efetivo exercício. Essa meta sugere a elevação da FICP como possibilidade de asseverar a qualidade da educação, tanto pública quanto privada. Desse modo, a proposta do PNE (2014 – 2024) veicula-se como uma eficiente política pública na promoção da qualidade do ensino e na valorização dos professores.

Embora saibamos que o PNE (2014-2024) traz propostas para melhorar gradativamente a educação, também entendemos que o simples fato de aumentar o quantitativo de mestres e doutores, por si só, não possibilita a melhoria do sistema educacional. Acreditamos que a elevação da qualidade na educação, seja ela básica ou superior, ocorra a partir de ações conjuntas inerentes à implementação de políticas públicas de formação docente, inicial e continuada, e a investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos. Igualmente importante é que haja, na proposta de expansão, a preparação contínua, tanto para alunos quanto para professores.

Em relação à abordagem dada pela PNE, a meta 13, relacionada à valorização dos professores, na perspectiva abordada por Hypolito, perpassa a questão salarial. Dessa maneira, entende-se que

a valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente. É uma relação complexa de influências recíprocas em que um fator influencia outros e é por eles influenciado. Isso pode soar simplista, mas o fato é que fatores externos, por exemplo, a formação, podem influenciar diretamente fatores internos ao processo de trabalho, afetando da mesma forma aspectos subjetivos, como vocação e identidade. Ocorre que muitos desses cruzamentos não são percebidos no cotidiano por alguns docentes e por amplos setores sociais, o que faz com que relações mais diretamente identificáveis sejam atribuídas como ‘as’ causas dos dilemas educativos. Como exemplo, o fato de os docentes serem apontados como responsáveis por sua própria formação e isso ser aceito por muitos docentes como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas. (HYPOLITO, 2012, p. 215)

Consoante às considerações de Hypolito (2012), entende-se que, mais do que pensar uma proposta de melhoria salarial, pedagógica e administrativa da educação, é fundamental que, tanto a sociedade quanto os gestores políticos, percebam que a valorização do magistério

precisa ocorrer por meio de cursos, concursos e, mormente, pela implementação de ações que estimulem o compromisso com a formação do cidadão, não só para o desempenho de uma atividade econômica, mas, sobretudo, para a cidadania, cultura e politização do próprio sujeito. Nesse quesito, o trabalho docente, bem como sua valorização, ultrapassa os muros da instituição ou o acesso às políticas públicas. Diz respeito a um processo contínuo de construção e reconstrução de seu saber e de sua atuação. Assim, o PNE, enquanto política pública, deve ser analisado como um subsídio, para que a sociedade possa compreender a real função da educação e dos professores.

Considerando a meta 14 como importante aporte teórico e subsídio relevante para nossa discussão sobre a PG *Stricto Sensu*, no que tange especificamente à questão da ampliação do número de titulados, entendemo-la como porta de acesso ao referido nível. O tema da referida meta diz respeito à ampliação do número de titulados no *Stricto Sensu*. Tem-se, por intermédio dela, o objetivo de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014, p. 76).

O que se percebe é que a proposta do Plano alicerça-se na questão da expansão e na interiorização da PG, trazendo, com isso, a elevação do número de matrículas nas diferentes regiões brasileiras. Nesse contexto, vale ressaltar que a implementação de atividades educacionais realizadas por meio da Educação a Distância EaD tem também contribuído com a expansão imediata em relação ao número de programas e ao número de alunos. As bases para que a CAPES possa dirimir e normatizar sobre a EaD na educação superior estão referendadas pelos Decretos nº 5.622/2005 e 6.303/2007. Ressalta-se que tais ações são reflexos das transformações técnicas e científicas vividas pela sociedade brasileira e também pelo crescimento em massa da população (LIMA, 2013).

Na esteira dessas discussões, entendemos ser importante a expansão dos cursos e também a oferta de novas vagas em áreas distintas da educação superior. Todavia, no que se refere à PG *Stricto Sensu*, a implementação de atividades na EaD pode ocasionar uma fragmentação talvez maior se comparada aos cursos de graduação sob a mesma modalidade. Além do mais, ter-se-ia nesses cursos, de modo aligeirado, uma formação para a qual nem os alunos, tampouco os professores estariam preparados, uma vez que esses atores possuem necessidades de infraestrutura física e pedagógica capazes de subsidiar a formação do sujeito localizadas na educação presencial. Nesse contexto, Clark (1998) assevera que a regra é impor “uma acelerada e intempestiva oferta, o que dificulta a implantação de adequada infraestrutura e a preparação de docentes condizentes com uma atuação em espaços de ensino e aprendizagem

mediatizados pelas TDIC⁷”. Nesse caso, tal perspectiva demonstra que a demanda pela oferta de vagas sobrepõe-se às condições das universidades brasileiras. Em razão disso, todos esses fatores tendem a comprometer a qualidade e a reproduzir ou até potencializar as precárias condições do ensino presencial (PRETO; PICANÇO, 2005).

Ainda, no que se refere à questão da EaD, o que se tem observado em relação à graduação, é que, mesmo havendo grande avanço do número de matrículas, também se tem um considerável número de desistências, fator que não seria diferente em cursos de pós-graduação, uma vez que as propostas para o *Stricto Sensu* estão sendo formalizadas, homologadas com base no PARECER CNE/CES Nº: 462, de 28 de novembro de 2017, e estabelecidas com base em normas para o desenvolvimento das atividades dos programas de mestrado e doutorado na modalidade EaD. A esse respeito, o Art. 3º § 2º do referido documento reza que “cabará à Capes a definição dos procedimentos avaliativos referentes aos cursos de mestrado e doutorado na modalidade de Educação a Distância (EaD)” (PARECER CNE/CES nº 462, 2017, p. 2).

A meta 14 corrobora as premissas 2.4 e 2.5 do III PNPG de “consolidar a pesquisa, a partir da pós-graduação e a expansão da base científica nacional” e também de “expandir a base científica nacional [...] para atender às políticas e estratégias de desenvolvimento”, visando a atender à necessidade do mercado de trabalho. Com relação ao PNE, observa-se que a estratégia, 14.14 é, basicamente, um reflexo dessa sugestão, já que propõe “estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional”, pensando-a sob a vertente econômica, pois, grosso modo, ela ressalta a geração de emprego e renda, proposta característica dos países de economia neoliberal.

Com relação à elevação da PG, há um fator bastante preocupante quanto à qualidade dos cursos superior e também na educação básica. Os investimentos nesse setor, como infraestrutura física e pedagógica, e o número de professores, para atender a essa demanda, ainda são mínimos. Assim, conforme prevê o V PNPG

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 [...] (BRASIL, 2011, p. 21)

A vertente apresentada pelo V PNPG salienta, entre outras coisas, uma preocupação constante do SNPG em relação à elevação da pós-graduação e mostra que, para atender a um

⁷ TDIC Tecnologia da Informação e da comunicação. Para mais informações, conferir LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira. *Políticas públicas de EaD no Ensino Superior: uma análise a partir da capacidade do Estado*. Tese de doutorado, UFRJ, 2013.

propósito de elevação dos distintos níveis e modalidades de ensino, sobretudo a graduação, é importante viabilizar infraestrutura física e pedagógica capaz de atender as mudanças propostas. Assim sendo, pensar em uma proposta de ampliação de uma etapa de ensino de forma descontextualizada da realidade socioeconômica implicaria em um processo de ensino aligeirado, fragmentado e incapaz de suprir qualitativamente as necessidades de formação, seja por meio da graduação, seja consequentemente por meio da pós-graduação.

Relacionado à meta nº 15, que aborda a política nacional de formação dos profissionais da educação, de acordo com o Art. 61 da LDB Lei nº 9.394/1996, é assegurada a formação específica de nível superior em cursos de licenciatura para todos os professores da educação básica de acordo com sua área de atuação. Nesse sentido, a abertura de vagas em instituições públicas e privada de ensino permite maior compromisso dos órgãos governamentais com a formação docente e também com a qualidade dos profissionais que atuam na educação básica. Tanto em relação à Meta nº 15, quanto em suas estratégias, a ideia central é prover a formação inicial e continuada aos docentes, tendo como ponto de partida o regime de colaboração entre a União, os estados e municípios, e também o financiamento da educação, por meio da concessão de bolsas.

Dentro da perspectiva versada pela Meta 15 do PNE 2014-2024, compreende-se que a verticalização das estratégias, para diferentes áreas da formação, seja ela técnica, acadêmica ou profissional, expressa os anseios da sociedade e dos movimentos em favor da educação e da necessidade de se preparar adequadamente os professores, iniciando-se assim um primeiro passo para o processo de valorização dos docentes.

A Meta 16 apresenta a ação de formar em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da EB, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica FC em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Também busca, por meio da vertente quantitativa, assegurar que, até o ano de 2024, 50% dos professores em atuação na EB tenham acesso à FC. Embora essa meta não deixe explícita que tipo de formação seja, ela expressa, de modo objetivo, o interesse em diminuir as fragilidades do desenvolvimento docente em relação ao preparo durante a graduação. Diante disso, vê-se que a perspectiva da FC, seja em cursos de aperfeiçoamento, qualificação, extensão ou em cursos *Lato* ou *Stricto Sensu*, é vista como possibilidade para dirimir as principais lacunas de aprendizagem trazidas da graduação (BRASIL, 2015).

De modo geral, para o alcance da supracitada Meta, são postas estratégias, como o planejamento estratégico em regime de colaboração. Propõe-se, inclusive, uma política

nacional de FC, além de disponibilizar recursos pedagógicos e financeiros para auxiliar no alcance da referida Meta. Compreende-se, pois, a fragilidade dessas propostas, uma vez que dependem de ações políticas vinculadas à FC. Muito embora sejam relevantes para que gradativamente a política educacional de formação se consolide e possa, de fato, atender às necessidades docentes e discentes, e busque sobretudo a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade do ensino.

No que se refere à Meta 17, em que diretamente se postula a questão da valorização dos profissionais da EB das redes públicas, faz pouca menção a essa proposta. Embora a estratégia 17.1 verse sobre a questão do piso salarial, entendemos que a valorização docente vai além da questão salarial. Ela não se reduz simplesmente à questão econômica, uma vez que se trata de desafio o acesso e permanência dos profissionais da educação a cursos de aperfeiçoamento ou de PG *Stricto Sensu*, ou mesmo a efetivação por meio de concursos públicos, bem como outros fatores que contribuem para a valorização da carreira.

As Metas do PNE referentes à educação superior às políticas de formação e valorização dos professores e à formação continuada, analisadas nesse item, buscam, enquanto política pública, ser instituídas e se tornar uma ferramenta de apoio e valorização da educação e de seus profissionais, de modo que esses trabalhadores possam contribuir para o desenvolvimento social, cultural e, principalmente, econômico de nosso país.

A última das Metas que integra nossa análise é a de número 18, que tem como proposta assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. Assim sendo, para que o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública tome como referência o piso salarial nacional profissional, definido por lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal, é salutar que, de fato, todas as instituições educacionais tenham seus respectivos planos de carreira. De acordo com essa vertente, observa-se que a preocupação expressa pelo PNE, não apenas em relação à referida Meta, refere-se à questão dos profissionais da educação básica pública. Embora seja perceptível que o foco de análise do Plano seja a educação básica, o documento também versa sobre a educação superior e a PG, porque compreende que, a partir de ações integradas entre a EB e a ES, o desenvolvimento das duas etapas de ensino pode ser melhorado, especialmente se forem realizadas ações que viabilizem a melhoria dos processos formativos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ainda em relação à Meta 18, ressalta-se que a valorização dos profissionais da EB e superior públicas tem como foco a perspectiva da elaboração dos planos de carreiras,

considerando que um número razoável de instituições de ensino – estaduais e municipais – não os possui. Nesse contexto, postula-se no PNE a elaboração de plano de carreira para o magistério público no prazo de dois anos. Considerando que o PNE já está em vigor há três anos consecutivos, o que se conhece é que a situação da valorização estabelecida por lei ainda não é uma realidade no país. Apesar do fato de propor ações para valorizar os profissionais da educação, o Plano não sinaliza uma preocupação maior com a educação superior, buscando sua efetiva melhoria ou a inserção de uma política pública que incentive os professores a buscarem qualificação em cursos de PG *Stricto Sensu*, e oferecendo, para isso, as condições necessárias pedagógica e financeiramente.

Em síntese, o que se percebe é que a maneira utilizada pelos sistemas de ensino, no final do século XX, para a formação superior dos professores da educação básica, replica a política externa, por meio do Banco Mundial BM e dos organismos internacionais de elevar a formação de professores com vistas a atender ao grande contingente, que precisa de formação, que vislumbrando investimentos nos países cujo crescimento econômico se verifica. O Brasil nesse contexto, precisa da educação para avançar e conseguir do BM o apoio para investir na política econômica. No entanto, poderia aproveitar essa contradição e realizar “novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade” (FREITAS, 2003, p. 89). Especialmente no sentido de lutar por uma formação que promova uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação.

O PNE, ao estabelecer mudanças na educação por meio de metas e estratégias, deixa clara a intenção do governo, de mais uma vez, articular a educação superior ao desenvolvimento socioeconômico do país. Nesse contexto, ao propor a elevação do número de matrícula, de vagas e de professores formados, visa a incrementar, ao longo da próxima década, ações para estimular as atividades de ensino e pesquisa e continuar a subsidiar o crescimento socioeconômico brasileiro.

A partir de 2015, com a “suposta crise econômica”, vivenciada pelo país, ações prioritárias propostas pelo PNE (2014-2024) são repensadas, colocando em risco as metas implementadas no documento, sobretudo com a mudança de governo no ano de 2016. Assim, com a retirada da pauta de prioridades pelo governo do presidente Michel Temer, o PNE deixa de ser prioridade,

se depender do governo Temer, o Plano Nacional de Educação (PNE) não sai do papel. Em linhas gerais, é assim que se traduz o veto ao artigo que colocava como prioridade a destinação de recursos na área de educação para o cumprimento das metas do Plano na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO),

legislação que determina os objetivos e prioridades do governo para o próximo ano, sancionada. (Centro de Referência da Educação Integral, 2017, p.2)

As constatações apresentadas pelo Centro de Referência da Educação Integral⁸ referem-se às medidas adotadas pelo então presidente Michel Temer, para diminuir as despesas com o PNE. Entende-se que o presidente não considera como prioridade a educação no país. Também em relação a esse fato, a União dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME (2017, p. 2) ressalta que “o descumprimento do PNE não vem de agora, mas essa ação culmina, de certa forma, na intenção de sepultá-lo”, mostrando que os desafios a serem superados pelo Plano e pela educação, de maneira geral, ainda estão longe de serem solucionados.

As orientações políticas analisadas mostraram as bases que sustentam a FCP no Brasil, alicerçadas pela LDB Lei nº 9.394/1996, pelo PNE 2014-2024 e pela Resolução 02/2015. Diante disso, questiona-se qual é o significado da FCP? Quais são as discussões sobre a FCP que têm, ao longo das duas últimas décadas do século XX e início do XXI, propiciado refletir sobre a temática da FCP em nossa sociedade em transformação? Esse assunto será abordado com maior dedicação na próxima seção.

2.4 Formação continuada de professores: revisão de literatura e conceitos relevantes

A fim de conhecer a articulação da PG *Stricto Sensu* com a formação de professores, faz-se necessário elencar as possíveis definições de FCP, pois, ao que parece, esse conceito tem recebido distintas variações ao longo das últimas décadas. Desse modo, a proposta deste tópico é analisar os principais debates acerca do conceito de FCP desenvolvidos na atualidade, apresentando suas características e possibilidades.

A análise, a partir da revisão de literatura, observou o conceito que tem sido apresentado à luz das teorias de Brzezinski (2008), Placco (2001), Eckert Hoff (2002), entre outros. Esse conceito é contemplado na LDB, Lei 9394/1996, no Art. 87 § 4, como treinamento em serviço, ainda que Paulo Freire (1993, p. 14) tenha afirmado que “formar é muito mais do que puramente treinar”, discordando da ideia de uma formação para o treinamento. Também Alvarado Prada e Freitas (2010) tecem críticas a conceitos como “capacitação”, “treinamento” e “reciclagem”, para definir a formação continuada.

⁸ Entidade social, que em conjunto com grupos como a UNESCO, a UNDIME, o CENPEC e outros avaliam o cumprimento das metas propostas pelo PNE, observando seu cumprimento ou não e traçando estratégias para cobrar dos organismos governamentais e das instituições parceiras seu cumprimento.

Para esses autores, ao ser entendida, a partir desses conceitos, a FCP torna-se apenas manipulação da aprendizagem, uma vez que se realiza sob a forma de palestras e encontros isolados, substituindo os cursos de pós-graduação, *Lato e Stricto Sensu*, cursos de extensão etc., como salienta a LDB, os quais se constituem, a nosso ver, em uma proposta de formação real. Além do mais, a ideia de “reciclagem” ou treinamento vai na contramão do que acreditamos ser a formação continuada de professores. Diante dessa abordagem, Marin (1995, p. 94) alerta para a necessidade de se rever tais termos, entendendo-os de forma crítica, por considerar que tais ações são tomadas com base em conceitos implícitos contidos nos termos. Para a autora, *reciclagem* “é uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais”. Por isso, “não deve ser usada no contexto educacional, pois pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais”. Marin (1995, p.28) também evoca a questão do *treinamento*, segundo o qual pode “ser inadequado, se a educação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos”. Nesse sentido, a FCP, entendida como um processo capaz de moldar o professor, desconsidera a complexidade do processo de ensino.

Diniz Pereira (1998), ao falar sobre a temática em estudo, assevera que, embora haja muitas discussões sobre a questão da formação continuada, ainda não há algo para definir o que, de fato, seja a FCP, ou como ela deve ocorrer. Entretanto, assevera que garantir condições adequadas para que se realize o trabalho docente deve ser uma prerrogativa da formação continuada. Considerando a vertente analisada pelo autor, entende-se que ainda estamos longe de ter, efetivamente, uma formação que atenda aos anseios docentes, uma vez que um considerável número de profissionais docentes ainda trabalha com pouca infraestrutura física e pedagógica, e com salários pouco atrativos ao desenvolvimento da atividade docente, os quais se constituem como fatores que diminuem o interesse na busca por aperfeiçoamento em cursos contínuos.

Balizados nas considerações de Nóvoa (1991), entendemos que a proposta de educação continuada perpassa a ambiência escolar e deve ser alicerçada na prática sobre a prática, uma vez que essa pode ser pensada de forma contínua, aliada às experiências diárias, vividas e compartilhadas pelo professor. Além disso, deve ser vista como uma atividade constante, buscada pelo professor, como um exercício que possibilite e “incentive a participação de todos os professores em programas ou em redes de colaboração” (p. 62).

Ao falar sobre a formação continuada, por ocasião da realização do VIII Encontro Nacional da ANFOPE⁹, Brzezinski (2008) percebe a FCP como um processo ininterrupto, que visa a

proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (BREZEZINSKI, 2008, p. 1.148)

A partir das considerações de Brzezinski (2008), observa-se que o papel da FCP abrange mais do que o simples aperfeiçoamento do professor; envolve o desenvolvimento de habilidades que lhe possibilitam socialmente repensar a experiência vivida dentro do aspecto profissional. Desse modo, a ideia abordada pela autora corrobora o nosso estudo no sentido de refletir sobre a FCP e nos ajuda a entender que esse processo vai muito além do prolongamento da formação inicial. É, na verdade, um procedimento que se constrói ao longo da jornada docente, alicerçado em estudos teóricos e no desenvolvimento de experiências práticas.

