

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UEG: TRAJETÓRIA, POLÍTICA E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rosemeire Soares de Sousa

Anápolis - GO

2018

ROSEMEIRE SOARES DE SOUSA

**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UEG: TRAJETÓRIA, POLÍTICA E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Corpo Docente da Universidade Estadual de Goiás como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Orientadora: Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Anápolis - GO

2018

**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UEG: TRAJETÓRIA, POLÍTICA E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro externo

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Prof. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro Interno

Anápolis-GO, 27 de fevereiro de 2018.

FICHA CATALOGRÁFICA

S725p Sousa, Rosemeire Soares de.
Pós-graduação *Lato Sensu* da UEG:
[manuscrito]: trajetória, política e formação
continuada de professores / Rosemeire Soares
de Sousa – 2018.
128f.: il.

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.

Inclui bibliografia.
1.Educação superior – Brasil - História. 2.
Pós-graduação *Lato Sensu* – História –
Universidade Estadual de Goiás. 3.Pós-
graduação *Lato Sensu* – Formação continuada
de professores – Universidade Estadual de Goiás
4. Dissertações – PPG-IELT - CCSEH/UEG.
I. Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. II. Título.
CDU 378.046.4(817.3(043.3))

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

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, que são a fonte da minha inspiração na busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, autor e consumidor da minha fé, a razão da minha existência, meu Baluarte, minha Rocha e Porto Seguro, o meu Deus em quem confio, a minha eterna gratidão! Obrigada, meu Pai Celeste, por ter me conduzido até aqui em incontáveis vitórias; entre tantas e tantas, agradeço-te pela oportunidade de ter continuado meus estudos junto à minha família. Grandes coisas o Senhor fez por mim durante toda essa caminhada árdua e penosa em muitos momentos. Contudo, o Senhor renovou as minhas forças, encheu-me de esperança e fortaleceu a minha fé! Ao meu Criador e Deus Eterno, Rei meu e Salvador, toda a Honra, toda a Glória e todo o Louvor darei a Ti, enquanto eu viver, porque só o Senhor é o meu Deus!

Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e tudo o que há em mim bendiga ao seu Santo Nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nem um só de seus benefícios [...] rendei graças ao Senhor, porque Ele é bom, e a sua misericórdia dura para sempre! Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito? (Rei Davi, Salmo 103: 1 e 2, 107:1 e Salmo 116: 12 – Bíblia Sagrada).

Seja bendito o nome de Deus para todo o sempre, porque Dele é a sabedoria e a força; Ele muda os tempos e as estações, [...] Ele dá sabedoria aos sábios e ciência aos entendidos (Profeta Daniel, Daniel 2:20 e 21 – Bíblia Sagrada).

Feliz é aquele que confia no Senhor, e cuja a esperança é o Senhor! Porque será como a árvore plantada junto às águas, que estende as suas raízes para o ribeiro e não receia quando vem o calor, mas a sua folha fica verde; e, no ano de sequeidão, não se afadiga nem deixa de dar fruto (Profeta Jeremias, Jeremias 17:7 e 8 – Bíblia Sagrada).

Porque estou convencido de que nem a morte e nem a vida, nem anjos nem demônios, nem o presente e nem o futuro, nem quaisquer poderes, nem altura e nem profundidade, nem qualquer outra coisa na criação será capaz de me separar do amor de Deus, que está em Cristo Jesus, meu Senhor [...] Porque em Cristo Jesus nós vivemos, nos movemos e existimos! (Apóstolo Paulo, Romanos 8:38 e 39, Atos 17:28 – Bíblia Sagrada).

À Família...

Aos meus pais, Osmiro e Marli, que amo incondicionalmente, o meu respeito e admiração por serem exemplo de fé inabalável, dedicação a Deus e ao próximo. Obrigada por terem me instruído nos caminhos do Senhor, por me incentivarem nos estudos e por sempre me motivarem a concluir o que comecei. Agradeço pelas orações que me acompanharam em cada uma das minhas longas e exaustivas viagens de Aquidauana a Goiânia e vice-versa, e pelos bolinhos de chuva que minha mãe preparava para mim, a fim de me fortalecer e me alegrar durante a viagem...risos... Não tenho palavras para agradecer por tudo o que fizeram por mim em toda minha vida e por me ajudarem a concluir meus estudos. Sou eternamente grata ao Senhor por serem meus pais!

“A glória dos filhos são seus pais” (Provérbios de Salomão 17:6).

Aos meus queridos irmãos Paulo, Jeremias, Débora e Roseli, pela paciência e cuidado à irmã caçula...risos... nem posso imaginar minha vida sem vocês! É gratificante saber que podemos contar com a ajuda, carinho e apoio uns dos outros em qualquer situação, vocês dão sentido à nossa família ser o nosso bem maior! Amo vocês, meus irmãos, aos quais considero presentes de Deus em minha vida!

Sou grata aos meus nove filhos, que vieram para mim em forma de sobrinhos...risos... Daniel, Pauline, Victor, Káren, Esther, Ludmila, Levy, Adler e Sarah, vocês são dádivas do Senhor, nosso orgulho maior, nossa alegria, a continuação melhorada da nossa família Sous(z)a... risos! Obrigada por compreenderem minha ausência nos passeios e festividades da família, a fim de finalizar uma e outra atividade dos estudos. Káren, filha, agradeço por ligar para mim depois do trajeto de cada viagem realizada com o intuito de saber como eu estava e se eu havia chegado bem. Amo vocês desde a primeira vez que os vi, tão pequeninos, de fraldas e chupetas, chorando, sorrindo e crescendo... com o passar dos anos, eu os amo ainda mais! Que as bênçãos de Deus sejam constantes em suas vidas!

Aos meus queridos cunhados Lindomar, Eli e, cunhada e grande amiga, Khristiane... os parentes forçados...risos... Vocês, ao longo dos anos, se tornaram meus cunhados-irmãos. Obrigada por fazerem parte da nossa família, pelo amor que sentem por nós e por se mostrarem tão presentes em nossas vidas, amo vocês!

Agradeço aos meus queridos tios Osmar e esposa Elismar, tias Anila, Arquimínia, Leodina, Marina, Osmerina e, meus primos Robson, Anderson, Verônica e Raquel, por serem tão participativos e atenciosos comigo, com orações e palavras de ânimo, às quais me foram tão preciosas para que eu pudesse continuar os estudos.

Aos amigos...

Agradeço à minha querida amiga, Mariza de Souza Fernandes, pela amizade sincera e ajuda tão necessária aos meus estudos, desde o projeto para disputar a vaga de mestrado. Obrigada por, mesmo estando distante fisicamente, Aquidauana/MS, não mediu esforços para me animar em cada etapa desse processo, assim como a ler, reler os textos, e contribuir positivamente a cada artigo e capítulos dessa dissertação. Sem você, minha amiga, a caminhada teria sido bastante penosa!

Agradeço aos meus queridos amigos, Robervan e Juvenal, pelo grande apoio que me deram para que eu pudesse continuar meus estudos, quando era somente um sonho ingressar no mestrado. Obrigada por chorarem comigo ao verem meus sonhos se realizarem! Robervan, obrigada, de

coração, por ter organizado todo o meu processo para concorrer ao afastamento, sem você, não teria obtido esse sucesso.

Sou grata ao querido amigo, Vanderson Luís, que me acrescentou muito com sua amizade, humildade e sabedoria. Suas palavras, de incentivo aos meus estudos, contribuíram para que eu chegasse com êxito até aqui.

Agradeço à querida e amada amiga, Simone Barros, por ter estendido as mãos e oferecido o ombro amigo quando mais precisei! Por ter me ajudado a conquistar o sonho de ser aprovada em um concurso público e, também, mestrado. Obrigada pela amizade sincera, que perdura a mais de uma década.

Agradeço à querida amiga, Flavinha Barbosa, pelas constantes orações, conversas de ânimo e, por se alegrar a cada uma das vitórias que Deus me deu. Dedico as mesmas palavras às queridas amigas Débora Garcia e Janete, que mesmo vocês estando em Aquidauana e eu em Goiânia, continuaram compartilhando tantos momentos importantes comigo.

Sou grata às preciosas famílias de amigos e irmãos em Cristo, que oraram incansavelmente pelo meu afastamento, e que, ao longo dos meus estudos, têm se alegrado comigo a cada vitória alcançada: Pr. Lindomar e Nádia, vocês são meus amigos-irmãos, obrigada, especialmente, por terem cuidado de mim, quando adoeci em Aquidauana e, em minha crise de labirintite me levaram ao hospital e ficaram comigo até que eu estivesse melhor; agradeço aos casais, Pr. Valdeir e Patrícia, Pr. Luizmar e Nazareth, Pr. Ezequias, Rodrigo e Jozy Rafael, Cláudio e Rosemeire, Dirce e Oliveirinha, Sandro e Raquel, Sr. Getúlio e Aurinda, Soninha e família, Pr. Adenilson e Marta, Pr. Wisley e Alrelice, Hilda e Cintia Andrade, Queiroz e Cíntia, obrigada pelas mensagens diárias de ânimo e ajuda emocional para que eu me mantivesse firme e renovasse minha fé no Senhor; Elda e família, obrigada por todo carinho, apoio e amizade, vocês são muito especiais para mim; Sr. Virgulino, Leonilda e Cristina, minha família em Aquidauana, jamais me esquecerei do quanto fizeram por mim, do amor e cuidado com que me acolheram durante um longo tempo, amo vocês!

Agradeço aos meus mui queridos amigos pelos anos de amizade sincera, por me incentivarem nos estudos e, por possuírem o dom de tornarem minha vida bem mais divertida e feliz, amo vocês: Ádria, Adriana Maria, Alex e Verônica, Beth, Daiany, Fernanda Cardoso (amiga-irmã), Gracinha, João Rodrigues, Laísse, Lisandra, Maresa Lopes, Patrícia Moraes, Regina e, Solange (Neguinha Querida), obrigada por serem tão especiais para mim!

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)...

Agradeço ao IFMS – Câmpus Aquidauana, pela oportunidade que me foi concedida em qualificar-me profissionalmente, possibilitando meu afastamento integral no segundo ano do mestrado (2017). Sou grata, especialmente, aos gestores e professores Delmir, Hilda, Jónison e Paulo Dutra, que me ofereceram apoio, paciência e coleguismo, a fim de que, meus estudos não fossem prejudicados, enquanto aguardava a licença ser autorizada. Vocês, sem dúvida, contribuíram de maneira significativa para que esse sonho, da realização do mestrado, pudesse ser realizado. Aos demais colegas, que me apoiaram durante esses dois anos, deixo aqui, também, o meu muito obrigada!

Às Igrejas...

Agradeço aos irmãos da Igreja Bíblica de Goiânia/GO, à qual sou membro, que me apoiaram e oraram por mim, dia após dia, para que eu tivesse saúde e sabedoria para concluir cada etapa dos meus estudos. Como foi precioso para mim, receber suas mensagens de ânimo, de força e fé para que eu me mantivesse firme constantemente! Em especial, agradeço ao Pr. Valdeir, pelo seu exemplo de fé e humildade, meu pastor e grande amigo.

Agradeço aos irmãos da Igreja Batista Ebenézer de Aparecida de Goiânia/GO, pelo amor fraternal dispensado a mim e à minha família há mais de 20 anos e, pelo apoio que me deram no decorrer dos meus estudos.

Agradeço aos irmãos da Igreja Presbiteriana do Brasil de Aquidauana/MS, que me acolheram com tanto carinho e, oraram, perseverantemente, a fim de que meu afastamento fosse autorizado o quanto antes. Obrigada, de maneira específica, ao Pr. Roberval e Matilde, Ana Abrão, Adriana, Elaine, Josefa, Maria Luíza e Wilsandra.

À Professora Orientadora...

Agradeço de coração à minha querida orientadora, profa. Yara Fonseca, por ter sido tão presente em todo esse processo de aprendizagem e construção do conhecimento! Professora, obrigada por não medir esforços em suas orientações, que me acompanharam até mesmo durante as viagens aos congressos, seminários e, por muitas vezes, recuperando-se de sua cirurgia, tinha sempre tempo e disposição para as orientações semanais; obrigada por toda ajuda e apoio com palavras desafiadoras e de encorajamento, por acreditar que eu conseguiria finalizar com êxito essa pesquisa. Professora, o meu agradecimento e admiração à sua pessoa, possuindo tanta sabedoria, nunca demonstrou arrogância nem vaidade, pelo contrário, transmitiu humildade e solidariedade em todas as suas atitudes. Parabéns por ser uma verdadeira estrela, sem estrelismo!

À Banca Examinadora...

Agradeço, às professoras externas da banca examinadora Carla Conti e Daniela Lima, que bondosamente aceitaram participar e contribuir significativamente com essa pesquisa. Agradeço, em especial, à professora Marlene Reis, examinadora interna do Programa, por todo incentivo que me deu durante tantos anos, para que eu continuasse meus estudos, parabéns por exercer a docência com tanto amor e dedicação!

Aos Docentes do Programa...

Meus agradecimentos aos professores Ariovaldo, Débora, Ged, Gláucia, Hélivio, João Suanno, Maria Eugênia, Raimundo Márcio, Sandra Elaine e, Sóstenes, pelo ensino que nos foi transmitido e pelo respeito à nossa subjetividade. Agradeço, especialmente, ao professor João Roberto, por ter sido tão presente nos meus estudos, durante os dois anos do mestrado, com suas sugestões, estímulos e companheirismo.

Aos Colegas do IELT...

Agradeço à amiga e colega de Mestrado, Nalva Camargo, uma companhia que se tornou muito preciosa para mim, obrigada pela parceria, amizade, incentivo e tudo o que fez para que eu pudesse concluir meus estudos com sucesso, sou sua fã, amiga! Obrigada Lucas, meu amigo querido, Brenda, Bruna, Isadora, Elisandra, Fernanda, Gisele, Hermindo, Jonathas, Marcelo, Marisleila, Nilson, Polyana, Rosilônia, Sarah e Thaís, pelo companheirismo durante as aulas e troca de experiências no decorrer do curso.

Aos Colaboradores da Pesquisa...

Sou grata àqueles que, direta e indiretamente, auxiliaram-me na construção desse trabalho. Obrigada à Profa. Crysthian e Denize, por todo apoio ao meu trabalho quando estive na Pró-Reitoria de Pesquisa, aos coordenadores, professores e alunos dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG, mencionados nesta pesquisa.

À Revisora...

E finalmente, não poderia deixar de agradecer à querida revisora dessa pesquisa, Elis Regina, que não mediu esforços para me ajudar na revisão desse trabalho. Entre leituras e releituras modelou cada estrutura dessa pesquisa, a fim de tornar essa dissertação, uma leitura agradável a cada um dos seus leitores.

“Aquele que escolheu ensinar, que haja dedicação ao ensino”.

(Apóstolo Paulo – Romanos 12:7 Bíblia Sagrada).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	Mapa das Mesorregião e Microrregião do Estado de Goiás (IMB, 2017)	45
Figura 2	Visão Geral dos Câmpus Universitários da UEG	50
Figura 3	Servidores que atuam na Coordenação da especialização <i>Lato Sensu</i> da UEG em Anápolis	84

GRÁFICOS

Gráfico 1	Oferta dos cursos de Especialização <i>Lato Sensu</i> da UEG por Área de Conhecimento 1999 a 2017	90
Gráfico 2	Distribuição dos cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> da UEG ofertados por Mesorregião Goiana.....	93
Gráfico 3	Quantidade de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> da UEG, ofertados por períodos	94
Gráfico 4	Titulação dos Docentes – Período de 1999 a 2017	96
Gráfico 5	Sexo dos Discentes sujeitos da pesquisa	101
Gráfico 6	Estado Civil dos Discentes sujeitos da pesquisa	101
Gráfico 7	Motivações pela escolha do curso	102

QUADROS

Quadro 1	Principais características dos PNPG	35
Quadro 2	Principais Documentos que regem a Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil – período de 1965 a 2016	38
Quadro 3	Meso e Microrregiões do Estado de Goiás	46
Quadro 4	Classificação dos Câmpus da UEG por Mesorregião	51
Quadro 5	Legislações que regem a Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> da UEG, desde 1999.....	53
Quadro 6	Fases dos cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> da UEG	54
Quadro 7	Teses e Dissertações	69
Quadro 8	Artigos e Revistas	70
Quadro 9	Características dos Livros de Registros	79
Quadro 10	Instituições parceiras da UEG - período 1999 a 2013.....	81
Quadro 11	Descrição dos Contratos das Instituições parceiras da UEG no Período de 2007 a 2009	82
Quadro 12	Edital de oferta de especialização <i>Lato Sensu</i>	85
Quadro 13	Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES e CNPq	89
Quadro 14	Oferta dos cursos de Especialização <i>Lato Sensu</i> da UEG por Subárea de Conhecimento – período de 1999 a 2017	91
Quadro 15	Caracterização das especializações selecionadas para a pesquisa.....	98
Quadro 16	Perfil acadêmico dos discentes	99
Quadro 17	Seleção dos principais conteúdos tratados nas especializações <i>Lato Sensu</i> da pesquisa	103
Quadro 18	Expectativas dos discentes em relação ao curso	105
Quadro 19	Contribuições do curso para o discente	107
Quadro 20	Articulação do curso com pesquisa e extensão	108

LISTA DE SIGLAS

AGANP	-	Agência Goiana de Negócios Públicos
ANDES	-	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANS	-	Anápolis
ARCA	-	Associação para Recuperação e Conservação do Ambiente
AVA	-	Ambiente Virtual do Aluno
AZEG	-	Associação dos Zootecnistas do Estado de Goiás
C&T	-	Ciência e Tecnologia
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMG	-	Corpo de Bombeiros Militar de Goiás
CEAD	-	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEAR	-	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CEFETs	-	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CES	-	Câmara de Educação Superior
CF	-	Constituição Federal
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CGLNRS	-	Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior
CLAM	-	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFIES	-	Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino e de Pesquisa Científica e Tecnológica
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPG	-	Coordenação de Pós-Graduação
CsA	-	Conselho Acadêmico
DAIA	-	Distrito Agroindustrial de Anápolis
DEMEC	-	Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura do Estado
DIRPE	-	Diretoria de Programas Especiais da UEG
DN	-	Diretrizes Nacionais
DPR	-	Diretoria de Política Regulatória
EAD	-	Educação a Distância
EC	-	Emenda Constitucional
ESEFEGO	-	Escola Superior de Educação Física de Goiás
ESEFFEGO	-	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
FAESPE	-	Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
FASUBRA	-	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FCAES	-	Funções Comissionadas de Administração Educacional Superior
FIBRA	-	Faculdade do Instituto Brasil
FIES	-	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCER	-	Fundação Universitária do Cerrado
GNE	-	Goianésia
GYN	-	Goiânia
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFITEG	-	Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás
IMB	-	Instituto Mauro Borges
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITCO	-	Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro-Oeste
ITG	-	Itapuranga
IUS	-	Inhumas

LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	-	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NIRE	-	Núcleo de Reabilitação e Educação
OVG	-	Organização das Voluntárias de Goiás
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	-	Programa de Educação Continuada
PEG	-	Plano Estratégico de Gestão
PGLS	-	Plano de Gestão de Logística Sustentável
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNPG	-	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPI	-	Projeto Político Institucional
PR	-	Presidência
PROCAP	-	Programa de Capacitação de Professores
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
PROVALE	-	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Progresso do Vale
PRP	-	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
REUNI	-	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
	-	Universidades Federais
RNFC	-	Rede Nacional de Formação Continuada
SAESP	-	Superintendência da Academia Estadual de Segurança Pública
SBPC	-	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPRIR	-	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SERES	-	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	-	Secretaria de Educação Superior
SLMB	-	São Luís de Montes Belos
SNPG	-	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SSPGO	-	Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás
STF	-	Supremo Tribunal Federal
UCG	-	Universidade Católica de Goiás
UEG	-	Universidade Estadual de Goiás
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UnB	-	Universidade de Brasília
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA	-	Universidade Estadual de Anápolis

SOUSA, Rosemeire Soares de. **Pós-graduação *Lato Sensu* da UEG: Trajetória, Política e Formação Continuada de Professores**. Dissertação, 2018, 128f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO

Esse estudo trata de discutir o contexto da pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Nessa perspectiva, a investigação procurou evidenciar como ocorreu a oferta da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG e sua articulação com o desenvolvimento profissional-educacional no estado goiano, no período de 1999 a 2017. O trabalho teve como objetivo central analisar a trajetória e as políticas institucionais da pós-graduação que regem especificamente o *Lato Sensu* da UEG e a sua relação com a formação continuada de professores sendo, seus objetivos específicos, conhecer a política institucional dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, mapear a trajetória dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG e, descobrir a visão dos sujeitos sobre o papel da pós-graduação *Lato Sensu* se contribui, ou não, com a formação continuada de professores e com o desenvolvimento educacional local. A fim de alcançar os mesmos recorreu-se à pesquisa qualitativa, a partir do estudo de caso, seguindo uma linha descritiva e interpretativa e, fazendo uso da pesquisa documental e de campo. Os participantes da pesquisa foram, a coordenadora dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a secretária da coordenação-geral do *Lato Sensu* da UEG, 148 estudantes dos seis câmpus da mesorregião central do estado de Goiás e, a visão de cada um sobre a temática em questão. Os resultados dessa pesquisa mostram que as propostas dos programas de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG buscam priorizar as demandas locais com a finalidade de produzir conhecimento e tecnologia em todas as áreas do saber, concentrando-se na subárea de conhecimento, Educação, direcionada para a formação continuada de professores, com a proposta de articular ensino e pesquisa e articular com o processo educacional local, abordando temas relevantes e atuais de acordo com o contexto do cotidiano escolar. Entretanto, percebe-se que, apesar de a UEG ser um importante lócus de formação de professores, por meio das especializações *Lato Sensu*, outras áreas de conhecimento precisam ser oferecidas às comunidades locais, para que de fato as demandas de mão de obra especializada no estado goiano sejam supridas, conforme estabelecido nos documentos legais da UEG.

Palavras-chave: Educação Superior. Pós-graduação *Lato Sensu*. Universidade Estadual de Goiás. Formação Continuada de Professores.

SOUSA, Rosemeire Soares de. Postgraduate *Lato Sensu* UEG: Trajectory, Policy and Continuing Teacher Education. Dissertation, 2018, 128f [Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies]. *Stricto Sensu* Interdisciplinary Post-Graduation Program in Education, Language and Technologies, UEG - Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

This study discusses the context of the *Lato Sensu* graduate of Goiás State University (UEG). In this perspective, the research sought to highlight how the offer of the graduate *Lato Sensu* of UEG and its articulation with the professional-educational development in the state of Goiás, in the period from 1999 to 2017. The main objective of the work was to analyze the trajectory and institutional policies of the graduate that specifically govern the *Lato Sensu* of UEG and its relationship with the continuing training of teachers being, their specific objectives, to know the policy Institution of UEG's *Lato Sensu* postgraduate courses, map the trajectory of UEG's *Lato Sensu* graduate courses, and discover the vision of the subjects on the role of the *Lato Sensu* graduate whether it contributes, or not, to the continuing training of teachers and with local educational development. In order to achieve these, the qualitative research was used, from the case study, following a descriptive and interpretative line and, making use of the documentary and Field research. The participants of the research were, the coordinator of the Graduate courses *Lato Sensu* da UEG, the Secretary of the general coordination of *Lato Sensu* da UEG, 148 students of the six campus of the central region of the state of Goiás and, the vision of each one on the thematic in Question. The results of this research show that the proposals of UEG's *Lato Sensu* graduate programs seek to prioritize local demands for the purpose of producing knowledge and technology in all areas of knowledge, concentrating on the subarea of expertise , education, directed towards the continuing training of teachers, with the proposal to articulate teaching and research and articulate with the local educational process, addressing relevant and current topics according to the context of the daily school. However, it is understood that, although UEG is an important locus of teacher training, by means of *Lato Sensu* specializations, other areas of knowledge need to be offered to local communities, so that in fact the demands of labor Specialized in the state of Goiás are supplied, as established in the legal documents of UEG.

Key-words: College Education. Postgraduate *Lato Sensu*. State University of Goiás. Continuing Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO BRASIL: POLÍTICAS E RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	21
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	21
1.2 AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	25
1.2.1 Dicotomia entre a educação superior no setor público e no setor privado	28
1.2.2 A Relação entre a educação superior pública e o setor privado	30
1.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)	32
1.4 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO BRASIL: ORIGEM E LEGISLAÇÕES	37
2 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> DA UEG: DIRETRIZES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	43
2.1 O ESTADO DE GOIÁS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DE SUAS REGIÕES	43
2.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: ORIENTAÇÕES POLÍTICAS E ATUAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS	47
2.3 UEG E A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	52
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>: DIRETRIZES E DEFINIÇÕES	55
2.4.1 Políticas de formação continuada para professores	56
2.4.2 A formação continuada de professores e sua identidade profissional.....	60
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	66
3.1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	66
3.2 TIPO DE PESQUISA	67
3.2.1 Estudo de Caso.....	68
3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	68
3.3.1 Pesquisa Bibliográfica	69
3.3.2 Pesquisa Documental	72
3.3.3 Pesquisa de Campo.....	73
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA	75
3.4.1 Coordenadora Geral do curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> da UEG	75
3.4.2 Secretária do <i>Lato Sensu</i> da UEG	76
3.4.3 Estudantes dos cursos de especialização <i>Lato Sensu</i>	76
3.5 ANÁLISE DE DADOS	77
4 PERSPECTIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> DA UEG	78
4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DE REGISTROS	78
4.2 POLÍTICA INSTITUCIONAL DO <i>LATO SENSU</i>: PARCERIAS E A OFERTA DOS CURSOS <i>LATO SENSU</i>	80
4.2.1 Entrevista com a Coordenadora.....	83
4.2.2 Entrevista com a Secretária (Assistente Administrativa)	87
4.3 TRAJETÓRIA DE OFERTA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO <i>LATO SENSU</i> DA UEG: CLASSIFICAÇÃO DOS CURSOS POR ÁREA E SUBÁREA DE CONHECIMENTO	89
4.3.1 Titulação Docente	96

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (FCP) NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> DA UEG: ESTUDANTES-SUJEITOS DAS ESPECIALIZAÇÕES <i>LATO SENSU</i>	98
4.4.1 Perfil dos Discentes	99
4.4.2 Motivação pela escolha do curso	102
CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou a trajetória e a política institucional dos cursos presenciais de pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com suas especificidades e desafios no período de 1999 a 2017 e, verificou quais têm sido as contribuições e desafios dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* voltados para a formação continuada de professores.

Os cursos de pós-graduação no Brasil, dividem-se em *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Em nível de pós-graduação *Lato Sensu* compreende-se os programas de especialização, com duração mínima de 360 horas, que permite oferecer o aperfeiçoamento nas diversas áreas do conhecimento numa perspectiva de continuidade de estudos para os egressos de cursos superiores. Entre o sentido *Stricto* estão os cursos de Mestrado – Acadêmico e Profissional – e, Doutorado, sendo de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC), a avaliação dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

A pesquisa se justifica pelo fato de compreender que a universidade é um local privilegiado para impulsionar a formação profissional e a qualificação de recursos humanos, especificamente, por meio dos programas de pós-graduação *Lato Sensu*, que consiste num processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento em áreas específicas de conhecimento. Portanto, tornou-se oportuno analisar de que forma os cursos de especialização *Lato Sensu*, ofertados pela UEG, têm contribuído para o sistema educacional local e a requalificação profissional.

Para Gaeta e Linhares (2013) a pós-graduação *Lato Sensu*, como continuidade de estudos na educação superior, trata-se de um processo de desenvolvimento pessoal em diferentes fases da vida, que propicia a atualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento em áreas específicas de conhecimento, favorecendo a inserção ou requalificação profissional, voltado para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo.

Ao considerar que a pós-graduação *Lato Sensu* deve estimular a produção de pesquisas e de conhecimento, o problema central dessa pesquisa busca responder o seguinte questionamento: qual a trajetória e a política institucional da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG e como esses cursos se articulam com a formação profissional-educacional local? Como objetivo geral desse estudo foi definido analisar a trajetória e a política institucional da pós-

graduação que regem especificamente o *Lato Sensu* da UEG e a sua relação com a formação continuada de professores.

Os objetivos específicos buscaram: conhecer a política institucional dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG e sua articulação com o desenvolvimento profissional-educacional local; mapear a trajetória dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a fim de identificar quais foram os cursos ofertados em cada câmpus (desde 1999), quais áreas de conhecimento foram contempladas e, analisar a visão dos sujeitos sobre o papel da pós-graduação *Lato Sensu* e de sua formação continuada de professores e, de que forma essa capacitação está articulada com o desenvolvimento educacional local.

Para Silva (2014), a partir da década de 1990, no campo educacional foram implementadas iniciativas de políticas de expansão e de interiorização da educação superior. Nesse contexto, a criação da UEG, surge na contramão das políticas neoliberais, que expande a educação superior pela via privada pela necessidade de atender o desenvolvimento de cidades consideradas polos econômicos regionais no Estado de Goiás. Dourado, Catani e Oliveira (2003), pontuam que, entre a década de 1990 a início de 2002, houve um crescimento significativo na educação superior brasileira, principalmente, no setor privado; tanto a nível nacional quanto estadual. Contudo, a UEG, conforme afirma Silva (2014), não possuía recursos suficientes para sustentar sua infraestrutura física, material e tecnológica, o que denota fragilidade em sua estrutura organizacional, impedindo-a de avançar de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utiliza-se uma abordagem crítica de teóricos como Gatti (2008; 2009; 2011), Nóvoa (1995; 2009), Dourado (2001; 2003), Silva (2014; 2016), Barreto (2017), Morhy (2004), Imbernón (2006; 2008) e Alarcão (2008), entre outros. E, a partir de documentos oficiais, pode-se conhecer as orientações políticas que regem o *Lato Sensu*, tanto a nível nacional quanto a nível local, do Estado de Goiás. No nível nacional brasileiro, têm-se as Resoluções, Decretos, Plano Nacional de Pós-Graduação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). E na perspectiva da UEG, considerou-se o Projeto Político Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as Resoluções e as Instruções Normativas, entre outros documentos.

A metodologia adotada é de estudo de caso, com abordagem qualitativa, caracterizada pelo processo descritivo e interpretativo, pela necessidade de compreender os significados dos fenômenos na visão dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, em torno do problema investigado. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se aplica às

interpretações humanas decorrente das suas histórias, das suas relações, das suas crenças e suas percepções a respeito de como vivem, se constroem, se sentem e pensam.

De forma a cumprir os objetivos elencados, este estudo está estruturado em quatro capítulos, além desta introdução e conclusão. O primeiro capítulo traz reflexões sobre a trajetória da Educação Superior no Brasil, apresentando contexto histórico e o desenvolvimento da pós-graduação *Lato Sensu* e, as políticas educacionais que orientam este nível de ensino.

O segundo capítulo apresenta a pós-graduação *Lato Sensu* no contexto da educação superior da UEG, caracteriza o campo de estudo e descreve o contexto socioeconômico do Estado de Goiás, destacando seu papel na formação, construção e difusão do conhecimento, bem como apresenta a formação continuada em nível de pós-graduação, tecendo considerações sobre formação docente, visando contribuir para o fortalecimento da qualidade da educação brasileira.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia e os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados. Descreve a escolha teórico-metodológica e como as interpretações dos dados serão analisadas para conduzir os resultados.

O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso com o trabalho de campo e, análise da trajetória das especializações *Lato Sensu* e sua relevância no contexto educacional do Estado de Goiás, assim, como as experiências dos sujeitos desse estudo. E na conclusão, mostra-se os alcances dos objetivos e responde à questão norteadora dessa pesquisa sobre como os cursos de especializações *Lato Sensu* se articulam e contribuem com o desenvolvimento educacional e com a formação continuada de professores.

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NO BRASIL: POLÍTICAS E RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Todos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como animal racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem e se habitue não só a ler e a entender nos livros as opiniões alheias e a guardá-las de cor e a recitá-las, mas a penetrar por si mesmo na raiz das coisas e delas extrair autêntico conhecimento e utilidade.

Comenius

Esse capítulo apresenta o contexto histórico da universidade e da pós-graduação brasileira, em específico, as orientações políticas advindas das instituições que criam as legislações e orientam as normas e as regras das Instituições de Ensino Superior (IES). A universidade pode ser entendida como uma instituição que reconhece o papel da cultura e das ideias e, pretende moldar as maneiras que os grupos ou indivíduos definem suas experiências (CHANG; EVANS, 2005).

