



PPGEn

Programa de Pós-Graduação
em Ensino (IFMT/UNIC)



**INSTITUTO
FEDERAL**

Mato Grosso

Campus Cuiabá



unic

Vozes de uma década

História e memórias do
PPGEn IFMT-UNIC

Andréia Ramos Comin

Geison Jader Mello

Cilene Maria Lima Antunes Maciel



Andréia Ramos Comin
Geison Jader Mello
Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Autores

Vozes de uma década

História e memórias do PPGEEn IFMT–UNIC



2026

Créditos editoriais

Créditos editoriais e catalogação

© 2026, Andréia Ramos Comin, Geison Jader Mello
e Cilene Maria Lima Antunes Maciel. Direitos auto-
rais dos autores.

1ª edição

Publicação:

Editora Gnosis Carajás, Confresa, MT, 2026. Livro
digital em PDF.

Revisão textual e normalização:

Editora Gnosis Carajás.

Projeto gráfico e diagramação:

Editora Gnosis Carajás. Capa: Andréia Ramos
Comin.

Imagens e acervos:

dos autores.

Conselho editorial

Marcelo Franco Leão – IFMT

Irene Cristina de Mello – UFMT

Edione Teixeira de Carvalho – IFMT

Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da
Silva – UNIC

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca
Voltolini – UNIC

Epaminondas de Matos Magalhaes – IFMT

Thiago Fernandes – UFR

Sergio Gomes da Silva – IFMT

Texto em conformidade com as novas regras ortográficas do Acordo da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Comin, Andréia Ramos.

Vozes de uma década: história e memórias do PPGE_n IFMT–UNIC / Andréia
Ramos Comin, Geison Jader Mello, Cilene Maria Lima Antunes Maciel. – 1ª
edição. – Confresa, MT: Editora Gnosis Carajás, 2026. Formato: livro digital
(PDF).

188 p. ; PDF

ISBN: 978-65-83547-21-7

Assuntos: 1. História da educação. 2. Pós-graduação em Ensino. 3. Memória
institucional. 4. Formação de professores. 5. Mato Grosso.

I. Mello, Geison Jader. II. Maciel, Cilene Maria Lima Antunes. III. Título.

Direitos autorais: Andréia Ramos Comin; Geison Jader Mello; Cilene Maria Lima Antunes Maciel.



Nota dos autores

Este livro deriva da dissertação “História, memórias e legado do Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá em sua primeira década de existência”, apresentada em 2026 ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGEEn), nível mestrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá. A investigação buscou compreender como o Programa foi criado, implantado e mantido na associação entre um instituto federal e uma universidade privada, articulando documentos, memórias e experiências formativas.

A pesquisa foi conduzida por Andréia Ramos Comin, integrante da décima turma do PPGEEn, sob orientação de Geison Jader Mello, docente do IFMT e participante da criação e da trajetória institucional do Programa, e coorientação de Cilene Maria Lima Antunes Maciel, docente da UNIC e uma das principais articuladoras da criação do PPGEEn. A interlocução construída nesse percurso resultou em uma obra escrita em coautoria. Reúnem-se, assim, a perspectiva de quem acompanhou o Programa como discente e pesquisadora e a experiência de quem participou de sua formulação, implantação, docência, orientação e gestão.

Por derivar diretamente da dissertação que lhe deu origem, a estrutura histórica, parte dos dados, quadros, análises e formulações desta obra retomam resultados originalmente apresentados em Comin (2026), reorganizados e adaptados ao registro editorial do livro. Resultados que também foram objeto de publicação científica anterior são identificados pelas

respectivas referências, em especial o estudo sobre os egressos publicado por Comin e Mello (2026b). Essa indicação de procedência distingue, ao longo da obra, a retomada de resultados, a adaptação editorial e os desenvolvimentos próprios do livro.

A reconstrução histórica apoiou-se em documentos institucionais e em entrevistas com pessoas que ocuparam diferentes posições na trajetória do PPGEn. A trajetória institucional aparece como construção coletiva, atravessada por negociações, aprendizagens, impasses, custos e formas diversas de pertencimento. Documentos e depoimentos foram confrontados para distinguir o que estava formalizado, o que foi compartilhado por vários participantes e o que permanecia como interpretação singular.

Escrever sobre pessoas conhecidas e instituições das quais os autores participam exige responsabilidade. A proximidade favoreceu o acesso às fontes, mas também exigiu separar lembrança, documento e interpretação, bem como preservar divergências relevantes.

O livro oferece uma narrativa histórica sustentada por pesquisa, com espaço para cenas da vida acadêmica, documentos comentados, experiências de formação e vozes dos participantes. Espera-se que este registro reconheça as pessoas que tornaram o PPGEn possível e constitua uma referência para discentes, docentes, gestores e pesquisadores interessados em compreender sua primeira década. Conhecer o percurso anterior pode ajudar a preservar escolhas que ampliaram o acesso, revisar procedimentos e orientar decisões futuras com consciência histórica.

Agradecimentos

Trinta e seis pessoas aceitaram narrar a primeira década do PPGEn a partir do lugar que ocuparam nessa história. Essas narrativas partiram de posições diferentes: de quem ajudou a formular a proposta, de quem assumiu responsabilidades de gestão, de quem ensinou e orientou, de quem cursou o mestrado e de quem seguiu outros percursos depois da defesa. Ao longo das entrevistas, esses personagens retomaram decisões, conquistas, impasses, aprendizagens e relações que marcaram diferentes momentos do/no Programa. Essa rememoração exigiu tempo, confiança e disposição para falar de experiências que envolveram realizações, conflitos, cansaço e momentos de emoção. É a essas pessoas que dirigimos, antes de tudo, nosso agradecimento. A seguir, explicitamos as razões desse reconhecimento conforme a perspectiva apresentada por cada grupo.

Aos fundadores e participantes das primeiras articulações, agradecemos por reconstruírem um período do qual restaram registros dispersos. Suas narrativas permitiram compreender as conversas, tentativas de parceria, reuniões, revisões, recusas e compromissos que antecederam a recomendação do curso. Ao compartilharem lembranças nem sempre coincidentes, ofereceram uma história mais densa, formada por posições e tempos diversos.

Aos gestores e às pessoas que assumiram responsabilidades institucionais, agradecemos por tornarem visível o trabalho administrativo que sustenta a vida acadêmica. Os relatos sobre salas, equipamentos, carga docente, regulamentações, arquivos, relatórios, processos seletivos e tran-

sições de gestão revelaram tarefas que raramente aparecem nas comemorações, embora tenham sido decisivas para a continuidade do Programa.

Aos docentes, agradecemos pela franqueza com que narraram a elaboração da proposta, a aprendizagem da orientação, a co-docência, as exigências de produção, as avaliações da CAPES e o acompanhamento das turmas. Ao falarem de realizações e sobrecargas, preservaram a complexidade de um Programa construído enquanto seus próprios procedimentos ainda estavam sendo aprendidos e formalizados.

Aos discentes e egressos, agradecemos pela generosidade com que compartilharam experiências de formação atravessadas por trabalho, família, maternidade, adoecimento, distâncias territoriais, inseguranças e descobertas. As viagens quinzenais, o esforço da escrita, a relação com a orientação, as defesas, os projetos desenvolvidos depois do mestrado e o pertencimento ao PPGEEn conferem a este livro uma dimensão que documentos administrativos jamais alcançariam sozinhos.

Muitas entrevistas ultrapassaram o roteiro previsto. Houve pausas, risos, emoção, hesitações, documentos mostrados durante a conversa e lembranças que surgiram somente porque alguém se dispôs a escutar. Agradecemos também pela confiança depositada no tratamento dessas narrativas e pela autorização para que nomes, vozes e experiências integrassem uma obra destinada à memória institucional.

Reconhecemos, ainda, as pessoas que localizaram arquivos, confirmaram datas, esclareceram funções, encaminharam fotografias e ajudaram a conferir informações. Cada gesto colaborou para aproximar memória e documentação e para reduzir lacunas em uma história que se encontrava distribuída entre setores institucionais, computadores pessoais e lembranças individuais.

Aos participantes, portanto, pertence parte substantiva destas páginas. A autoria organiza, relaciona e interpreta as fontes; a matéria humana do livro foi confiada por quem viveu o PPGEEn e aceitou compartilhar sua experiência. Que cada participante se reconheça com respeito no texto

e perceba que sua contribuição ajudou a preservar uma história coletiva para as pessoas que chegarão na segunda década.

Prefácio

Estudar a história e as memórias de um programa de pós-graduação é um exercício de autoconhecimento institucional ainda pouco explorado no cenário acadêmico brasileiro. Muitas vezes, engolidos pela urgência de publicar, captar recursos e atender às exigências burocráticas de avaliação de órgãos como a CAPES, CNPq e FAPEMAT, os programas caminham para a frente sem olhar pelo retrovisor, correndo o risco de apagarem as próprias raízes.

Refletir sobre essa trajetória traz contribuições que ajudam a humanizar a Ciência, uma vez que por trás de cada nota de um Programa, de cada currículo Lattes e de cada estatística de titulação, existem pessoas, conflitos, afetos, incertezas e superações. Reviver as memórias via oral devolve rostos e vozes aos fundadores, docentes, discentes e egressos que construíram o Programa no dia a dia.

O entendimento do presente pelo estudo do passado é muito importante, pois nenhuma norma curricular, linha de pesquisa ou escolha metodológica surge do acaso. Bem sei disso, porque também participei da criação de programas de pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso. Entender os bastidores da criação, os desafios de implantação e os ajustes ao longo dos anos explica o porquê de o Programa ser o que é hoje e ajuda a perceber que as estruturas atuais são frutos de escolhas e negociações feitas no passado.

É sob essa perspectiva que recebo **Vozes de uma década: História e memórias do PPGEEn IFMT–UNIC**. A obra deriva de uma pesquisa que tomou como objeto a primeira década do Programa de

Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso e da Universidade de Cuiabá e que procurou reunir sua trajetória institucional, as memórias das pessoas que participaram desse percurso, sua produção científica e os caminhos de seus egressos.

Um trabalho dessa natureza pode ajudar no fortalecimento da identidade coletiva do Programa investigado, pois, quando os atores de um programa (especialmente os novos alunos e professores) conhecem a sua gênese e as lutas travadas para consolidá-lo, o senso de pertencimento e o orgulho institucional se transformam. O Programa deixa de ser apenas um espaço burocrático de aulas e bancas para se tornar um projeto coletivo vivo.

E, logicamente, conhecer acertos e erros do passado, via pesquisa científica, é a melhor bússola para o futuro. Um Programa que mapeia sua própria história identifica lacunas estruturais, gargalos na formação, e o impacto real de seus egressos na sociedade, tornando seus processos de planejamento muito mais maduros e assertivos. Dar luz à memória institucional é, em última análise, um ato de resistência contra a amnésia acadêmica e, sobretudo, uma forma de garantir que a história de quem construiu o conhecimento não se perca no tempo.

Em outros termos, quero destacar que o trabalho da Andreia nos deixa com aquela “coceirinha” (inspira seria o termo correto) acadêmica irresistível, uma vontade urgente de investigar também a história e as memórias dos nossos próprios programas na área de Educação em Ciências na UFMT, porque encarar o espelho da própria instituição é um exercício de coragem que todos deveríamos praticar.

Profa. Dra. Irene Cristina de Mello

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
LabPEQ/PPGE/REAMEC

Sumário

Introdução	12
Ensaio de abertura	18
História, memória e legado	18
1 Bases conceituais para compreender uma década	19
1.1 A pós-graduação em Ensino como política, campo científico e presença territorial	19
1.2 História institucional: documentos, decisões e lacunas	22
1.3 Memória, rememoração e História Oral	25
1.4 Micro-história, indícios e variação da escala	28
1.5 Legado: permanências, circulação e responsabilidade interpretativa	32
Parte I — A trajetória institucional do PPGEn	37
1 Criação e reconhecimento oficial do PPGEn	38
2 Organização, ajustes curriculares e condições de funcionamento	49
3 Avaliação CAPES, autoavaliação e reorientações institucionais	62
Parte II — Vozes de uma década	73
4 A gênese nas vozes: como o PPGEn começou a tomar forma	74
5 Implantação e funcionamento: aprender enquanto o Programa acontecia	85
6 Viver o mestrado	97
7 O conhecimento sai do Programa	105
8 Legado em construção	114

9 Por que registrar uma década?	123
Parte III — O legado do PPGEn	131
10 Uma década de pesquisas	132
11 Egressos: perfis e trajetórias	146
Uma década em perspectiva	157
Marcos institucionais	161
Fontes consultadas	167
1 Participantes e entrevistas	167
2 Documentos e registros consultados	173
Referências	176
Índice remissivo	184
Sobre os autores	187

Introdução

Por que registrar uma década?

Celebramos uma década! Entre 2016 e 2026, o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGEn), ofertado em associação ampla¹ entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e a Universidade de Cuiabá (UNIC), completa seus primeiros dez anos de atividade e reúne incontáveis histórias compartilhadas em torno do verbo ensinar.

Em agosto de 2016, vinte discentes iniciaram a primeira turma. A aula inaugural representava o começo visível de um processo iniciado anos antes, quando docentes e gestores discutiram a criação de um Programa de Pós-Graduação (PPG) capaz de ampliar as oportunidades de formação em Mato Grosso. As duas instituições passaram a responder por uma oferta gratuita de mestrado acadêmico, sustentada por profissionais, estruturas e procedimentos que precisaram ser articulados durante a implantação.

Dez anos depois, o PPGEn reúne turmas, defesas, mudanças regimentais, ciclos de avaliação, eventos, pesquisas e experiências formativas. Os acontecimentos desse período produziram registros com diversas finalidades. Atas e relatórios documentaram decisões; plataformas institucio-

¹A expressão associação ampla, empregada nesta obra, refere-se à forma associativa interinstitucional regulamentada pela Portaria CAPES nº 99, de 17 de abril de 2025 (Brasil, 2025a). Nessa configuração, o programa de pós-graduação *stricto sensu* é ofertado conjuntamente por duas ou mais instituições públicas ou privadas, brasileiras ou estrangeiras. Entre seus objetivos estão a consolidação e a expansão das áreas do conhecimento, a redução das assimetrias regionais, o fortalecimento de grupos de pesquisa e a indução à criação de PPGs. Essa forma de oferta caracteriza-se pelo compartilhamento de responsabilidades, do corpo docente permanente e da infraestrutura entre as instituições participantes.

nais conservaram dados acadêmicos e administrativos; arquivos pessoais guardaram versões de propostas, fotografias, mensagens e materiais de eventos. Outros episódios permaneceram nas reminiscências de quem participou das primeiras reuniões, enfrentou os desafios da implantação, ministrou disciplinas, orientou pesquisas ou percorreu longas distâncias para frequentar as aulas.

Até a realização da pesquisa que deu origem a este livro, essas fontes ainda não haviam sido reunidas em uma sistematização analítica da trajetória do Programa. A ausência desse trabalho dificultava a compreensão do percurso institucional e restringia a visibilidade do legado acadêmico e formativo construído na primeira década. A pesquisa assumiu, então, a tarefa de relacionar documentos, memórias, produção acadêmica e trajetórias de egressos, preservando as diferenças entre o que foi formalizado, o que foi vivido e o que passou a ser compreendido quando os resultados foram examinados em conjunto.

O marco de dez anos reúne celebração e balanço histórico. A comemoração ganha consistência quando recupera as condições em que as realizações ocorreram, reconhece o trabalho acumulado e mantém visíveis os conflitos e os limites que marcaram o percurso. Uma narrativa composta somente por resultados positivos produziria uma imagem parcial. A história do PPGEn inclui cooperação e sobrecarga, acesso gratuito e dificuldades de permanência, expansão formativa e lacunas de acompanhamento, conquistas avaliativas e períodos de incerteza.

A configuração institucional do Programa amplia a relevância desse registro. A associação entre um Instituto Federal e uma universidade privada reuniu instituições de naturezas diferentes em torno de responsabilidades acadêmicas comuns e da oferta gratuita do curso. Inserido na Área de Ensino e orientado por uma perspectiva multidisciplinar, o PPGEn passou a formar pesquisadores vinculados a escolas, redes públicas, instituições de educação superior e outros espaços educativos. Conhecer sua gênese e seu desenvolvimento permite compreender o que essa

configuração representou para a formação e a pesquisa em Mato Grosso e oferece referências para a avaliação, o planejamento e a continuidade institucional.

A pesquisa que sustenta esta obra reuniu 36 entrevistas realizadas entre 2025 e 2026 com pessoas que ocuparam diferentes posições na história do PPGEn: participantes das primeiras articulações, gestores, docentes, discentes e egressos. O conjunto foi constituído como fonte de História Oral Temática e permitiu acompanhar experiências, interpretações e formas de pertencimento produzidas ao longo da década.

Durante as entrevistas, a pergunta sobre a importância de registrar os dez anos do Programa foi apresentada. Consideradas em conjunto, as respostas atribuíram cinco funções a esse trabalho: preservar experiências sujeitas ao desaparecimento; reunir versões produzidas a partir de posições distintas; reconhecer pessoas, trabalhos e pertencimentos; subsidiar decisões; e oferecer referências para a continuidade institucional. Essas funções orientam a composição do livro.

As razões para o registro assumiram sentidos próprios conforme a relação de cada participante com o PPGEn. Pessoas ligadas à criação destacaram o risco de desaparecimento de nomes, articulações e dificuldades com a saída dos primeiros docentes. Gestores relacionaram o conhecimento da trajetória à avaliação, ao acompanhamento de egressos e ao planejamento. Discentes procuraram compreender o caminho percorrido antes de seu ingresso, enquanto egressos reconheceram no registro as mudanças vividas durante e depois do mestrado. A pluralidade das respostas integra o argumento desta obra: registrar uma década significa conservar as diferenças que deram forma ao Programa e impedir que uma única posição concentre a memória institucional.

A narrativa recua às articulações anteriores à primeira turma porque a história do PPGEn começou antes de sua recomendação formal. O percurso acompanha a formulação da proposta, as tentativas de parceria, a recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), o ingresso dos primeiros discentes, a construção das rotinas acadêmicas, as mudanças regimentais e os ajustes realizados ao longo da década. A atenção recai sobre a associação IFMT–UNIC, o trabalho de gestão e docência, as condições de acesso e permanência, as experiências de formação, a produção das pesquisas e os sentidos atribuídos à passagem pelo mestrado.

Cada capítulo relaciona o que foi formalizado nos documentos ao que foi vivido, lembrado e reinterpretado pelos participantes. As fontes cumprem funções diferentes. Os documentos situam datas, responsabilidades, normas e decisões. As entrevistas permitem compreender como os acontecimentos foram percebidos, negociados e narrados por pessoas vinculadas ao Programa em variados tempos e lugares institucionais. As dissertações registram objetos, escolhas teóricas e metodológicas e contextos educacionais investigados. Os dados sobre os egressos acrescentam elementos sobre formação inicial, inserção profissional, continuidade acadêmica e produção posterior à defesa.

A composição do livro articula documentos institucionais, excertos de entrevistas, dissertações, registros de turmas e materiais de eventos. Essas fontes são aproximadas conforme a função que cumprem na demonstração histórica. As entrevistas aparecem no próprio fluxo da narrativa, identificadas por uma forma abreviada do nome e pela posição do participante no episódio. Na primeira ocorrência de cada entrevistado, registra-se a data completa da entrevista; nas ocorrências seguintes, mantém-se apenas o ano. A identificação completa dos participantes e as datas das entrevistas constam na seção Participantes e entrevistas, ao final da obra. Episódios delimitados, como reuniões, viagens, orientações e defesas, são narrados e analisados junto às demais evidências. Fotografias e outros registros de acervo são apresentados com legenda e informações de contexto.

Documento em foco é o único recurso editorial destacado ao longo dos capítulos. Ele é utilizado quando um excerto documental precisa ser colocado diretamente diante do leitor e reproduz conteúdo proveniente

da fonte indicada, acompanhado de sua referência e de interpretação no texto. Esta marca editorial preserva a diferença entre documento, memória oral, registro visual e análise sem atribuir a todas as fontes a mesma forma de apresentação.

A presença das entrevistas modifica a escala da narrativa desta obra. A criação do Programa aparece nas decisões registradas na proposta e nos atos institucionais, mas também nas lembranças dos participantes sobre reuniões prolongadas, nos convites feitos aos docentes, na procura por instituições parceiras e no trabalho de quem providenciou salas, equipamentos, carga horária e apoio administrativo. A experiência discente, por sua vez, compreende o ingresso, a qualificação e a defesa, assim como os trajetos quinzenais, as negociações familiares, as dificuldades de escrita, o encontro com a teoria e as mudanças percebidas na prática profissional.

Cada excerto foi selecionado por sua capacidade de esclarecer um processo, uma condição de trabalho, registrar uma experiência formativa ou apresentar uma interpretação situada sobre a primeira década. Entre os registros incorporados ao livro estão a primeira defesa do Programa, a decisão de sediar o curso no Campus Cuiabá, os efeitos do calendário quinzenal sobre a permanência dos discentes, a criação de condições institucionais para publicação, a constituição de uma identidade de pesquisador e o modo como egressos passaram a incentivar novos candidatos. As falas aparecem acompanhadas de contexto e relacionadas a documentos, normas e outros testemunhos. Diferenças entre as narrativas foram mantidas quando permitiam compreender as posições institucionais, os tempos de participação e os sentidos atribuídos aos acontecimentos.

Os excertos receberam edição conservadora, restrita aos aspectos que dificultavam a leitura. Repetições próprias da conversação, hesitações e marcas de oralidade foram reduzidas quando não acrescentavam conteúdo ao relato. O vocabulário, o tom, o sentido da fala e a posição assumida pelo participante foram preservados. As supressões estão indicadas por reticências entre colchetes. Experiências pessoais sensíveis foram incluí-

das somente quando contribuíam para a compreensão histórica e estavam amparadas pelas autorizações correspondentes.

Esta obra foi organizada em seções. O Ensaio de abertura apresenta as bases conceituais que orientam a interpretação da década. A discussão articula a pós-graduação em Ensino, a história institucional, a memória, a História Oral, a Micro-história, o Paradigma Indiciário e o legado. Esses referenciais orientam a leitura dos capítulos seguintes.

Na Parte I, **A trajetória institucional do PPGEn**, a narrativa acompanha a criação e o reconhecimento oficial do Programa, a organização acadêmica e as condições de funcionamento, e os ciclos de avaliação, autoavaliação e planejamento. A Parte II, **Vozes de uma década**, retorna a esse percurso pelas memórias de gestores, docentes, discentes e egressos, percorrendo a gênese, a implantação, a experiência formativa, a circulação do conhecimento, os sentidos de legado e as razões para registrar a década. A Parte III, **O legado do PPGEn**, coloca em relação as dissertações defendidas e as trajetórias dos egressos para examinar a identidade científica, o alcance formativo e os limites das evidências disponíveis. Ao final, **Uma década em perspectiva** integra documentos, memórias, produção acadêmica e trajetórias, seguida dos marcos institucionais da primeira década, das fontes consultadas e das referências.

O início da segunda década traz novas turmas, avaliações, projetos e responsabilidades. Essas experiências continuarão a produzir documentos, memórias e interpretações sobre o PPGEn. O livro registra referências de um período e mantém essa história disponível a novas perguntas. Celebrar uma década, nesta obra, significa reconhecer o que foi construído, compreender as condições em que o Programa se desenvolveu e compartilhar esse percurso com as pessoas que participarão de sua continuidade.

História, memória e legado

Um Programa de Pós-Graduação é constituído por atos e normas, pelo trabalho que sustenta seu cotidiano, pelas pesquisas que produz e pelos percursos de quem nele se forma. A primeira década do PPGEn é examinada, neste livro, na relação entre o que foi formalizado nos documentos, o que foi vivido e rememorado por seus participantes e o que a produção acadêmica e as trajetórias posteriores à titulação permitem reconhecer como legado. História institucional, memória e legado orientam essa leitura.

1 Bases conceituais para compreender uma década

Contar a primeira década do PPGEn exige situar o Programa em tempos e escalas diferentes. Há o tempo longo da pós-graduação brasileira, formado por políticas nacionais, marcos regulatórios, modelos de avaliação e desigualdades regionais. Há o tempo institucional da associação entre o IFMT e a UNIC, com decisões, ajustes, mudanças de gestão e rotinas acadêmicas. Há, ainda, o tempo vivido por quem participou de reuniões, aulas, orientações, viagens, bancas e pesquisas. O livro reúne esses planos porque nenhum deles, isolado, explica como o Programa tomou forma.

A primeira década pode ser organizada por datas: submissão da proposta, recomendação da CAPES, publicação dos editais, início das aulas, primeiras defesas, mudanças regimentais e resultados avaliativos. Essa cronologia estabelece referências, porém a compreensão histórica requer outras perguntas. Quem formulou cada decisão? Que condições permitiram sua execução? Que alternativas foram discutidas? Como docentes, discentes e gestores viveram os mesmos acontecimentos? O que permaneceu após a conclusão das turmas? Essas questões aproximam história institucional, memória e legado.

As páginas seguintes apresentam os conceitos que orientam essa aproximação e oferecem ao leitor fundamentos para reconhecer por que documentos, narrativas, dados e silêncios recebem tratamentos diferentes. A fundamentação teórica reaparece nos capítulos em diálogo com situações reais da trajetória do PPGEn.

1.1 A pós-graduação em Ensino como política, campo científico e presença territorial

A pós-graduação brasileira consolidou-se por meio de um processo histórico de institucionalização. A criação da CAPES e do CNPq, em 1951, o Parecer nº 977/1965 e a Reforma Universitária de 1968 esta-

beleceram condições para que mestrados e doutorados se organizassem como parte permanente da educação superior. Esses marcos definiram níveis de formação, fortaleceram a pesquisa nas universidades e vincularam a qualificação de pesquisadores ao desenvolvimento científico do país. A estrutura atual resulta desse percurso e das sucessivas políticas que organizaram expansão, avaliação, financiamento e formação de recursos humanos.

Saviani (2000) diferencia a pós-graduação *stricto sensu* pela centralidade da pesquisa. O ensino, nesse nível, cria as mediações necessárias para que a investigação seja concebida, conduzida, discutida e comunicada. Essa compreensão ajuda a interpretar o mestrado para além do conjunto de disciplinas. A formação ocorre na relação com o problema de pesquisa, na orientação, na leitura de referenciais, na produção de dados, na participação em grupos, eventos e publicações, e na defesa pública do trabalho. A estrutura curricular oferece suporte a esse percurso, mas a experiência formativa se realiza no movimento da pesquisa.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) expressaram diferentes prioridades ao longo do tempo. O primeiro plano, vigente entre 1975 e 1979, concentrou-se na consolidação institucional, na capacitação docente e na redução das desigualdades regionais. Planos posteriores incorporaram qualidade, integração com ciência e tecnologia, expansão, interdisciplinaridade, internacionalização, avaliação e aproximação com a Educação Básica. O VII PNPG, aprovado para 2025-2029, retoma inclusão, representatividade, assimetrias territoriais, acompanhamento de egressos e impacto social. Essas agendas alcançam a rotina dos Programas por meio dos critérios avaliativos, dos projetos institucionais e das decisões sobre oferta, pesquisa e formação.