Alvarado Prada (2010); Freitas; Freitas (2003) afirmam que a FCP nasce de um contexto histórico, de transformações tanto econômicas quanto sociais que implicam diretamente em mudanças no sistema educacional. Daí, portanto, surge a necessidade de atualização da prática docente, o que significa que, cada vez que mudamos a forma de pensar o contexto econômico e político, resvala-se no campo social e educacional. Os autores a compreendem como um processo *sine qua non*, não só para o desenvolvimento do professor, mas, sobretudo, para as vivências desse sujeito na sociedade.

Ainda nesse sentido, outras abordagens sobre a formação continuada salientam que, para o professor, a FC deve ser pensada como fator de investimento pessoal. A esse respeito, Kullok (1999, p. 89) e Mercado (1999, p. 49) destacam-na como o cerne da inteligência e da educação, um “aprender a aprender”. Desse modo, a formação é entendida enquanto momento significativo de aprendizagem e pressuposto relevante para o exercício do profissional da educação. Assim, as discussões sobre a FCP, enquanto objeto de estudo, emergem no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980. Todavia, tornam-se mais evidentes a partir dos anos de 1990. Além de ressaltar conceitos e características, a FCP reflete, também, sobre que sentido a formação continuada de professores influencia no desenvolvimento humano em diferentes contextos. Dentro desse aprendizado contínuo, a formação, como processo, permite aqueles que

⁹ Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, citado por Brzezinski (2008, p. 1.148).

nela se inserem um repensar de sua prática docente. Dessa forma, Placco (2001, p. 76) salienta que

formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos ou treinamentos e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes, introduz uma fecunda inquietação contínua com o já sabido motivando a viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A partir do que propõe Placco (2001), é possível dizer que a formação continuada faz parte e envolve a trajetória dos profissionais da educação, de modo a ampliar as áreas do saber e também a reflexão de necessidades e expectativas de trabalho. Nesse mesmo entendimento, Eckert-Hoff (2002, p. 374) enfatiza, ao propor a formação continuada aos professores, que é necessário, inicialmente, “conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados”. Na abordagem da autora, observamos que o conhecimento e a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor, bem como de suas necessidades educacionais, possibilitam a tomada de decisão e um melhor entendimento sobre a construção da identidade docente em diferentes momentos da prática profissional; permitem ao professor tratar problemas da sala de aula, a partir de debates e discussões.

Menezes (2003, p. 317) concebe a formação continuada como ato formativo como aquele que “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas”. Desse modo, ao professor são atribuídas condições de refletir sobre suas práticas, visto que essas ocorrem a partir das interações entre diferentes profissionais. Também sobre a mesma questão Christov (1998b, p. 43) estabelece a formação continuada como “um programa que inclu[i] todo um conjunto de recursos diversos, não apenas cursos, seminários, simpósio congressos”. A partir das considerações da autora, percebe-se que, além da realização ou participação em cursos, é preciso uma ação contextualizada e contínua, além de infraestrutura adequada, pedagógica e didaticamente, para que se efetive os programas de FCP.

Já em relação ao conceito de formação continuada trabalhado por Gatti (2008), percebe-se que, até o início da década de 1990, não se tinha uma opinião formada sobre a FCP. Era pensada como “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 61). Nesse sentido, a utilização do termo, bem como de seus significados, vai se firmando a partir dos anos de 1990, sobretudo a partir da LDB, Lei número 9394/1996. Ainda assim, na

atualidade, em 2018, não se pode afirmar que tal conceito esteja plenamente definido ou que talvez não exista de modo pleno. Como postula Diniz Pereira (2002, p. 90), “a formação continuada, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de curta duração ou, no máximo, de especialização”. Para o autor, a FCP mostra que está longe de ser realidade, uma vez que a prioridade das políticas públicas de educação da atualidade volta-se para a questão da expansão do SNPG e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Diante do contexto apresentado, a necessidade de debater a FCP vem sendo cada vez mais ampla, uma vez que a mesma possibilita, entre outros fatores, um reconhecimento da melhoria dos processos formativos, bem como da indissociabilidade de tais aspectos com a qualidade na infraestrutura física, pedagógica e também na valorização do magistério, seja para educação básica, para a educação superior ou para outras modalidades.

Tendo em vista as discussões tecidas sobre a FCP, este estudo adota o termo aperfeiçoamento por compreendermos que ele melhor se adequa à realidade contextual dos processos formativos. Para tanto, entendemos que a abordagem de Brzezinski (2008, p. 1147), na qual “a educação continuada de professores assenta-se na concepção de educação que se realiza ao longo da vida”, corrobora a nossa concepção ao trazer a perspectiva de educação como um aperfeiçoamento constante. Também Imbernón (2010, p. 46) assevera, em suas concepções, que a formação deveria “promover uma reflexão sobre o que eles [os professores] fazem e porque fazem, estendendo ao terreno das habilidades e capacidades, emoções, atitudes, questionando valores e concepções de cada professor”, o que pressupõe a ideia de aperfeiçoamento constante, tanto da profissão quanto das experiências pessoais.

Na perspectiva de Nóvoa (1995, p. 84), para quem a ideia de aperfeiçoamento se adequa, “a necessidade de continuidade de quem já é professor é criada a partir da responsabilidade e pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e aprender”. O autor também postula que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas” (p. 28), o que reforça nossa vertente de que o aperfeiçoamento da aprendizagem docente ocorre durante a vida e é possibilitado pela formação continuada.

Diante do contexto apresentado, o termo formação continuada de professores surge envolto por diferentes significados, sendo analisado por Placco e Souza (2012, p. 39) como um “processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência necessários ao exercício profissional”. Vista como processo complexo, a formação precisa ser

constantemente pensada, tornando-se uma prática permanente. Júlio Emílio Diniz Pereira (1998, p. 27), ao falar sobre a questão da FCP, diz que “a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio”. Na perspectiva do autor, a formação é um ato contínuo, porém, no Brasil, tal vertente só passa a ser analisada a partir dos anos de 1980, quando também se institui uma nova ideia de universidade, “voltada ao serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao sector privado a produção do bem público” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 14).

Nesse sentido, a universidade, como *locus* no qual o conhecimento é produzido, vai se alimentando da ideia de formação continuada, transformando-se ao ter que sobreviver à criação do mercado universitário (SANTOS, 2004). Tal vertente da política de globalização é imposta internacionalmente a partir da década de 1980 e tem como intuito a expansão capitalista, uma vez que a universidade servia como subsídio para o desenvolvimento de pesquisa e avanço da ciência e da tecnologia. Entretanto, o avanço da produção científica ocorreu lentamente e centrada nas mãos de um grupo bem reduzido, evidenciando uma tendência centralizadora e, ao mesmo tempo, excludente, uma vez que os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* eram de acesso a apenas uma minoria da sociedade. Vista como proposta para o desenvolvimento econômico do país, a educação superior, nas décadas de 1970 e 1980, era prioridade para grupos seletos da sociedade. Por isso, deveria ser controlada, evitando-se, assim, que fosse ofertada para as massas.

A esse respeito, Gatti (2001) diz que “concebem-se os cursos de mestrado e doutorado para uma elite pensante, para a formação dos pesquisadores por excelência e, por isso sua expansão é tratada como devendo ser contida” (p. 110). Essa condição é diferente à da atualidade, quando se propõe, por meio de políticas públicas, como o PNE (2014-2024), a expansão da oferta de vagas e do número de matrículas na pós-graduação, mostrando cada vez mais a necessidade de ampliar os níveis de formação da sociedade.

Ao pensar a formação continuada de professores, Zabalza assevera que

uma formação continuada estabelece uma nova cultura universitária em que o aluno e seu processo de aprendizagem devem ser considerados em seu conjunto, com orientação para seu desenvolvimento pessoal e profissional, oferecendo as bases sólidas para que possa continuar seu aprofundamento no âmbito científico. (ZABALZA, 2004, p. 9)

A partir das considerações de Zabalza (2004), observa-se que a formação continuada, além de ser um fator de suma relevância para todos os profissionais, de modo especial ao professor, contribui para o melhor desenvolvimento científico e cultural do

processo. Nesse contexto, desde a década de 1990, quando, segundo Ramalho e Madeira (2005), a pós-graduação avança, tanto em quantidade de cursos quanto na qualidade, tem-se, por outro lado, a redução do número de bolsas e também das atividades da qualificação de docentes para a educação superior.

Embora tenhamos feito um relato minucioso sobre como a formação continuada de professores é concebida, a partir das orientações políticas e legais instituídas na educação, interpretações são promovidas, aportes teóricos com diferentes posições são criados. Nesse caso, é necessário compreender melhor como tal aspecto se caracteriza em diferentes espaços sociais, mas, principalmente, dentro da universidade brasileira, uma vez que essa, social e politicamente, é vista como parte importante da produção cultural e, também, de conhecimentos.

Dentro dessa perspectiva, Alvarado Prada (1997, p. 135) diz que a formação continuada de professores caracteriza-se por “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor” e com “a melhoria na qualidade do ensino”. Esse processo é estabelecido por meio de “uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzido”.

Alvarado Prada (1997) considera como uma das principais características propostas pela FCP a contribuição para o desenvolvimento profissional, o que nos leva a salientar que ela atende a diversos critérios, além de propiciar uma plena articulação entre diferentes níveis de ensino e fornecer subsídios para a ação e reflexão da práxis¹⁰ pedagógica. Assim sendo, compreende-se que a dimensão social da universidade é contribuir com a formação profissional para o exercício de suas funções e novos processos formativos.

Dessa maneira, pensar a importância da formação continuada e como ela é caracterizada, no ensino superior e na pós-graduação, não é uma tarefa nova, tampouco fácil. Ao refletir sobre a FCP, Gatti diz que,

existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações

¹⁰ A práxis, sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a educação e etc., além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua a possibilidade da crítica e da transcendência. (Freire, 1987).

que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional. (GATTI, 2008, p. 76)

Conforme Gatti (2008), nota-se que as discussões sobre a formação continuada de professores ainda enfrentam muitos desafios. Um deles é o fato de ainda ser tratada pelas políticas públicas de forma muito superficial. Embora na atualidade seja dado maior espaço para as universidades implementarem programas de formação continuada, os desafios encarados por ela ainda são muitos, o que nos possibilita dizer que veiculam na universidade, em especial nos cursos de FCP de pós-graduação, resquícios de uma educação contaminada por padrões conservadores, tais como reitera Behrens (2006, p. 33), ao caracterizá-los como “abordagens denominadas tradicionais, escolanovistas¹¹ e tecnicistas, que caracterizaram, por longo tempo histórico, a formação dos professores e dos profissionais em geral”. A partir disso, é preconizado que o ensinar, sem a garantia de que haja aprendizagem, é exemplo das dificuldades vivenciadas cotidianamente pelos programas de formação continuada.

A partir das discussões realizadas por Brezezinsk (2008), Imbernón (2010) e Nóvoa (1995), entre outros, balizamos nosso estudo sobre a FCP, uma vez que há uma ligação de concepções que se articulam, ressaltando a relevância e, ao mesmo tempo, a necessidade de o professor e a escola buscarem, conjuntamente, pensar a formação continuada de professores, de modo que essa possa ser cada vez mais um direito de todos os docentes. Todavia, para que ela, de fato, seja oferecida, é necessária a implementação de políticas públicas que viabilizem a permanência do professor nos programas de formação continuada, fortalecendo o vínculo entre ensinar e aprender, sobretudo dentro das instituições de ensino. Nesse mesmo contexto, Diniz Pereira (1998, p. 54) salienta que uma vez garantidas “as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas”.

Ao refletir sobre a formação continuada, no caso, de cursos *Stricto Sensu* realizados interinstitucionalmente, é interessante que o docente dedique-se, de modo integral, ao seu preparo. Isso indica, grosso modo, que a universidade preocupa-se com a qualificação dos profissionais da educação que nela atuam e abre espaço para que a formação continuada ocorra, assegurando o aspecto citado pela LDB, no Art. 67: “os sistemas de ensino promoverão a

¹¹ Escola Nova, o autor deixa explícito na obra que o principal objetivo é dar apoio aos professores para que a mudança pedagógica ocorra dentro da sala de aula. Seja ao direcionar-se a eles em alguns momentos ou ao citar e descrever exemplos práticos de autores que criaram sistemas para aplicação dos princípios em atividades em sala de aula, como Decroly, Montessori, e outros. Citado por LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 13 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Também assevera, no parágrafo “§ II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Mediante tais considerações, compreendemos que a formação continuada é pensada como requisito essencial para o desenvolvimento humano no que tange aos aspectos de ensino, pesquisa e extensão trabalhados pela universidade, cujo intuito é ampliar o nível de conhecimento produzido, além de contribuir socialmente com a formação de novos profissionais.

Logo, percebemos que a FCP tem, ao longo da última década, se constituído como uma ideia ainda em construção, sem um conceito definido. É uma abordagem atual que nasce da necessidade de repensar como o professor é formado. Diante disso, os principais conceitos empregados, tanto pelos documentos oficiais, como a LDB de 1996 e o PNE (2014-2024), ou ainda pelas abordagens teóricas, apresentam interpretações que precisam ser melhor definidas. Nessa ordem, compreende-se a formação continuada como experiências práticas, imanentes ao professor, complexas e multideterminadas, interativas e concebidas através da troca de experiência.

Placco e Silva (2001, p. 42) corroboram esse pensamento de que ainda é preciso pensar a FCP como um processo ainda em gestação, objetivando uma proposta contextualizada de formação, tanto para o professor quanto para a universidade e a sociedade, para que ambos possam propiciar o desenvolvimento contínuo do professor e da comunidade em que ele atua.

O ponto fulcral é que o desenvolvimento da formação continuada de professores da educação básica postulado pelas orientações políticas da educação nacional vai se tornando realidade na sociedade brasileira, sobretudo com a aprovação da nova LDB, Lei nº 9394/1996. Diante do delineamento sobre cada nível e modalidade de ensino, entende-se que há necessidade de se pensar a educação e, com ela, a formação inicial e continuada de professores, bem como a valorização dos profissionais. Em alinhamento à referida lei, a aprovação em 2014 da Lei nº 13005/2014 que institui o PNE (2014-2024) reforça essa premissa, estabelecendo metas para que a docência seja apoiada, constituindo-se, dessa maneira, um desafio à União, aos estados e aos municípios brasileiros, os quais deverão, a partir do PNE, ampliar os investimentos em educação e incentivar a valorização do magistério, tanto financeira quanto infra estrutural e pedagogicamente.

Articulada com determinadas orientações, sancionada um ano após a aprovação do PNE 2014-2024, a Resolução nº 02/2015, no art. 17, entende que a formação continuada de professores ocorre quando o professor participa de cursos de extensão, aperfeiçoamento,

especialização mestrado e doutorado, evidenciando que, na perspectiva específica da resolução, o mestrado e o doutorado são processos significativos da formação continuada. Ainda em relação às orientações políticas, este estudo, ao analisar as bases legais de subsídio à educação, tomou como referência o PDI da UEG, que, em suas diretrizes, assinala a pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado como contributo essencial à FCP. Na esteira das discussões, o estudo também buscou avaliar o conceito de FCP, entendendo que, embora haja muitos debates, ainda não há um consenso exato do que terminologicamente possa ser utilizado.

A trajetória da PG *Stricto Sensu* no Brasil se realizou tendo em vista a necessidade de formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes. Desse modo, desde o final da década de 1970, a ideia de uma formação permanente era uma ação necessária para o atendimento das IES e, conseqüentemente, do mercado de trabalho. Porque a exigência era a de qualificação de professores com foco no magistério superior, como recurso essencial para o desenvolvimento das atividades de ensino público e privado. No entanto, na proposta dos documentos atuais, como a LDB e o PNE, o interesse é pensar essa FCP para a educação básica, subsidiando assim as necessidades desse nível de ensino. Portanto, para entender o lugar da pós-graduação e sua relação com a FCP, faz-se necessário percorrer o caminho e desenvolvê-lo na tentativa de buscar conhecer a visão dos sujeitos que formam e são formados nos cursos de mestrados para atuarem como professores da educação, seja ela básica ou superior.

Essa discussão, tanto sobre a FCP quanto sua relação com o *Stricto Sensu* em nível de mestrado, expande-se com a pesquisa de campo realizada, que possibilita maior compreensão da investigação em tela. Nesse sentido, para detalhar as etapas constituintes deste estudo, apresentamos a dinâmica criativa utilizada para esmiuçar o passo a passo, da qual trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

DINÂMICA CRIATIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este capítulo intitula-se como dinâmica criativa por compreendermos que o ato de escrever é um ato dinâmico, sobretudo quando se trata de apresentar a metodologia utilizada em uma pesquisa, cuja proposta é mostrar o caminho percorrido e, assim, compreender o objeto de estudo. Para tanto, apresenta-se, em suas seções, a descrição e a organização desta investigação, detalhando a problemática, os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta, a interpretação e a análise dos dados.

Metodologicamente a pesquisa se realiza a partir de diversas abstrações, por associação e dissociação dos subsídios que constituem os fenômenos, progredindo na clarificação dos aspectos particulares e em suas formas para articular-se ao todo. Esse movimento volta-se igualmente ao concreto. Se não fosse assim, a pesquisa não teria sentido, na medida em que não teria condições de compreender e transformar a realidade, o fim último de qualquer pesquisa verdadeiramente comprometida e livre (SILVA, 2009).

3.1 Problematização

Conforme expressa A universidade é um dos *Locus* no qual o conhecimento é produzido e difundido socialmente. Nesse contexto, o problema de interesse desta pesquisa é investigar quais são as orientações políticas da pós-graduação e em que medida os mestrados da UEG se alinham a essas políticas, relacionando-se com a formação continuada de professores?

3.2 Objetivos

Diante das questões de pesquisas, esta investigação tem por objetivo geral analisar a atual política de pós-graduação, em específico a da UEG, tendo por base a história e a relação do *Stricto Sensu* em nível de mestrado com a formação continuada de professores.

3.3 Objetivos específicos

- ✓ Analisar o processo histórico da pós-graduação *Stricto Sensu*, em específico da UEG e do estado de Goiás;

- ✓ Mostrar a origem e a evolução dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da UEG e sua contribuição (ou não) com o desenvolvimento da educação local;
- ✓ Compreender a política da pós-graduação da UEG e sua relação com a formação continuada, se essa corrobora o desenvolvimento da educação básica, a partir da percepção dos sujeitos, professores de Educação Básica, da Pós-graduação e Coordenadores dos PPGS.

3.3 Tipos de pesquisa

Esta investigação, de enfoque qualitativo, realizou-se a partir de um estudo de caso, por meio de uma abordagem crítica. Para tanto, utilizou-se das abordagens de Yin (2001, 2005), Stake (2000), Goldemberg (1997) e Minayo (2001), cujas definições sobre estudo de caso e sobre pesquisa qualitativa são elencadas com maior frequência. Dessa maneira, a investigação qualitativa parte do pressuposto de que as questões de estudo vão se definindo à medida que o processo se desenvolve.

Para Yin (2005), o estudo de caso requer, do pesquisador, um procedimento de maneira adequada, realizando, previamente, protocolo de estudos nos casos em que houver pesquisa de campo, o qual deve ser completo e significativo, ou seja, deve estar vinculado ao interesse público. Em nosso caso, o estudo proposto é inteiramente de interesse coletivo, já que se consideram as necessidades de se refletir sobre o *Stricto Sensu* da UEG e, a partir disso, refletir sobre a formação continuada de professores para, por conseguinte, pensá-la enquanto possibilidade de desenvolvimento da educação local.