Para North (1990), as instituições são como as regras do jogo em uma sociedade. Sendo assim, elas possuem um caráter restritivo, já que as regras estruturam o que as pessoas devem fazer. Nesse caso, o ambiente institucional é formado por restrições que podem ser informais (sanções, tabus, costumes, tradições e códigos de conduta) e formais (constituição, leis, direitos de propriedade).

A instituição formal se vale de leis para que suas regras sejam respeitadas, enquanto a informal não necessita do Estado para ser obedecida, pois se dá pelo convívio social. Sendo assim, o capítulo demarca breves entendimentos do contexto histórico da Educação Superior no Brasil, no contexto de políticas neoliberais, descrevendo a relação entre a educação superior pública e privada no Brasil e, ainda a origem e as legislações referentes à pós-graduação brasileira.

1.1 Breve histórico da Educação Superior no Brasil

Em sua gênese, a universidade brasileira surgiu sob a forma de cadeiras que foram gradativamente sucedidas por cursos, depois por escolas até alçar a condição de faculdade, como a de Medicina, de Direito, de Engenharia, de Agronomia e outras, todas com objetivos profissionais. A criação da universidade brasileira se deu por um processo de implantação lento, gradual e tardio em relação ao mundo ocidental, pois, em outros países, as universidades datam do século XVI a XIX (SCHWARTZMAN, 2006).

De acordo com Morhy (2004), ao passo que em outros países as universidades datam do século XVI e XIX, no Brasil, várias iniciativas desde a época dos jesuítas (1592) se seguiram sem sucesso. Até o ano 1900, somente 24 escolas de educação superior¹ faziam parte do cenário brasileiro e até o final da primeira década do século XX, não havia nenhuma universidade. Enquanto isso, Universidades de Bolonha, Santo Domingos, Córdoba, Oxford e Paris completavam quase 700 anos.

Historicamente, a tardia implantação de universidade no Brasil pode ser explicada por dois fatores preponderantes: de um lado, o reflexo de país colonizado, dependente de Portugal, de outro lado, a ideia de que na Colônia, não havia a necessidade de implantar uma instituição desse porte. Assim, a elite brasileira da época procurava realizar seus estudos superiores na Europa (MORHY, 2004).

Assim sendo, o Brasil não foi alcançado pela “reforma universitária” de 1918, iniciada pelo movimento estudantil da Universidade de Córdoba, na Argentina, que apresentava propostas de autonomia e politização da universidade. Esse movimento previa também manifestações de greve universitária com a finalidade de instituir mudanças nos procedimentos conservadores, os quais garantiam uma espécie de direito divino aos docentes em relação à educação, conforme destacado no Manifesto de Córdoba, 1918 – Reforma Universitária: “Nosso regime universitário - mesmo o mais recente - é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acredita em si mesmo. Nele nasce e nele morre”, (CMI, 2007).

Na década de 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro por meio da fusão das Faculdades de Medicina e de Direito com a Escola Politécnica. Essa integração aconteceu no Brasil no momento em que predominava o modelo francês de educação nas instituições de educação superior. Convém ressaltar que essas instituições eram, em sua maioria, isoladas, incluindo a Faculdade de Mineração (MORHY, 2004).

Para compreender a transformação histórica da educação superior no Brasil, incluindo as atribuições e o próprio sentido da existência da universidade, é preciso passar pela Reforma Francisco Campos, promulgada em 11 de abril de 1931. Naquele período, com Francisco Campos à frente do Ministério da Educação (MEC), foi apresentado o Primeiro Estatuto da Universidade Brasileira. Esse documento definiu o modelo de universidade a ser

¹ Nesta pesquisa, utilizaremos a nomenclatura “Educação Superior” (e, não Ensino Superior, salvo, quando nos documentos legais), conforme estabelecido na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que assim atribui: Art. 9º, §2, a) “analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm> Acesso em: 24 out 2017.

adotado no país e tinha como finalidade elevar o nível cultural dos estudantes e estimular a investigação científica em qualquer área do conhecimento humano, tendo em vista o preparo técnico e científico superior, a harmonia de metas e os objetivos entre docentes e discentes (CUNHA, 2007).

Naquele mesmo ano, 1931, consta também a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), destinado a “elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (BRASIL, 1931). Assim, em 1934, surge a Universidade de São Paulo (USP), representando um “importante papel no processo de desenvolvimento das universidades brasileiras” (MORHY, 2004, p. 28). Essa instituição influenciou o sistema de ensino, não apenas em São Paulo, como em todo o país. Em 1950, funcionavam no Brasil dez universidades e inúmeras instituições de educação superior isoladas e, no início da década de 1960 já havia mais de 20 universidades.

Nesse período, um movimento de intelectuais e estudantes, organizados em associações, fez ecoar sua voz por mudanças na educação superior. Surgiu então, a proposta da criação da Universidade de Brasília (UnB), instituída em 15 de janeiro de 1962, seguindo o modelo norte-americano: sistema de Instituto/faculdade/unidades complementares (MORHY, 2004). Conforme esse modelo, os departamentos passaram a ser a unidade didática ao invés da cátedra vitalícia. Assim, alunos de diferentes cursos puderam frequentar disciplinas comuns, evitando a duplicação de meios e recursos destinados ao ensino e à pesquisa. A biblioteca centralizada também evitava a duplicação de obras (MORHY, 2004).

No período do militarismo (1964 – 1985), apesar das restrições, a educação superior foi alvo de investimentos e mudanças, tais como: a expansão da pós-graduação e o incentivo à pesquisa científica. Em 1968, a Lei de Reforma Universitária, nº 5.540/68, e o Decreto-Lei, nº 464 de fevereiro de 1969, instituíram várias mudanças na educação superior, como a implantação do vestibular classificatório; os cursos de curta duração; a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; tempo integral e dedicação exclusiva para os docentes e a instituição da pesquisa entre outras (MORHY, 2004).

Com foco no controle político das universidades públicas e na qualificação de mão de obra para o mercado produtivo, essa reforma contribuiu para a ampliação do número de matrículas nas universidades, principalmente nas instituições particulares. Além disso, declarou autonomia didático-científica, promoveu a unificação de entidades acadêmicas, expandiu os programas de extensão e colocou em debate a necessidade de repensar como

seria a vivência dos alunos frente às transformações que estavam acontecendo naquela época (ANTUNES *et al.*, 2012).

Na década de 1990, os sistemas de educação superior tornaram-se complexos. Os cursos, antes destinados às elites, passaram a absorver parte de jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução de nível superior. Uma pesquisa dessa década demonstrou que estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e, 11% em instituições públicas. A referida pesquisa evidenciou também que a proporção de jovens entre 20 e 24 anos, que haviam ingressado na educação superior, correspondia a 11,4%. Diante desse diagnóstico, o Brasil passou a ocupar o 17º lugar entre os países latino-americanos, superando apenas a Nicarágua e Honduras (MARTINS, 2002).

Em 1996, a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definiu as universidades como sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (art. 52). Esse instrumento legal fixou a obrigatoriedade de titulação acadêmica de mestrado ou doutorado para, pelo menos, um terço do corpo docente (art. 52, II). Assegurou às universidades o direito de criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; fixar currículos dos seus cursos; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar vagas; elaborar e atualizar estatutos e regimentos; firmar contratos, acordos e convênio; conferir grau, diplomas e títulos, entre outros (art. 53 e incisos) (BRASIL, 1996).

Nesse período, essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), impulsionou mudanças pelos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade da educação pública e, valorização dos profissionais da educação. Além disso, a referida lei extinguiu a exclusividade do exame vestibular para ingresso na educação superior e propôs o programa de graduação aberto a candidatos classificados mediante processo seletivo (art. 44, inciso II) e, autorizou o MEC, por meio de avaliação, a descredenciar, intervir, suspender temporariamente a autonomia de cursos das IES (art. 46 §1º) (BRASIL, 1996).

Martins (2000), ressalta que até 1980 existiam no país 797 instituições isoladas de educação superior. Em 1998, esse número reduziu-se para 727 instituições, grande parte delas isoladas, abrangendo os institutos federais especializados, como por exemplo, faculdades de engenharia e medicina. Ambas voltadas para as atividades de ensino, deixando de lado a prática de pesquisa. Ainda no referido ano, houve uma expansão na educação superior. Das 65 universidades existentes, o número subiu para 153, isso significou um acréscimo de 135%.

Enquanto as universidades federais permaneceram estáveis, as estaduais triplicaram de 9 para 30 instituições, entretanto, o maior impulso aconteceu no setor privado, passando de 20 universidades para 76, um aumento significativo de 280%.

Observa-se que até a década de 1980, a educação superior contou com instituições vocacionais isoladas. Nos primeiros anos da década de 1990, a quantidade dessas instituições reduziu e, nessa mesma década, as universidades se expandiram, conforme apresentado anteriormente. De acordo com Martins (2000), esse fenômeno está relacionado ao processo de fusão dos estabelecimentos isolados que impulsionou o crescimento das instituições universitárias e, conseqüentemente, a diminuição de matrículas naqueles estabelecimentos.

Nesse período, as universidades particulares também ganharam expressiva posição no contexto educacional. Em 1998, a rede particular respondeu em números absolutos, por 1.322 matrículas na graduação, enquanto o setor público matriculou, apenas, 803. Outra realidade constatada na rede privada, no ano em destaque, foi a grande expansão da oferta de cursos. De um total de 6.950, a rede privada absorveu 3.980, representando 57% dos cursos em funcionamento no país (MARTINS, 2000). Essas informações evidenciam a expansão gradual e sistemática das universidades privadas, um contingente que até então, não possuía grande expressividade no contexto da educação superior.

1.2 As instituições públicas e privadas no contexto educacional brasileiro

Tendo como base o princípio de que o sistema de educação superior sofre influências da realidade onde está inserido, nessa pesquisa, analisa-se a educação superior brasileira na esfera pública e privada. Os limites da legislação pertinente e da expansão das mudanças estruturais nesse nível de ensino no século XXI são os principais pontos de partida desta investigação, que inclui em sua tessitura as informações sobre o sistema federal de educação superior: as universidades, centros universitários e faculdades públicas e privadas do país.

A Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhece, em seu artigo 20, as instituições de educação superior privada como instituições criadas e mantidas pela iniciativa privada, isto é, por pessoas físicas ou jurídicas com fins lucrativos, que atendem as orientações laicas e não as ideológicas específicas (BRASIL, 1996).

As IES podem ser identificadas como universidades, faculdades, centros universitários e institutos federais. O artigo 52 da LDBEN caracteriza as universidades como

[...] “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”, financiadas e mantidas pelo poder público em níveis federal, estadual ou municipal, sem cobrança de matrícula ou de mensalidade (BRASIL, 1996; 2016).

As Universidades públicas devem contar com produção intelectual institucionalizada, com pelo menos um terço de profissionais com requisitos de mestres e doutores e, carga de trabalho em regime integral. São autônomas para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios entre outros, conforme estabelecido nos incisos do artigo 53 da LDBEN (BRASIL, 1996).

De acordo com Martins (2000), as universidades estaduais, ao contrário das universidades federais e particulares, constituem um segmento bastante específico, fora da jurisdição do MEC, encontram-se sob a supervisão exclusiva da esfera estadual que as financiam. Portanto, ficam relativamente à margem do sistema nacional de educação superior do país. Diante disso, tornam-se necessárias avaliações mais sistemáticas deste segmento de ensino para integrá-lo às políticas nacionais voltadas para a melhoria do sistema.

As faculdades apresentam os conceitos de: instituição e unidade orgânica. Como instituição, dependem de autorização do MEC para ofertar cursos e não têm autonomia para conferir títulos e diplomas. Como unidade orgânica, compõem as partes das universidades, por exemplo: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (BRASIL, 2006; 2016).

Os centros universitários, por sua vez, são instituições pluricurriculares. Em termos de estrutura, são semelhantes às universidades. Embora não estejam contemplados na LDBEN, independem de autorização para funcionamento, devendo apenas informar ao órgão competente os cursos disponibilizados para fins de fiscalização e reconhecimento. Não apresenta o requisito de pesquisa institucionalizada (BRASIL, 2006; 2016).

Os institutos federais são instituições que renomearam os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas. Esses estabelecimentos de ensino trabalham com a capacitação profissional técnica em áreas diversas. Integrados ao ensino médio, oferecem cursos técnicos e, também, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação (BRASIL, 2016).

As faculdades privadas dependem de autorização do MEC para promoverem a oferta de cursos de graduação. Universidades e centros universitários, não precisam de autorização do MEC, exceto para cursos que necessitam sempre de autorização do Ministério,

como os cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia e, cursos oferecidos fora do município-sede da universidade ou centro universitário. Porém, todas as instituições devem informar ao MEC dos cursos abertos, para fins de fiscalização e supervisão (BRASIL, 2017a).

Até início dos anos 1980, havia no Brasil 65 universidades, das quais, 43 eram públicas e 22 privadas. As universidades públicas conduziram as pesquisas, montaram os laboratórios e as bibliotecas; ampliaram cursos de pós-graduação, qualificaram docentes, técnicos e administrativos. Em 1983, a educação brasileira contou com a aprovação da Emenda Constitucional João Calmon, que estabelecia a aplicação mínima de 13% da receita resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento da educação para os municípios e 25% para o Distrito Federal (MORHY, 2004).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 assegurou a aplicação de 18% da receita para manutenção e o desenvolvimento da educação. Garantiu a gratuidade de educação pública; a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e, a autonomia das universidades. Unificou o regime jurídico, igualando pagamentos para funções iguais e aposentadoria de servidores públicos. Entretanto, dificuldades financeiras sempre justificaram o não cumprimento da maioria dessas garantias (MORHY, 2004).

Na concepção de Martins (2000), a expansão da educação superior, desde a década de 1990, seguiu passos mais acelerados no segmento privado, atendendo aos interesses mercadológicos. Comparado ao setor público, que encontrou dificuldades para atender a demanda, o setor privado não enfrentou estagnação, aumentou investimentos e ampliou as instituições, aceitando orientações de políticas educacionais públicas, apresentou outras características destinadas à área educacional, incluindo novas disciplinas para atender a realidade do mercado naquele momento.

No Brasil, a educação superior privada está subordinada às disposições normativas, pelas quais o Estado exerce seu controle sobre o desenvolvimento do sistema educacional. Em conformidade com as prerrogativas do artigo 209 da Constituição Federal de 1988, as instituições particulares de ensino devem cumprir normas gerais da educação nacional e atender às condições determinadas pelo poder público para autorização e avaliação de qualidade (BRASIL, 1988).

A partir dessa discussão, sobre as instituições de educação superior, Souza (2011, apud, LIMA, 2013, p. 60), aponta as diferenças estruturais e organizacionais das IES Pública e Privada, dizendo que:

[...] muitas são as diferenças presentes no ensino superior brasileiro, do ponto de vista administrativo (pública ou privada), quanto à organização acadêmica

(universidade, faculdade e instituto); quanto aos níveis dos cursos (graduação, tecnológico, sequencial, pós-graduação, pesquisa e extensão).

Observa-se que os Ensinos Superiores estão classificados de acordo com a organização acadêmica, como: Universidades, Faculdades, Centros Universitários e Institutos Federais, sendo que estes, ofertam tanto a Educação Superior quanto o Ensino Médio. De acordo com a categoria administrativa, as IES podem ser públicas, vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal, ou, privada sob a responsabilidade da iniciativa privada, física ou jurídica.

1.2.1 Dicotomia entre a educação superior no setor público e no setor privado

Para evitar comparações equivocadas e compreender a relação contraditória da educação superior no setor público e no privado, é oportuno reconhecer o discurso teórico tradicional da educação. Orientado desde o Ensino Fundamental, esse discurso gira em torno do pleno desenvolvimento da pessoa e do seu preparo para o exercício da cidadania.

De acordo com Sampaio (2011), no século XX, o setor privado sobreviveu enfrentando um Estado regulador e um mercado desaquecido economicamente. Nesse contexto, a imposição do Estado na área educacional e as legislações burocráticas impulsionaram a expansão de algumas IES no setor privado. Tais instituições promoveram ações de empreendedorismo, transformadas, atualmente, em cursos de graduação. Isso, de alguma forma, atenuou a crise da educação superior.

A Constituição Federal ratifica essa ideia ao delegar autonomia para as universidades, principalmente no sentido de criar e extinguir cursos. Essa abertura fez com que a iniciativa privada atendesse às demandas de forma efetiva. Assim, entre 1985 e 1996, as universidades privadas triplicaram de 20 para 64, com ofertas diversificadas de cursos, integrando programas de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Além disso, essas universidades, também, implantaram grupos de pesquisa e de iniciação científica, elaboraram projetos de extensão, criaram cursos a partir da matriz curricular de cursos já reconhecidos e consolidados e, formularam cursos de aperfeiçoamento do quadro docente da instituição solicitante, dentre outras ações (SAMPAIO, 2011).

Minto e Minto (2012), afirmam que, a partir da década de 2000, duas políticas federais de expansão da educação superior fragilizaram as condições de funcionamentos das IES. No setor público, foi a ampliação de vagas e criação de novas IES por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em

2007, que condiciona os recursos públicos para o cumprimento de metas nos cursos de graduação presenciais, como por exemplo a taxa de conclusão média de 90%, entre outras. No setor privado, a expansão ocorreu no período de 2004 a 2005, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que utiliza recursos públicos para oferecer bolsas de estudos de 50% ou 100% em faculdades particulares.

Ocorre que, no setor público, a taxa de 90% de conclusão média dos cursos de graduação presenciais, não tem sido alcançada, nem nas melhores universidades a nível global e, no setor privado, o PROUNI é utilizado para ocupar vagas inativas com recursos públicos. Por outro lado, uma parte considerável das IES públicas pioram as condições de trabalho dos servidores e de estudo dos alunos, por manterem estruturas oligárquicas e antiquadas e, por reduzirem os espaços para debates e propostas institucionais, algumas IES pública, realizam eleição indireta de dirigentes e nem sempre as composições de órgãos colegiados são representativas (MINTO; MINTO, 2012).

Na concepção de Dourado e Bueno (2001, p. 01):

Ao situar o embate entre o público e o privado é necessário ressaltar que seus desdobramentos efetivos se vinculam às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade sócio-político-cultural. Entende-se, para efeito de análise, a educação como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar.

Essa análise mostra o quanto a relação oposição/contradição entre defensores da educação pública e defensores da educação privada têm sofrido alterações ao longo da história. Nesse cenário, a qualidade do ensino fica aquém do ideal, uma vez que o foco deixa de ser a pesquisa associada ao ensino e à extensão. Conforme Cardoso (2012, p. 1),

faz-se pesquisa, hoje, tanto na pública como na privada como se estivesse em uma linha de montagem de artigos científicos, destinados a alimentar currículos *Lattes* de professores e alunos ditos “pesquisadores”.

Esse modo de educação capitalista vem se alterando significativamente nos últimos anos. A demanda do mercado exige um perfil profissional qualificado para determinada mão de obra. Essa condição se estende também aos cursos pós-graduação *Lato Sensu*, assim, a especialização passa a ter como foco a qualificação para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo. Nesse caso, só terá chances reais de acompanhar as mudanças no mercado o profissional devidamente qualificado.

1.2.2 A Relação entre a educação superior pública e o setor privado

A educação, nos setores público e privado, guarda, salvo as devidas proporções, continuidades e rupturas do final do século XIX, mantendo semelhanças que vão muito além das diferenças jurídicas. No início dos anos 60, a maioria das instituições era de pequeno porte, fixadas em grandes centros urbanos com o objetivo de atender à elite da época. Esses espaços educativos mantinham um corpo docente com escassa profissionalização acadêmica (SAMPAIO, 2000; 2011).

Para compreender a relação entre a educação superior pública e a privada é preciso destacar que o sistema nacional de educação superior no Brasil apresenta, de um lado, as instituições públicas, gratuitas e laicas, mantidas, administradas e orientadas pelo poder público. De outro lado, as instituições privadas, laicas e confessionais, subordinadas às diretrizes e legislações educacionais públicas, que lhes conferem o direito de oferecer educação superior em universidades, centros universitários e instituições isoladas (SAMPAIO, 2011).

Assim, a parceria entre o setor público e o privado se materializa pela administração gerencial da gestão pública. O setor privado, ao contar com a intervenção do setor público por meio de diferentes formas de parceria, acaba assumindo atribuições da esfera pública (SAMPAIO, 2011). Esse tipo de intervenção do público na política educacional do setor privado consolida as propostas tanto do público, não estatal, quanto do “quase-mercado” (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de ingresso de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior, o Plano Nacional de Educação (PNE) previu para o decênio de 2001 a 2010 um aumento de 30% na oferta de vagas nesse nível de ensino. Com essa ideia de expansão, o MEC também propôs a criação do Programa Universidades para Todos no âmbito das instituições privadas mediante renúncia fiscal. Outro marco, não menos importante desse processo de ampliação da oferta de vagas na educação superior no século XXI, diz respeito à regulamentação do Ensino à Distância (EAD). Até 2004, o MEC havia autorizado as instituições de educação superior a ministrarem 20% do currículo de graduação no modelo de EaD (MORHY, 2004).

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, instituída pelo Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), procura revalorizar dimensões éticas e culturais da educação, desafiando a compreensão do exercício da autocracia tão prejudicial à construção do autoconhecimento.

Essa Comissão enumera também os aspectos fundamentais de ordem científica e técnica para promover a afirmação do cidadão como um ser produtivo. Nessa perspectiva, ela não menospreza a criatividade e a inovação e, reconhece o desafio de transferir tecnologia aos países menos desenvolvidos (UNESCO, 2010).

Por não precisar passar pela burocracia de aprovações financeiras e orçamentárias do governo, o setor privado conseguiu, com mais celeridade, expandir a oferta de vagas na educação superior na modalidade de EaD. Assim, mesmo respeitando os princípios da legalidade exigidos pelo setor público para aprovação e avaliação da qualidade dos cursos, a iniciativa privada lida com menos burocracia e menos prazo. E isso coloca o setor privado em posição de vantagem se comparado à Administração Pública.

Vale ainda mencionar, um importante programa criado pelo governo em 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Esse programa tem como objetivo principal, financiar, parcial ou integralmente, as parcelas cobradas pelas instituições privadas de ensino superior dos estudantes devidamente matriculados em cursos superiores, conforme estabelecido na Lei 10.260/01, posteriormente, revogada pela Lei 12.202/10, Art. 1º (BRASIL, 2010).

Assim, estudantes que, não possuem possibilidades de custear seus estudos, conseguem ingressar nas IES públicas sem se preocuparem com o pagamento imediato das parcelas cobradas mensalmente por essas instituições, pois a priori, serão pagas pelo governo. Com a nova Lei, ocorreram mudanças significativas que beneficiaram ainda mais os estudantes, como é o caso do prazo para saldar o financiamento, que antes eram em duas vezes o período do curso, passando para três vezes, ou seja, se o estudante realizar o curso em quatro anos, ele terá até 12 anos para finalizar a dívida, o que antes ocorria em até 08 anos (Art. 5º, inciso V, letra “b” da Lei 12.202/10), além da redução na taxa dos juros, que anteriormente eram de 9% (ao ano), ficando estabelecido em 3,4%² (ao ano).

Convém ressaltar que, foram acrescentadas novas vantagens aos acadêmicos dos cursos de licenciatura e medicina, os mesmos poderão abater em 1% suas dívidas a cada mês trabalhado. Esse abatimento só ocorrerá mediante a seguinte regra: para os licenciados a opção de exercerem suas funções como professores nas instituições públicas de educação básica e, para os acadêmicos de medicina, atuarem como médicos nos programas de saúde da família, conforme descritos no Art. 6º-B da Lei 12.202/10. Desse modo, cresce cada vez mais

² Esse valor foi o estabelecido na Lei 12.202/10, contudo, os juros passaram para 6,5% ao ano, para todos os cursos, conforme publicado no site oficial do FIES: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq>, disponível em 27/03/2018.

o número de candidatos que procuram continuar seus estudos junto às IES privadas, na esperança de conseguirem o financiamento até se graduarem.

Levando em consideração o exposto nessa seção, percebe-se que, nessa relação entre o público e o privado o crescimento da oferta de vagas nas IES privadas deve-se tanto ao aumento do número de instituições quanto ao incentivo dado pelo setor público através de políticas educacionais. Com isso, diante das mudanças que vem ocorrendo na educação superior questiona-se essa relação, que favorece as instituições privadas, a partir dos instrumentos legais como o PROUNI, em que se utiliza estratégias que beneficiam o privado, como a isenção de impostos, o que dificulta que as instituições públicas assumam sua efetiva função social que é formar sujeitos críticos e com capacidade para atuar no mundo do trabalho.

1.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), apresentam as políticas educacionais e científicas em nível de pós-graduação e abrangem as IES federais, estaduais, municipais, privadas, confessionais e comunitárias (BARRETO; DOMINGUES, 2012). Esse documento resulta de um conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de educação superior e nas instituições de pesquisa. Ele integra o Plano Nacional de Educação (PNE), que é de responsabilidade do MEC, e alcança o sistema de educação como um todo. O escopo do PNPG envolve, teoricamente, todo o conjunto do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), criado nos anos de 1970. Atualmente, o PNPG já está em sua sexta edição. A fim de elucidar a trajetória histórica dos PNPG, desde a sua primeira elaboração até os dias atuais, serão apresentadas, a seguir, as principais características de cada um dos PNPG.

O I PNPG (1975-1979) teve como objeto de planejamento a expansão dos cursos de pós-graduação como subsistema do sistema universitário. Até aquele momento, o processo de expansão da pós-graduação havia sido parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. Em função desse diagnóstico, o Plano definiu metas de ampliação da pós-graduação, cabendo ao MEC a responsabilidade de planejar a expansão dos cursos de pós-graduação com estruturas mais equilibradas entre áreas e regiões (BRASIL, 2004).

Já o II PNPG (1982-1985) contemplou a expansão da capacitação docente e a elevação de sua qualidade, com o objetivo de alcançar a formação de recursos humanos

qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas, visando ao atendimento dos setores público e privado. Nesse período, tornou-se necessário a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, prática existente desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2004).

O III PNPG (1986-1989), elaborado no período da Nova República, vislumbrou o campo da pós-graduação, a capacitação científica e tecnológica com ênfase no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e na integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Assim, a formação de recursos humanos de alto nível tornou-se fundamental. O plano acrescentou ainda a necessidade de institucionalização de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia, sendo a universidade vista como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento (BRASIL, 2004).

O IV PNPG (2005-2010), iniciado no final de 1996, durante o Seminário Nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, foi entregue ao Conselho Superior da CAPES para análise e deliberação em dezembro de 2004. O documento apresentou onze estudos encomendados previamente, indicando a evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira. Estão inseridos nessa análise os seguintes pontos: a formação de recursos humanos, a pesquisa, o desenvolvimento e o mercado de trabalho; a integração entre pós-graduação e graduação; a relação carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de educação superior; a aferição da avaliação da CAPES; os problemas e alternativas e, expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional (BRASIL, 2004).

O IV PNPG trouxe como um de seus desafios a valorização dos profissionais da educação brasileira. Nessa direção, o PNPG examina as políticas docentes produzidas em diferentes esferas (federal, estadual e municipal) com foco na qualificação da formação de professores e suas condições de exercício profissional. Além disso, esse plano preocupou-se com a formação continuada e com a carreira docente.

Entretanto, conforme Barreto³ e Domingues (2012, p. 20), o quarto PNPG “nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado, mas, nem por isso foi menos real e deixou de existir de fato, tendo suas diretrizes adotadas pela CAPES [...]”. Redações preliminares,

³ Francisco Cesar de Sá Barreto, Conselho Superior da CAPES, membro titular da Academia Brasileira de Ciências (ABC), Presidente da Comissão Nacional que elaborou o documento da sexta versão do PNPG para os anos de 2011 a 2020. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/resultadoPT.php3?codigo=sbarreto>> Acesso em 29 set 2017.

circuladas restritamente entre os membros da Diretoria da CAPES, apresentaram tópicos para articulação desse plano, tais como: evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por pós-graduação; fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; a CAPES e sua integração com outros órgãos.

Em decorrência de uma série de restrições orçamentárias e da falta de articulação entre as agências de fomento nacional, o documento final do IV PNPG, não se efetivou. Todavia, suas diretrizes e instrumentos pautaram as ações da CAPES de 1996 a 2004, subsidiando as discussões implantadas pela Diretoria da CAPES, quais sejam: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação; mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. Dentre essas ações, a de maior relevância foi a de Doutor Titulado, que teve como política de incentivo do crescimento, parâmetros definidos pelo número de doutores titulados controlados pela proporção de doutores em relação ao total de alunos titulados (BRASIL, 2004; 2010a).

Em 2004, como uma tentativa de dar continuidade à elaboração do IV PNPG, iniciado em 1996, a CAPES designou comissão para a elaboração do V PNPG (2005-2010). Esse plano, além de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área de ciência e tecnologia, teve como objetivo principal, promover “[...] o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2010a, p.29).

Levando em consideração essas questões, o V PNPG contemplou a indução estratégica de programas específicos de pós-graduação, visando, principalmente, a redução tanto das diferenças regionais, inter-regionais e estaduais, quanto das assimetrias regionais. Tudo isso, por reconhecer que mesmo contando com diversos programas de pós-graduação de alto nível, bem atendidos em termos de investimentos federais, outros programas ficaram desprovidos de orçamentos para seus custeios. Para atender a essas necessidades e com o objetivo de solucionar as desigualdades observadas, foram criados os Programas Estratégicos Específicos (PEE), idealizados pela CAPES e pelo CNPq, sob a anuência das universidades, dos institutos de pesquisa, do setor empresarial entre outros (BRASIL, 2010a).

Conforme a síntese dos cinco PNPG, realizada por Barreto e Domingues (2012), os planos foram responsáveis por promoverem a capacitação docente em nível superior, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal. Além disso, eles intensificaram a preocupação com o desempenho e com a qualidade, reduziram as assimetrias, integraram a pesquisa universitária ao setor produtivo, promoveram o

aperfeiçoamento do sistema de avaliação e, deram ênfase na internacionalização e no princípio de indução estratégica. Com isso, as atividades de pós-graduação impactaram tanto o setor produtivo quanto a sociedade.

Esses legados históricos serviram de base para a elaboração do VI PNPG (2011 - 2020). Muitas propostas apresentadas no quinto plano continuaram válidas, como a redução às assimetrias, a ênfase na inclusão social e a busca pela internacionalização. O VI PNPG amplia o recorte temporal de vigência do plano anterior de cinco anos (2005-2010) para nove anos (2011-2020) e se inscreve em um contexto que requer novas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. A fim de atender às diversas exigências desse momento histórico, o VI PNPG apresenta também as seguintes diretrizes e estratégicas:

Estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, na fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do ‘novo’ e do inédito; ênfase nas questões ambientais, buscando o desenvolvimento sustentável e o uso de tecnologias limpas; garantia do apoio ao crescimento inercial do SNPG; atenção às atuais gerações de crianças e jovens; ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação nas áreas de saúde e educação (BARRETO, 2017, p. 1).

Tendo em vista o acentuado déficit de cultura de inovação que atinge o empresariado nacional e a universidade brasileira, transformar a ciência em tecnologia ainda constitui o maior desafio a ser superado pelo VI PNPG. Segundo Barreto (2017, p. 1), essa transformação só será possível se houver um intenso investimento na pesquisa. Para o autor, “no Brasil há aulas demais, e pesquisas de menos” e isso faz com que o ensino induza mais à imitação e menos à inovação. É preciso intervir nesse contexto e direcionar todo esforço ao estímulo, à criação e à produção, de modo a acrescentar a inovação como uma terceira dimensão na agenda de conhecimento da Ciência e Tecnologia (C&T).

A fim de elucidar as características dos PNPG, do I ao VI volume, o Quadro 1 a seguir, apresenta um panorama dos principais pontos elencados em cada um dos programas, desde a primeira elaboração na década de 1970 até os dias atuais em 2017.

PLANO - elaboração	CARACTERÍSTICAS
I PNPG 1975 - 1979	- Planejamento e expansão dos cursos de pós-graduação, que inicialmente atendia a motivos conjunturais em um processo parcialmente espontâneo. - Objetivo principal: introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, implantado em âmbito federal naquele momento com a finalidade de integrar pesquisa e formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário do setor público e do segmento industrial
II PNPG 1982-1985	- No contexto do fim do regime militar, o II PNPG procura expandir a capacitação docente, mantendo a proposta do I PNPG, acrescenta a qualidade nas atividades da pós-graduação, através da avaliação institucionalizada.
III PNPG	- Tem como momento político, a implantação da Nova República e da nova Constituição

1986-1989	Federal (1988), no âmbito econômico, convive com planos que não deram certo (Plano Cruzado, Bresser e Verão) e atingiram as universidades, em razão da inflação exorbitante que depreciava o salário da população e ao mesmo tempo encarecia os investimentos em pesquisa e pós-graduação.
V PNPG 2005-2010	- Busca a internacionalização; introduz a indução estratégica de programas específicos nas atividades de pós-graduação e estabelece o combate as assimetrias.
VI PNPG 2011-2020	- Expansão do SNPG; - Redução das assimetrias; - Criação da nova agenda nacional de pesquisa; - Apoio à educação básica e outras modalidades de ensino.