A Área de Ensino possui trajetória própria dentro desse sistema. Em 2000, a CAPES criou a Área 46 de Ensino de Ciências e Matemática, inicialmente formada por poucos programas. A ampliação das pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem levou, em 2011, à constituição

da atual Área de Ensino, vinculada à Grande Área Multidisciplinar. O novo desenho incorporou investigações em Linguagens, Saúde, Tecnologias, Educação Profissional e outros campos, preservando a pesquisa sobre mediações do conhecimento como eixo comum.

“A área de Ensino tem como base a pesquisa, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (CAPES, 2025, p. 5).

A formulação da CAPES situa a Área em uma zona de relação entre produção de conhecimento e práticas educativas. Essa posição exige pesquisa conceitual, rigor metodológico e atenção aos contextos em que o ensino ocorre. Escolas, universidades, espaços de saúde, museus, ambientes digitais, comunidades e instituições profissionais podem constituir locais de investigação, desde que o objeto esteja relacionado às mediações de ensino e aprendizagem. A variedade dos contextos explica a presença de docentes e discentes com formações variadas e a organização de linhas que reúnem conhecimentos específicos, fundamentos pedagógicos e métodos de pesquisa.

A interdisciplinaridade, nesse quadro, não significa dissolução das áreas de formação. Ela corresponde ao esforço de construir problemas que ultrapassam uma única tradição disciplinar e requerem interlocução entre saberes. Um estudo sobre alfabetização científica pode reunir conceitos de Ciências Naturais, Linguagem, currículo e formação docente. Uma investigação sobre tecnologias educacionais pode exigir conhecimentos de computação, comunicação, avaliação e didática. A Área de Ensino se estrutura nessa capacidade de articular campos sem perder a precisão conceitual de cada um.

A expansão da pós-graduação ocorreu de forma desigual no território brasileiro. Os dados apresentados pela CAPES mostram maior concentração de Programas no Sudeste e no Sul, enquanto Norte e Centro-Oeste

possuem oferta proporcionalmente menor. A diferença aparece entre regiões e dentro delas, em especial quando se consideram capitais, cidades do interior, distâncias rodoviárias e condições de permanência dos discentes. A interiorização, portanto, envolve abertura de vagas, desenho de calendários, infraestrutura, apoio financeiro e formas de organização compatíveis com profissionais que permanecem em atividade.

O PPGEn se insere nesse cenário como resposta institucional situada em Mato Grosso. A associação entre um Instituto Federal e uma universidade privada reuniu estruturas, docentes e experiências para criar uma oferta gratuita de mestrado acadêmico na Área de Ensino. A capilaridade do IFMT, a presença da UNIC em Cuiabá, a organização modular e a composição multidisciplinar deram ao Programa características relacionadas ao território. A história local ganha sentido quando relacionada às políticas nacionais que estimularam expansão, associação, avaliação e redução de assimetrias regionais.

Essa relação entre escala nacional e experiência local orienta os primeiros capítulos. A criação do PPGEn não aparece como fato isolado nem como consequência automática de uma política. Ela resultou do encontro entre demandas regionais, trajetórias de docentes, estratégias institucionais e oportunidades abertas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). As normas estabeleceram possibilidades; pessoas e instituições precisaram transformá-las em proposta, currículo, seleção, aulas, orientação e gestão.

1.2 História institucional: documentos, decisões e lacunas

A história institucional possibilita conhecer como organizações se constituem, alteram suas regras, distribuem responsabilidades e produzem narrativas sobre si. No caso de um PPG, o objeto inclui proposta de criação, regimentos, colegiados, currículos, coordenações, processos seletivos, avaliações, produção acadêmica e relações com as instituições

mantenedoras. A análise acompanha marcos formalizados e práticas que sustentaram seu funcionamento.

O conceito de criação adotado neste livro abrange o período anterior ao reconhecimento oficial. A data da recomendação da CAPES possui importância jurídica e administrativa, mas o Programa começou a tomar forma nas conversas, tentativas de parceria, reuniões, versões preliminares e decisões que permitiram a submissão da APCN. Considerar esse período amplia a história e reconhece trabalhos que não aparecem no ato final de autorização.

Os documentos institucionais ocupam lugar central nessa reconstrução. Uma proposta registra objetivos, estrutura curricular e corpo docente; um regimento formaliza competências e procedimentos; uma ata fixa decisões; um relatório apresenta resultados segundo categorias definidas pela avaliação. Cada documento foi produzido em determinado contexto, por pessoas que precisavam responder a finalidades específicas. Por isso, o texto documental oferece evidências e, ao mesmo tempo, conserva escolhas de linguagem, recortes e silêncios.

Stephanou e Bastos (2005) alertam que documentos escritos, iconográficos e orais carregam marcas de sua produção. Eles foram selecionados, preservados e transmitidos em relações sociais. Uma versão final da APCN, por exemplo, mostra o projeto aprovado, mas pode apagar propostas descartadas, divergências internas e tarefas distribuídas durante sua elaboração. Uma fotografia registra presenças e espaços, porém depende de data, autoria, identificação e contexto para se tornar fonte consistente.

O documento passa à condição de fonte quando é interrogado por perguntas de pesquisa. Ricoeur (2007) relaciona rastro, documento e pergunta na produção do conhecimento histórico. Um arquivo administrativo reúne materiais por razões de gestão, a investigação reorganiza esse conjunto ao buscar informações sobre origem, mudança, conflito e continuidade. A mesma ata pode responder a perguntas sobre composição do

colegiado, participação discente, alterações curriculares ou relações entre as instituições.

“Torna-se documento tudo o que pode ser interrogado por um historiador” (Ricoeur, 2007, p. 189).

A leitura documental exige contenção interpretativa. Le Goff (1990) recomenda retirar dos documentos aquilo que efetivamente oferecem e evitar acréscimos sem base nas fontes. Esse princípio protege a narrativa contra explicações construídas somente pela expectativa do pesquisador. Ao mesmo tempo, o autor propõe atenção às lacunas, aos hiatos e aos arquivos do silêncio. Ausências também resultam de práticas institucionais: certos processos foram documentados em detalhes e outros permaneceram em mensagens, arquivos pessoais ou lembranças.

No acervo do PPGEn, algumas sequências puderam ser reconstruídas com precisão, como o percurso oficial da APCN, a diligência, a recomendação e os editais. Outras dependeram da articulação entre documentos e entrevistas, como as primeiras aproximações entre as instituições, a composição do chamado grupo da origem e a distribuição informal de tarefas. Há ainda episódios mencionados por participantes que permanecem sem registro localizado. O livro diferencia essas situações e evita atribuir o mesmo grau de comprovação a todas elas.

As divergências entre documentos e memórias recebem tratamento analítico. Quando uma narrativa atribui determinada iniciativa a uma pessoa e outra versão amplia o grupo envolvido, a diferença pode apresentar posições institucionais, tempos de participação e modos de compreender autoria. A solução não consiste em escolher a lembrança mais convincente. O confronto entre fontes permite estabelecer o que está documentado, o que foi compartilhado por vários participantes e o que permanece como interpretação singular.

A história institucional produz, assim, uma narrativa que reúne decisão formal, trabalho diário e condições históricas. Portarias e regimentos mostram o que foi instituído; relatos e arquivos intermediários ajudam a compreender como a decisão foi construída e aplicada e permitem reconhecer que “decisões aparentemente administrativas também produzem memória, identidade e legado” (Comin; Mello, 2026a, p. 20). A cronologia organiza o percurso. A análise explica relações, escolhas e consequências.

1.3 Memória, rememoração e História Oral

Gestores, docentes, discentes e egressos recordam o Programa a partir das posições que ocuparam, do tempo transcorrido e das questões formuladas no presente. Portanto, a memória oferece acesso aos sentidos atribuídos às experiências. O depoimento registra acontecimentos, mas também apresenta o que cada participante escolhe destacar, como organiza sua narrativa e que significado atribui ao vivido.

História e memória mantêm relação próxima, porém cumprem funções diferentes. Nora (1993) caracteriza a memória como experiência viva, vinculada a grupos, afetos e identidades, enquanto a história corresponde a uma reconstrução crítica do passado que interroga fontes em busca de uma interpretação. No livro, as lembranças são tratadas como fontes situadas, submetidas a comparação, contextualização e análise.

“A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993, p. 9).

Halbwachs (2006) oferece uma referência para compreender a dimensão social da memória. Mesmo as lembranças percebidas como pessoais são elaboradas em quadros sociais. Família, profissão, turma, grupo de pesquisa e instituição fornecem referências para localizar acontecimentos e atribuir-lhes sentido. Um egresso recorda uma aula por sua experiência

individual, mas essa lembrança incorpora linguagem, relações e expectativas construídas no grupo.

A memória coletiva resulta das interações entre sujeitos que compartilham pertencimentos. Ela não corresponde à soma mecânica dos relatos. Certas versões ganham circulação, alguns episódios se transformam em marcos e determinados nomes passam a representar fases do Programa. O “grupo da origem”, a gratuidade, a co-docência, a organização modular e a nota 4 aparecem nas narrativas como referências coletivas, embora recebam interpretações diferentes.

Bosi (1994), descreve o ato de lembrar como reconstrução. O passado não permanece guardado em estado intacto, pronto para ser recuperado. Cada narrativa reorganiza experiências com imagens, ideias e preocupações do presente. Uma pessoa que participou da criação pode reinterpretar as dificuldades iniciais diante do desenvolvimento alcançado. Um egresso pode atribuir novo sentido ao mestrado depois de ingressar no doutorado ou assumir outra função profissional.

“Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar” (Bosi, 1994, p. 55).

Neste livro, rememoração designa esse movimento ativo de retorno ao vivido, no qual o participante relaciona passado e presente, seleciona acontecimentos, reavalia decisões e constrói uma narrativa para o interlocutor. A entrevista cria uma situação própria: perguntas, relação de confiança, objetivos da pesquisa e condições do encontro interferem no que é narrado. O depoimento informa sobre o passado e documenta a forma como esse passado foi compreendido.

Ricoeur (2007) discute que o sujeito se reconhece ao recordar, uma vez que a memória envolve acontecimentos e imagens de si: fundador, professor, discente, gestor, orientador ou egresso, ao narrar o PPGEn, cada participante também narra o lugar que ocupou nessa história. Essa

dimensão aparece quando alguém reivindica pertencimento, reconhece uma aprendizagem, explica um conflito ou relaciona o Programa a escolhas posteriores.

“Ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si” (Ricoeur, 2007, p. 107).

A História Oral organiza a produção dessas fontes. Alberti (2005) compreende a entrevista como oportunidade de estudar a elaboração das experiências, incluindo aprendizagens e decisões. O roteiro orienta a conversa, mas a riqueza da fonte reside nos caminhos construídos pelo participante, nas associações, pausas, ênfases e episódios que surgem durante o relato. O trabalho posterior inclui transcrição, conferência, tratamento ético, seleção de excertos e interpretação.

A fonte oral possui limites próprios, haja vista que as memórias podem condensar períodos, alterar sequências, misturar acontecimentos e atribuir a uma única cena processos que ocorreram ao longo de meses. Esses movimentos integram a natureza da rememoração e precisam ser analisados. A comparação com atas, editais, relatórios, currículos e outras entrevistas permite localizar datas e distinguir experiência, interpretação e comprovação documental. Stephanou e Bastos (2005, p. 420) sintetizam essa cautela ao afirmar que “a memória pode ser histórica, mas não é história por si só. É vestígio”.

O valor da entrevista está naquilo que permite compreender sobre acontecimentos, relações, identidades e sentidos. Extensas sequências de citações sem análise transformariam a memória em ilustração. O livro procura manter as vozes em diálogo com a narrativa, indicando quem fala, de qual posição e em que contexto. A seleção dos excertos segue essa orientação. Algumas falas fornecem informação factual confirmada por outras fontes. Outras expressam percepções singulares e são apresentadas como tais. Há depoimentos que condensam experiências compartilhadas

e ajudam a nomear uma fase do Programa. O tratamento gráfico diferencia a voz do participante do texto autoral, enquanto a análise estabelece a relação entre o excerto e o argumento do capítulo.

1.4 Micro-história, indícios e variação da escala

A atenção ao detalhe não autoriza interpretações livres, e a inferência precisa indicar o ponto de partida, o percurso analítico e o grau de segurança alcançado. Quando documentos e depoimentos convergem, pode-se estabelecer uma reconstrução consistente. Quando as fontes permanecem incompletas, a narrativa explicita a lacuna. Quando há contradição, o texto apresenta as versões e investiga o que a diferença apresenta.

A Micro-história tomou forma na historiografia italiana entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, em trabalhos associados a Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Edoardo Grendi e Carlo Poni. O termo reuniu projetos teóricos distintos, vinculados por uma questão comum: o que se torna visível quando o historiador altera a escala de observação e submete as fontes a um tratamento intensivo? Essa abordagem dirige a análise para relações, estratégias, conflitos e experiências que perdem nitidez nas grandes sínteses, sem separar o acontecimento singular das condições históricas em que ele se constitui.

A redução da escala constitui uma operação analítica. O tamanho do objeto e a escala adotada pertencem a planos distintos. Uma instituição que reúne muitas pessoas, documentos e anos pode receber tratamento micro-histórico quando o estudo delimita situações, trajetórias ou conjuntos documentais e os examina em profundidade. Como defendido por Barros (2007, p. 178), “o pesquisador precisa permanecer atento a tudo, sobretudo aos pequenos detalhes”. Por isso, a prática micro-historiográfica se define pelo modo de observar: aproxima-se de determinados pontos, acompanha suas conexões e alterna escalas sempre que a compreensão do problema exige relacionar o detalhe ao contexto (Barros, 2007). No estudo do PPGEn, uma reunião, uma diligência, uma

mudança regimental ou a trajetória de uma turma formam recortes internos de um objeto institucional amplo.

Essa mudança de escala está associada ao tratamento intensivo das fontes. Atas, pareceres, regimentos, relatórios, fotografias e entrevistas são lidos em suas condições de produção, nos termos empregados, nas alterações entre versões e nas relações que mantêm com outros registros. O detalhe adquire valor histórico quando permite formular uma pergunta ou reconhecer uma relação. Sua importância, portanto, decorre do problema investigado e do conjunto de evidências em que se insere.

Ao definirem a Micro-história como “ciência do vivido”, Ginzburg e Poni (1991, p. 178) situam a experiência humana no centro da investigação. Os autores descrevem essa análise como “bifronte”: ao mover-se em escala reduzida, ela permite reconstituir o vivido e interrogar “as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula” (Ginzburg; Poni, 1991, p. 177–178). A experiência singular e os processos mais amplos ocupam, assim, planos relacionados da análise. As decisões tomadas durante a elaboração de uma proposta de curso, por exemplo, pertencem a uma situação delimitada, mas também expressam regras de avaliação, assimetrias regionais, condições de trabalho e formas de cooperação entre instituições.

Essa articulação sustenta a noção de caso revelador. Comin e Mello (2026a, p. 10) propõem que a Micro-história seja “mobilizada na análise de um PPG como um ‘caso revelador’”, com atenção às trajetórias, às redes de relacionamento e às disputas que participam de sua constituição. O caso, neste livro, é o PPGEn em sua primeira década. Os episódios específicos funcionam como pontos de observação desse caso e permitem acompanhar como escolhas institucionais foram formuladas, negociadas, registradas e vividas.

As singularidades do PPGEn como a associação entre instituições pública e privada, a gratuidade, a co-docência, a organização modular e a inserção regional, são examinadas nas condições em que surgiram e

adquiriram sentido. Ao serem relacionadas à política de pós-graduação, à avaliação da CAPES e às demandas de formação em Mato Grosso, elas permitem discutir questões que ultrapassam o Programa. Nos PPGs, essa lente favorece “a análise de processos de criação, consolidação, avaliação, reestruturação curricular, disputas de memória e produção de legado” (Comin; Mello, 2026a, p. 19).

O Paradigma Indiciário oferece o modelo de conhecimento mobilizado nessa leitura. Formulado por Ginzburg (1989), ele descreve uma racionalidade fundada na interpretação de sinais capazes de dar acesso a realidades apresentadas de forma fragmentária à observação. Sua genealogia reúne práticas como o diagnóstico médico, a atribuição de autoria de obras de arte e a investigação de acontecimentos por meio de pistas. Em todas elas, dados singulares e marginais sustentam inferências sobre processos conhecidos de forma indireta. O conhecimento histórico participa dessa racionalidade porque trabalha com acontecimentos irrepetíveis, conhecidos por registros produzidos em outros tempos e sob finalidades diversas.

Vestígio e indício são termos deste trabalho analítico. Um documento, uma fala, uma fotografia, uma data ou uma ausência documental constituem vestígios do processo estudado. Eles se tornam indícios quando uma pergunta os retira da condição de dado isolado, estabelece sua pertinência e os coloca em relação com outras evidências. O Paradigma Indiciário reside, portanto, na forma de interrogar as fontes. Uma ata registra decisões segundo as convenções administrativas de seu tempo; a comparação com o regimento, a correspondência institucional e as lembranças dos participantes pode revelar negociações que o registro final condensou. Do mesmo modo, a ausência de um documento adquire significado quando há elementos para demonstrar que ele deveria existir, circular ou ter sido preservado.

Essa passagem do vestígio ao indício depende do contexto. A mesma expressão pode representar uma fórmula burocrática, uma mudança de

orientação ou uma resposta a uma exigência externa. A data de uma publicação pode indicar continuidade da produção, enquanto uma sequência temporal mais ampla pode revelar concentração de trabalho ou descontinuidade. A interpretação considera a procedência da fonte, a finalidade de sua produção, a posição de quem fala e as circunstâncias em que o registro foi preservado. Comin e Mello (2026a, p. 19) sintetizam essa postura ao afirmar que “cada uma dessas fontes pode ser examinada tanto pelo que registra quanto pelas lacunas que deixa”.

O raciocínio indiciário é conjectural, pois parte de sinais para reconstruir uma realidade acessível de forma parcial. Seu rigor se estabelece na explicitação das perguntas, na comparação entre fontes, no conhecimento do contexto e no controle das inferências. Os procedimentos ajustam-se à natureza singular do objeto e preservam critérios de demonstração; nessa combinação reside o rigor flexível do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989). A proximidade com o detalhe amplia as possibilidades de interpretação e exige indicar até onde cada evidência permite avançar.

Neste livro, a convergência entre documentos e depoimentos sustenta reconstruções consistentes. Fontes incompletas são apresentadas com as lacunas que permanecem. Versões divergentes são mantidas quando expressam posições, tempos de participação ou sentidos distintos atribuídos a um acontecimento. O silêncio documental, a hesitação em uma entrevista e a diferença entre duas datas orientam novas perguntas, mas recebem valor probatório apenas quando relacionados a outros registros. A narrativa informa o ponto de partida da inferência, o percurso da comparação e o grau de segurança alcançado.

Alguns episódios da primeira década mostram esse procedimento em funcionamento. A diligência da CAPES permite observar a revisão da proposta, a divisão das tarefas e as respostas do grupo às exigências da área de Ensino. As mudanças na composição do colegiado registram formas de representação e governança construídas no interior da associação. As referências ao “apagão de publicações” conduzem à comparação entre

lembranças, relatórios e dados bibliográficos. As viagens quinzenais dos discentes relacionam calendário, território, trabalho e permanência em uma mesma experiência formativa. Em cada situação, o episódio conserva sua especificidade e participa da compreensão de um processo institucional mais amplo.

Micro-história e Paradigma Indiciário cumprem funções complementares nesta obra. A primeira orienta a escolha e a variação da escala, o tratamento intensivo das fontes e a relação entre experiência singular e contexto. O segundo disciplina a passagem dos vestígios às inferências, por meio de perguntas, comparações e conexões passíveis de demonstração. Juntos, permitem ler o Programa formalizado nos documentos, vivido por seus participantes e rememorado nas entrevistas como dimensões de uma mesma trajetória.

A conexão entre o caso e o contexto completa esse movimento. A escala reduzida torna visíveis trabalhos, tensões e escolhas; a retomada do cenário nacional permite reconhecer as condições que os atravessaram. A primeira década do PPGEn oferece, desse modo, um caso para compreender como políticas de pós-graduação, arranjos institucionais e experiências humanas se encontram no funcionamento de um Programa. Sua história preserva o que lhe é próprio e participa, ao mesmo tempo, de questões mais amplas sobre avaliação, associação interinstitucional, interiorização e formação de pesquisadores.

1.5 Legado: permanências, circulação e responsabilidade interpretativa

Legado é um termo recorrente em narrativas comemorativas, mas seu conteúdo varia conforme o objeto, o período e as evidências mobilizadas. Nos estudos sobre educação e pós-graduação, pode designar produção acadêmica, formação de pesquisadores, memória institucional, trajetórias profissionais, redes de colaboração ou efeitos sociais. Neste livro, o conceito funciona como categoria interpretativa: permite examinar o que foi

produzido na primeira década do PPGEn, o que adquiriu duração para além de seu contexto imediato e de que modo experiências, conhecimentos e práticas alcançaram outros sujeitos e situações.

Permanência e transmissão sustentam essa definição. A primeira corresponde à duração assumida por uma produção, prática, relação ou experiência depois das circunstâncias em que surgiu. A segunda diz respeito à passagem entre pessoas, turmas, gestões, instituições e tempos. Circulação indica os percursos pelos quais conhecimentos e práticas alcançam outros espaços; apropriação ocorre quando aquilo que foi recebido passa a integrar uma nova experiência e adquire uso ou sentido próprio. Uma metodologia adaptada em uma escola, uma parceria prolongada em coautoria ou uma experiência administrativa retomada por outra gestão exemplificam essa continuidade reinterpretada.

Essa formulação distingue produção, registro e legado. Uma dissertação defendida, uma titulação concedida ou uma norma aprovada constituem resultados documentados em determinado momento. Sua preservação os torna disponíveis, enquanto a circulação e a apropriação podem prolongar seus efeitos. O inventário do que o Programa produziu oferece uma base necessária; a interpretação do legado exige investigar permanências, formas de transmissão e condições de uso.

As dissertações oferecem um primeiro plano de observação. Ao estudarem o legado acadêmico de um Programa criado em Mato Grosso, Santos e Pinho (2023) relacionam a produção à formação dos pesquisadores, ao alcance territorial das investigações e às questões abertas a novos estudos. No PPGEn, temas, objetos, contextos, métodos e referenciais registram escolhas construídas por discentes e orientadores e permitem reconhecer traços da identidade científica do Programa. Considerado em conjunto, esse corpus mostra recorrências, mudanças e lacunas. A circulação dos trabalhos e sua apropriação em escolas, projetos, cursos ou outras investigações pertencem a outro plano e requerem evidências próprias.

As trajetórias dos egressos acrescentam a dimensão formativa. Inserção profissional, continuidade em doutorado, publicações, projetos, bancas, orientações e coautorias permitem observar lugares ocupados e vínculos mantidos após a titulação. Essas permanências assumem formas diversas, pois “o que permanece depois da defesa varia conforme as condições profissionais, institucionais, acadêmicas e territoriais de cada egresso” (Comin; Mello, 2026b, p. 16). Esses registros situam o mestrado em trajetórias mais longas, constituídas também por formação anterior, trabalho, oportunidades, redes e decisões pessoais.

Figueiredo (2022) compreende o acompanhamento de egressos como uma relação iniciada no ingresso, mantida durante a formação e prolongada depois da conclusão, com base em pertencimento, reciprocidade e comunicação. O Documento da Área de Ensino também associa esse acompanhamento à autoavaliação e à análise da atuação em ensino, pesquisa, extensão, produção de conhecimento e políticas públicas (CAPES, 2025). Currículos e bases administrativas documentam posições e atividades; os sentidos da experiência, os obstáculos encontrados e os usos do conhecimento dependem da escuta dos próprios egressos.

Há também um legado institucional produzido na associação entre IFMT e UNIC. Em dez anos, as instituições elaboraram procedimentos de coordenação, co-docência, seleção, orientação, distribuição de encargos e resposta à avaliação. Parte dessa experiência foi formalizada em portarias, atas e regimentos; outra parte permaneceu em rotinas, acordos e conhecimentos administrativos conservados por quem assumiu essas tarefas. Sua transmissão entre gestões permite compreender antecedentes e revisar decisões. Quando há poucos registros, a continuidade depende da presença e da memória dos participantes.

Memória e legado se encontram nesse ponto, embora designem movimentos distintos. A memória reconstrói o vivido a partir das posições e questões do presente. Stephanou e Bastos (2005) a compreendem como uma composição de reminiscências, esquecimentos e reelaborações pro-

duzidas no presente. O legado se refere àquilo que, vindo de uma experiência anterior, permanece disponível, circula e participa de novas práticas ou interpretações. Uma dissertação integra a memória científica do Programa; sua retomada em outro estudo ou contexto de ensino constitui uma forma de circulação e apropriação.

O legado incorpora realizações, limites e questões pendentes. A formação de mestres, a elevação da nota e a produção acadêmica foram construídas em meio à sobrecarga docente, às dificuldades de infraestrutura, às distâncias territoriais, às desigualdades de permanência e às fragilidades de registro. Essas condições também são transmitidas à segunda década e oferecem referências para novas decisões.

A responsabilidade interpretativa começa pela distinção entre o que as fontes documentam e o que a análise pode inferir. O documentado corresponde ao que encontra registro direto em atos, dissertações, bases institucionais e currículos. O percebido reúne os sentidos produzidos pelos participantes ao rememorar criação, formação, pertencimento e alcance regional. O inferido resulta da relação entre fontes diferentes e precisa apresentar o percurso que sustenta a interpretação. A questão aberta identifica aspectos para os quais as evidências disponíveis permanecem insuficientes. Essas categorias delimitam a competência de cada fonte e o grau de segurança das afirmações.

No PPGE, a associação, os marcos normativos, as avaliações, as titulações e as dissertações pertencem ao plano documentado. As experiências de formação, os conflitos e os sentidos atribuídos à gratuidade aparecem no plano percebido. A relação entre esses registros permite interpretar como a associação criou condições para formar pesquisadores e produzir conhecimento em Mato Grosso. Permanecem abertas questões sobre a circulação efetiva das dissertações, seus usos profissionais, as mudanças atribuídas ao mestrado e as desigualdades de acesso e permanência. Preservar essas diferenças evita apresentar indicadores como efeitos comprovados ou ausências documentais como ausência de experiência.

O registro histórico participa do legado institucional ao reunir documentos, narrativas, imagens e dados antes distribuídos entre setores, plataformas, arquivos pessoais e lembranças. O livro amplia as condições de consulta e transmissão da primeira década, mantém divergências e explicita lacunas que poderão orientar outras perguntas. O legado do PPGEEn permanece em construção: a criação de um acervo, o acompanhamento contínuo dos egressos, o fortalecimento das linhas de pesquisa, a renovação do corpo docente e a discussão sobre o doutorado dependem de escolhas presentes.

