

Trajectoria da Pós-Graduação em Educação na UNEMAT e o papel dos docentes para seu fortalecimento

Trajectory of Postgraduate Studies in Education at UNEMAT and the role of teachers in strengthening it

Elen Caroline TESSARO¹
Loriége Pessoa BITENCOURT²

Resumo

Este artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado concluída em 2021. Teve-se o objetivo de apresentar a trajetória institucional dos 10 anos da pós-graduação em educação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na formação e habilitação de mestres em educação e o relevante papel dos docentes universitários para o seu fortalecimento. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental destaca-se a importância do programa para a formação dos sujeitos e o impacto social gerado pelas pesquisas desenvolvidas.

Palavras-Chave: Pós-Graduação. PPGEduc/UNEMAT. Desenvolvimento Institucional. Docentes da Pós-graduação.

Abstract

This article is an excerpt from a master's research completed in 2021. The objective was to present the institutional trajectory of the 10 years of the graduate degree in Education at the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) in the training and qualification of master's in education and the relevant role of university professors in its strengthening. From a bibliographical and documental research, the importance of the program for the formation of the subjects and the social impact generated by the developed researches are highlighted.

Keywords: Graduate Degree. PPGEduc/UNEMAT. Institutional Development. Postgraduate professors.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS) na UNEMAT/Cáceres-MT. Egressa do PPGEduc/UNEMAT, na linha de pesquisa: Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Atualmente é professora na Escola Municipal 15 de Outubro e Cora Coralina no município de Nova Mutum - MT, participa como membro do projeto de pesquisa: Laboratório de Estudos em Pedagogia do Jogo (LEPEJ). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre formação e docência (GFORDOC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4305231342001015>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1728-3759>. E-mail: elen.95tessaro@gmail.com

2 Doutora em Educação pelo PPGEduc/UFRGS. Docente Efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), lotada na FACET, Cáceres-MT. Docente credenciada no PPGEduc/UNEMAT, curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas; e na REAMEC, Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, na linha de pesquisa: Formação de professores para a educação em ciências e matemática. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2025379545419145>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091> E-mail: loriege.pessoa@unemat.br

Introdução

As Universidades são espaços sociais para formação e qualificação profissional em distintas áreas de conhecimento, com a principal função de formar sujeitos para atuar em diversos setores da sociedade e desenvolver-se no processo formativo, político, social e profissional de suas carreiras. Essas instituições oferecem cursos de graduação e pós-graduação.

No Brasil, a pós-graduação tem se concentrado na expansão da produção científica e possibilitou a disseminação do conhecimento no país e no mundo, principalmente através de estímulos e fomento das agências mantenedoras, entre as quais a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo a pós-graduação destaque nas mais variadas áreas de incentivo à pesquisa, “sobretudo com a produção de conhecimento qualificado que efetivamente contribua para significativas transformações na sociedade” (Zardo; Souza, 2015, p. 35).

O crescimento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros têm sido tema de reflexões, debates e produções científicas, entre as quais citamos, Cabral *et al.*, (2020), Mortiz, Mortiz e Melo (2011), Rego e Mucci Junior (2014), entre outros, que refletem sobre esse aumento nas diferentes áreas do conhecimento nas cinco regiões do país.

Neste artigo, interessa-nos refletir sobre a pós-graduação *stricto sensu* em Educação, e nela, a trajetória do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *locus* deste estudo, na perspectiva dos docentes, conforme Braga e Guimarães-Iosif (2015) e Sousa e Bianchetti (2007) com pesquisas que refletem sobre os avanços e retrocessos da Pós-Graduação em Educação, gerados a partir das políticas de avaliação que geram impasses e desafios para uma avaliação formativa, acentuando-se ainda mais nos Programas de Pós-graduação em Educação de uma Universidade do interior do Mato Grosso (Maldonado; Bitencourt, 2019), sendo o PPGEdu/UNEMAT um dos três programas de pós-graduação em Educação existentes no estado de Mato Grosso.

Neste artigo, faz-se um recorte da dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2021, e temos o objetivo de apresentar a trajetória institucional dos 10 anos da pós-graduação em Educação na UNEMAT, na formação e habilitação de mestres em Educação e o relevante papel dos docentes universitários para o seu fortalecimento. Para tanto, enfatizamos o

caráter histórico da pós-graduação do Brasil, o sistema de avaliação da CAPES e a trajetória do referido programa no cenário nacional e internacional, relatando toda sua constituição, abordando, a partir da formação de mestres e do quadro de docentes, a sua relevância no Estado, regiões do país e fora dele, como a Colômbia.

Considerando tal cenário, este estudo emergiu de discussões possibilitadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC), com foco em estudos sobre a Universidade e, nela, o desenvolvimento profissional dos docentes atrelado ao desenvolvimento institucional.

Para Marcelo García (1999), o Desenvolvimento Institucional compreende o docente como incluso na universidade da qual faz parte, possibilitando-lhe que atue e contribua com ações educativas, realizando autoavaliação e interferindo de forma positiva na universidade.

Consideramos a universidade um espaço amplo de formação, uma ponte para qualificar os sujeitos através da graduação e pós-graduação, habilitando profissionais em diferentes áreas, possibilitando impactar a vida de docentes e discentes em todo processo formativo que desenvolvem de forma conjunta.

Nesse sentido, para contextualizar essa investigação se faz necessário compreender a história da pós-graduação no Brasil e o seu sistema de avaliação.