Quadro 1 - Principais características dos PNPG.

Fonte: elaborado a partir da pesquisa documental da autora com base nos PNPG (BRASIL, 2010a; 2010b).

A trajetória histórica dos PNPG, conforme elucidada no Quadro 1, indica um considerável avanço na expansão e na qualidade da pós-graduação oferecida no Brasil. Isso é resultado de um efetivo trabalho da CAPES de acompanhamento anual das ações desenvolvidas pelos PNPG. Sendo assim, a cada triênio essa instituição avalia criteriosamente todos os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* do SNPG. Os resultados obtidos são encaminhados à Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação e todas as informações, incluindo os dados utilizados e pareceres emitidos, são divulgadas no sítio da CAPES, podendo ser acessadas por quaisquer interessados (BRASIL, 2004).

A partir desse enfoque, percebemos que, para os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, mestrado e doutorado, há um processo rigoroso de acompanhamento de avaliação. O mesmo não se aplica aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Possivelmente, a ausência de um sistema criterioso de avaliação para o nível de pós-graduação *Lato Sensu* desencadeie o aumento desenfreado da oferta desses cursos, colocando em risco a qualidade dos mesmos.

Embora, não seja responsabilidade da CAPES avaliar os cursos de especialização em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, a instituição é responsável por promover a qualificação docente para os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, a fim de atender à demanda, conforme determinação da Resolução n° 1/2007, que fixa as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil, estabelecendo que 50% do corpo docente dos seus cursos seja composto por mestres e doutores.

A CAPES, como órgão responsável pela criação e introdução dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, define também as metas tanto para os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* quanto para *Lato Sensu*. Essa prerrogativa da CAPES envolve a autonomia que essa instituição possui para regulamentar, formular e executar as políticas educacionais que possam garantir a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficiente

para atender demanda educacional tanto do setor público quanto do privado, com o objetivo de suprir as necessidades observadas.

1.4 A pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil: origem e legislações

Historicamente, a pós-graduação tem sua origem no século XIX em países como a Alemanha, a Rússia, os Estados Unidos e a França. Essa criação resultou do impulso dado à ciência, à educação e às forças produtivas pelos movimentos políticos e culturais. Na América latina, apesar de constar a criação de universidades pela Espanha colonial que datam do século XVI, a pós-graduação foi reconhecida tardiamente no Brasil, mais ou menos, meados do século XX. Nessa perspectiva, a implantação da pós-graduação no país partiu da necessidade de superar um padrão de organização da educação superior, constituído por escolas isoladas, voltadas basicamente para a formação de profissionais liberais e dissociadas da atividade de pesquisa (LUCKESI, 1997).

Nesse contexto, inaugurou-se em 1948 a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), uma importante instituição com a finalidade de amparar a atividade científica no país (MARTINS, 2003). Em 1951, o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil passa a ser de responsabilidade do Conselho Nacional de Pesquisas, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), atualmente, com a mesma sigla, é conhecida como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MARTINS, 2003).

No ano de 1965, os cursos de pós-graduação foram conceituados e regulamentados pelo Parecer nº. 977 como *Lato Sensu*, abrangendo os cursos de especialização e aperfeiçoamento e *Stricto Sensu*, voltados para os programas de Mestrado e Doutorado. Com o objetivo de atribuir fins múltiplos à pós-graduação para atender as constantes mudanças no mercado de trabalho e as exigências por qualificação para outros setores da vida social, externo ao contexto acadêmico, a CAPES propôs a criação dos mestrados profissionais (MARTINS, 2003).

A Resolução CNE/CES nº. 1/2007 fixa as normas para funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em nível de especialização. Conforme o documento, essas normas têm a finalidade de garantir que as instituições de educação superior, devidamente credenciadas, atendam aos dispostos na resolução e independam de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (BRASIL, 2007).

No que diz respeito à formação do corpo docente para atuar nos cursos de especialização *Lato Sensu*, a Resolução CNE/CES nº 1/2007 determina um quantitativo de, pelo menos, 50% de professores com a titulação de mestre ou de doutor, obtida em programa de pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecido. Quanto aos demais docentes, a titulação mínima exigida é a de formação em nível de especialização. A duração dos cursos compreende um quantitativo de 360 (trezentos e sessenta) horas, podendo ser ampliada de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, ou o reservado para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2016).

Assim, de 1999 a 2008, um conjunto de ações, elaborado em colaboração com CNE e em conformidade com as leis que tratam da pós-graduação no Brasil, consolidou e fortaleceu as instituições de Educação Superior no que se refere ao atendimento às demandas locais nesse seguimento, conforme mostra o Quadro 2.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Parecer nº. 977/65	- Determinou a criação dos cursos de pós-graduação, caracterizando-os como <i>Lato Sensu</i> e o <i>Stricto Sensu</i> .
Decreto nº. 63.343/68	- Instituiu os Centros Regionais de pós-graduação, que não chegaram a funcionar.
Parecer nº. 76.058/75	- Apresentação do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), que vigorou no período de 1975 à 1979.
Resolução nº. 14/77	- Regulamentou os Cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> , definindo os termos Especialização e Aperfeiçoamento.
Resolução CFE nº. 12/83	- Reformulou a Res. 14-77, sendo revogada. Procurou preservar a seriedade dos cursos de PGLS.
CNE/CES nº. 03 de 05 de outubro de 1999	- O Conselho Nacional de Educação, por intermédio dessa resolução, fixou condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização <i>Lato Sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i> .
CES nº. 01 de 03 de abril de 2001	- Estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i> e revogou a Resolução de março de 1999.
PARECER CNE/CES nº 263/2006	- Reanálise do Parecer CNE/CES nº 66, de 24/2/2005, que propôs a alteração do art. 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3/4/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
CES nº. 01 de 08 de junho de 2007	- Estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> , e revogou os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº. 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.
Resolução CES/CNE nº. 5/2008	- Estabeleceu normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização.
Resolução CES/CNE nº. 4/2011	- Dispôs sobre normas transitórias acerca do credenciamento

	especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e deu outras providências.
Parecer nº. 233/2012 – Reexaminado pelo Parecer CNE/CES nº 57/2016	- Apresentou a possibilidade de aceitação de alunos egressos de cursos sequenciais de formação específica em cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> , em nível de especialização.
Nota Técnica nº. 388/2013 – CGLNRS/DPR/SERES/MEC – Republicada em 10/04/015	- Esclareceu sobre dúvidas mais frequentes da pós-graduação <i>Lato Sensu</i> .
Resolução CES/CNE nº. 2/2014	- Instituiu o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.
⁴ Parecer CNE/CES nº. 245/2016 – Aguardando Homologação	- Diretrizes Nacionais dos Cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> Especialização (DNs Especialização).

Quadro 2 - Principais Documentos que regem a pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil – período de 1965 a 2016.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados fornecidos pelo portal do MEC.

Esses aparatos legais, descritos no Quadro 2, trouxeram novos desafios para as universidades. Além disso, eles evidenciaram a importância do conhecimento para o desenvolvimento social e econômico do país. Desse modo, ao incorporar critérios para os cursos de pós-graduação, que inicialmente se desenvolviam sem qualquer regulamentação externa, as medidas, em muitos casos, favoreceram consideravelmente a extensão da própria carreira docente.

Nos principais documentos que regem a pós-graduação *Lato Sensu*, elencados no Quadro 02, observa-se que as regras em relação à carga horária, frequência e corpo docente são praticamente as mesmas. As Resoluções CNE/CES de nº 005/2008; 04/2011; 07/2011 e na Nota Técnica 388/2013 apresentam algumas mudanças no quesito credenciamento de instituições.

A Resolução CNE/CES nº. 5/2008, ao instituir as normas consolidadas para credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de pós-graduação de especialização nas modalidades presencial e a distância, aplicou as normas para funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em nível de especialização, estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 1/2007 que contém o seguinte termo:

Parágrafo único. O parágrafo 4º do Artigo 1º da Resolução CNE/CES nº 1/2007 passa a vigorar com a seguinte redação: § 4º Instituições não educacionais, especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional, poderão oferecer cursos de especialização, obedecendo ao disposto em Resolução própria (BRASIL, 2007b).

⁴ Esse Parecer não foi homologado até a presente data (12/2017).

Conforme o exposto, o Ministério da Educação regulamenta os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização, ofertados pelas instituições não educacionais. Com essa medida, a certificação obtida nesses cursos passa a ser validada pelo MEC. Não se trata de reconhecimento para o exercício de especialidades profissionais, mas de credenciamento especial para tais instituições. No entanto, essa regulamentação não se estende para a oferta de cursos na modalidade de EaD.

Segundo as determinações do artigo 7º da referida Resolução:

Art. 7º O credenciamento especial para a oferta de cursos de especialização na modalidade à distância é restrito às instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa (BRASIL, 2008b).

No ano de 2011, outra Resolução entra em vigor, a CNE/CES nº. 7/2011. Esse dispositivo legal extingue o credenciamento especial de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização *Lato Sensu* nas modalidades de educação presencial e à distância, passando a oferta para as escolas de governo criadas e mantidas pelo Poder Público, precisamente para a formação e o desenvolvimento de servidores públicos (BRASIL, 2011).

A Secretaria de Regulamentação e Supervisão do CNE/MEC expediu, em 2013, a Nota Técnica nº 388/2013, republicada em 2015, com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Esse documento não altera, nem revoga nenhuma legislação, apenas auxilia na interpretação de dispositivos constantes da Lei nº 9.394/1996 e na Resolução CES/CNE nº 1/2007, que tratam da questão do credenciamento especial para oferta desses cursos, cujo público-alvo são os estudantes portadores de diploma de curso superior, nos termos do artigo 44, III da LDBEN/1996 (BRASIL, 2013).

A respeito da legislação que versa sobre a pós-graduação, convém ressaltar que o inciso VII do Art. 9º da LBDEN/1996 atribui à União as normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). A Lei nº 10.172/2001 reconhece a necessidade de expansão da universidade pública para atender a demanda. A respeito da ampliação da quantidade de mestres e doutores, esse mesmo dispositivo legal apresenta no item 16 (4.3 – Objetivos e Metas), a seguinte recomendação: “promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%” (BRASIL, 2001).

Conforme as informações contidas nas resoluções e legislações, que determinam a oferta de pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil, para que as IES ofertem cursos nesse nível de ensino, elas devem possuir um quadro docente qualificado, com carga horária compatível com

a quantidade de conteúdo a ser ministrado, entre outras determinações. Com essa normatização, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, que antes eram ofertados sem atender às mínimas exigências devidas para a qualificação profissional, passam a ter credibilidade, atendendo às reais necessidades sociais.

Após a revisão de literatura sobre a trajetória da educação superior, verifica-se que, nas primeiras décadas do século XXI, a universidade tem promovido condições necessárias tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, no sentido de ampliar a capacitação dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino, por ser, conforme SILVA (2014), um espaço da produção e difusão do conhecimento, recurso cada vez mais importante para o desenvolvimento de um país. Esse poderoso mecanismo de ascensão social reflete diretamente na formação dos profissionais dos diversos campos e na preparação de lideranças políticas e administrativas (SEVERINO, 2002). Isso porque, a universidade, por natureza, é uma instituição com independência administrativa, herdada desde as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, instituídas no tempo do Brasil Imperial.

Em conformidade com Severino (2002), as universidades desempenham um papel de destaque na sociedade, pois vincula o conhecimento ao mundo do trabalho com a finalidade de produzir riquezas. Além do mais, essa instituição tem como base a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, princípio de suma importância tanto política quanto didático-pedagógica.

Sobre essa premissa, Morhy (2004, p. 27) faz a seguinte consideração:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em qualquer domínio dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem reparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza da Nação e para aperfeiçoamento da Humanidade.

De acordo com o entendimento de Morhy (2004), para que a universidade cumpra o objetivo de disseminar o conhecimento científico e, também, o de elevar o nível de cultura dos envolvidos no processo educativo, é necessário que ela integre a pesquisa à educação e, com isso, promova o aperfeiçoamento da humanidade. Tamanha responsabilidade ratifica a tese de Buarque (2003), sobre a fundação da universidade pública federal no Brasil, na última metade do século XX. Para o autor, esse evento assumiu a mesma proporção de grandeza e importância que o processo de industrialização, de telecomunicações, de transportes e de infraestrutura energética. Nas primeiras décadas de seu desenvolvimento, a universidade foi

produto do apoio estatal. Seu crescimento decorreu da resistência da comunidade universitária em meio às dificuldades enfrentadas pelo país.

A formação na educação superior não se trata apenas de domínio de conteúdo no meio acadêmico, a necessidade de novas práticas teóricas é incontestável, principalmente, as de maior relevância no desenvolvimento profissional para a formação docente. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 263/2006, as especializações emergiram para atender às “demandas do mundo do trabalho, assumindo contornos de pós-graduação profissionalizante”, e “assumem a função de educação continuada”. Desse modo, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* respondem pelas atividades regulares de ensino e pesquisa e apresentam currículos adequados com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do país, priorizando a qualificação dos profissionais.

Com base nessa revisão em documentos oficiais e estudiosos que tratam sobre a trajetória da educação superior no Brasil vê-se que a educação superior é consolidada enquanto direito, por uma série de decretos e leis que vão destacando incentivos à formação profissional e sinalizando o desenvolvimento de uma universidade que visa atender às demandas suscitadas pela sociedade contemporânea. O que interessa questionar é a alocação de recursos do setor público para o setor privado, materializada pela parceria da administração gerencial pública que aos poucos pode enfraquecer o papel social da universidade pública e democrática que pretende que a educação superior seja vista como um bem público e que tenha o fortalecimento do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UEG: DIRETRIZES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Um mundo é dado ao homem; sua glória não é suportar ou depreciar este mundo, mas sim enriquecê-lo construindo outros universos. Ele amassa e remodela a natureza, submetendo-a a suas próprias necessidades; constrói a sociedade e é, por sua vez, construído por ela [...].

Bunge, 1980.

Este capítulo apresenta a caracterização do campo de estudo. Essa parte da pesquisa, por meio de informações oficiais, descreve o contexto socioeconômico do estado de Goiás, mostrando a divisão das mesorregiões e microrregiões do Estado. Aponta o desenvolvimento da UEG, trazendo para o contexto de análise os cursos de especialização *Lato Sensu*. Além disso, discute sobre a formação continuada de professores e sua condição para o sistema educacional.

2.1 O Estado de Goiás e o desenvolvimento socioeconômico de suas regiões

Esta seção apresenta o estado de Goiás e suas principais características socioeconômicas e, organização espacial – divisão por mesorregiões. A UEG, na condição de instituição estadual pública, está presente em todas as 18 microrregiões do estado de Goiás. Essa instituição tem como objetivo principal oferecer a educação superior de qualidade, a fim de atender e suprir às demandas dessas regiões (UEG, 2010).

De acordo com o relatório de estatística anual de 2013 do Instituto Mauro Borges (IMB, 2014), a partir da década de 1990, o estado de Goiás cresceu de maneira significativa, tanto no aspecto econômico quanto social. Esse desenvolvimento colocou o Estado em um patamar privilegiado entre as Unidades Federativas. O estado de Goiás, cuja capital é Goiânia, está localizado na região Centro-Oeste brasileira. É a décima economia do país e ocupa uma área de 340.087 Km². Goiás possui 246 municípios e limita-se ao norte com o estado do Tocantins, ao sul com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, a leste com a Bahia e Minas Gerais e, a oeste com Mato Grosso. Quase metade do território goiano é formada por propriedades com mais de mil hectares. Possui o terceiro maior rebanho bovino do Brasil. Em 2008, a contribuição de Goiás para o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro foi de 2,5% e, no âmbito regional, sua participação foi de 27,6%. O PIB é composto por: agropecuária: 11%;

indústria: 27% e serviços: 62%. A produção de carne e grãos impulsiona a exportação estadual (BRASIL, 2010).

O estado de Goiás é um dos maiores produtores de tomate, milho e soja do Brasil. Como principal produtor de sorgo no país, é responsável por 33% da produção nacional desse grão. Possui também reservas minerais que se encontram nos seguintes municípios: Minaçu (extração de amianto), Niquelândia e Barro Alto (níquel) e Catalão (fosfato). A indústria goiana é responsável por 27% do PIB regional. A maior parte do complexo industrial encontra-se na capital do Estado. No entanto, outras cidades destacam-se nesse segmento, a saber: Aparecida de Goiânia, Anápolis, Catalão, Rio Verde e Itumbiara. No Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), localiza-se o maior polo farmoquímico da América Latina e o único porto seco brasileiro. A região possui também indústrias alimentícias, automobilísticas e têxteis (BRASIL, 2010).

A Resolução da Presidência (PR) N° 51, de 31/07/89, aprovada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), instituiu a Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas para fins estatísticos e em conformidade com os limites políticos administrativos, estaduais e municipais. Essa divisão utiliza os conceitos de espacialização e a organização de espaço resulta da dinâmica social sobre o território. De acordo com o Instituto de pesquisa Mauro Borges (IMB, 2014, p. 4), uma mesorregião corresponde a:

[...] uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em Microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

Assim, cada área foi identificada individualmente em Unidades Federadas. Tomadas como universo de análise, as mesorregiões foram definidas com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. A partir da Resolução PR N° 11, de 5 de junho de 1990, as 5 mesorregiões de Goiás foram assim identificadas: Centro Goiano, Leste Goiano, Noroeste, Norte Goiano e, Sul Goiano (IMB, 2017).

Por meio dessa mesma Resolução, o estado de Goiás foi dividido em 18 microrregiões, enumeradas na Figura 1, dentro de suas mesorregiões (IMB, 2014). Conforme a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), as microrregiões são “agrupamentos de

municípios limítrofes para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum”, e são definidas por uma lei complementar de cada Estado.

A divisão das Meso e Microrregiões Goianas estão apresentadas na Figura 1.

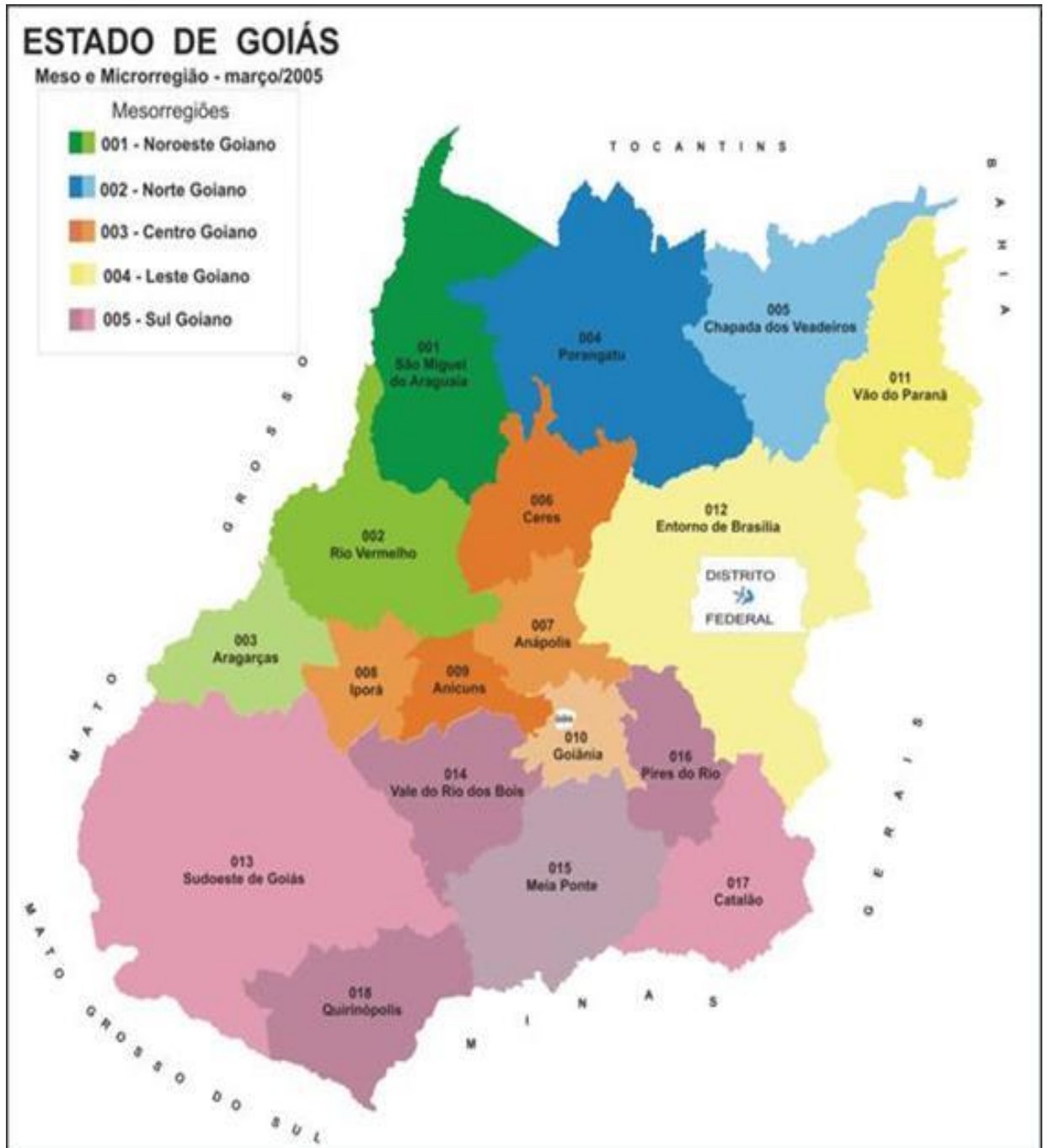


Figura 1 – Mapa das Mesorregião e Microrregião do estado de Goiás (IMB, 2017).
Fonte: IBGE (2017).

A microrregião tem como função específica o financiamento das atividades dos setores social, econômico e tributário. Além disso, ela também promove a organização de estruturas espaciais de aglomerados urbanos, entre outras (IMB, 2014).

No Quadro 3, estão descritas as mesorregiões goianas, a quantidade de cidades pertencentes a cada região e a classificação das microrregiões.

DIVISÃO DAS MESO E MICRORREGIÕES DO ESTADO DE GOIÁS		
Região	Descrição	Microrregiões
Centro Goiano	Formada pela união de 82 municípios.	- Anápolis - Anicuns - Ceres - Goiânia - Iporá
Leste Goiano	Formada pela união de 32 municípios.	- Entorno do Distrito Federal - Vão do Paranã
Noroeste Goiano	Formada pela união de 23 municípios.	- Aragarças - Rio Vermelho - São Miguel do Araguaia
Norte Goiano	Formada pela união de 27 municípios.	- Chapada dos Veadeiros - Porangatu
Sul Goiano	Formada pela união de 82 municípios.	- Catalão - Meia Ponte - Pires do Rio - Quirinópolis - Sudoeste de Goiás - Vale do Rio dos Bois

Quadro 3 – Meso e Microrregiões do Estado de Goiás.

Fonte: Autora (2017) com base nos dados do IMB (2014).

Conforme os dados apresentados no Quadro 3, é possível observar que as maiores aglomerações de municípios estão nas regiões centro e sul de Goiás. Segundo o disposto no Relatório de Estatística das Meso e Microrregiões do Estado de Goiás 2013 (IMB, 2014), as mesorregiões goianas possuem algumas características socioeconômicas relacionadas a seguir:

- Centro Goiano: possui o maior número de habitantes, com uma população estimada de 3.056.794 do total do Estado. Essa mesorregião apresenta a maior concentração de empregos formais: no setor primário (agropecuária), 20,61% do total; no setor secundário, indústria e construção civil, com 60,81% e 78,84% respectivamente e, no setor terciário, comércio e serviço, com 64% e 73,51%, respectivamente.
- Leste Goiano: possui uma população estimada de 1.159.722 do total do Estado, com um índice de empregos formais de 15,85% no setor primário (agropecuária), no setor secundário, indústria e construção civil, 4,67% e 5,95%, respectivamente e, no setor terciário, comércio e serviços, 10,74% e 7,78%, respectivamente.

- Noroeste Goiano: possui a menor concentração de habitantes do Estado, com uma população estimada em 220.541 de habitantes, com um índice de empregos formais no setor primário (agropecuária) de 8,21%, no setor secundário, indústria e construção civil, 2,64% e 0,92%, respectivamente e, no setor terciário, comércio e serviços, de 1,66%, tanto para comércio quanto para serviço.
- Norte Goiano: possui uma população estimada de 294.110, do total de habitantes do Estado, com o índice de empregos formais no setor primário (agropecuária) de 4,4%, no setor secundário, indústria e construção civil, 2,3% e 1,63%, respectivamente e, no setor terciário, comércio e indústria, de 2,74% e 2,47%, respectivamente.
- Sul Goiano: possui uma população estimada de 1.272.621 do total do Estado, maior concentração de empregos no setor primário (agropecuária), seguido de setor secundário e terciário.

A divisão, de mesorregiões e microrregiões, possibilita uma melhor distribuição de serviços públicos prestados para suprir às demandas das comunidades locais.

2.2 Universidade Estadual de Goiás: orientações políticas e atuação no estado de Goiás

A partir de 1990, houve um crescimento célere e significativo dos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* no Brasil. No intuito de atender às demandas impulsionadas pelo mercado de trabalho, fortemente influenciado pelo sistema de globalização, as instituições públicas e privadas, responsáveis pelo ensino, sentiram a necessidade de elaborar ações com o objetivo de capacitar profissionais em todas as áreas do conhecimento, “utilizando-se largamente dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*” (FONSECA; FONSECA, 2016). As restrições do orçamento do setor público para o investimento na educação superior contribuíram com a expansão das instituições privadas que cresceram de maneira mais acelerada que as instituições públicas de ensino (FONSECA; FONSECA, 2016, p. 153). É nesse contexto de avanço neoliberal que surge a Universidade Estadual de Goiás, em 1999, com a finalidade de ofertar uma educação pública, laica e gratuita.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), com sede em Anápolis, foi criada pela Lei 13.456, de 16/04/1999. Inicialmente organizada como universidade multicampi, a UEG é fruto de um processo de modificação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), e da incorporação de outras 12 Instituições de Educação Superior públicas, dentre elas, Faculdades como a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), e a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), criadas na

década de 1960. Vinculada à Secretaria Estadual de Educação, a UEG passou a ser jurisdicionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás em dezembro de 1999, pelo Decreto 5.158 (UEG, 2016).

Embora a data de criação da UEG seja recente, sua estrutura organizacional possui uma trajetória histórica iniciada em 1961 com a inauguração da FACEA, que dá origem à UNIANA e mais tarde à Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH). Um ano depois, em 1962, surgiu a Unidade Universitária de Goiânia – Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO) e, em 1994, com a oferta do curso de bacharelado em Fisioterapia, foi acrescentado mais um “F” à sigla, tornando-se ESEFFEGO (UEG, 2011). Esse percurso histórico da UEG caracteriza-se pela mobilização de diversos segmentos da sociedade em prol da criação de uma instituição de educação superior pública, gratuita e de qualidade no estado de Goiás. As primeiras manifestações nesse sentido surgiram em 1950 por meio de intensos debates entre defensores do ensino público e do ensino privado. O resultado desse movimento veio com a criação da Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1959, e da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1960 (UEG, 2011).

Com a Reforma Universitária e com a promulgação da Lei nº 5.540 de 28/12/1968, artigo 8º, foram estabelecidas normas “de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (BRASIL, 1968), incluindo cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros. Todo esse processo contribuiu para a disseminação da educação superior no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás. Nesse sentido, a Reforma favoreceu a ampliação do acesso ao curso superior e promoveu a unificação das unidades acadêmicas, inserindo os Departamentos no cenário da educação superior. Além disso, permitiu também a incorporação dos estabelecimentos isolados de educação superior às universidades ou agregação a outras instituições isoladas da mesma localidade ou de localidades próximas (BRASIL, 1968).

Com a finalidade de promover debates sobre a expansão da educação superior em Goiás, entre 1986 e 1987, a Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura do Estado (DEMEC), organizou o primeiro e o segundo Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau. Esse evento contou com a participação de movimentos sociais tanto de professores quanto de estudantes, todos interessados na criação de uma universidade estadual em Goiás. Assim, a inauguração da UNIANA, por força da Lei nº 10.018, de 22 de maio de 1986, é resultado do esforço conjunto de vários segmentos da sociedade e do próprio governo. Mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) significativas transformações ocorreram na educação superior de Goiás, tais

como: a diversificação da oferta e o preparo da organização institucional para atender pressões diversas provenientes dos municípios, a fim de, torná-los mais atrativos aos investimentos e com mais qualidade, tanto de vida quanto de oferta de serviços, dentre outros aspectos (UEG, 2011).

Todo esse movimento em prol da universidade pública em Goiás foi amparado legalmente por meio de decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU), e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além da legislação específica do Conselho Estadual de Educação (CEE), como a Lei Complementar nº 26, de 28/12/1998 que estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (UEG, 2011).

Os registros históricos evidenciam a importância da UEG para todos os municípios goianos. Essa instituição de ensino expandiu gradativamente seu campo de atuação e, com isso, diversos municípios, inclusive do interior, foram beneficiados com a oferta de cursos de graduação de acordo com a necessidade específica de cada região do Estado e de pós-graduação nas diversas áreas de conhecimento.

Ainda sobre a expansão da UEG no interior goiano, na análise de Silva (2008, p. 217), destaca-se que,

Não obstante tanto o setor público estadual quanto o setor privado ter contribuído para a expansão da educação superior em Goiás nos últimos anos é preciso chamar a atenção para o fato de que a Universidade Estadual de Goiás se expandiu predominantemente por meio da interiorização do ensino, enquanto as matrículas registradas em cursos presenciais de graduação em instituições privadas tenderam a se concentrar na capital do Estado. Nesse sentido, a lógica de expansão da Universidade Estadual de Goiás primou pela difusão desse nível de ensino por todo o território goiano, sob o argumento de fixar os jovens em suas regiões de origem, dando a eles oportunidade de acesso a uma formação de nível superior. O mesmo não se pode dizer a respeito da educação superior privada que, na medida em que se orientou pela lógica do mercado, tendeu a se concentrar nas cidades mais populosas e onde houve uma demanda por este nível de ensino.

Observa-se pelas palavras do autor que, ao contrário das instituições de educação privadas, que estavam mais preocupadas em atender às demandas do capitalismo, a UEG esteve compromissada em estabelecer bases da educação superior no interior goiano, a fim de facilitar o acesso àqueles que quisessem continuar seus estudos nesse nível de ensino, sem ser necessário se deslocarem para outras regiões do estado. Outro fator importante que pode se inferir do texto, é que, os discentes, ao ficarem em suas cidades, poderiam aplicar todo o conhecimento adquirido na universidade, auxiliando no desenvolvimento local.

Além disso, a UEG promoveu também a implementação de Programas Especiais,

como o Programa de Licenciatura Plena Parcelada⁵ (LPP) que proporcionou a formação, em nível de graduação, a milhares de professores das redes estadual, municipal e particular (UEG, 2011). Vale mencionar que, por meio desse programa, a UEG expandiu de maneira significativa seu sistema de educação superior, se fazendo “presente em todo o território goiano”, conforme destaca Brzezinski (et al., 2004, p. 250-251).