Com essas perspectivas de análise, os capítulos seguintes relacionam documentos, memórias, episódios e processos institucionais. O legado atravessa essa leitura como permanência em transformação, observada segundo as possibilidades e os limites de cada fonte. A história da primeira década se constitui na relação entre o que foi vivido, o que pôde ser registrado e o que ainda poderá ser transmitido.

Parte I

A trajetória institucional do PPGEn

Dos documentos de criação aos ciclos de avaliação, a primeira década registra como uma proposta se transformou em Programa e passou a revisar as próprias condições de funcionamento. Os capítulos desta parte retomam, com adaptação editorial, análises originalmente desenvolvidas na reconstrução histórica apresentada por Comin (2026).

1 Criação e reconhecimento oficial do PPGEn

Antes de existir como curso reconhecido, o PPGEn foi sendo construído entre demandas por formação, escolhas acadêmicas, negociações institucionais e um projeto que precisou transformar necessidades regionais em uma proposta capaz de ingressar no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Voltar à criação do PPGEn dez anos depois significa recuperar mais do que uma sequência de atos administrativos. O retorno permite observar como necessidades de formação, possibilidades institucionais e decisões acadêmicas foram reunidas até adquirirem a forma de um Programa de Pós-Graduação. Cury (2020, p. 3) denomina esse movimento de “um recuo oportuno para se refletir sobre as realizações feitas, fazer um balanço e, abastecido por este, dobrar-se sobre si mesmo (re-flexão)”.

A primeira década do PPGEn teve sua gênese em um período de expansão da pós-graduação brasileira e de demandas locais por formação *stricto sensu*. Nesse cenário, a criação do Programa envolveu negociações entre instituições de naturezas distintas, composição de um corpo docente, definição de linhas de pesquisa, desenho curricular, partilha de infraestrutura e construção de uma justificativa capaz de demonstrar à CAPES a pertinência acadêmica e regional da proposta. Ao longo dos anos seguintes, essas escolhas seriam revisitadas por mudanças regimentais, ciclos avaliativos, condições de trabalho e novas exigências de formação e produção científica.

O ano de 2016 constitui o marco em que a proposta recomendada pela CAPES se converteu em oferta acadêmica, mas a gênese histórica antecede esse momento. As articulações iniciadas em 2013, a formulação do desenho associativo e a preparação da Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN) formaram um período anterior de elaboração. A documentação de criação torna esse processo formalmente visível a partir da APCN 656/2015; os movimentos que a antecederam reaparecem, em outra escala, nas memórias reunidas na Parte II deste livro.

A APCN 656/2015 registra o momento em que uma trajetória de articulações passa a integrar o fluxo oficial de avaliação da CAPES. O documento foi submetido ao calendário APCN Acadêmico 2015 depois de um processo institucional iniciado em 2013 e formalizou a associação entre a Universidade de Cuiabá (UNIC), indicada naquele momento como instituição principal, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), como instituição associada.

Lida dez anos depois, a APCN funciona como um projeto institucional situado. Seus objetivos, linhas, matriz curricular, composição docente, infraestrutura e público pretendido mostram o Programa que seus formuladores buscavam tornar possível naquele momento. Ao mesmo tempo, os aspectos enfatizados pelo documento revelam quais argumentos foram considerados capazes de sustentar a criação de um novo mestrado acadêmico na Área de Ensino e de responder às exigências da avaliação.

Essa perspectiva permite distinguir o PPGEEn projetado do PPGEEn que seria construído no cotidiano. Em 2015, a proposta apresentava compromissos, expectativas e condições institucionais previstas; a década seguinte mostraria como essas definições seriam aplicadas, ajustadas e, em alguns casos, reformuladas. O valor histórico da APCN reside também nessa distância temporal: ela conserva o desenho de origem contra o qual se pode observar a experiência acumulada pelo Programa.

A justificativa da APCN foi construída a partir de uma leitura específica da realidade mato-grossense. O documento descrevia Mato Grosso

como um estado de dimensões continentais, com mais de três milhões de habitantes distribuídos em 141 municípios, parte deles situada a longas distâncias da capital. A caracterização territorial articulava isolamento geográfico, deslocamento e concentração da oferta de cursos *stricto sensu* nos grandes centros, compondo um quadro de acesso restrito à formação em nível de mestrado e doutorado (CAPES, 2016).

A dimensão territorial foi associada ao perfil de qualificação das redes públicas de ensino. A proposta mobilizou dados das secretarias estadual e municipal para demonstrar o descompasso entre o número de professores em atividade e a presença de mestres e doutores.

Conforme dados da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, a rede estadual compõe-se de 20.000 professores, dos quais 13.000 são efetivos e 7.000 contratados, contando apenas com 814 mestres e 35 doutores (Seduc, 2015). Já a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, capital do Estado, com 3.208 professores, dos quais 1.991 são efetivos e 1.217 contratados, contando apenas com nove doutores e 11 Mestres (Sme, 2015) (CAPES, 2016, p. 6).

Esses dados funcionavam, no documento, como evidência de uma demanda regional por formação *stricto sensu* e como justificativa para a implantação do mestrado em Ensino, na medida em que, ao serem cotejados com o quadro mais amplo da pós-graduação, destacando a concentração de cursos *stricto sensu* em outras regiões do país e o pequeno número de programas na área de Ensino no Centro Oeste, sustentava a necessidade de novos mestrados.

A APCN 656/2015 recorreu a dados oficiais da CAPES para dimensionar a posição do Mato Grosso no quadro regional de pós-graduação e explicitar a carência específica na área de Ensino. Com base nesses indicadores, o documento evidenciava que, embora a região concentrasse centenas de cursos *stricto sensu*, apenas uma pequena parcela se localizava

no estado e um número ainda mais restrito correspondia a programas da área de Ensino. Nesse sentido, o texto registrava que “na área de Ensino, o Estado de Mato Grosso possui apenas dois programas, isto é, apenas 1,3% em relação à região Centro-Oeste”, quadro a partir do qual se formulava a “urgente necessidade implantação de programas de mestrado” (CAPES, 2016, p. 6).

Também estava articulada na APCN 656/2015 indicadores de desempenho escolar para reforçar a relação entre baixa qualificação docente e resultados insuficientes na educação básica, ao mobilizar dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e percentuais reduzidos de alunos com desempenho avançado em Língua Portuguesa e Matemática. Citando o IDEB de 2013, em que Mato Grosso apresentava média de 5,2 nos anos iniciais, e percentuais reduzidos de alunos com desempenho avançado em Língua Portuguesa e Matemática, especialmente no 5º ano do ensino fundamental (CAPES, 2016). Ao associar a melhoria do ensino à ampliação das oportunidades de formação, o texto legitimava o mestrado em Ensino como resposta formativa à realidade apresentada.

A combinação entre isolamento territorial, baixa densidade de mestres e doutores, escassez de programas na área de Ensino e indicadores preocupantes de aprendizagem produz, na APCN 656/2015, um enredo de urgência e a solução proposta: a criação de um mestrado acadêmico em associação ampla entre UNIC e IFMT. O ‘PPGE n projetado’ é apresentado como um programa voltado para a formação de docentes pesquisadores, estruturado em uma área de concentração e três linhas de pesquisa. Conforme a APCN 656/2015.

Para tanto, o curso foi constituído com uma área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes, conforme as necessidades e diversidade do contexto sócio educacional do estado. Esta área permite abranger não só a formação do profissional de Ensino, em uma perspectiva

formal e não formal, bem como as nuances da inclusão social de grupos marginalizados (CAPES, 2016, p. 7).

O objetivo geral e o perfil do egresso projetavam um mestre que investia a própria prática, produza saberes docentes e respondia a demandas da educação básica em Mato Grosso, com foco na melhoria da qualidade do ensino, na interdisciplinaridade e no impacto regional sobre redes públicas carentes de qualificação *stricto sensu*.

Pretende-se assim instrumentalizar os futuros acadêmicos na discussão das problemáticas do estado e da região e o vislumbamento de propostas de ensino que as superem, que tragam qualidade de vida as populações. Dessa forma, oportunizar aos acadêmicos do mestrado em Ensino do IFMT/UNIC, um olhar sistêmico para a realidade mato-grossense, levando-se em consideração os novos paradigmas de: comunidades interpretativas, intervenções psicossociais, biorregionalismo, pertencimento, transdisciplinaridade, comunidades aprendentes, pesquisa-ação participante, estruturas e espaços educadores, sustentabilidade, pedagogia da práxis, justiça ambiental, Sociobiodiversidade, complexidade (CAPES, 2016, p. 8).

É possível perceber que a proposta da APCN 656/2015 era um mestrado dedicado à formação de docentes pesquisadores para uma leitura crítica da realidade regional e com a proposição de ações no campo do ensino. Ao acionar um conjunto amplo de conceitos, o documento buscava associar o PPGE n a uma formação sensível às questões sociais, ambientais e educacionais de Mato Grosso.

A matriz curricular privilegiava disciplinas de pesquisa e de formação de professores (Abordagens de pesquisa em ensino; Formação de professores e saberes para a docência; Tendências educacionais e pensamento pedagógico), com forte ênfase na articulação teoria e prática, nas metodologias de ensino em Ciências, Matemática e Linguagens e em temas como

inclusão, tecnologias e Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Estruturado em três linhas de pesquisa, organizava-se com disciplinas obrigatórias e eletivas, a saber:

Linha 1 - Ensino de Linguagens e seus códigos: Aborda a construção de saberes nas práticas sociais, com foco nas mediações de linguagem e na formação de professores. As disciplinas obrigatórias incluem “Enfoques Teóricos e Práticas do Ensino de Linguagens” e “Tendências e Abordagens de Pesquisa em Linguagens”.

Linha 2 - Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar: Desenvolve estudos teórico-metodológicos sobre ensino e aprendizagem, investigando currículos e práticas educativas. As disciplinas obrigatórias são “Formação de Professores e Saberes para Docência” e “Tendências Educacionais e Pensamento Pedagógico”.

Linha 3 - Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas tecnologias: Realiza estudos e pesquisas sobre o ensino de Ciências e Matemática, destacando aspectos epistemológicos, didáticos e histórico-culturais. As disciplinas obrigatórias abrangem “Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de Ciências e Matemática” e “Tendências e Abordagens de Pesquisa em Ciências e Matemática”.

Além das disciplinas obrigatórias, as disciplinas eletivas exploravam temas como “Adaptações Curriculares – Saberes e Práticas Inclusivas” e “Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) Aplicadas ao Ensino de Linguagem”.

Para além da organização curricular, a APCN 656/2015 também formalizou o arranjo institucional que sustentaria a oferta do curso. A UNIC assumiu a condição de instituição principal por ter sido o espaço institucional em que se iniciaram as primeiras articulações para a criação do mestrado e de onde partiu o convite ao IFMT para integrar a proposta. A aproximação com o Instituto Federal esteve associada, entre outros aspectos, ao propósito de viabilizar a oferta gratuita do curso, ampliando o acesso de professores e de outros profissionais vinculados ao Ensino

à formação *stricto sensu*. Nesse desenho institucional, coube à UNIC a condição de instituição principal e ao IFMT a de instituição associada, com distribuição do corpo docente, compartilhamento de infraestrutura, como laboratórios de informática e bibliotecas, e definição das responsabilidades acadêmicas previstas para a oferta (CAPES, 2016).

A caracterização do corpo docente na APCN 656/2015 destacou um grupo permanente com doutorado, tempo de dedicação significativa nas instituições e produção considerada compatível com a área, além de forte inserção em cursos de graduação, projetos de pesquisa e instâncias de gestão acadêmica. No caso da UNIC, o documento registrava que os oito docentes permanentes estavam vinculados a cursos de graduação reconhecidos pelo MEC e que parte deles mantinha vínculo institucional há mais de cinco, dez ou vinte anos, o que era apresentado como evidência de estabilidade e maturidade do grupo. Já em relação ao IFMT, os dez docentes permanentes possuíam produção científica comprovada à área de Ensino e formação acadêmica, envolvendo Letras, Geografia, Química, Ciências Naturais, Pedagogia, Filosofia, Educação Artística e Biologia, apontando essa heterogeneidade como base para uma visão interdisciplinar do programa (CAPES, 2016).

Ao listar orientações concluídas, participação em projetos, vínculos com grupos de pesquisa e atuação em instâncias externas, o documento procurava demonstrar densidade acadêmica para sustentar um programa *stricto sensu* em Ensino. A APCN 656/2015 evidenciava ainda que parte dos docentes já atuava em outros programas de pós-graduação e em grupos de pesquisa consolidados, o que é mobilizado como evidência de inserção em redes acadêmicas mais amplas e de circulação entre áreas afins.

Quadro 1: Corpo docente apresentado na APCN 656/2015

Nome	Instituição	Linha de pesquisa
Cilene Maria Lima Antunes Maciel	UNIC	Linha 2
Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva	IFMT	Linha 1
Cleonice Terezinha Fernandes ²	UNIC	Linha 2
Degmar Francisca dos Anjos	IFMT	Linha 1
Edenar de Souza Monteiro	UNIC	Linha 2
Edione Teixeira de Carvalho	IFMT	Linha 2
Epaminondas de Matos Magalhães	IFMT	Linha 1
Geison Jader Mello	IFMT	Linha 3
Imara Pizzato Quadros	IFMT	Linha 1
José Serafim Bertoloto	UNIC	Linha 1
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida	UNIC	Linha 3
Leandro Carbo	IFMT	Linha 3
Lucy Ferreira de Azevedo	UNIC	Linha 1
Maria das Graças Campos	UNIC	Linha 2
Nadja Gomes Machado	IFMT	Linha 3
Raquel Martins Fernandes Mota	IFMT	Linha 3
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	IFMT	Linha 2
Rosemar Eurico Coenga	UNIC	Linha 1

Fonte: *Elaborado pelos autores (2026), com base na APCN 656/2015 (CAPES, 2016).*

O Quadro 1 registra a configuração formal apresentada à CAPES, e não a totalidade das pessoas que participaram das articulações anteriores nem as mudanças posteriores do corpo docente. Seu valor histórico está

²A presença da docente Cleonice Terezinha Fernandes é registrada in memoriam, em reconhecimento à sua participação na composição inicial do PPGEn.

em mostrar com quais nomes, instituições e linhas a proposta procurou demonstrar capacidade para iniciar o curso. Nas memórias dos participantes, essa composição reaparece como resultado de convites, aproximações, critérios de produção e decisões construídas antes da submissão; essa dimensão será retomada quando a gênese for examinada pelas vozes de quem a viveu.

Após a submissão na Plataforma Sucupira, a APCN 656/2015 (CAPES, 2016) passou por diligência documental em novembro de 2015. A partir dessa devolutiva, o grupo se reorganizou para atender aos ajustes requeridos, contando com a orientação da professora doutora Marta Dar-sie, cuja experiência na Área de Ensino subsidiou a revisão da proposta e a elaboração da resposta encaminhada à CAPES. Em 25 de abril de 2016, a APCN recebeu recomendação final de aprovação, seguindo o fluxo de avaliação estruturado pela CAPES. No percurso de institucionalização do PPGEn, a aprovação da APCN é seguida pela publicação de atos ministeriais que garantiram o ingresso do curso no SNPG. A Portaria n.º 259, de 15 de fevereiro de 2017, “reconhece cursos de pós-graduação *stricto sensu*” e determina que “ficam devidamente reconhecidos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* relacionados no anexo desta Portaria” (Brasil, 2017, p. 19), incluindo o mestrado em Ensino IFMT/UNIC. Esse dispositivo marca a passagem da condição de proposta recomendada pela CAPES para um curso reconhecido pelo Ministério da Educação, com validade nacional de seus diplomas.

A Portaria n.º 609, de 14 de março de 2019, insere um novo marco nessa trajetória ao “reconhecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) submetidos à Avaliação Quadrienal 2017 e recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior [...] e descredenciar cursos avaliados com nota inferior a 3 e cursos desativados” (Brasil, 2019, p. 63). O art. 1º explicita que “ficam reconhecidos, com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) relacionados no

anexo I a esta Portaria, submetidos à Avaliação Quadrienal 2017 [...] e recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (Brasil, 2019, p. 63), quadro em que o PPGEEn figura entre os programas da área de Ensino com conceito mínimo 3.

A primeira seleção de discentes e oferta acadêmica do PPGEEn teve início ainda em 2016, após a recomendação favorável da APCN 656/2015 pela CAPES e antes da publicação dos atos ministeriais de reconhecimento. Foi conduzida pelas duas instituições associadas: no âmbito da UNIC, pelo Edital nº 011/16; no âmbito do IFMT, pelo Edital nº 058/2016. Esses documentos registram a materialização administrativa da associação ampla e indicam que a turma inaugural foi organizada de forma compartilhada, com 20 vagas distribuídas igualmente entre as instituições, sendo 10 vinculadas ao IFMT e 10 à UNIC. Com essa primeira oferta, em agosto de 2016, o PPGEEn iniciou seu funcionamento acadêmico, inaugurando o percurso institucional que se desenvolveria ao longo da década seguinte na formação de mestres em Ensino em Mato Grosso e na região Centro-Oeste.

A análise dos editais e das listas de inscrições deferidas da primeira seleção permite compreender a procura inicial pelo PPGEEn como vestígio da demanda social por formação *stricto sensu* em Ensino. No âmbito do IFMT, foram deferidas 201 inscrições para 10 vagas. Em relação à UNIC, o quantitativo de inscrições deferidas não foi localizado nas páginas institucionais consultadas nem obtido por meio de consulta à coordenação do Programa, o que impediu a apuração do total geral de candidatos da seleção inaugural.

Pela análise micro-histórica, esses registros administrativos assumem valor analítico porque permitem observar, em escala reduzida, a recepção social de um curso recém-aprovado pela CAPES. Ainda que o conjunto documental apresente essa lacuna, o quantitativo registrado no âmbito do IFMT já evidencia uma procura expressiva pelas vagas ofertadas. Esse dado reforça, no plano empírico, o diagnóstico apresentado na APCN

656/2015 sobre a carência regional de oportunidades de pós-graduação na área de Ensino em Mato Grosso, ao mesmo tempo em que indica que a criação do PPGEn respondeu a uma demanda formativa já presente entre profissionais interessados na qualificação acadêmica e profissional.

Assim, o exame da APCN, dos atos de reconhecimento e dos editais inaugurais permite situar a gênese do PPGEn como ponto de partida de uma trajetória atualizada pelas práticas institucionais, pelas experiências formativas e pela produção construída ao longo da primeira década.

2 Organização, ajustes curriculares e condições de funcionamento

A abertura da primeira turma transferiu o PPGEEn do projeto para o cotidiano e obrigou as duas instituições a criar, revisar e institucionalizar formas de funcionamento enquanto o curso já acontecia.

A organização administrativa e pedagógica do PPGEEn permite acompanhar como o Programa estruturou sua governança, ajustou procedimentos acadêmicos, redefiniu responsabilidades entre as instituições associadas e criou condições para uma oferta compartilhada entre IFMT e UNIC. O Regimento Interno, as deliberações relativas às linhas de pesquisa, o Regulamento das Atividades Programadas e o Regulamento de Atividades Docentes do IFMT (RAD) registram etapas desse processo e ajudam a compreender as soluções construídas a partir da experiência acumulada.

A análise desse conjunto documental permite compreender que o desenvolvimento do PPGEEn envolveu uma sequência de ajustes administrativos e pedagógicos formalizados a partir da experiência acumulada. A recomposição do Colegiado, a alternância de representação perante a CAPES, a exigência de produção científica discente, a normatização das atividades programadas e o reconhecimento da carga de trabalho docente registram respostas institucionais a demandas avaliativas, limites operacionais e necessidades formativas. Pela perspectiva micro-histórica, essas alterações constituem indícios de um processo de amadurecimento construído no funcionamento cotidiano do Programa.

O Regimento Interno de 2016 e sua versão reformulada em 2023 ocupam lugar central nessa análise. O primeiro organizou o funcionamento do curso, delimitou atribuições, fluxos, critérios de ingresso, procedimentos de defesa e responsabilidades acadêmicas. A versão de 2023, por sua vez, incorpora ajustes derivados da experiência das turmas, das avaliações da CAPES e das demandas observadas pela coordenação e pelo corpo docente.

A estrutura do Colegiado de Curso exemplifica essa reformulação. No Regimento Interno de 2023, o Colegiado enquanto órgão máximo de deliberação do PPGEn, com atribuições relacionadas à aprovação de bancas, alterações curriculares, processos seletivos, acompanhamento acadêmico e resolução de conflitos (IFMT; Unic, 2023, Art. 10), conforme o Art. 9º do referido documento, sofre alteração em sua composição que passou a reunir como membros o coordenador da instituição responsável perante a CAPES, o vice-coordenador da instituição parceira, quatro docentes permanentes (dois de cada instituição) e um representante discente, com respectivo suplente. Essa configuração formaliza a paridade entre IFMT e UNIC e amplia a participação estudantil nas decisões do Programa.

A alteração da composição do Colegiado ganhou sentido mais preciso quando confrontada com a experiência de quem participou da revisão regimental. Marcelo Leão recorda que a configuração anterior reunia um número par de membros, mantinha na presidência a resolução dos empates e não previa representação discente.

Marcelo Leão · coordenador pelo IFMT durante a revisão do regimento

“Não existia o representante discente. [...] O colegiado era número par [...] e, quando dava empate, o voto de minerva era do presidente. [...] A gente percebia que aquilo não era interessante [...]. Os estudantes também vieram; é importante ter representatividade. [...] Então mudou o regimento (entrevista, 2025).”

A narrativa situa o problema que antecedeu a mudança normativa. A composição anterior concentrava na presidência a decisão em situações

de empate e deixava os estudantes fora da instância máxima de deliberação. Ao passar a sete membros e incorporar a representação discente, o Regimento de 2023 respondeu a essas duas questões e alterou a dinâmica formal de participação no Colegiado.

Outro elemento importante refere-se à representação do PPGEEn perante a CAPES. O Regimento Interno de 2023, em seu Art. 8º, formalizou a alternância, a cada quadriênio, entre IFMT e UNIC como instituição coordenadora (IFMT; Unic, 2023). A UNIC respondeu por essa função desde a gênese do Programa até o final de 2022, e o IFMT passou a assumi-la a partir de 2023. Essa mudança reorganizou responsabilidades administrativas relacionadas à Plataforma Sucupira, à comunicação oficial com a CAPES e ao acompanhamento dos processos avaliativos. Ao mesmo tempo, a alternância fortaleceu o princípio de corresponsabilidade entre as instituições associadas, aspecto sensível em programas organizados em associação ampla.

A alternância da instituição responsável pela representação do PPGEEn perante a CAPES deve ser distinguida da sucessão dos responsáveis pela coordenação em cada instituição associada. Mesmo durante o período em que a UNIC figurou como instituição coordenadora, cada associada manteve um docente responsável pelos assuntos do Programa em seu âmbito institucional. Na UNIC, Cilene Maciel conduziu a implantação e permaneceu na coordenação até 2022, sendo sucedida por Ana Graciela Voltolini no início de 2023. No IFMT, as nomeações registram uma sucessão mais frequente. As narrativas situam Degmar Francisca dos Anjos na coordenação das articulações que antecederam a implantação do Programa. Como não foi localizado ato formal de sua designação para essa função, a sucessão apresentada no Quadro 2 considera as coordenações documentadas a partir de 2016, iniciando-se com Geison Jader Mello, designado pela Portaria IFMT nº 1.962, de 14 de julho daquele ano.

A definição da primeira coordenação pelo IFMT também aparece nas memórias dos participantes. As narrativas acrescentam ao registro formal

o modo como a escolha foi vivida pelo grupo e permitem situar a gestão como parte do aprendizado institucional da associação.

Ronaldo Senra · docente do IFMT, integrante do grupo originário

“O nosso primeiro coordenador foi o professor Geison, porque a gente não aceitou a imposição da Pró-Reitoria de Pesquisa em nomear um coordenador que não fosse alguém que a gente escolhesse entre os pares. [...] Nós queremos o professor Geison, porque ele foi um dos caras que mais incentivou e articulou o grupo de professores para fazer esse trabalho junto, coletivo (entrevista, 2025).”

Geison Mello · coordenador pelo IFMT no período de implantação

“Quando aprovou a portaria de autorização, publicada no Diário Oficial, foi feita uma eleição. Eu não fui à eleição. Eu não queria ir. [...] Eu sempre digo para ti: quando tiver eleição, vai, senão você vai ser eleito lá [risos]. Aí o pessoal fez uma eleição, e os pares fizeram a votação para que eu fosse o coordenador adjunto na parte do Instituto Federal. Como para a CAPES uma pessoa tem que responder, [...] a UNIC ficou como representante. Eu era o coordenador adjunto para assuntos do Instituto Federal e a Cilene para assuntos da UNIC (entrevista, 2025).”

Os dois depoimentos situam a escolha de Geison como decisão reconhecida entre os pares no IFMT e ajudam a compreender como as responsabilidades da associação foram sendo distribuídas desde a implantação. O Quadro 2 sistematiza as mudanças nas coordenações ao longo da primeira década.

Quadro 2: Coordenações do PPGEn na primeira década

Instituição	Responsável	Período
UNIC	Cilene Maria Lima Antunes Maciel	2016–2022
UNIC	Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini	desde 2023
IFMT	Geison Jader Mello	ago. 2016–jul. 2019

Instituição	Responsável	Período
IFMT	Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva	jul. 2019–jul. 2020
IFMT	Epaminondas de Matos Magalhães	jul. 2020–abr. 2021
IFMT	Edione Teixeira de Carvalho	abr. 2021–fev. 2022
IFMT	Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva	fev.–abr. 2022
IFMT	Marcelo Franco Leão	abr. 2022–jul. 2026
IFMT	Sérgio Gomes da Silva	desde jul. 2026

Fonte: *adaptado de Comin (2026).*

A sucessão das coordenações ocorreu em ritmos distintos nas duas instituições associadas. A permanência mais longa na UNIC constituiu um eixo de continuidade durante as mudanças registradas no IFMT entre 2019 e 2022. A sequência de transições no Instituto levanta uma questão: em que medida cada substituição exigiu a retomada de rotinas, decisões e conhecimentos administrativos? Sob a perspectiva micro-histórica, esses atos podem ser interpretados como indícios de descontinuidade em processos compartilhados e de longa duração, como a Coleta CAPES e a avaliação quadrienal. A partir de 2022, a permanência de Marcelo Franco Leão por dois mandatos consecutivos, somada à continuidade da coordenação na UNIC, coincidiu com uma etapa de maior estabilidade entre as instituições, revisão normativa e amadurecimento do Programa. Os avanços observados nesse período resultam de um processo coletivo, no qual a continuidade administrativa favoreceu a sustentação dos processos institucionais.