Pós-graduação no Brasil e o sistema de Avaliação CAPES

No Brasil, a pós-graduação *Stricto Sensu* tem sido acompanhada pela CAPES, que avalia cursos de mestrado e doutorado em todo país, regulando os programas de pós-graduação e nivelando a criação de novos cursos ou mesmo o encerramento destes.

A pós-graduação começou a ser pensada e articulada no Brasil, na década de 1930, quando “Francisco Campos propunha uma implantação desse nível de ensino nos moldes europeus”, (Santos, 2003, p. 628), e iniciou pela implantação nas universidades do Rio de Janeiro e São Paulo, com professores contratados de fora do país, havendo, dessa forma, aulas por tutorias.

Em 1940, pela primeira vez o termo pós-graduação foi utilizado no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Alguns anos mais tarde, em

meados de 1950, começaram os acordos entre países, que, naquela época, provocavam a abertura de convênios entre escolas e universidades por meio de “intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores” (Mortiz G.; Mortiz M.; Melo, 2011, p. 04), promovendo a ampliação e a expansão do conhecimento e da pesquisa.

Na década de 1960, a pós-graduação começou a ter maior reconhecimento como um novo nível educacional no país, maior incentivo do governo e da criação da Universidade de Brasília – (UNB), com um conceito diferente para o âmbito educacional que possibilitou a “indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (Mortiz G.; Mortiz M.; Melo, 2011, p. 04), e a organização dos cursos por meio de créditos. A pós-graduação teve sua primeira regulamentação em 1968, período da ditadura militar, adotando o modelo norte-americano como fixo no país e sendo criticado por ter sido copiado nos mínimos detalhes dos norte-americanos, pautando-se apenas nos padrões dos Estados Unidos, desconsiderando as particularidades do Brasil.

O Decreto nº 62.937/68 criou o Grupo de Trabalho para Reforma Universitária (GTRU), o qual organizou a operação da Educação Superior, sendo aprovada a Lei nº 5.540/1968 que, após a Reforma Universitária, proporcionou a expansão da pós-graduação no Brasil, em que as universidades se tornaram *lôcus* de pesquisa em todo o país, reconhecendo títulos de mestrado e doutorado, possibilitando a qualificação de profissionais docentes e expandindo a formação dos sujeitos (Nez, 2014).

De acordo com Santos (2003), o reconhecimento da pós-graduação brasileira ocorreu pelo fato de o Brasil querer se tornar uma potência por meio da ciência e da pesquisa, mantendo um mercado de mão de obra qualificada na tentativa de reproduzir uma marca de país avançado. Assim, com o avanço da modernidade, houve marcos importantes para a educação, sendo um deles a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024/1961, registrando o início da regulamentação do sistema da educação brasileira, da Educação Infantil a Educação Superior (NEZ, 2014). É importante ressaltar que essa regulamentação continua em vigor pela Lei nº 9394/1996, artigo 44 (Brasil, 1996).

Outro marco significativo foi a aprovação do Parecer nº 977/1965, de Newton Sucupira, compreendendo a implantação dos cursos de Pós-graduação no país, dando às universidades um aspecto de instituição de países desenvolvidos (Santos, 2003), conceituando, formatando e institucionalizando a pós-graduação brasileira nos moldes que se mantêm até hoje (CAPES, 2022).

O ano do referido Parecer, 1965, também fixou o “início do primeiro Programa de Pós-graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado” (Saviani, 2000, p. 04).

Segundo Mortiz G., Mortiz M. e Melo (2011), o sucesso da pós-graduação se deve à organização da avaliação pela CAPES, que favoreceu a qualificação dos professores em suas universidades, contribuindo para criação e aprovação de novos programas em todo o país, avaliando e certificando a pós-graduação nas Instituições de Educação Superior (IES).

A CAPES foi criada em 1951, porém, somente em 1998 foi definido o modelo de avaliação da pós-graduação, utilizado no século XXI, o qual vem sendo modificado para atender as necessidades de avaliação da diversidade existente entre as regiões brasileiras (Thiago; Andreotti, 2018).

O sistema de avaliação da pós-graduação é continuamente aperfeiçoado e “os resultados servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios)” (CAPES, 2020). Dessa forma, a CAPES, além de ser financiadora, é também avaliadora da pós-graduação no país, ampliando a qualidade científica, proliferando os “programas de pós-graduação nas universidades brasileiras” (Rego; Mucci Júnior, 2014, p. 06), favorecendo o crescimento da produção científica em diferentes áreas do conhecimento.

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) foi elaborado em 1990, e, de acordo com Nez (2014), os três primeiros planos revelam a disparidade existente na avaliação feita pela CAPES entre as regiões do país, provocando uma assimetria regional que foi, por muito tempo, desconsiderada. Porém, nos últimos anos, a CAPES vem tentando contornar a situação para diminuir essa diferença, sendo representada nas diferentes realidades do Brasil, pois, acabava favorecendo uns e desfavorecendo outros (Nez, 2014).

A trajetória da pós-graduação brasileira é marcada por assimetrias, proporcionando maior desenvolvimento de algumas áreas, mais reconhecimento de determinadas regiões do país do que de outras, o que gera disparidade e desigualdade entre as regiões. Esse fator é evidenciado nos períodos avaliativos de quatro em quatro anos, em que a CAPES conduz sua avaliação de maneira a conceituar programas, levando a “uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições” (Freitas, 2014, p. 07), envolvendo processos que

são constituídos por docentes, discentes, relacionando a instituição e seu futuro a partir dos conceitos avaliativos que estes recebem.