A Figura 2 traz a localização dos câmpus da UEG no estado de Goiás:

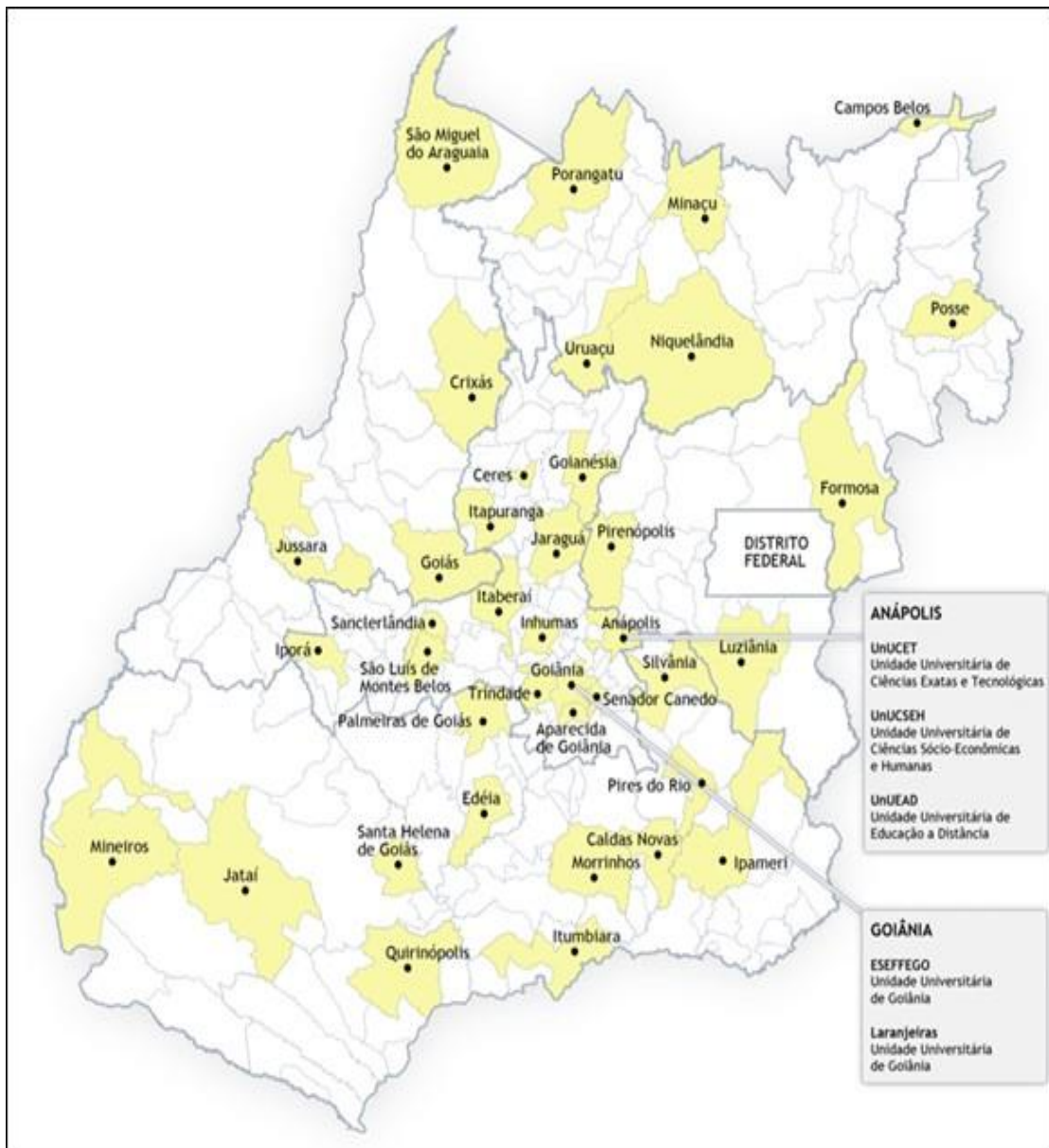


Figura 2 – Visão Geral dos Câmpus Universitários da UEG.

Fonte: UEG (2017).

⁵ “Trata-se de uma modalidade de formação que atende aos professores que estejam atuando nas redes de ensino, sem que eles se afastem de suas atividades docentes, uma vez que, até 1999, 65% dos professores da Educação Básica do Estado de Goiás não tinham formação em nível superior. Em face desta realidade, os cursos de LPP passaram a funcionar em finais de semana e nos períodos de férias escolares, tanto nas Unidades Acadêmicas (UnU) quanto nos polos”, Brzezinski *et al.* (2004, p. 250-251).

Atualmente (2017), a UEG é constituída por 42 câmpus, distribuídos nas cinco mesorregiões goianas. Essa instituição possui 10 polos universitários, criados com o objetivo de suprir as demandas de cursos locais. Assim, à medida em que essas demandas forem se extinguindo, os polos deixam de funcionar. Os câmpus são responsáveis pela execução das “ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial em suas áreas de atuação” (UEG, 2010).

No Quadro 4, apresenta-se a classificação dos câmpus da UEG por mesorregiões goianas:

CLASSIFICAÇÃO DOS CÂMPUS DA UEG POR MESORREGIÃO GOIANA	
NORTE DE GOIÁS	
Ordem	Câmpus
1	Campos Belos
2	Minaçu
3	Niquelândia
4	Porangatu
5	Uruaçu
NOROESTE DE GOIÁS	
6	Crixás
7	Goiás
8	Jussara
9	São Miguel do Araguaia
LESTE DE GOIÁS	
10	Formosa
11	Luziânia
12	Pirenópolis
13	Posse
CENTRO DE GOIÁS	
14	Anápolis CCSEH – Ciências Socioeconômicas e Humanas
15	Anápolis CCET – Ciências Exatas e Tecnológicas
16	Aparecida de Goiânia
17	Ceres
18	Goianésia
19	Goiânia ESEFFEGO
20	Goiânia– Laranjeiras
21	Inhumas
22	Iporá
23	Itaberaí
24	Itapuranga
25	Jaraguá
26	Sanclerlândia
27	São Luís de Montes Belos
28	Senador Canedo
29	Trindade

SUL DE GOIÁS	
30	Caldas Novas
31	Edéia
32	Ipameri
33	Itumbiara
34	Jataí
35	Mineiros
36	Morrinhos
37	Palmeiras de Goiás
38	Pires do Rio
39	Pontalina
40	Quirinópolis
41	Santa Helena de Goiás
42	Silvânia

Quadro 4 – Classificação dos Câmpus da UEG por Mesorregião.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados da UEG e IMB – 2017.

As mesorregiões central e sul de Goiás concentram a maior quantidade de câmpus da UEG com 16 e 13 câmpus, respectivamente, correspondendo a 69% do total.

Os documentos norteadores do funcionamento da UEG são pautados em princípios que contemplam a autonomia universitária, dentre os quais, destacam-se: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano Estratégico de Gestão (PEG) e, o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. O Estatuto da UEG (Decreto Nº 5.130, de 03/11/1999) define os princípios básicos de funcionamento dessa instituição e alia o patrimônio científico, as culturas comunitárias e as novas e avançadas tecnologias do conhecimento à memória coletiva, respeitando a liberdade de pensamento e expressão, sem discriminação de qualquer natureza (UEG, 2011).

Levando em consideração os princípios éticos e humanistas, descritos no PDI (UEG, 2010), a UEG tem como finalidade formar profissionais de qualidade e produzir, transmitir e disseminar conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. As áreas de atuação acadêmica da UEG tanto na modalidade presencial quanto à distância abrangem os Cursos de Graduação, de Pós-Graduação (mestrado e doutorado *Stricto Sensu* e especialização *Lato Sensu*), as Pesquisas Científicas e Tecnológicas e Cursos e Projetos de Extensão.

2.3 UEG e a Pós-graduação *Lato Sensu*

A pós-graduação da UEG se caracteriza como um processo de formação continuada, alinhado ao ensino, à pesquisa e à extensão, sob os critérios de equidade e de democratização sociais. Nessa perspectiva, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG

são orientados por eixos temáticos de núcleos e de grupos de pesquisa da Universidade e condicionados à disponibilidade de recursos materiais, identificação de fontes de financiamento, demanda de clientela, estrutura física, biblioteca e equipamentos (UEG, 2003).

Os cursos são vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRP), sob a assessoria da Coordenação de Pós-Graduação *Lato Sensu* (CPG), (UEG, 2010). De 1999 a 2010, mais de 7.288 pessoas cursaram a especialização *Lato Sensu* câmpus da UEG. Todos os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, mesmo os em andamento, foram cadastrados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (UEG, 2016).

A proposta pedagógica da UEG para os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* assenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Universidade zela por metodologias reflexivas e interdisciplinares em consonância com perspectiva científica, indispensável tanto para a graduação quanto para a formação específica própria do nível de pós-graduação (UEG, 2011).

Todos os cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG são regidos por Resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Ensino Superior (CES) e Conselho Acadêmico da UEG (CsA), conforme descritos no Quadro 5.

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Resolução CES/CES nº 03/1999	O Conselho Nacional de Educação, por intermédio dessa resolução, fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização <i>Lato Sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i> .
Resolução CES/CES nº 01/2001	Essa resolução, expedida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i> e revoga a Resolução de março de 1999.
Resolução CES/CNE nº 01/2007	A Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> , e revoga os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.
Resolução CsA nº 17/2010	O Conselho Acadêmico da UEG, por meio dessa resolução, regulamentou normas para apresentação de projetos de criação de cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> presenciais e à distância, seus trâmites e revoga a Resolução CsA nº 02/2001.

Quadro 5 – Legislações que regem a Pós-Graduação *Lato Sensu* da UEG, desde 1999.

Fonte: Autora (2017) com base no Banco de Dados da UEG 1999-2016.

A princípio, essas Resoluções estabeleciam normas tanto para a pós-graduação *Stricto Sensu* quanto para o *Lato Sensu* em um único documento. A partir de 2007, a modalidade *Lato Sensu* passou a ser orientada por Resolução própria e seus cursos classificados como cursos de “nível de especialização” (CES/CNE nº 01/2007).

A Resolução CsA nº 17/2010, elaborada pelo Conselho Acadêmico da UEG, difere-se das demais resoluções por estabelecer critérios e regulamentos necessários para o desenvolvimento da execução dos cursos *Lato Sensu*, tais como:

- Elaboração do projeto de curso;
- Consentimento da Direção do câmpus que solicita o curso;
- Titulação do docente que pleiteia a coordenação do curso, e suas funções;
- Direitos e deveres dos discentes;
- Dos que fazem jus ao certificado do curso;
- Do prazo para ser ofertado o curso após aprovação do projeto e,
- Do aproveitamento de crédito de disciplinas presenciais, entre outros critérios.

Essas normas têm sido observadas e seguidas pelos coordenadores dos cursos de cada câmpus da UEG, a fim de continuarem ofertando as especializações *Lato Sensu* com êxito.

De acordo com o PDI da UEG, para os anos de 2010 a 2019 a estrutura dos cursos pós-graduação *Lato Sensu* percorre cinco etapas, conforme mostrado no Quadro 6:

FASES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA UEG	
Fase	Descrição
Cursos em Avaliação	Projetos de cursos elaborados pelas unidades da UEG e por Instituições Parceiras.
Cursos Novos	Julgados e aprovados pelas Instâncias Universitárias (Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, Conselho Superior Acadêmico e Conselho Superior Universitário), com inscrições abertas, oferecidos à comunidade.
Cursos em Andamento	Entendidos como aqueles que, uma vez tramitados e iniciados estão sendo executados segundo projetos e acordos estabelecidos.
Certificação	O processo decorre do cumprimento das etapas do curso: conclusão dos módulos e defesa pública dos Trabalhos de Final de Curso. A Coordenação de Pós-Graduação tem prazo de 90 dias para emitir os certificados.
Curso executado	Cursos concluídos devidamente certificados

Quadro 6 – Fases dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados do PDI (UEG, 2011).

Convém destacar que, conforme estabelecido no artigo 6º da Resolução CsA nº 002/2001, a UEG elaborava os projetos dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* que deveriam ser propostos pelos docentes dos seus respectivos câmpus. A partir de 2010, por meio da Resolução CsA nº 017/2010, que revoga a Resolução CsA nº 002/2001, dando nova redação ao artigo 6º, os projetos passaram a ser viabilizados pelas instituições parceiras externas até 2011, quando a UEG estabeleceu, por meio da Instrução Normativa nº 35/2011, a

suspensão e tramitação de novos Processos de cursos de especialização *Lato Sensu* entre as instituições parceiras externas (UEG, 2011). Entretanto, a nova política de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, autoriza o convênio com órgãos do governo estadual, permitindo a colaboração dessas instituições públicas na elaboração dos projetos de cursos *Lato Sensu*, conforme descrito no Relatório de Gestão da UEG/2014 (UEG, 2014).

No crescente processo de evolução dessa Instituição, a UEG contemplou em seu PDI (UEG, 2010, p. 6) uma política para a “formação continuada docente e discente, considerando as inúmeras possibilidades dos cursos de pós-graduação *lato* e *Stricto Sensu*”. Desde sua criação, em 1999, a UEG investiu, em sua grande maioria, na oferta de especializações *Lato Sensu* que atendessem às demandas de formação de profissionais da educação. Dois incisos do Art. 5º, do Decreto N. 5.130/1999 da UEG, respaldam as suas ações referentes à capacitação continuada de docentes, apresentados a seguir,

II - 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; [...] VII - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação.

Assim, de acordo com o PDI 2010-2019 da UEG, a formação continuada para professores, por meio dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, faz parte das ações e estratégias da UEG. A proposta apresentada por esses procedimentos utiliza recursos tecnológicos nas pesquisas e programas de formação continuada com o intuito de atender às demandas de qualificação profissional docente (UEG, 2010). Nesse sentido, torna-se pertinente trazer para as próximas seções um estudo sobre a formação continuada de professores e, sua condição no contexto educacional.

2.4 Formação Continuada e a Pós-Graduação *Lato Sensu*: diretrizes e definições

Essa seção trata das diretrizes, ações e processo de implementação das políticas voltadas para a formação continuada de professores. Essa questão vem se tornando eixo temático tanto nas pesquisas educacionais, desde os anos de 1980, quanto nas políticas desenvolvidas pelo MEC a partir de 2003. Levando em consideração que “o trabalho docente se e transforma-se constrói no cotidiano da vida social [sic⁶]” (AZZI, 1999, p. 39), a formação continuada tem como finalidade contribuir com a produção de mudanças qualitativas nesse contexto.

⁶ Transcrito de acordo com o texto original.

Por esse motivo, faz-se necessária a efetivação de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas, para que realmente as políticas de formação continuada se materializem. Nessa vertente, busca-se identificar a concepção de formação continuada presente nos documentos selecionados, tais como: a LDB/1996, o PNE/2014, as orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) e outras políticas recentes para a formação continuada de professores.

2.4.1 Políticas de formação continuada para professores

O ponto-chave para o sucesso da profissão docente reside na constante busca por formação, na interação e cooperação com o outro, no fomento de um projeto educativo eficaz e comprometimento com toda a comunidade escolar, seja ela interna ou externa. Dada essa importância, a formação docente está, há muito tempo, nas principais pautas de discussões de inúmeros estudiosos da educação. Na década de 1990, por exemplo, a formação docente teve sua produção científica alinhada ao campo da Didática pela falta de espaço diferenciado. Nos anos 2000, priorizou-se a identidade e a profissionalização docente. Em 2007, o foco passou a ser o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas (ANDRÉ, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) reconhece e legitima a formação continuada de docentes como capacitação em serviço. Esse aperfeiçoamento deve levar em conta a associação entre teoria, prática e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Parágrafo Único, incisos I, II do art. 61 com alteração dada pela Lei 12.014/2009). Ainda em conformidade com a referida lei, em seu artigo 67, inciso II, a formação docente se traduz em um aprimoramento “profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Além dessa vantagem, o mesmo artigo acrescenta, no inciso IV, a valorização da formação por meio de progressão funcional, baseada em titulação ou habilitação (BRASIL, 1996).

O benefício de licenciamento concedido ao servidor público para participar de cursos de aperfeiçoamento ou atualização de qualquer natureza, observa o regime jurídico do servidor, previsto na Lei Federal 8.112/1990, que prevê em seu artigo 102, inciso VII, alínea “e”, regulamentado pelo Decreto 5.707/2006, o afastamento do servidor para capacitação. Essa prerrogativa não altera nenhum direito do servidor, como as férias, os adicionais e outras benesses que venham ocorrer durante o período de afastamento.

Tendo em vista essas garantias legais, na segunda metade do ano de 1990, o governo do estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria Estadual de Educação, ofertou aos

docentes das séries iniciais do ensino fundamental o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). No mesmo período, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também disponibilizou aos docentes de todo o ensino fundamental o Programa de Educação Continuada (PEC). Tanto a proposta de formação continuada de Minas Gerais quanto a de São Paulo foram consideradas inovadoras (GATTI, 2008).

O PROCAP foi oferecido na modalidade à distância aos professores em próprio local de trabalho. Esse programa tinha a pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. Já o PEC (1996-1998), descentralizado regionalmente, na modalidade presencial, foi direcionado aos diretores, coordenadores, dirigentes técnicos e professores do ensino fundamental 1ª a 8ª séries (GATTI, 2008).

Conforme o exposto, a partir da década de 1990, as políticas educacionais colocaram a profissão e a formação docente no centro dos debates. Todavia, ao mesmo tempo em que o professor ganha visibilidade, a sua formação sofre um amplo processo de fragmentação para atender à crescente demanda do mercado por qualificação da mão de obra. Os cursos apresentavam conteúdos voltados apenas para a formação de um profissional tecnicamente habilitado para exercer funções pontuais, porém politicamente ineficaz. Esse aligeiramento da formação resultou em uma gradativa desqualificação dos profissionais docentes e implicou também no “enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade” (SOARES, 2008, 140).

Em 2004, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de professores (RNFC) com a finalidade de aprimorar os aspectos da formação docente. A prioridade dessa Rede incidiu sobre Educação Básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de educação superior públicas, integrantes à Rede, produziram os materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Em contrapartida, o MEC, ofereceu o suporte técnico e financeiro e, coordenou o desenvolvimento do programa e a articulação entre os seguintes pontos: a pesquisa, a produção acadêmica e a formação dos educadores. Esse processo procurou estabelecer vínculos entre os segmentos de educação superior com a educação básica, reconhecendo que a formação não se completa por ocasião dos estudos em cursos superiores (BRASIL, 2008a).

Nessa perspectiva, a formação continuada proposta pela RNFC contribuiu com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria na qualidade do ensino. Por meio dessa Rede, um conjunto de agentes passou a atuar no campo educacional, sobretudo, nas

questões que envolviam o encadeamento das ações trabalhadas nos Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação com as ações de formação inicial e continuada, desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias. Tudo isso representou um avanço na formação docente e foi decisivo para o fortalecimento dos projetos pedagógicos das instituições envolvidas (BRASIL, 2008a).

Nesse cenário, a formação continuada objetivou a melhoria da capacitação dos educadores das redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações. Esse processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à docência, realizado ao longo da trajetória profissional, possibilita aos professores e aos demais envolvidos com a educação a busca incessante pela inovação e pela oferta de um ensino significativo ao aluno (GATTI, 2008).

Os estudos de Gatti, Barreto e André (2011), desenvolvidos em parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o MEC, com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), buscou esclarecer características das ações da formação continuada de docentes em exercício na educação básica e a dinâmica das políticas docentes no Brasil.

A LDBEN 9394/1996 estabelece, em seu Art. 43, inciso II, que a formação superior tem por objetivo colaborar com a formação contínua de professores diplomados em diferentes áreas de conhecimento. Ainda, conforme as determinações expressas no Art. 63, inciso III da referida lei, é dever das Instituições de Ensino Superior (IES) manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis de ensino para que possam agir profissionalmente, bem como participar do desenvolvimento da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Os programas de formação continuada abrangem, segundo as orientações do MEC (2004), os cursos de estudos superiores que não configuram graduação; cursos sequenciais; cursos de especialização, destinados a graduados; cursos de aperfeiçoamento e treinamento, destinados a graduados. Os cursos de especialização, nessa conjuntura, têm sido uma proposta de formação continuada, conforme descrito no documento de Orientações Gerais - Catálogo 2006 (BRASIL, 2006).

Segundo Alferes (2011), as propostas alternativas desenvolvidas pelo MEC para capacitar os docentes preencheram as lacunas da formação inicial e promoveram o auto crescimento profissional. Nessa mesma esteira de pensamento, Gatti (2009), salienta que a educação, enquanto pensamento, ato e trabalho, está focada na cultura e no estilo de vida e,

não apenas, vinculada às ciências. Nesse sentido, a formação continuada deve oportunizar aos professores a busca por novos caminhos, melhores fundamentos e meios adequados para seu desempenho profissional. Isso porque a educação, organizada em torno de processos que conectam o homem à sua própria cultura, efetiva as relações das pessoas com o ambiente em que vivem.

Os cursos de formação continuada desenvolvidos pelo Ministério da Educação ou por Secretarias de Educação, em parceria com Universidades, apresentaram em 2009 o Plano Nacional de Formação de Professoras da Educação Básica (PARFOR). Esse plano expandiu a abrangência das funções da RNFC, criada em 2004, que passou a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, sob a orientação da Fundação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com as IES e os sistemas de ensino. A Rede Nacional promoveu um conjunto de ações e estratégias de formação continuada, articuladas entre si, com o objetivo de favorecer melhoria da formação de professores e alunos da educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Ao analisar o histórico da formação continuada de professores, Gatti (2008), constatou que a elaboração de inúmeros projetos de formação resultou da incessante busca pela qualidade do ensino e pelo sucesso escolar do discente. Para atender a universalização do ensino, a autora destaca a necessidade de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos de modo a gerar um impacto relevante na prática social. A formação continuada, nessa perspectiva, faz com que os professores consigam um domínio teórico-prático imprescindível para uma ação pedagógica mais eficiente e transformadora.

Em virtude da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), o PNE, com periodicidade decenal, passou a ser documento de referência para os planos educacionais plurianuais estaduais, distrital e municipais, articulados ao Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do PIB para o seu financiamento. O atual PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, apresenta para o decênio 2014-2024 vintes metas nacionais para a educação no Brasil. Duas delas (metas 15 e 16) tratam especificamente da formação inicial e continuada para docentes. A Meta 15 destaca a obrigatoriedade da licenciatura em nível superior de todos os docentes da educação básica. Já a Meta 16 prevê a formação de um quantitativo de 50% dos docentes em nível de pós-graduação até 2024. Além disso, essa Meta tem o intuito de garantir formação continuada em cada área específica de acordo com as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A Lei 13.005/2014, prevê, dentre as estratégias para o âmbito da formação continuada, fomentar durante a vigência do atual PNE a articulação entre programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e ações de formação continuada de docentes para a alfabetização (estratégia 5.6), assim como a formação continuada para docentes que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, articuladas com a educação profissionalizante (estratégia 10.7) e propõe ainda, política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (estratégia 15.11) (BRASIL, 2014).

Ao considerar a questão da formação continuada docente uma exigência prevista na LDB/1996 e no PNE, o governo federal tem lançado várias ações com o intuito de atender a essa necessidade para assegurar a qualidade da educação. Sobre essa questão, o Catálogo da RNFC traz a seguinte orientação:

A proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isto significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando a garantia de um processo de ensino aprendizagem de qualidade socialmente referenciada (BRASIL, 2005, p. 14).

Sob tais pressupostos, tem-se a universidade, por meio dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, como um local privilegiado para promover a formação continuada docente e o aperfeiçoamento da qualificação para os profissionais do magistério.

2.4.2 A formação continuada de professores e sua identidade profissional

Ao analisar a LDBEN/1996, a formação continuada de docentes, além de ser reconhecida como capacitação em serviço, pela associação entre teorias e práticas e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Parágrafo Único, incisos I, II do art. 61 com alteração dada pela Lei 12.014/2009), é conferida no artigo 67, inciso II, como “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Nesse mesmo artigo, inciso IV, tem sua valorização legitimada pela garantia de progressão funcional baseada em titulação ou habilitação (BRASIL, 1996).

Ano analisar a formação continuada de professores como aperfeiçoamento profissional, entende-se que apenas a conclusão da graduação, não é suficiente para o exercício da profissão. Os desafios são vários, distinguem-se no contexto social, econômico e cultural de cada comunidade. Daí a importância da capacitação permanente do educador para

responder aos anseios da sociedade por meio do ensino e da aprendizagem no processo de construção do conhecimento. Ao longo da formação continuada, o professor constrói e reconstrói sua identidade social e profissional docente.

Observa-se que a discussão sobre formação continuada inclui a formação inicial nas universidades, por ser esse espaço o local de transmissão formal e sistemática do conhecimento responsável de forma direta e indireta pelos avanços e retrocessos dos projetos educativos. Como bem esclarece Nóvoa (2009), a reestruturação dos cursos de pedagogia, as políticas educacionais e ainda as estratégias de formação profissional são aspectos que devem ser considerados de forma interligada. É preciso haver investigação das práticas escolares e a participação efetiva dos profissionais na formação de docentes, uma vez que não se nasce professor, torna-se por meio do processo de aprendizagem na profissão.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 24):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Nesse sentido, a formação continuada em nível de pós-graduação, com o propósito de ampliar o currículo e a prática pedagógica docente, é uma das condições possíveis para a requalificação profissional docente na educação superior. Podendo consolidar ou não na atuação profissional com atitudes e comportamentos mais éticos, que contribuam com a formação humana e com a sociedade brasileira (SILVA, 2016).

Sendo uma preocupação, tanto de formadores quanto do poder público, que dedica cada vez mais atenção a essa necessidade, a formação profissional docente na educação superior vai além do domínio de conteúdo. Ela é imprescindível para a aquisição de novas práticas e relevante para o desenvolvimento profissional docente, por instituir fundamentos e princípios aos professores da sociedade contemporânea, os quais necessitam de novos saberes, além dos apreendidos (GHEDIN *et al.*, 2015).

O professor como elemento essencial do sistema educacional, a quem compete participar de propostas pedagógicas, deve pensar em uma prática qualificada e em sua identidade profissional. O processo de aprendizagem contínuo é a ação concreta para promover a construção da identidade profissional sob a perspectiva de planejar e desenvolver projetos educacionais para atender às mudanças e transformações que ocorrem dentro e fora desse sistema educacional. Os cursos realizados por um professor, a fim de obter mais conhecimento sobre determinado assunto, contribuem substancialmente para reforçar a construção da sua identidade profissional. É importante mencionar que, aos professores

convêm preservar os saberes que se perpetuam ao longo dos anos, por atenderem às necessidades do nosso cotidiano e que, trazem um valor imensurável para o desenvolvimento educacional e que, não podem ser esquecidos, ou ofuscados pelas inovações contemporâneas (PIMENTA, 2002).

Em sintonia com esse entendimento, Alarcão (2008, p. 49), assim se expressa:

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, [...]. Este diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão. Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente.

Para a autora, o processo de aprendizagem é bastante complexo e compete aos professores formadores uma reflexão sistêmica na construção do conhecimento. Cabe a esses profissionais influenciar, positivamente, os participantes da formação, nesse caso, os docentes, auxiliando-os a administrar suas próprias ações e a solucionarem problemas do cotidiano educacional. Conforme o entendimento da autora, formar professores reflexivos e emancipados contribui para a efetiva participação destes nas tomadas de decisões políticas educacionais, mudando de modo significativo o contexto no qual estão inseridos.

Imbernón (2006), analisa a formação docente com base na relação entre inovação educativa e profissão. A profissão docente, conforme o autor, insere-se no contexto das novas e das velhas práticas pedagógicas e é estimulada por fatores como: salário, demanda do mercado de trabalho, promoção profissional, carreira etc. Nesse contexto, a formação permanente ao longo da vida profissional pode melhorar o salário, os níveis de decisão, cargos e carreiras, clima no ambiente de trabalho, entre outros. Mas também, pode não garantir melhorias. Contudo, ainda que a formação permanente não seja o elemento decisivo para garantir melhorias, ela é o elemento de suma importância para o desenvolvimento profissional.

Em referência ao desenvolvimento profissional, vários fatores (positivos ou negativos), auxiliam ou impedem o avanço profissional do docente. A questão salarial, a participação nas tomadas de decisões, as legislações trabalhistas, entre outros, são fatores essenciais para o crescimento do profissional da educação. Para que tal desenvolvimento seja alcançado é preciso:

[...] reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2006, p. 46).

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional pode ser visto como um estímulo para elevar a qualidade docente tanto nas práticas pedagógicas quanto na prática da formação das relações de trabalho. Nesse contexto, a inovação educativa está relacionada à transformação do professor, ao seu fazer pedagógico de acordo a realidade de cada momento histórico. Quanto à valorização dos professores no contexto social e científico, Nóvoa (2009), em diálogo com o pensamento de Imbernón (2006), acredita que a formação de professores deve ser construída “[...] dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores”.

A formação continuada de professores traz diferentes concepções e modelos teóricos, conforme o contexto histórico de cada época em que esse processo se desenvolve, essas compreensões sempre estiveram condicionadas às perspectivas de sujeito, de conhecimento, de sociedade e de educação. Nesse sentido, os programas de formação continuada de professores devem se constituir como meios de fomentar a produção de intelectuais críticos, de aprimorar seus conhecimentos teóricos e estimular sua reflexão a partir de seu contexto da prática. Assim, a formação, além de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, coopera também para a atualização e para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade (VERDUM, 2010).

Nessa perspectiva, Tardif (2007, p. 23), reforça que,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nesses parâmetros, o professor constrói sua identidade, sua práxis e embasamento teórico, legitimando sua atuação no sistema educacional. Essa construção envolve o compartilhamento de experiências diferenciadas, a vivência de novos movimentos e novos olhares sobre o saber. Diante disso, convém ressaltar que a profissão docente preserva os saberes que se perpetuam ao longo dos anos. Isso se dá porque a docência atende as

necessidades cotidianas que se traduzem em uma carga de experiência com um valor imensurável para o desenvolvimento educacional e que, não pode ser esquecida, ou ofuscada pelas inovações contemporâneas (PIMENTA, 2002).

Para Gómez (1998), ao conceber os diferentes modos de assimilar a prática educativa, a função docente e os processos de sua formação profissional precisam ser considerados. De modo coerente, deve-se rastrear e debater as características que configuram um tipo de professor capaz de responder às exigências inerentes ao ensino e ao currículo. Da mesma forma, é imprescindível considerar ainda as diferentes propostas e enfoques alternativos que envolvem a teoria e a prática.

Compreende-se que o processo de formação continuada, além de proporcionar a qualificação profissional, amplia o conhecimento em torno do processo de ensino e de aprendizagem. Propicia também um despertar crítico para promover mudanças frente às discussões de questões educacionais. Somado a isso, a formação oportuniza novas possibilidades de intervenção nas práticas pedagógicas docentes.

O processo de formar professores, não significa suprir carências da ação pedagógica, de alguma forma, algo estará faltando e nem sempre o próprio professor identificará os elementos que faltam na sua ação. Ao se depararem com as exigências da prática, encontram as lacunas da teoria. Possivelmente, seja o legado cultural do magistério, o responsável por esse sentimento de vazio e falta de elementos formadores. No esforço de lidar com esta herança, o docente que atua na formação de futuros professores é partícipe fundamental neste processo, que o envolve e o faz reproduzir por mais que, reflexivamente, contrarie e invista em ações pedagógicas que atuem na contramão da reprodução de tais mecanismos (CAVALHEIRO; ISAIA; BOLZAN, 2010).

Nesse sentido, é oportuno citar Alarcão (2011, p. 96), quando afirma que,

As escolas, os professores, os políticos e os pais começam a interrogar-se sobre se este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (e que se baseia na ideia da transmissão linear do saber do professor para o aluno), se adéqua à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Ao verificar as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional mundial, conforme destacou a autora, percebe-se a existência de paradigmas em evolução que precisam ser analisados sistematicamente, tendo em vista a busca por respostas aos anseios da

sociedade no processo de ensino e aprendizagem. Convém ainda salientar que, na concepção de Tardif e Lessard (2014, p. 8 e 9), as mudanças que ocorreram de modo tão significativo no ensino e continuam avançando a cada dia geram uma formação prolongada e, por sua vez, a ressignificação das competências e dos saberes para uma revolução socioeconômica. Essas transformações são complexas e passam a exigir dos profissionais da educação um profissionalismo cada vez mais especializado.

Para atender a essas expectativas, o trabalho docente requer o entendimento de conhecimentos específicos em vários campos do saber, tais como:

cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimentos dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacitação de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim, como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 9).

Essa condição conferida aos docentes faz com que os docentes repensem o caminho a ser percorrido, a fim de, estarem sempre em um contínuo processo de aprimoramento profissional. Uma formação, nessas circunstâncias, possibilita aos professores responderem com eficiência e eficácia às demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais submersa em inovações e transformações.

Enfim, é pertinente considerar que as políticas de formação continuada para docentes, especialmente da educação básica, integram-se ao processo de qualificação e à ascensão profissional ao vincular melhorias trabalhistas como estímulo profissional. Nesse sentido, conforme assegura Imbernón (2006), o desenvolvimento profissional docente deve ser reconhecido para além do caráter pedagógico. Isso porque, mais relevante que formar professores gabaritados e influentes para fazerem parte de uma estrutura educacional, é preciso ter professores que façam da ação contínua sua ferramenta de trabalho, e que sejam capazes de influenciar e de modificar, positivamente, o ambiente em que estão inseridos.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Planejar não é fazer alguma coisa antes de agir.
Planejar é agir de determinado modo
para determinado fim.