Nas entrevistas, essa diferença também é associada às dificuldades de continuidade da gestão compartilhada.

Cilene Maciel · coordenadora pela UNIC entre 2016 e 2022

“Um começava, o outro começava e o outro começava. [...] Essas quebras me deram muito trabalho, porque eu tinha que segurar a ponta geral [...]. Quando os professores estavam querendo pegar o embalo, começava tudo de novo. [...] Agora, deu um equilíbrio muito bom com a gestão do Marcelo (entrevista, 2026).”

Jeferson Moriel · docente do PPGEn desde a implantação e diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do IFMT entre 2019 e 2021

“Se as duas instituições têm a responsabilidade de alimentar a plataforma adequadamente, ambas têm uma grande responsabilidade. [...] Não havia, no projeto inicial, uma previsão de alternância entre as instituições que seriam a coordenadora geral. [...] Diante de todas as circunstâncias de viver isso, tanto como gestor quanto como professor, de ver as potencialidades e as lacunas, eu fiz uma minuta de aditivo em que previa algumas melhorias [...]. Uma delas foi a alternância da coordenação geral (entrevista, 2026).”

Ana Graciela Voltolini · coordenadora pela UNIC a partir de 2023

“O maior desafio é unir duas visões que são diferentes [...] porque nós temos uma instituição privada e uma pública [...]. Quando você está na coordenação, passa a lidar e vivenciar situações, decisões que precisam ser tomadas [...], e conciliar aquilo que a gente precisa caminhar juntos para o bem do Programa (entrevista, 2026).”

Colocados em relação, os atos de nomeação, o Regimento de 2023 e as narrativas permitem acompanhar dois movimentos. As mudanças frequentes na coordenação do IFMT produziram retomadas de rotinas e decisões, enquanto a experiência acumulada na associação levou à formalização da alternância entre as instituições perante a CAPES. A mudança normativa registra, assim, uma resposta construída a partir de problemas vividos no próprio funcionamento do Programa.

A reorganização regimental de 2023 ultrapassou as alterações na estrutura de gestão e alcançou aspectos diretamente relacionados à formação discente. Entre as questões apontadas na Avaliação Quadrienal da CAPES, destacava-se a produção intelectual de discentes e egressos. Em

resposta, o regimento passou a exigir a publicação ou o aceite de artigo científico como condição para a defesa da dissertação. A medida alterou o percurso formativo ao incorporar a escrita acadêmica, a submissão a periódicos e a circulação científica à formação do mestre em Ensino.

Conforme o Art. 36 e 44 do novo regimento (IFMT; Unic, 2023), a exigência vinculou a defesa à circulação prévia de resultados da pesquisa e aproximou o percurso discente das expectativas da Área de Ensino quanto à produção intelectual. O ajuste normativo também tornou mais explícita a corresponsabilidade entre discente e orientação na preparação de textos derivados da dissertação.

A exigência formalizada no Regimento de 2023 foi precedida por um movimento de reorganização da produção discente. Ao rememorar esse processo, Marcelo Leão situa a mudança entre as práticas que predominavam até 2020 e o trabalho desenvolvido nos anos seguintes para ampliar a publicação das pesquisas.

Marcelo Leão · participante da reorganização da produção acadêmica

Até 2020, poucos mestrandos publicavam textos das suas pesquisas. Muitos professores priorizavam capítulo de livro ou eventos. [...] A gente fez todo um trabalho, que já começou pela professora Cilene [...] e, de 2022 para frente, eu também orientei muito os docentes, e a gente tem avançado muito (entrevista, 2025).

O depoimento permite compreender a exigência de artigo como formalização de uma preocupação construída ao longo dos primeiros ciclos do Programa. A publicação dos mestrandos, antes mais dependente das práticas de cada orientação, passou a receber acompanhamento mais sistemático. O Regimento incorporou essa orientação ao percurso acadêmico ao vincular a defesa à publicação ou ao aceite de artigo.

Outro avanço formalizado no regimento de 2023 foi a reorganização do regulamento específico para as Atividades Programadas. Anteriormente, a validação dessas atividades era mais flexível, o que levava a uma concentração em participação como ouvinte em cursos e eventos. O novo

texto passou a detalhar o cumprimento das 150 horas e a distribuí-las entre experiências acadêmicas de naturezas distintas, como produção de textos, participação em eventos, cursos, oficinas e projetos de pesquisa. Nos artigos 35 e 37, o regulamento estabeleceu critérios mais rigorosos e diversificados, que incentiva a produção de textos, a oferta e/ou participação em oficinas e a participação em projetos de pesquisa, e garantiu que essas horas complementares contribuíssem de forma mais efetiva para a formação do mestrando (IFMT; Unic, 2023).

A reorganização das Atividades Programadas respondeu a uma questão semelhante: o regulamento já previa a carga horária, mas a experiência das turmas indicava a necessidade de definir melhor como essas horas seriam cumpridas. Ana Graciela Voltolini relaciona a revisão ao modo como as atividades vinham sendo concentradas em cursos e em formas de participação mais passiva.

Ana Graciela Voltolini · coordenadora pela UNIC durante a regulamentação das Atividades Programadas

Elas não tinham um padrão para serem cumpridas [...]. Às vezes, eram 150 horas, na maioria de cursos, de uma participação passiva desse discente. [...] O regulamento das Atividades Programadas veio para somar [...] para que o aluno entenda que precisa diversificar: fazer um curso, publicar um artigo, participar de um evento [...] vivenciar diversas possibilidades de produção (entrevista, 2026).

A regulamentação passou a distribuir o percurso entre produção de textos, eventos, cursos, oficinas e projetos de pesquisa, buscando ampliar a participação do mestrando em atividades acadêmicas distintas. Assim, o detalhamento introduzido em 2023 organizou a validação das horas e definiu com maior precisão a função formativa das Atividades Programadas.

Em conjunto, os documentos e as narrativas situam a nova composição do Colegiado, a alternância entre as instituições, a exigência de publicação e a regulamentação das Atividades Programadas indicam uma redistribuição de responsabilidades e um maior detalhamento dos processos

acadêmicos. As mudanças consolidadas no regimento de 2023 registram a passagem de uma organização voltada à implantação para outra orientada pela experiência acumulada e pelos diagnósticos produzidos nos ciclos avaliativos.

As condições de funcionamento do PPGEn também dependiam do reconhecimento institucional do trabalho docente, e a aprovação do Regulamento de Atividades Docentes do IFMT (RAD), formalizada pela Resolução CONSUP nº 059, de 10 de dezembro de 2018, constitui um marco importante do PPGEn no âmbito do IFMT. O documento define como objetivo “estabelecer critérios para a distribuição das atividades de ensino, pesquisa preferencialmente aplicada e inovação, extensão e gestão institucional”.

Nas narrativas, esse movimento é situado. Com três turmas simultâneas, a pós-graduação passou a exigir lugar na carga horária docente.

Geison Mello · docente do IFMT nos primeiros anos do Programa

“No desenvolvimento da turma 2018/1, tinha defesas acontecendo da turma 2016, qualificações da 2017 e aula na 2018. Então, houve um apagão de produção científica em 2017 e 2018, porque estávamos envolvidos com a parte operacional e era muita aula. [...] Era muito comum professores da pós-graduação do Instituto Federal terem cargas horárias elevadas, cargas horárias de 16, 18, 20 horas (entrevista, 2025).”

Jeferson Moriel · Diretor de Pós-Graduação do IFMT durante a reformulação da RAD

“Esse era um desafio, no aspecto de conciliar a carga horária de ensino e de pesquisa. Os professores do IFMT envolvidos em pós-graduação ficavam muito sobrecarregados, porque vinha de um paradigma de que o professor tem que dar aula, o resto ele faz se der tempo. [...] Estava ocorrendo uma reformulação da RAD [...] e ali era o momento perfeito para proteger a pós-graduação. [...] Fiz uma proposta de criar uma tabela de grupos de professores [...] e delimitar a quantidade de carga horária máxima para cada grupo, respeitando as exigências da CAPES (entrevista, 2026).”

Wander Barros · Pró-reitor do IFMT durante a regulamentação da carga docente

“A gente conseguiu aprovar um regulamento que instituía a pós-graduação oficialmente na carga horária. [...] Quando a gente assumiu, os dirigentes e muitos da comunidade achavam que pós-graduação era um extra. [...] Então, a gente conseguiu regulamentar isso. Na RAD entrou a pós-graduação (entrevista, 2026).”

Willian de Paula · Reitor do IFMT no período de aprovação da RAD

“Não foi fácil. A gente tem dificuldade com os códigos de vagas para termos mais docentes [...]. Dentro da organização do campus, você está diminuindo a carga horária desse professor; ele está na pós, mas eu preciso dele também para me ajudar no médio e no técnico. [...] Quem pega as outras aulas? Eu vou sobrecarregar o outro (entrevista, 2026).”

Ronaldo Senra · docente do IFMT com atuação em diferentes unidades

“Houve um apoio institucional [...] da pró-reitoria, de auxílio, de transporte ou de diárias, para que os professores viessem dar as aulas. [...] Dentro da RAD, houve a garantia de que o professor que participasse de programa de mestrado ficava em um grupo específico, no qual poderia dar até 12 horas de aula. Eu estava lotado em Jaciara. Se eu tinha seis aulas no mestrado, podia lotar, no máximo, seis aulas no campus de origem [...] para que pudesse me dedicar às atividades do mestrado (entrevista, 2025).”

Júlio César dos Santos · Reitor do IFMT no momento em que o PPGE n completa a primeira década

“A matriz orçamentária, a legislação e os processos de atribuição docente da Rede Federal foram historicamente organizados com prioridade para o ensino técnico. A consolidação da pós-graduação exigiu ajustes posteriores, entre eles a descentralização de recursos e uma instrução normativa relacionada à RAD, para reconhecer a carga horária compartilhada por dois professores em uma mesma disciplina (entrevista, 2026).”

A simultaneidade de aulas, orientações, qualificações e defesas expôs uma incompatibilidade entre o trabalho realizado no PPGE n e os mecanismos então utilizados para distribuir a jornada docente. O chamado apagão de produção científica de 2017 e 2018 expressa esse descompasso.

O tempo destinado à pesquisa foi absorvido pela implantação do curso, pela condução das disciplinas e pelo acompanhamento das primeiras dissertações, enquanto parte dos professores continuava submetida a cargas elevadas de regência nos campi de origem. A expansão do Programa transformou essa sobrecarga em problema institucional. A pós-graduação precisava ocupar um lugar formal na organização do trabalho, com reconhecimento para aulas, orientações e demais atividades exigidas pela formação *stricto sensu*. A reformulação da RAD representou essa passagem: aquilo que dependia da disponibilidade adicional dos docentes passou a integrar parâmetros de lotação, limites de regência e grupos específicos de atuação. O regulamento conferia existência administrativa a um trabalho que já sustentava o curso havia alguns anos.

Essa incorporação envolvia toda a estrutura do IFMT, haja vista que a redução da regência de um professor vinculado ao mestrado repercutia na distribuição das aulas do Ensino Médio, dos cursos técnicos e da graduação, sobretudo em unidades com equipes reduzidas. A verticalização institucional encontrava, nesse ponto, uma de suas tensões: ampliar a atuação na pós-graduação exigia reorganizar responsabilidades entre diferentes níveis de ensino, dentro de uma Rede Federal historicamente estruturada em torno da educação profissional e técnica. Nos campi do interior, carga horária, transporte e diárias formavam uma mesma condição de participação. O limite de regência permitia que professores como Ronaldo Senra dividissem sua atuação entre a unidade de origem e o PPGEn; o apoio aos deslocamentos tornava essa divisão praticável. A co-docência acrescentava outra exigência, pois o componente compartilhado precisava ser reconhecido para os dois professores, sem essa correspondência, uma característica pedagógica da associação permaneceria apoiada em trabalho excedente.

No caso da pós-graduação *stricto sensu*, essa regulamentação conferiu tratamento específico ao trabalho docente desenvolvido em programas de mestrado e doutorado, ao atribuir 2,5 horas semanais por orientando para

orientação de dissertações e teses, até o limite de 10 horas semanais, e ao enquadrar o docente que atua em programa *stricto sensu* ofertado pelo IFMT em um grupo próprio de regência, com carga semanal entre 10 e 12 horas. Com isso, a RAD passou a reconhecer, no plano institucional, que a atuação na pós-graduação envolve atividades que extrapolam a sala de aula, incluindo orientação, pesquisa, produção científica, participação em bancas e acompanhamento acadêmico dos mestrandos.

A Resolução CONSUP nº 059/2018 foi assinada por Willian Silva de Paula, à época reitor do IFMT e, nessa condição, Presidente do Conselho Superior (IFMT, 2018). A identificação da autoridade responsável situa a RAD na instância máxima de deliberação institucional e permite relacionar a regulamentação da carga docente às responsabilidades formais de gestão. Pela perspectiva do Paradigma Indiciário, a assinatura, a criação de grupos específicos e os limites de regência constituem sinais de que a pós-graduação *stricto sensu* passou a exigir tratamento próprio na organização do trabalho acadêmico do IFMT.

Interpretada pela perspectiva micro-histórica, a RAD ultrapassa sua função administrativa imediata. A criação de um grupo específico para docentes do *stricto sensu*, a contagem da orientação como carga horária e a limitação da regência semanal registram tensões entre a organização regular do IFMT e as exigências da pós-graduação. A norma permite identificar como a presença do PPGEEn fez com que a instituição revisse formas de distribuição do trabalho acadêmico, incorporando especificidades da pesquisa, da orientação e da produção científica.

A regulamentação ampliou as condições de continuidade do Programa, embora sua aplicação permanecesse vinculada à disponibilidade de pessoal, aos recursos de cada período e às negociações realizadas nos campi. As conquistas ocorreram por camadas: inclusão da pós-graduação na RAD, definição de limites de regência, apoio aos deslocamentos, descentralização de recursos e reconhecimento da carga compartilhada. O PPGEEn conquistava lugar na estrutura institucional ao mesmo tempo que

obrigava o IFMT a rever procedimentos concebidos para outra configuração de ensino.

Colocados em relação, documentos e narrativas indicam que a consolidação do PPGEn resultou da articulação entre avaliação externa, ajustes normativos e condições de trabalho. A mudança na composição do Colegiado, a alternância entre IFMT e UNIC perante a CAPES, a exigência de artigo para defesa, a regulamentação das atividades programadas e a RAD reorganizaram a rotina acadêmica do Programa e formalizaram respostas a impasses deliberativos, concentração de responsabilidades, fragilidades na produção intelectual, dispersão das atividades formativas e sobrecarga docente.

Ao final da primeira década, os avanços acumulados passaram a conviver com sinais de desgaste. Restrições orçamentárias, reestruturações administrativas e redução do apoio aos deslocamentos começaram a estreitar condições construídas para assegurar a participação de docentes de diferentes campi e sustentar a oferta presencial. Em alguns relatos, a pós-graduação volta a disputar espaço com outras demandas institucionais, enquanto professores percebem menor margem para dedicar-se às aulas, às orientações e às atividades do Programa.

Esse movimento introduz uma tensão no percurso até aqui observado. A RAD havia retirado parte do trabalho da pós-graduação do campo do esforço adicional e lhe conferido lugar na organização docente; quase uma década depois, a redução de apoios e a recomposição das prioridades institucionais levantam a possibilidade de uma inflexão. Resta saber se se trata de um ajuste conjuntural ou de um processo capaz de devolver à pós-graduação a condição de atividade periférica que a regulamentação procurou superar.

3 Avaliação CAPES, autoavaliação e reorientações institucionais

À medida que o PPGEn acumulou turmas, dissertações e resultados, a avaliação deixou de acompanhar apenas sua implantação e passou a interferir diretamente nas escolhas de gestão, formação e pesquisa.

Depois da criação, da organização interna e dos primeiros ajustes administrativos, a trajetória do PPGEn passou também a ser registrada e classificada pela CAPES. As fichas de avaliação sintetizam os aspectos valorizados em cada ciclo, as fragilidades identificadas pela comissão de área e os pontos que passaram a exigir revisão por parte do Programa.

O conjunto examinado reúne fichas de avaliação da CAPES, relatórios Coleta, respostas a instrumentos avaliativos, documentos de autoavaliação e planos de ação. Lidos em sequência, esses registros permitem acompanhar como diagnósticos externos foram traduzidos em prioridades internas, procedimentos e narrativas sobre a própria identidade do PPGEn.

Os relatórios Coleta assumem relevância particular, uma vez que integram o módulo da Plataforma Sucupira destinado ao registro anual de informações sobre matrículas, titulação, produção intelectual e demais dimensões do programa, subsidiando o processo avaliativo da CAPES. Como essas informações, após tratamento, dão origem aos Cadernos de Indicadores utilizados na avaliação, seu exame permite acompanhar tanto dados administrativos quanto as formas pelas quais o PPGEn passou a organizar, justificar e projetar suas prioridades ao longo do tempo. Nessa direção, planejamento estratégico e autoavaliação passam a compor um

circuito de diagnóstico, resposta e redefinição de metas, articulado às exigências da área de Ensino e aos projetos de futuro do próprio PPGEEn.

Nas Diretrizes Comuns da Avaliação de Permanência da CAPES para os PPGs, a avaliação é um processo estruturado em ciclos avaliativos periódicos, destinado a aferir, de forma comparativa, o desempenho e os resultados dos Programas, e explicita a lógica das avaliações que são organizadas em torno de três dimensões centrais: Programa, Formação e Produção Intelectual e Impacto (CAPES, 2025a). Nessa perspectiva, aspectos como autoavaliação, planejamento estratégico, qualidade da produção acadêmica, acompanhamento de egressos e inserção social deixam de ser apenas indicadores de desempenho e passam a orientar a identificação de fragilidades, a definição de prioridades e a reorganização das estratégias institucionais. Assim, os documentos avaliativos do PPGEEn podem ser compreendidos como evidências desse processo de diagnóstico e indução de melhorias, por meio do qual o Programa buscou responder às demandas apontadas pela avaliação.

A linguagem presente nos documentos de autoavaliação e nos relatórios encaminhados à CAPES registra esse movimento com nitidez. Em vários momentos, os textos alternam justificativas para dificuldades enfrentadas pelo programa e formulações voltadas à projeção de melhorias, em especial no que se refere ao fortalecimento de vínculos com redes públicas, ao incremento da produção acadêmica e ao aperfeiçoamento da inserção social. Esse traço discursivo acompanha o processo de amadurecimento do PPGEEn e expressa um esforço institucional de responder às fragilidades apontadas nas avaliações, sem perder de vista a afirmação de características que o programa passou a identificar como constitutivas de sua trajetória.

A manutenção da nota 3 na Avaliação Quadrienal referente ao período de 2017 a 2020 marcou a primeira apreciação completa dos resultados formativos do PPGEEn. A ficha da CAPES reconheceu a coerência da proposta e sua inserção social, mas atribuiu conceito Fraco à produção

intelectual de discentes, egressos e docentes, além de registrar problemas na apresentação e na organização de parte das informações encaminhadas. O resultado assegurava a continuidade do curso, ao mesmo tempo que expunha dimensões do funcionamento acadêmico que demandavam revisão.

Essa interpretação pode ser relacionada à Portaria CAPES nº 109/2025, que regulamenta a Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação. Conforme o Art. 36, as notas variam de 1 a 7, sendo que as notas 3 a 5 indicam programas reconhecidos e em condição regular de funcionamento, enquanto as notas 6 e 7 caracterizam excelência, e para programas que oferecem apenas mestrado, a nota 3 já garante sua regularidade (Brasil, 2025b). Assim, a nota 3 obtida pelo PPGEn assegurava sua continuidade e reconhecimento, mas também sinalizava a necessidade de avanços em aspectos avaliativos específicos.

No resultado da Avaliação Quadrienal, divulgada em 2021, o PPGEn obteve o conceito ‘muito bom’ nos quesitos ‘Programa’ e ‘Impacto na Sociedade’. A comissão avaliadora destacou a coerência entre a proposta do programa e suas atividades e o alinhamento com o planejamento estratégico da instituição. Ao mesmo tempo, a avaliação apontou a necessidade de fortalecer a produção intelectual de discentes e docentes e de aprimorar a integração com a graduação, desafios que o programa passou a enfrentar nos anos seguintes.

A comparação entre as avaliações de 2017, 2021 e 2025 permite acompanhar a passagem de um Programa recém-implantado para outro que, ao longo da primeira década, reorganizou procedimentos, redefiniu prioridades e qualificou sua produção, a sistematização de dados e os mecanismos de acompanhamento.

Quadro 3: Avaliação CAPES do PPGEn em perspectiva comparada

Indicador	Avaliação 2017	Avaliação 2021 (2017–2020)	Avaliação 2025 (2021–2024)
Proposta / coerência interna	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Adequação do corpo docente	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Planejamento estratégico	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Autoavaliação	Sem item autônomo	Muito Bom	Bom
Formação / dissertações	Não Aplicável	Bom	Muito Bom
Produção de discentes e egressos	Não Aplicável	Fraco	Muito Bom
Acompanhamento de egressos	Sem item específico	Muito Bom	Regular
Produção docente	Bom	Fraco	Bom
Conceito final	3	3	4

Fonte: *adaptado de Comin (2026).*

Conforme o Quadro 3, as três avaliações indicam que a trajetória do PPGEn se constituiu por meio de ajustes sucessivos. Em 2017, a comissão registrava um programa recente, com proposta consistente, corpo docente bem avaliado e relevância regional já reconhecida, mas ainda sem acúmulo suficiente para demonstração de resultados em itens ligados à formação e às dissertações.

Em 2021, quando o programa passa por sua primeira avaliação quadri-
enal completa, o reconhecimento da coerência entre proposta, autoavalia-
ção e inserção social convive com fragilidades mais acentuadas no quesito
‘Formação’, sobretudo em razão do desempenho insatisfatório da produ-
ção intelectual de discentes e docentes e de problemas na apresentação e

organização dos dados informados no relatório. Nesse ponto, a avaliação passa a ter efeito indutor sobre o funcionamento do programa, porque as insuficiências registradas pela comissão se convertem em problemas institucionais a serem enfrentados.

A análise dos relatórios Coleta e dos documentos de planejamento estratégico permite examinar de que modo as pressões avaliativas passaram a incidir sobre a organização interna do Programa, a definição de problemas e a formulação de metas. A documentação acompanha a passagem de um planejamento ainda ligado à implantação e à estabilização administrativa para uma gestão mais sistemática, em que autoavaliação, monitoramento e definição de resultados ganham maior presença. Esse movimento também alcançou a forma de produzir e discutir os registros encaminhados à CAPES.

Marcelo Leão situa essa mudança no cotidiano da coordenação ao recordar a ampliação da participação docente na elaboração do relatório qualitativo.

Marcelo Leão · coordenador durante a ampliação da participação docente na gestão

A elaboração do relatório qualitativo passou a ser discutida em reuniões semestrais com o corpo docente, reduzindo a concentração desse trabalho na coordenação (entrevista, 2025).

A narrativa indica que o trabalho avaliativo passou a ser compartilhado com maior regularidade. As reuniões semestrais reduziram a concentração da elaboração do relatório na coordenação e envolveram o corpo docente na discussão das informações que representariam o Programa perante a CAPES. A avaliação, nesse movimento, passou a integrar de forma mais direta a gestão acadêmica e a definição das prioridades institucionais. O Quadro 4 sistematiza esse percurso nos relatórios Coleta e nos documentos de planejamento.

O Quadro 4 sistematiza a mudança da posição ocupada pelo planejamento nos relatórios Coleta e nos documentos estratégicos do PPGEn.

Quadro 4: Planejamento, relatórios Coleta e inflexões institucionais do PPGEn

Período/ Ciclo	Documentos	Configuração do planejamento	Inflexão principal
2016–2019	APCN/2015, Coleta 2016 e Coletas iniciais	Planejamento ainda difuso, voltado à implantação do curso, à consolidação administrativa e ao atendimento das exigências de credenciamento.	Afirmação inicial da identidade do programa e projeção de condições futuras de permanência no sistema de avaliação.
2020–2023	Coletas 2020, 2021, 2022 e 2023	Planejamento Estratégico 2020–2024 articulado ao PDI da UNIC e à ficha da área de Ensino, com uso de Balanced Scorecard, análise SWOT e organização em três perspectivas: Programa, Formação e Impacto na Sociedade.	Formalização de instrumentos de governança e maior aderência à lógica avaliativa da CAPES.
2023	Coleta 2024	Reorganização da base científica por macro-projetos alinhados às linhas de pesquisa e às ementas do programa.	Maior coerência entre linhas, projetos, dissertações e produtos acadêmicos.

Período/ Ciclo	Documentos	Configuração do planejamento	Inflexão principal
2024–2028	Coleta 2024 e PE 2025–2028	Planejamento estruturado por OKRs e cinco eixos estratégicos, com metas e resultados-chave articulados aos PDIs do IFMT e da UNIC.	Consolidação de uma lógica de gestão orientada a resultados, com maior centralidade para produção qualificada, inserção social e internacionalização.
2026	Ficha de Avaliação CAPES 2025, publicada em 2026	Reconhecimento do planejamento articulado à autoavaliação, com ressalvas quanto à explicitação de metas e à sistematização do acompanhamento de egressos.	Registro externo de avanço na cultura de planejamento, ainda com limites na operacionalização e no monitoramento.

Fonte: adaptado de Comin (2026).

A síntese apresentada no Quadro 4 permite acompanhar, em perspectiva histórica, a mudança da posição ocupada pelo planejamento no interior do PPGEn. Entre 2016 e 2019, predominou a fase de implantação do curso, de consolidação administrativa e de atendimento às exigências de credenciamento. Nesse período, a justificativa de criação do programa se articulava à carência regional de formação *stricto sensu* em Mato Grosso, com foco na formação de profissionais do ensino, na investigação científica e na problematização da prática pedagógica.

Os registros iniciais de planejamento futuro já mencionavam metas relacionadas à integração com outras instituições de ensino superior, ao aumento da produção em periódicos qualificados, à captação de fomento, à internacionalização, à elevação do conceito CAPES e à perspectiva de doutorado. Ainda assim, o planejamento mantinha configuração difusa,

mais próxima de um horizonte de consolidação do que de um sistema estruturado de gestão, o que situa esse primeiro momento como fase de afirmação identitária e de estabilização das bases mínimas de funcionamento do programa.

Entre 2020 e 2023, a documentação registra uma inflexão mais nítida na forma de organizar prioridades e metas. Mantêm-se o objetivo geral e os três eixos da pesquisa, agora explicitados ao lado da missão do programa, ao mesmo tempo em que o foco passa a incluir, de modo mais formal, a qualidade da formação, da produção intelectual e da identidade institucional do PPGEEn. Nesse ciclo, surge o Planejamento Estratégico 2020–2024, articulado ao Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições à nova ficha da área de Ensino, com uso de *Balanced Scorecard*, análise *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (SWOT), monitoramento sistemático e organização em três perspectivas: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Entre os planos então formulados aparecem o fortalecimento do perfil docente, a melhoria da infraestrutura, a ampliação da produção qualificada, o incremento da produção discente, o acompanhamento de egressos, o desenvolvimento de pesquisas integradas e a ampliação do intercâmbio e da internacionalização. A análise desse período indica, portanto, a passagem de projeções genéricas para instrumentos mais definidos de governança, em maior consonância com a lógica avaliativa da CAPES.