Na concepção de Maldonado e Bitencourt (2019, p. 437), em relação ao processo de avaliação da pós-graduação, “atribuir uma nota ou um conceito que altere, também, a vida de pessoas” gera enormes desafios para a avaliação da pós-graduação no Brasil, quando se passa a medir, seja por nota, número, bolsas ou regiões, e se desconsiderem questões importantes para os programas e seus sujeitos.

O atual sistema de avaliação da CAPES atribui conceitos de 1 a 7 para os programas de pós-graduação. De acordo com Vogel (2015), os programas de pós-graduação que possuem conceitos menores apresentam maior dificuldade para permanecer nos padrões de avaliação do sistema CAPES. Já os programas que têm notas maiores mantêm sua conceituação altamente qualificada ao produzir, publicar e receber mais recursos. Os programas com conceito 4 podem abrir cursos de doutorado, porém, os que recebem conceitos 1 e 2 permanecem assim e não abrem novas turmas e correm grande chance de fechar. Os que possuem conceito A são cursos que ainda não passaram por avaliação quadrienal; os com conceito 3³ perfazem a maioria dos programas; os com conceitos “5 são atribuídos aos cursos de excelência, enquanto as notas de 6 e 7 são dadas aos cursos consolidados que têm inserção internacional” (Vogel, 2015, p. 64), determinados como os mais elevados.

Nesse sentido, é possível observar que os programas recebem conceitos a partir das avaliações realizadas nos quadriênios. Conforme dados da CAPES (2017), dos 4.175 programas de pós-graduação existentes, 98 obtiveram conceitos inferiores a 3, o que “reduziu para 4.077 programas autorizados a funcionar na época, a partir da última avaliação realizada” (Cabral *et al.*, 2020, p. 15).

O ponto central dessa observação diz respeito à divergência que os programas menores enfrentam. Isso se deve às desvantagens nos critérios utilizados pela CAPES em sua avaliação, dificultando a mudança de conceito e a estagnação dos programas em determinadas regiões, pois, ao se tratar das regiões Norte e Centro-Oeste estes apresentam maiores desigualdades, “pois

³ “A nota ‘3’ é o mínimo que um programa pode obter para ser reconhecido e para operar, ou seja, para que seus diplomas tenham validade. Um conceito abaixo de ‘3’ sujeita o curso ao descredenciamento [...]. Ressalta-se que os programas que possuem apenas o curso de mestrado podem alcançar a nota máxima ‘5’, enquanto programas com doutorado podem obter o conceito que representa o topo da classificação” (Cabral *et al.*, 2020, p. 08)

não possuem as mesmas condições estruturais e de acesso ao fomento do que as regiões Sul e Sudeste, como exemplo” (Lima Junior, 2020, p. 12).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG – 2011/2020) buscou alternativas para diminuir as assimetrias regionais, possibilitando ações de unidades de mesorregiões e redução das disparidades encontradas ao realizar a avaliação. No entanto, ainda que apresentadas algumas mudanças perante esse desafio, as críticas ao PNPG continuam.

No ano de 2019, a CAPES apresentou um modelo de ficha de avaliação que buscava considerar toda diversidade existente nesse quadro diante da extensão do Brasil, com a pretensão de: “(1) simplificar aspectos de sua operacionalização, (2) contemplar a formação de quadros, (3) considerar a diversidade do contexto, e (4) focalizar mais no impacto do programa do que apenas na sua produção” (CAPES, 2019, p. 10). Essa proposta da CAPES tem o objetivo de analisar o funcionamento dos programas de pós-graduação, a qualidade de recursos humanos, a produção científica, o impacto e a internacionalização (CAPES, 2019). Essa medida se fez necessária para mitigar a situação dos programas de pós-graduação com conceitos menores em ascensão, e não houvesse o fechamento desses programas, pois todos estão crescendo e contribuindo para a formação de profissionais em diferentes regiões do país.

Um dos critérios de avaliação da CAPES refere-se à produção dos docentes dos programas em periódicos científicos, tendo maior pontuação aquele docente que produzir mais em revistas com *qualis* maior. No entanto, a sobrecarga de trabalho sobressai quando os docentes têm que manter os programas com conceitos bons, publicando e se dividindo nos afazeres da graduação e pós-graduação para que estes não sejam descredenciados pela CAPES, nem percam bolsas ou recursos, sendo que os programas com conceitos menores apresentam maior dificuldade em subir de conceito.

Segundo Braga e Guimarães-Iosif (2014), esse aspecto acima mencionado se deve ao fato de a CAPES se voltar mais para critérios no âmbito quantitativo do que qualitativo, implicando questões que configuram o trabalho docente, aumentando as exigências aos docentes que compõem os quadros permanentes desses programas de pós-graduação. Em consequência, sobressai a competição pelas produções científicas, aumenta a competitividade entre docentes, programas e Instituições de Educação Superior (IES), causando o ranqueamento das universidades mais reconhecidas. Portanto, “falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos

membros de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação” (Zabalza, 2004, p. 127), ao invés do incentivo quantitativo da produção científica incentivada aos programas que, no fim, acabam banalizando o conhecimento produzido na universidade (Sousa; Bianchetti, 2007).