Gandin, 2013.

Apresenta-se neste capítulo a metodologia aplicada nesta pesquisa, os métodos adotados e o delineamento básico percorrido, a fim de atingir os objetivos propostos neste estudo, os quais são questões e aspectos inerentes à pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, sua trajetória, sua política e a formação continuada de professores no Estado de Goiás.

Para conduzir essa escolha metodológica foram considerados os seguintes aspectos: a natureza da pesquisa para produzir novos conhecimentos; a abordagem do problema (qualitativa, estudo de caso); a realização dos objetivos (descritiva, interpretativa), e os procedimentos técnicos. O capítulo está estruturado em seções descrevendo os objetivos, os aspectos da pesquisa de campo e os sujeitos que contribuirão para o desenvolvimento e resultados dessa pesquisa.

3.1 Problematização e Objetivos

O problema deste estudo busca responder a seguinte questão: qual a trajetória e a política institucional da pós-graduação do *Lato Sensu* da UEG e como esses cursos se articulam com a formação profissional-educacional local?

O objetivo geral visa analisar a trajetória e a política institucional da pós-graduação, especificamente, a do *Lato Sensu* da UEG e a sua relação com a formação continuada de professores, no período de 1999 a 2017.

Os objetivos específicos buscaram: conhecer a política institucional dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG e sua articulação com o desenvolvimento profissional-educacional local; mapear a trajetória dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a fim de identificar quais foram os cursos ofertados em cada câmpus (desde 1999), quais áreas de conhecimento foram contempladas e, analisar a visão dos sujeitos sobre o papel da pós-graduação *Lato Sensu* e de sua formação continuada de professores e de que forma essa capacitação está articulada com o desenvolvimento educacional local.

3.2 Tipo de Pesquisa

Em uma pesquisa, torna-se relevante comprovar a precisão dos fatos, utilizar um método científico para definir quais serão os elementos norteadores que farão parte desse trabalho e, elaborar estratégias que precisam ser aplicadas durante o processo de coleta de informações, a fim de atestar a credibilidade aos resultados encontrados. Desse modo, descrever a metodologia de pesquisa torna-se um procedimento essencial para conferir confiabilidade às análises e resultados alcançados.

Para a realização dessa pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa. No intuito de compreender esse tipo de pesquisa, devem ser levados em conta os conceitos, a descrição das características e a identificação das situações em que a combinação de técnicas seja de fato indicada. A abordagem qualitativa, prioriza os dados qualitativos das informações pesquisadas durante a coleta de dados. De acordo com Minayo (2001, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, não podendo ser um recurso mensurado em números. Nesse sentido, é um método descritivo em que, “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA e MENEZES, 2001, p. 20).

Desse modo, a pesquisa qualitativa opera na esfera dos fatores simbólicos para o sujeito, tais como: os pensamentos, as crenças, as representações entre outros. Considerando essa perspectiva, a abordagem qualitativa compreende o homem como sujeito da interação social (MINAYO, 2001). Dessa forma, esse tipo de pesquisa permite analisar e interpretar de forma mais detalhada aspectos profundos como hábitos, atitudes e tendências de comportamento, descrevendo a complexidade do comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Sob o ponto de vista dos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, por descrever os fatos observados sem interferir neles e proporcionar mais informações a respeito do tema investigado. As pesquisas descritivas, juntamente com as pesquisas exploratórias, são utilizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Aproximam-se das exploratórias, quando permitem uma nova visão do problema ou, quando a identificação das relações entre as variáveis se excede (GIL, 2002).

3.2.1 Estudo de Caso

Esse estudo se caracteriza por estudo de caso que de acordo Yin (2001), é um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos. Pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas. É um recurso de pesquisa propriamente dito e apresentado como método, embora ainda não reconhecido por alguns pesquisadores como método de pesquisa. Há muito tempo foi estereotipado como um método frágil entre os métodos de ciências sociais. Entretanto, em virtude de sua especificidade, continua sendo utilizado de forma extensiva nas pesquisas da área da educação. Dessa forma, as características distinguíveis no método estudo de caso consistem em: definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados (YIN, 2001).

Um bom estudo de caso não é fácil de ser realizado. Se o pesquisador não souber em quais situações esse método pode ser recomendado, ao final da pesquisa o resultado pode não ser o esperado. Isto é, o estudo pode apenas aglomerar dados e não os analisar, nem os interpretar de forma significativa (GIL, 2002). Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso pode ser utilizado em situações que incluem política, ciência política, pesquisa em administração pública, psicologia, estudos organizacionais, supervisão de dissertações entre outras (YIN, 2001).

Nessa pesquisa foi utilizado o método estudo de caso do tipo qualitativo pela necessidade de analisar os dados e as evidências apresentadas nos questionamentos feitos pelo pesquisador aos participantes, sujeitos desse trabalho. Além disso, essa técnica propiciou também a compreensão dos processos organizacionais e das políticas educacionais adotadas pela UEG, bem como os motivos que levaram essa instituição a tomar determinadas decisões no período que define o recorte temporal dessa pesquisa (1999 a 2017).

3.3 Quanto aos procedimentos técnicos

Com base nos procedimentos técnicos, o delineamento da pesquisa para a coleta de dados envolveu os seguintes pontos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevista e aplicação de questionário). Conforme explica Gil (2002), o delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa, levando em consideração as linhas gerais da investigação, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados. Para compreender o delineamento e a forma de planejamento que desencadeou a pesquisa a seguir as etapas e seu desenvolvimento.

3.3.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica utiliza material já elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos científicos, divulgados, na maioria das vezes, em banco de dados da internet. A Técnica bibliográfica permite ao pesquisador encontrar mais informações sobre o fenômeno investigado do que poderia conseguir em apenas uma pesquisa direta. Sendo assim, esse tipo de pesquisa se ocupa das fontes primárias e secundárias e dos materiais científicos e tecnológicos necessários para a realização do estudo (GIL, 2002, 2008).

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) pontua que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa bibliográfica selecionada para este estudo partiu das seguintes fontes: teses/dissertações/artigos publicados, no período de 2000 a 2017, relacionados aos descritores: Especialização *Lato Sensu*, Educação e/ou Educação Superior, universidade e formação continuada. O levantamento dessas obras foi realizado na base de dados de plataformas renomadas como o Banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital da Universidade de Campinas (Unicamp) e, Biblioteca Virtual de Educação.

Essa busca teve por finalidade reconhecer as contribuições científicas das Teses, Dissertações e artigos publicados em Revistas e Periódicos sobre a trajetória histórica da pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil, conforme evidenciado nos Quadros 7 e 8:

Nº	CURSO/ PROGRAMA	TÍTULO/RESUMO/DESCRIÇÃO	IES
01	Mestrado em Educação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> como Formação Continuada: Um Estudo da Experiência de Curso na UFPE.	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Recife – 2004.
02	Doutorado em Educação	Formação Docente para o Ensino Superior: Uma inovação em cursos de <i>Lato Sensu</i> .	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC São Paulo – 2007.
03	Mestrado em Educação	Docência Universitária e Formação Pedagógica: O Estágio de Docência na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .	Universidade Estadual de Londrina Londrina – 2015.
04	Doutorado em Educação	Pós-graduação e mercado de trabalho: Exigência de formação continuada como	Universidade Estadual Paulista – Câmpus de

		qualificação docente.	Marília – 2005.
05	Mestrado em Administração Universitária	Evasão dos cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (2010-2014) da Universidade do Sul de Santa Catarina/Unisul – Câmpus Sul, Tubarão / SC - Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Florianópolis – 2015.
06	Mestrado em Ciências da Saúde	Da Autonomia à acessibilidade: repensando o ensino de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> Online na realidade brasileira.	Universidade de Brasília – UNB Brasília – 2008.
07	Doutorado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento	Políticas Públicas de EAD no ensino superior: Uma análise a partir das capacidades do Estado.	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Rio de Janeiro – 2013.
08	Doutorado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento	Universidade e Desenvolvimento local: O Caso da Universidade Estadual de Goiás.	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Rio de Janeiro – 2013.
09	Doutorado em Educação da UFG	Os cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em educação infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública.	UFG: Faculdade de Educação – 2012.
10	Mestrado em Educação	O público e o privado no ensino superior brasileiro: Do regime militar (1964-1984) ao governo FHC (1995-2002).	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste Centro de Educação, Comunicação e Artes.
11	Mestrado em Educação e Cultura	A Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Brasileira – Uma Retrospectiva	Ulbra/Canoas/RS

Quadro 7 - Teses e Dissertações.

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

As dissertações e teses apresentadas no Quadro 7, auxiliaram na construção dos temas abordados nessa pesquisa, pois aproximam das discussões sobre a educação superior no Brasil, assim como os artigos e demais documentos descritos no Quadro 8, destacados a seguir.

Nº	DOCUMENTO	TÍTULO/RESUMO/DESCRIÇÃO	IES
01	Artigo	Saberes e práticas docentes em cursos de <i>Lato Sensu</i> - um resgate da modalidade <i>Lato Sensu</i> e da atuação dos professores por meio da legislação.	Cadernos de Educação, v. 13, n. 25, jul. dez. 2013.
02	Artigo	A Capes e a formação do sistema nacional de pós-graduação.	CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294-309.
03	Artigo	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> : retrospectiva histórica e política atual.	UNIFESP – Área Temática: História da Educação.
04	Artigo	A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários	XI Colóquio Internacional Sobre

		prospectivos.	Gestão Universitária na América do Sul.
05	Portal de Informações do MEC	Aprofundamento na legislação sobre pós-graduação <i>Lato Sensu</i> Site: http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-lato-sensu .	Portal do MEC.
06	Artigo	A reforma universitária de 1968 e as transformações nas Instituições de ensino superior.	Departamento de História – UFRN.
07	Artigo	A formação docente no Brasil.	Instituto internacional para a educação superior na América Latina e o Caribe – IESALC.
08	Artigo – Publicação Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009	A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico.	Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação.
09	Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020	O IV PNPG 2011-2020, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.	CAPES.
10	Livro	Educação Superior em Debate – Volume 1 – Simpósio Avaliação Participativa.	Brasília-DF – Inep 2005.
11	Artigo	A Avaliação do Ensino Superior no Brasil – desafios e perspectivas.	Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.
12	Plano Nacional de Pós-Graduação	Considerações Preliminares para o V PNPG	Comissão Mista CAPES/CNPq para o Desenvolvimento da Pós-Graduação e da Ciência e Tecnologia.

Quadro 8 – Artigos e Revistas.

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Esses documentos apresentados no Quadro 8 foram de fundamental importância para nortear essa pesquisa. Nesses documentos estão contidos estudos realizados sobre as principais características da formação do Sistema Nacional de pós-graduação; da formação docente no Brasil, da pós-graduação na perspectiva da formação continuada, da qualificação docente para atuação profissional frente às exigências do mundo do trabalho, entre outras.

3.3.2 Pesquisa Documental

De acordo com Pádua (1997), a pesquisa documental é realizada a partir de fontes primárias, constituídas por documentos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados). Esse tipo de pesquisa tem sua utilidade para a investigação histórica, pois descreve/compara fatos sociais, evidenciando suas características ou tendências. Além das fontes primárias, a pesquisa documental utiliza também as fontes secundárias compostas por dados estatísticos, elaborados por institutos especializados, confiáveis para a realização da pesquisa.

Segundo Gil (2008), faz-se necessária a clara distinção entre a pesquisa documental e a bibliográfica, já que ambas muito se assemelham e, em alguns casos, a pesquisa bibliográfica é tratada como documental. A natureza das fontes configura-se a principal diferença entre ambas. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se utiliza essencialmente de materiais publicados por diversos autores, enquanto a pesquisa documental recorre a documentos que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, passíveis de serem analisados no contexto do estudo. Embora a pesquisa documental siga os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, as fontes são diversas e dispersas. De um lado, documentos de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico. Geralmente, conservados em arquivos de instituições públicas ou privadas, podendo ser caracterizados como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, os documentos de segunda mão, que já foram analisados de alguma forma, como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta inúmeras vantagens, dentre elas, destaca-se o fato de que os documentos são fontes confiáveis, valiosas e estáveis. Nesse tipo de pesquisa, os dados, principalmente de natureza histórica, subsistem ao tempo. Outro fator preponderante de uma pesquisa documental diz respeito ao baixo custo com a investigação que, exige apenas a capacidade de interpretação do pesquisador e disponibilidade de tempo.

Todavia, a limitação mais frequente da pesquisa documental, apontada por alguns pesquisadores, refere-se à não representatividade e à subjetividade dos documentos (GIL, 2002). Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores selecionam aleatoriamente certo número de documentos a partir de uma grande quantidade considerada. Entretanto, nesse exercício de escolha, recomenda-se que o pesquisador considere diversas implicações relativas aos documentos antes de emitir juízo definitivo. Convém lembrar que a pesquisa

documental não responde definitivamente a um problema, mas proporciona a melhor visão desse problema e das hipóteses que possam conduzir investigação por outros meios.

A construção da pesquisa documental deste trabalho foi realizada por meio dos dados levantados nos documentos normativos como o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) da UEG, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Estatuto da UEG. Outros documentos nortearam essa investigação, tais como: a Lei nº 13456 (Lei de Criação da UEG), as Resoluções que tratam das especializações *Lato Sensu* e a análise documental da observação direta dos Livros de Registros dos cursos de Especialização *Lato Sensu* da UEG, guardados na secretaria da Coordenação-Geral do *Lato Sensu* da UEG, na Pró Reitoria de Pesquisa (PrP).

Essa coleta de dados documentais contou com o auxílio e participação de seis alunos bolsistas⁷, sendo uma aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq (PBIC/CNPq), duas alunas do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UEG (PBIC/UEG), e três alunos do Programa de Bolsa Permanência da UEG (PBP/UEG) que participaram da pesquisa “Formação de professores nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Goiás (UEG)”, o projeto de pesquisa cadastrado na UEG que desencadeou essa pesquisa de mestrado, sob a coordenação da Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva⁸.

A princípio, com a intenção de facilitar a coleta de dados dos livros de registros, optou-se por fotografar e/ou tirar cópia das páginas dos registros referentes ao conteúdo a serem diagnosticados. No entanto, esse procedimento não foi autorizado pela coordenação geral dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, que permitiu somente a coleta dos dados por meio de transcrição manual pela pesquisadora e bolsistas no local. Tal atitude visou à preservação das informações pessoais dos alunos e evitou também que as cópias fossem reproduzidas, extraviadas ou compartilhadas para fins ignorados, ficando a instituição exposta a interferências.

3.3.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi realizada durante o período de março a dezembro de 2017; o lócus da investigação compreendeu os câmpus de seis municípios da mesorregião central do estado de Goiás, são eles: Anápolis, Goianésia, Goiânia, Inhumas, Itapuranga e São

⁷ Alunos bolsistas, sendo, Joyce Silva Matos (PBIC/CNPq), Ylane Bezerra e Marília Rodrigues da Silveira (PBIC/UEG) e, Higor Luiz Ferreira Núbia Rodrigues, Rivânia Pereira Rodrigues (PBP/UEG).

⁸ Professora orientadora dessa dissertação.

Luís de Montes Belos. Em se tratando desta investigação, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com a coordenadora e com a assessora (secretária) dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da UEG e, também, por meio da aplicação de questionário aos alunos. A autorização se deu por meio da Solicitação de Participação na Pesquisa (Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). A cópia do questionário aplicado para os estudantes encontra-se no Apêndice C.

Conforme apresentado, a técnica da entrevista foi escolhida para a coleta de dados, apenas, com a coordenadora e secretária. E aplicação de questionário para os discentes das especializações descritas no início deste tópico. Esse procedimento, caracteriza-se pelo diálogo entre entrevistador e entrevistado com a finalidade restrita de coletar dados do entrevistado sobre determinado tema científico. A entrevista tem por “objetivo, construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo” (MINAYO, 2016, p. 58).

O questionário é uma técnica de coleta de dados, constituído por uma série de questões a serem respondidas por escrito, geralmente sem a presença do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2003). Esse instrumento consiste basicamente em organizar questões que possam responder aos objetivos específicos da pesquisa. Não existe uma norma padrão para a elaboração de um questionário. Contudo, algumas regras devem ser estabelecidas, por exemplo, listar uma quantidade suficiente de questões relacionadas ao tema e evitar perguntas que possibilitem várias interpretações (GIL, 2002).

Nessa perspectiva, elaboramos um questionário, contendo 12 questões, que se classificam em fechadas, abertas e, de múltipla escolha. O questionário foi aplicado a 148 estudantes dos seis câmpus da mesorregião central do estado de Goiás, que ofertaram o curso de especialização *Lato Sensu*, envolvendo a formação continuada. As perguntas tiveram como finalidade analisar a importância e a contribuição dos referidos cursos para a qualificação profissional docente e para o desenvolvimento educacional local. A aplicação do questionário foi previamente autorizada pelos coordenadores dos cursos e, também, pelos professores regentes, que permitiram a aplicação desse instrumento em horário de aula.

A partir das informações levantadas nos Livros de Registros, foram elaboradas Tabelas contendo o registro de todos os cursos ofertados na especialização *Lato Sensu* no período de 1999 a 2017. As Tabelas acima mencionadas, não estão disponíveis nesta pesquisa, por serem muitas e, portanto, poderão ser parte de estudos futuros, porém apresenta-se a síntese dessas Tabelas nos resultados dessa pesquisa. Assim, a partir desse levantamento foi possível identificar quais cursos de especialização *Lato Sensu* foram mais ofertados dentro

do recorte temporal selecionado. Os dados apontaram uma recorrência na oferta de cursos que tratavam da formação continuada de professor.

O objetivo exploratório envolveu a identificação, junto aos alunos da universidade, de quais as contribuições da UEG, por meio dos cursos de especialização *Lato Sensu*, estão direcionadas à formação continuada de professores, para o desenvolvimento educacional local.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

O critério de seleção dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa deu-se por amostragem não probabilística por julgamento, adotado pela impossibilidade de acessar o total de sujeitos de todos os câmpus universitários. De acordo com Churchill (1998, p. 301), esse procedimento se caracteriza pela seleção intencional da população da pesquisa. Nesse sentido, a escolha “é feita considerando que a amostra poderá oferecer as contribuições solicitadas”.

Levando em consideração essa premissa, compõe o quadro de sujeitos dessa pesquisa a coordenadora-geral dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a secretária da coordenação e estudantes dos seis câmpus da mesorregião central do estado de Goiás, conforme descrição a seguir. Entendemos que essa parte da população acadêmica constitui uma amostragem representativa de todos os câmpus.

3.4.1 Coordenadora Geral do curso de Especialização Lato Sensu da UEG

Para orientar e esclarecer sobre a estrutura organizacional do *Lato Sensu* da UEG, foi entrevistada a coordenadora dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, responsável por coordenar o ensino de pós-graduação *Lato Sensu*, atividades de pesquisa na UEG e elaborar os editais desta modalidade de cursos, ofertados pelos câmpus universitários da UEG. Na entrevista foram obtidos dados que serviram para validar a importância desta pesquisa e compreender como a UEG vislumbra os objetivos propostos no PDI e PPI para os cursos *Lato Sensu*.

A entrevista teve duração de quase uma hora, as respostas foram transcritas pela autora da pesquisa, conforme autorizado pela entrevistada, por meio de dois documentos: Solicitação de Participação na Pesquisa - Apêndice A - do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice B. A entrevista foi realizada no departamento geral dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG, na PrP, em Anápolis.

3.4.2 Secretária do *Lato Sensu* da UEG

A secretária, participe deste estudo, assessora dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG, verifica os relatórios emitidos pelos coordenadores de cursos de especialização *Lato Sensu* de cada câmpus universitário da UEG. Além dessa atribuição, essa profissional registra todas as atas, de cada curso ofertado, nos Livros de Registros, elabora os certificados dos acadêmicos aprovados e organiza em pastas físicas, todos os registros referentes ao *Lato Sensu* da UEG, entre outras funções.

A entrevista foi composta por um questionário semiestruturado, composto de perguntas subjetivas, respondido pela secretária, após seu consentimento por meio dos documentos: Solicitação de Participação na Pesquisa - Apêndice A - do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice B. O diálogo durou cerca de aproximadamente duas horas, pois várias dúvidas foram surgindo para a pesquisadora, com as respostas da entrevistada, assim questões que não estavam no questionário foram respondidas de imediato durante a entrevista.

3.4.3 Estudantes dos cursos de especialização *Lato Sensu*

Os estudantes que participaram desta pesquisa são alunos⁹ devidamente matriculados nas seguintes especializações *Lato Sensu*: Linguagens e Educação Escolar; Educação e Diversidade; Educação Física Escolar; Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação; Linguagem, Tecnologia e Ensino; Educação Arte e Cultura, ofertados pelos câmpus de Anápolis, Goianésia, Goiânia, Inhumas, Itapuranga e São Luís de Montes Belos, respectivamente. Todos os cursos contemplam a formação continuada de professores.

Importante destacar que, esses câmpus foram selecionados da Mesorregião Central de Goiás, por ser a região que mais ofertou cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da área de Educação com ênfase em Formação Continuada de Professores, dentro do recorte temporal da nossa pesquisa, 1999 a 2017, conforme detalhado no Capítulo 4.

A aplicação do questionário foi realizada após autorização dos coordenadores de cursos de cada câmpus e, consentimento dos alunos mediante os seguintes documentos: Solicitação de Participação na Pesquisa - Apêndice A – e, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice B.

⁹Até o momento da pesquisa, ano de 2017, os cursos estavam em andamento.

3.5 Análise de Dados

Para a análise dos dados será considerado os pontos de vista dos sujeitos e a subjetividade da pesquisadora que integra esse processo e a base teórica utilizada nos capítulos anteriores. No sentido de conhecer a visão dos sujeitos da pesquisa em relação à instituição UEG, sobretudo, quanto ao trabalho e dispositivos empregados pela universidade para a oferta dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Nesse sentido, a pesquisadora teve interesse no processo para chegar ao resultado, por isso, para garantir a validação dos dados coletados, as informações que envolvem quantidade de cursos, de alunos matriculados e unidades ativas foram transformadas em dados, os quais serviram de base para a elaboração de gráficos e quadros que serão base para os resultados e as discussões.

Diante do exposto, o que será apresentado no próximo capítulo são as análises e discussões resultantes do processo de coleta de dados realizada nessa pesquisa, cujo intuito foi compreender como a UEG tem sido um local de formação continuada de professores por meio dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e como essa formação contribui (ou não) com os profissionais da educação básica entre outras questões analisadas.

4 PERSPECTIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DA UEG

Portanto, a relevância dos cursos de especialização em nível de pós-graduação no contexto educacional e profissional não pode ser diminuída pelos equívocos e irregularidades na sua oferta. Cabe ao Estado e aos setores envolvidos na questão buscar o seu aperfeiçoamento para garantir benefícios à sociedade e ao próprio desenvolvimento educacional, científico e tecnológico.

Pilati, 2006.

Este capítulo traz as formas de organização e os resultados dos dados coletados de acordo com o que foi explanado no capítulo metodológico. Ele está dividido em quatro partes, sendo que a primeira descreve e caracteriza os Livros de Registro utilizados nesse estudo, a segunda delinea a política institucional da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a terceira trata da trajetória dos cursos por áreas do conhecimento e, por último, a formação continuada de professores e sua relação com o desenvolvimento educacional local. Dentro desse contexto, analisa-se os questionários e as entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa.

4.1 Análise dos Livros de Registros

Os Livros de Registros, principal material analisado na pesquisa documental durante o primeiro semestre de 2017, são os principais documentos que contêm informações sobre a trajetória do *Lato Sensu* da UEG e estão guardados em arquivo próprio da Coordenação dos Cursos de Especialização *Lato Sensu* da UEG, na Pró-reitora de Pesquisa (PrP). A condição do estado de conservação desses livros evidencia expressivo desgaste devido ao constante manuseio ao longo dos anos e, algumas informações de difícil interpretação foram esclarecidas pela coordenadora e pela secretária da coordenação durante a realização da pesquisa de campo.

Os dados que serviram de base para análise e para a elaboração de gráficos e quadros foram coletados das atas, dos nove Livros de Registros, lançados até 2016¹⁰. As demais informações de cursos que ainda estão sendo ofertados (2017 a 2018/2019) foram retiradas dos relatórios dos arquivos digitalizados que se encontram na Coordenação do curso de pós-graduação *Lato Sensu* na UEG, na PrP. Atualmente (2017), todas as atas, desde 1999,

¹⁰ Há um número expressivo de cursos que foram ofertados em 2016, com término previsto para 2017, que até a finalização desta pesquisa não haviam sido lançados no Livro de Registro. Contudo, encontram-se digitalizados no banco de dados da UEG, aguardando relatórios dos câmpus, a fim de efetuar o lançamento desses dados no Livro de Registro.

foram digitadas de maneira mais sucinta e estão disponíveis no banco de dados digital da coordenação-geral da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG.

As informações da trajetória e da oferta dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, no período de 1999 a 2016, foram retiradas dos Livros de Registros e estão disponíveis, tanto em arquivo físico quanto em mídia digital, no banco de dados da coordenação-geral da pós-graduação *Lato Sensu* dessa instituição de ensino. Vale ressaltar que, neste último formato, as informações encontram-se de modo mais sucinto.

O conjunto de informações que caracterizam as Atas dos Livros de Registros está descrito no Quadro 9.

CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS DE REGISTROS	
Ordem	Descrição
1	Resolução que estabelece as normas para os cursos de <i>Lato Sensu</i> .
2	Período de realização do curso
3	Cidade e Instituição de realização do curso
4	Carga horária total
5	Nome do(a) Coordenador(a) do curso
6	Nome dos docentes e titulação
7	Nome da disciplina e carga horária
8	Nome do aluno
9	Registro de notas do aluno
10	Situação do aluno (em mais de 97% das atas, consta somente a situação “Aprovado ¹¹ ”).
11	Título do Trabalho de Conclusão de Curso seguido do nome do aluno – informação registrada somente nos Livros 01, 08 e 09.
12	Campo destinado à assinatura do aluno que retirou o certificado de conclusão de curso.

Quadro 9 - Características dos livros de Registros.

Fonte: Autora (2017), com base nos Livros de Registros da Coordenação *Lato Sensu* da UEG 1999 a 2016.

Cada curso de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG tem um projeto próprio, elaborado pelo câmpus que o solicita. Uma vez julgado e aprovado, o curso é tramitado e iniciado, conforme o projeto aprovado. A certificação dos alunos só ocorre mediante o cumprimento das etapas, módulos e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em concordância com os documentos legais, que regem as especializações *Lato Sensu* no país.

A fim de manter a seguridade e de facilitar a busca das informações nos arquivos físicos, as atas das especializações *Lato Sensu* da UEG continuam sendo lançadas nos Livros de Registros.

¹¹ Embora conste nos livros de registro o termo “Aprovado”, optou-se por utilizar o termo “Formandos”, por não constar nas atas dos livros informações sobre a quantidade de alunos: desistentes ou reprovados.

4.2 Política Institucional do *Lato Sensu*: parcerias e a oferta dos cursos *Lato Sensu*

De acordo com a Resolução CsA nº 17/2010¹², os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG “têm por objetivo o aprimoramento das atividades profissionais e acadêmicas nas áreas específicas”. O artigo 4º dessa Resolução estabelece que a criação dos cursos de especialização *Lato Sensu* só poderá ocorrer mediante a:

Art. 4º - a) Disponibilidade de recursos materiais; b) Identificação das fontes de financiamento; c) Existência de clientela que justifique a criação; d) Condições de estrutura física, biblioteca, equipamentos e laboratórios adequados ao curso proposto (UEG, 2010).

Para cumprir os dispositivos acima, a UEG estabeleceu parcerias com fundações, organizações e órgãos do governo a fim de ofertar os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Essas instituições investiriam com o capital e, em contrapartida, a UEG se tornaria responsável pela coordenação dos cursos, escolha do corpo docente, organização do espaço físico e emissão de certificados de cada curso de especialização *Lato Sensu* (UEG, 2010). Essa parceria foi necessária, uma vez que a UEG surgiu em um período de ascensão das instituições privadas da educação superior. Embora a UEG tivesse sido criada como uma universidade pública, laica e gratuita precisou, por um longo tempo, da parceria e apoio financeiro de instituições privadas para ofertar as especializações *Lato Sensu*. Para melhor elucidar esse período das especializações *Lato Sensu* da UEG, torna-se relevante mencionar a fala da coordenadora, sujeito da nossa pesquisa,

Nos anos de 1999 a 2011, existiam alguns poucos cursos institucionais. De 1999 a 2009, havia a oferta tanto com parceiros quanto institucionais. No período de novembro/ 2009 a novembro/2011, somente instituições parceiras ofertavam. Sendo assim, em 30/11/2011, o Magnífico Reitor da UEG resolve, por meio de uma Instrução Normativa, suspender a tramitação de novos processos de cursos de especialização *Lato Sensu* de instituições que mantinham parceria com a universidade e solicitavam a oferta dos cursos *Lato Sensu*. Os cursos iniciados em 2011 e finalizados em 2013 foram os cursos realizados para cumprir as determinações legais. Em 2014, a Procuradoria Geral do Estado (PGE), autorizou o retorno da especialização *Lato Sensu* somente elaboradas e ofertadas pela UEG. Alguns cursos foram liberados para a Secretaria de Segurança Pública e Secretaria de Saúde, em virtude de convênios administrativos estaduais (COORDENADORA, 2017).

Conforme as considerações da participante dessa investigação, vislumbramos que, desde sua criação em 1999, o apoio das instituições parceiras foi crucial para a UEG

¹² Esta Resolução Regulamenta normas para apresentação de Projetos de criação de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* presenciais e à distância, seu trâmite e revoga a Resolução CsA nº 02/2001.

cumprir suas metas de expansão do ensino no estado de Goiás por meio dessas especializações.

As instituições conveniadas com a UEG (Quadro 10), que ofertaram os cursos de especialização *Lato Sensu* da própria UEG, no período de 1999 a 2013, contribuíram para a expansão dos cursos de especialização *Lato Sensu* em Goiás e, sobretudo, para o fortalecimento da UEG, inclusive no interior. A Associação dos Zootecnistas do estado de Goiás (AZEG), o Instituto Morιά e o Instituto Valle, entre outras, investiram na oferta de cursos *Lato Sensu* nas cidades do interior goiano de São Luís de Montes Belos, Luziânia e Inhumas, respectivamente.

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS DA UEG NA OFERTA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – 1999 A 2012	
Ordem	Descrição
1.	Agência Goiana de Negócios Públicos – AGANP
2.	Associação dos Zootecnistas do Estado de Goiás – AZEG
3.	Associação para Recuperação e Conservação do Ambiente – ARCA
4.	Corpo de Bombeiros Militar de Goiás – CBMG
5.	Especialize
6.	Estratégia
7.	Faculdade do Instituto Brasil – FIBRA
8.	Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – FAESPE
9.	Fundação Pró-Cerrado
10.	Fundação Universitária do Cerrado – FUNCER
11.	Instituto Cambury
12.	Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro-Oeste – ITCO
13.	Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás – IFITEG
14.	Instituto Francisco Ludovico
15.	Instituto Morιά
16.	Instituto Valle
17.	Instituto Véritas
18.	Núcleo de Reabilitação e Educação – NIRE
19.	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Progresso do Vale – PROVALE
20.	Organização das Voluntárias de Goiás – OVG
21.	Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás – SSPGO
22.	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
23.	Superintendência da Academia Estadual de Segurança Pública – SAESP

Quadro 10 – Instituições parceiras da UEG - período 1999 a 2013.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados coletados nos Livros de Registros dos Cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG – 2017.

As instituições parceiras repassavam à UEG os recursos financeiros pelos serviços prestados em virtude da extensão acadêmica e pedagógica, conforme o disposto no Relatório

de Gestão da UEG/março de 2009 (UEG, 2009, p. 27). No Quadro 11 destacam-se os valores com vigência contratual de maio de 2007 a maio de 2009, originados dos contratos entre as instituições parceiras e a UEG, pela oferta dos cursos de especialização *Lato Sensu* (UEG, 2009).