O ano de 2023, retomado no Coleta 2024, concentra uma inflexão de natureza científico-organizativa. Embora permaneçam o compromisso com a formação docente, o impacto regional e a qualidade acadêmica, o foco da reorganização desloca-se para a base científica do programa. Após orientações e reuniões com a área de Ensino, o PPGEEn informa a adoção de macroprojetos alinhados às três linhas de pesquisa e às respectivas ementas, em substituição a uma lógica mais dispersa de projetos anteriores. O Coleta de 2024 registra oito macroprojetos distribuídos entre as linhas, o que reforça a coerência interna entre linhas, projetos,

dissertações e produtos. Nesse ponto, a resposta institucional à avaliação alcança diretamente o modo de organizar a pesquisa, e não apenas os aspectos administrativos do funcionamento do programa.

Em 2024, e de forma mais explícita no Planejamento Estratégico 2025–2028, a formulação do planejamento passa a assumir linguagem orientada a resultados e a eixos estratégicos de desenvolvimento. O objetivo geral e os eixos da pesquisa permanecem, mas o relatório acrescenta, com maior elaboração, a explicitação da visão e do valor gerado pelo programa, articulando formação, responsabilidade social, ética, inclusão e qualidade educacional. O Planejamento Estratégico 2025–2028 é apresentado sob a metodologia Objectives and Key Results (OKRs), em articulação com os PDIs do IFMT e da UNIC e com o Plano Nacional de Educação. A organização do desenvolvimento do programa passa a se estruturar em cinco eixos: capacitação de recursos humanos e redução das assimetrias; desenvolvimento dos processos internos; desenvolvimento regional sustentável e resultados à sociedade; recursos, estrutura e fomento à pesquisa aplicada; e fortalecimento das instituições parceiras e internacionalização. O relatório explicita objetivos e resultados ligados à atualização pedagógica docente, à participação em eventos, ao credenciamento de novos docentes, às ações afirmativas, aos seminários itinerantes, à atualização de bibliografias e ao incentivo à aprendizagem de idiomas. A análise desse período permite compreender que o planejamento passa a ocupar posição mais central na condução do programa, com maior ênfase na produção qualificada, na permanência discente, na estrutura, na inserção social, na internacionalização e na verticalização.

Já a avaliação de 2025, publicada em 2026, evidencia os resultados desse processo. A elevação para a nota 4, associada ao conceito ‘Muito Bom’ no quesito ‘Formação’, indica avanço na qualidade das dissertações, na produção de discentes e egressos e na articulação entre estrutura curricular, linhas e macroprojetos. Ao mesmo tempo, a permanência de conceito ‘Bom’ em ‘Programa’ e ‘Impacto na Sociedade’, assim

como a avaliação ‘Regular’ no acompanhamento de egressos, indica que a consolidação alcançada não eliminou os problemas, mas deslocou seu centro para aspectos mais relacionados à sistematização do planejamento, ao amadurecimento da autoavaliação e ao fortalecimento de mecanismos permanentes de acompanhamento.

Nessa perspectiva, a ficha de 2026 se configura como documento que condensa, sob a lógica da avaliação institucional, os deslocamentos produzidos pelo PPGEn ao longo de sua primeira década. Ela mostra que as reorientações acionadas após a nota 3, especialmente no plano da produção acadêmica, da organização curricular e do acompanhamento das atividades do programa, produziram efeitos reconhecidos pela CAPES, ao mesmo tempo que evidenciaram desafios relacionados à sistematização da autoavaliação, ao planejamento do desenvolvimento futuro e à ampliação de sua inserção para além da escala regional.

Dessa forma, as fichas de avaliação registram, em linguagem institucional, um processo de amadurecimento construído sob exigência regulatória, em que a manutenção da nota 3, em um primeiro momento, antecedeu um ciclo de reorganização que produziu efeitos objetivos na avaliação seguinte.

A avaliação também explicita tensões: o planejamento estratégico e os processos de autoavaliação receberam conceito ‘Bom’, e a inserção nacional e internacional apareceu como ponto que ainda demanda fortalecimento, o que indica que a consolidação do programa avançou em meio a exigências de qualificação, sistematização e ampliação de visibilidade.

A leitura avaliativa externa de 2026, expressa na ficha da Avaliação CAPES 2025, oferece um balanço institucional desse percurso. A comissão reconhece o alinhamento do plano estratégico aos PDIs do IFMT e da UNIC, identifica os cinco eixos de desenvolvimento e registra a presença de objetivos e resultados para o quadriênio seguinte. Também menciona documento com pontos fortes, pontos fracos, oportunidades, ameaças, diagnóstico em 180 graus e quadro de indicadores e metas. Ao mesmo

tempo, atribui conceito Bom ao planejamento articulado à autoavaliação e assinala fragilidades na explicitação de metas de curto, médio e longo prazo, assim como na sistematização do acompanhamento de egressos. A avaliação externa, desse modo, registra avanço efetivo na construção de uma cultura de planejamento, ao mesmo tempo em que situa com precisão os pontos em que a operacionalização ainda requer maior consistência.

A discussão derivada do Quadro 4 permite compreender a passagem de um planejamento inicialmente associado à implantação e à permanência do programa para uma formulação mais estruturada de governança acadêmica e institucional. Nesse percurso, a avaliação assume a condição de mecanismo incorporado ao funcionamento do PPGEEn, incidindo sobre a revisão de procedimentos, a redefinição de prioridades e a reorganização da forma pela qual o programa apresenta sua trajetória, seus desafios e seus projetos de desenvolvimento nos relatórios oficiais, nos documentos normativos e nos materiais de divulgação. Relatórios Coleta, planos de ação e documentos de planejamento registram, assim, o modo pelo qual o PPGEEn passou a responder às exigências de desempenho da área de Ensino, preservando elementos que considera centrais em sua identidade institucional.

Parte II

Vozes de uma década

Os atos e os relatórios fixaram parte do percurso; as entrevistas restituem as escolhas, os trabalhos, as hesitações e os sentidos atribuídos por quem viveu diferentes momentos do PPGEEn. Os capítulos desta parte retomam e reorganizam, em registro narrativo, a análise das entrevistas de História Oral Temática desenvolvida por Comin (2026).

4 A gênese nas vozes: como o PPGEEn começou a tomar forma

Quando os participantes retornam aos anos anteriores à APCN, a origem do Programa deixa de ter um único começo e reaparece a partir dos lugares ocupados por quem a viveu.

Na análise documental, a trajetória formal do PPGEEn tornou-se visível a partir da APCN 656/2015. Os registros localizados não detalham as articulações que antecederam a submissão da proposta. É nesse intervalo que as narrativas ampliam a escala de observação, pois elas recuam aos primeiros diálogos, identificam interlocutores, registram tentativas que não avançaram e mostram em que momento a ideia de um mestrado passou a assumir a forma de associação entre a UNIC e o IFMT. Aqui, a cronologia cede lugar a outra pergunta: de onde cada participante começa a contar essa história? As respostas reiteram os marcos, reordenam os protagonismos e conferem diferentes visibilidade às pessoas envolvidas. É justamente nas margens dessas narrativas, nos nomes mencionados de forma esparsa, nas lembranças descontínuas e nos detalhes que escapam à versão mais consolidada que a leitura indiciária encontra pistas capazes de ampliar a compreensão sobre a gênese do Programa (Ginzburg, 1989; Leonardi; Aguiar, 2010).

Como cada voz conta essa história?

Cilene Maciel · docente da UNIC, participante da criação

“Em 2013, a Simone [...] me chamou e disse: [...] o professor Hélio [...] pediu que você começasse a pensar e idealizar o mestrado em Educação [...] aqui pra UNIC. Eu disse: tudo bem, vou tentar. Chamei as colegas que tinham doutorado e coloquei a ideia (entrevista, 2026).”

Cilene Maciel · responsável pelas primeiras articulações institucionais, relata que, após a tentativa com a Secretaria Municipal de Educação, as tratativas com a Secretaria Estadual avançaram até a preparação do documento, mas a mudança na gestão interrompeu a formalização:

“Fui até a Secretaria Municipal de Educação [...] Eles se entusiasmaram, fizemos várias reuniões, só que depois fizeram um distanciamento [...] Resolveram que não queriam. [...] Daí fui para o Estado. [...] Nós fizemos tudo, tudo, tudo. Na hora de assinar o documento estava tudo pronto. [...] Aí desistiram (entrevista, 2026).”

“Aí parti para o IFMT (entrevista, 2026).”

Geison Mello · docente do IFMT, integrante do grupo inicial

“A primeira notícia que eu tive do mestrado PPGEn foi um e-mail recebido em 2014 [...] convidando professores para compor junto uma proposta de escrita de mestrado, com uma parceria (entrevista, 2025).”

Claudia Landgraf · docente da UNIC, participante da elaboração da APCN

“Tudo começou com uma conversa quase informal entre a professora Cilene, da UNIC, e o professor Degmar dos Anjos, do IFMT (entrevista, 2025).”

Cilene Maciel · docente da UNIC, participante da criação

“Fizemos uma reunião. Nisso eu já tinha conversado com o Bispo, com o Degmar. E o Degmar, muito solícito para fazer tudo, foi quem deu o upgrade para poder acontecer. [...] Aí o Degmar sentou junto comigo, fizemos o regimento. [...] Nós fizemos o regimento, os termos de convênio e tal (entrevista, 2026).”

Epaminondas Magalhães · docente do IFMT, convidado para integrar as primeiras reuniões

“Eu ingresso no Programa em 2014. [...] À época, o pró-reitor de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal, professor Degmar dos Anjos, me convidou para participar da primeira reunião do Programa [...] com a professora Cilene, e aí nós ingressamos nas primeiras discussões (entrevista, 2025).”

Cilene apresenta como marco temporal o segundo semestre de 2013, quando a ideia ainda circulava na UNIC, e relata as tentativas de estabelecer uma parceria antes da aproximação com o IFMT. Geison começa em 2014, pelo e-mail enviado aos doutores do instituto. Claudia preserva a passagem entre esses momentos ao recordar a conversa que aproximou Cilene e Degmar dos Anjos. Nesse processo, Degmar é situado nas narrativas como um dos principais interlocutores do IFMT nas articulações iniciais, com participação na aproximação entre as instituições, na mobilização dos docentes e na elaboração dos instrumentos que deram suporte à associação.

A comparação desses começos não exige a escolha de uma versão que substitua as demais. Em cada um deles, reconhecem-se os lugares ocupados pelos narradores e os vínculos a partir dos quais organizaram a experiência vivida. O exame integral dos depoimentos permitiu relacionar cada fragmento ao conjunto da narrativa, conforme a orientação de Alberti (2005a, p. 185) de “tomar a entrevista como um todo e observar como as partes se significam”. A origem muda conforme o vínculo institucional ao qual o narrador pertence. Para quem estava na UNIC, ela inclui discussões internas, uma tentativa de criação de mestrado em Educação e tratativas com órgãos públicos que não chegaram à formalização. Entre os docentes do IFMT, o começo coincide com o convite para participar. A narrativa “Aí parti para o IFMT” encerra, em poucas palavras, uma série de tentativas e abre outra configuração.

Portanto, houve aproximações, a ideia circulou, encontrou recusas, mudou de interlocutores e adquiriu forma institucional. Os documentos

guardam os atos que formalizaram esse percurso, e as entrevistas recom-
põem o intervalo anterior, feito de conversas e escolhas que raramente
deixam registro administrativo.

Do grupo inicialmente reunido, poucos permaneceram na proposta.

Cilene Maciel · docente da UNIC, participante da seleção do grupo inicial

*“Fizeram uma reunião com 56 doutores do IFMT [...] ficaram,
parece que nove somente (entrevista, 2026).”*

Edione Carvalho · docente do IFMT, integrante do grupo da origem

*“Diante da necessidade de produção na Área de Ensino, ficaram
aqueles professores que pontuaram (entrevista, 2025).”*

Ronaldo Senra · docente do IFMT, integrante da implantação

*“Havia muitos doutores, mas ser doutor não resolve [...], você tem
que ter publicação (entrevista, 2025).”*

Claudia Landgraf · docente da UNIC, participante da produção acadêmica para
a APCN

*“Nós tivemos que fazer baterias de publicações, nos unir, um ajudar
o outro, publicações em parcerias para que [...] fossem gerando um
número considerável de publicações para o corpo docente (entrevista,
2025).”*

Leandro Carbo · docente do IFMT, integrante da elaboração da proposta

*“O período foi vivido como uma força-tarefa, organizada em torno da
escrita da APCN e da ampliação da produção científica (entrevista,
2025).”*

O grupo responsável pela proposta não estava constituído desde o
primeiro encontro. Formou-se por aproximação, permanência e seleção.
Entre os professores convidados, alguns se afastaram ao conhecer as
responsabilidades implicadas, e outros não reuniam produção compatível
com os critérios da Área de Ensino. Permanecer exigia disponibilidade
para as reuniões, participação na escrita, titulação, aderência acadêmica e
produção científica que pudesse integrar a avaliação do corpo docente.
As expressões escolhidas pelos entrevistados registram partes diferentes

desse processo. Cilene destaca a redução numérica entre os convidados e os que continuaram. Edione lembra o critério de pontuação. Claudia e Leandro deslocam a atenção para o trabalho desenvolvido depois da seleção do grupo.

É nesse contexto que surge, em diferentes entrevistas, a denominação grupo da origem. Epaminondas de Matos Magalhães recorda que as reuniões ocorriam quinzenalmente, às sextas-feiras, na UNIC, e preserva até o horário: “às 10 horas da manhã” (entrevista, 2025). Ao nomear os participantes, menciona Cilene, Edione, Rosemar, Laura, Geison, Leandro e Ronaldo, além de se reconhecer como integrante daquele núcleo.

Repetida em várias entrevistas a expressão grupo da origem faz mais do que enumerar presenças. Ela reúne pessoas sob uma identidade compartilhada, ao mesmo tempo, estabelece uma relação entre quem permaneceu na elaboração da proposta, quem participou apenas de uma etapa e quem quase desapareceu da narrativa. Portanto, a memória coletiva organiza o passado por referências comuns, mas essa organização também seleciona protagonismos e produz esquecimentos (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1990).

Os critérios da CAPES interferiram nessa formação. Produção científica, aderência à Área de Ensino, disponibilidade para a escrita e equilíbrio entre as linhas definiram quem poderia compor o corpo docente. O grupo lembrado como fundador se origina, portanto, de vínculos de trabalho e de exigências institucionais e sua unidade não estava pronta, foi construída junto à proposta escrita.

Duas instituições começaram a desenhar uma associação.

Claudia Landgraf · docente da UNIC, participante da associação

“O desafio era alinhar o sistema público com o privado, porque são duas perspectivas diferentes de contratação, de serviço, de organização, de encaminhamentos (entrevista, 2025).”

José Bispo · reitor do IFMT no período da criação

“O desafio [...] era a desconfiança das pessoas, se ia funcionar ou não ia funcionar [...] era uma desconfiança também com relação a fazer um programa junto com a UNIC (entrevista, 2026).”

Cilene Maciel · participante das primeiras articulações da associação

“Surgiu a ideia de que, apesar da UNIC ser uma instituição privada, se fizéssemos uma associação com uma instituição pública, nós não cobraríamos [...]. E a ideia era ter um curso gratuito [...] para professores que não têm um salário tão decente poderem fazer o mestrado (entrevista, 2026).”

“A princípio, a gente ia fazer só duas linhas [...] mas surgiram professores que tinham áreas, que eram biólogos e tal. E aí a gente resolveu fazer a Linha 3 (entrevista, 2026).”

Epaminondas Magalhães · docente do IFMT, integrante do grupo da origem

“O grupo era muito heterogêneo, de três linhas distintas, tentando atender à Área de Ensino (entrevista, 2025).”

A associação surgiu como resposta às condições encontradas pelas duas instituições, mas sua constituição exigiu mais do que reunir professores e infraestruturas. IFMT e UNIC possuíam regimes administrativos, formas de contratação, procedimentos internos e culturas de trabalho diferentes. O grupo precisava produzir uma proposta comum sem eliminar essas diferenças e sem permitir que elas inviabilizassem o funcionamento futuro. A desconfiança lembrada por José Bispo expõe um aspecto pouco presente nos atos formais. A participação de uma universidade privada em associação com uma instituição pública despertava reservas entre integrantes do IFMT, habituados a outras formas de cooperação. Na rememoração de Cilene, a gratuidade pertence à própria formulação inicial da parceria, e não apenas a um efeito administrativo posterior: associar-se a uma instituição pública permitiria ofertar o mestrado sem mensalidades e alcançar professores que não poderiam assumir esse custo. A legitimidade da associação precisou ser construída junto com a APCN, pela garantia

das vagas gratuitas e pela definição das responsabilidades assumidas por cada instituição.

Ao desafio administrativo somou-se a necessidade de alcançar unidade acadêmica, uma vez que os docentes reunidos provinham das áreas de Linguagens, das Ciências Humanas, da Matemática e das Ciências da Natureza. As linhas de pesquisa não estavam prontas antes da composição do grupo. Foram revistas conforme as formações, a produção científica e os temas que os participantes poderiam sustentar. A lembrança de Cilene sobre a criação da terceira linha mostra esse desenvolvimento. A APCN foi produzida em relação direta com as pessoas disponíveis, os campos de pesquisa representados e as exigências da Área de Ensino.

A heterogeneidade, reconhecida depois como característica do PP-GEN, apareceu primeiro como problema de composição, em que era preciso transformar trajetórias acadêmicas diferentes em linhas, disciplinas, ementas e projetos capazes de demonstrar coerência. A identidade multidisciplinar teve origem nesse trabalho de aproximação, ajuste e negociação.

Uma cena peculiar permaneceu na memória: a sala de televisão, o notebook e o jantar.

Cilene Maciel · docente da UNIC, participante da revisão da APCN e anfitriã de parte das reuniões de escrita

“As reuniões foram aqui em casa, porque não tinha como reunir lá na UNIC [...] e aqui a gente varava à noite. [...] Viemos para cá, a gente reunia nesta mesma sala, aqui com computador, com notebook. Ali na sala de televisão, o Geison conectava [o notebook] na televisão. Era outra equipe. A gente dividia as equipes e fizemos os ajustes. [...] Meu marido fazia jantar. A gente parava, comia, continuava (entrevista, 2026).”

A proposta submetida à CAPES também foi (re)escrita nesse espaço informal. A sala da residência, o aparelho de televisão usado como tela, os notebooks e o jantar preparado durante a reunião aparecem na narrativa com uma precisão ausente dos documentos institucionais. São detalhes

pequenos diante da criação de um programa, porém revelam as condições nas quais parte do trabalho foi realizada. Os participantes chegavam depois de cumprir suas atividades profissionais e prosseguiram com a escrita durante a noite. Reunir-se naquele ambiente permitia estender um trabalho que os horários institucionais já não comportavam. A fronteira entre tempo profissional e vida privada tornava-se porosa: a proposta ocupava a casa, envolvia familiares e avançava sobre períodos destinados ao descanso.

Outro episódio preservado por Epaminondas situa uma revisão de artigo na véspera do Natal de 2015. O texto precisava retornar em com urgência porque integrava o conjunto de produção mobilizado na APCN.

Epaminondas Magalhães · docente do IFMT, integrante do grupo da origem

“Eu lembro que em 2015, era Natal, véspera de Natal, 24 de dezembro, por volta das 8 horas da noite, ela me mandou para eu revisar um artigo e mandar até às 10 horas da noite [...] eu fiz a revisão do artigo e mandei até às 10 horas da noite, na véspera de Natal, porque a gente tinha que submeter o projeto de APCN (entrevista, 2025).”

A precisão com que o episódio foi rememorado – a data, o horário de recebimento e o prazo para a devolução – confere materialidade à cena narrada e permite examiná-la para além de sua singularidade. A véspera do Natal, o trabalho realizado no período noturno e a urgência da revisão convergem com as expressões força-tarefa, baterias de publicações e trabalho hercúleo utilizadas por Leandro, Claudia e Rosemar.

A televisão usada como tela, o jantar servido no intervalo da revisão e o artigo devolvido na véspera do Natal poderiam parecer detalhes laterais. Na leitura micro-histórica, porém, esses elementos adquiriram valor indiciário porque permitem alcançar condições de trabalho que os registros institucionais pouco documentam. É nesse sentido que Ginzburg (1989, p. 177) afirma que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Analisados sob essa pers-

pectiva, os pormenores das narrativas passam a ser interrogados como vestígios do modo como o trabalho se organizou, de como as tarefas se distribuíram e do que sua realização exigiu das pessoas envolvidas, para então decifrar aspectos da realidade vivenciada.

Concluída essa etapa de elaboração e revisão, a APCN foi submetida à CAPES. O envio da proposta, porém, não significou o fim do trabalho. Após avaliação, o documento retornou ao grupo com pontos a rever, dando início a uma nova rodada de ajustes. Nas fontes, esse momento foi preservado sob denominações distintas: nos documentos, como diligência; nas lembranças de alguns participantes, como aprovação com ressalvas.

Claudia Landgraf · participante da resposta à CAPES

“Houve uma aprovação com ressalva, e a consultoria auxiliou o grupo a sanar os problemas apontados (entrevista, 2025).”

Cilene Maciel · participante da revisão da proposta

“Veio a aprovação com ressalvas [...] fizemos as ressalvas [...] e foi aprovado (entrevista, 2026).”

Laura Almeida · docente da UNIC, integrante da criação

“Marta Darsie foi chamada para nos conduzir com o trabalho [revisão da APCN] do mestrado (entrevista, 2026).”

Leandro Carbo · docente do IFMT, participante da revisão da APCN

“A atuação da consultora [Marta Darsie] foi primordial [...] em especial na contextualização e na produção científica (entrevista, 2025).”

A documentação institucional registra uma diligência da CAPES, com solicitação de esclarecimentos e ajustes antes da recomendação da proposta. Nas entrevistas, Claudia e Cilene a recordam como aprovação com ressalvas. A diferença de expressão não altera o núcleo do episódio: a proposta ainda precisava responder a exigências antes da aprovação final.

A diligência introduziu outro ritmo de revisão, no qual ementas, justificativas, produção docente e componentes da APCN precisaram ser novamente examinados. Nesse momento, Marta Darsie passou a ocupar lugar de destaque nas narrativas, pois seu conhecimento da Área de Ensino ajudou o grupo a interpretar as exigências, reorganizar pontos da proposta e elaborar as respostas encaminhadas à CAPES. Marcelo Franco Leão, ao rememorar o período, também reconhece que a assessoria favoreceu a leitura dos critérios e a revisão das ementas.

A memória não conserva essa participação apenas como consultoria técnica, as expressões nos “conduzir” e “primordial” atribuem à professora uma função de orientação em momento de incerteza. O grupo possuía envolvimento com a proposta e conhecimento de suas áreas de formação, mas precisava compreender como esse conjunto seria lido no sistema de avaliação CAPES. A consultoria atuou nessa passagem entre o Programa imaginado pelos participantes e o Programa que precisava demonstrar viabilidade perante a CAPES.

A aprovação, alcançada em 2016, encerrou a fase de elaboração da APCN e inaugurou outra aprendizagem.

Cilene Maciel · docente da primeira composição do PPGE_n

“[...] todos tinha[nhamos] doutorado, mas a gente nunca tinha tido [orientado] mestrando. Porque, para você ter o mestrando, você tem que estar dentro de um programa [stricto sensu]. E ninguém estava [...] (entrevista, 2026).”

Laura Almeida · docente da UNIC, integrante da primeira equipe

“Foi um aprendizado para todo mundo (entrevista, 2026).”

O título de doutor habilitava o grupo a participar da proposta, mas não fornecia, por si, experiência na orientação de dissertações, na gestão de um curso *stricto sensu* ou nas rotinas exigidas por um Programa em funcionamento. Depois da aprovação, os docentes precisaram aprender a selecionar estudantes, distribuir vagas, ministrar disciplinas, orientar pesquisas e responder às demandas administrativas e avaliativas. A implantação do

PPGEEn formava, portanto, não apenas a primeira turma de mestrandos, mas também um grupo que começava a ocupar o lugar de orientadores em um Programa acadêmico.

A aprovação formalizou o Programa, mas seu funcionamento ainda precisaria ser construído no cotidiano.

5 Implantação e funcionamento: aprender enquanto o Programa acontecia

A primeira turma ingressou em um Programa formalmente aprovado, mas cujas rotinas, referências e formas de trabalho ainda precisavam ser construídas no próprio exercício de funcionar.

A aprovação da proposta criou uma possibilidade institucional e a primeira turma obrigou o grupo a convertê-la em práticas. Editais, matrículas, disciplinas, orientações, registros e avaliações precisavam funcionar em uma associação que ainda aprendia a distribuir responsabilidades entre duas instituições. As narrativas desse período raramente separam implantação e formação. Professores aprendiam a orientar enquanto os estudantes aprendiam a pesquisar; gestores elaboravam normas diante de situações que surgiam pela primeira vez; a identidade prevista na APCN era testada pelas pessoas que ingressavam no PPGEn.

Na primeira turma, o Programa foi sendo construído em conjunto.

Marcos Pereira · egresso da primeira turma e primeiro a defender

“Eu fui o primeiro a qualificar, o primeiro a defender, da primeira turma, da turma 2016 [...]. Como era a primeira turma, tudo era novo [...], não tinha um padrão, uma normatização do modelo da dissertação para entregar no final [...]. Todo mundo foi construindo junto ali, os problemas foram aparecendo, as pessoas foram ajudando, a gente foi construindo juntos (entrevista, 2026).”

Claudia Landgraf · docente envolvida nos primeiros processos seletivos

“Nos primeiros anos, nós fizemos tudo junto: elaboração, impressão e separação das provas, organização das salas, aplicação, entrevistas e correções (entrevista, 2025).”

Geison Mello · docente e participante da seleção inaugural

“A correção das provas dissertativas foi feita às cegas por três professores, para assegurar isonomia e selecionar candidatos com pensamento organizado e domínio da bibliografia (entrevista, 2025).”

Wander Barros · pró-reitor do IFMT durante a implantação

“A abertura do curso exigiu organizar o primeiro edital, as matrículas, o planejamento das aulas, os encargos docentes e as regulamentações necessárias ao funcionamento (entrevista, 2026).”