Quanto a essas reflexões, Sguissardi (2009) destaca que o ranqueamento entre as universidades exige maior produção científica dos docentes, reduzindo, com isso, o seu papel de formadores e mediadores do conhecimento junto aos estudantes, além de muitos docentes doutores acabarem se identificando como pesquisadores ao invés de docentes. Nesse sentido, é fundamental “*avaliar a avaliação*, buscando novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso” (Kuenzer; Moraes, 2005, p. 11 – grifo dos autores), evitando a disparidade entre os programas, repensando fatores que podem afetar os docentes sobre a excessiva produtividade.

Diante desse cenário, compreendemos a importância das pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação no Brasil e no mundo, o que gera mudanças e avanços positivos a partir dos meios científicos e que se fazem significativos para a sociedade, buscando fortalecer e ampliar ainda mais o conhecimento existente. Em relação aos Programa de Pós-graduação em Educação, essas pesquisas compreendem melhorias para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos em diferentes áreas e níveis de atuação profissional.

Assim, ressaltamos a importância dos programas de pós-graduação do país, seu potencial na formação dos sujeitos e na produção do conhecimento a partir das pesquisas, mas reforçamos o olhar sobre a forma com que são avaliados e conceituados, numa perspectiva que atinja também docentes e discentes ligados ao mesmo.

Material e Método

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Creswell (2010, p. 43), é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, sendo muito utilizada em investigações das Ciências Humanas. As pesquisas de abordagem qualitativa respondem a questões

particulares por se preocuparem com “[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, [...]” (Minayo, 2002, p. 21-22).

Nesse recorte da pesquisa, utilizamos os procedimentos bibliográficos, que de acordo com Oliveira (2007), é uma modalidade de análise de documentos científicos, caracterizada por realizar o levantamento teórico da pesquisa através de livros, artigos, periódicos científicos entre outros. E os procedimentos documentais que para Oliveira (2007) e Lüdke e André (2017), é o levantamento de documentos que não possuem um parecer científico, como cartas, diários, regimentos, pareceres, jornais entre outros e que possuem uma rica fonte de subsídios para pesquisa, sendo então, compreendido como qualquer forma de documento que se possa extrair informações de um fenômeno, reforçando e subsidiando a temática investigada pelo pesquisador. Cabe salientar que analisamos os documentos disponíveis ao público, de forma física ou *on-line* da UNEMAT, e nela do PPGedu/UNEMAT. Os documentos que utilizamos nesta pesquisa foram: 1- Anuários Estatísticos da UNEMAT 2020, que possuem informações sistematizadas no período entre 1993 até 2020, observando as mudanças em quadro docente, programas de pós-graduação e abertura de cursos *Stricto Sensu*; 2 - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA de 2021, documento cedido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG); 3 - Conferência de abertura do I Encontro de Estudantes Egressos do PPGedu/UNEMAT, em 2020, disponível no Canal do *Youtube* do Programa, sendo o referido evento comemorativo dos 10 anos do PPGedu/UNEMAT; e 4 - Análise do Relatório Sucupira 2020, disponível no site da CAPES.

Os documentos foram reunidos e analisados de maneira conjunta, comparando datas e mudanças significativas para a universidade e para a pós-graduação, que veio ganhando espaço na UNEMAT com a qualificação dos docentes permanentes.

Resultados e discussões: desenvolvimento institucional da Pós-graduação na UNEMAT e a trajetória do PPGedu

Não podemos falar do PPGedu, *locus* desta análise, sem nos referir à trajetória institucional da UNEMAT, que, ao longo dos últimos 44 anos, vem se constituindo como IES pública do estado de Mato Grosso. Nasceu no final

da década de 1970, no interior de MT, como instituto de ensino superior municipal e, em 1990, após sua estadualização, começou a se expandir para outros municípios do mesmo Estado.

Em 1993, a instituição conquistou o *status* de Universidade, por suas atividades fins de ensino, pesquisa e extensão e ampliação de seus cursos de graduação e pós-graduação, com consequente aumento no número de docentes, técnicos e estudantes.

Sobre a evolução dos docentes na universidade, a partir dos dados disponíveis no Anuário Estatístico da UNEMAT, de 1993 a 2019, houve um crescimento na quantidade de docentes, de 236 docentes, em 1993, para 1.354⁴, em 2019⁵, considerando os efetivos e contratados mestres e doutores (Tessaro, 2021).

A partir dos dados disponíveis nos Anuários Estatísticos da UNEMAT destacamos não apenas a ampliação dos docentes na UNEMAT, mas também o crescimento do número de mestres e doutores pelo incentivo da instituição por meio da construção de uma política de qualificação de “professores e profissionais técnicos da Educação Superior em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*” (Zattar *et al.*, 2018, p. 37).

Outro ponto de destaque nesta investigação refere-se ao aumento dos cursos de graduação e pós-graduação na universidade, gerado pelo movimento de expansão por campi universitários, ocasionando a necessidade de ampliação dos recursos humanos, tanto de técnicos quanto de docentes, e a esses foi necessário qualificação profissional. Assim, a UNEMAT constituiu-se por meio de suas políticas voltadas ao aumento da formação dos sujeitos, qualificação docente e oferecimento de Educação Superior de qualidade.

Fruto do movimento de expansão, qualificação profissional e fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão, foi implantado, no ano de 2006, o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* na UNEMAT, passo inicial e decisivo para consolidar a pós-graduação na instituição. O Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais foi o primeiro e serviu de exemplo para a criação de mais dez programas acadêmicos implantados e implementados posteriormente na instituição, como demonstramos no quadro a seguir.

⁴ Dados coletados dos anuários da UNEMAT (1993-2019), 2021. Disponível em: (<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario>).