CONTRATANTE	DESCRIÇÃO DO CONTRATO		
	Objeto	Valor do Pagamento a UEG	Vigência do Contrato
Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro-Oeste – ITCO	- Execução do Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Engenharia de Produção.	R\$22.022,00 – vinte e dois mil e vinte e dois reais.	Maio/2007 a Maio/2009.
LCB Multimídia Ltda	- Execução do Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Terapias Manuais.	R\$22.500,00 – vinte e dois mil e quinhentos reais.	Maio/2007 a Maio/2009.
NIRE – Núcleo Integrado de Reabilitação Física e Educação	- Execução do Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Traumatologia Ortopédica.	R\$14.200,00 – quatorze mil e duzentos reais.	Abril/2007 a Abril/2009
Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Progresso do Vale – PROVALE	- Execução do Curso de Pós-graduação Estudos Linguísticos e o Ensino Português.	R\$39.446,00 – trinta e nove mil quatrocentos e quarenta e seis reais.	Julho/2007 a Novembro/2008
Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Progresso do Vale – PROVALE	- Execução do Curso de Especialização em Educação Infantil.	R\$51.098,30 – cinquenta e um mil e noventa e oito reais e trinta centavos.	Julho/2007 a Novembro/2008
Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Progresso do Vale – PROVALE	- Execução do Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Ensino de Ciências	R\$44.685,30 – quarenta e quatro mil seiscentos e oitenta e cinco reais e trinta centavos.	Agosto/2007 a Dezembro/2008
Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Progresso do Vale – PROVALE	- Execução do Curso de Pós-graduação em Rede e Banco de Dados para a Web.	R\$ 46.778,60 – quarenta e seis mil setecentos e setenta e oito reais e sessenta centavos.	Julho/2007 a Dezembro/2008
Total Repassado à UEG pelos serviços prestados de execução acadêmica e pedagógica:		R\$240.730,20	-

Quadro 11 – Descrição dos Contratos das Instituições parceiras da UEG no período de 2007 a 2009.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados do Relatório de Gestão da UEG - referente a março/2009.

Embora os programas de pós-graduação *Lato Sensu* na UEG conferissem resultados positivos, devido ao elevado número de cursos ofertados, e pelo apoio das instituições parceiras com o repasse de recursos financeiros (Quadro 11), em 2011 a UEG teve que mudar sua estrutura. Assim, por meio da Instrução Normativa nº 33/2011, foi suspensa a tramitação de novos processos de cursos de especialização *Lato Sensu* com a

parceria externa e ficou estabelecido o prazo até 31 de dezembro de 2011 para apresentação da prestação de contas dos Processos de Cursos de Especialização *Lato Sensu* executados em parceria externa (UEG, 2011).

Até 2013, os convênios dos cursos firmados com a UEG e iniciados antes dessa Normativa foram executados normalmente. Em 2014, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* passaram a ser desenvolvidos de forma gratuita pela UEG e independente de instituições externas, salvo os cursos em convênio com órgãos estaduais (UEG, 2014). Por não constar nas atas dos Livros de Registros, não conseguimos obter informação a respeito da quantidade de cursos ofertados pelas instituições conveniadas com a UEG até o ano de 2011, quando a parceria foi suspensa por meio da Instrução Normativa nº 33/2011.

4.2.1 Entrevista com a Coordenadora

A entrevista com a Coordenadora, estabelecida pelo diálogo entre entrevistador e entrevistado, possuiu caráter relevante e essencial por reunir informações relacionadas às políticas institucionais e perspectivas da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG. Foi acordado que as transcrições das interações verbais, anotadas durante a entrevista com o uso de um roteiro previamente estruturado, seriam realizadas de forma literal, com adequações às normas gramaticais.

Como não há um modelo específico a ser seguido em um processo de transcrição e que o objetivo da transcrição é transpor as informações orais em informações escritas, em um momento em que o pesquisador se distancia do entrevistado, optamos por construir contextos do que foi vivenciado para responder indagações pertinentes aos objetivos, sem idealizar respostas, conforme descritos nessa seção. Diante disso, é importante ressaltar que no momento da entrevista, a pesquisadora-entrevistadora buscou respostas para atender ao objetivo deste estudo, focando sobre a estrutura organizacional e a trajetória dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em nível de especialização.

Conforme a Coordenadora, que atua na coordenação desde o ano de 2012, mudanças significativas ocorreram e ainda vêm ocorrendo na estrutura organizacional da UEG, tendo em vista a melhoria do ensino, a formação de recursos humanos, a ampliação da produção de conhecimento na atividade de pesquisa, a contribuição com a educação básica local e o atendimento às diretrizes políticas e econômicas do Estado.

A respeito de como a UEG apresenta a política institucional da pós-graduação *Lato Sensu*, articulando pesquisa, produção e a difusão do conhecimento com o desenvolvimento educacional local, obtivemos a seguinte resposta:

A política institucional da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG tem contribuído com o desenvolvimento educacional local ao qualificar profissionais com consciência crítica e reflexiva para atuar nas instituições de ensino da região, assim, repercutindo também no desenvolvimento educacional do Estado (COORDENADORA, 2017).

Isso nos leva a entender que a UEG tem sido de fundamental importância para o desenvolvimento profissional-educacional local, pois tem qualificado profissionais, preparando-os intelectualmente para atender as demandas do mundo do trabalho, para compreenderem as mudanças significativas ocorridas no contexto em que estão inseridos e, assim, contribuírem de maneira significativa em seu local de trabalho. O que precisa ser analisado é de que forma essa práxis tem sido realizada e como a sociedade tem correspondido a esse processo.

A suspensão do convênio com as instituições parceiras na oferta de cursos de especialização *Lato Sensu* alterou a estrutura organizacional do *Lato Sensu* da UEG. Com isso, essa instituição passou a necessitar de servidores para atuar nesse departamento a fim de “atender a demanda pelos cursos que cresceu significativamente” (Coordenadora). O organograma apresentado na Figura 3 descreve a quantidade de servidores que atuam no setor atualmente (2017).

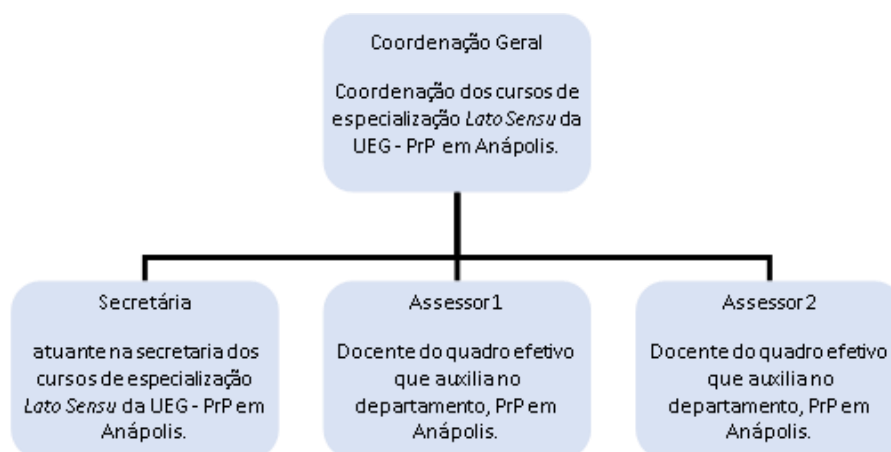


Figura 3 – Servidores que atuam na Coordenação da especialização *Lato Sensu* em Anápolis.

Fonte: Autora (2017), com base na entrevista realizada com a coordenadora.

Segundo a Coordenadora, “os assessores são docentes do quadro efetivo, eles complementam a carga horária no Departamento da pós-graduação *Lato Sensu*, não podendo dispor de um período maior”. Em 2013, a UEG instituiu 347 Funções Comissionadas de Administração Educacional Superior (FCAES). Esse ato, institucionalizado via Edital, contribuiu para subsidiar os professores efetivos em funções de Coordenadores e de assessores (UEG, 2013).

Torna-se preocupante essa situação, pois, ao analisar a quantidade de cargos comissionados existentes na UEG, percebemos que há uma falta de docentes que poderiam fazer parte do quadro efetivo e, assim, contribuir de maneira significativa para a ampliação da oferta de especializações nos interiores goianos. Essa situação remete a um dos maiores problemas enfrentados atualmente (2017) nessa modalidade de ensino, que é a falta de professores dispostos a lecionarem nos locais distantes do seu câmpus de origem.

Os critérios analisados pela Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* para a publicação de um Edital possuem características diferentes. “Cada unidade tem normas próprias e peculiares” (Coordenadora), como exemplo, há o caso do curso de Especialização de Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras. O Edital contempla as necessidades do Câmpus em seu contexto local, de acordo com descrito no Quadro 12.

Edital nº 001/2017 – Câmpus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás – Especialização <i>Lato Sensu</i> de Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras.	
Nº de Vagas:	Critério:
20	Auto-declarante preto/pardo/indígena/quilombola
05	Servidores professores/técnicos do Espaço Cultural Vila Esperança
10	Servidores professores/técnicos do IFG
03	Docentes da rede municipal – Cidade de Goiás
03	Docentes da rede estadual de Goiás
03	Servidores professores/técnicos da UFG
05	Servidores professores/técnicos da UEG
02	Portadores de deficiência/necessidades especiais
02	Egresso do Ensino Público
07	Sistema Universal
Obs.: As vagas não preenchidas pelo sistema de cotas são transferidas para o sistema universal.	

Quadro 12 – Edital de oferta de especialização *Lato Sensu*.

Fonte: Autora (2017), com base no edital publicado no sítio da UEG.

A elaboração e análise dos Editais da UEG seguem uma legislação específica. A divulgação desses documentos é feita em Boletins Informativos e no sítio da própria UEG, garantindo condições semelhantes ao apresentado acima.

Ao finalizar a coleta de dados dos Livros de Registros, verificamos que alguns câmpus ofertaram somente um curso durante todo o período pesquisado (1999-2017), como é

o caso do câmpus Niquelândia e São Miguel do Araguaia. Essa reduzida oferta chama a atenção e pode ser um indicador da ausência de incentivos da UEG nesses locais. Diante dessa realidade, fizemos um questionamento à coordenadora sobre os programas de incentivo da UEG para que essas unidades possam ofertar cursos de especializações com maior frequência, a fim de atender as demandas de especificidades para o desenvolvimento da região. A coordenadora assim esclareceu:

Não há um programa específico de incentivo para que os câmpus ofertem esses cursos, contudo, todos os câmpus da UEG estão autorizados a elaborar e ofertar a especialização *Lato Sensu*, sem que haja algum entrave dificultando esse processo (COORDENADORA, 2017).

Em conformidade com a entrevistada, embora não haja um programa de incentivo à oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, a UEG não dificulta o processo quando uma unidade faz a solicitação do curso. Em relação aos câmpus de Niquelândia e de São Miguel do Araguaia, ao final de 2017, depois de mais de dez anos, esses câmpus voltaram a ofertar cursos de especialização.

A respeito da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), 26 de abril de 2017, que permitiu às universidades públicas a cobrança de taxas e de mensalidades pela oferta cursos de especialização em nível pós-graduação *Lato Sensu* e do recurso impetrado pela Universidade Federal de Goiás (UFG) contra decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, que havia proibido a instituição de cobrar mensalidade por um curso de especialização em Direito Constitucional (STF, 2017), buscamos saber como a UEG interpretou esse novo processo para o oferecimento de cursos de especialização *Lato Sensu*.

Há a permissão do Supremo para a cobrança das mensalidades dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e essa será uma tendência nacional das instituições públicas de ensino superior, em razão da crise financeira em que o país se encontra. Porém, até o presente momento, a reitoria se coloca a favor da manutenção da não cobrança (ao menos por enquanto), garantindo, assim, a continuidade das especializações *Lato Sensu*, gratuita e de qualidade (COORDENADORA, 2017).

Ao acompanhar na WEB (STF, 2017) a evolução do recurso do processo impetrado pela UFG, observamos que a justificativa dessa Instituição para a cobrança de taxas nos cursos de especialização se deu por meio da alegação de que a garantia constitucional da gratuidade do ensino público, prevista no artigo 206, inciso IV, da CF de 1988, não impede que as universidades públicas realizem a cobrança de mensalidades em cursos de especialização. A UFG pontuou ainda em sua defesa que a previsão de receita para a

manutenção e desenvolvimento do ensino público diferencia ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o artigo 213 da CF autoriza as universidades a captarem recursos privados para pesquisa e extensão. Desse modo, mesmo respeitando o princípio da gratuidade, a própria CF não deixa explícito que as atividades de pós-graduação são realizadas exclusivamente com recursos públicos.

A interpretação, segundo a UFG, diz respeito aos interesses individuais de quem busca a especialização. Diante de uma defesa contundente, a União e o Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica (CONFIES) manifestaram-se a favor da cobrança. Já a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) foram contrários a esse posicionamento (STF, 2017).

Diante dessa realidade, julga-se importante que a Reitoria mantenha sua decisão da não cobrança, pois, a gratuidade de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* é extremamente necessária e peculiar de uma universidade pública. Inúmeros discentes, participantes dessa pesquisa, responderam um questionário relatando o motivo principal para a escolha de um curso de pós-graduação *Lato Sensu* na UEG. A gratuidade do curso se destacou nas respostas. Isso porque, a cobrança é um fator negativo para quem não dispõe de um valor mínimo para investir em qualificação profissional e vê nas instituições públicas de ensino a possibilidade de continuar os estudos de maneira gratuita.

4.2.2 Entrevista com a Secretária (Assistente Administrativa)

A servidora que participou dessa etapa da pesquisa, identificada como Secretária, dentre suas funções na Coordenação de pós-graduação *Lato Sensu*, é responsável por verificar os relatórios emitidos pelos coordenadores de cursos de especialização *Lato Sensu* de cada campus universitário da UEG, assentar no Livro de Registro as atas de cada curso ofertado e elaborar os certificados dos acadêmicos formados. Conforme o relato dessa servidora, no início de sua atuação passou por um processo de aprendizado próprio.

Ao realizar buscas de informações e comparar Atas registradas em livros mais antigos, inferimos a necessidade de registrar mais informações relevantes para o controle da universidade, uma vez que compete à coordenação de pós-graduação *Lato Sensu* o planejamento, a organização, a supervisão e o controle dos critérios para solicitação de certificados.

Cada câmpus que oferta a especialização *Lato Sensu* envia os formulários de solicitação de Certificados dos cursos concluídos para a Coordenação de pós-graduação *Lato Sensu* para emissão de certificados. Antes de serem emitidos, todos os critérios para garantir a emissão dos certificados são conferidos e avaliados pela Coordenadora. Os certificados são confeccionados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que dispõe de um modelo padrão para todos os câmpus da UEG (SECRETÁRIA, 2017).

O Formulário de solicitação de certificados de especialização *Lato Sensu*, nomeado como Formulário F05, disponível no sitio da universidade, deve ser preenchido e assinado pelo coordenador de cada curso do câmpus universitário e contém as seguintes informações:

- Nome do curso, nome do câmpus, Nome do Parceiro e Edição do curso;
- Nome do(a) coordenador(a) e sua respectiva titulação;
- Período de realização do curso (dia/mês)
- Nomes das disciplinas, carga horária, nomes dos professores, respectiva titulação/formação, de acordo com o projeto do curso.
- Os nomes dos discentes (em ordem alfabética);
- Nomes das disciplinas, conforme a ordem do projeto;
- Notas dos alunos em cada disciplina;
- Média final e frequência final de cada aluno;
- O título dos artigos científicos com carga horária, notas, orientador e titulação para cada discente;
- Relação da quantidade de discentes matriculados, desistentes e bolsistas e, especificando os discentes portadores de necessidades especiais.

Para a emissão do certificado, o aluno também deve apresentar documentação obrigatória, que inclui cópia de documentos pessoais, Trabalho de Conclusão de Curso, entre outros. Uma vez emitidos os certificados, eles são disponibilizados para entrega ao aluno do câmpus onde ele realizou o curso. A respeito do rigor para a emissão do certificado, a Secretária foi muito clara ao afirmar:

Tanto eu quanto a Coordenadora somos rigorosas em relação à avaliação dos Relatórios dos cursos finalizados. Os Relatórios são todos registrados, primeiramente, em planilhas eletrônicas, para depois serem transcritos nos livros de registros físicos. Dessa forma, evita-se que os dados sejam rasurados ou modificados e facilita emissão de certificados (SECRETÁRIA, 2017).

Segundo a Secretária, quando os Coordenadores dos cursos não enviam a documentação completa do aluno, tanto ela quanto a Coordenadora ligam imediatamente para que sejam providenciados em tempo hábil os documentos e/ou preenchimento correto do formulário a fim de evitar transtornos.

Importante ressaltar que durante o período em que esse estudo foi realizado na Coordenação de pós-graduação *Lato Sensu*, percebemos uma harmônica relação profissional entre a Coordenadora e a Secretária, mesmo as duas estando em posições hierarquicamente legitimadas. Ao lidarem com as situações acadêmicas, as duas procuram chegar a um consenso, sugerem mudanças sobre as questões de gestão e outras responsabilidades.

4.3 Trajetória de Oferta dos Cursos de Especialização *Lato Sensu* da UEG: Classificação dos cursos por Área e Subárea de Conhecimento

A UEG oferta, desde 1999, cursos de especialização *Lato Sensu* que abrangem todas as áreas de conhecimento, organizados e classificados de acordo com a Tabela do CNPq/2009 (UEG, 2010), descritos no Quadro 13.

CLASSIFICAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO	
Ordem	Grande Área
1	Ciências Agrárias
2	Ciências Biológicas
3	Ciências da Saúde
4	Ciências Exatas e da Terra
5	Ciências Humanas
6	Ciências Sociais
7	Engenharia
8	Linguística, Letras e Artes

Quadro 13 – Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES e CNPq.

Fonte: Autora (2017), com base no PDI (UEG, 2010).

As áreas de conhecimento, descritas no Quadro 13, estão classificadas em oito grandes áreas e pertencem à primeira versão da Tabela, elaborada em conjunto com o CNPq, CAPES e outros órgãos do governo, responsáveis pela manutenção do sistema educacional brasileiro. Em 2013, a CAPES lançou uma nova versão com uma área de conhecimento a mais, a Multidisciplinar, e inúmeras subáreas. A UEG ainda não fundamenta seus projetos de

plano de curso de pós-graduação *Lato Sensu* nessa segunda versão, conforme o estabelecido no PDI, que estará em vigor até o ano de 2019 (UEG, 2010).

As informações coletadas dos cursos de especialização *Lato Sensu*, ofertados pela UEG (finalizados/em execução) no período de 1999 a 2017, foram organizadas e sistematizadas, a fim de facilitar a análise dos dados. A classificação dos cursos por área e subárea de conhecimento segue as determinações do CNPq (UEG, 2010). A partir dessa classificação, foi possível mensurar a quantidade de especializações *Lato Sensu*, ofertadas no período de 1999 a 2017, por área e subárea do conhecimento, conforme apresentado no Gráfico 1 e no Quadro 14.

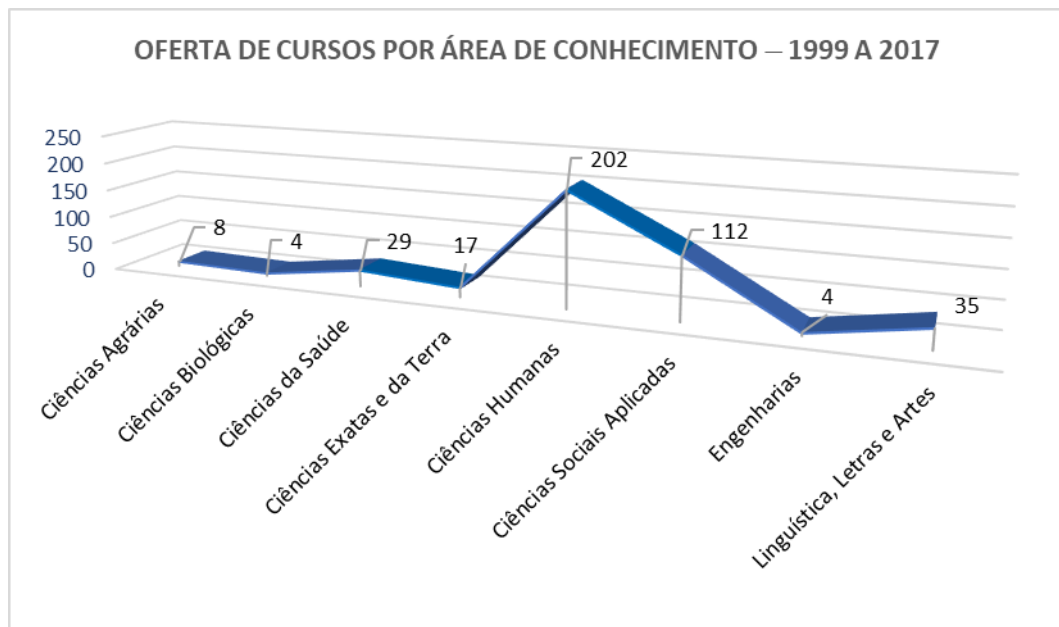


Gráfico 1 – Oferta dos cursos de Especialização *Lato Sensu* da UEG por Área de Conhecimento 1999 a 2017.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados coletados nos Livros de Registros e Relatórios digitalizados dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG.

De acordo com Gráfico 1, das 411 especializações ofertadas no período de 1999 a 2017, 49% (202) concentram-se na área de conhecimento de Ciências Humanas, seguido de 27% (112) dos cursos de Ciências Sociais. As outras áreas juntas representam 24% (97) do total. Percebemos que as demais áreas de conhecimento, como Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Exatas e da Terra, entre outras, não possuem uma oferta significativa para atender às demandas de mão de obra especializada de um Estado tão denso como o de Goiás e, que possui um alto índice de empregos formais nos setores primário e secundário.

Após classificar os cursos por Áreas de Conhecimento, houve a necessidade de classificá-los por subárea de conhecimento com o intuito de verificar quais cursos específicos

de pós-graduação *Lato Sensu* foram os mais ofertados de 1999 a 2017, conforme apresentado a seguir no Quadro 14:

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> DA UEG OFERTADOS POR SUBÁREA DE CONHECIMENTO – PERÍODO: 1999 A 2017		
Subárea de Conhecimento	Área de Conhecimento	Oferta dos Cursos
		Qtde
1. Administração	Ciências Sociais Aplicadas	101
2. Agronomia	Ciências Agrárias	4
3. Arquitetura e Urbanismo	Ciências Sociais Aplicadas	2
4. Artes	Linguística, Letras e Artes	1
5. Biologia Geral	Ciências Biológicas	2
6. Ciência da Computação	Ciências Exatas e da Terra	6
7. Ciência Política	Ciências Humanas	7
8. Computação	Engenharias	1
9. Comunicação	Ciências Sociais Aplicadas	2
10. Economia	Ciências Sociais Aplicadas	3
11. Educação	Ciências Humanas	157
12. Educação Física	Ciências da Saúde	4
13. Engenharia da Produção	Engenharias	3
14. Fisioterapia e Terapia ocupacional	Ciências da Saúde	24
15. Genética	Ciências Biológicas	2
16. Geografia	Ciências Humanas	15
17. História	Ciências Humanas	23
18. Letras	Linguística, Letras e Artes	20
19. Linguística	Linguística, Letras e Artes	14
20. Matemática	Ciências Exatas e da Terra	7
21. Planejamento Urbano	Ciências Sociais Aplicadas	1
22. Probabilidade e Estatística	Ciências Exatas e da Terra	3
23. Química	Ciências Exatas e da Terra	1
24. Recursos Florestais e Engenharia Florestal	Ciências Agrárias	1
25. Saúde Coletiva	Ciências da Saúde	1
26. Turismo	Ciências Sociais Aplicadas	3
27. Zootecnia	Ciências Agrárias	3
Total		411

Quadro 14 – Oferta dos cursos de Especialização *Lato Sensu* da UEG por Subárea de Conhecimento – período de 1999 a 2017.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados coletados dos Livros de Registros e do arquivo digital dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG.

De acordo com o disposto no Quadro 14, os cursos de Educação e Administração foram os mais ofertados para a comunidade acadêmica. A oferta de cursos na área de Educação corresponde a 38,44% do total analisado, seguido de Administração, 24,33%. As demais áreas somam 37,23% do total. Embora a UEG tenha contemplado todas as Áreas de Conhecimento, os números evidenciam uma fragilidade na disponibilização de cursos em áreas específicas como as Ciências Agrárias, as Biológicas e as Engenharias. A quantidade de especializações *Lato Sensu*, ofertada nessas três áreas, chega a menos de 4% de um total de 411 cursos disponibilizados em um período de dezoito anos. Diante dessa realidade, faz-se necessário uma revisão nas políticas institucionais que regem a pós-graduação *Lato Sensu* da UEG. Essa verificação deve partir da análise das condições específicas de cada câmpus, sobretudo, do contexto de desenvolvimento profissional local, a fim de estimular a oferta de cursos voltados para atender as demandas locais e regionais. Essa ação é necessária em razão da intensa expansão do estado de Goiás, desde a década de 1990, nos aspectos socioeconômicos e de infraestrutura nos três setores da economia brasileira (IMB, 2014).

Em relação aos cursos ofertados na área da Educação, constatamos que todos estão direcionados para a Formação Continuada de Professores (FCP). De acordo com o PDI da instituição, a UEG foi estruturada no ato de sua criação “a partir do agrupamento de faculdades e escolas superiores, de ordem pública, majoritariamente na área de formação de professores” (UEG, 2010, p. 34 e 35). Essa afirmativa histórica elucida o predomínio de cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, o investimento na verticalização do ensino, estendendo essa formação para a especialização *Lato Sensu*.

Tendo em vista os objetivos específicos dessa investigação, optamos por distribuir os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* por mesorregiões goianas, separando as áreas da Educação e da Administração das demais áreas. Essa separação se justifica pelo fato de que, isoladamente, as subáreas dessas duas grandes áreas foram as que mais ofertaram cursos desde a criação da UEG (1999).

A distribuição dos cursos das especializações *Lato Sensu* está descrita no Gráfico 2, a seguir:

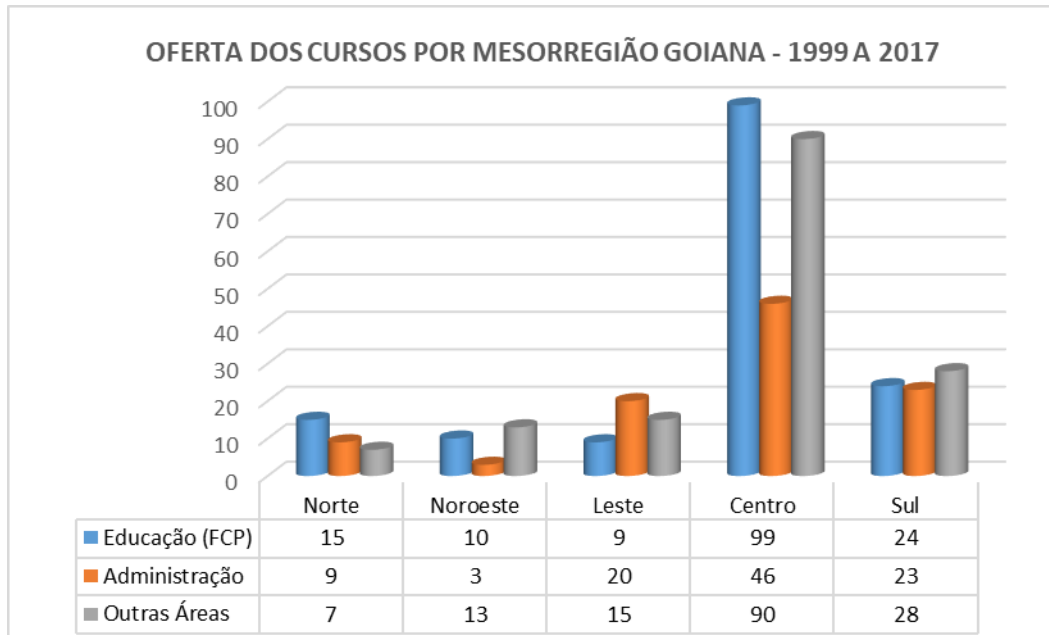


Gráfico 2 – Distribuição dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG ofertados por Mesorregião Goiana.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados coletados dos Livros de Registros e do arquivo digital dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG.

Ao analisar os dados apresentados no Gráfico 2, verificamos que todas as mesorregiões apresentaram alta concentração de oferta de cursos na perspectiva da formação continuada de professores (Educação), com exceção das mesorregiões Noroeste e Leste que realizaram maior quantidade de cursos em outras áreas. Constatamos ainda uma quantidade expressiva de cursos relativos a área de educação na mesorregião Central, conforme detalhado no Capítulo III, que é a região de maior índice de empregos formais e onde se concentra o maior número de câmpus universitários da UEG, com 38% do total de 42 câmpus. Esses fatores contribuem para a intensa demanda por qualificação, sobretudo, de professores.

A partir dessas evidências, foi selecionado seis cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, da mesorregião central, que iniciaram a oferta de especializações em 2016 e 2017, para a aplicação de questionário aos discentes regularmente matriculados nos respectivos cursos. Essa ação teve como propósito garantir maior aprofundamento da pesquisa. Por esse motivo, tornou-se relevante investigar a oferta desses cursos por intervalos, divididos em períodos de cinco em cinco anos, 1999 a 2003, 2004 a 2008, 2009 a 2013, e de quatro anos para o último intervalo, 2014 a 2017 (Gráfico 3).

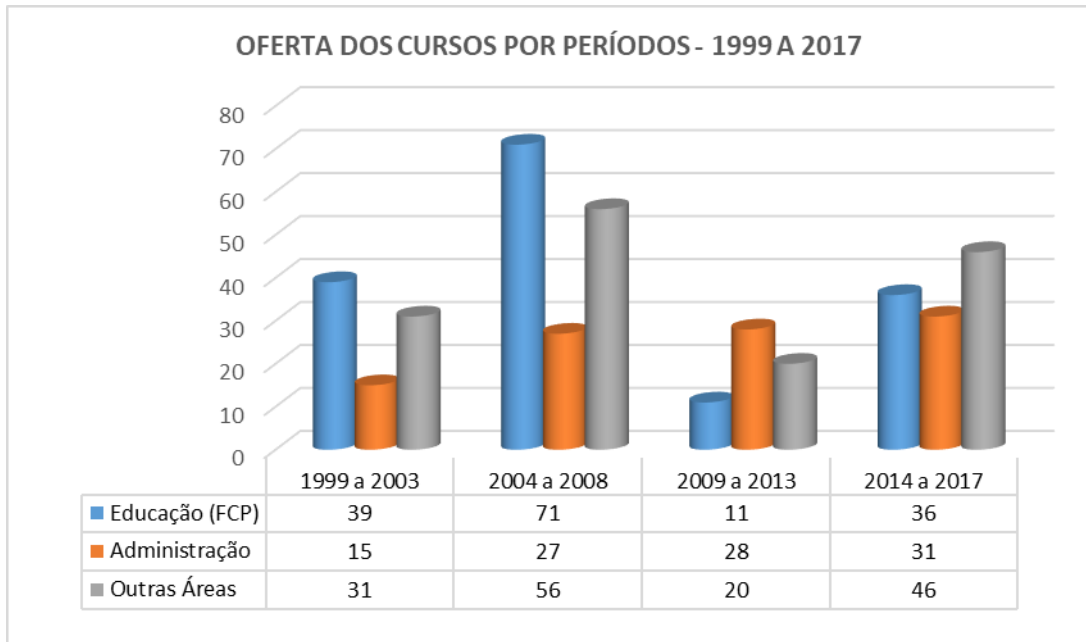


Gráfico 3 - Quantidade de cursos de especialização *Lato Sensu*, ofertados por períodos.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados coletados dos Livros de Registros e Relatórios do arquivo digital dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG.

Ao verificar a oferta das especializações *Lato Sensu* por períodos, constatamos a existência de uma disparidade entre eles, envolvendo a quantidade de cursos destinados à formação continuada de professores (FCP), conforme descritos a seguir:

- a) Período de 1999 a 2003, oferta de 25% (39) do total de cursos em Educação – FCP, (1999 a 2017). Uma quantidade considerável de cursos, visto que se trata dos primeiros anos da UEG, em um interstício em que a UEG estava iniciando os convênios com as instituições parceiras.
- b) Período de 2004 a 2008, oferta de 45% (71) do total de cursos em Educação – FCP (1999 a 2017). Podemos inferir que esse resultado tem uma ligação com o programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), que teve como principal objetivo, capacitar professores da rede estadual de ensino por meio de cursos de licenciatura. De acordo com a expressiva quantidade de professores que concluíam suas licenciaturas, é provável que o investimento na formação continuada de professores por meio de especializações aconteceu também em escala ascendente. De acordo com os dados da Diretoria de Programas Especiais da UEG – DIRPE, *apud* Resende (2010, p. 60), a UEG tinha alunos de praticamente todos os municípios goianos realizando os cursos de LPP nesse período.
- c) Período de 2009 a 2013, oferta de 7% (11) do total de cursos em Educação – FCP (1999 a 2017). Esse foi o período em que a UEG suspendeu as parcerias com as instituições conveniadas. Nesse sentido, essa reduzida oferta de cursos pode ser resultado dessa

interrupção. Em sua grande maioria, as especializações disponibilizadas no período em análise destinaram-se à capacitação de servidores do quadro efetivo do estado de Goiás.

d) Período de 2014 a 2017, oferta de 23% (36) do total de cursos em Educação – FCP (1999 a 2017). Nesse período, observamos um crescente índice na oferta de cursos de FCP. Nas outras áreas mais específicas ocorreu um aumento considerável nessas ofertas. Essa expansão pode estar relacionada ao investimento feito pela UEG na verticalização do ensino, disponibilizando especializações para as graduações ofertadas em cada câmpus.