A primeira turma encontrou um Programa cuja estrutura formal já havia sido aprovada, mas as rotinas ainda precisavam ser instituídas. A fala de Marcos preserva a experiência de quem realizava a própria dissertação enquanto modelos, fluxos e padrões eram definidos. Sua qualificação, sua defesa e os problemas encontrados durante o percurso forneceram referências para as turmas seguintes. A expressão “todo mundo foi construindo junto”, empregada por Marcos, ganha contornos na lembrança de Claudia ao afirmar que, nos primeiros anos, “nós fizemos tudo junto”, a docente enumera tarefas que, em um Programa consolidado, tenderiam a ser distribuídas entre comissões, secretaria e procedimentos já instituídos. O grupo elaborava, imprimia e separava as provas, organizava as salas, aplicava o processo seletivo, realizava entrevistas e corrigia as produções. A associação entre o IFMT e a UNIC adquiria existência cotidiana nesses procedimentos, e não apenas nos documentos firmados pelas instituições.

Geison acrescenta a preocupação com a isonomia na correção das provas, realizada sem a identificação dos candidatos e com a participação de três avaliadores. Wander, por sua vez, situa o processo seletivo entre outras demandas simultâneas da implantação: matrículas, planejamento das aulas, distribuição dos encargos docentes e produção das regulamen-

tações necessárias. Reunidas, as narrativas mostram que o início do Programa exigiu decisões acadêmicas, atividades administrativas e soluções práticas elaboradas enquanto já recebia sua primeira turma.

A gratuidade e a escassez regional de mestrados na Área de Ensino atraíram candidatos de diferentes municípios e formações. A decisão de corrigir as provas sem identificação mostra a preocupação com a legitimidade de uma seleção que inaugurava o Programa e seria observada pelas comunidades das duas instituições. O processo precisava demonstrar rigor acadêmico e confiança pública.

Diante da pouca experiência do grupo com dissertações, estabeleceu-se, em regra, um orientando por docente, com ajustes para equilibrar a distribuição entre IFMT e UNIC. A medida limitava o ingresso às condições reais de acompanhamento e permitia que os professores construíssem seus modos de orientar sem acumular, desde o início, número elevado de pesquisas.

Jeferson Moriel · docente do IFMT, integrante da primeira equipe

“Como orientador, a gente não tem uma formação para se tornar orientador, nós usamos as experiências anteriores que nós temos para orientar. [...] Aprender a orientar de acordo com as circunstâncias que eu tinha, com os alunos que eu tinha, com o projeto que tinha. [...] Eu só pude identificar o meu melhor estilo de orientação ao longo do caminho (entrevista, 2026).”

Jeferson nomeia uma aprendizagem que não cabia na APCN, no qual os professores possuíam experiências como orientandos, docentes e pesquisadores, mas precisavam transformá-las em acompanhamento de projetos dos mestrandos. Cada um apresentava repertório, condições de trabalho, objeto e ritmo próprios, e a orientação foi se definindo por tentativas, ajustes, reconhecimento de limites e interlocução com outros docentes. Nesse sentido, a implantação não terminou quando a primeira turma foi iniciada, continuou nas decisões tomadas diante de cada pesquisa.

O mestrado foi pensado para professores.

Geison Mello · participante da delimitação acadêmica da proposta

“Nós fechamos bem que ia ser Ensino, não ia ser Educação. Nós íamos atuar nesta Área de Ensino que estava em expansão. Foi uma outra delimitação importante (entrevista, 2025).”

José Bispo · reitor do IFMT no período de implantação

“Quando você está formando pessoas para o mercado, você tem que se preocupar também com os formadores, que são os professores, são os profissionais da educação (entrevista, 2026).”

Amanda Rodrigues · egressa e professora de Matemática

“Quando você se volta para esse mestrado em Ensino, o PPGEEn, você vê realmente [...] que vai te ajudar na sua atuação como professor, como um docente (entrevista, 2025).”

Ana Graciela Voltolini · docente e coordenadora pela UNIC

“O discente que chega [...] vem das licenciaturas, da educação básica, ele acaba tendo mais familiaridade [...]. Mas [...] desses alunos que não vêm da licenciatura, que vêm de outras áreas, eu acho que tem que ter um jogo de cintura para conduzir essa pessoa de uma forma melhor [...]. Ela precisa correr um pouco para entender um universo que, às vezes, não é o dela (entrevista, 2026).”

A escolha pela Área de Ensino ofereceu um eixo comum ao grupo heterogêneo reunido na criação, conforme recorda Geison, essa decisão como delimitação: definir o que o Programa investigaria e em qual área seria avaliado. Leandro relaciona a escolha à existência, em Cuiabá, de programas consolidados em Educação e à possibilidade de ocupar um campo regional ainda pouco atendido. Epaminondas a associa ao propósito de contribuir com a formação de professores em Mato Grosso. Júlio César, ao observar o PPGEEn a partir da estrutura do IFMT, compreende a pós-graduação em Ensino como continuidade das licenciaturas e da verticalização institucional.

No funcionamento cotidiano, porém, a identidade do Programa não se limitou ao perfil previsto. Professores da Educação Básica formaram

o núcleo mais frequente das turmas, mas pesquisas de profissionais da saúde, da segurança pública, do Direito, da gestão e de outros campos ampliaram os contextos investigados. Epaminondas menciona policial militar, psicólogo e delegado de polícia entre os perfis que chegaram ao Programa sob sua orientação. Entre os entrevistados da pesquisa que sustenta esta obra, Ivan Ribas exemplifica esse movimento: graduado em Direito, desenvolveu sua dissertação sobre educação ambiental na formação jurídica. Laura Almeida recorda ter aprendido com uma orientanda que atuava na área da enfermagem sobre cálculo de gotejamento, assunto que nunca havia integrado sua trajetória. Outros trabalhos alcançaram instituições prisionais, serviços de saúde e espaços formativos que não se limitam à escola.

Essa abertura produziu riqueza temática e exigiu mediação como ressaltado por Claudia Landgraf, a formação de origem do discente interfere na aproximação com cada linha e com os referenciais do Ensino. Ana Graciela situa a diferença no repertório com que o discente ingressa: profissionais oriundos das licenciaturas costumam reconhecer com maior rapidez debates sobre currículo, escola e prática pedagógica; aqueles formados em outros campos precisam construir essa familiaridade ao mesmo tempo que aprendem a pesquisar.

A Gratuidade, em uma região com poucas oportunidades de formação *stricto sensu* tornou o curso possível para muitos.

Geison Mello · docente do IFMT, integrante da associação

“Então, isso é muito bem-visto. Essa é uma qualidade de muita potência desse Programa. É uma instituição privada que paga um grupo de doutores, mas não cobra mensalidade de seus estudantes (entrevista, 2025).”

Cristovam Albano · diretor-geral do Campus Cuiabá durante parte do período de implantação

“Esse mestrado com oferta de vinte vagas por ano não traz dinheiro para a instituição [...] mas ele, com certeza, faz parte da entrega

do atendimento social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso ao Mato Grosso e ao Brasil (entrevista, 2026)."

Laura Almeida · docente da UNIC e integrante da primeira equipe

"Quando foi no segundo semestre de 2016, começou a primeira turma, e foi um boom, porque, quando o povo soube que não pagava. No primeiro [...] processo de seleção, nós tivemos mais de quinhentos candidatos inscritos. E o segundo, e o terceiro, e foi assim, e olha que as vagas eram poucas (entrevista, 2026)."

Ao reunir corpo docente, infraestrutura e responsabilidades acadêmicas sem cobrança de mensalidades, a associação assumia uma concepção de pós-graduação vinculada à função social das instituições envolvidas. O retorno esperado se materializava na formação dos pesquisadores e nos efeitos posteriores de sua atuação em escolas, redes públicas, órgãos de gestão e outros espaços profissionais. Sob essa perspectiva, vinte vagas anuais representavam vinte trajetórias capazes de produzir desdobramentos em diferentes municípios e instituições.

A procura recordada por Laura oferece um indício da demanda já existente antes da abertura do curso. A notícia de um mestrado gratuito mobilizou candidatos de diferentes localidades e tornou visível uma procura por formação *stricto sensu* que permanecia represada. Para muitos profissionais da educação, a cobrança de mensalidades encerraria a possibilidade de candidatura antes mesmo da inscrição.

Ainda assim, ingressar em um curso gratuito exigia recursos como viagens, hospedagem, alimentação, materiais, participação em eventos e afastamentos temporários do trabalho e da família. Entre os estudantes do interior, essas despesas se repetiam a cada encontro presencial e se somavam às negociações com o trabalho. A gratuidade abria a porta do Programa, permanecer nele dependia de tempo, renda, apoio e condições de deslocamento.

A concentração quinzenal das aulas procurou responder a essa segunda condição de acesso.

Leandro Carbo · docente do IFMT e integrante do grupo de origem

“Uma das questões que a gente colocou como inovadora nessa proposta foi a questão da gente ofertar os componentes curriculares de forma quinzenal, às sextas e sábados, porque isso facilita para aquela pessoa que está em sala de aula ou que está trabalhando, que ela consiga ter esse acordo para participar das aulas (entrevista, 2025).”

Mari Alba Aguiar · discente da décima turma e servidora em exercício

“Eu escolhi o PPGEn porque eu queria um curso mais acessível [...] eu queria um curso que eu conseguisse ingressar e estudar sem precisar da licença-qualificação. Então, por ser às sextas e sábados quinzenais, eu conseguiria conciliar as participações presenciais (entrevista, 2025).”

Maria Alves · egressa e professora da Educação Básica

“Eu vejo a possibilidade para nós, profissionais que estamos trabalhando e que continuamos trabalhando e estudando. O PPGEn tem essa organização curricular que nos permite estar participando das disciplinas presenciais; o formato dele nos proporciona isso (entrevista, 2025).”

A distribuição das aulas respondia a uma característica recorrente do público atendido: professores e servidores que ingressavam no mestrado enquanto mantinham-se em efetivo exercício. Às sextas-feiras exigiam negociação com as instituições de trabalho e os sábados ampliavam o tempo disponível para as atividades presenciais. Dessa combinação surgia uma possibilidade de cursar o mestrado sem aguardar uma licença integral, condição que influenciou a escolha de Mari Alba e da permanência recordada por Maria Alves.

As boas práticas e políticas de acesso do PPGEn também circulava entre profissionais das redes públicas. Wellington Galossi e Nádia Campos conheceram o PPGEn por indicação de colegas e consideraram a organi-

zação quinzenal ao decidir pela candidatura. O modo de distribuição das aulas passou a integrar as referências compartilhadas sobre o Programa, ao lado da gratuidade e de sua vinculação à Área de Ensino.

A credibilidade da associação também apareceu como motivo de escolha entre discentes.

Helena Fernandes · discente da décima turma

“Primeiro, pela qualificação, pelo que eu conhecia do Programa, por ter o nome, a vinculação UNIC e IFMT, então ficou um nome bem pesado, bem forte, com bastante credibilidade. Então, essa é a palavra: credibilidade. A credibilidade que deu a união da UNIC com o IFMT. Ambas separadas já tinham credibilidade; as duas juntas ficaram muito mais fortes (entrevista, 2026).”

Valdir Silva · discente da décima turma

“[...] a credibilidade. Nós temos a Universidade de Cuiabá e tem o IFMT, então são instituições de credibilidade [...]. Essa credibilidade, esse nome forte que vem associado [...] para mim é fundamental (entrevista, 2026).”

As duas falas acrescentam uma dimensão temporal aos motivos de escolha já apresentados. Helena e Valdir, enquanto discentes da décima turma, falam a partir de um momento bastante peculiar da trajetória do Programa, quando a associação entre UNIC e IFMT já havia acumulado em quase uma década de funcionamento, defesas, publicações, avaliações e reconhecimento entre profissionais da educação.

Na perspectiva do Paradigma Indiciário, a repetição da palavra “credibilidade” nas duas narrativas pode ser tomada como um indício da forma como esse percurso institucional passou a ser percebido por quem chegou depois. Como propõe Ginzburg (1989), são os sinais aparentemente pequenos que permitem alcançar aspectos de uma realidade que não se apresenta de forma imediata. Nesse caso, a palavra escolhida pelos dois discentes concentra uma percepção construída ao longo do tempo: aquilo que, na implantação, precisou ser conquistado como confiança pública

aparece, ao final da primeira década, associado ao próprio nome do Programa e passa a participar da escolha de novos mestrandos.

Para quem partia do interior, cada encontro começava muitas horas antes da aula.

Amanda Rodrigues · egressa residente em Confresa durante o mestrado

“Apesar da distância [...] de Confresa a Cuiabá, que a gente percorria aí a cada quinze dias, foi essencial a companhia. Ter outra pessoa do meu lado para a gente se apoiar uma à outra nessa viagem, porque não era fácil a viagem, mas, mesmo assim, a gente conseguiu (entrevista, 2025).”

Heydrian Ferreira · discente da décima turma e residente em Pontes e Lacerda

“No decorrer do primeiro ano [...] as aulas [eram] a cada quinze dias, [e] nós tínhamos que [nos] deslocar para Cuiabá [...]. Por essa flexibilidade do Programa, de ser a cada quinze dias, [e de] algumas aulas serem de forma remota [...], tem essa possibilidade de estar fazendo [o mestrado] (entrevista, 2025).”

Regiane Arcellino · egressa e residente em Pontes e Lacerda

“Na época que eu fiz, aqui da minha cidade de Pontes e Lacerda, não tinha ninguém indo [...]. Foi uma trajetória bem solitária [...]. Eu também fui aluna bolsista [...] e cumpri estágio na UNIC, então eu tinha que acrescentar mais um dia [às minhas viagens] [...]. Essa parte foi cansativa, porque são muitas viagens (entrevista, 2026).”

As estradas compunham a experiência formativa dos estudantes que viviam fora de Cuiabá. Entre Confresa e a capital, Amanda percorria cerca de 1.020 quilômetros em uma viagem rodoviária de aproximadamente 18 horas. Os deslocamentos de Heydrian e Regiane, iniciados em Pontes e Lacerda, repetiam-se durante o período de disciplinas e precisavam ser ajustados ao trabalho, às atividades acadêmicas e ao tempo de permanência na capital. Companhia, hospedagem, renda e apoio familiar interferiam diretamente na maneira como cada percurso podia ser sustentado. A concentração quinzenal reduzia a quantidade de viagens e reservava intervalos para o trabalho e o estudo.

As três experiências são exemplos que situam a interiorização do PP-GEN. A presença de estudantes de diferentes localidades de Mato Grosso, de cidades situadas no interior, e até excepcionalidades de mestrandos de estados circunvizinhos, demonstra alcance do programa.

Depois de acompanhar as condições pelas quais alguns mestrandos chegavam ao PPGEN, importa observar o que encontravam na sala de aula. A co-docência reunia, na mesma sala, professores da UNIC e do IFMT.

Geison Mello · docente e defensor da co-docência

“Nós temos um sistema de lecionar com dois professores, com dois docentes na sala. Então, é um docente da UNIC e um docente do Instituto Federal. Praticamente todas as disciplinas. [...] Nós trabalhamos juntos e conta a carga horária para os dois. Eu não estou partindo a disciplina. Nós lutamos muito para manter (entrevista, 2025).”

Wellington Galossi · discente da décima turma

“Era extremamente interessante acompanhar um professor do Instituto e outro da UNIC, inclusive quando apresentavam visões divergentes e construíam, durante o debate, uma formulação comum (entrevista, 2025).”

Edione Carvalho · docente participante de componentes compartilhados

“A presença de dois professores oferece aos estudantes modos distintos de abordar o mesmo tema e exige elaboração conjunta de referências, conteúdos e avaliações (entrevista, 2025).”

Ao compartilharem o planejamento, as referências, as discussões e as avaliações, docentes do IFMT e da UNIC convertiam a associação formal em trabalho pedagógico. A disciplina permanecia sob responsabilidade de ambos durante todo o percurso, em vez de ser repartida em blocos independentes. Essa configuração colocava em contato formações, repertórios e modos de interpretar o mesmo objeto. As divergências ganhavam valor formativo quando os professores as examinavam diante da turma. O estudante acompanhava argumentos, percebia os critérios mobilizados

em cada posição e observava a construção de aproximações possíveis. A co-docência produzia, nesses momentos, uma experiência coerente com o caráter multidisciplinar do PPGEn: diferentes perspectivas permaneciam reconhecíveis, enquanto o diálogo organizava o desenvolvimento do componente curricular.

Esse arranjo exigia condições institucionais, uma vez que dois docentes precisavam dispor de tempo comum para planejar, ministrar as aulas, acompanhar os estudantes e avaliar as atividades. Para professores lotados fora de Cuiabá, somavam-se deslocamentos, diárias e reorganização das tarefas no campus de origem. A qualidade da experiência também dependia do envolvimento construído entre os pares, que variava conforme as relações estabelecidas, a disciplina e o período de oferta.

O reconhecimento da carga horária para os dois professores tornou-se, por isso, parte da sustentação da co-docência. Sem essa correspondência institucional, uma proposta pedagógica característica da associação ficaria apoiada no acréscimo de trabalho assumido pelos docentes. No IFMT, essa condição passou a integrar a regulamentação mais ampla da jornada docente na pós-graduação, discutida no Capítulo 2.

Em 2020, a pandemia de Covid-19 deslocou para as telas o que até ali se construía entre salas, corredores, viagens e encontros presenciais, alterando os ritmos de trabalho, as formas de acompanhamento e as relações estabelecidas no curso.

A sala de aula desapareceu do cotidiano do Programa.

Elisângela Arbex · egressa de turma afetada pela pandemia

“Inicialmente a gente ficou bem sem direcionamento, a gente não sabia nem o que ia acontecer com relação ao mestrado nem com a vida da gente. Foi um momento crítico de insegurança, de mudanças muito profundas nas nossas formas de trabalhar. Principalmente a educação, ela meio que se reinventou (entrevista, 2026).”

Geison Mello · docente do IFMT

“A vida não pausa para você fazer pós-graduação. Então as pessoas ficam felizes, ficam tristes, adoecem. [...] A pandemia foi muito difícil. Foi muito trabalho. [...] Você vai nadando no oceano sem saber onde vai parar. Você só nada e nada com toda a potência. [...] Eram lives de manhã, de tarde, de noite, uma correria” (entrevista, 2025).

Tatiane Dias · egressa de turma integralmente remota

“Nós somos, acho que, a única turma que não teve nenhum encontro presencial. [...] Todas as nossas aulas foram via plataforma, porque era pandemia e não tinha contato. A minha apresentação, a minha dissertação, foi também on-line (entrevista, 2025).”

A crise sanitária deslocou aulas, orientações, qualificações e defesas para o ambiente remoto. Espaços domésticos passaram a reunir trabalho, estudo e vida familiar, enquanto plataformas digitais, encontros síncronos, arquivos compartilhados e grupos de mensagens davam continuidade às atividades. O novo formato reduziu viagens e despesas para estudantes do interior, mas alterou a convivência. Para os professores, sucediam-se aulas, orientações, reuniões e transmissões virtuais. Corredores, intervalos e conversas espontâneas deixaram de participar da experiência. A turma de Tatiane percorreu todas as etapas nesse formato, e o encontro presencial com o orientador ocorreu apenas no dia da banca.

Entre a intensidade descrita por Geison e a trajetória narrada por Tatiane, percebe-se que a continuidade do calendário representava apenas uma dimensão da permanência. Medo, adoecimento, mudanças profissionais e responsabilidades familiares atravessavam o processo formativo. Sustentar o PPGEn naquele período significou preservar aulas e pesquisas, mas também acompanhar pessoas que tentavam manter a vida acadêmica em meio a uma experiência coletiva de incerteza.

Essa dimensão conduz ao movimento seguinte: viver o mestrado enquanto a vida continua.

6 Viver o mestrado

Entre a experiência profissional acumulada e as exigências de produzir conhecimento, o mestrado foi vivido como aprendizagem da pesquisa enquanto trabalho, família e outras dimensões da vida continuavam presentes.

A experiência profissional oferecia repertório, problemas e perguntas. A pesquisa exigia outra aprendizagem: ler de modo dirigido, explicitar escolhas, construir um objeto, produzir dados e sustentar uma interpretação diante de outros pesquisadores. Esse processo foi vivido de diferentes formas conforme a turma, a linha, a formação anterior e as condições de vida. Para alguns, o PPGEEn marcou o retorno ao meio acadêmico depois de muitos anos, para outros prolongou uma trajetória acadêmica recente. Ninguém aguardou sentir-se plenamente preparado para começar. A formação ocorreu dentro do próprio trabalho de pesquisar.

Nem todos chegaram ao mestrado com o repertório que a pesquisa exigia.

Gislaine Cuba · discente da décima turma e professora da Educação Básica

O mundo do mestrado é um mundo fantástico [...]. Estar em contato com os professores, estar em contato com as disciplinas, os colegas [...] abre um mundo, cria uma visão que a gente não tinha nem noção de que existia. E começam as leituras [...] (entrevista, 2025).

Maria Alves · egressa e professora da Educação Básica

O mestrado foi um divisor de águas na minha vida, tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional [...]. O mundo da

pesquisa ficou muito vivo para a nossa vida, e isso faz com que a gente melhore a nossa prática em sala de aula (entrevista, 2025).

Heydrian Ferreira · discente da décima turma e professor de Física

“Eu pensei que iria começar a fazer essas alterações na minha vida profissional da metade para o final do Programa, mas, desde a primeira aula, onde nós vimos diferentes perspectivas, diferentes abordagens, principalmente na avaliação dos estudantes [...], já começaram a mudar (entrevista, 2025).”

O ingresso no mestrado reunia movimentos que se produziam ao mesmo tempo: ampliação do repertório, reaproximação com o ambiente acadêmico e revisão de práticas incorporadas ao cotidiano profissional. Os conhecimentos acumulados antes do mestrado permaneciam como ponto de partida, agora submetidos a outras perguntas. Uma dificuldade observada na escola, uma rotina de trabalho ou uma inquietação construída ao longo da carreira poderiam fornecer matéria para a pesquisa; transformá-las em objeto exigia recorte, conceitos e procedimentos capazes de sustentar a investigação.

A passagem entre experiência e pesquisa ocorria por aproximações sucessivas. Ler um autor permitia rever uma pergunta; uma discussão em sala modificava a compreensão do objeto; a elaboração do projeto expunha escolhas ainda pouco definidas. Os efeitos da formação apareciam antes da defesa. No caso de Heydrian, as primeiras disciplinas já colocavam sob exame procedimentos de avaliação e modos de ensinar que faziam parte de sua rotina.

Dar nome à pesquisa exigiu aprender enquanto o prazo corria.

Mayara Rossi · egressa e pedagoga

“Essa disciplina [...] clareou muito a minha mente. Foi onde eu entendi melhor como fazer pesquisa, como dar o nome à pesquisa, como utilizar tal procedimento, como funciona a coleta de dados, como funciona a análise de dados (entrevista, 2025).”

Nádia Campos · discente da décima turma, em fase de desenvolvimento da pesquisa

“Tem dúvidas que só surgem na prática. [...] Não dá muito tempo de errar, é aprender a fazer certo; você vai fazendo errado mesmo e vai consertando com o passar do tempo (entrevista, 2025).”

A expressão dar o nome à pesquisa reúne uma parte importante da aprendizagem. Nomear o tipo de estudo, os procedimentos de produção dos dados e a forma de análise organizava decisões que, no início, apareciam dispersas. O mestrando passava a explicar como pretendia produzir conhecimento e por que determinado caminho respondia ao problema formulado. O erro assumia, nesse percurso, a forma de uma versão provisória. Projetos eram reescritos; instrumentos retornavam com observações; a metodologia mudava quando as condições do campo tornavam uma proposta inviável; conceitos escolhidos no início perdiam lugar conforme as leituras avançavam. A pesquisa adquiria consistência por meio dessas revisões, enquanto o calendário de 24 meses continuava em curso.

As dúvidas mencionadas por Nádia também mostram uma distância entre cursar uma disciplina e compreender, de imediato, todos os usos futuros de seu conteúdo. Certas questões surgiam quando a estudante iniciava a produção dos dados, enfrentava os trâmites do Comitê de Ética ou procurava organizar o material empírico. Nesse momento, referências apresentadas meses antes ganhavam outra função e precisavam ser retomadas. Uma década de funcionamento havia criado recursos formativos. Nádia recorda uma disciplina em que artigos de egressos foram analisados para identificar experiências produtivas e escolhas que poderiam ser aperfeiçoadas. A produção acumulada retornava à sala de aula como material de estudo. O Programa passava a ensinar também por meio das soluções, hesitações e limites registrados em sua própria trajetória.

As disciplinas ofereciam conceitos, procedimentos e referências para iniciar a investigação. Quando o projeto avançava, as decisões adquiriam

contornos próprios: cada objeto apresentava dificuldades, cada campo impunha condições e cada estudante precisava organizar um percurso possível dentro dos prazos. Nesse movimento, a orientação ocupava lugar contínuo, acompanhando a passagem entre as formulações gerais e as escolhas exigidas por cada pesquisa.

Orientar significou construir, com cada estudante, um caminho praticável de pesquisa.

Gislaine Cuba · discente da décima turma

“Ela [orientadora] ajuda, ela fala, ela explica; se não entendem, explica novamente [...]. No campo da pesquisa, estou iniciando, então eu preciso realmente do apoio dela, e eu tenho tido por completo (entrevista, 2025).”

Amanda Rodrigues · egressa, ao recordar o acompanhamento recebido

“A orientação nem se fala. O meu orientador, simplesmente maravilhoso, sempre apoiando, sempre incentivando, em todos os momentos [...]. A gente acaba sendo tão bem orientado que acaba fluindo (entrevista, 2025).”

Marta Gama · egressa da primeira turma

“Eu tinha tido uma experiência tão boa com a professora Laura, tão boa [...] que ela pegou na minha mão. [...] A gente tinha muitas diferenças, mas, no final, ela apostou, acreditou em mim (entrevista, 2026).”

Ivan Ribas · egresso que realizou estágio de pesquisa no exterior

“Ele [orientador] marcava várias reuniões às sete horas da manhã no gabinete. Eu sempre passava na casa dele, dava carona para ele e íamos juntos. [...] Que professor faz isso? (entrevista, 2025).”

Valdir Silva · discente da décima turma

“Em um momento, eu fraquejei e dizia assim: professora, eu não aguento mais, eu não tenho mais o que dar. Ela falou: não, você tem sim, você vai, você não vai parar [...]. Eu acho que ela acreditou mais em mim do que eu mesmo (entrevista, 2026).”

As experiências reunidas mostram que a orientação constituía uma das condições de realização da pesquisa. O apoio recebido ganhava forma em decisões tomadas ao longo do percurso: delimitar o objeto, reorganizar o método, escolher leituras, enfrentar exigências administrativas e reconhecer o momento em que o texto poderia ser submetido a outros interlocutores. Em fases de maior insegurança, essa presença ajudava o mestrando a transformar uma tarefa percebida como impossível em etapas de trabalho realizáveis.

O sentido atribuído ao acompanhamento também ultrapassava a conclusão imediata da dissertação. Mônica Vieira, ao recordar a maneira como foi acolhida por sua orientadora, afirma que passou a levar essa experiência para relações posteriores: “eu sigo a mesma linha de recepção da Edione” (entrevista, 2025). Práticas vividas no mestrado circulavam, assim, para outros espaços de formação. O modo como alguém foi recebido, orientado e desafiado passava a integrar sua própria atuação.