⁵ No momento da pesquisa realizada, o ano de 2019 era o último ano de publicação do anuário estatístico.

Quadro 1: Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da UNEMAT (acadêmicos).

Ordem	CAMPUS	NOME DO PROGRAMA	GRAU DOS CURSOS	CONCEITO	ANO INÍCIO
1º	Cáceres	Ciências Ambientais	Mestrado	4	2006
			Doutorado	4	2016
2º	Nova Xavantina	Ecologia e Conservação	Mestrado	4	2008
			Doutorado	4	2015
3º	Cáceres	Estudos Literários	Mestrado	4	2009
			Doutorado	4	2014
4º	Cáceres	Linguística	Mestrado	4	2010
			Doutorado	4	2016
5º	Cáceres	Educação	Mestrado	3	2010
6º	Tangará da Serra	Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola	Mestrado	4	2011
7º	Alta Floresta	Biodiversidade e Agroecossistemas Amazônicos	Mestrado	4	2012
8º	Alta Floresta	Genética e Melhoramento de Plantas	Mestrado	4	2012
9º	Cáceres	Geografia	Mestrado	3	2015
10º	Barra do Bugres	Ensino de Ciências e Matemática	Mestrado	3	2015
11º	Cáceres	Letras	Mestrado	3	2016

Fonte: (Tessaro, 2021).

Os dados apresentados no Quadro 1 demonstram a evolução do número de programas de pós-graduação acadêmicos na UNEMAT, e seu gradual avanço nos níveis dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na universidade. Também demonstram que houve a conquista e o aumento de cursos de mestrado e também de doutorados acadêmicos e mestrados profissionais a partir de 2008, chegando ao ano de 2020 com 11 cursos de mestrado acadêmicos, quatro cursos de doutorado acadêmicos e 10 cursos de mestrado profissional (Tessaro, 2021).

O crescimento da Pós-graduação *Stricto Sensu* na instituição iniciou com a primeira APCN encaminhada para análise e aprovação da CAPES, em 2006, e esse crescimento só foi possível pelo investimento e incentivo institucional da qualificação do quadro de docentes para que estes assumissem os postos de doutores nos programas de pós-graduação na universidade (Zattar *et al.*, 2018).

De acordo com a Portaria nº 81/2016 – CAPES, há três categorias de docentes da pós-graduação da UNEMAT: “[...] I - docentes permanentes [D.P], constituindo o núcleo principal de docentes do programa; II - docentes e pesquisadores visitantes [D.V]; III – docentes colaboradores [D.C.]” (CAPES – Artigo 2º), sendo que dos programas de pós-graduação da UNEMAT tem-se o total de 217 docentes credenciados e em atuação (Tessaro, 2021), conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2: Docentes da Pós-graduação *Stricto Sensu* da UNEMAT.

DOCENTES EFETIVOS DA UNEMAT	QUANTIDADES
PPG-Acadêmico	128
PPG-Profissional	53
PPG-Acadêmico + PPG-Profissional	36
TOTAL PPG-Acadêmico e/ou PPG-Profissional	217

Fonte: (Tessaro, 2021).

Conforme o relatório do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA de 2021, o Quadro 2 demonstra a quantidade de docentes credenciados nos PPG da UNEMAT, tanto nos PPG acadêmicos quanto nos profissionais. Em 2021, havia 11 PPG Acadêmicos e nove PPG Profissionais. Ainda, observa-se, conforme esse quadro, que os programas possuem 59% dos docentes em PPG Acadêmico, e 24,4% de docentes em

PPG Profissionais, no entanto, há docentes credenciados em ambos os tipos de programas, sendo estes 16,6% ao todo (Tessaro, 2021).

O referido relatório nos permitiu constatar que grande parte dos docentes credenciados na pós-graduação da UNEMAT estão envolvidos com, pelo menos, um PPG, e ainda participam de suas atividades na graduação, no entanto, há, entre estes, aqueles que atuam em mais de um PPG. Desse modo, as análises efetuadas nesta pesquisa nos permitem constatar que o desenvolvimento institucional da pós-graduação da UNEMAT relaciona-se ao desenvolvimento profissional dos docentes, sendo essencial o investimento na qualificação dos docentes dessa instituição para ampliar o atendimento dos sujeitos em formação, possibilitando a abertura de novos programas de pós-graduação.

Nesse sentido, compreendemos que a participação ativa de toda equipe da universidade, a formação e a atuação docente alicerçaram o desenvolvimento institucional e também o profissional a partir da apropriação de aprendizagens e vivência conjunta (Bitencourt, 2014; Marcelo García, 1999). Com isso, a pós-graduação vem se fortalecendo e faz história na UNEMAT.

Nesse cenário de constituição e fortalecimento surge o programa de pós-graduação em educação da UNEMAT, o PPGedu/UNEMAT, o qual conta com uma década de histórias, formando e habilitando mestres em Educação, contabilizando, em 2020, um quantitativo de nove turmas concluídas e três turmas em processo de formação (SUCUPIRA, 2021). É formado por doutores líderes e membros de grupos de pesquisa reconhecidos por certificados pelo CNPq, desenvolvendo renomadas pesquisas que contribuem para a sociedade e para a formação dos sujeitos que fazem parte do programa, incentivando novas pesquisas e oportunidades no campo da ciência e da formação de professores.