A fim de exemplificar o enunciado acima, sobre a verticalização do ensino, destacamos o câmpus Edéia, que oferta na graduação o Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio e, na especialização, o curso de Gestão em Agronegócio com ênfase em Cálculos Financeiros. Igualmente, o câmpus Ipameri, que na graduação oferta os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal e, na especialização, o curso de Produção Vegetal, entre outros. Importante mencionar, também, que mais de trinta especializações *Lato Sensu* foram iniciadas em 2017.

Contudo, essa expansão não é uma realidade de todos os câmpus, em razão da fragilidade em ofertar especializações que contemplem as demandas do desenvolvimento local. Dentre os motivos, identificamos os seguintes: em alguns casos, a estrutura do câmpus não dispõe de maquinários adequados para ofertar um curso específico para uma atividade peculiar de determinada região. Em outros, os materiais estão disponíveis para ofertar o curso, mas não há um quadro de professores suficiente para todas as disciplinas em determinados câmpus, sobretudo, aqueles localizados em regiões distantes da mesorregião central. Isso acontece porque muitos professores já possuem uma carga horária completa com as aulas da graduação, não podendo disponibilizar de mais tempo para lecionar na pós-graduação *Lato Sensu*. Além disso, outros professores residem em cidades distantes dos câmpus que possuem o déficit de docentes.

Para minimizar tais problemáticas, é preciso intensificar o investimento nos câmpus de regiões distantes da mesorregião central, incentivando-os a ofertarem cursos que causem impactos positivos no perfil socioeconômico local. Importante ressaltar, novamente, que é preciso um olhar mais criterioso das gestões da UEG, a fim de analisarem com rigor a quantidade necessária de docentes que completariam o quadro efetivo, com o intuito de ministrarem os cursos de especializações que faltam em cada câmpus, e assim, atenderem às demandas do desenvolvimento local.

4.3.1 Titulação Docente

Levando em consideração a importância em consolidar os dados, realizamos também um levantamento sobre a titulação dos docentes, utilizando o mesmo critério da divisão por intervalos nos períodos de 1999 a 2017, conforme apresenta o Gráfico 4.

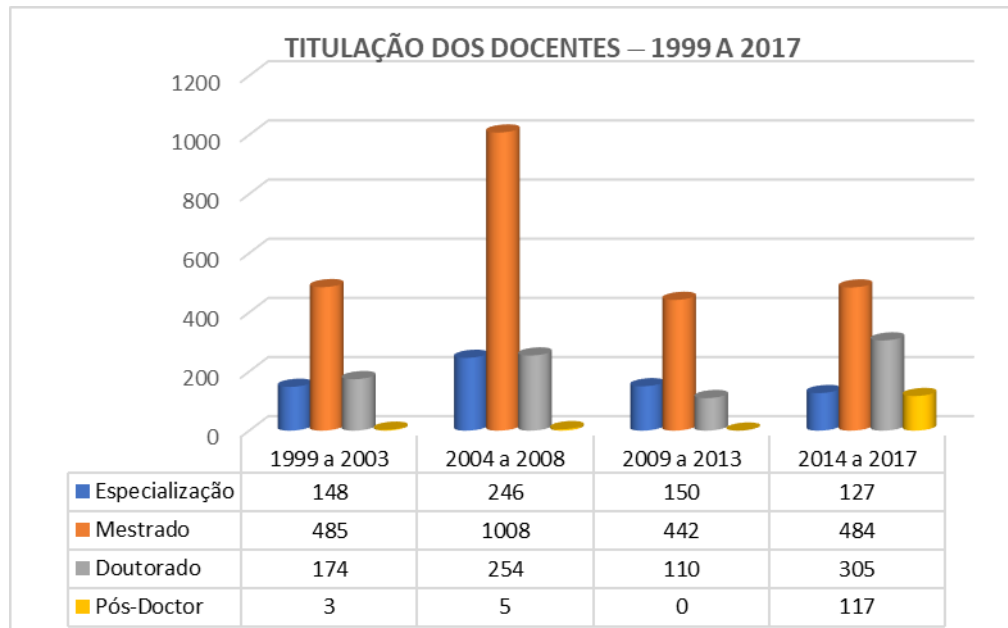


Gráfico 4 – Titulação dos docentes – Período de 1999-2017.

Fonte: Autora (2017), com base nos dados coletados dos Livros de Registros e do arquivo digitalizado dos cursos de especialização *Lato Sensu* da UEG – 2017.

Após a análise do Gráfico 4, constatamos que o número de professores mestres predominou em todos os períodos, sendo que, de 2004 a 2008, a quantidade de professores especialistas duplicou, em relação ao primeiro período. Esse aumento significativo pode ser aferido ao número de professores do quadro efetivo que completam sua carga horária nas especializações. Já, no último período, de 2014 a 2017, o número de doutores praticamente triplicou em relação ao período anterior e o de pós-doutor apresentou um aumento expressivo, concentrando 94% do total de professores *pós-doctors*.

De acordo com o Relatório de 2008, nesse referido ano, a UEG possuía 2.292 docentes em seu quadro funcional, dos quais, 7,2% (164) graduados; 57,7% (1.323) especialistas; 28,5% (654) mestres e 6,6% (151) doutores (PDI, 2010, p. 76). A quantidade de professores com a titulação de mestres e doutores na UEG, conforme observado, ainda estava muito aquém do esperado para o período. A projeção era de, pelo menos, 50% de mestres e doutores no quadro docente da UEG (UEG, 2010).

Todavia, para cumprir as exigências legais sobre a titulação dos docentes, a UEG estabeleceu metas para efetivar em seu quadro de professores a quantidade de um terço (1/3) de docentes com titulação de mestre e doutor até 2011. Com isso, essa instituição propôs a realização de concurso público para contratar 475 profissionais, disponibilizando vagas para 188 especialistas, 191 mestres e 96 doutores. Além dessa medida, a UEG fomentou a capacitação para docentes efetivos nos programas *Stricto Sensu* em níveis de mestrado e doutorado (UEG, 2010).

Com base dos dados coletados dos Livros de Registros e banco de dados da instituição, observamos que a UEG, seguindo determinação da Lei Estadual nº 14.042/2001, que instituiu o Quadro da Carreira dos Docentes de Ensino Superior da UEG, promoveu a expansão do quadro docente, fazendo adequações para atender as demandas locais.

Nesse sentido, o Gráfico 4 revela que, concomitantemente no período de expansão dos cursos *Lato Sensu* da UEG, de 2004 a 2008, houve também um expressivo avanço na titularidade dos professores que atuavam nessas especializações. Esse impulso na qualificação pode ser explicado pela própria formação continuada de seus servidores. Assim, desde 2003, a qualificação dos profissionais, tanto docentes quanto administrativos, esteve em sua política institucional intimamente relacionada à atividade econômica de maior demanda em cada região. A título de exemplo, o curso de “Gestão de Turismo”, ofertado pela UEG na cidade de Caldas Novas, visou ao atendimento da demanda turística própria daquela região. Nessa perspectiva, a qualificação dos profissionais passou a ter como foco as especificidades regionais.

A partir das considerações elencadas nessa seção, torna-se necessário ressaltar que, ao coletar os dados das atas dos Livros de Registros sobre as titulações dos docentes de cada disciplina, percebemos a evolução ocorrida ao longo dos anos na qualificação profissional dos docentes do quadro efetivo da UEG. A investigação demonstrou que muitos professores iniciaram a docência na instituição como especialistas e, ao longo dos anos, capacitaram-se. Atualmente, 2017, muitos possuem doutorado e pós-doutorado. Alguns, inclusive, ocupam cargos de direção do câmpus, coordenação de programa de pós-graduação *Stricto Sensu* e outros cargos que, obrigatoriamente, demandam a titulação de doutor e pós-doutor. Tendo em vista essa evolução, podemos dizer que a formação permanente é um poderoso dispositivo para o desenvolvimento e para a promoção profissional docente (IMBERNÓN, 2006).

4.4 Formação Continuada de Professores (FCP) na pós-graduação *Lato Sensu* da UEG: Estudantes-sujeitos das especializações *Lato Sensu*

Apresentamos nessa etapa da pesquisa os principais aspectos dos dados consolidados, com base nas respostas ao questionário (Apêndice C), aplicado a 148 discentes de 06 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a saber: Linguagens e Educação Escolar; Educação e Diversidade; Educação Física Escolar; Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação, Linguagem Tecnologia e Ensino e, Educação Arte e Cultura, ofertados pelos câmpus de Anápolis, Goianésia, Goiânia, Inhumas, Itapuranga e São Luís de Montes Belos.

Para esta parte da pesquisa, optamos por utilizar siglas para identificar os câmpus onde foram aplicados os questionários aos respectivos discentes, a fim de facilitar o desenvolvimento dos resultados, principalmente das tabelas e gráficos.

O Quadro 15 apresenta a caracterização das seis especializações que estavam ocorrendo nos câmpus da Mesorregião Central de Goiás da UEG, durante o período da nossa pesquisa. Conforme informado anteriormente, essa região foi escolhida para aplicação do questionário, em virtude de sua acentuada oferta de cursos na área da educação, com ênfase em FCP.

SIGLA	CÂMPUS	CURSO	CARGA HORÁRIA DO CURSO	PARTÍCIPES
ANS	Anápolis	Linguagens e Educação Escolar	480 horas	29
GNE	Goianésia	Educação e Diversidade	480 horas	36
GYN	Goiânia - ESEFFEGO	Educação Física Escolar	420 horas	16
IUS	Inhumas	Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade	450 horas	15
ITG	Itapuranga	Linguagem, Tecnologia e Ensino	600 horas	23
SLMB	São Luís de Montes Belos	Educação, Arte e Cultura	450 horas	29
Total				148

Quadro 15 – Caracterização das especializações selecionadas para a pesquisa.

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

Os dados dispostos no Quadro 15 indicam as principais características das especializações cursadas pelos professores-discentes da pesquisa. Do total de discentes, 20% pertencem ao câmpus Anápolis, 24% ao câmpus Goianésia, 11% são do câmpus Goiânia

(ESEFFEGO), 10% do câmpus Inhumas, 15% do câmpus Itapuranga e, 20% são do câmpus São Luís de Montes Belos.

4.4.1 Perfil dos Discentes

Antes de apresentar os dados que caracterizam o perfil socioeconômico dos discentes, delineamos o perfil acadêmico dos 148 partícipes deste estudo e que responderam o questionário, conforme mostra o Quadro 16. Com esse levantamento, tivemos a intenção de relacionar a faixa etária e a modalidade de cursos que os discentes já concluíram antes de ingressarem na pós-graduação *Lato Sensu* dos câmpus da Mesorregião Central de Goiás.

PERFIL ACADÊMICO DOS DISCENTES			
Câmpus	Idade dos Discentes	Cidade de Residência dos Discentes	Última Formação Completa
ANS	22 a 51 anos	- Anápolis - Goiânia - Jaraguá - Petrolina de Goiás	- Licenciatura: 77% (23) - Especialização: 23% (07)
GNE	23 a 62 anos	- Goianésia - Jaraguá - Niquelândia - Vila Propício	- Licenciatura: 67% (24) - Bacharel: 03% (01) - Especialização: 30% (11)
GYN	22 a 49 anos	- Aparecida de Goiânia - Goiânia - Goianira - Trindade	- Licenciatura: 62% (10) - Especialização: 38% (06)
IUS	22 a 42 anos	- Araçu - Caturai - Damolândia - Goiânia - Inhumas - Senador Canedo	- Licenciatura 53% (08) - Especialização 47% (07)
ITG	21 a 37 anos	- Ceres - Goiás - Itaguaru - Itapuranga - Morro Agudo de Goiás - Uruana	- Licenciatura: 48% (11) - Bacharel: 04% (01) - Especialização: 48% (11)
SLMB	21 a 54 anos	- Adelândia - Buriti de Goiás - Cachoeira de Goiás - Córrego do Ouro - Sanclerlândia - São Luís de Montes Belos - Turvânia	- Licenciatura: 50% (14) - Especialização: 50% (14)

Quadro 16 – Perfil acadêmico dos discentes.

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

De acordo com análise dos dados, do total de discentes, 38% (56) são especialistas; 61% (92) são licenciados e apenas 1% (2) possui bacharelado. Esse resultado

indica o perfil padrão dos discentes, participantes da pesquisa, qual seja: professores em busca de qualificação profissional por meio da especialização *Lato Sensu* da UEG.

Em relação à faixa etária, os participantes possuem entre 21 e 62 anos. Esse dado revela que o acesso aos cursos é democrático para todos aqueles que, cumprindo as normas do edital, queiram continuar seus estudos, independentemente da sua idade. Nesse sentido, tanto os profissionais iniciantes no ramo da educação quanto os que já possuem um longo período de experiência no magistério têm a possibilidade de aprofundar os conhecimentos em cursos de formação especializada. Para Tardif e Lessard (2014), as céleres transformações que ocorrem na sociedade exigem dos docentes um profissionalismo especializado para que possam atuar com eficiência em um sistema educacional cada vez mais complexo, intervindo positivamente em seu próprio meio social.

De acordo com a análise dos dados, observamos que os câmpus da Mesorregião Central impulsionaram a expansão da educação superior no Estado, alcançando 28 cidades goianas. Esse resultado contemplou o processo de interiorização da educação superior, amplamente buscado pela UEG, desde 1999, em virtude de sua natureza multicampi, conforme destacado no PDI (UEG, 2010, p. 19):

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o disposto no Livro de Registros da UEG, até “2009, mais de 2.000 pessoas em todo o Estado já cursaram especialização *Lato Sensu* nas Unidades Universitárias da UEG” (UEG, 2010, p. 46).

O Gráfico 5 apresenta a análise do perfil dos discentes, partícipes dessa pesquisa, quanto ao sexo:

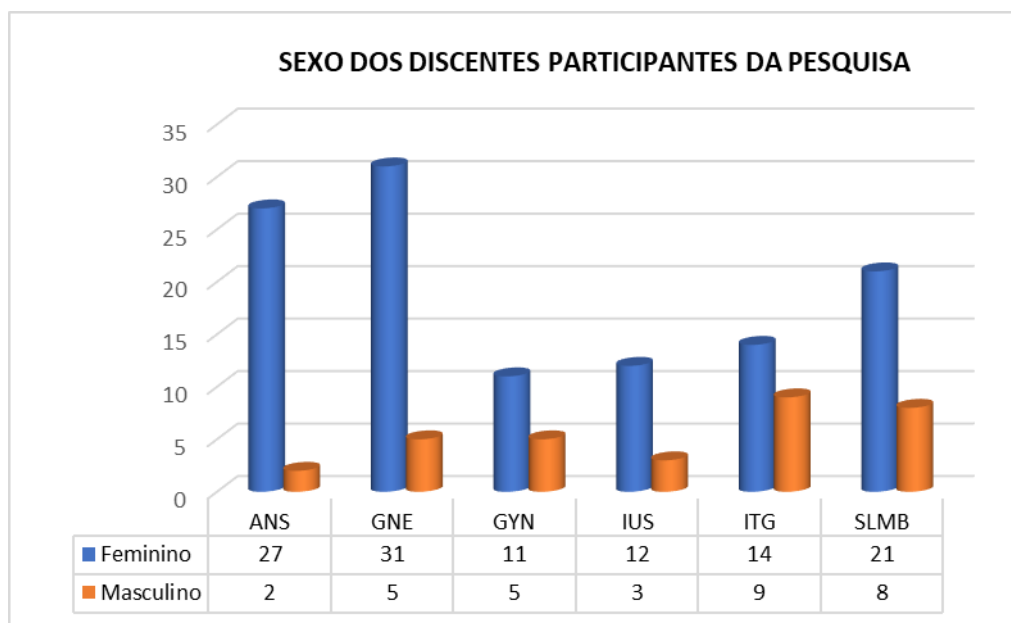


Gráfico 5 – Sexo dos discentes sujeitos da pesquisa.

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

Os resultados encontrados apontam que 78% (116) são do sexo feminino e 22% (32) do sexo masculino. Esse dado pode ser relacionado à condição de gênero que assume a profissão de professor.

Quanto ao estado civil, os resultados encontrados estão descritos no Gráfico 6:

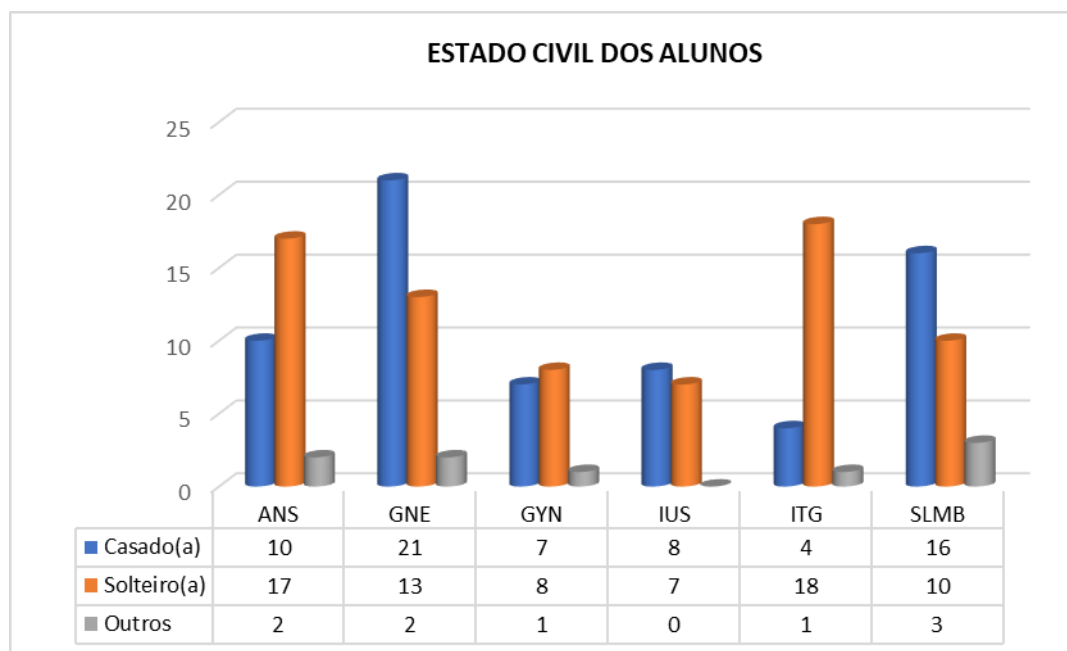


Gráfico 6 – Estado civil dos discentes sujeitos da pesquisa.

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

Inferimos do resultado geral, quanto ao estado civil dos discentes, que 49% (73), são solteiros; 45% (66) são casados e, 6% (18), do total, estão em outras condições civis. As

informações sobre sexo e estado civil são aspectos meramente formais para descrever o perfil dos sujeitos participantes dessa pesquisa, não sendo impactantes para os demais resultados descritos nesse estudo.

4.4.2 Motivação pela escolha do curso

Com o objetivo de identificar os fatores que motivaram os discentes à escolha dos cursos, várias opções foram preestabelecidas na questão nº 7 do questionário (o discente poderia escolher todas as opções ou nenhuma). O Gráfico 7 apresenta as respostas encontradas:

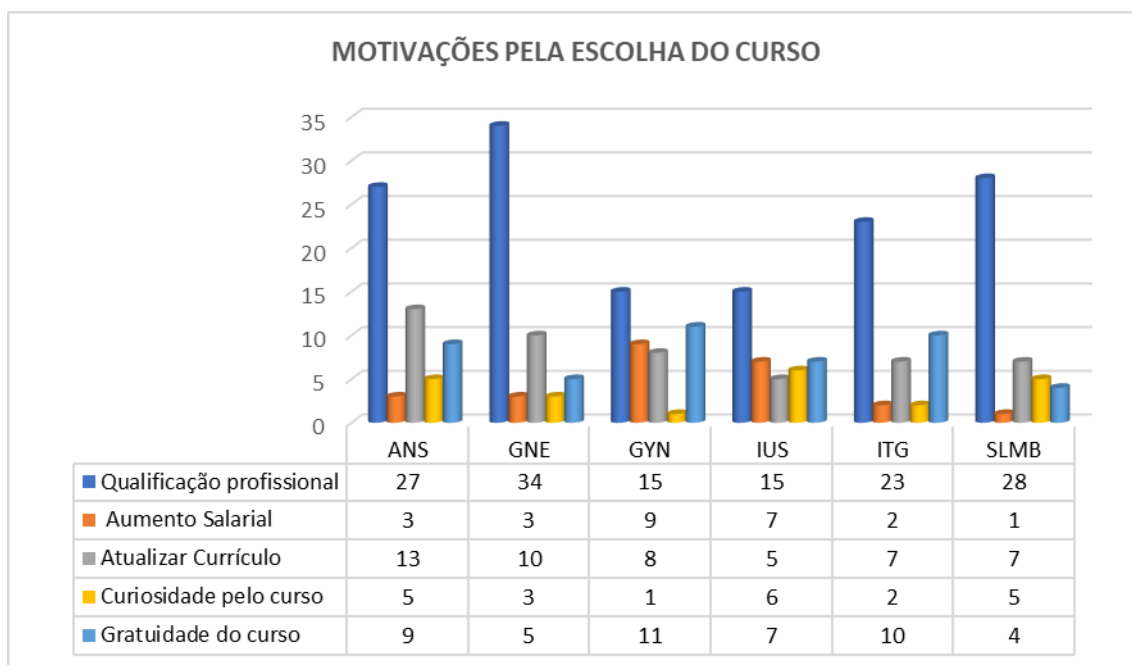


Gráfico 7 – Motivações pela escolha do curso.

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

Do total de 148 participantes, 51% (142) escolheram o curso pela qualificação profissional; 18% (50) para atualizar currículo; 15% (42) pela gratuidade; 9% (25) e 7% (21) disseram que foram motivados pela curiosidade. A escolha pela qualificação profissional sobressai às demais. Esse resultado corrobora com a análise de Imbernón (2006) sobre a capacitação docente. Conforme o autor, embora a formação contínua não constitua um fator determinante para garantir melhorias, ainda assim, é um mecanismo relevante para o desenvolvimento profissional.

A motivação para o ingresso nos cursos configura-se como um pré-requisito para a satisfação do discente. Nesse sentido, procuramos identificar as expectativas dos discentes

antes de ingressarem nos programas de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG. Além disso, por meio de questões subjetivas do próprio questionário, tentamos vislumbrar as contribuições que os participantes da pesquisa obtiveram no decorrer da realização dos cursos.

A apresentação dos resultados analisados, das questões subjetivas, foi disposta no Quadro 18. Para fins didáticos, agrupamos as opiniões mais citadas no rol de respostas semelhantes ao mesmo questionamento. A fim de manter o sigilo dos nomes dos respondentes do questionário, atribuímos um código em número arábico para identificá-los. Esse algarismo foi inserido ao lado das siglas que identificam o câmpus ao qual o aluno pertence.

Considerando as diferentes abordagens que cada curso de especialização trata em suas disciplinas, foi elaborado um quadro contendo temas relevantes e pertinentes ao cotidiano escolar, trabalhados em cada um dos cursos selecionado para essa pesquisa. O Quadro 17 trata desse assunto:

Câmpus/Curso	Seleção de Ementas Abordadas na Especialização: Específicas sobre capacitação continuada de professores
Anápolis: Linguagens e Educação Escolar	Constituição do sujeito ao longo da história. Conceitos teóricos e apontamentos normativos de formação de professor. A legislação e os regulamentos sobre a atuação docente no Brasil. A literatura na educação escolar. A criatividade artística: seu conceito. As especificidades da criação literária. O literário e o não-literário. A literatura como objeto estético e social. A literatura e outros produtos culturais: música, imprensa, televisão, cinema, teatro, galerias, museus e computador. O sistema literário: autor, obra, leitor. Da tragédia clássica ao drama contemporâneo. A literatura na sociedade multicultural. Os processos de inserção cultural. A literatura entre as demais manifestações da linguagem. Reflexões teóricas e estratégias.
Goianésia: Educação e Diversidade	Estudo da história da educação brasileira tendo como pressuposto a análise e entendimento da história econômica e social com ênfase para a história do trabalho e da educação para o trabalho no Brasil nos diferentes momentos. Trabalho e Educação; Estado, Educação, sociabilidade e formação humana. As políticas institucionais do Ensino Médio, profissional de Nível Técnico e Superior. Relações entre currículo e formação de professores. Funções sociais da educação superior. Importância e necessidade da formação pedagógica do professor universitário. Dimensões do processo didático e seus eixos norteadores: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Modelos de ensino-aprendizagem. As interações em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. Conceitos, abordagens e contextos de emergência do multiculturalismo. As instituições educacionais como organizações multiculturais.
Goiânia (ESEFFEGO):	Estudo dos principais saberes exigidos ao longo da formação da Educação

Educação Física Escolar	Física Brasileira. Estudo sobre os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico no planejamento da Educação Física Escolar: o trato com o saber, os objetivos, os conhecimentos, a avaliação e as metodologias. A ginástica para todos como possibilidade metodológica e os procedimentos didáticos relativos ao ensino dessa modalidade enquanto linguagem corporal democrática, crítica e reflexiva. Pedagogia do esporte e suas aplicações no planejamento e execução das aulas. Compreender como movimento indissociável os determinantes econômicos, políticos e sociais que articulam a construção do Brasil República, do sistema nacional de ensino e da Educação Física como componente curricular obrigatório. Compreensão da construção e evolução da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo e sua relação com a Educação Física.
Inhumas: Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade	Articulação entre razão-emoção-corporeidade-cultura. Crises e chamamentos contemporâneos. Paradigma educacional emergente e educação. Paradigma educacional emergente e educação. Reforma da educação, reforma da universidade, reforma política e reforma do estilo de vida. Docência transdisciplinar. Organização curricular do conhecimento: conceitos e perspectivas epistemológicas, históricas, científicas e educacionais em torno da disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Interdisciplinaridade em perspectiva sociológica, antropológica, filosófica. Diversidade transdisciplinar. Ensinar a compreensão. Ensinar a ética do gênero humano. Princípios e saberes transdisciplinares, complexos e ecoformadores. Educação na era planetária. Auto-hetero-ecoformação. Formação humana e formação de professores. Projetos ecoformadores, criatividade e inovação na educação. Ética da diversidade e alteridade. Ética da responsabilidade, educação e multiculturalismo. Legislação: educação, diversidade e necessidade especiais.
Itapuranga: Linguagem, Tecnologia e Ensino	A língua como fenômeno social e cultural. Linguagem, ideologia e poder. Reflexão sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias. A educação 3.0 e os novos desafios. Novas Tecnologias e EaD. Concepções de ensino, experiências práticas e formação docente mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e, Ensino. A Escola Básica e as novas tecnologias. Paradigmas da pesquisa na Internet na área educacional. Projetos e práticas interdisciplinares na escola: planejamento e execução. Transversalidade da linguagem. Reflexões sobre o papel do professor de línguas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento do trabalho profissional, nas relações sociais e na promoção da cidadania em sala de aula.
São Luís de Montes Belos: Educação, Arte	O ensino de literatura na formação do aluno no Ensino Básico. Práticas de leitura do poema na escola como meio de formação do ser humano. Um estudo

e Cultura	a respeito das práticas teatrais, suas funções primordiais, além de suas aplicabilidades no ambiente escolar, cuja utilização constitui importante ferramenta pedagógica. Habilidades na Arte de Contar Histórias na Educação Básica. Novas tecnologias e educação. Vínculos entre as práticas educativas e os processos comunicacionais contemporâneos favorecidos pelo avanço tecnológico nas artes. As mudanças que as novas tecnologias provocaram no sistema produtivo da arte envolvendo novas qualificações, portanto, novas exigências educacionais. A internet como fonte de consulta e sua utilização para fins educacionais. Análise da tecnologia a partir de obras (textos, <i>websites</i> , net-art, vídeos, hiper mídias, hipertextos, sistemas, <i>hardwares</i> e <i>softwares</i>) que abordam, de distintos modos, as relações entre comunicação, arte, tecnologia e mídia.
-----------	--

Quadro 17 – Seleção dos principais conteúdos tratados nas especializações *Lato Sensu* da pesquisa.

Fonte: Conteúdo fornecido pela secretaria das especializações *Lato Sensu*.

Os temas descritos no Quadro 17 foram selecionados pela pesquisadora desse estudo, realizando uma busca das principais abordagens que tratavam da capacitação continuada de professores na ementa de cada disciplina. Importante ressaltar que o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), das especializações citadas nesta seção, está condicionado a temas educacionais discutidos e trabalhados em sala, relacionados à docência e suas práticas pedagógicas.

O Quadro 18 apresenta as respostas mais representativas da questão 8 do questionário.

Tema/questão	Respostas mais representativas
- Expectativas para o mundo do trabalho com a realização da especialização (Questão 08)	<p>[O curso evidencia assuntos que estão no cotidiano e na realidade escolar.] (ANS27)</p> <p>[O curso tem correspondido às minhas expectativas. Tem contribuído para minha formação profissional e acredito que no final ele terá contribuído para que eu atue de forma mais qualificada.] (ANS26)</p> <p>[Percebo que a minha prática docente tem sido mais intencional, crítica e consciente.] (ANS19)</p> <p>[O curso estimula boa formação, para além de uma qualificação profissional, para a vida. Um curso continuado em educação e diversidade em uma cidade do interior faz muita diferença.] (GNE25)</p> <p>[O curso tem uma qualidade que superou as minhas expectativas. Já participei de outras especializações, aqui os professores são extremamente capacitados e conduzem as disciplinas de forma a construir nossa autonomia.] (GNE18)</p>

	<p>[O curso esclareceu muitas dúvidas deixadas em espera desde a graduação e agora me sinto mais direcionada a encontrar as respostas mais assertivas em vários aspectos da experiência profissional.] (GNE14)</p> <p>[Concluí minha graduação há 9 anos atrás, portanto, em minha atuação profissional me sentia desatualizado. O curso tem me proporcionado o acesso a um conhecimento atual e de qualidade, que já consigo aplicar.] (GYN13)</p> <p>[Não me sinto completamente preparada para o mercado de trabalho, pois vejo que há muitos desafios a serem superados para o exercício pleno da prática transdisciplinar, principalmente no espaço escolar e, também, no meu exercício da docência, preciso superar alguns “entraves” que adquiri na minha formação.] (IUS10)</p> <p>[Eu tinha o intuito de compreender o que era a transdisciplinaridade e com certeza esta especialização está servindo para refletir e reestruturar minha prática profissional, o que contribui para que eu esteja mais preparada e segura sobre minha prática.] (IUS07)</p> <p>[O curso supera as minhas expectativas pela qualidade dos profissionais e por tratar de temas atuais que nos prepara para atuar em sala de aula.] (ITG22)</p> <p>[A especialização me traz conhecimentos novos, sinto-me mais preparado para o exigente mercado de trabalho.] (ITG06)</p> <p>[Não me sinto mais preparada, o curso deixa muito a desejar.] (ANS09)</p> <p>[A <i>priori</i> acreditei que o curso abordaria em maior proporção, os embates diários de um professor e não “mesmos” assuntos da graduação. No entanto, o curso é novo [...] Acredito que o tempo ajustará às demandas.] (GYN14)</p> <p>[Infelizmente, o curso não correspondeu as minhas expectativas. Esperava muito mais deste curso, mais discussões, aporte teórico e na constituição de um novo conhecimento para a reflexão sobre a “práxis”.] (IUS02)</p> <p>[O mercado de trabalho é mais prático e menos teórico que o curso.] (ITG20)</p>
--	---

Quadro 18 – Expectativas dos discentes em relação ao curso.