Em pesquisas situadas na interface entre áreas, a interlocução precisava ser ampliada. A coorientação permitia incorporar conhecimentos específicos sem dispersar a responsabilidade pelo trabalho; as bancas introduziam leituras produzidas fora da relação cotidiana entre orientador e orientando. Na qualificação, uma pergunta podia alterar o desenho metodológico ou revelar uma fragilidade conceitual ainda corrigível. Na defesa, o mestrando precisava mostrar como cada escolha se articulava ao problema investigado.

A pesquisa avançava quando o texto deixava de circular apenas entre quem o conhecia desde o início. Era nesse contato com outros olhares que argumentos eram testados, lacunas ganhavam visibilidade e decisões antes intuitivas precisavam ser explicadas.

Na escrita, a aprendizagem tornou-se visível linha a linha.

Mônica Vieira · egressa e professora da Educação Básica

“A gente sempre tem a impressão que a gente sabe escrever, até reconhecer que eu preciso aprender ainda (entrevista, 2025).”

Neusimar Rocha · discente da décima turma

“Eu acho que os maiores desafios ainda são a organização de leituras, de produção propriamente dita. [...] Eu tenho experiência, tenho muitas leituras, mas, na hora da escrita de um artigo, eu entendo que essa linguagem formal ainda é um desafio para mim. Fazer a leitura em tempo hábil, porque a gente precisa criar uma dinâmica mais rápida de leitura, de entendimento e de registro dessa leitura (entrevista, 2025).”

Amanda Rodrigues · egressa com formação em Matemática

“A gente que é das exatas [...] sempre tem uma dificuldade muito grande na escrita. E aí, logo me deparar, já na primeira disciplina, tendo que fazer um artigo, publicar um artigo [...]. Eu falava: ‘Eu não dou conta de escrever. Como é que eu vou escrever?’. E aí, de repente, você se descobrir: ‘Nossa, agora realmente eu sou uma pesquisadora e eu sei como escrever’ (entrevista, 2025).”

Mari Alba Aguiar · discente da décima turma

“Hoje eu estou mais segura para fazer pesquisa. Antes de entrar no Programa, eu tinha muita dificuldade com relação à escrita mesmo. Não estou cem por cento, mas eu progredi bastante (entrevista, 2025).”

Tatiane Dias · egressa de turma integralmente remota

“O legado [do mestrado] é te dar autonomia, porque você precisa ter disciplina. Se você não tiver disciplina, a dissertação você não conclui. [...] Se você não aprender a escrever, a ler, a colocar suas ideias de uma forma científica, você não termina (entrevista, 2025).”

Ler em quantidade, registrar ideias, retornar às fontes, distinguir a própria voz da voz dos autores e manter coerência entre problema, método e análise exigiam uma organização intelectual específica. A frase de Mônica marca essa descoberta: saber escrever em outros contextos não equivalia a dominar os gêneros e as exigências da produção científica.

A experiência profissional continuava relevante, mas já não bastava narrar o que ocorria na escola, no trabalho ou no campo investigado. Era preciso recortar, relacionar conceitos, apresentar evidências e construir uma interpretação que pudesse ser examinada por outros. O texto transformava a experiência em argumento. Nas experiências relatadas nas entrevistas, a pesquisa passa a integrar a prática profissional, oferecendo problemas e referências para interrogá-la, sistematizá-la e produzir conhecimento a partir dela.

A insegurança mencionada por Amanda adquire outro sentido quando observada a partir do final de sua trajetória. A produção do primeiro artigo, recebida inicialmente como ameaça, tornou-se parte da experiência pela qual ela passou a reconhecer-se como pesquisadora. Mari Alba nomeia mudança semelhante de modo menos conclusivo: sente-se mais segura, embora perceba a escrita como aprendizagem em continuidade. Entre o medo e a segurança havia páginas refeitas, leituras retomadas e sucessivas tentativas de dizer com precisão aquilo que a pesquisa permitia afirmar.

Essa leitura se aproxima dos resultados apresentados por Alves (2018) e aprofundados por Alves e Mello (2020) no acompanhamento de egressos da REAMEC. As autoras identificaram relatos de maior segurança para a pesquisa e para a atuação docente, além de associarem as experiências vividas nas disciplinas e no desenvolvimento das pesquisas ao fortalecimento do próprio “ser professor”. Na tese, uma das participantes relaciona a formação à ampliação da segurança, da autoestima e da clareza epistemológica, com repercussões na liberdade para se posicionar e dialogar com outros referenciais.

Entre “dar o nome à pesquisa”, como formulou Mayara, e afirmar “agora realmente eu sou uma pesquisadora”, como fez Amanda, há um aprendizado que atravessa todo este percurso. Ele passa pelas disciplinas, pela orientação, pelas revisões metodológicas, pela exposição do trabalho às bancas, pela escrita e pela autonomia construída no tempo do mestrado.

O que se modifica nesse percurso não é apenas o domínio de procedimentos de pesquisa, mas também a maneira como o mestrando passa a se perceber diante da própria capacidade de investigar, formular problemas e sustentar o conhecimento que produz. Ao rememorarem suas trajetórias, os participantes o fazem a partir de uma posição já modificada pela experiência vivida. Bosi (1994) contribui para essa leitura ao compreender que a lembrança reconstrói a experiência a partir das ideias e imagens do presente. Ou seja, essa reconstrução passa pelas marcas que o percurso deixou. A dissertação concluída, as publicações, o ingresso no doutorado ou as mudanças na atuação profissional passam, assim, a compor o lugar de onde cada participante olha para as dificuldades iniciais e lhes atribui sentido.

7 O conhecimento sai do Programa

As pesquisas do PPGEn não permaneceram circunscritas às dissertações: em diferentes trajetórias, conhecimentos, práticas e relações retornaram às escolas, circularam entre municípios e abriram novos percursos acadêmicos.

Nas entrevistas, o impacto do mestrado aparece como um processo produzido em tempos e contextos diferentes. Em algumas trajetórias, as mudanças começaram durante as disciplinas, quando os participantes passaram a observar de outro modo os estudantes, a avaliação e a própria atuação profissional. Em outras, a dissertação deu origem a projetos, ações formativas, publicações e novas pesquisas. Houve ainda efeitos construídos pela circulação entre colegas: um professor conhecia o Programa por intermédio de outro, recebia ajuda para elaborar o projeto e, depois de ingressar ou concluir o curso, passava a apoiar novos candidatos.

Tomam-se como ponto de partida as situações narradas em que a formação ultrapassou a conclusão formal do mestrado e alcançou os contextos nos quais as perguntas de pesquisa haviam sido formuladas. Interessa acompanhar os percursos pelos quais conhecimentos, práticas e relações construídos no PPGEn chegaram às escolas, às redes de ensino, às instituições e aos municípios.

A prática profissional começou a mudar antes da conclusão do curso.

Mônica Vieira · egressa e professora da Educação Básica

“A gente sempre tinha aquele: ‘Ah, na minha época o aluno não era assim, ah, na minha época...’. Mas o tempo mudou, o nosso cenário é outro, então é claro que o aluno não é o mesmo da época que eu estudava [...]. E a gente precisa acompanhar esses alunos, e o mestrado impactou bastante, porque possibilitou eu ampliar a minha visão, para tentar entender, hoje, os alunos que a gente tem (entrevista, 2025).”

Wellington Galossi · mestrando da décima turma e gestor escolar

“Eu acredito que nós que estamos em escola [...] vivenciamos muito a prática, e esse olhar teórico que o mestrado permite fazer, nos faz repensar as nossas práticas [...]. Eu estava vivenciando apenas a prática de uma forma [...] automática, e agora pensar a teoria, aprender a teoria, me permitiu refletir antes de agir em algumas situações [...] dos alunos, da escola, dos professores (entrevista, 2025).”

Helena Fernandes · mestranda da décima turma e gestora escolar

“O que eu aprendi lá, eu já trazia para cá. [...] Está sendo uma ‘ação, reflexão e ação’ [...]. Eu já estou desenvolvendo aqui na escola um projeto de formação de professores que acontece aqui dentro da escola (entrevista, 2026).”

Esses e outros percursos mostram que a contribuição do mestrado não começa apenas depois da titulação. Mônica revê a experiência pessoal como medida para compreender os estudantes do presente. Maria Alves incorpora a pesquisa à maneira de observar e planejar. Heydrian interroga práticas disciplinares que antes pareciam naturais. Regiane aproxima o objeto investigado das responsabilidades que já exercia na formação continuada. A mudança relatada por Mônica é conceitual e profissional, visto que comparar os estudantes com a própria geração deixava de explicar comportamentos produzidos em outras condições históricas e sociais. Em todos esses casos, a pesquisa ofereceu referências para interpretar de uma forma diferente as vivências.

Com Helena, a circulação do conhecimento aparece no interior do próprio percurso formativo. Sua pesquisa sobre a participação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores não aguardou a defesa para alcançar a escola. A função de diretora permitiu articular autores, problema de pesquisa e responsabilidades profissionais em um projeto desenvolvido no local em que atuava. A formação recebida no PPGEEn, nesse caso, retornou à escola como prática de gestão pedagógica e como ação formativa situada nos problemas cotidianos da unidade.

A investigação de Maria Alves sobre Cultura Maker continuou depois da defesa em um projeto apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso. Os recursos obtidos permitiram incorporar uma impressora tridimensional às atividades escolares e realizar oficinas com estudantes do Ensino Médio.

Maria Alves · egressa responsável pelo projeto desenvolvido na escola

“Eu vejo o quanto que isso significou na vida deles, enquanto alunos da Educação Básica, do Ensino Médio, a visão que eles passaram a ter a partir dali (entrevista, 2025).”

A impressora é o vestígio mais visível desse percurso. Antes de chegar à escola, porém, o tema investigado no mestrado precisou ser convertido em outra proposta, submetido a uma agência de fomento e reorganizado para as oficinas. Entre a dissertação e o equipamento houve nova escrita, avaliação externa, captação de recursos e articulação com o trabalho pedagógico. A continuidade da pesquisa foi construída nessas passagens. Maria reelaborou a dissertação e utilizou o que havia aprendido para criar uma ação que, naquele formato, ainda não existia na escola. A defesa encerrou uma etapa. O equipamento permaneceu, podendo ser incorporado a outras atividades, turmas e perguntas.

Em algumas pesquisas, os resultados retornaram aos participantes.

Mônica Vieira · egressa que retornou os resultados ao grupo pesquisado

“Os professores, às vezes, confundem metodologia de ensino e tecnologias, recursos tecnológicos com metodologias ativas. Nem sempre você utilizar o recurso tecnológico quer dizer que é um método ativo de ensino [...]. Depois da pesquisa, eu apresentei para eles os resultados (entrevista, 2025).”

Conforme narrado por Mônica, ao investigar metodologias de ensino, identificou entre professores uma associação recorrente entre o uso de recursos tecnológicos e a adoção de metodologias ativas. A apresentação dos resultados devolveu aos participantes uma interpretação produzida a partir de suas próprias respostas. Em encontros realizados na escola e em municípios próximos, os professores puderam discutir conceitos e rever escolhas pedagógicas. A dissertação retornou, portanto, ao contexto de no qual os dados haviam sido produzidos e passou a integrar uma ação de formação.

Tatiane também realizou sua investigação em diálogo com professores da Educação Básica. Durante o período de aulas remota, organizou quatro encontros formativos *on-line* com convidados de diferentes regiões do país. Parte dos participantes conheceram o PPGEn por meio dessas ações e alguns ingressaram no Programa nos anos posteriores. Neste caso, a pesquisa produziu formação durante sua execução e aproximou outros profissionais da pós-graduação. O retorno ao contexto não ocorreu somente na apresentação final dos resultados, bem como integrou o próprio percurso investigativo.

As situações narradas não se restringem à escola, embora a Educação Básica permaneça como espaço mais recorrente, a circulação alcançou formações em órgãos públicos, serviços e outros ambientes profissionais, conforme o problema de Ensino investigado em cada dissertação. Esses casos retomam uma característica observada desde a implantação: profissionais de várias áreas ingressaram no Programa e levaram questões de Ensino para os contextos em que já atuavam. A circulação ocorreu,

portanto, dentro e fora da escola, conforme o problema que cada pesquisa colocava em discussão.

Em Jauru - MT, o percurso de algumas egressas aproximou sete profissionais de uma mesma escola ao PPGEn, ao longo da década.

Tatiane Dias · egressa e professora no município de Jauru

“A gente vai dando dicas [...]. Eles mandam o projeto, a gente lê o projeto: ‘Não, melhora aqui, melhora ali’ [...]. Você pode ver que todos são da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo [...]. São sete da escola (entrevista, 2025).”

Maria Alves · egressa e gestora escolar no município de Jauru

“Quem fez as primeiras vezes vai fazendo, vai tendo conhecimento do PPGEn, da importância que é o Programa, vai disseminando essa ideia dentro da unidade escolar [...]. A gente sempre incentiva todo mundo, os professores: ‘Não, gente, vamos fazer o mestrado, vamos estudar’ [...]. A gente quer que todos vivam essa experiência (entrevista, 2025).”

O número sete chama atenção, mas o indício mais expressivo está no trabalho que antecedeu essas entradas. Tatiane recorda projetos lidos, alterações sugeridas e dúvidas respondidas. Maria descreve o conhecimento do Programa sendo disseminado dentro da unidade escolar. Não se tratava apenas de avisar que havia uma seleção aberta. Colegas que já conheciam o PPGEn ajudavam a interpretar o edital, reconheciam as dificuldades daqueles candidatos e identificavam, nos projetos, questões próximas da realidade escolar. O mestrado ganhava contornos antes da inscrição, por meio de relações construídas no próprio local de trabalho. O PPGEn entrou na escola!

Na décima turma, com ingresso no ano 2025, Pontes e Lacerda – MT apresentou dinâmica similar, com sete mestrandos do referido município. Quantitativo superior ao de ingressantes provenientes de Cuiabá - MT, sede do Programa. Em contraste com Jauru, a concentração no município de Pontes e Lacerda alcançou profissionais vinculados a mais de um espaço de atuação. Ainda assim, o ingresso de um grupo tão numeroso em

uma mesma turma sugere a existência de referências locais já constituídas: pessoas que conheciam o curso, compartilhavam informações e tornavam o processo seletivo mais compreensível para outros candidatos. Em Jauru, a rede se adensou em uma escola. Em Pontes e Lacerda, espalhou-se pelo município.

No mapa, a presença do Programa se desenhava pelos trajetos de ida e volta.

Jeferson Moriel · docente e gestor da pesquisa no IFMT

“O legado é gigantesco [...], tanto pelos números [...] mas também pelo alcance geográfico. Se você pegar um mapa de Cuiabá para as suas respectivas localidades, provavelmente você vai ver o estado inteiro, quase que 360 graus do estado marcado (entrevista, 2026).”

Geison Mello · docente que interpreta o território de atuação do Programa

“Cuiabá tem índices muito mais próximos da região Norte, da região Amazônica. Então, nós somos um Programa com características amazônicas. Mato Grosso tem o tamanho da Ucrânia [...]. É muito mais representativo pela ocupação do espaço, quantidade de cursos, quantidade de mestres e doutores, e de egressos, mais características da região Norte (entrevista, 2025).”

Willian de Paula · reitor do IFMT entre 2017 e 2021

“Tem que precisar ter um prédio ali para falar que interiorizou? [...] A pós vence barreiras, ela vai além do espaço físico (entrevista, 2026).”

Os três depoimentos dão forma a uma presença que, nos registros acadêmicos, aparece como uma lista de municípios atendidos. Jeferson desenha trajetos irradiados a partir de Cuiabá. Geison situa o Programa em um estado extenso, com população dispersa e menor concentração de pesquisadores. Willian, por sua vez, questiona a ideia de que interiorizar dependa da instalação física de uma unidade em cada localidade. Em complemento Epaminondas oferece um episódio que dá escala a essas formulações, ao orientar uma estudante de Apiaçás - MT, descobriu um município cuja localização não conhecia. Para chegar a Cuiabá, a orien-

tanda percorria trechos sem pavimentação, utilizava ônibus e reorganizava vários dias em torno da viagem. Desta forma, o alcance territorial precisa ser interpretado diante dessas condições. Sediado na capital, o PPGEEn recebeu estudantes de várias regiões de Mato Grosso e de estados próximos.

A circulação continuou depois da formação, quando os titulados retornaram às instituições em que trabalhavam. Willian associa esse retorno a mudanças no lugar social ocupado pelos profissionais.

Willian de Paula · gestor que acompanhou a expansão do Programa

“Faz a diferença no social [...], cultural. Porque vocês começam a ter posicionamentos diferentes nos lugares onde estão. São chamados para falar. Então, isso tudo é transformador. Isso tudo é impactante (entrevista, 2026).”

A fala não permite afirmar que todo egresso tenha produzido o mesmo tipo de repercussão. Indica um mecanismo possível: a formação altera repertórios e credenciais, amplia a participação em debates, cursos, funções e decisões. A interiorização ocorre também quando profissionais qualificados permanecem nos municípios e mobilizam a pesquisa nos espaços em que atuam.

A continuidade dos estudos aparece nas entrevistas como outra forma de legado do PPGEEn. Mayara Rossi, que ingressou no doutorado em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás e passou a atuar como pedagoga na mesma instituição, relaciona ao mestrado as condições que favoreceram sua continuidade acadêmica. Maria Alves destaca a familiaridade adquirida com a leitura acadêmica, a elaboração de projetos e a organização metodológica, conhecimentos mobilizados no processo seletivo para o doutorado. Essa percepção também aparece nas narrativas de Marta Gama, Tatiane Dias e Elisangela Arbex, que seguiram percursos de formação em nível de doutorado.

Trajetórias semelhantes aparecem entre outros titulados e serão retomadas no Capítulo 11, a partir do exame do conjunto dos Currículos Lat-

tes. Nas entrevistas, porém, a continuidade acadêmica ganha contornos mais próximos da experiência vivida. Ela aparece associada a perguntas que permaneceram abertas, à segurança adquirida na escrita acadêmica, à experiência de pesquisa construída no mestrado e às relações estabelecidas ao longo do curso.

Ivan Ribas levou esse movimento para fora do país em dois momentos.

Ivan Ribas · egresso que realizou estágio de pesquisa na Universidade de Salamanca

“Como eu disse, há muitos anos ele estava aberto [o convênio], mas eu fui o primeiro aluno e não só topei essa experiência, porque foram seis meses e eu tive que dispor dos meus recursos também (entrevista, 2025).”

Ainda como mestrando, ele se tornou o primeiro discente do PPGEn a utilizar o convênio com a Universidade de Salamanca, onde permaneceu por seis meses em estágio de pesquisa. Mais tarde, já egresso, retornou à mesma instituição para cursar o doutorado. O que começou como uma permanência temporária durante o mestrado passou, assim, a compor uma trajetória acadêmica mais longa, que também aproximou pesquisadores da universidade espanhola de bancas e interlocuções com o PPGEn. A realização desse percurso exigiu bolsa, recursos próprios, apoio do orientador e afastamento da família, condições que ajudam a compreender por que uma possibilidade prevista no convênio permanecera pouco utilizada.

A experiência de Ivan tornou visível uma possibilidade de internacionalização que já estava formalmente aberta, mas ainda precisava ser percorrida. Sua continuidade no doutorado acrescentou outro alcance a esse movimento: a relação iniciada como mobilidade discente passou a integrar o percurso acadêmico de um egresso do Programa. Para que experiências semelhantes deixem de depender de iniciativas individuais, permanecem questões ligadas ao planejamento, à divulgação das oportunidades e, sobretudo, às condições de financiamento.

Da revisão de uma prática cotidiana à impressora instalada depois da defesa; da devolutiva aos professores aos projetos lidos entre colegas; das viagens para Cuiabá à permanência em Salamanca, as entrevistas mostram o alcance do PPGEEn. Em cada caso, alguém retomou o que havia aprendido, colocou esse conhecimento em relação com outras pessoas e construiu condições para que ele prosseguisse em outro espaço.

Esses desdobramentos conduzem à questão seguinte: o que os participantes reconhecem como legado da primeira década e quais condições consideram necessárias para sustentá-lo no futuro?

8 Legado em construção

Ao final da primeira década, o legado do PPGEEn pode ser reconhecido nos efeitos que continuaram a se produzir depois da formação e das pesquisas realizadas no Programa.

Depois de acompanhar os caminhos pelos quais a formação e as pesquisas circularam pelas escolas, redes de ensino, municípios e outras instituições acadêmicas, a questão se desloca para aquilo que permaneceu da primeira década e para as condições necessárias à sua continuidade.

O número de mestres, a presença regional, a nota 4 e a continuidade das pesquisas aparecem como conquistas, mas os depoimentos afastam a relação automática entre resultado e legado. O legado depende das atividades desenvolvidas pelos egressos, das condições oferecidas pelas instituições e da capacidade do Programa de preservar, avaliar e transformar a experiência vivenciada.

O número de titulados só se torna impacto quando a formação circula.

Hilda Olea · Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do IFMT

“Trezentas e tantas pessoas é impacto, desde que as pessoas estejam no seu espaço e desenvolvendo atividade [...]. Caso contrário, se a pessoa pega um diploma, põe embaixo do braço, põe na gaveta, isso não gera impacto nenhum (entrevista, 2026).”

Willian de Paula · Reitor do IFMT que acompanhou parte da primeira década

“Os titulados passam a ocupar outros lugares de fala, participar de decisões e produzir repercussões sociais e culturais nas instituições em que atuam (entrevista, 2026).”

Mônica Vieira · egressa e autora de produções derivadas da pesquisa

“O que me deixa mais feliz é que, de vez em quando, você entra no seu currículo e vê pessoas lendo o seu artigo e citando o que você falou [...]. Eu vejo que os meus alunos estão lendo os meus artigos e que, de certa forma, está contribuindo para a vida deles [...], eu acho que eu contribuí com a sociedade (entrevista, 2025).”

José Bispo · Reitor do IFMT no período da criação

“Na verdade, é você plantar para as próximas gerações colherem [...]. Quando você faz algo em prol de uma comunidade, a comunidade vai dar retorno para outras pessoas [...]. Todo o trabalho que nós executamos, que nós realizamos, foi em prol da instituição, em prol da sociedade (entrevista, 2026).”

Hilda introduz uma perspectiva incômoda: a titulação, sozinha, não demonstra impacto. O efeito precisa ser procurado depois da defesa em projetos, mudanças profissionais, publicações, ingresso no doutorado, orientação de outros estudantes e participação nas redes de ensino. O Capítulo 11 examina essas trajetórias no conjunto dos 314 titulados. Nas entrevistas interessa perceber o que os próprios participantes reconhecem como resultado. Willian concentra-se na atuação social; Mônica, na produção acadêmica; José Bispo, no intervalo entre a decisão institucional e os efeitos recebidos por gerações posteriores. As três perspectivas retiraram o legado do momento da defesa. O conhecimento precisa circular, encontrar leitores, orientar práticas ou criar condições que outras pessoas possam utilizar.

A analogia de “plantar para quem virá depois” também se aplica ao próprio Programa. A equipe que elaborou a APCN não acompanharia todas as turmas futuras, assim como os primeiros estudantes não conheceriam todos os desdobramentos de suas pesquisas. Parte do legado reside nessa diferença temporal: ações realizadas em determinado momento sustentam experiências cujos participantes talvez desconheçam sua origem.

O acompanhamento dos egressos torna-se, por isso, uma necessidade acadêmica e institucional. Hilda e Jeferson recordam que o contato

era simples quando o número de titulados ainda era reduzido. Com o crescimento das turmas dificultaram a atualização das informações. Sem procedimentos permanentes, o Programa pode conhecer casos expressivos e ainda assim perder de vista grande parte do conjunto.

A primeira década passou a exigir ainda mais do Programa.

Marcelo Leão · docente e coordenador pelo IFMT

“O Programa é jovem, mas não é. Porque são dez anos, não são dez dias. Então, eu penso que agora a gente tem que começar a se portar como um Programa maduro, se a gente quer se estabelecer e quer ofertar o doutorado (entrevista, 2025).”

Ana Graciela Voltolini · coordenadora pela UNIC

“A nota 4 resultou do envolvimento do corpo docente, das coordenações, das dissertações, da produção acadêmica e da organização dos registros do quadriênio (entrevista, 2026).”

Edione Carvalho · docente do grupo da origem

“A qualidade do Programa está exatamente nesse exercício: como eu era quando entrei e como estou saindo do Programa (entrevista, 2025).”

Claudia Landgraf · docente e participante da criação

“Vindo a nota 4, o doutorado é uma tendência natural (entrevista, 2025).”

A elevação da nota 3 para a nota 4 na avaliação da CAPES foi interpretada como reconhecimento e mudança de responsabilidade. Marcelo utiliza a década para questionar a condição de programa jovem, uma vez que o tempo transcorrido exige organização, critérios, produção qualificada e participação coletiva. Ana Graciela lê o resultado como síntese do trabalho acumulado. Edione desloca a qualidade dos indicadores para a transformação do mestrando. Claudia projeta o doutorado como continuidade.

A expressão “tendência natural”, porém, não significa passagem automática. A nota permite apresentar uma proposta; não substitui a APCN, a

avaliação da CAPES, a pactuação entre IFMT e UNIC nem as condições de funcionamento.

A nota 4 abre, portanto, uma nova etapa de trabalho em que o amadurecimento do Programa passa a ser confrontado com um novo horizonte de expansão. Nas narrativas, esse horizonte se concentra na possibilidade de oferta do doutorado, associada à demanda social por formação e às condições institucionais necessárias para sustentá-lo.

Epaminondas Magalhães · docente com experiência em formação doutoral

“Isso será mais uma formação e qualificação para a sociedade [...]. Não é para mim, mas para que a sociedade tenha mais uma possibilidade de formação [...], que os professores tenham mais uma possibilidade de formação (entrevista, 2025).”

Marcos Pereira · egresso que retornou ao PPGEn como docente colaborador

“A expectativa de cursar um doutorado no próprio Programa acompanha os egressos da primeira turma e ganhou outra consistência depois da nota 4 (entrevista, 2026).”

Júlio César dos Santos · reitor do IFMT no encerramento da primeira década

“Hoje o [Mestrado em] Ensino já tem essa capacidade, condições para se transformar no doutorado [...]. Porque ele contribui muito diretamente com a educação em outros níveis e fora da instituição (entrevista, 2026).”

Geison Mello · docente e participante da elaboração da proposta inicial

“O doutorado precisa assegurar ineditismo, domínio metodológico e contribuição científica e social, evitando tornar-se um mestrado (entrevista, 2025).”