Ainda segundo Yin (2001), os estudos de casos podem ser classificados como: exploratórios, descritivos e explanatórios, de acordo com os seus propósitos. Eles tratam também de projetos de caso único e de casos múltiplos. Neste estudo adota-se a perspectiva de estudo de caso apontada por Yin (2001) como descritiva e interpretativa, que pode ser utilizada como relevante estratégia metodológica de pesquisa, principalmente nas ciências humanas, pois possibilita investigar, de forma mais profunda, os fenômenos a ele peculiares.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação adota o enfoque qualitativo, o qual possibilita ao pesquisador conhecer, compreender e interpretar o objeto de estudo. Logo, a abordagem aqui utilizada possibilita ao pesquisador um enfoque mais amplo de seu objeto e vai ao encontro do que afirma Moreira,

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (MOREIRA 2002, p. 128)

Este estudo de natureza analítica/descritiva tem como finalidade conhecer, descrever e analisar os fatos dentro do contexto investigado. Contemplam-se, ainda, as considerações sobre pesquisa qualitativa, conforme postuladas por Minayo (2001), segundo as quais ressalta-se o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim sendo, ao adotar a vertente qualitativa incorporada ao estudo de caso, esta pesquisa buscou compreender o universo em que se desenvolvem os programas de pós-graduação, pensando-os a partir do contexto social, cultural e educacional.

A autora salienta, também, que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural” (p. 28). Sendo assim, compreende-se que a abordagem qualitativa auxilia o pesquisador na compreensão do fato pesquisado.

3.4 Etapas da pesquisa

3.4.1 As primeiras impressões

Para o desenvolvimento desta investigação, buscou-se, a partir da elaboração do projeto de pesquisa, o levantamento do referencial teórico e dos documentos que norteiam a presente abordagem. Yin (2010, p. 35) considera de fundamental importância o levantamento bibliográfico, porque ele permite, ao pesquisador, revisar os principais teóricos e teorias que balizam seu estudo. A partir disso, arrolamos parcialmente artigos, dissertações, teses, leis, resoluções, planos, pareceres e portarias que subsidiam o desenvolvimento do estudo em questão.

O levantamento da documentação, abordada acima, foi de suma relevância, embora seja apenas a primeira etapa; subsidiou a produção científica na área, de modo a reforçar teoricamente o referencial desta pesquisa. A investigação da literatura de apoio foi realizada

em sítios institucionais da CAPES, da UEG, no portal do Ministério da Educação MEC e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), entre outros.

3.4.2 Revisão de literatura

Ao recorrer à revisão de literatura, buscou-se elencar as principais obras, pesquisas, dissertações e teses, de modo a possibilitar uma visão geral do que se tem produzido sobre a temática em estudo, além de perceber sua possível variação, fator que pode auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que objetiva identificar as principais referências que tratam sobre o tema em estudo.

Para Romanowski e Ens (2006), o conhecimento sobre o tema de pesquisa tem por finalidade corroborar com a análise dos dados, dessa maneira, ao iniciar uma pesquisa, buscando definir previamente os eixos pelos quais a pesquisa se direciona. Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2011), o levantamento e a revisão do conhecimento realizados sobre o tema constituem-se como etapa significativa para o desenvolvimento da análise qualitativa, além de contribuir com sugestões acerca dos procedimentos relevantes para uma pesquisa. Desse modo, apresenta-se, de forma lógica, como o pesquisador deve proceder para realizar uma pesquisa. Assim, a

definição dos descritores importantes na condução das buscas a serem realizadas; direcionamento dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que conduzam ao acesso a artigos, periódicos, textos publicados em revistas ou em eventos científicos de reconhecimento, além de artigos e etc. e a definição prévia de critérios na escolha do material que compõe o referencial, base do estado do conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43)

Como parte importante desta investigação, em que fizemos uma revisão de literatura da área, utilizamos alguns descritores fundamentais para uma busca apropriada da literatura, de maneira que se evidenciasse uma quantidade de teses, dissertações e artigos acerca da temática da PG *Stricto Sensu* e sobre sua articulação com a formação continuada de professores na UEG. Portanto, foram utilizados, aqui, os seguintes descritores: PG *Stricto Sensu*, Formação continuada, Políticas públicas de Educação Superior¹², Programas de Mestrado e Doutorado e Universidade.

¹² Nessa pesquisa, optou-se por utilizar o termo "Educação Superior" e não ensino superior, ressaltando-se as citações de documentos, Leis, Portarias e decretos, de acordo com o que reza a Lei nº 9.131, de 24 de novembro

A fim de realizar um estudo teórico avançado sobre a Pós-graduação *Stricto Sensu*, investigamos sites e portais da CAPES, MEC, Plataforma SUCUPIRA, UFG, PUC-GO, UEG (PPG1, PPG2, PPG3), Biblioteca digital *SciELO*, Portal da Anpae, Anped, Anfope. Escolhemos a UFG e a PUC-Goiás para aprofundamento, pois constituem-se como elementos substanciais desta pesquisa, uma vez que neles estão contidos documentos de caráter oficial, bem como artigos, teses e dissertações que versam sobre a temática da pós-graduação e a formação continuada de professores. Nesse mesmo contexto, estão os documentos oficiais da UEG, como objeto central desta análise, os quais, de modo relevante, contribuem com a reflexão proposta por este estudo.

O período de realização da busca ocorreu entre os meses de maio de 2016 a março de 2017, do qual obteve-se um levantamento total de 74 (setenta e quatro) trabalhos, sendo 5 teses, 6 dissertações, 9 livros, 18 periódicos, 26 capítulos de livros sendo, 11 distribuídos entre leis, planos e resoluções. Após essa constatação, passou-se ao estabelecimento da categoria e tipologia das temáticas desenvolvidas na área da pós-graduação *Stricto Sensu*, a partir de palavras-chave, cuja relevância permitiu-nos relacioná-las às pesquisas dentro da respectiva vertente de conhecimento.

Balizou-se, a partir do referencial teórico, o trabalho com categorias de análise. Por categoria entendem-se os elementos com perfis comuns e que se inter-relacionam. Essas categorias foram utilizadas como forma de melhor classificar as informações sobre a temática em estudo. Assim, dentro desta investigação, optamos por trabalhar com três critérios, em que o intuito é ter sempre à vista os objetivos propostos dentro de cada eixo. Foram utilizadas, portanto:

- a) Pós-graduação *Stricto Sensu*;
- b) Formação Continuada de professores(as);
- c) Educação Superior.

Esses grandes eixos favoreceram a consulta de produções na área da pós-graduação *Stricto Sensu* e da formação continuada de professores. Assim sendo, salienta-se que, durante a coleta, foram analisados o título, as palavras-chave e autoria. No caso de dissertações e teses, também foram previamente avaliados o orientador e o ano de conclusão do trabalho.

A esse respeito, Ferreira (2002, p. 261) diz que “os títulos que se referem às dissertações e às teses informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”. Dentro dessa perspectiva, foi relevante conhecer os títulos das teses e de dissertações que nortearam as pesquisas, para destacar as informações e o conteúdo para o trabalho em questão.

Nessa etapa, foi importante também observar o resumo que corrobora com um conhecimento prévio sobre o conteúdo de um artigo, dissertação ou tese, assim, de acordo com Garrido (1993, p. 5), é, então, incluído com a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica. Em vista disso,

além da indicação bibliográfica de cada trabalho, acrescentou-se um resumo, de caráter informativo, para promover a divulgação e facilitar o acesso a esses estudos. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa. (GARRIDO, 1993, p. 5)

Assim, a compreensão do resumo possibilitou analisar melhor os textos selecionados durante a revisão de literatura, da qual se tem os livros e capítulos de livros. Nesse contexto, o Quadro 8, de que trata a afluência das fontes, revela informações importantes por meio das categorias trabalhadas durante a pesquisa bibliográfica:

Natureza	Quantidade
Capítulos de livros	26
Livros	9
Periódicos de 2003-2016	18
Teses de doutorado 2000-2014	4
Dissertações de mestrado 2004-2015	6
Documentos e Leis	12
Total	74

Quadro 8 - Afluência das fontes pesquisadas

Fonte: Autora (2017).

A Tabela 6 mostrou o levantamento inicial por meio do qual se identificaram as principais características de cada obra e a aproximação dessas com a temática, além de possibilitar uma melhor escolha do acervo a ser utilizado posteriormente. Assim sendo, em relação aos livros, esses foram indicações de leitura propostas pela orientadora e também base

de conhecimentos da autora, em geral livros cujo conteúdo é bastante atualizado e focalizam a temática em discussão, o que corroborou o direcionamento das reflexões realizadas.

Dos trabalhos encontrados entre dissertações e teses, foram 11 (onze) referentes à FC, educação superior no Brasil e *Stricto Sensu*. O levantamento iniciou-se no segundo semestre de 2016, já quando parte das leituras realizadas durante as aulas na PG *Stricto Sensu* nortearam a busca.

O Quadro 9, a seguir, ilustra objetivamente as 5 (cinco) dissertações de mestrados que tratam sobre o tema pesquisado. Assim, da leitura de Cunha (2005), sobre os documentos legais, percebemos como o professor de educação superior privada vivencia sua formação contínua dentro dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Em Pinho (2015), observou-se que a pós-graduação brasileira, em cada uma das regiões apresenta singularidades, representando sobretudo o desenvolvimento desigual desse nível de ensino. Na abordagem dada por Varela (2004), um estudo sobre os egressos da pós-graduação *Stricto Sensu* mostra como a educação superior tem se transformado. Com vistas a destacar os estudos sobre a formação continuada, a pós-graduação e a Educação Superior, de forma sistematizada, apresentamos o Quadro 9:

Ano/Tipo	Autores	Título das obras	Instituição de defesa
2005 Dissertação	CUNHA, K. S.	A formação continuada <i>Stricto Sensu</i> : sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face as exigências legais	UFPE
2015 Dissertação	PINHO, C. S. K. de	Análise das Diferenças Inter e Inter-regionais de Programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
2010 Dissertação	SILVA, V. C. da	Impactos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> na formação de professores de português da educação básica: processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro UFSM – FURG	UFRGS
2004 Dissertação	VARELA, A	Desenvolvimento e Formação superior <i>Stricto Sensu</i> : o caso dos Mestres Egressos da Uniplac	Uniplac
2008 Dissertação	KRETZMANN, C.	A produção do conhecimento na leitura e na escrita na formação de professores em curso de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	PUC- Paraná

Quadro - 9: Dissertações de Mestrado utilizadas para a análise da Formação continuada, Pós-graduação, Educação superior

Fonte: Autora (2017), de agosto 2016 a fevereiro de 2017, mediante pesquisa no Banco de Dados da Capes em sítios da internet.

A leitura das dissertações, apresentadas no Quadro 9, contribuiu com o entendimento de como a pós-graduação se articula à ideia de formação continuada, mostrando possibilidades desse processo para o desenvolvimento da atividade docente, além de nos ajudar

a pensar o *Stricto Sensu* como etapa da formação de professores para os distintos níveis e modalidades de ensino.

Para este estudo, também fizemos uso de teses, sendo selecionadas 4 (quatro) que mais se aproximam da temática abordada. Em Oliveira (2010), a análise detalhada do contexto das Reformas da educação superior, corrobora nosso estudo, no sentido de analisar as transformações sofridas pela educação superior no Brasil. Em Silva (2014), a análise sobre o caso da UEG e seu relacionamento com os atores locais na produção e difusão do conhecimento contribuiu para mostrar a estrutura de ensino, pesquisa e extensão da UEG. A partir de Lima (2013), os estudos sobre a EaD mostraram que a expansão da educação superior no Brasil ocorre de modo mais acelerado a partir da implantação dos estudos nessa modalidade. Nas análises de Oliveira (2013), a compreensão da atividade docente, percebida pelos depoimentos, salienta a necessidade de aprofundamento sobre a formação de professores. Nesse sentido, a Quadro 10 apresenta as teses que foram selecionadas:

Ano /Tipo	Autores	Título das obras	Instituição de defesa Ano
2013 Tese	OLIVEIRA, H. F.	Esculpindo a profissão professor: Experiências, emoções e cognições na construção das Identidades docentes de licenciados em letras, Goiânia	UFG
2000 Tese	OLIVEIRA, J. F.	A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)	USP
2014 Tese	SILVA, Y. F. O. e	Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás	UFRJ
Tese 2013	LIMA, D. C. B. P. da	Políticas públicas da EaD no Ensino Superior: uma análise a partir das capacidades do Estado	UFRJ

Quadro 10 - Teses de doutorado utilizadas para a análise, Educação superior, Universidade, Políticas públicas
Fonte: Autora (2017), mediante pesquisa em sítios das Instituições de Ensino Superior maio 2016

A utilização das teses para a composição do referencial teórico e também para a análise de dados balizam nossas reflexões, uma vez que compreendem diferentes momentos nos quais se processam o fazer docente dentro da PG *Stricto Sensu*, além de entender a necessidade de construir experiências significativas sobre a formação continuada de professores em seus diferentes contextos. Assim, dadas escolhas se justificam pelo fato de que as pesquisas elencadas refletem a educação superior, pensando-a enquanto um processo dinâmico e necessário, de modo especial, para a atividade docente.

O Quadro 11 destaca os livros mais utilizados nesta investigação que complementam a base teórica do estudo, uma vez que trazem informações relevantes acerca da temática trabalhada:

Ano/tipo	Autores	Título da obra	Imprenta
2003 Livro	SANTOS, C. S. G. dos ANDRADE, F. C. B. de	Representações sociais e formação do educador: Revelando intersecções do discurso	Ed. Universitária UFPB. 2003
2007 livro	CUNHA, L. A	A Universidade Temporã: O ensino superior da colônia a Era Vargas	São Paulo 3ª edição, editora da UNESP 2007.
2012 Livro	IOSIF, G.	Educação Superior princípios, finalidades e formação continuada de professores	Brasília 2012
2009 Livro		Política da governança	
2009 Livro	SILVA, M	Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos	São Paulo: Editora UNESP Cultura acadêmica 2009
2008 Livro	NEUENFELDT, M. C.	Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada	São Paulo 2008
2008 Livro	GATTI, B. A.	Análise das políticas públicas para formação Continuada no Brasil, na última década	São Paulo: Fundação Carlos Chagas 2008
2011 Livro	GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. de & ANDRÉ. M. E. D. A de	Políticas docentes no Brasil: um estado da arte	Brasília, UNESCO 2011
1992 Livro	NÓVOA, A.	Os professores e sua formação	Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a.
1998 Livro	PIMENTA, S. G.	<i>Didática e formação de Professores: percursos e perspectivas</i>	São Paulo: Cortez, 1998.

Quadro 11 - Educação superior, formação de professores, Políticas públicas.

Fonte: Autora (2017), Dados coletados pela autora mediante pesquisa em sítios, out. 2016.

Os livros citados no Quadro 3 tratam, de modo especial, da realidade da educação superior no Brasil, bem como dos processos de formação docente e dos desafios nesse setor, corroborando nossas reflexões acerca da temática proposta.

Em relação aos capítulos de livros utilizados neste estudo, salienta-se a suma relevância. *Grosso modo*, compõem a base teórica no qual esta investigação se construiu. Nesse sentido, foram analisados 26 (vinte e seis) capítulos de livros, os quais, de modo geral, versavam sobre a PG *Stricto Sensu*, a formação continuada, a Educação superior, entre outros, como mostra o Quadro 12, a seguir:

Livro	Autor(es)	Capítulo
Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção (2001).	José Tavares e Iria Brzezinski	1 A pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores.
Formação permanente do professorado novas tendências (2009).	Francisco Imbernón	2 Novas tendências na formação permanente do professorado.

		3 A formação permanente do professorado deve incidir nas suas situações problemáticas.
Políticas organizativas e curriculares educação inclusiva e formação de professores (2011).	Dalva E. G. Rosa, Vanilton C. de Souza; Alfredo V. Neto [et.al]	4 Políticas de formação docente e seus efeitos na sala de aula.
Políticas docente no Brasil um estado da arte Unesco (2011).	Bernardete A. Gatti, Elba de S. B. de S. Barretto, Marli Eliza D. de A. André	5As políticas de formação inicial de professores.
Professores do Brasil: impasses e desafios (2009).	Bernardete A. Gatti	6 Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década.
Escritos sobre a universidade (2001).	Marilena Chauí	7 Vocação política e vocação científica da universidade.
		8 A universidade hoje.
		9 A universidade na sociedade.
Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho (2011).	Valéria Mattos	10 O acesso ao ensino superior no Brasil.
		11 Ensino superior brasileiro.
		12 projeto de expansão do ensino superior brasileiro.
A ideia de universidade (2006).	Maria Abadia da Silva, Ronalda B. Silva	13 Armadilhas da Reforma da Educação.
		14 Restrição do público e estímulo à iniciativa privada tendência histórica no Ensino superior brasileiro.
Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a afirmação e negação do Trabalho. (2002).	Ricardo Antunes	15 Reflexões sobre o estado e as políticas públicas.
A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação (2006).	Antonio Joaquim Severino	16 Antonio Joaquim Severino fala sobre formação de professores, licenciatura e escola básica.
Formação continuada de professores (2010)	Francisco Imbernón	Como a sociedade e a educação, a formação deve se basear na complexidade.
A universidade no século XXI (2004).	Boaventura de S. Santos	18 A descapitalização da universidade pública.
		19 O estado e a transnacionalização do mercado da educação superior.
A formação continuada Stricto Sensu Novas edições (2005).	Kátia Silva Cunha	20 Desafios da formação continuada no processo de construção da identidade.
A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas (2010).	Betania L. Ramalho; Paulo V. C. Madeira	21 A pós-graduação em educação.
Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil (2016).	Paulo Tafner, Hamilton Tolosa	22 A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas
A Universidade Temporã (1985).	Luiz Antonio da Cunha	23 A gestação política da Reforma universitária
		24 A produção da lei da Reforma Unversitária.
Educação escolar, políticas estruturas e organização (2012).	José C. Libâneo, João Ferreira de Oliveira Mirza S. Toschi	25 Níveis e modalidades de educação e de ensino.
Educação um Tesouro a descobrir (2010)	Jacques Delors	26 Da educação básica a universidade.

Quadro 12 – Capítulo de livros sobre Stricto Sensu, Formação continuada e Educação Superior

Fonte: Autora (2017), Elaborado a partir da pesquisa documental.

O Quadro 12 apresenta os capítulos de livros utilizados que embasam as reflexões tecidas no decorrer deste estudo, no sentido de ter contribuído para compreender a relação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como para perceber os desafios da formação docente na universidade brasileira.

3.4.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental busca avaliar fontes que, segundo Gil (2008), ainda carecem de interpretações e auxiliam o pesquisador a reinterpretar informações dos documentos já processados. Assim, permite tecer novas abordagens sobre seu contexto para conduzir-se ao levantamento de informações necessárias à pesquisa de campo. Nesse contexto, a pesquisa documental realizou-se em sítios, aos quais tivemos acesso, por meio da leitura de Resoluções, Portarias, Decretos, Leis e materiais, como o Censo da educação superior, entre outros que nos possibilitaram conhecer um pouco mais sobre a realidade da educação superior e o avanço dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Também foram coletados o PDI da UEG e, na secretaria dos programas de pós-graduação da UEG, documentos, como: APCNS, PPC, dissertações acadêmicas das turmas de 2013, 2014 e 2015.

Para a coleta e apuração de dados documentais, houve a colaboração de quatro alunos bolsistas¹³ pertencentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq (PBIC/CNPq), sendo dois alunos do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UEG (PBIC/UEG) e dois alunos do Programa de Bolsa Permanência da UEG (PBP/UEG), vinculados ao Projeto de Pesquisa cadastrado na PrP-UEG, sob a coordenação da Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva¹⁴, intitulado "Formação de professores nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Goiás (UEG)".