O programa, foco de nossa investigação, está dentre os três programas de pós-graduação do estado de Mato Grosso, e foi conceituado com nota 3 pela CAPES na avaliação do período de 2017 a 2020 (Sucupira, 2021). Em 2020, o PPGedu completou 10 anos de sua aprovação e implantação. Sua trajetória tem sido pautada a partir do esforço institucional para a sua criação. Em 2009, depois de três tentativas frustradas, foi encaminhado a CAPES um novo processo de avaliação de propostas de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (APCN), “[...] visando a implantação do mestrado institucional em Educação da

UNEMAT” (Unemat, 2008). A autorização para seu funcionamento foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Portaria do MEC nº 1045, DOU 19/08/10, seção 1, p. 10 (MEC, 2010).

De acordo com o Catálogo de Cursos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEMAT, o PPGEduc/UNEMAT se consolidou inicialmente com 10 docentes permanentes, conforme Portaria nº 877/2009. No entanto, um dos docentes não cumpriu os requisitos necessários exigidos pela CAPES, e o programa contou apenas com nove docentes permanentes, a maior parte deles lotada na Faculdade de Educação (FAED) da UNEMAT, no Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, a maioria com “doutorado em Educação e um com doutorado em Psicologia da Educação” (Unemat, 2010, p. 18).

Após sua aprovação, o PPGEduc/UNEMAT passou a abrir seletivos para o ingresso de estudantes, realizando a formação de novas turmas de mestres em educação⁶, contando com uma história de 10 anos desde sua aprovação e o ingresso dos primeiros estudantes, em 2010. O programa também mantém acordos de intercâmbios internacionais com universidades da Colômbia, formando não só estudantes do Mato Grosso e demais estados brasileiros, mas também de fora do país. Desse modo, o programa ampliou seu alcance educacional, possibilitou a internacionalização dos conhecimentos, compreendendo a importância social, cultural e regional no cenário do qual faz parte, e fortalece as pesquisas em educação da região (Lima Júnior, 2020).

Durante a presente pesquisa notamos que os docentes do PPGEduc/UNEMAT foram fundamentais para elaborar a proposta devido à participação ativa dos mesmos em todo processo até sua aprovação e implantação. Ao olhar, por meio dos documentos que tivemos acesso, a trajetória do programa percebemos que não foi fácil sua abertura e manutenção, demandando dos docentes a necessária persistência, capacitação, parcerias e publicações para que se mantivesse em funcionamento (Unemat, 2020).

Em 2011, uma docente que fazia parte do quadro do programa faleceu, restando oito docentes naquele período, o que gerou a elaboração da Normativa nº 04/2012 – PPGEDU, relacionada aos critérios de credenciamento e recredenciamento docente para o programa (Unemat,

⁶ O PPGEduc/UNEMAT formou, em seus dez anos, o total de 155 Mestres em Educação.

2012).

De acordo com a investigação sobre o programa, observamos que o quadro de docentes do PPGedu/UNEMAT passou por oscilações em suas três categorias: docentes permanentes, colaboradores e visitantes, como apresentado por Tessaro (2021), a seguir:

Quadro 3: Oscilações do quadro de docentes do PPGedu/UNEMAT.

	Docentes Permanentes	Docentes Colaboradores	Docente Visitante	Total
1º Credenciamento: aprovação APCN (2010)	09	00	00	09
2º Credenciamento (2013)	13	00	00	13
3º Credenciamento (2016)	15	00	01	16
4º Credenciamento (2019)	17	01	01	19

Fonte: (Tessaro, 2021).

Observamos que o quadro de docentes sofreu alterações conforme o desenvolvimento profissional de cada participante, seja por questões pessoais ou profissionais, os docentes avançaram em suas carreiras profissionais, aposentando-se ou realizando concursos públicos em outras Universidades, entre outras razões, e novos docentes ingressaram no programa. Também notamos o quantitativo dos docentes credenciados e o número de vagas ofertadas pelo programa aos estudantes, número este sempre maior do que o de docentes do programa durante uma década de formação de mestres.

É fundamental a compreensão da importância do PPGedu/UNEMAT na formação e habilitação em educação, compreendendo seu movimento histórico que “promove ensino, pesquisa e extensão, produz conhecimento e faz diferença na vida de pessoas” (Maldonado; Bitencourt, 2019, p. 431), superando as dificuldades enfrentadas no caminhar formativo. Também compreendemos a importância dos docentes universitários, considerando-os peças fundamentais para o funcionamento adequado do programa, quando ele assume cargos de coordenação e vice-coordenação em que gerencia todo o sistema de gestão envolvida.

Na graduação e na pós-graduação esse docente desenvolve pesquisas,

produz conhecimentos científicos e os divulga para toda a comunidade, orienta, faz parte de grupos de estudos e pesquisas e está em permanente atualização. Além disso, busca o crescimento do programa, gerando pontes que interliguem o ato de pensar sobre a universidade e a ampliação do desenvolvimento profissional de todos os docentes, que, além das atividades da docência universitária, fazem ensino, pesquisa e extensão (Tessaro, 2021).

Desse modo, conforme Cunha (2008), o docente participa do ato de multiplicar ações da vida profissional, mantendo demandas complexas e que precisam ser reconhecidas, sendo evidenciadas no decorrer de sua carreira formativa através do contexto do qual faz parte e do papel essencial que desenvolve, atuando nos programas de pós-graduação.

A seguir, no Quadro 4, é possível observar as linhas de pesquisa do PPGedu/UNEMAT, que são duas e o número de egressos que se formaram até o presente ato da pesquisa realizada por Tessaro (2021).