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

Em conformidade com as reflexões apresentadas no Quadro 19, observamos que o curso de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG atendeu as expectativas dos discentes em relação a atuação e aprofundamento da formação profissional docente, mas deixa a desejar na aproximação da teoria e prática e inovação dos conteúdos. Diante disso, importa atentar para a proposta do PPI da UEG ao considerar que a construção do conhecimento de forma articulada ao meio social e acadêmico perpassa pela formação de um profissional competente, crítico e responsável, sendo que,

a atuação da UEG deve considerar igualmente o conceito de horizontalidade, caracterizado, fundamentalmente, pela sua interação com a sociedade, que se traduz na capacidade de atuar como indutora e apoiadora do desenvolvimento local e regional, transformando as expectativas, os anseios, as demandas e as necessidades sociais em objetos de ensino, pesquisa e extensão (UEG, 2011, p. 23).

Pois, para os discentes que se manifestaram insatisfeitos com o curso de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, a especialização deve rever essa conexão com a realidade profissional a partir das disciplinas ministradas no curso. Essa avaliação mostra claramente que é preciso valorar ou esclarecer alguns questionamentos para responder quais são as pretensões dos cursos e as possíveis repercussões no trabalho docente. Nas palavras de Alarcão (2008), é necessário que os responsáveis pela formação de professores os ajudem a desenvolver uma capacidade de pensar de maneira autônoma e reflexiva.

A questão 9, que trata da contribuição de um curso de formação para o acadêmico, procurou evidenciar quais estímulos o curso oferece ao professor-discente no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. As principais respostas, também agrupadas de acordo com a semelhança entre elas, foram descritas no Quadro 19 a seguir:

Tema/questão	Respostas mais representativas
<p>- Estímulo às propostas pedagógicas: Teoria e Prática (Questão 09)</p>	<p>[Um curso de especialização deve propiciar conhecimentos e experiências realísticas que ajudem o profissional da educação a trabalhar e melhorar a realidade educacional na qual está inserido. Melhor preparação e aperfeiçoamento para atuar no ambiente escolar, além de oferecer motivação à pesquisa e extensão.] (ANS27)</p> <p>[Deve propiciar ferramentas para que o professor faça a diferença dentro da sala de aula. Formar um profissional capaz de propiciar sujeitos críticos e reflexivos.] (ANS25)</p> <p>[Formação qualificada, disciplinas na área da educação que ajude o aluno a lidar com situações reais, discussões pertinentes dos problemas vivenciados no âmbito local da especialização.] (GNE25)</p> <p>[Autonomia, identidade, visão crítica e social, tudo com o intuito do professor construir métodos significativos de ensino.] (ANS14)</p> <p>[Deve aumentar o arcabouço teórico e intelectual dos discentes, promovendo neste, uma melhora em sua prática profissional] (GYN16)</p> <p>[Deve nos possibilitar conhecimentos para além da graduação, antes não acessíveis, nos auxiliando a como agir na realidade contraditória da escola.] (GYN15)</p> <p>[Acredito que a especialização deve ir além do que foi passado na graduação, espera-se que haja uma evolução, para que consigamos nos capacitar mais, e</p>

	<p>melhorar nossa prática pedagógica.] (GYN05)</p> <p>[Deve propiciar novas reflexões, trocas de experiências, diálogo, pensar novas práticas pedagógicas.] (GYN04)</p> <p>[A especialização deve proporcionar além de uma atualização curricular, um olhar motivador, otimista com possibilidades de intervenção profissionais diferentes da que encontramos na graduação.] (GYN3)</p> <p>[Deve contribuir para a (trans)formação das práticas de ensino-aprendizagem, englobando teoria e “experiência real”. Pode, assim, demonstrar como a sala de aula é um ambiente de pesquisa e como novas metodologias/recursos/teorias fundamentam uma educação para além da escolarização.] (ITG23)</p> <p>[Deve oferecer práticas e propostas que inovem a docência em todos os ambientes educacionais visando um ensino de qualidade.] (SMLB27)</p>
--	--

Quadro 19 – Contribuições do curso para o discente.

Fonte: autora (2017), dados da pesquisa de campo.

De acordo com algumas considerações descritas no Quadro 19, é possível inferir a existência de lacunas na graduação que precisam ser preenchidas com a especialização, como foi citado pelos discentes GYN15, GYN05 e GYN3. Os três participantes esperam do curso algo que vá além do conhecimento adquirido na graduação. De acordo com Cavalheiro (2010), no processo de capacitação docente, ao serem confrontados com as exigências da prática, os cursistas devem perceber que existem teorias e novas experiências que precisam ser aprendidas e aplicadas em sua didática pedagógica, pois não foram conhecidas no magistério.

As perguntas 10 e 11, respectivamente, envolveram os seguintes pontos: se o curso de especialização promoveu a articulação da pesquisa com produção do conhecimento, tendo em vista a realidade local; se algo precisaria ser melhorado; e, por fim, se as atividades do curso estabeleciam relações com a ação pedagógica das escolas locais. O Quadro 20 traz as declarações dadas aos referidos questionamentos:

Tema/questão	Respostas mais representativas
- Articulação com a pesquisa e a produção-criação de conhecimento, atendendo à realidade do desenvolvimento educacional local.	[Existe proposta de articulação entre pesquisa e a produção de conhecimento. Cursos de extensão, intercâmbios ao público (<i>Lato Sensu</i>) tornariam esse processo ainda melhor.] (ANS19)
- Relação das	[É um curso que nos leva sempre a uma reflexão crítica no processo educacional, bem direcionado a realidade do dia a dia do professor.] (ANS17)
	[O curso oferta todas as possibilidades de melhorar a formação continuada.]

<p>atividades com ações pedagógicas locais.</p> <p>(Questões 10 e 11)</p>	<p>(ANS07)</p> <p>[Observei o desenvolvimento dessa proposta ao presenciar as defesas de TCC da turma de especialização da mesma área que estou cursando.] (ANS04)</p> <p>[Acredito que o programa de pós-graduação poderia aumentar as bolsas para permanência de mais alunos, assim poderia dedicar tempo em pesquisas relevantes para a comunidade local.] (GNE25)</p> <p>[Talvez uma carga horária estendida, para auxiliar na execução do projeto de pesquisa.] (GNE18)</p> <p>[Estou satisfeita com o curso. Muitos professores preparados para os módulos do curso, que souberam direcionar o ensino e a aprendizagem. Se a UEG mantiver o quadro de profissionais tão qualificados assim, seria ótimo.] (GNE09)</p> <p>[A proposta se articula porque o público que frequenta o curso está inserido no espaço educacional local, o que proporcionará seu desenvolvimento.] (GYN16)</p> <p>[O curso inclusive iniciou com uma maior preocupação com a produção acadêmica do que preparar para o mercado.] (GYN14)</p> <p>[O aluno é estimulado a desenvolver a maior autonomia, ou seja, uma independência que o leva, conseqüentemente, a produzir materiais, articulados às suas necessidades e às necessidades de seu campo específico.] (GYN13)</p> <p>[Para qualificar o processo, poderia ser avaliado não só a produção, e esta por sinal poderia ser melhor sistematizada, não apenas para ganhar nota e/ou passar no módulo.] (GYN11)</p> <p>[A todo o momento somos estimulados a produzir e pesquisar, não só no âmbito da universidade como também no dia a dia durante a atuação profissional.] (GYN02)</p> <p>[Acredito que a partir dos estudos, pesquisa e reflexão, considerando a realidade local, é possível realizar transformações, mesmo que em pequenos passos.] (IUS09)</p> <p>[Esse curso atende a realidade do desenvolvimento, é bastante atual e inovador.] (ITG09)</p> <p>[Por meio da especialização, é possível fazer a junção entre a pesquisa e a criação, isso perpetua a nossa realidade.] (SLMB20)</p> <p>[As discussões são mais universais [...] ainda são poucas as demandas locais, mais direcionadas a problemas globais da educação.] (ITG20)</p> <p>[Procura promover incessantemente a produção do conhecimento [...]estimula de certa forma o aluno produzir conhecimento, a pensar e a refletir.] (GYN15)</p> <p>[As teorias evidenciadas no curso vão ao encontro das ações pedagógicas do</p>
---	--

	<p>ambiente escolar] (ANS27)</p> <p>[Respondo já pensando na escola em que atuo. O que aqui aprendo e as habilidades que adquiro podem ser aplicados com autonomia.] (ANS19)</p> <p>[O curso nos mostra a realidade escolar atual e o que podemos fazer para a melhoria da educação, proporcionando um olhar crítico e reflexivo acerca dessas ações.] (ANS05)</p> <p>[Acredito que o currículo do curso foi pensado para uma realidade maior do que a partir das escolas locais e permite que os professores consigam articular tais ações com os conteúdos apreendidos no curso.] (GYN16)</p> <p>[A orientação do professor regente e a própria discussão coletiva gira em torno de qualificar a prática docente e a direcionar possíveis caminhos que levem ao enfrentamento de problemas reais do campo de atuação.] (GYN13)</p> <p>[O ensino nos cursos de especialização na UEG é bastante compensatório, de qualidade, com uma carga horária presencial que contribui para a exposição, discussão, produção de conhecimento e saberes. Contudo, em relação à pesquisa e extensão, acredito que deixa um pouco a desejar, pois tem pouco incentivo de bolsas e grupos de pesquisa, de pesquisa contínua, entre outros.] (IUS06)</p>
--	---

Quadro 20 – Articulação do curso com pesquisa e extensão.

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

Sobre os questionamentos apresentados nas questões 10 e 11, muitos participantes reconhecem que os cursos de especialização proporcionam uma conexão entre as escolas e a comunidade local. Segundo eles, as intervenções feitas nos cursos contribuíram para o desenvolvimento educacional local e para a qualificação docente. Algo comum em quase todas as considerações diz respeito aos problemas locais e como o curso os auxiliou a resolvê-los.

Conforme os participantes da pesquisa, que também são professores, o uso da teoria apreendida durante as aulas de especialização facilitou a resolução das problemáticas inerentes ao contexto educacional. De acordo com Alarcão (2008), os professores, as escolas, os políticos e a família precisam estar mais informados sobre o contexto em que os alunos estão inseridos e, assimilá-los às suas realidades, a fim de contribuir com a construção do conhecimento, a partir da compreensão das informações. Essa ideia pode ser identificada na resposta da Coordenadora da Coordenação de pós-graduação *Lato Sensu*, ao mencionar que:

A política institucional da pós-graduação *Lato Sensu* da UEG tem contribuído com o desenvolvimento educacional local ao qualificar profissionais com consciência crítica e reflexiva para atuar nas instituições de ensino da região, assim, repercutindo também no desenvolvimento educacional do Estado (COORDENADORA, 2017).

Percebemos que as considerações dos participantes da pesquisa dialogam com as propostas dos programas de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG. Conforme orientações presentes nos documentos investigados (UEG, 2010), os referidos cursos de especialização da UEG devem priorizar as demandas socioeconômicas locais, regionais e ou nacionais, com a finalidade de produzir conhecimento e tecnologia em todas as áreas do saber e de transmiti-los em padrões elevados de qualidade.

Em suma, este capítulo apresentou a descrição e a análise dos dados coletados, e o que se espera, é que o estudo tenha sido relevante para repensar as especializações no contexto da UEG e para o desenvolvimento da educação superior em Goiás.

CONCLUSÃO

A Universidade é um dos principais lócus de conhecimento e de capacitação permanente de qualificação profissional. Diante disso, a pretensão desta pesquisa foi registrar a trajetória e as políticas institucionais que regem as especializações *Lato Sensu* da UEG e como tem ocorrido a articulação da formação continuada de professores na construção do conhecimento para o desenvolvimento profissional-educacional local no estado de Goiás.

Os resultados encontrados nessa pesquisa indicam que:

- A UEG, desde sua criação em 1999 e em toda a sua trajetória, investiu em uma política institucional que privilegiou a oferta de cursos *Lato Sensu*, tanto com o auxílio das instituições parceiras quanto no momento em que se tornou independente para organizar e oferecer essas especializações gratuitamente nas cinco mesorregiões goianas.

No início, a pós-graduação *Lato Sensu* teve a participação das instituições parceiras que compuseram a trajetória da oferta das especializações *Lato Sensu*. Em seguida, os dados revelaram que houve uma expressiva quantidade de cursos ofertados pela UEG, mas muitos dos seus câmpus haviam ofertado poucos cursos de especializações por solicitação dessas parcerias. Um ponto questionado nessa parceria diz respeito à cobrança de mensalidades dos discentes na ocasião desses convênios, pois a formação não era ofertada gratuitamente como nas graduações da UEG. E, conforme detalhado no capítulo de análises e resultados, a gratuidade do ensino ainda é algo relevante para quem busca uma capacitação profissional.

A perspectiva da pesquisadora em relação à suspensão das parcerias era a de que a oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* sofreria uma baixa considerável com a interrupção do convênio que a UEG mantinha com as instituições privadas. Isso porque, a intensa demanda por formação, sobretudo no interior goiano, poderia sobrecarregar a UEG e assim acarretar a redução da oferta. Contudo, houve um efeito contrário. A UEG ganhou força ao longo dos anos, por ser uma universidade pública, laica e gratuita. Além disso, possui um quadro de servidores docentes qualificados, em sua maioria, mestres, doutores e pós-doutores. Nesse sentido, o número de editais abertos para a oferta desses cursos tem crescido consideravelmente. Somente em 2017, mais de 30 especializações foram ofertadas.

Ao realizar a coleta de dados nos Livros de Registros dos cursos de especialização *Lato Sensu* na Coordenação Geral dessa pós-graduação, vislumbramos um departamento atual organizado e comprometido no atendimento às especificidades dos câmpus da UEG. Os

coordenadores recebem orientações de como realizar o preenchimento criterioso de todas as etapas dos relatórios de fechamento de curso, a fim de manter a lisura dos cursos. Essa exigência não se aplicava quando os relatórios e atas eram elaborados em conjunto com as instituições parceiras. Essa política do *Lato Sensu* tem sido reconstruída a cada período de acordo com as interferências do contexto socioeconômico e político, sendo sua estrutura organizacional um contínuo a refazer na busca de aperfeiçoar a melhoria do ensino e a formação de recursos humanos.

No entanto, a UEG ainda carece de ampliar a sua política de produção de conhecimento e a sua atividade de pesquisa para melhor contribuir com a formação do profissional e, conseqüentemente, com o desenvolvimento local. É preciso também promover programas de incentivo aos docentes para ofertar cursos em todos os diferentes câmpus da UEG no intuito de diminuir as disparidades entre as regiões. Conforme observado, há muitos cursos nas áreas de conhecimento de Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas e faltam especializações em outras áreas como, Engenharias, Ciências Agrárias e, Ciências Exatas e da Terra, as quais poderiam atender às demandas de mão de obra especializada no estado de Goiás para os empregos formais nos setores primário e secundário. Sendo, portanto, necessário uma revisão nas políticas institucionais que regem a pós-graduação *Lato Sensu* da UEG, de modo que essa especialização contemple as condições específicas do local e amplie sua contribuição com a formação de profissionais qualificados para atuar no desenvolvimento do estado de Goiás.

Diante disso, entendemos que a expansão do *Lato Sensu* deve contemplar todas as mesorregiões de Goiás e, não se concentrar em poucos câmpus da região central do estado de Goiás. Mas, para isso, é preciso melhorar a estrutura do câmpus com laboratórios adequados, política de valorização e a diminuição do déficit de professores, a fim de garantir a qualidade, o desenvolvimento do conteúdo e da carga horária dos cursos, ainda que sejam em regiões distantes da mesorregião central. E, por fim, promover uma formação que alcance a motivação do cursista de rever a proximidade do curso com a realidade profissional.

Quanto à relação do *Lato Sensu* da UEG com a formação continuada de professores, é possível verificar uma intensa proximidade, pois, seus cursos têm sido direcionados em larga medida para a capacitação e formação continuada de professores. Há que se destacar a importância do *Lato Sensu* para a FCP e sua conexão com a escola de educação básica. Segundo afirmaram os cursistas, a especialização tem contribuído para sua qualificação docente, no sentido de assimilar a sua realidade e de contribuir com a construção do conhecimento.

Os dados revelaram a ênfase da oferta de especializações *Lato Sensu* concentrada na subárea de conhecimento, Educação, direcionada para a formação continuada de professores. Diante do exposto, é relevante mencionar a importância da UEG para o contexto das cidades do interior goiano, em “consonância com a política de interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade” (PPI-UEG, 2010). E a expansão da oferta de cursos presenciais para a formação de profissionais qualificados e motivados.

Em relação às demais áreas, os resultados encontrados nos Livros de Registros reiteram a predominância dos cursos de Educação na oferta das especializações com uma matriz de cursos específica para capacitar os docentes. Identificamos, com esse predomínio, o objetivo da UEG em preparar os docentes para a atuação em sala de aula, capacitando-os para melhor enfrentar e resolver os problemas do cotidiano. Em sua trajetória futura, esperamos que o *Lato Sensu*, ao permitir o desenvolvimento de profissionais na área da educação, considere a orientação pela ótica da defesa de uma educação de qualidade no processo de desdobramento das relações sociais capitalistas consolidadas pelo neoliberalismo.

O diálogo informal com os alunos durante o preenchimento do questionário realça a importância da UEG de forma interiorizada e isso pôde ser confirmado pelo relato de um dos alunos que informou ter no local um curso *Lato Sensu*, oferecido por uma instituição particular com um valor acessível e convidativo, porém, decidiu se inscrever na pós-graduação da UEG pela qualidade de ensino, de qualificação dos professores e, também, por ser totalmente gratuito. Daí a importância da UEG como uma instituição pública que oferta um ensino gratuito e de qualidade. Nesse sentido, faz-se necessário que essa instituição continue a sua política institucional em ofertar especializações *Lato Sensu* gratuitamente, a fim de democratizar o ensino, principalmente, para aqueles que não possuem condições financeiras para continuar seus estudos.

As respostas da maioria dos discentes evidenciaram que os programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* apresentaram currículos adequados no sentido de contribuir para o desenvolvimento do Estado na qualificação dos profissionais. Essa contribuição refletiu, sobretudo, no aperfeiçoamento pedagógico de professores por meio da formação continuada, conforme a UEG tem preconizado em suas atribuições no PPI e PDI (UEG, 2010). Em relação à articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, as respostas às questões mostraram que a UEG tem contribuído para o desenvolvimento educacional local, mas ainda tem que ampliar suas atividades de pesquisa e de extensão para contribuir mais com as demandas do contexto educacional atual, que exige formação especializada.

Ao final desse estudo constatamos que a quantidade e a abrangência dos cursos ofertados contemplaram vários municípios do estado de Goiás, exemplo disso, é que com apenas seis especializações *Lato Sensu*, a UEG contemplou mais de vinte e oito cidades em termos de capacitação de profissionais que prestam serviços à comunidade educacional local. Ao pensar nesse fator, e considerando que ao longo dos anos houve mais de quatrocentos cursos, percebemos que inúmeras cidades foram influenciadas por essas especializações e, com esse resultado, não seria utópico afirmar que todo o estado goiano foi alcançado por especializações em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, torna-se relevante a UEG considerar que, ainda, há uma quantidade significativa de câmpus que não estão ofertando especializações direcionadas a suprirem as demandas locais do mundo do trabalho. E, sob essa ótica, é preciso investir em políticas que respaldem essas necessidades em lócus e, de fato, cumprir um dos objetivos estabelecidos no PDI (UEG, 2010), que é garantir uma educação superior, via poder público estadual, que responda aos anseios da “sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Diante disso, os objetivos foram alcançados após a análise realizada dos dados coletados tanto nos documentos legais, quanto na pesquisa de campo. É certo que muitas outras informações poderiam ter sido observadas, como identificar cada curso que os câmpus ofertaram ao longo dos anos de maneira individual e como se deu o atendimento às demandas locais, entre outras, mas que podem ser material para outros estudos futuros.

Enfim, há muito que ser discutido e revisto para que outros resultados positivos possam surgir no desenvolvimento das especializações *Lato Sensu* no estado de Goiás. Sabemos que a UEG, não está imune às influências neoliberais, que veem no profissional apenas uma mão de obra especializada para suprir exigências do mercado. Nesse sentido, é preciso investir em projetos que abarquem melhor às demandas exigidas pelo mundo do trabalho, sem menosprezar a subjetividade do ser humano. Assim, faz-se imprescindível capacitar profissionais críticos e reflexivos para influenciarem, significativamente, no meio em que estão inseridos: uma sociedade que se encontra em um constante processo de transformação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. Brasília: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 out 2017.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: 2011. (Coleção Questões da nossa época; vol. 8).

ALFERES, Marcia Aparecida. **A formação continuada de professores no Brasil**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 07 jul 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores, a constituição de um campo de estudo**. Porto Alegre: Revista Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 03 jul 2016.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. **A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas Instituições de Ensino Superior** [Dissertação]. Rio Grande do Norte: UFRN/ Departamento de História, 2012. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%20C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%20C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%20C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em 22 abr 2016.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BARRETO, Francisco César de Sá. Francisco Cesar de Sá Barreto comenta sexto Plano Nacional de Pós-Graduação da Capes. In: **Portal de notícias da ADUNB** (Associação dos Docentes da Universidade de Brasília), 2017. Disponível em: <<http://adunb.org.br/novo/francisco-cesar-de-sa-barreto-comenta-sexto-plano-nacional-de-pos-graduacao-da-capes/>>. Acesso em: 06 ago 2017.

_____; DOMINGUES, Ivan. O PNPGE 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. Belo Horizonte: **Educação em Revista** Vol. 28, nº 3, setembro de 2012 p. 17-53 [versão on line]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002>. Acesso em: 16 set 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, Brasília/DF: Senado Federal, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 abr 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr 2017.

_____. Presidência da República. **Lei 96.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr 2017.

_____. Presidência da República **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 jun 2017.

_____. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **IV Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010)**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 08 mai 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC)/ Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 01, de 8 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização. Brasília/DF: MEC/CNE/CE, 2007.

_____. MEC/CNE/Câmara de educação superior. **Resolução nº 5, de 25 de setembro de 2008**. Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Brasília: MEC, 2008a. Disponível: <[https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/prope/Resolucao_CNE_CES_5_2008\(1\).pdf](https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/prope/Resolucao_CNE_CES_5_2008(1).pdf)>. Acesso em: 17 dez 2017.

_____. **Ministério da Educação Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. MEC: Centro de Pesquisa e desenvolvimento da Educação, Orientações gerais, Catálogo, 2008b, 252 p.

_____. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)2011-2020 vol. I**. Brasília/DF: CAPES, 2010a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 02 abr 2016.

_____. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)2011-2020 vol. II**. Brasília/DF: CAPES, 2010b, 608 p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 02 abr 2016.

_____. MEC. **Resolução CNE/CES, nº 7 de 08 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, Brasília: Portal MEC/CNE/CES, 2011. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8824-rces007-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 dez 2017.

_____. MEC/SERES. **Norma Técnica nº 388/2013/CAGLNRS/DPR/SERES/MÊS.** Pós-graduação *Lato Sensu*, dúvidas mais frequentes. Brasília: MEC, 2013, Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13412-nota-tecnica-388-2013-pos-graduacao-lato-sensu-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 8 dez 2017.

_____. Presidência da República. **Lei 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2014. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 dez 2017.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Divisão de Temas Educacionais.** Portal MDS/Itamaraty, 2016. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 11 jul 2017.

_____. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados/ perguntas frequentes.** Portal de Consultas do MEC, 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr 2017.

BRZEZINSKI, Iria et al. **Formação Profissional Docente: a Experiência do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG.** Goiânia: Editora UCG: Educativa, jul/dez, 2004.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa encruzilhada.** Campinas: MEC/UNESCO, Papirus, (Coleção Papirus Educação), 2003, p. 41.

BUNGE, Mário. **La ciencia, su método y su filosofía.** Buenos Aires: Siglo Veinte, 1980.

CARDOSO, João Carlos. Comparações entre o ensino superior público e o privado. In: **Jornal GGN - Portal Luís Nassif Online**, 2012. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/comparacoes-entre-o-ensino-superior-publico-e-o-privado>. Acesso em: 20 jul 2017.

CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte: Editora Autentica, Vol.02, n. 03 ago/dez 2010, p. 50-65. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 02 jul 2016.

CHANG, Ha-Joon; EVANS, Peter. **The role of institutions in economic change.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CHURCHILL, Gilbert. **Marketing research: methodological foundations.** 2a ed. The Dryden Press, 1998.

CMI, Brasil, Centro de Mídia Independente [org.]. **Manifesto de Córdoba, 1918 - Reforma universitária.** Por manifesto de córdoba 21/10/2007 às 16:29. Disponível em: <<https://midia independente.org/pt/green/2007/10/399447.shtml>>. Acesso em: 02 abr 2017.

COMENIUS. **Didática Magna.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, 596 p.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporã: O Ensino Superior na Era Vargas.** 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p. 205-208.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado na educação. In: **ANPAE Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**. Políticas e Gestão da Educação, Série Estado do Conhecimento nº 5. Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2001 p. 53-63.

_____; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira, (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Marília; FONSECA, Dirce Mendes. **A gestão acadêmica da pós-graduação Lato Sensu**: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. São Paulo: Ed. Pesquisa, V. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0151.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2017.

GANDIN, Danilo. **Planejamento**: como prática educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GAETA, Maria Cecilia Damas; LINHARES, Martha Maria Prata. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos *Lato Sensu*. Ponta Grossa-PR: **Revista Olhar de professor**, (2): 343-355, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 20 abr 2016.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio em Pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=iM-aCgAAQBAJ&pg=PA216&dq=est%C3%A1gio+com+pesquisa+ghedin&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwj4obL_xoDNAhWCf5AKHXFLBLIQ6wEIMTAA#v=onepage&q=est%C3%A1gio%20com%20pesquisa%20ghedin&f=false>. Acesso em: 29 mai 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. São Paulo: **Revista Brasileira de Formação de Professores** (RBFP) ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rio de Janeiro: Ver. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, nº 37, p-10- jan/abr, 2008.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO/MEC, 2011, 300 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 220 p.

GÓMEZ, Angel Pérez. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

IMB, Instituto Mauro Borges. **Estatísticas das Meso e Microrregiões do Estado de Goiás, 2013**. Goiás: SEGEPLAN, 2014, 49 p.

_____. **Mapas das Mesorregiões de Goiás** - IBGE. Goiás: Secretaria do Estado de Gestão e Planejamento, 2017. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/viewmapa.asp?mapa=Mapas%20das%20Mesorregi%F5es%20de%20Goi%E1s%20-%20IBGE>>. Acesso em: 26 ago 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, Vol. 77).

_____. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, 2008. Disponível em: <http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf>. Acesso em: 18 nov 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado** [Tese Doutorado]. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Antônio Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. São Paulo: Acta Cir. Bras., 2002 vol.17 supl. [Ebook-SciELO] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001> Acesso em: 06 dez 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90**. São Paulo: Perspect. Vol. 14, nº 1 jan/mar 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006>. Acesso em: 06 abr 2017.

_____. A Capes e a formação do sistema nacional de pós-graduação. IN: **Balanço CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV** [Martins Carlos, org.]/ Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf>. Acesso em: 11 mai 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001, 41 p.

_____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

_____. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016, 95 p.

MINTO, César Augusto; MINTO, Lalo Watanabe. Incrível retrocesso na educação superior. In: **Jornal Le Monde Diplomatique Brasil**, edição 02 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/incrivel-retrocesso-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 03 mai 2017.

MORHY, Lauro. Brasil Universidade e Educação Superior. In: MORHY, Lauro (organizador). **A Universidade no Mundo**. Vol. 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, 608 p.

NORTH, Douglas C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: University Press, 1990.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.
_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. V. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, Leonardo Ângelo Stacciarini de. **Formação de Professores de Educação Física**: a experiência emergencial da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – LPP/UEG [Dissertação Mestrado]. Goiânia: Departamento de Educação, Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. In: **Revista de Ensino Superior da Unicamp**. São Paulo: edição 14/10/2011, p. 28-43 Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 11 mai 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. In: **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.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e Universidade: conhecimento e construção da cidadania. São Paulo: **Revista Interface/ Comunicação/Saúde/ Educação**. Vol. 6 nº 10 p.117-124, fev 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/15.pdf>>. Acesso em: 17 jun 2017.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da Educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do Governo Estadual**. Brasília. UNB – Doutorado em Sociologia, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1468/1/2008_AgnaldoJoseSilva.pdf>. Acesso em: 12 fev 2018.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Universidade e desenvolvimento local: O caso da Universidade Estadual de Goiás** [Tese Doutorado]. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2014, 208 p.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. **Formação de Professores nos Cursos de Pós-graduação Lato-Sensu e Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás (UEG)**. Projeto de Pesquisa, UEG. Goiás, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, Katia Cristina Dambisk. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

STF, Notícias Imprensa STF. Universidades públicas podem cobrar por cursos de especialização. **Jornal eletrônico do Supremo Tribunal Federal**. ed. 26 abr 2017. Brasília: Portal Imprensa STF, 2017. Disponível: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=341686>>. Acesso em: 27 ago 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO/ Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Faber Castell/UNESCO, 2010.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Planos de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. Prof^a Jandernaide Resende Lemos [Coordenação geral e elaboração] Anápolis: UEG, 2010, 136 p.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Governo do Estado de Goiás, 2011. Disponível em: <http://www.posse.ueg.br/cdn/ppi_resolucao.pdf>. Acesso em: 23 abr 2016.

_____. **Relatório Institucional da UEG: 2014 em Perspectiva**. Anápolis/GO: 2014. Disponível em:

<http://www.cdn.ueg.br/source/ueg/conteudoN/4550/Relatorio_Institucional_2014__digital.pdf>. Acesso em: 10 out 2017.

_____. **Conhecendo pouco a nossa história**. Anápolis: UEG, Comunicação e Mídia, [homepage], 2017. Disponível: <http://www.cear.ueg.br/conteudo/13335_sobre_o_cear> Acesso em: 08 dez 2017.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação Básica: políticas e práticas**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul /Programa de Pós-Graduação em educação mestrado em educação, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2686>>. Acesso em: 2 jun 2016.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A: Solicitação de Participação na Pesquisa

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre a estrutura e evolução da pós-graduação *Lato 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, Rosemeire Soares de Sousa, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a garantia de anonimato de minha participação. Foi-me garantido 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: Termo de Consentimento Livre E Esclarecido

Prezado(a),

Sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Gostaria de contar com a sua contribuição em nossa pesquisa de mestrado sobre a estrutura e evolução da pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade UEG, sob a orientação da Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. O objetivo central desta pesquisa consiste em compreender as contribuições dos cursos de especialização *Lato Sensu* na formação continuada de professores e desenvolvimento educacional local. Ressalto que, todas as informações disponibilizadas neste questionário serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes. **Sendo, portanto, suas respostas totalmente confidenciais e anônimas.** Desde já conto com sua contribuição e agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos, Rosemeire.

Desde já agradeço a atenção e conto com sua colaboração.

Atenciosamente,

Rosemeire Soares de Sousa
Aluna de Mestrado do PPG-IELT/UEG
Telefone/whatsapp: (62)98281-4763
E-mail: rosemeiresouares.sousa@gmail.com

Apêndice C: Questionário Aplicado aos Discentes

1- Nome do Curso de Especialização: _____

Campus da UEG: _____ Data: ____/____/2017

2- Sexo: Masculino () Feminino ()

3- Idade: _____ anos

4- Estado Civil:

Solteira/o ()

Casada/o ()

Outros: _____

5- Cidade em que reside: _____

6- Formação (**marque o maior nível completo**):

Graduação Licenciatura

Graduação Bacharel

Especialização

Mestrado

Outro: _____

7- Finalidade(s) à(s) qual/quais optou pela especialização *Lato Sensu* da UEG:

a. () Qualificação profissional

b. () Aumento salarial

c. () Atualizar Currículo

d. () Curiosidade pelo curso

e. () Gratuidade do curso

f. () Outros: _____

8 - O curso de especialização tem correspondido às suas expectativas? Se sente mais preparado para o mercado de trabalho? Se possível, justifique sua resposta.

9- Em sua opinião, o que deve propiciar um curso de especialização de formação continuada de professores?

10- No seu ponto de vista, esse curso de especialização, tem como proposta articular a pesquisa e a produção-criação de conhecimento, atendendo à realidade do desenvolvimento educacional local? Há algo que poderia ser acrescentado para melhorar o curso?

11- Em sua opinião, há algum tipo de relacionamento das atividades desse curso de especialização com as ações pedagógicas das escolas locais?

12- Em sua opinião, com que intensidade os cursos de especialização da UEG contribuem em cada tipo de atividade descritas a seguir (1. **Baixa**; 2. **Média** ou, 3. **Alta**)?

Atividade:	1	2	3
a) Ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>