Nesse âmbito, a pesquisa documental tem como base os documentos da CAPES, principalmente os PNPG, o PNE, o Parecer nº 977/1965, a LDB lei nº 9394/1996, entre outros que subsidiam teoricamente as discussões, conforme mostra o Quadro 13, a seguir:

I PNPPG Plano Nacional de pós-graduação 1975-1979	Documento norteador da política de pós-graduação elaborado pela CAPES
II PNPG Plano Nacional de pós-graduação 1982-1985	2º Plano de pós-graduação, que reflete sobre as diretrizes dos estudos em nível de mestrado e doutorado, a partir da Reforma do Ensino Superior

¹³ Alunos bolsistas sendo, Joyce Silva Matos (PBIC/CNPq), Marília Rodrigues da Silveira (PBIC/UEG) e Higor Luiz Ferreira, Núbia Rodrigues e Rivânia Pereira Rodrigues (PBP/UEG).

¹⁴ Professora orientadora dessa dissertação.

III PNPG Plano Nacional de pós-graduação 1986-1989	3º plano de pós-graduação, que destaca a articulação entre a formação de profissionais de alto nível e de pesquisadores, e aponta, grosso modo, os caminhos para refletirmos sobre as diretrizes da formação continuada
IV PNPG 2005-2010	
V PNPG 2011-2020	O 5º PNPG aborda, de forma clara, a evolução da pós-graduação no Brasil, pensando também a Educação básica e seus problemas.
Parecer 977/65	Documento que subsidia a formação do Conselho Federal de Educação e lança as bases do PNPG.
Resolução 02/2015	Aborda sobre a Formação continuada e sua base
LDB Lei nº 9394/96	Documento base da educação no Brasil que norteia as etapas de ensino, bem como o desenvolvimento e a valorização do magistério
PNE 2014-2024	Plano Nacional de Educação, subsídio para a adoção de medidas referentes à educação, seu financiamento e diretrizes.
PDI -UEG. Resolução CsU 009/2010	Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional

Quadro 13 - Documentos de Orientações política da educação no Brasil

Fonte: Autora (2017), Revisão de literatura elaborada pela autora

Os documentos mostrados no Quadro 13 foram pesquisados e analisados, objetivando abordar a visão oficial da temática educacional. Contudo, eles passaram por momentos de avaliação e de cautela: buscou-se não reproduzir uma regra, mas trazer de fato a compreensão da implantação, desenvolvimento e expansão de cada uma das ações das políticas públicas de educação no Brasil. Diante disso, a fase documental da pesquisa foi de suma relevância para esta investigação, pois contribuiu para o levantamento de fontes que nos ajudaram a responder às questões de pesquisa.

3.4.4 Pesquisa de campo

Para desenvolver a pesquisa de campo, utilizamos como aporte a abordagem de Severino (2006, p. 123), para quem a análise seria o objeto ou fonte “abordado em seu ambiente próprio”. Assim sendo, a pesquisa de campo buscou dados dentro do ambiente pesquisado, além de viabilizar melhores condições de acesso aos fatos. Trabalhou, ainda, diretamente com o manuseio de fontes e documentos que auxiliaram na análise dos dados.

Ainda sobre a pesquisa de campo, Gil (2002) assevera que ela “possui maior profundidade” por representar o universo da pesquisa, aprofundando uma realidade específica, além de ser um mecanismo flexível. Ela é, portanto, o momento no qual o pesquisador observa as atividades desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados, o que privilegia melhor envolvimento

com as observações e com o objeto de estudo, e pressupõe a entrega do pesquisador durante a investigação.

Diante de tais considerações, esta pesquisa buscou ter contato direto com alguns cursos de mestrados da UEG, sendo que a pesquisadora necessitou ir ao espaço, a fim de coletar informações que contribuíssem com a análise, ação ocorrida no segundo semestre de 2017. A partir do envio do questionário para os sujeitos da pesquisa, foi possível obter maior exatidão nos resultados mediante a coleta de dados, ainda que se considere a existência de “risco de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados da pesquisa”. O fato é que nenhum instrumento de pesquisa é completamente seguro, cada um contribui – em determinadas proporções – para uma ou outro conhecimento do objeto pesquisado.

3.4.5 Instrumentos de pesquisa: observações e questionários

A pesquisa realizou-se com base nos questionários cuja proposta foi analisar a percepção dos egressos, dos docentes e coordenadores sobre a pós-graduação *Stricto Sensu* e sua relação com a formação continuada de professores da educação básica, de modo que se pudesse também perceber como o mestrado contribui para com o desenvolvimento educacional local e regional.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas (objetivas e subjetivas), e aplicado aos sujeitos da pesquisa, que, em geral, atuam na educação superior nos Câmpus de Itapuranga, Porangatu, Cidade de Goiás e também em escolas dos municípios de Morro Agudo, Ceres, Leopoldo de Bulhões, Goiânia, Guaraíta e Rianópolis e Inhumas. Ressalta-se que, em alguns casos, os questionários foram enviados eletronicamente, após a entrega do Termo de Consentimento dos participantes por meio da Solicitação de Participação na Pesquisa.

Os apêndices utilizados foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice A), a Solicitação de Participação na Pesquisa para acadêmicos egressos (Apêndice B), o questionário Acadêmicos egressos (Apêndice C), o questionário para Professores (Apêndice D) e o questionário para Coordenadores (Apêndice E).

O início da coleta ocorreu após a finalização do projeto e a aplicação do questionário, no mês de setembro de 2016, quando realizamos o mapeamento do referencial teórico e da pesquisa documental. Antes, porém, foram elaboradas as questões para o

questionário, instrumento esse que foi escolhido por nos permitir maior agilidade na coleta de dados diante de um tempo relativamente curto.

Bardin (2009, p. 38), ao referir-se à análise de conteúdo, assevera que corresponde a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (<conteúdos e continentes>) extremamente diversificados.” Diante disso, entende-se que a análise de dados ou de conteúdos constitui momentos significativos de uma pesquisa, uma vez que cada pesquisador cria suas próprias maneiras de interpretar. Nesse mesmo entendimento, Fernández-Ballesteros (1999), ao falar sobre a análise de dados, entende que os elementos a serem observados não precisam ser especificados de forma prévia, o que mostra a liberdade nos processos de observação e mais flexibilidade para o pesquisador em suas narrativas.

Para elaboração do questionário para todos os sujeitos, optou-se pelo uso de grande eixo, as quais, na perspectiva de Holsti (1969) *apud* Franco (2003, p. 57), permitem coerência por conta de sua sustentação. Desse modo, os grandes eixos de análise utilizados nesta investigação são:

1 Qual a importância da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> – mestrado para sua formação?
2 Porque você decidiu cursar a pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> – mestrado?
3 Os cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em sua opinião, tem conseguido atender à demanda regional do estado de Goiás?
4 Para você o que é formação continuada de professores e como esta contribui com a educação básica?

Critérios a Pós-graduação *Stricto Sensu* conforme mostra as Tabelas 10, 11 e 12 a seguir.

Quadro 14- Questões para investigação. Grande Eixo: Formação.

Fonte: Autora (2017), a partir da pesquisa documental.

1 Você percebe as mudanças que vem ocorrendo nas instituições de ensino no contexto atual como um desafio da pós-graduação?
2 Em sua opinião como as políticas públicas tem oportunizado a implementação da formação continuada de professores?
3 Você considera a formação continuada de professores como um processo necessário a atuação docente?
4 Há em sua opinião expectativas em relação aos programas de pós-graduação ofertados pela UEG?

Quadro 15 – Grande Eixo: Condições de trabalho

Fonte: Autora (2017), a partir da pesquisa documental.

1 Em sua opinião a educação superior, tanto a graduação quanto a pós-graduação tem conseguido preparar o professor para atuar na educação básica?
2 Existe em sua opinião algum desafio/fragilidades na educação superior no contexto atual?
3 Que perspectivas profissionais você tem para sua vida, como professor?
4 Você percebe na formação continuada de professores alguma articulação com a pós-graduação <i>Stricto sensu</i> ofertada pela UEG que possibilite a atuação docente na educação básica?

Quadro 16 - Eixo: Perspectivas profissionais.

Fonte: Autora (2017), a partir da pesquisa documental.

Os Quadros 13, 14 e 15 são questões que norteiam a investigação e foram propostas a partir de três categorias de análises, as quais, a nosso ver, esboçam melhor o ponto de vista de cada um dos sujeitos desta pesquisa.

3.5 Sujeitos da pesquisa

A partir da pesquisa de campo elencaram-se três dos onze programas de PG *Stricto Sensu* da UEG (PPG1, PPG2 e PPG3) por serem esses os que, a partir da revisão de literatura e da pesquisa documental, mostraram que tais cursos, em nosso entendimento, contemplam a FCP. Toma-se como objeto de análise dois programas realizados no Câmpus Ciências Sócio Econômicas e Humanas CCSEH da UEG, do bairro Jundiáí, e um terceiro, do Câmpus Henrique Santillo. A investigação foi realizada com os três dos programas, pois entendemos que, acolhendo os outros 8 programas, não teríamos tempo para realizar a pesquisa de modo eficaz, o que deixaria a investigação debilitada. Por isso, optamos por trabalhar com apenas três dos programas já citados, sabendo que dessa investigação podem surgir várias outras que contribuirão para refletirmos sobre o *Stricto Sensu* e a FCP.

O quadro dos sujeitos desta investigação compõe-se de 3 (três) coordenadores(as) e 3 (três) professores(as), todos doutores, titulados em instituições reconhecidas no país, como a PUC-GO, PUC-SP, UFG a UERG e a UNICAMP. E, ainda, de ex-alunos dos cursos de Letras, História, Geografia, Biologia, Tecnologia em Rede, Química e Pedagogia, de distintos Câmpus da UEG, sendo selecionados 16 (dezesesseis) acadêmicos egressos: 9 (nove) do sexo masculino, com idade entre 25 e 40 anos de idade e 7 (sete) do sexo feminino, com idade entre 25 e 55 anos de idade. Os sujeitos integrantes da pesquisa que contribuirão para abordar e interpretar melhor o objeto estavam diretamente ligados aos cursos de mestrados selecionados para a investigação.

Para melhor compreensão de quem são os egressos que compõem esta pesquisa, montamos o Quadro 16, que destaca a função de cada um:

Sujeitos	Função atual
1	Docente professor da Ed. Básica e coordenador do Ensino Superior
2	Docente do Ensino Superior
3	Docente do Ensino Superior/ auxiliar de projetos de Ed. Básica
4	Docente da Educação básica
5	Docente desempregada
6	Coordenadora pedagógica da Educação Básica
7	Gestora escolar Educação básica

8	Docente da Educação básica
9	Docente do Ensino superior/Educação Básica
10	Gestor/ docente Ed. Superior
11	Docente da Educação Básica
12	Docente da Educação Básica
13	Docente de Curso Técnico IF/MS
14	Docente da Educação Superior
15	Docente sem atuação
16	Docente da Educação Superior Privada

Quadro 17 - Amostra dos sujeitos da pesquisa acadêmicos egressos.

Fonte: Autora (2017), a partir da investigação de campo realizada pela pesquisadora 02/2017.

Os egressos desta investigação são ex-acadêmicos da UEG, do *Stricto Sensu* em nível de mestrado ofertado pelo câmpus de Ciências Sócio Econômico e Humanas e também pelo Câmpus Henrique Santillo.

O outro grupo de sujeitos que compõe esta pesquisa são os coordenadores dos programas. Desse modo, o Quadro 17 apresenta o segundo grupo de sujeito, composto de docentes que exercem função de coordenadores e ou vice coordenadores de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado, à época da investigação:

Sujeito	Função
1	Coordenador do PPG-IELT
2	Coordenador do PPG-TECCER
3	Coordenadora do PPG – EC

Quadro 18 - Coordenadores dos PPG.

Fonte: Autora (2017), investigação de campo realizada pela pesquisadora, 02/2017.

A pesquisa realizada com os coordenadores também se deu por meio de questionários. Os sujeitos são todos pertencentes ao sexo feminino, com idade entre 46 e 55 anos, e atuam também como docentes da educação superior em cursos de graduação.

Assim como os dois Quadros anteriores, o Quadro 18 refere-se ao terceiro grupo de sujeitos, composto de professores dos cursos de pós-graduação da UEG, nos Câmpus Henrique Santillo e CCSEH. Alguns atuam também na graduação, em áreas distintas:

Professores dos programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> – UEG	Função
1	Professora do PPG-IELT/ E.C
2	Professor do PPG-TECCER
3	Professor do PPG- IELT

Quadro 19 - professores dos PPG. *Stricto Sensu* UEG

Fonte: Autora (2017), investigação de campo realizada pela pesquisadora, 02/2017.

3.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os participantes desta investigação foram identificados a partir de um questionário com questões sobre a identidade, local de trabalho, função etc. Por meio do instrumento, foi possível identificar preliminarmente as características pessoais e profissionais de cada um, como o nível de escolaridade, a atuação profissional, entre outras questões. Foram enviados 25 questionários para os acadêmicos egressos dos cursos de PG *Stricto Sensu* da UEG, dos quais recebemos de volta apenas 16, um percentual de 64% do universo pretendido. Em relação aos sujeitos docentes da pós-graduação, foram encaminhados 6 questionários e o retorno foi de apenas 3, que correspondem a 50% do total e auxiliam no desenvolvimento da análise dos dados desta investigação.

3.7 Análise do conteúdo

Como última etapa da metodologia, tem-se a análise de conteúdo, que, segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 213), é o momento para o pesquisador responder às questões iniciais da pesquisa. É também durante essa fase que são avaliadas as indagações levantadas durante a elaboração do projeto de pesquisa. Dessa forma, tendo realizada a coleta de dados, a análise é o momento para conferir se os elementos encontrados subsidiam as perguntas iniciais. De acordo com essa etapa da pesquisa, é importante consolidar empiricamente os dados.

Diante dessas orientações, realizou-se a análise e interpretação dos dados mediante o instrumento utilizado. Assim, a análise de conteúdos,

assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p. 14)

Entende-se que o trabalho do pesquisador, independentemente da metodologia utilizada, deve ser considerado por sua relevância, assim como pelo interesse ao tema que, de modo algum, não deve ser visto como algo pronto e acabado. Assim sendo, ao analisar a linguagem apresentada e o conteúdo das pesquisas, o investigador constrói, por meio das representações do participante, uma percepção da conjuntura. Nesse sentido, o estudo de caso contempla plena distinção entre o fenômeno estudado e seu contexto definido previamente,

além do empenho do pesquisador durante e depois da coleta de dados. Por fim, avalia as condições para que o tempo de pesquisa seja adequado aos recursos utilizados.

O resultado da pesquisa foi trabalhado por meio de critérios ou eixos. Para isso, buscou-se analisar os dados coletados, já que o pesquisador deve ultrapassar a mera descrição e buscar realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto estudado. Para isso, deve-se fazer abstrações, ultrapassando os dados e tentando estabelecer conexões e relações com o referencial teórico. Além disso, deve-se possibilitar novas explicações e interpretações, sem perder de vista os objetivos e as questões de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Com base nesses aspectos, a análise de dados buscou avaliar os diferentes significados de cada ação e buscar o contributo de maior relevância da pesquisa.

CAPÍTULO 4

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GOIÁS: A UEG E OS MESTRADOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os resultados e a análise da pesquisa documental e de campo, a partir dos dados coletados referentes à PG *Stricto Sensu* - mestrados da UEG e a FCP. Está dividido em duas partes: a primeira parte, composta de duas seções, trata de mostrar os resultados da pesquisa documental, a partir dos dados sobre os mestrados em Goiás e na UEG, e sobre a história e estrutura da pós-graduação no estado de Goiás. Em seguida, apresenta-se a evolução da PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado da UEG. A segunda parte, dividida em outras duas seções, revela os resultados da pesquisa de campo, a partir da realização de questionários sobre os quais o material empírico foi gerado quando da participação de três grupos de sujeitos, a saber: acadêmicos egressos, docentes e coordenadores (e ou vice coordenadores) de três dos programas de PG da UEG. Buscou-se, por fim, compreender a política da pós-graduação da UEG e sua relação com a formação continuada, averiguando se essa corrobora o desenvolvimento da educação básica.

4.1 Pós-graduação *Stricto Sensu* no estado de Goiás: história e estrutura

A pós-graduação em Goiás, no início do século XXI, em específico os cursos de mestrados, tem crescido e se constituído em fator de relevância, tanto para a formação de novos pesquisadores e cientistas quanto para a melhoria da qualificação docente. No caso específico do estado de Goiás, a pós-graduação inicia-se na década de 1970, de maneira bastante restrita, uma vez que, dentro do estado, naquele período, apenas a Universidade Federal de Goiás (UFG) atendia a população goiana nesse nível de ensino. Tal situação modifica-se à medida que o estado cresce e, com ele, a população, mostrando, assim, a necessidade de que as novas instituições de educação superior abram também vagas para a pós-graduação.

Embora o estado de Goiás, até 1998, contasse com várias instituições de educação superior, com oferta de cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu*, de acordo com a Capes (2016), apenas a UFG, precursora desse nível de ensino, ofertava cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado e doutorado. Somente a partir do ano 2000, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) passou a ofertar também programas de

pós-graduação e, em seguida, veio a UEG, o Instituto Federal Goiano IFGoiano, o Instituto Federal de Goiás IFG-GO, além de vários centros particulares de ensino e faculdades privadas.

Os avanços desse nível de ensino foram alicerçados por políticas públicas, principalmente a partir da década de 1990 em todo o país, para alcançar o reconhecimento da comunidade científica nacional e internacional (SANTOS; AZEVEDO, 2009). O desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e econômico do estado provocou ações, como a criação de novas instituições de educação superior e a implementação de oferta de pós-graduação. Prova disso é a expansão de pós-graduação *Stricto Sensu* nas principais instituições, conforme mostra o Quadro 20, construído com base em informações da Capes:

Instituição	Ano de Origem	Ano de início dos cursos de pós-graduação	Cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
UFG	07/03/1961	1972	68 programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado e 27 somente de doutorado em distintas áreas
PUC/Goiás	17/10/1959	2000	11 programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em nível de mestrado e 3 programas de doutorado
UNIEVANGÉLICA	31/08/1947	01/01/2006	4 programas em nível de mestrado
Universidade de Rio Verde FESURV	19/03/1973	25/08/2004	4 programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em nível de mestrado
UEG – Universidade Estadual de Goiás	16/04/1999	30/08/2006	9 programas em nível de mestrado acadêmico, 1 programa de doutorado e 2 programas de mestrado profissional.
Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)	2000	01/01/2007	2 programas de pós-graduação em nível de mestrado profissional
IFG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás	29/12/2008	01/01/2012	2 Programas de Mestrado Profissional, nenhum de doutorado
IFG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologias Goiano	29/12/2008	01/01/2013	4 Programas de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico, 1 em nível de doutorado 7 programas de mestrado profissional

Quadro 20 - Instituições de Educação Superior reconhecidas em Goiás com oferta de pós-graduação *Stricto Sensu* 2016.

Fonte: Autora (2017), Pesquisa documental, com base nos dados da plataforma Sucupira, acesso em 16 de agosto 2017.

O Quadro 20 detalha que as principais instituições de educação superior reconhecidas e recomendadas pela Capes em Goiás avançam na oferta da pós-graduação no estado de Goiás a partir do ano 2000, visto que as IES particulares delongaram maior tempo

para ofertar esse nível de ensino, interessando-se mais à formação inicial, isto é, à graduação. Por outro lado, as IES públicas, em menor tempo, buscaram alinhar o ensino à pesquisa. A Tabela 6 revela também que o crescimento ocorreu em meio a momentos políticos e econômicos através dos quais o estado buscava também melhorar seu desenvolvimento.