Quadro 4: Quantidade de egressos do PPGedu/UNEMAT
por Linhas de pesquisa.

LINHA DE PESQUISA	EGRESSOS
Educação e Diversidade	72
Formação de Professores, Política e Práticas Pedagógicas	83
TOTAL	155

Fonte: (Tessaro, 2021).

Conforme o Quadro 4, a linha de pesquisa em Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas possui 83 mestres egressos; na linha de Educação e Diversidade há 72 mestres formados, com pouca diferença — apenas 11 dissertações entre eles —, somando um total de 155 egressos do PPGedu/UNEMAT (Tessaro, 2021) e mantendo equilibrado o número de egressos por linha.

Dessa forma, é relevante salientar que, através da análise feita por Tessaro (2021), houve crescimento do número de mestrandos ingressantes anuais no programa, sendo que, no ano de 2018, o quantitativo de ingressantes ultrapassou o dos anos anteriores, com um total de 27 estudantes.

Em 2020, nas análises apresentadas no Relatório Sucupira, é possível identificar esse teor crescente dos egressos no programa. Conforme

Tessaro (2020, p. 04), “notamos que essa média cresce, em virtude do aumento do número de docentes credenciados e, conseqüentemente, o número de vagas ofertadas para os novos estudantes”, ampliando as oportunidades de formação de novos mestres.

Outro ponto de destaque analisado foram as três avaliações pelas quais passou o programa nesta última década, sendo a primeira de 2010 a 2012, em que o número de docentes diminuiu e o número de vagas para novos mestres permaneceu. No final desse período avaliativo houve a titulação de 30 mestres (Tessaro, 2020).

Na segunda avaliação, a CAPES realizou uma mudança de período, e passou a avaliação trienal para quadrienal, sendo essa do período avaliativo de 2013 a 2016, na qual foi constatado aumento do corpo docente em, “[...] aproximadamente, 57%, enquanto o número de vagas para mestrandos aumentou 50%, pois no primeiro ano de credenciamento os docentes abriram uma única vaga de orientação” (Tessaro, 2020, p. 04), ampliando a possibilidades de formação dos sujeitos em número quantitativo.

A terceira avaliação ocorreu no período de 2017 a 2020, quando foram constatadas muitas aposentadorias docentes, porém, alguns docentes aposentados permaneceram no programa na condição de orientadores, ainda que com tempo reduzido. Assim, tornou-se visível a diminuição de vagas disponíveis para mestres no ano de 2020, sendo necessária uma nova abertura de credenciamento docente para o programa (Tessaro, 2021).

Considerações Finais

Diante da análise dos dados deste recorte de pesquisa, evidenciamos que o PPGedu/UNEMAT vem se fortalecendo como um importante espaço de qualificação profissional e acadêmica, formando mestres em Educação que contribuem para a melhora da qualidade da Educação Básica em diferentes regiões brasileiras.

O PPGedu/UNEMAT, mediante duas linhas de pesquisa — Educação e Diversidade e Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas —, já lançou, no mercado de trabalho, 155 mestres. Esse impacto acadêmico e social foi evidenciado nas 28 *lives* que ocorreram durante o I Encontro de Estudantes Egressos do PPGedu, em 2020,

disponível no canal do Youtube⁷, nos permitindo constatar que a formação desenvolvida no PPGedu/UNEMAT vem contribuindo para a sociedade por meio do alcance de seus resultados, visto que, forma profissionais qualificados para o campo da educação que desenvolvam atividades de pesquisa relacionadas à formação de professores, políticas educacionais, práticas pedagógicas e diversidade, bem como atividades de ensino que se traduzam em mecanismos de intervenção em diferentes espaços educativos, além de produzir conhecimentos na área da educação tendo como elemento de articulação as pesquisas desenvolvidas por estudantes e docentes do Programa.

Outro fator que os dados evidenciam é que a maior parte dos egressos do PPGedu/UNEMAT é de profissionais da Educação Básica que atuam em redes municipais, estaduais e federais de educação, e utilizam os resultados de suas pesquisas para ampliar a qualidade de suas práticas pedagógicas, proporcionando melhorias na formação de crianças, jovens e adultos. Além disso, muitos mestres que se formaram no PPGedu/UNEMAT ingressaram em outros programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para desenvolver seus doutorados e continuam pesquisando e fazendo a diferença na luta pela melhor qualidade da educação, não perdendo o vínculo com os Grupos de Pesquisa liderados pelos seus ex-orientadores.

Na trajetória da pós-graduação em Educação da UNEMAT é possível perceber que a disputa por vagas de ingresso no mestrado aumenta a cada ano, o que pode ser observado na pesquisa realizada por Tessaro (2021), que evidencia a concorrência por vagas, sendo uma condição de extrema importância para a abertura de um futuro programa de Doutorado em Educação, pois esses estudantes estão se formando e precisam buscar, em outras universidades, a qualificação de doutores.

Destacamos, ainda, que a luta e insistência dos docentes pelo fortalecimento e continuidade desse programa foi esculpindo o que hoje se tem e faz o caminhar coletivo enquanto programa e a busca para ampliar o conceito em prol da abertura do curso de doutorado em educação como proposta futura.

É necessário reconhecer que se não fosse o protagonismo dos docentes da pós-graduação em Educação, que se dividem entre os afazeres

7 Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UC6dEHDJd2kLeN1CKxE020mg>.

da graduação e pós-graduação, não teríamos hoje história para ser contada, pois estes docentes estendem suas atividades para além da demanda da docência universitária.