O Estado de Goiás, portanto, nas décadas de 1970 e 1980, tinha pouco mais de 15 programas de pós-graduação. De acordo com a Capes (2016), em 2016 somavam-se 85 programas de mestrado acadêmico e 19 mestrados profissionais, evidenciando a elevação dos cursos de pós-graduação e propiciando o aumento dos índices de formação. Esse cenário sinaliza, entre outras coisas, a preocupação latente com a qualificação, tanto de professores quanto de outros profissionais (SUCUPIRA, 2016). Pode significar também um consenso com as diretrizes de expansão e interiorização da PG *Stricto Sensu* propaladas pelo IV PNPG, que prevê a necessidade de expandir a PG, sobretudo na região Norte e Centro-Oeste, devido ao potencial produtivo das regiões. Na perspectiva do referido PNPG, esses aspectos contribuiriam com a interiorização também em outras partes do país, pois o Plano propunha a implantação e implementação de programas de PG em várias IES dos estados. Essa é orientação que tem sido vislumbrada por se alinhar ao crescimento econômico e populacional, para atender à demanda da oferta desse nível de ensino.

Numericamente, os dados da PG podem ser melhor esclarecidos a partir do Quadro 20, a qual mostra os dados exatos da PG em cada uma das IES públicas e privadas do estado de Goiás, divididos entre mestrado, mestrado profissional e mestrado e doutorado, conforme é apresentado, a seguir:

Instituição	Mestrado	Mestrado Profissional	Mestrado/doutorado	Total
UEG	11	2	1	11 ¹⁵
UFG	27	5	30	62
Uni EVANGÉLICA	1	-	-	1
PUC-GO	8	-	3	11
IFG	-	3	-	3
IF GOIANO	7	4	1	12
FESURV	1	-	2	3
ALFA	-	2	-	2
Total geral				107

Quadro 21 - Instituições e programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no estado de Goiás 2017.

Fonte: Autora (2017), com base nas informações dos sites das instituições citadas acesso em ago/2017.

Com base nos dados do Quadro 21, observa-se que a expansão da pós-graduação *Stricto Sensu* no estado de Goiás ocorre pela via pública em maior quantidade, seguido de pouco

¹⁵ A Universidade Estadual de Goiás – UEG conta na atualidade com 11 programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, dentre os onze, dois são de mestrado profissional e entre estes ainda há um que oferta também o Doutorado.

crescimento em relação às instituições privadas de educação superior, como a Fesurv e a Unievangélica, além de outras que, de acordo com o MEC, até 2011, totalizavam 40 instituições. Em relação à UEG, objeto de nossa pesquisa, até 2017 contava com 11 programas de mestrado, destes onze um também oferta o doutorado. Nesse percurso de expansão da pós-graduação, instituições públicas, como a UEG e os Institutos Federais, possibilitam o acesso à formação das parcelas mais carentes da sociedade, uma vez que alcança formação humana com sua interiorização em diferentes regiões do território goiano.

Entre outros fatores observados em relação à expansão da PG *Stricto Sensu* no estado está o crescimento populacional e o desenvolvimento econômico, bem como o avanço do número de alunos da EB e de cursos de graduação. De acordo com o Censo da Educação Básica, até o ano de 2016, somente no Ensino Médio, o estado totalizava 264.689 alunos e, na graduação, 149.384 alunos (INEP/MEC 2009). Esses dados tornavam obrigatória a ampliação da ES, sobretudo no que diz respeito à melhor preparação do professor para atender à demanda crescente de alunos, tanto da EB quanto da ES.

O aumento do número de programas de PG no estado de Goiás tem corroborado a ampliação da titulação docente, tanto nas instituições privadas quanto nas instituições públicas de ensino. Nesse sentido, observa-se que, a cada ano, a quantidade de titulados no estado vem sendo maior. Tal fator se deve, em parte, pela exigência da legislação, especificamente a disposta na LDBEN (BRASIL, Lei nº 9394/1996, p. 14) no Art. 43. O trecho entende que “a educação superior tem por finalidade: II formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua”. Nesse sentido, observa-se que, de acordo com os dados disponíveis nas plataformas, o número de titulados pela educação superior vem crescendo consideravelmente, conforme retrata o Quadro 21, a seguir

Ano	Docentes				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	60.842	1.056	19.307	29.351	15.785
2015	60.197	1.372	18.206	29.293	15.891
2016	61.480	1.352	19.042	29.162	15.925

Quadro 22 - Total de docentes por dependência administrativa no Estado de Goiás até 2016.

Fonte: Autora (2017), a partir da pesquisa documental, com base nos dados do MEC/INEP e Instituto Mauro Borges 2017.

Os dados revelados pelo Quadro 22, que se referem ao quantitativo de docentes em todas as esferas administrativas do estado, serviram para mostrar que a ampliação do número de docentes com curso superior no estado tem se dado de forma gradativa, contribuindo,

portanto, com o aumento de professores que buscam anualmente qualificação em cursos de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado.

Em relação ao desenvolvimento dos níveis formativos no estado de Goiás, o Censo 2016 mostrou, em relação à EB, que os docentes do estado, em atuação nas redes municipal, estadual, federal e privada de ensino, pertencentes aos 246 municípios goianos, apresentaram relação bem estruturada em níveis de escolaridade pós-graduada. Em geral, os professores egressos do *Stricto Sensu* em nível de mestrado estão alocados em instituições de ensino, da seguinte forma: instituições privadas: 15.925 docentes; Instituições Federais de Ensino (IFs): 1.352; rede estadual: 19.042 docentes e rede municipal: 29.162 docentes, totalizando 61.480 docentes. Desse total, 31.354,8 tiveram acesso a níveis mais elevados da educação superior, como os cursos de PG *lato* e *Stricto Sensu*, o que, a nosso ver, pode sinalizar maior participação da UEG no atendimento das camadas mais carentes da população docente e também na necessidade de qualificação do quadro de pessoal efetivo das escolas goianas.

4.2 A criação da UEG e da pós-graduação *Stricto Sensu*: bases para a formação continuada de professores

A criação da UEG em 1999, por força da Lei 13.456, de 16/04/1999, caracteriza um momento significativo para a pós-graduação *Stricto Sensu* em Goiás, delineando novos caminhos para a formação docente. Com sede na cidade de Anápolis, a UEG possui, em 2017, 42 câmpus espalhados pelo estado sob a condição de instituição *multicampi*. Eles estão instalados em todas as microrregiões do estado e cada qual desenvolve atividades na graduação, além de promover cursos de extensão e pesquisa, o que contribui também para a construção de novos conhecimentos, de acordo com a demanda regional de cada câmpus.

Vinculada organicamente à Secretaria Estadual de Educação SEDUC, antes de ser transformada em Universidade por intermédio do Decreto nº 5.158, de 29 de dezembro de 1999, a UEG passa a ser jurisdicionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás SECTEC. Em sua missão, propõe produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e de promover a transformação da realidade socioeconômica do estado de Goiás e do Brasil (UEG, 2017). Portanto, a UEG nasce pautada na ideia de desenvolvimento do estado, em distintas áreas, investindo em atividades pública, gratuita e de qualidade. Por isso, a instituição que ofertava cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* em parceria com outras instituições de ensino, no decorrer de sua trajetória, foi se

transformando e implementando ações para oferecer à população goiana maior possibilidade de formação superior.

A pós-graduação *Stricto Sensu* da UEG nasce, então, num momento de relevantes transformações política, social, econômica e cultural, não apenas de Goiás, mas de todo o país. Afinal, no início da década de 1990, vivenciamos mudanças econômicas baseadas no contexto tecnológico, globalizado e de política neoliberal, como a abertura comercial de integração do Brasil com o comércio exterior, o que redefine a condição do profissional para contribuir com o crescimento da nação.

Diante do contexto apresentado, fez-se necessário oportunizar aos egressos da graduação acesso a níveis mais elevados de ensino, ação essa que apenas se consolidaria com a expansão da educação superior, com a criação de programas de extensão e de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Após sua criação, a UEG, conforme assevera o Plano Diretor Goiás

ampliou o seu raio de ação tendo criado novas unidades e polos universitários no interior do Estado. Sua expansão tem se efetivado por meio de: a) programas que objetivam a formação de professores como o projeto Licenciatura Plena Parcelada; b) criação de novos cursos de graduação; c) implementação de cursos sequenciais; d) implantação de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. (GOIÁS, 2006, s/p)

A implementação de cursos de graduação por si só não assegura de forma plena a qualificação da população goiana. Em vista disso, as considerações feitas pelo Plano Diretor sobre a UEG intentam desenvolver e ampliar o papel da universidade, pois sua expansão perpassa a constituição de novos mecanismos formativos empreendidos, sobretudo, pela criação de programas de pós-graduação.

É nesse contexto que surgem os programas de pós-graduação e os cursos de mestrados na UEG. Idealizada por um projeto político e social de universidade democrática, a referida instituição, com apenas sete anos de criação, vislumbrando atender à demanda social da educação no estado de Goiás, dá início à primeira proposta de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado. Com isso, procura avançar em suas atividades educacionais e cumprir com a lógica evolutiva da economia globalizada e da expansão da educação superior postulada pelo IV PNPG e pelas políticas públicas da educação superior brasileira. Nesse Plano, a educação passa a ser vista a partir do viés capitalista:

educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, que conserva o *status quo*, ao aumento do

potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. (CATANI; OLIVEIRA; MICHELLOTO, 2011, p. 10)

Sob a perspectiva tratada pelos autores, compreende-se que, ao percorrer o caminho da expansão, a educação superior tem sido orientada para servir à lógica da política neoliberal, percebida como caminho para criar novas estratégias de produção necessárias ao desenvolvimento político, social e cultural. Nesse bojo, ela tem a universidade como mecanismo para ampliar a oferta de produção do conhecimento capaz de contribuir com melhor qualificação da mão de obra e, dessa maneira, tornar o estado competitivo cultural e economicamente.

Dentro dessa lógica de expansão e desenvolvimento da pós-graduação, o Plano Desenvolvimento Institucional PDI¹⁶ da UEG (2010 – 2019, p. 22) postula que a pós-graduação “deve formar pessoas qualificadas para o exercício da investigação científica e do magistério, bem como das atividades políticas, socioculturais, artísticas e gerenciais”. Frente ao exposto, entende-se que a função da pós-graduação destaca a formação para o magistério, de professores, ainda que ressalte a formação de outros profissionais, permitindo-lhes inserção em diversas atividades.

O PDI, enquanto instrumento de gestão que norteia a política educacional da UEG, busca, ainda, em suas diretrizes políticas, “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação” (p. 22). Salienta que a política da pós-graduação *Stricto Sensu*

objetiva a qualificação acadêmico-científica e a inserção nacional e internacional, buscando a elevação dos atuais conceitos dos programas *stricto sensu* para os níveis de excelência 6 e 7; o estímulo à formação de especialistas, mestres e doutores comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária. (UEG 2010, p. 45)

A proposta política da pós-graduação postulada pelo PDI salienta que o *Stricto Sensu* tem como função a qualificação de mestres e doutores, para, posteriormente, contribuir para que os cursos nesse nível possam atender qualitativamente ao desenvolvimento do estado de Goiás ao formar contingente intelectual capaz de produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, o PDI entende que a pós-graduação é “o processo de formação continuada visando atender aos anseios da sociedade, contribuindo para a formação e qualificação de cidadãos” (UEG 2010-2019, p. 46). Diante dessa vertente, ao compreender a pós-graduação como

¹⁶ Resolução CsU 009/2010, Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás (2010-2019) PDI

formação continuada, o referido documento mostra o entrosamento dos cursos com o desenvolvimento local e regional, pois, à medida que propõe qualificar seus profissionais, poderá auxiliar no crescimento social, cultural e econômico em contextos nos quais a universidade se insere. Contudo, faz-se necessário, para a manutenção da qualidade do ensino, atentar-se para condições físicas, de recursos humanos, e técnico-científicas.

Considerando o estudo do documento – PDI da UEG –, pode-se interpretar que a pós-graduação *Stricto Sensu*, ao menos oficialmente, tem, ao longo de sua implementação, buscado preparar os profissionais que nela se inserem, subsidiando o ensino, a pesquisa e o atendimento da demanda existente no estado. Desse modo, entende-se que, ao enviar à Capes novas propostas de APCNs, expandindo o número de programas de pós em nível de mestrado e também de doutorado, o PDI mostra que a UEG tenta avançar na área da pós-graduação. Ela busca aumentar, com isso, o número de vagas e ampliar ainda mais a produção de novos conhecimentos, de modo a atender às necessidades do estado e, assim, contribuir com a política nacional de pós-graduação. Objetiva, por fim, diminuir as disparidades regionais e contribuir com a formação continuada de professores propalada pela Resolução 02/2015.

Diante do contexto tratado, a UEG obedece à lógica do crescimento, pois, até 2005, ofertava somente os cursos de graduação, licenciatura e bacharelado, de pós-graduação *lato sensu* em vários de seus Câmpus. Foi a partir de 2006 que passou a ofertar curso de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado, no Câmpus Henrique Santillo, configurando-se como o primeiro programa de pós-graduação em nível de mestrado e tendo como propósito ampliar a capacitação de docentes e formar profissionais para atuar e desenvolver atividades multidisciplinares em diversas áreas do conhecimento (UEG, 2017).

Por isso, sob o intuito de ampliar a produção de conhecimentos no estado de Goiás e também de avançar em sua proposta de formação na educação superior, a UEG passa a ofertar, a partir de 2006, pós-graduação *Stricto Sensu* e se torna uma referência na produção de novos conhecimentos, na medida em que propõe a melhoria da qualidade dos serviços desenvolvidos em alguns dos municípios nos quais a instituição se faz presente. Com isso, tem-se, para a melhoria da formação docente e profissional, o primeiro curso em nível de mestrado na área de Engenharia de sistemas industriais. Depois, expande essa oferta ao abrir programas de mestrado em alguns de seus câmpus, em áreas de relevância para o estado. Até o ano de 2017, a UEG ofertava 11 programas de pós-graduação em nível de mestrado dos quais 1 possui também doutorado. É o caso do RENAC, como destaca o Quadro 23, a seguir:

Cursos	Ano de Criação	Início das atividades	Nota do programa na avaliação da Capes 2017	Cidade em que são realizados
1 – Ciências Moleculares	14/09/2005	Primeira turma em 01/01/2006	3.0	Câmpus CCSEH/UEG Anápolis
2 – Engenharia Agrícola	08/06/2006	Primeira turma em 30/08/2006	4.0	Câmpus CCET/UEG Anápolis
3- Ambiente e sociedade	11/01/2007	Primeira turma em 25/04/2014	3.0	Campus Morrinhos
4 – Produção Vegetal	26/10/2011	Primeira turma em 01/01/2012	4.0	Câmpus Ipameri
5 – Educação, Linguagem e Tecnologia	14/12/2011	Primeira turma em 01/01/2012	4.0	Câmpus CCSEH/UEG Anápolis
6 – Recursos Naturais do Cerrado (RENAC)	25/09/2012	Primeira turma em 01/01/2013	4.0	Câmpus CCET/UEG Anápolis
7 – Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER)	27/09/2012	Primeira turma em 01/01/2013	4.0	Câmpus CCSEH/UEG Anápolis
8- Ciências Aplicadas a produtos para Saúde	10/12/2013	Primeira turma em 22/04/2014	3.0	Câmpus Henrique Santilo Anápolis.
9 – Ensino de Ciências	16/07/2013	Primeira turma em 12/12/2013	3,0	Câmpus CCSEH/UEG Anápolis
10 – Desenvolvimento Rural Sustentável	26/03/2015	Primeira turma em 22/05/2015	Não possui avaliação no sitio do programa.	Câmpus São Luiz
11 – Língua Literatura e Interculturalidade (POSLI)	16/12/2016	Primeira turma em 03/04/2017	Ainda não passou por avaliação, pois iniciou em 2016	Campos Cora Coralina Cidade de Goiás

Quadro 23 – Cursos de *Stricto Sensu* em nível de mestrado ofertados pela UEG, por ano de criação e cidade em que se realiza.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados da plataforma Sucupira/UEG, acesso em 10/08/2017.

A partir do Quadro 23, percebe-se que os programas de PG *Stricto Sensu* surgem depois de 8 anos da instituição ter sido elevada à categoria de universidade. Nota-se que a maioria desses Programas está localizada na cidade de Anápolis, sede da UEG. É possível, a partir de então, perceber que a expansão da UEG tem se consolidado na perspectiva de possibilitar maior desenvoltura econômica para o estado de Goiás, tendo por base o campo, mesmo que ofereça programas que privilegiem a formação de professores.

Nesse sentido, a implementação de programas de mestrados na área da produção agrícola e de desenvolvimento rural é de suma importância, pois constitui formas de orientação das atividades empreendidas pelo setor agrícola. Contudo, cabe destacar que a proposta da ampliação do conhecimento científico para a área de formação de professores tem como base a própria condição de instituição de ensino, cuja predominância está na oferta das licenciaturas, com vistas a contribuir socialmente com o desenvolvimento local e regional.

O destaque nesse estudo é a definição do papel da pós-graduação *Stricto Sensu*, dos cursos de mestrado da UEG. Conforme assevera o PDI da instituição, a pós-graduação é o processo de formação continuada que visa a atender aos anseios da sociedade e a contribuir para a formação e qualificação de cidadãos. Por isso, a pós-graduação é parte essencial do processo formativo. Considerando essa vertente dada pelo referido documento, compreende-se que a UEG investe efetivamente em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, institui programas de pós-graduação em nível de mestrado, potencializa o aperfeiçoamento dos profissionais, sobretudo docente, de forma a atender ao disposto nas diretrizes políticas da pós-graduação, como salienta o III PNPG (BRASIL, 1986, p. 74): “evidentemente, a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível, inerente às atividades de pós-graduação, constituem-se em objetivos permanentes, sendo necessária a intensificação dos esforços, com vistas a melhoria dos resultados”. Nesse sentido, a pós-graduação da UEG está alinhada à política nacional de pós-graduação, conforme orientam os documentos oficiais.

Ao considerar que os cursos de mestrados vinculados aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, em seus documentos oficiais, tratam da FCP como uma condição necessária para a qualificação docente, conforme afirma o regulamento de alguns dos programas (PPG1, PPG2, PPG3), um dos mestrados objetiva “qualificar professores (...) que, preferencialmente, atuem na educação básica”. (UEG, 2017, p.1). Além disso, uma das linhas de pesquisa do referido programa é bem direcionada à formação de professores. Seu foco está diretamente voltado a atividades de FCP.

Neste estudo, conforme selecionado no capítulo de metodologia, os três cursos de mestrado têm como proposta atender à ideia de formação continuada, conforme consta no PDI e nas orientações políticas da pós-graduação. Exemplo disso é a justificativa apresentada na APCN do PPG1, que institui que “a UEG sente a necessidade de oferecer programas de formação continuada de seus egressos, como também de professores da própria instituição que ainda não são titulados” (APCN PPG1, 2011, p. 3). Diante da abordagem presente no documento citado, percebe-se que a oferta da pós-graduação, especificamente nos programas estudados, tem estimulado a FCP para os seus próprios professores em pleno exercício profissional, uma vez que entende o processo como um contributo para o desenvolvimento da atividade docente, respaldando-se, assim, seu caráter social.

Nesse contexto, os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* ofertados pela UEG, como o PPG2, de modo particular, apresentam em suas APCNs propostas que corroboram o V PNPG. A esse respeito, o PPG2 (UEG, 2017, p 12), enquanto um programa de mestrado profissional, deixa claro que, em seus editais, “poderão ser admitidos no PPG2 candidatos com

diploma de graduação que preferencialmente atuem na área de educação básica”. Diante dessa vertente, é possível dizer que a implementação do *Stricto Sensu* pela UEG abre caminhos para que a FC de professores se realize e possa implementar a qualificação dos docentes do estado de Goiás

Além do PPG1 e demais programas de pós-graduação, os mestrados implementados pela UEG na última década articulam-se com a FCP, sobretudo na oferta de disciplinas que são específicas da área. Com isso, fortalece a atividade docente, tanto para a educação superior como para a educação básica. Nesse entendimento, ressalta-se novamente que a UEG, enquanto instituição, cujos cursos de graduação são em sua maioria de licenciatura, oportuniza, também, por meio da pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, o aprimoramento da formação. Dessa maneira, apresentam relação direta com a formação continuada de professores algumas das disciplinas trabalhadas pelo PPG1, pelo PPG2 e pelo PPG3, conforme mostra o Quadro 24, a seguir:

Programa	Disciplina	Ementa
	Educação e Diversidade	Padrões culturais das comunidades minoritárias e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades. A escola para minorias: espaço de diálogo e valorização da cultura, especialmente, da língua. [...]
	Políticas Educacionais	Estado, sociedade, governo, democracia e políticas educacionais, com ênfase na política educacional brasileira. [...]
PPG-1	Fundamentos da Educação e da Linguagem	Concepções históricas, filosóficas e sociais da educação e da linguagem. Abordagens filosóficas das teorias linguísticas e educacionais. Aquisição da linguagem e processos educativos.
	Processos pedagógicos, mediações e tecnologias	Concepções dos processos pedagógicos escolares e não escolares. Processos de mediação. As múltiplas mediações nos processos interativos. As tecnologias como mediadoras dos processos de ensinar e aprender.
	Processos e práticas de letramento	[...] Eventos e práticas de letramento em sala de aula: o ensino de leitura/escrita. Multiletramentos: práticas e eventos de letramento(s) em diferentes meios e domínios discursivos. Letramentos multissemióticos e digitais. Letramentos multiculturais e letramentos críticos. Demandas sociais por uma pedagogia dos multiletramentos.
PPG – 2	Teoria de Aprendizagem como Fundamento para Metodologia do Ensino de Ciências	A evolução histórica do Ensino de Ciências no Brasil e os grandes projetos curriculares; tendências atuais; contribuições das teorias de aprendizagem na elaboração de metodologias para o ensino de ciências; Transposição didática; Obstáculos epistemológicos no processo ensino-aprendizagem.
	Avaliação do Processo de Aprendizagem no Ensino de Ciências	Análise histórica da avaliação, seus processos, concepções e práticas. Estudo das tendências educacionais recentes a fim de demarcar um quadro de referências que sirva de base para uma reelaboração crítica da avaliação do ensino/aprendizagem. Instrumentos e procedimentos avaliativos e a função ideológica da avaliação no sistema educacional. Análise e tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação [...] e orientação da prática pedagógica.
	Educação, Trabalho e Escola	O processo histórico da organização do trabalho; o trabalho como ato educativo; a organização do trabalho pedagógico:

		discussão crítica sobre os conceitos de competências e habilidades; a reestruturação capitalista do trabalho; a educação como processo socio históricas e fator de humanização; a escola na trama da sociedade de classes.
	Fundamentos e Estratégias Educacionais no Ensino de Ciências: Aprendizagem Ativa e Significativa	Aprendizagem Significativa Crítica. A facilitação da aprendizagem significativa crítica. Princípio da interação social e do questionamento; o conhecimento como linguagem; a participação ativa do aluno e da diversidade de estratégias de ensino[...]
PPG - 3	Saberes indígenas e afro-brasileiras do cerrado	Saberes indígenas e afro-brasileiros do Cerrado. Identidades e etnias do Cerrado. Preservação do Cerrado, indígenas e quilombolas. Diversidade cultural do Cerrado. Culturas indígena e afro-brasileira no Cerrado. Reprodução sociocultural de indígenas e quilombolas no Cerrado em transformação.
	Literatura, História e cinema no cerrado	Introdução à História da Literatura e do Cinema goiano e do cerrado. Relações entre Literatura e História. A Literatura e o Cinema como documentos históricos. A estética literária e audiovisual como produtora de representações de processos históricos e difusora de discursos ideológicos. Transposições cinematográficas de obras literárias cerratenses. Documentário e ficção. [...]
	Cidades, paisagens e patrimônio	Dimensão cultural dos conceitos de cidade, paisagem e patrimônio. As relações das cidades com a natureza. A composição de um Patrimônio Cultural Ambiental e Urbano. Representação, imaginário e percepção das cidades e das paisagens.

Quadro 24 - Disciplinas ofertadas na pós-graduação *Stricto Sensu* da UEG relacionadas à FCP

Fonte: Autora (2017), elaborado com base a pesquisa documental no sitio dos programas. Acesso em 20/04/2017

Ao observar as ementas apresentadas no Quadro 24, é possível perceber que há uma estreita relação entre o conteúdo dos cursos ofertados pelo *Stricto Sensu* da UEG e a formação continuada de professores, considerando que são disciplinas que possibilitam maior aprofundamento teórico-prático aos docentes, tendo em vista serem essas disciplinas voltadas a áreas específicas da Ciência, Geografia, Educação, Linguagem, História, Filosofia etc. Nesse sentido, mesmo que o programa não atenda, de forma específica, a docentes da educação básica, a nosso ver tais disciplinas contribuem para maior compreensão da prática pedagógica das áreas citadas.

4.3 Posicionamentos e perspectivas sobre o mestrado e a FCP: visão dos egressos e docentes

Essa seção se propõe a pensar o mestrado a partir dos posicionamentos e perspectivas dos egressos e docentes da pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado da UEG. O objetivo é mostrar, a partir da visão dos sujeitos, a relação dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da UEG com a FCP e sua contribuição com a educação básica, considerando as orientações políticas desse nível de ensino.

Assim sendo, o primeiro grupo de sujeitos dessa investigação é apresentado no Quadro 5. São informações que caracterizam os egressos a atuação profissional, idade, sexo, município de residência ou de atuação e a escola ou instituição de trabalho. Os dados compõem a primeira parte do questionário referente à identificação pessoal e profissional, conforme mostra o Quadro 25:

Idade	Atuação profissional	Sexo	Município em que reside/atua	Escola
26	Sem atuação	F	Itapuranga /Go	Não está atuando
29	Professor Ensino Sup.	M	Porangatu/ Go	UEG
35	Professora Educação Básica	F	Morro Agudo de Goiás	Colégio Estadual Ramiro Pedro
39	Professor Ensino Superior/ Auxiliar de Computação prefeitura	F	Itapuranga/ Guaraíta Go	UEG Secretaria M. de Educação
35	Gestora escolar	F	Leopoldo de Bulhões	Colégio Estadual Salim Afiune
43	Professor Ed. Básica Coordenador Ed. Superior	M	Itapuranga	Escola M. Vera Cruz/UEG
34	Professora	F	Itapuranga/Guaraíta	UEG/Escola Municipal
52	Professor	M	Itapuranga/ Guaraíta	UEG/ Escola Municipal
26	Professor Ed. Básica	M	Rianópolis	Colégio Estadual Gricon e Silva
36	Professora/tutora pedagógica	F	Goiânia	Seduce –Goiás
43	Professora	F	Aquidauana MS	Instituto Federal
47	Gestor da Educação Superior	M	Goiás	UEG
38	Professora Educação Básica	F	Anápolis	Sec. Mun.de Educação
41	Professor	F	Inhumas	UEG
36	Professora pós-graduação lato-sensu	F	Goiânia	PUC-GO
25	Professor Ed. Básica	M	Itapuranga	Colégio M. Lobato

Quadro 25 - Perfil e atuação dos acadêmicos egressos dos programas de mestrado da UEG

Fonte: Autora (2017), Elaborada pela autora, a partir da pesquisa de campo set/2017.

O Quadro 25 traz a amostra do perfil dos egressos, indica que esses, praticamente todos, com exceção de um egresso, atuam na docência, tanto na Educação Superior (ES) quanto na Educação Básica (EB) das redes municipal, estadual, federal e privada de ensino. Estão na faixa etária de 26 a 52 anos de idade, são residentes de 10 cidades do interior goiano, apenas uma egressa que, embora seja goiana, atua na educação básica no estado de Mato Grosso do Sul. Em relação às cidades de residência dos sujeitos, apenas quatro delas não possuem câmpus da UEG. Entretanto, todos os participantes são egressos da graduação da referida instituição, nas áreas de Letras, Geografia, História, Biologia, Química e Pedagogia, totalizando 14 egressos provenientes de cursos de licenciatura e 2 de bacharelado.

O segundo grupo de sujeitos constitui-se de docentes formadores pertencentes à pós-graduação *Stricto Sensu*. São professores e professoras que atuam também nos cursos de

graduação em História, Letras e Ciências Econômicas, estão na faixa etária entre 45 e 60 anos, são residentes nas cidades de Anápolis e Goiânia, possuem graduação nos cursos de licenciatura em História, Letras, Ciências Biológicas, Pedagogia etc. e são egressos de IES, como a UFG, a PUC-GO e a USP.

Nesse contexto, dirigidas aos egressos e docentes da PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, as questões buscaram perceber, a partir da investigação, quais motivos possibilitaram aos sujeitos pesquisados ingressar na pós-graduação *Stricto Sensu* da UEG. Conforme evidenciado no capítulo de metodologia, a identificação dos sujeitos foi realizada a partir de código alfabético, por intermédio do qual se mantém sigilo da identidade do sujeito. Desse modo, utilizamos a letra E, seguida de número indo-arábico para representar os acadêmicos egressos e “doc.” seguidos de algarismos de 1 a 5, para fins de referência da informação.

Tema/questão	Respostas mais significativas
Motivos que os possibilitaram ingressar na PG <i>Stricto Sensu</i> da UEG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E – 1: Atuação docente; ➤ E – 2: Rendimento salarial; ➤ E – 3: Colaboração com a melhoria do trabalho e autoestima profissional; ➤ E – 7: Exigência de maior qualificação; ➤ E – 10: Melhorar atuação profissional e salarial;
	<ul style="list-style-type: none"> Doc – 1 Gosto de ser professora; Doc – 2 Contribuir com a formação de professores; ser melhor remunerada; Doc – 3 Contribuir socialmente; Doc – Melhor remuneração salarial; Melhorar a formação;

Quadro 26 – Motivos do ingresso na PG *Stricto Sensu*

Fonte: Autora (2017)

Legenda: E 1,2,3... Egressos; Doc 1,2,3,4,5 Docentes de pós-graduação

Ao versar sobre a questão da motivação, os dois grupos de sujeitos, acadêmicos egressos e docentes, mostraram motivos variados para o ingresso na PG. Todavia, apresentaram perspectivas semelhantes. Ao destacar seus posicionamentos, consideraram, em geral, aspectos, como melhor remuneração e exigência de qualificação/formação. Assim, tem-se recorrente na vertente abordada pelos dois grupos de sujeitos que o principal intuito de ingresso na pós-graduação é a melhoria salarial, fato que, no entendimento da LDB (Lei nº 9394/1996), Art. 67 IV, salienta a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho” (BRASIL, 1996, p. 21). Assim, pensada por dois grupos de sujeitos desta investigação, a melhoria salarial ocorre quando o professor busca sua qualificação, como é asseverado também pela LDB, em seu artigo.

No que se refere aos acadêmicos egressos, entendemos que as análises apresentadas, assim como as demais, mostram que o propósito da formação não tem uma postura unilateral. Tal fator é entendido, conforme Garcia (1995, p. 27), sob a vertente de que

a formação deve ocorrer de modo distinto em cada sujeito, não devendo “ser unívoca, ou seja focar um único ponto”. Corrobora-se, assim, nossa percepção de que há vários motivos para pensar a formação.

Em relação à segunda questão, referente à PG *Stricto Sensu*, nossa análise buscou compreender como diferentes sujeitos pensam o mestrado. Assim, ao inquirir *o que é o mestrado*, constatou-se, a partir das considerações dos participantes, que o mestrado é percebido por cada egresso e docente a partir de perspectivas mais amplas. Em geral, foi salientado que:

Tema/questão	Respostas consideradas de maior relevância
O que é o mestrado?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E - 9 O mestrado é uma das etapas da educação superior; necessidade de todos os professores; ➤ E - 12 um curso de nível superior na qual busca-se maior qualificação do aprendizado, para atender as demandas contextuais um processo permanente de formação que o professor realiza; ➤ E - 10 O mestrado é um curso importante, que contribui para que o professor possa aprender um pouco mais; ➤ E - 11 Um curso no qual são formados professores e pesquisadores <hr/> <p>Doc - 4 O mestrado é uma experiência ímpar e fundamental na vida do docente, não apenas pelas normatizações da LDBEN, para atuar no ensino superior, Doc - 2 uma oportunidade de qualificação profissional; Doc - 5 Reconhecido como formação continuada, o mestrado possibilita uma série de mudança na postura do profissional; Doc - 1 um mecanismo para formar professores de distintos níveis.</p>

Quadro - 27 Conceituando mestrado

Fonte: Autora (2017), a partir da pesquisa de campo.

Na vertente apresentada pelos egressos da PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, a PG é relevante, pois é um curso de maior aprendizado e qualificação, vez que pode tanto formar o professor, quanto o pesquisador. Já do ponto de vista apresentado pelos docentes, o mestrado é uma experiência significativa, sobretudo no sentido de que este lhes proporciona condições de avançar seus níveis de qualificação, bem como variações no desenvolvimento de suas atividades e ainda mudanças na forma como o professor ensina, representando possivelmente mudança na práxis pedagógica do professor. O que também realça o entendimento dos docentes para com a relação do mestrado enquanto etapa da FC.

Conforme revela o Quadro 27, em relação à questão o que é o mestrado, as considerações apresentadas pelos acadêmicos egressos e pelos docentes, mostraram que há uma semelhança na valoração desse curso, por ser considerado por ambos percebem o curso de mestrado como um lugar de qualificação e aprendizado para o profissional da educação. No entanto, a visão dos egressos não alcança a do docente que amplia sua percepção ao considerar que o mestrado pode oportunizar mudança de postura, o que pode ser entendido como mudanças na prática pedagógica do professor em sua metodologia, em seu processo avaliativo e outras

ações que possibilite avançar em suas concepções e prática do processo de ensino e aprendizagem do professor.

E ainda na visão desses docentes o mestrado é uma etapa da formação continuada, corroborando o postulado pelo Parecer 977/1965 (MEC, 2007, p. 164) “temos que recorrer aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado”. Nesse entendimento, a função social do mestrado é percebida como fator de melhoria dos processos formativos, vez que se tem por intuito na perspectiva do referido documento completar a formação docente. Nesse sentido, as considerações sobre a questão, mostraram que os dois grupos de sujeitos participantes desta investigação se mostraram esclarecidos sobre o mestrado, apresentando situações que destacam a relevância deste na formação continuada de professores.

A terceira questão dirigida para os sujeitos, egressos e docentes da PG, referiu-se à FCP. Partindo desse pressuposto, ao falar sobre a formação continuada a partir da pergunta *para você o que é formação continuada e como esta contribui com a melhoria da educação básica?* Foram consideradas as seguintes respostas,

Tema/questão	Respostas consideradas
O que é a formação continuada e como esta contribui com a melhoria da educação básica?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E – 5 É a busca constante por formação, pode contribuir com o desejo da professora de estar sempre em busca de cooperação, de não se acomodar com o que lhe é imposto; ➤ E - 8 é a busca do professor por um aperfeiçoamento permanente, toda atividade formativa ajuda o professor a desenvolver suas atividades, seja na educação básica quanto em outros níveis de ensino. ➤ E – 11 a formação continuada é um ciclo constituído de maior esclarecimento do professor ➤ E – 16 uma releitura de nossas práticas educativas. Comumente, nos habilitamos continuamente para inferir em diversas situações dentro da área. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Doc – 1 Se o mestrado é voltado para pesquisas na área da educação básica, provavelmente a contribuição será enfática. Particularmente, acredito que sim. ➤ Doc – 4 é o aperfeiçoamento que o docente realiza ao longo de sua vida. Tanto o mestrado como outro tipo de formação possibilita ao professor desempenhar melhor sua função; ➤ Doc – 5 Na atualidade, as orientações políticas têm, sim, maior articulação entre os distintos níveis de ensino. E a formação continuada é quando o professor permite se reinventar e busca aprender constantemente. ➤ Doc – 2 É um processo constante que deve vir acompanhado de valorização do professor, condições de trabalho e plano de carreira; claro que este contribui com a educação básica, não só com ela, mas com todas as etapas e modalidades de ensino.

Quadro – 28 Contribuições da FC com melhoria da educação básica

Fonte: Autora (2017), com base na pesquisa de campo.

A percepção dos sujeitos sobre o que é a FC fica clara pelas respostas apresentadas, uma vez que ambos os grupos entendem que ela se realiza tendo por objetivo a melhoria da qualificação docente, possibilitando ao docente maior ‘esclarecimento’ e ‘aperfeiçoamento’ de

sua prática. Essa evidência, conforme Ramalho (2005, p. 42), representa que “o exercício da prática docente requer uma sólida formação”. Mas as percepções também se diferenciam na medida que, enquanto o docente vê a FC como uma possibilidade de “valorização do professor”, o que pode significar um forma de buscar melhores condições de trabalho ao reivindicar valorização do profissional, no olhar do egresso está posta apenas a sua responsabilidade com sua FC. Isso pode significar que a condição subjetiva define a busca por melhoria profissional, o que é próprio do discurso neoliberal em que o estado se desresponsabiliza e o sujeito adota a responsabilidade de sua formação contínua.

Sobre a FC contribuir com a EB, os sujeitos elencaram que esta é uma proposta extremamente valiosa para o contexto educacional, uma vez que se mostra como um elemento capaz de nortear a qualificação docente para um ponto de vista mais amplo, sobretudo no sentido de compreender que a relação da PG, mestrado e doutorado, palestras e seminários, bem como as condições de trabalho e a valorização dos docentes, são situações que favorecem o desenvolvimento da FCP (DINIZ PEREIRA, 2002). Também é possível observar, por intermédio das respostas, que a FCP, além de contribuir com a melhoria do desenvolvimento do docente e proporcionar-lhe aperfeiçoamento teórico, “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional” (BRASIL, 2014, p. 14).

Corroboram também a vertente abordada pelos sujeitos egressos e docentes as afirmações de Placco (2012, p. 46), para quem a FCP é “um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional”. Assim, a abordagem dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada é também entendida como contributo ao desenvolvimento do professor, conforme proposta apresentada também pelo PNE (2014-2024).

O estudo, ao perceber a relevância da educação, bem como o desenvolvimento da atividade docente em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscou refletir, a partir desses condicionantes, o entendimento dos sujeitos egressos e docentes em relação às políticas públicas da PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, de modo a perceber o destaque dado por cada participante. Nesse intuito, dirigimos ao grupo de egressos e docentes a quarta questão, referente às orientações políticas para a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado e sua possível articulação com a FCP. O Quadro nº 29, apresenta o seguinte panorama:

Tema/questão	Respostas obtidas
Em sua percepção, as orientações políticas da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> -mestrado, tem possibilitado uma articulação deste com a formação continuada de professores da educação básica?	<p>- E – 14 Depende da realidade de cada município, mas, de modo geral, há um maior direcionamento, porém ainda é muito baixo o número de participantes da pós que atuam na educação básica.</p> <p>- E -16 Quando o mestrado é voltado para pesquisa na educação básica provavelmente contribuirá;</p> <p>- E – 15 as políticas públicas, não só da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>, vêm ampliando as possibilidades para que o professor possa se preparar melhor e atender à educação básica, melhorando o número de bolsas etc.</p> <p>- Doc – 3 A pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> contribui com o aprofundamento em áreas determinada, o que ocorre por meio da formação continuada, o que nos permite transitar com mais segurança quando atuamos na educação básica.</p> <p>- Doc – 4 Na atualidade, as orientações políticas têm, sim, maior articulação entre os distintos níveis de ensino, pois um depende do outro, o professor da educação básica precisa estar habilitado de acordo com sua área ou nível de atuação, como considera a LDB, nº 9394/96.</p>

Quadro 29 – Percepções sobre a pós-graduação *Stricto Sensu* e sua articulação com a FCP da educação básica; **Fonte:** Autora (2017), elaborado a partir da pesquisa de campo.