Assim, o PPGEduc/UNEMAT, ao longo da sua primeira década, travou uma jornada com muitas conquistas e superações, fruto do esforço dos docentes que constituem o seu desenvolvimento institucional que se entrelaça com a história da pós-graduação da Universidade na qual está inserido. Esse programa forma mestres em educação e mostra, a cada pesquisa concluída, que faz a diferença no estado de Mato Grosso e que ainda tem muito a contribuir.

Referências

BITENCOURT, L. P. Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram. 268 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94629/000914883.pdf;sequence=1> Acesso em: 14 de Mar. de 2022.

BRAGA, I. M.; GUIMARÃES-IOSIF, R. A pós-graduação em educação sob a perspectiva docente: ambiguidades da atual política de avaliação. In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei n. 9394/1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

CABRAL, T. L. de O.; *et.al.* A CAPES e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPN (on-line). Brasília, v.16, n. 36, outubro de 2020. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2020. Disponível em: <https://sites.uab.pt/aead/universidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/plataforma-sucupira-ganha-novo-layout#>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CAPES. Ficha de Avaliação. Proposta de revisão da Ficha utilizada para a Avaliação dos Programas de Pós-graduação que é conduzida pela CAPES. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, E. Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817> . Acessado em: 25 jan. 2022.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e Tramas na pós-graduação em educação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

LIMA JUNIOR, W. T. A importância da implantação da pós-graduação *stricto sensu* em comunicação social no estado do Amapá. Revista Observatório, Palmas, v. 6, n. 1, p. 1-14, jan-mar. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/10129/17275> Acesso em: 10 de abril de 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MALDONADO, M. M. C.; BITENCOURT, L. P. Impasses e desafios para uma avaliação formativa em Programas de Pós-graduação. Revista de

Educação Pública. Cuiabá v. 28 n. 68. maio/ago. p. 429-439. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8400> Acesso em: 25 jan. 2022.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTIZ, G. de O.; MORTIZ, M. O.; MELO, P. A. de. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. XI Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. In. Anais ... Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136> Acesso em: 10 de abril de 2022, p.1-18.

NEZ, E. de. Em busca da consolidação da pesquisa e da Pós-graduação numa universidade Estadual: a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PPGEdu/UNEMAT. Os Desafios da Pós-graduação em Tempos de Incertezas. PPGEdu UNEMAT, 2020. 1 vídeo (02h29min10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRjNKQhBpW0&t=7750s> Acesso em: 04 de Mar. 2022.

REGO, I. J.; MUCCI JUNIOR, L. C. Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*: direito fundamental à educação capaz de conduzir a um relevante e renovado e inovador Brasil do futuro. Revista direitos sociais e políticas públicas (UNIFAFIBE). vol. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/68>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

SANTOS, B. de S. Poderá o direito ser emancipatório? Revista crítica de ciências sociais. Coimbra, Portugal. n.65. p. 3-76, maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.844>

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, V. Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300002> Acesso em 03 mar. 2022.

SUCUPIRA. Plataforma Sucupira. Relatório PPGEdu/UNEMAT. 2021. Disponível em: <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf;jsessionid=WqVa5DOyp6d4wmbuY4PTWDFv.sucupira-213>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

TESSARO, E. C. Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional do Docente na Pós-Graduação Stricto Sensu: 10 Anos de PPGEdu/UNEMAT. 2021. 217 f. Dissertação (mestrado) - Curso de mestrado em Educação, programa de pós-graduação em educação - PPGEdu/UNEMAT. Cáceres, 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ELEN%202021%20-%20PDF.pdf> Acesso em: 26 de out. de 2023.

TESSARO, E. C. Pedagogias Universitárias na Pós-graduação em Educação: a trajetória a partir dos docentes. XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO). 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7973-texto_proposta_completo.pdf Acesso em: 15 fev. 2022.

THIAGO, E. M. C. P. de S; ANDREOTTI, V. O. A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: características e contexto. In: FERREIRA, V. A. (Org.). Políticas e avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu*: da inserção social local à internacionalização. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 103-130.

UNEMAT. Anuário estatístico 2008. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PRPTI/anuario_estatistico_2008_retificado.pdf Acesso em 04 de Mar. 2022.

UNEMAT. Catálogo de cursos da Pós-Graduação Stricto Sensu. Cáceres/MT: Ed. UNEMAT, 2010. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/prppg/docs/Catalogo_de_Cursos_da_Pos_Graduacao_Stricto_Sensu_2010_v2.pdf. Acesso: 18 ago. 2022.

UNEMAT. Instrução Normativa N° 04/2012 – PPGEDU. Dispõe sobre os critérios para credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de professores permanentes, colaboradores e visitantes no Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT. 2012. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=educacao&m=credenciamentodoce nte&c=credenciamento-docente-2012> Acesso 22 de Fev. 2022.

VOGEL, M. J. M. Avaliação da pós-graduação Brasileira: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. Tese de Doutorado (Escola de artes), da Universidade de São Paulo. São Paulo, 187f. 2015.

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

ZARDO, S. P.; SOUSA, N. H. B. de. Pós-graduação interdisciplinar: experiências da área de direitos humanos. In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos. (Orgs.). Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 35-73.

ZATTAR, N. *et al.* (Org.). UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras. Cáceres: Editora UNEMAT, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RAQ90nCnL7FyCB8srBA-Yf28mEAOx4Kb/view> Acessado em: 10 de abril de 2022.

Recebimento em: 06/09/2022.

Aceite em: 25/10/2023.