Os apontamentos trazidos pelos sujeitos, egressos e docentes, em relação a PG *Stricto Sensu* e sua articulação com FCP para a educação básica, mostraram que, na perspectiva dos acadêmicos egressos, ainda é preciso maior esclarecimento sobre as orientações políticas e que isso ocorre de acordo com a realidade local. No entanto, somente um deles sinalizou a articulação entre o mestrado e a FCP, ainda que entendam ser fundamental investir na FCP, para que essa, de fato, possa contribuir com a educação básica. Já os docentes consideraram que a PG *Stricto Sensu* é entendida como formação contínua que possibilita ao professor transitar por diferentes níveis de ensino. Além disso, consideram que, na atualidade, há maior participação das orientações, sobretudo a partir da LDBEN de 1996. Corroborando essa vertente, o PDI da UEG entende que são necessárias ações e investimentos no sentido de que se possa,

graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas preparando-os para o mundo do trabalho e para contribuir com o desenvolvimento de Goiás e do Brasil; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados a formação continuada dos profissionais da educação. (UEG, 2010, p. 42)

Como vimos, o desenvolvimento das políticas públicas da pós-graduação pode ampliar as condições para que mais docentes possam aprimorar seus conhecimentos educacionais a partir do ingresso em cursos de mestrado e, com isso, possam também contribuir com o desenvolvimento de atividades na educação básica.

Como dito anteriormente, a pesquisa realizou-se com três grupos de sujeitos. Neste item, trabalhamos com dois dos grupos por serem as questões semelhantes às de egressos e professores da pós-graduação *Stricto Sensu*. No geral, são sujeitos com diferentes condições

profissionais e financeiras e com distinto ‘poder de mando’ a adotar perspectivas variadas para pensar a PG. Considerando que os egressos possuem uma visão um tanto quanto reduzida em relação ao docente titulado pela segunda etapa da pós-graduação *Stricto Sensu*, a saber, o doutorado, o grupo de formadores possui financeiramente maior autonomia em comparação aos acadêmicos egressos, os quais, por sua vez, ainda necessitam de conhecimento mais ampliado das políticas e orientações públicas. Enfim, são dois grupos de sujeitos que, embora façam parte de um mesmo sistema de ensino, possuem condições sociais e culturais distintas.

Diante das considerações tecidas pelos dois sujeitos em posições distintas, reconhece-se a ideia de Freire (1997, p. 48) quando diz que “quem forma se forma e re-forma ao formar e que é formado forma-se e forma ao ser formado”. Na vertente abordada pelo autor, a formação é um ato contínuo de reconhecimento do ser que, ao ensinar, aprende. O pensamento nos evoca ao fato de que estamos sempre em formação e transformação gradativas. Assim sendo, embora não haja uma padronização na forma de analisar dados, os quais, de acordo com Bardin (2009, p. 101), podem ser entendidos como “resultados brutos”, nosso tratamento é “de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos”. Nesse entendimento, consideram-se relevante as abordagens dadas pelos sujeitos, uma vez que tais proposituras contribuem para o alcance dos objetivos sugeridos neste estudo.

Ainda, ao versar sobre as orientações políticas e sobre sua articulação com a formação continuada de professores da educação básica, os docentes apontaram que, quando a pós-graduação *Stricto Sensu* é voltada para pesquisas na área da educação básica, essa articulação é mais presente, o que vai ao encontro do que postula Brzezinski (2008, p. 71): “fato é que grande parte dos programas de pós-graduação vem centrando suas pesquisas [...] com investigações acerca da formação inicial e continuada de professores”. A partir das respostas, é possível dizer que tem ocorrido maior abertura no sentido de pensar o *Stricto Sensu* de modo articulado à FCP da educação básica, sobretudo a partir das orientações políticas, como o PNE 2014- 2024, o qual prevê, a partir das metas 15 a 18, a valorização docente tomando por base a implementação de vagas no mestrado e no doutorado.

A partir desse entendimento, Dourado (2015, p 305), ao versar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, postula, entre outros critérios, que a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão são “princípios pedagógico essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa”. Diante da abordagem apresentada pelos docentes balizada teoricamente pelas orientações políticas, pode-se dizer que,

na UEG, vêm se articulando, de modo gradativo, as ações da pós-graduação *Stricto Sensu* e a FCP para a educação básica.

4.4 Posições e perspectivas: visão dos coordenadores dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrados da UEG

O terceiro grupo de sujeitos deste estudo, caracterizado por coordenadores da pós-graduação *Stricto Sensu*, atual na profissão docente, é composto de pessoas do sexo masculino e feminino, com idades entre 55 e 65 anos, é residente nas cidades de Anápolis e Goiânia. Além de atuarem na coordenação do mestrado, eles atuam também como docentes da graduação. São três coordenadores docentes, cada qual pertencente a um programa. Para eles foram dirigidas questões envolvendo as orientações políticas da pós-graduação *Stricto Sensu*.

Tema/questão	Respostas obtidas
Enquanto coordenador(a) da pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> , você percebe este como um processo de formação continuada de professores e esta tem sido possibilitado pelas orientações políticas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coord – 1 Além da formação continuada, percebemos que o fator mais relevante que leva à busca do <i>Stricto Sensu</i> é, indubitavelmente o acesso de cargo. Hoje em dia as políticas públicas de educação têm contribuído muito, pois o professor pode estudar e concorrer a bolsas de estudo, e também de licença para desenvolver sua pesquisa ➤ Coord – 2 Considero que o mestrado é fundamental para a atuação docente e também a formação continuada torna-se essencial, vista como uma melhora da atividade do professor, vejo que as políticas públicas têm dado essa abertura, mas ainda precisa ser melhor trabalhado para que se produzam os efeitos necessários; ➤ Coord – 3 De certo modo, sim, até por que as políticas públicas da educação nacional, como a LDB e os planos de Educação, têm se direcionado para pensar a melhoria da educação e para tanto entendem a oferta de formação continuada como caminho.

Quadro – 30 Perspectivas da coordenação sobre as orientações políticas e articulação do *Stricto Sensu* com a formação continuada.

Fonte: Autora (2017), com base na pesquisa de campo.

A leitura da percepção dos sujeitos em relação a essa questão mostra que há um posicionamento, quase que unânime, no sentido de considerar que as orientações políticas têm viabilizado avanços nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado, sobretudo quando pensam o cumprimento da legislação retratada pela LDB Lei nº 9394/1996. A lei assevera ao professor o direito de licença para aperfeiçoamento e, portanto, a melhoria salarial. Já em relação à questão da oferta de bolsas e de licença para interesse de estudo, somente um dos coordenadores participantes menciona esse benefício como um incentivo à pós-graduação.

Também foram levantadas questões sobre a motivação para ingresso na docência a partir de uma pergunta também destinada aos demais sujeitos desta pesquisa. Nesse contexto,

a questão proposta foi *quais motivos o levaram a optar pela docência?* Perante este questionamento, foram postulados pelos sujeitos situações que vão desde a aprovação em concurso na área de formação até o incentivo da família. Diante disso, foram considerados pelos coordenadores que:

Tema/questão	Respostas obtidas
Quais motivos o levaram a optar pela docência?	➤ Coord - 1 Incentivo familiar e aptidão para áreas de ensino
	➤ Coord - 2 Convite de uma instituição para trabalho temporário;
	➤ Coord - 3 Formada em licenciatura, aprovada em concurso público;

Quadro – 31 Motivos pelos quais escolheu a docência

Fonte: Autora (2017), com base na pesquisa de campo

Ao versar sobre a motivação para ingresso na docência, os coordenadores apontam motivos, como incentivo familiar, aprovação em concurso público, entre outras situações, o que mostra, na perspectiva dos coordenadores, percepção distinta dos acadêmicos egressos e dos docentes, os quais, por sua vez, elencaram de modo especial a questão da melhoria salarial como motivação para o ingresso na docência. Embora cada coordenador tenha apresentado uma motivação, compreende-se que todos concordam ter aptidões para a atividade docente, uma vez que são formados em cursos de licenciatura, como mostrou a primeira parte do questionário. Corroborando a ideia de docência apresentada pelos sujeitos coordenadores, Behrens (2014, p. 3) postula que “a docência edifica-se por meio das concepções educacionais que fundamentaram a formação do professor e a sua maneira de atuar”. Nesse entendimento, as percepções de cada sujeito em relação a sua atividade vão sendo construídas ao longo de sua vida.

A terceira questão dirigida aos coordenadores, por meio da qual, de modo geral, buscamos compreender a importância do mestrado na formação continuada de professores, foi pensada considerando esta etapa da educação superior, que tem alcançado significativa expansão. Desse modo, a indagação feita buscou saber dos coordenadores:

Tema/questão	Respostas obtidas
O que em sua opinião poderia ser destacado como desafio à PG em relação a FCP?	➤ Coord – 1 Isso vai depender da pesquisa, se for voltada para área mais específicas da educação. Em relação aos desafios, entendo que não só a pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> , mas também a graduação tem sido cada vez mais aligeirada;
	➤ Coord – 2 Existem vários desafios, o mais importante deles são: financiamento para as bolsas e pesquisas cada dia mais diminuídos;
	➤ Coord – 3 Redução do número de bolsas; aumento dos candidatos para um número reduzido de vagas

Quadro – 32 Desafios da pós-graduação *Stricto Sensu* para uma formação continuada que auxilie na atividade docente da educação básica.

Fonte: Autora (2017), com base na pesquisa de campo.

Considerando a questão elencada, percebe-se que, em relação aos desafios da pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado e à FCP, o principal destaque são os investimentos em bolsas, o aligeiramento dos cursos e o número ainda pequeno de vagas na pós. Essas são questões que, na opinião das participantes, têm sido pensadas como um desafio. Afinal, o acadêmico ingressante em cursos de pós-graduação precisa cursar as disciplinas em dias úteis, pois os programas se desenvolvem somente em períodos diurno, ao mesmo tempo em que, em sua grande parte, também precisa trabalhar para se sustentar.

Nesse entendimento, há dificuldades, pois, a bolsa conseguiria suprir essa necessidade de trabalho e permitiria ao aluno desenvolver suas atividades, centrando-se nas atividades do curso e diminuindo, assim, a possibilidade de os cursos terem uma perspectiva menos aligeirada.

Diante dessas considerações, Behrens (2014, p. 13) pondera que “não basta oferecer, disponibilizar cursos de formação aos docentes”, não basta “apenas pensar em ambientes de aprendizagens físico ou virtual, mas em espaços que realmente proporcionem a aprendizagem profissional”. Além de espaços, devem ser ofertadas condições pedagógicas para que a aprendizagem contínua ocorra.

A partir da percepção de cada um dos sujeitos desta investigação, compreendemos que a pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, revela diferentes perspectivas, dentre as quais são destacadas a FCP, a formação de pesquisadores, corroborando a versão do II PNPG. Nesse plano, a proposta era formar recursos humanos para atividades docente, de pesquisa, em todas as modalidades e técnicas. Nesse contexto, tanto os acadêmicos egressos quanto os docentes e coordenadores expressam que o mestrado da UEG possui essa característica formativa anunciada pelas orientações políticas.

Em síntese, este capítulo exibiu os objetivos traçados para a investigação detalhados na metodologia. Proporcionou, assim, o alcance dos propósitos a partir da análise de conteúdo, técnica por que balizou parte da pesquisa documental e de campo. A partir dos dados expostos, esta investigação possibilitou pensar a condição dos mestrados da UEG, seja suas contribuições, seja seus desafios no cenário da oferta de educação superior no estado de Goiás ou em regiões fronteiriças atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nesta dissertação analisou a atual política de pós-graduação, em específico a da UEG. Teve por base a história e a relação do *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, e sua relação com a formação continuada de professores. O estudo começou examinando os documentos norteadores das orientações políticas desde a década de 1950, a saber, o Parecer nº 977/1965, os 5 PNPG, a LDB Lei nº 9394/1996, o PNE 2014-2024, a Resolução 02/2015 e o PDI da UEG. Com isso, conseguiu conhecer a dinâmica na qual a PG brasileira se institucionalizou e se expandiu, tornando-se mecanismo significativo para o desenvolvimento do país e, em específico, do Estado de Goiás. Nesse sentido, discutiu o processo histórico da PG *Stricto Sensu*, especificamente da UEG, focando em questões atinentes ao Estado de Goiás e à adoção de novas estruturas de crescimento e industrialização. Esse processo, a partir da década de 1990, suplantou as iniciativas de ampliação da oferta de ES, tendo o mestrado como parte do processo.

Diante da análise documental, é possível dizer que o desenvolvimento da PG *Stricto Sensu* no Brasil alicerçou-se, tendo como função maior alavancar economicamente o país, melhorar as atividades desenvolvidas na indústria e no comércio e qualificar mão de obra para diferentes setores sociais. Dessa maneira, como a PG se desenvolveu mais rápido nas regiões em que processo de industrialização era maior. Nas regiões Norte e Centro Oeste, a menor desenvoltura, no que se refere à industrialização, teve por consequência a estruturação de cursos de PG *Stricto Sensu* apenas priorizada a partir dos anos de 1980, constituindo-se, portanto, como privilégio de alguns estados brasileiros a concentração da PG.

Destarte, entende-se que o desenvolvimento da PG atendendo às iniciativas econômicas decorrem de um contexto, no qual atrelaram-se a possibilidade de crescimento da economia, a necessidade de melhoria dos processos formativos e a estruturação de uma educação superior capaz de preparar cidadãos para atuarem, tanto dentro quanto fora do ambiente universitário. Já, na atualidade, o que se evidencia em relação à PG é que ela tem se atentado à demanda, formando profissionais para o mundo do trabalho, globalizado e de intensa tecnologia, na tentativa de produzir e socializar novos conhecimentos. Igualmente, aparece a finalidade de atender à crescente demanda da EB, a qual subsidiaria a melhoria da formação de professores em todos os níveis.

Em relação ao estado de Goiás, observa-se que o desenvolvimento da PG *Stricto Sensu* iniciado na década de 1970 se deu de forma tardia, ao encontro das necessidades sociais e educacionais de um estado em transformação, assim como o Brasil. Nessa conjuntura, a

expansão dos cursos de PG se deu em um contexto com demandas que definiam o avanço da PG, como a elevação populacional e o crescimento econômico estadual, constituindo-se como fatores que subsidiaram essa expansão da PG. Além disso, houve também a demanda crescente de alunos em todas as etapas e modalidades de ensino, a qual se deu pelo acesso ao ensino superior, principalmente na graduação. Portanto, este estudo entende que a expansão da PG, assim como a necessidade de aperfeiçoamento da atividade educativa sugerida pelas orientações políticas, consiste em reações propaladas pelo contexto social no qual os cursos de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrados, considerados pela Resolução nº 02/2015 como etapa da FCP, direcionam-se na atualidade para o atendimento das demandas da EB. Faz parte desse empenho melhorar a qualificação e ampliar os níveis de aprendizagem de profissionais da educação que atuam na EB.

Nessa Perspectiva, o PNE (2014-2024) prevê a necessidade de ampliar as vagas da PG *stricto sensu*, para que elas possam contribuir com o desenvolvimento dos processos formativos, sobretudo na EB. Assim sendo, a Meta 16, conforme postula Dourado (2015, p. 35), propõe “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE”. Desse modo, compreende-se, por meio dessa proposta, que a qualificação docente ofertada pela PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado contribuirá com a melhoria da EB, o que comprova nossa tese de que a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, estão alinhadas cada dia mais com a FCP.

Diante dessas reflexões, entende-se que a PG, que nasce na década de 1970 em Goiás, como subsídio do desenvolvimento econômico, formando professores para o magistério superior, vai, de acordo com o contexto, sendo transformada. Embora a PG seja percebida como etapa significativa da expansão econômica, ela exerce também uma função social, sobretudo ao contribuir com a formação docente, na medida em que gera novos e necessários saberes para os distintos setores da sociedade.

A investigação, ao adotar como ponto de partida as orientações políticas, verificou que essas, desde sua implementação no Brasil na década de 1950, até a atualidade, vêm se reconfigurando e transformando de acordo com o contexto, social, político e econômico, como uma dependência entre a ES e o contexto político e econômico. Dessa forma constatou-se que a PG *Stricto Sensu*, bem como com as transformações sociais, políticas e culturais, entre outras no estado de Goiás, por conseguinte na UEG, tem se expandido de maneira interiorizada, ainda que em poucos de seus câmpus.

A educação superior em Goiás articula-se, portanto, ao movimento tardio de implementação desse nível de ensino no Brasil (GOIÁS, 2006), conforme revelou a pesquisa

documental. O estudo esteve diretamente relacionado aos ideais de desenvolvimento econômico disseminados por todo o país na década de 1990. Fruto de uma política neoliberal implementada a partir do governo FHC, a ES pressupunha a melhoria econômica do país, contando, para tanto, com a realização de parcerias público privadas. Dessa maneira, a PG surge na UEG subsidiada pela força política de um cenário que pretendeu desenvolver sua economia, tendo como suporte a ES e seu processo de interiorização. Foram objetivos da educação superior, de acordo com a política do estado, a expansão e a interiorização da ES integradas ao desenvolvimento da economia regional. Diante dessa vertente, a expansão e interiorização da ES, bem como a implementação tardia – se comparada com outros estados das regiões Sul e Sudeste – dos programas de PG da UEG, emergem de uma proposta para viabilizar o desenvolvimento do estado a partir de uma dinâmica política.

Desse modo, observou-se que, ao se interiorizar a PG, embora houvesse o intuito de atender às necessidades da política neoliberal, a modalidade *Stricto Sensu* em nível de mestrado desenvolvida pela UEG possibilitou a formação dos setores mais carentes, em que a presença desse nível de ensino seria menor. Ou seja, o acesso à PG seria mais difícil, caso a instituição não fosse pública e gratuita, o que reitera o entendimento deste estudo de que, ao ser implementada a PG da UEG, a contribuição para o desenvolvimento social e cultural também ocorre, melhorando o índice de participação das camadas mais carentes na ES, de modo específico nos programas de mestrado, conforme mostraram os documentos oficiais.

Este estudo também revelou que o desenvolvimento de atividades da PG *Stricto Sensu*, sobretudo nos programas PPG1, PPG2, e PPG3, tratados como base para esta investigação, mesmo em atendimento à demanda de contribuir com o desenvolvimento econômico do estado e do local, oportunizaram a FCP de distintas localidades do estado. Também foi possível observar que a implementação de ações voltadas para a formação continuada de professores postulada, sobretudo a partir da década de 1990, sob exigência da LDB, Lei nº 9394/1996, o exercício da docência deu-se apenas para os professores já graduados (Art. 62) e, ainda, por meio da participação em programas de educação continuada, impulsionando, com isso, maior procura dos professores goianos pelos programas de PG.

Nesse contexto, os dados da pesquisa documental respondem pelo olhar dos documentos oficiais. A questão de interesse deste estudo se abastecer das orientações políticas da pós-graduação, em medida significativa dos mestrados da UEG, os quais se alinham às políticas, relacionando aspectos da formação continuada de professores. Por meio da pesquisa documental, foi possível perceber o crescimento da PG no estado de Goiás. Especialmente a

partir da década de 2000, quando se faz necessária a resolução da formação de recursos humanos no estado.

O estudo também confirma que o desenvolvimento local, possibilitado pela expansão da oferta de vagas na graduação, sobretudo pela PG *Stricto Sensu* – mestrado, vem sendo alcançado gradativamente, uma vez que os cursos, em ambas as etapas da ES, subsidiam a melhoria das atividades educacionais e econômicas e fortalecem o vínculo entre universidade e comunidade. No entanto, a UEG, enquanto instituição *multicampi*, presente em 41 cidades do interior goiano, precisa repensar o acesso à PG. Para isso, deve buscar condições para a oferta e o aumento de PG a uma maior quantidade de municípios e de Câmpus da UEG, em detrimento da atual concentração em poucos câmpus. Garantindo tais condições, subsidiará o desenvolvimento dos processos formativos e atenderá à demanda por FCP em todo o estado.

O estudo de caso sobre a PG da UEG, a partir da pesquisa de campo, possibilitou compreender a percepção dos diferentes sujeitos sobre o que é a PG *Stricto Sensu* da UEG. Nesse entendimento, a abordagem dada pelos egressos mostrou que, diferentemente da proposta apresentada pela política estatal, cuja premissa centra-se no desenvolvimento econômico, para eles, a PG é percebida como um incentivo à qualificação, representando muito mais uma necessidade pessoal do que uma proposta voltada para a questão econômica. Assim, esses sujeitos entendem que a PG, além de preparar o professor para o exercício docente, é uma experiência necessária ao crescimento intelectual individual humano, o que, em nossa concepção, representa um discurso individualista. Cada cidadão deve buscar o alcance de sua melhoria e qualificação profissional, caso haja tentativa de o estado se esquivar da responsabilidade de ofertar FC aos docentes.

A pesquisa de campo mostrou o alcance que objetivou esta pesquisa, sobre o qual buscou-se compreender a política da pós-graduação da UEG e sua relação com a formação continuada, tentando perceber se o caráter contínuo corrobora o desenvolvimento da educação básica na percepção dos diferentes sujeitos. Os resultados indicam que as transformações na sociedade, de modo geral, têm impulsionado cada vez mais os docentes à qualificação. Assim sendo, tanto os acadêmicos egressos quanto os docentes compreendem a PG *Stricto Sensu* como um contributo e aprofundamento em áreas determinadas, como ação realizada a partir da FCP, passível de transitar com mais segurança em diferentes campos da EB.

Em síntese, o estudo sobre a FCP, assim como a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado, compreende a formação oportunizada pela UEG dentro de um contexto histórico de transformações, tanto econômicas quanto sociais, que marcadamente implicam na necessidade de uma proposta formativa cada vez mais contextualizada. Assim, é possível dizer que a

articulação entre a graduação e a PG da UEG vem se evidenciando cada dia mais, haja vista que, no que se refere a esta investigação, praticamente todos os sujeitos egressos são de cursos de graduação da referida instituição. As bases educacionais da UEG se assentam na oferta de cursos de licenciatura, reiterando nossa percepção de que a PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado tem não só contribuído, mas, sobretudo, ampliado a FCP no estado de Goiás.

O que se percebeu foi um avanço dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado na UEG, embora ainda haja uma centralidade destes, nos últimos cinco anos houve um salto de duas para cinco cidades, e seis Câmpus com oferta de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no nível referido, que contribui com o maior acesso da população goiana à pós-graduação. Embora perceba também que, mesmo corroborando a expansão da PG *Stricto Sensu*, a UEG ainda o faz de forma restrita, uma vez que centraliza suas atividades majoritariamente na cidade de Anápolis, local onde oferta 7 (sete) de seus 11 (onze) programas.

Observou-se também, a partir da pesquisa de campo, que o modo como cada um dos sujeitos desta investigação percebe o mestrado é bem semelhante, uma vez que o mesmo é, na percepção do sujeito docente da educação básica, um curso para formar professores e pesquisadores, coincidindo com a vertente postulada pelos docentes da pós-graduação, para os quais o mestrado também tem por função formar professores de distintos níveis de ensino.

Por fim, ao analisar o papel da PG da UEG centralizado em alguns câmpus, tanto por meio dos documentos, quanto a partir da pesquisa de campo, percebemos que, por mais que proporcione acesso a um número significativo de pessoas, a PG ainda restringe a participação e acesso a ES à maior parte das populações interioranas. Está limitada a um grupo reduzido de participantes, assim como ocorria desde a origem da PG, tal como postula o Parecer nº 977/1965 (MEC, 2007, p. 173): “se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza a pós-graduação há de ser restrita”. Dessa maneira, entende-se que, mesmo na atualidade, a PG tem por função a formação de um grupo menor. Corrobora a visão apresentada pelo referido documento a percepção dos sujeitos coordenadores da PG, para quem a diminuição do financiamento relativo às bolsas e pesquisas é, cada vez mais, latente, o que também se torna uma forma de restrição do acesso à PG.

Considera-se que este estudo contribuiu, de forma inicial, por apresentar a condição da PG da UEG, tema ainda pouco estudado e que carece de maior aprofundamento em pesquisas futuras. Isso significa que poderiam ter sido apresentados outros resultados ou que outros estudos poderão explicitar melhor as questões emergentes da ES, que mais se aproximam da EB, tais como: docentes dos câmpus da UEG que ainda não possuem cursos em nível de mestrado ou, ainda, docentes titulados pela referida instituição que atuam nas escolas do estado

nas redes municipal, federal, estadual e privada, concursados que não tiveram acesso aos benefícios postulados pela LDB e, portanto, não recebem bolsas de estudo ou licença para aperfeiçoamento. Além do mais os resultados da pesquisa de campo mostraram o alcance dos objetivos traçados por esta investigação, compreendendo que a política da PG da UEG corrobora com o desenvolvimento da educação básica a partir da sua relação com a formação continuada de professores na percepção dos diferentes sujeitos, participantes.

Considera-se que esta investigação contribuiu com o debate da ES vez que apresentou à PG da UEG um tema ainda pouco estudado e que certamente merece maior aprofundamento. Além do mais, acreditamos que esta pesquisa poderia também ter apresentado outros resultados, salientando mais e melhores questões acerca da ES e que estão diretamente relacionadas à educação básica, como o número de docentes da educação básica em todo o estado de Goiás com cursos de mestrado e doutorado, as possibilidades de valorização dos professores tanto da rede estadual quanto municipal que possuem titulação de mestre. São distintas as situações que poderiam ser pensadas além das que foram mapeadas neste estudo, as quais podem ser sinalizadas como lacunas e, ao mesmo tempo, como propostas futuras. Enfim, contribuições diversas que poderiam ser propostas de estudo, além das que foram nesta investigação mapeadas e que ainda podem ser refletidas como forma de contribuir mais e melhor com a FCP e a melhoria da educação básica nos 246 municípios goiano.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, L. E. FREITAS, T. C. e FREITAS, C. C. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, F. C. S.; BORGES, M. N. **Novas políticas de apoio à pós-graduação**: o caso FAPEMIG-CAPES. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 17, n. 65, p. 599-612, out./dez. 2009. doi:10.1590/S0104-40362009000400003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0207.pdf>. Acesso em 15/04/2018.

BEHRENS M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica**. X Anped Sul, 2014.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 19-42.

_____. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação**: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). Em Aberto, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun.1992.

BRZEZINSKI, I. GARRIDO, E. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). In: ANDRÉ, M. E. D. de (org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília. DF. MEC/Inep/Comped. 2002 (Série Estado do conhecimento nº 6).

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. de; MICHELOTTO, R. M. **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento**. Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 30, p.267-281, jul./dez. 2010.

CURY, C R. J. **O Plano Nacional de Educação**: duas formulações. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 162-180, jul. 1998.

_____. **Quadragesimo ano do parecer CSE 977/65**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 30, p. 7-20, set./ dez. 2005.

COUTINHO, C. N. **O estado Brasileiro**: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006

CHIAVENATO I. **Gestão de Pessoas**. Petrópolis – RJ: Elsevier, 2004.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et. al. **O coordenador Pedagógico e a educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998b. p. 9-12.

_____. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. et. al. **O coordenador Pedagógico e a educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998b. p. 31- 34.

DOURADO, Luiz Fernandes **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1999). **Psychological assessment**: Futures, challenges and progresses. European Psychologist, 4, 248-262.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 1999.

_____. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educ. Soc., Campinas, v.23, n.79, p.257-272, a go.2002. Disponível em: <<http://goo.gl/XFI9IS>>. Acesso em 10/07/2017.

FERREIRA DA SILVA, J. Programas de capacitação institucional. In: **Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação**. XIX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras. Goiânia. Anais... Goiânia: Foprop, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação.** Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, H.C.L. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: Ferreira, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL; T.F **formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

MESTRES E DOUTORES 2015. **Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira.** Brasília, 15.06.2016. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Apres_CGEE_MD2015_SBPCvfrev.pdf. Acesso em 12 mai. 2017.

GARRIDO, E. **Ensino construtivista de ciências:** análise da interação verbal professor-aluno. São Paulo: USP (mimeo) 1993.

GATTI, B. A, SIQUEIRA, E. de S. B., ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da Arte, BRASÍLIA: UNESCO, 2011, 300 p

_____. **Formação continuada de professores:** a questão psicossocial. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, julho 2003; 109:191-204.

_____. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo,** Cad. Pesqui. Jul. 2001.

_____. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

_____. **Participação do pessoal da educação superior nas reformas e inovações do sistema educacional.** Cadernos de Pesquisa, n. 59, p. 3.014, nov. 1986.

_____. **Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13 (37):57-69.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil,** Editora Plano, 2002.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUVEIA, F. C. F. **A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961)** RBPG, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, julho de 2012.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**-Porto Alegre: Artmed: 2010.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professor: do nível médio ao nível superior**. Maceió: Catavento, 1999. 104 p.

LIMA, D. B. C. P. de. **Políticas públicas de EaD no Ensino Superior um análise a partir das capacidades do Estado**. 2013. L732. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, estratégias e Desenvolvimento, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Economia III Título.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. de A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: Epu, 1986.

MARIN, A. J. **Educação Continuada**: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, C. B. **Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 fev. 2017.

MEAD, L. M. “**Public Policy: Vision, Potential, Limits**”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

MENEZES, C. M. A. **Educação continuada de educadores**: superando ambiguidades conceituais. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió, EDUFAL, 1999. 171 p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, C E. B. **Funções do ensino superior hoje**. Coletânea CBE; São Paulo, Papirus/Cedes, 1992. pp. 79-87.

NÓVOA, A. (Coord.). **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

_____.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, J. B. C. **As tecnologias de informação e comunicação na capital e no interior do Ceará: um estudo comparativo sobre a formação de professores**. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

OLIVEIRA, J. F. de. ALVES, M. F. **Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais**. RBPAE - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

OLIVEIRA, J. F. de. **A pós-graduação em educação e sua articulação com a educação básica Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC - Natal, RN - Julho/2010**.

PEREIRA, J. E. D. **A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões**. Encontro Nacional de Di- Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 125 Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, pp. 341-357.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-42, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

_____. e SOUZA, V. L. T. – O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012

PRETTO, N. L.; PICANÇO, A. A. Reflexões sobre EaD: concepções de educação. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K.S. **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP; UFBA, 2005. p. 31-56. Disponível em: <<http://www.proged.ufa.br/ead/EAD%2031-56.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. M. de **recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. C. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, B. V. de S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo; Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas, 6ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-e.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1975. Capítulo 3.

_____. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa da Filosofia da Educação. Educ. 2006, vol.32, n.3, pp.619-634. ISSN 1517-9702.

SILVA, Y. F. de O. e. **Universidade e desenvolvimento local:** O caso da Universidade Estadual de Goiás. Dissertação Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2014, 208.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo.** 19. Ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

_____. **Comentário contextual à Constituição.** 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SCHWARTZMAN, S. **A universidade primeira do Brasil:** entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. Estudos Avançados vol. 20 nº 56 São Paulo Jan./Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100012> Acesso em: 16 set 2016.

STAKE, R.E. **Case studies.** In: N.K. DENZIN e Y. LINCOLN (eds.), Handbook of qualitative research. 2 ed. Thousand Oaks, Sage, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005
Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman, 2001

_____. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman, 2001.

_____. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. Formação do docente universitário. In: **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** São Paulo: Artmed, 2003. p.145-180.

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

ANFOPE Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3302/bncc_carta_anfope_floripa-1.pdf Acesso em 13 de abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Ações e Programas. Brasília [s.d]. Disponível em: Acesso em 10 de mai. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/04/2017&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso em 01abr. 2017.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em 20 abr. 2017.

_____. **LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 abr. 2017

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 mar 2017.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 10 jul 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 fev 2017.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Acesso em 20 maio 2017.

_____. **Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951.** Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Lex: Coletânea de Legislação, Edição Federal p. 324- 1951.

_____. **Decreto nº 85.487 de 11 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre a carreira do magistério nas instituições federais autárquicas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1980. Disponível em <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em 12 de mar. 2017.

MEC, **Parecer nº 977/65**, C.E. Su, aprov. em 3-12-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 87.814, de 16/11/82.** Aprova II Plano nacional de pós-graduação Seção I, pp. 21469-21471. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em 10/02/2017.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979).** Brasília, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 12/fev. 2017.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985).** Brasília, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso: 12 fev. 2017.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989).** Brasília, 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 01 mar.2017.

_____. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010).** Brasília: MEC/Capes, 2005. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais_V_PNPG.pdf. Acesso em 01mar. 2017.

_____, **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior– Brasília, DF: Capes, 2010. Vol. I e II Disponível em http://WWW.capes.gov.br/images/stories/download/editais_V_PNPG.pdf. Acesso em 01 mar. 2017.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 11, DE 30 DE ABRIL DE 1996.** Brasília: 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 mar 2017.

CAPES, Documento da Capes Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010. Instituir a Comissão Nacional responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG, relativo ao período 2011-2020.

DOCUMENTO ELETRÔNICO UNDIME, 2017, Disponível em <https://go.undime.org.br/noticia>. Acesso em 19 nov. 2017.

GOIÁS, **Decreto nº 5.158, de 29 de dezembro de 1999**. Governo do estado de Goiás Gabinete Civil da Governadoria Superintendência de Legislação. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1999/decreto_5158.htm. Acesso em 20 abr. 2017.

GOIÁS, **Plano Diretor**, 2006. Disponível em: <http://www.projetos.goias.gov.br/sed/post/ver/194315/plano-diretor-%E2%80%93-a-educacao-superior-em-goias>. Acesso em 20 mai. 2017.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico científica brasileira**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016.

RELATÓRIO **Meira Matos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

SUCUPIRA, Newton. **Definição dos Cursos de Pós-graduação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 44, n.100, p. 67-86, dez. 1965. Parecer CFE 977/1965.

UEG - Universidade Estadual de Goiás. **Resolução – CsA – nº 10/2003. Aprovar as Diretrizes e Políticas para a Pesquisa e a Pós-Graduação**. Anápolis/GO: 2003.

_____, **Resolução CsU, nº 009/2010**, Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás UEG 2010 -2019.

_____. **Regulamento do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* mestrado Profissional em Ensino de Ciências**. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/source/mestrado_profissional_de_ensino_de_ciencias_195. Acesso em 20 mai. 2017.

_____. **Aplicativo de Propostas para Cursos Novos APCNs**. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/mielt/conteudoN/1304/apcn_educ_ling_proposta_8052.pdf: Acesso em 10 mar. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre a estrutura e evolução da pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação da Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora, Nalva dos Santos Camargo Silva, sobre a pesquisa, bem como dos procedimentos nela envolvidos, assim como a garantia de anonimato de minha participação. Foi-me asseverado que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Autorizo ainda, caso necessário, o uso das respostas registradas em questionário, preservando a minha identidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE B
SOLITICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado (a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia (PPGIELT) em nível de mestrado na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Sentir-me-ia muito honrada de contar com a sua contribuição em nossa pesquisa de mestrado cujo título é pós-graduação *stricto sensu*-mestrados da UEG: orientações políticas e a formação continuada de professores estrutura e evolução da pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade UEG, sob a orientação da Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. O objetivo central desta pesquisa é compreender a atual política de pós-graduação, tendo por base sua história e a relação do *Stricto Sensu* com a formação continuada da UEG, procurando entender como esta tem contribuído socialmente com o desenvolvimento da educação local e regional e na produção e difusão do conhecimento. Saliento que, todas as informações disponibilizadas nesta entrevista serão utilizadas somente para fins acadêmico sem identificação dos respondentes. **Sendo, portanto, suas respostas totalmente confidenciais e anônimas.** Desde já conto com sua contribuição e agradeço a sua colaboração.

Antecipadamente agradeço a colaboração

Caso haja dúvida me coloco à disposição por meio dos seguintes contatos:

Nalva dos Santos Camargo Silva

Aluna de Mestrado do PPGIELT/UEG

Tel: (62) 98513 4438

E-mail nalvacamargodelta@hotmail.com

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO ACADÊMICOS EGRESSOS

Dados de identificação gerais

Nome:

1 - Idade 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () 60 ou mais ()

2 - Estado civil: solteiro (a) (); casado () outros ()

3 - Renda: Até 3 salários mínimos () de 3 a 6 salários mínimos () 6 a 10 salários mínimos () mais de 10 salários ()

4 Identificações Profissionais

5 - Qual sua formação de origem em termos de graduação? Em qual o ano concluiu a graduação?

6 - Você atua como professor sim () não () () se sim em qual instituição:

7 - Em que ano iniciou sua atuação como professor

8 - Qual o vínculo de trabalho com a instituição de ensino superior que trabalha atualmente?
Parcial () Integral () Horista () Dedicção exclusiva () outro ()

9 - Motivos que os possibilitaram ingressar na PG *Stricto Sensu* da UEG.

10 - O que é o mestrado?

11 - O que é a formação continuada e como esta contribui com a melhoria da educação básica?

12 - Em sua percepção, as orientações políticas da pós-graduação *Stricto Sensu*-mestrado, tem possibilitado uma articulação deste com a formação continuada de professores da educação básica?

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Dados de identificação gerais

Nome:

1 - Idade 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () 60 ou mais ()

2 - Estado civil: solteiro (a) (); casado () outros ()

3 - Renda: Até 3 salários mínimos () de 3 a 6 salários mínimos () 6 a 10 salários mínimos () mais de 10 salários ()

6 Identificações Profissionais

7 - Qual sua formação de origem em termos de graduação? Em qual o ano concluiu a graduação?

6 - Você atua como professor sim () não () () se sim em qual instituição:

7 - Em que ano iniciou sua atuação como professor

8 - Qual o vínculo de trabalho com a instituição de ensino superior que trabalha atualmente?
Parcial () Integral () Horista () Dedicção exclusiva () outro ()

9 - Motivos que os possibilitaram ingressar na PG *Stricto Sensu* da UEG.

10 - O que é o mestrado?

11 - O que é a formação continuada e como esta contribui com a melhoria da educação básica?

12 - Em sua percepção, as orientações políticas da pós-graduação *Stricto Sensu*-mestrado, tem possibilitado uma articulação deste com a formação continuada de professores da educação básica?

APENDICE E
QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES

Dados de identificação gerais

Nome:

1 - Idade 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () 60 ou mais ()

2 - Estado civil: solteiro (a) (); casado () outros ()

3 - Renda: Até 3 salários mínimos () de 3 a 6 salários mínimos () 6 a 10 salários mínimos () mais de 10 salários ()

8 Identificações Profissionais

9 - Qual sua formação de origem em termos de graduação? Em qual o ano concluiu a graduação?

6 - Você atua como professor sim () não () () se sim em qual instituição:

7 - Em que ano iniciou sua atuação como professor

8 - Qual o vínculo de trabalho com a instituição de ensino superior que trabalha atualmente?
Parcial () Integral () Horista () Dedicção exclusiva () outro ()

9 Quais motivos o levaram a optar pela docência?

10 Enquanto coordenador(a) da pós-graduação *Stricto Sensu*, você percebe este como um processo de formação continuada de professores e esta tem sido possibilitado pelas orientações políticas?

11 O que em sua opinião poderia ser destacado como desafio à PG em relação a FCP?