Essas vozes conferem sentidos distintos ao mesmo projeto. Para os egressos, a oferta local reduz a necessidade de deslocamento e permite aprofundar pesquisas iniciadas no mestrado. Para as instituições, amplia a verticalização e forma pesquisadores em nível mais avançado. Para o corpo docente, exige projetos de maior duração, produção consistente e

condições de acompanhamento que não podem repetir apenas em escala ampliada a organização do mestrado.

Leandro Carbo associa o doutorado à possibilidade de manter no próprio Programa estudantes que hoje seguem para outras instituições e de aprofundar agendas vinculadas aos problemas regionais. Rosemar Coenga acrescenta que a consolidação depende da produção qualificada, da participação dos egressos em grupos e projetos e da continuidade do vínculo depois da defesa. Cristovam Albano projeta demanda prolongada, considerando o número de mestres e a circulação dos profissionais da educação.

O levantamento dos Currículos Lattes identificou 52 egressos do Programa com continuidade acadêmica em nível de doutorado, uma parte em *status* já concluído e outros em andamento. Os dados mostram, portanto, que uma pequena parcela dos egressos buscou continuidade em outras instituições, o que sugere público potencial para uma oferta local. Contudo, tais dados não substitui um estudo de demanda nem assegura que esses egressos cursariam o doutoramento por meio do PPGEn.

A expansão do PPGEn, contudo, dependerá de condições que não podem permanecer apoiadas apenas no esforço individual.

Jeferson Moriel · docente do IFMT e ex-docente do PPGEn

“Tem condições, desde que continue desenvolvendo um trabalho de qualidade, que o grupo se mantenha coeso nesse objetivo e que alcance os níveis para isso de publicação e resultados. [...] O maior desafio, do ponto de vista do Instituto Federal, é institucional: que a instituição tenha como um dos seus valores a pesquisa e a pós-graduação [...] em ações concretas de apoio, de garantia de condições de trabalho e de financiamento das pesquisas. [...] O trabalho humano, por mais que haja condições e vontade, às vezes não é suficiente (entrevista, 2026).”

A advertência recupera uma aprendizagem da primeira década. A criação do mestrado dependeu de trabalho intensificado, reuniões noturnas e produção realizada sob prazos. Esse esforço foi capaz de iniciar o Pro-

grama; não constitui modelo sustentável para a expansão. Um doutorado demanda carga horária, bolsas, financiamento, secretaria, salas, laboratórios, apoio à publicação, participação em eventos e acompanhamento de número maior de orientandos.

Geison imagina o impacto da presença simultânea de sucessivas turmas de mestrado e doutorado e dimensiona os impactos sobre infraestrutura e gestão.

Geison Mello · docente do IFMT e participante da elaboração da proposta inicial

“[...] são quatro anos de curso. E o corpo docente vai ter que se adequar a isso. Vai ter que se dividir. Alguns docentes no mestrado, alguns no doutorado. O doutorando não vai mais embora. Ele entra aqui, esse ano você coloca, supondo, vamos falar que 20 doutorandos. O ano que vem entra mais 20. No terceiro ano, mais 20. No quarto ano, você tem 80 doutores nesse espaço. [...] Então, nós vamos ter que pensar na expansão dos espaços da pós-graduação, na expansão da organização de horários. [...] Esses docentes atuais vão ter uma quantidade de orientandos maior” (entrevista, 2025).

Wander Barros chama atenção para o tempo exigido pela orientação doutoral. Willian de Paula observa que a redução da regência de um professor produz efeitos sobre o campus, cujas aulas precisam ser assumidas por outros docentes. A pós-graduação não funciona isolada das demais ofertas do IFMT.

Hilda Olea acrescenta a necessidade de segurança jurídica da associação. A ampliação para o doutorado requer atualizar responsabilidades acadêmicas, administrativas e financeiras entre IFMT e UNIC. Ana Graciela inclui a renovação da parceria no plano de ação. A associação que sustentou o mestrado precisa ser novamente pactuada para responder a outro nível de formação.

Essas condições não enfraquecem a expectativa; definem o trabalho necessário para realizá-la. O doutorado aparece como projeto desejado e condicionado. A nota 4 fornece possibilidade formal, a demanda oferece justificativa social e a experiência docente sustenta a proposta acadêmica.

Sua continuidade depende de escolhas institucionais que reconheçam a pesquisa e a pós-graduação como parte da missão e da carga de trabalho.

Quando projetam essa continuidade, os participantes também se colocam dentro da história que narram.

Wellington Galossi · discente da décima turma

“Eu acho que, além de trazer também para a gente uma responsabilidade a mais, por ser a décima turma [...], nós temos ali um papel de protagonismo muito grande (entrevista, 2025).”

Mari Alba Aguiar · discente da décima turma

“Eu me sinto parte mesmo, eu me sinto pertencente. Eu fico muito feliz [...]. Eu tenho orgulho de falar que eu sou mestranda (entrevista, 2025).”

Tatiane Dias · egressa do período remoto

“Eu me sinto muito privilegiada de fazer parte dessa história do PPGEn (entrevista, 2025).”

Amanda Rodrigues · egressa e concluinte da primeira década

“Me sinto muito feliz de poder fazer parte, de ser mais uma concluinte [...], de ter escolhido o PPGEn, de ter conseguido concluir e fazer parte dessa história (entrevista, 2025).”

O pertencimento assume sentidos diferentes conforme o lugar de fala. Para os fundadores, relaciona-se ao trabalho de criação e à permanência no corpo docente. Entre os egressos, articula formação, dissertação e trajetórias posteriores. Na décima turma, o marco dos dez anos atribui responsabilidade aos mestrandos. Wellington entende que as pesquisas em desenvolvimento também participarão da história institucional; Mari Alba apresenta sua condição com orgulho; Tatiane associa o privilégio à oportunidade de concluir uma formação *stricto sensu*; Amanda insere sua defesa na sequência coletiva da década.

Gislaine Cuba descreve o ingresso na décima turma como presente e manifesta desejo de contribuir para elevar o nome da instituição. Heydrian considera marcante participar de uma turma identificada pelo número dez.

O sentido dessa marca não existia apenas na ordem administrativa dos editais; foi produzido pelas referências dos professores, pelas comemorações e pelas discussões sobre o futuro.

A imagem transmitida valoriza colaboração, gratuidade, transformação formativa e alcance regional. Carrega também sobrecarga, solidão, limites de infraestrutura, falhas de acompanhamento e barreiras de acesso. Pertencer não exige apagar essas experiências. A crítica impede que a memória coletiva se reduza a celebração e permite compreender de que maneira os problemas também participaram da trajetória.

Ao final, cada participante escolheu o que dizer a quem chegará depois.

Gislaine Cuba · discente que antes considerava o mestrado distante

“Não fique se privando com essa ideia de que é uma coisa difícil, de que é uma coisa que não é acessível a mim [...]. Não tenha medo, vá que vai dar certo (entrevista, 2025).”

Heydrian Ferreira · discente da décima turma

“Se você tem vontade, faça, entre em um Programa e veja, viva essa experiência que é estar em um curso de pós-graduação, que é inigualável (entrevista, 2025).”

Tatiane Dias · egressa que concluiu o curso durante a pandemia

“Dois anos passam com muita facilidade. Você sofre, você chora, você acha que não vai dar conta, mas você dá [...]. É persistência e dedicação. Se você tiver isso na sua vida, você consegue muitas coisas, e o mestrado é uma delas (entrevista, 2025).”

Mônica Vieira · egressa que incentiva novos candidatos

“É difícil? É, mas não é impossível (entrevista, 2025).”

As mensagens finais condensam a experiência em uma linguagem dirigida a quem ainda hesita. Medo, cansaço e insegurança aparecem ao lado da possibilidade de concluir. Os participantes falam a partir de percursos já atravessados e oferecem uma referência de ingresso e

permanência a profissionais que continuam vendo a pós-graduação como espaço distante.

Ao escolher o que dizer a quem virá depois, os participantes transformam a experiência em referência. Essa passagem conduz ao último movimento deste bloco: compreender por que registrar a primeira década se tornou parte do próprio legado e de que modo esse registro pode orientar o futuro sem reduzir as memórias a uma versão única.

9 Por que registrar uma década?

Ao serem convidados a explicar por que essa história deveria ser registrada, os participantes transformaram a memória do PPGEn em uma questão de reconhecimento, preservação e responsabilidade institucional.

Nas entrevistas, foi realizada a pergunta sobre a importância de registrar a primeira década do PPGEn. Aos participantes ligados à criação e à gestão, solicitou-se uma avaliação do resgate histórico; aos docentes, discentes e egressos, a questão apareceu associada ao pertencimento, ao legado e ao sentido de integrar uma história em curso. Nem todos responderam com a mesma extensão. Alguns formularam uma defesa direta do registro; outros o fizeram ao narrar o que desejavam preservar, tornar conhecido ou transmitir às gerações seguintes. Consideradas em sua amplitude, as respostas atribuíram ao trabalho histórico cinco funções: impedir o desaparecimento de experiências, reunir versões dispersas, reconhecer pessoas e pertencimentos, subsidiar decisões e oferecer referências para a continuidade institucional.

Quem participou da gênese teme que nomes, articulações e dificuldades se percam com a saída dos primeiros docentes. Egressos procuram reconhecer no registro as mudanças vividas durante o mestrado. Messtrandos querem compreender o caminho percorrido antes de seu ingresso. Gestores relacionam esse conhecimento à avaliação, ao acompanhamento de egressos e às decisões que ainda precisam ser tomadas. Essas respostas partem de presentes diferentes. É entre o vivido e o rememorado que

Bosi (1994) contribui para a análise, ao compreender que recordar envolve refazer a experiência com as ideias e imagens do presente.

Lobato (2014) considera que a narrativa se organiza segundo o momento em que é produzida, a interlocução estabelecida e sua finalidade, enquanto Halbwachs (2006) situa a memória nos quadros sociais aos quais os sujeitos se vinculam. No PPGEⁿ, esses vínculos passam pela criação, pela docência, pela gestão, pela condição de discente ou de egresso e ajudam a compreender por que a mesma década é lembrada de formas diferentes. Preservar essa história implica conservar também essas diferenças.

Quando ninguém registra, parte do trabalho desaparece.

Epaminondas Magalhães · docente do grupo da origem

“Vários professores deixaram o Programa [...]. Daqui a pouco, se outros saírem, quem registrou essa memória do Programa? Quem fez parte do início? Quem falou desse início? [...] A estranheza passou a ser necessidade (entrevista, 2025).”

Laura Isabel Almeida · docente da primeira composição do PPGEⁿ

“A memória, ela é falha. E, quando a gente coloca no papel, todo mundo pode ter acesso [...]. Você [está] contando uma história que está sendo vivida, mas nunca foi registrada. Isso é muito importante, é um legado, é uma cultura, a cultura deste curso que você está registrando (entrevista, 2026).”

As falas deslocam o registro do campo comemorativo para um problema de permanência institucional. Enquanto uma experiência depende apenas de quem a viveu, sua continuidade fica submetida à presença dessas pessoas, à disponibilidade para narrar e às condições em que a lembrança é retomada. Ao passar pelo processo de historicização o acontecimento ganha outra duração e pode ser consultado por quem não participou dele.

Porém, o registro não é neutro. Stephanou e Bastos (2005) lembram que as fontes não são transparentes nem inocentes, pois sua produção e preservação estão atravessadas por interesses, estratégias e condições

desiguais de registro. Essa perspectiva ajuda a compreender por que o que é guardado, nomeado e classificado interfere, pois tende a definir aquilo que poderá ser reconhecido.

Atos formais, relatórios e resoluções deixam rastros mais estáveis; conversas, articulações, conflitos e trabalhos cotidianos sobrevivem de modo desigual, e por isso, a ausência de documentos não indica ausência de participação. Em vários momentos da primeira década, isso pode ser percebido no caráter informal ou provisório das soluções adotadas enquanto o Programa ainda aprendia a funcionar.

A frase retomada por Maria Alves, “aquilo que não é documentado não existe”, expressa uma disputa por reconhecimento. Marcos Pereira acrescenta outra perspectiva ao defender que a história (re)construída mostre “a cara das pessoas”. Registrar, portanto, significa preservar autoria, tornar o trabalho (re)conhecido.

Uma história compartilhada não cabe em uma lembrança única.

Claudia Landgraf · docente que participou da elaboração da proposta

“Nós precisamos de um registro desses 10 anos. [...] Alguns lembram mais coisas, outros lembram outras, e aí você vai juntar todos esses pontos; vai ouvir pessoas que entraram depois e, às vezes, têm uma perspectiva diferente (entrevista, 2025).”

Jeferson Moriel · docente e gestor da pesquisa no IFMT

“Eu acho extremamente importante [...], porque vai ter o cruzamento de dados, de produções, de avaliações, de eventos e da visão de outras pessoas. [...] A gente vai poder ver se aquilo que foi contado encontra correspondência no que os dados mostram (entrevista, 2026).”

O conjunto de depoimentos afasta a expectativa de compor uma memória total pela simples soma de lembranças. Cada posição produz um ponto de partida, uma seleção de acontecimentos e uma explicação para o que ocorreu, e a divergência entre versões não constitui ruído a ser eliminado, e indica como a instituição foi vivida por participantes situados

em lugares distintos da associação. A formulação de Ricoeur (2007), segundo a qual ao lembrar de algo o sujeito também se lembra de si, ajuda a compreender por que os depoimentos associam acontecimentos institucionais às posições ocupadas pelos participantes. Ao recuperar a primeira década, eles narram o Programa e, simultaneamente, reelaboram o lugar que reconhecem ter ocupado em sua constituição, funcionamento ou experiência formativa.

O confronto entre fontes também não funciona como tribunal destinado a decidir quem recorda corretamente. Documentos mostram o que foi formalizado; entrevistas registram o que foi percebido, negociado ou silenciado; dissertações, relatórios e trajetórias de egressos permitem acompanhar consequências que talvez não fossem visíveis no momento da decisão. Quando essas camadas se aproximam, correspondências e tensões passam a integrar a interpretação.

A fragmentação mencionada por Ana Graciela constitui, ela própria, um achado sobre a trajetória do PPGEn. Informações distribuídas entre arquivos pessoais, plataformas institucionais, relatórios e lembranças mostram que o Programa cresceu apoiado em redes de trabalho que nem sempre produziram uma memória sistematizada, e a pesquisa organiza parte desse material, mas também torna visível a necessidade de uma política institucional de preservação.

O registro desempenha uma função que ultrapassa a conservação: ao oferecer lugares reconhecíveis para docentes, gestores, mestrands e egressos, participa da própria produção do pertencimento.

Marcelo Leão · docente e coordenador pelo IFMT

“Esse registro é um marco [...]. Vai contribuir para a gente se conhecer, se identificar e se fortalecer [...]. Os egressos não se identificar ali dentro; quem está também vai se identificar, vai ter o pertencimento. E os docentes também vão se ver ali, a contribuição que estão fazendo nessa história (entrevista, 2025).”

Elisângela Arbex · egressa e doutoranda

“Essa memória precisa ser mantida e preservada para, daqui a 20 anos, observar a trajetória de desenvolvimento e amadurecimento [...]. Conta quem eu sou, conta quem você é, explica de onde o Programa veio e vai auxiliar para onde o Programa vai (entrevista, 2026).”

Ver-se na história significa identificar a contribuição realizada e compreender que a instituição resulta de trabalhos acumulados em tempos diferentes. Há, ainda, um efeito seletivo que precisa permanecer sob atenção: a forma como os participantes aparecem. Quem é nomeado? Quais ações são associadas a determinadas pessoas? Que trabalhos permanecem menos visíveis? Essas perguntas ajudam a evitar que o registro converta uma história plural em uma narrativa de poucos protagonistas.

Lembrar também serve para decidir.

Júlio César dos Santos · reitor do IFMT no encerramento da primeira década

“Fundamental [...]. A sua pesquisa vai servir de parâmetro para muitas decisões da gestão, não só para o PPGEn [...]. Vai nos auxiliar, nos ajudar, nos direcionar na tomada de decisões para melhorar a gestão dos programas (entrevista, 2026).”

Wander Barros · pró-reitor do IFMT durante a implantação

“Relembrar a história, a construção de qualquer fato, é muito relevante [...]. Eu fico muito feliz de ter contribuído e de ver o Programa funcionando (entrevista, 2026).”

Willian de Paula · reitor do IFMT entre 2017 e 2021

“São experiências dentro desta instituição [...]. São memórias boas, diga-se de passagem, e que vale a pena registrar (entrevista, 2026).”

Valdir Silva · discente da décima turma e gestor escolar

“São 10 anos, é uma década. Não é um ano, nem é dois, quer dizer, é uma história. E toda vez que você faz [...] essa pesquisa, você vai fazer uma reflexão e, ao mesmo tempo, você vai verificar pontos fortes, pontos fracos, e isso faz com que o Programa possa refletir sobre a sua atuação [...]. Preservar aquilo que está sendo bom e melhorar naquilo que precisa ser melhorado (entrevista, 2026).”

Memória, aqui, funciona como infraestrutura de decisão, e conhecer por que determinadas normas foram criadas, como a co-docência se estabeleceu, em que momento a sobrecarga docente se tornou problema e por que o acompanhamento de egressos permaneceu descontínuo permite distinguir dificuldades herdadas de questões recentes. Sem essa perspectiva, cada gestão corre o risco de tratar sintomas antigos como problemas inéditos e repetir diagnósticos já formulados. A ausência de um acompanhamento sistemático dos titulados, destacada por Hilda Olea, exemplifica esse ponto. Ela não corresponde a uma falha isolada de um período, mas ao resultado de prioridades, recursos e formas de organização acumuladas ao longo do tempo. Ao historicizar essa lacuna, torna-se possível planejar instrumentos, responsabilidades e periodicidade sem reduzir a questão a uma providência administrativa pontual.

O valor decisório do registro inclui os impasses, como o proposto por Elisângela Arbex é necessário rever também experiências desfavoráveis. Na mesma direção, Marcelo Leão menciona conhecer os “espinhos” do percurso e Jeferson Moriel defende o confronto entre narrativas e evidências. Ou seja, a história a se registrar não é composta apenas por êxitos. Dificuldades de acesso, sobrecargas, falhas de comunicação e limitações de infraestrutura constituem conhecimento institucional porque mostram como as escolhas produziram custos e quais condições precisam ser alteradas.

Registrar a primeira década é abrir o caminho para a segunda.

Edione Carvalho · docente do grupo da origem

“É uma forma de conhecer toda a trajetória de um Programa que tem feito a diferença na vida de muitas pessoas, mas também uma forma de projetar o nosso Programa [...]. A pesquisa traz uma contribuição acadêmica e social de extrema relevância (entrevista, 2025).”

Rosemar Coenga · docente desde as primeiras discussões

“Dar espaço a esta historicidade, justamente quando completamos dez anos, é um aspecto positivo [...]. A ideia é divulgar tudo aquilo que estamos idealizando, tudo aquilo que estamos buscando construir e consolidar (entrevista, 2026).”

Geison Mello · docente e participante da elaboração da proposta inicial

“Nós já passamos de 250 mestres formados [...]. É um trabalho hercúleo, feito por muitas mãos. [...] Tivemos docentes que deixaram o Programa, mudaram de campus, mudaram de estado; tivemos muita aprendizagem. A gestão de duas instituições de naturezas distintas não é fácil (entrevista, 2025).”

O conhecimento do percurso mostra capacidades construídas, compromissos assumidos e problemas que acompanharam a expansão. A história pode sustentar novas decisões, mas também pode ser mobilizada para legitimar projetos ainda sem condições de execução. Por isso, seu uso exige leitura crítica. Cristovam Albano situa o décimo aniversário como passagem entre ciclos; José Bispo pensa os resultados em escala geracional; Júlio César e Hilda Olea os traduzem em instrumentos de gestão; Wellington Galossi associa o marco à responsabilidade de quem recebeu o Programa já consolidado. São temporalidades distintas. Juntas, elas mostram que o futuro institucional depende tanto das expectativas atuais quanto da capacidade de compreender o que foi necessário para chegar até aqui. Essa perspectiva aproxima-se de Silva (2008, p. 16), para quem a recuperação da memória institucional coloca à disposição de seus participantes “a multiplicidade de experiências que devem ser levadas em conta na definição de novos caminhos a serem trilhados”.

As vozes aqui apresentadas compõem uma versão situada da primeira década, aberta a outros episódios, ênfases e interpretações. Nesse sentido, a afirmação de Bosi (1994, p. 39), de que “lembança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito”, encontra correspondência nos próprios limites deste registro. O que se reúne na pesquisa que sustenta esta obra constitui um fragmento das experiências construídas ao longo da década,

capaz de preservar nomes, decisões, vínculos e sentidos sem encerrar o passado em uma narrativa definitiva. A história permanece, assim, disponível para novas perguntas e para as memórias que continuarão a ser produzidas.

Parte III

O legado do PPGEn

A primeira década do PPGEn também se registra nas pesquisas produzidas e nas trajetórias de quem passou pelo Programa. As dissertações permitem acompanhar os problemas, contextos e escolhas que configuraram sua produção científica; o estudo dos egressos recompõe percursos que antecedem, atravessam e sucedem o mestrado, considerando formação, atuação profissional, continuidade acadêmica e produção intelectual. Os capítulos desta parte derivam da pesquisa de Comin (2026); na análise dos egressos, retomam-se também resultados publicados por Comin e Mello (2026b).

10 Uma década de pesquisas

As dissertações registram as perguntas que mobilizaram uma década de formação e pesquisa no PPGEⁿ, os contextos educativos em que foram formuladas e os caminhos escolhidos para investigá-las.

Depois de acompanhar a criação do Programa, suas formas de funcionamento e as memórias de quem participou dessa história, a leitura se desloca para aquilo que foi produzido no interior da formação. Cada dissertação responde a uma pergunta própria, situada em determinado contexto e construída por escolhas teóricas e metodológicas específicas. Reunidos, porém, esses trabalhos permitem observar movimentos que escapam à leitura isolada: temas que permaneceram, outros que ganharam espaço com o tempo, aproximações entre as linhas e modos recorrentes de investigar problemas de ensino ao longo da década.

Essa perspectiva encontra respaldo em Ghiggi (2024), que compreende as dissertações como espaços nos quais se expressam propostas e negociações presentes na vida dos programas de pós-graduação. Souza (2023), ao trabalhar com palavras-chave e resumos, mostra que a organização desse material permite reconhecer núcleos temáticos, recorrências e lacunas na produção. Silva (2021) acrescenta outra dimensão a essa leitura ao relacionar a produção científica à própria configuração dos programas, uma vez que nela se materializam tendências de investigação e formas de circulação acadêmica. Na pesquisa que deu origem a este livro, esses referenciais sustentaram a leitura das dissertações do PPGEⁿ como registro

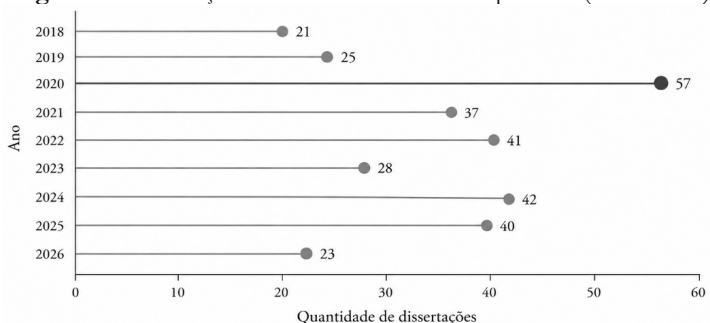
de sua configuração intelectual e de sua inserção nos debates da Área de Ensino.

A análise das dissertações parte, assim, da relação entre os temas investigados, os procedimentos metodológicos empregados e os contextos educativos em que as pesquisas foram desenvolvidas. O conjunto permite observar quais problemas ganharam presença continuada, como as três linhas de pesquisa foram assumindo contornos próprios e que aproximações se estabeleceram entre a produção do Programa, a Educação Básica, as redes públicas e questões educacionais situadas em Mato Grosso. Trata-se de ler as pesquisas como parte da história do PPGEn: trabalhos produzidos por mestrands e orientadores em condições institucionais específicas e que, reunidos, permitem reconhecer traços da identidade científica construída na primeira década.

No recorte considerado, foram identificados 318 mestrands vinculados ao PPGEn. Até 31 de março de 2026, 314 haviam concluído a defesa. Para a análise da produção acadêmica, foram localizados 313 textos integrais nos repositórios institucionais do IFMT e da UNIC, na Plataforma Sucupira e nas demais fontes institucionais consultadas. Uma das defesas permaneceu registrada nos documentos do Programa, mas a respectiva dissertação não foi localizada até o encerramento da coleta. O corpus analisado reuniu, portanto, 313 dissertações, preservando-se a distinção entre o universo de mestrands vinculados ao Programa, as defesas concluídas e os textos disponíveis para exame.

A distribuição anual das 314 defesas, conforme a Figura 1, oferece um primeiro plano dessa produção.

Figura 1: Dissertações defendidas no PPGEn por ano (2018–2026)



Fonte: adaptada de Comin (2026).

As primeiras defesas ocorrem em 2018. Esse intervalo decorre da própria organização temporal da primeira turma, cujo ingresso ocorreu no segundo semestre de 2016, por meio de processos seletivos conduzidos pelas duas instituições associadas: no âmbito do IFMT, pelo Edital nº 058/2016, e, no âmbito da UNIC, pelo Edital nº 011/16 (IFMT, 2016; Unic, 2016). Conforme os registros dos editais, as matrículas foram realizadas em 22 e 23 de agosto de 2016, com início das aulas em 26 de agosto do mesmo ano.

Observa-se, por meio da Figura 1, um crescimento gradual a partir dos primeiros anos de funcionamento, quando as primeiras turmas completam o percurso formativo, seguido de oscilações em anos marcados por conjunturas específicas, como a pandemia de Covid-19 e alterações em normas internas do programa. A distribuição anual evidencia a estabilização do número de defesas na segunda metade da década, em sintonia com a consolidação dos fluxos de ingresso e orientação e com o amadurecimento da estrutura de oferta do curso.

A distribuição por linha de pesquisa também variou ao longo da década. O Quadro 5 detalha as defesas por ano e por linha, permitindo observar em que momentos cada eixo ampliou ou reduziu sua participação no conjunto.

Quadro 5: Dissertações defendidas por ano e linha de pesquisa (2018–2026)

Linha	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	Total
L1	7	7	16	15	11	7	14	9	9	95
L2	6	11	25	13	14	14	14	13	4	114
L3	8	7	16	9	16	7	14	18	10	105

Nota: L1 - Ensino de Linguagens e seus Códigos; L2 - Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar; L3 - Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias.

Fonte: *adaptado de Comin (2026).*

A análise do Quadro 5 permite observar que a distribuição das dissertações entre as linhas de pesquisa variou ao longo da primeira década do PPGEn. No acumulado do período, a Linha 2 (Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar) reuniu o maior número de defesas, com 114 dissertações, seguida da Linha 3 (Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias), com 105, e da Linha 1 (Ensino de Linguagens e seus Códigos), com 95.

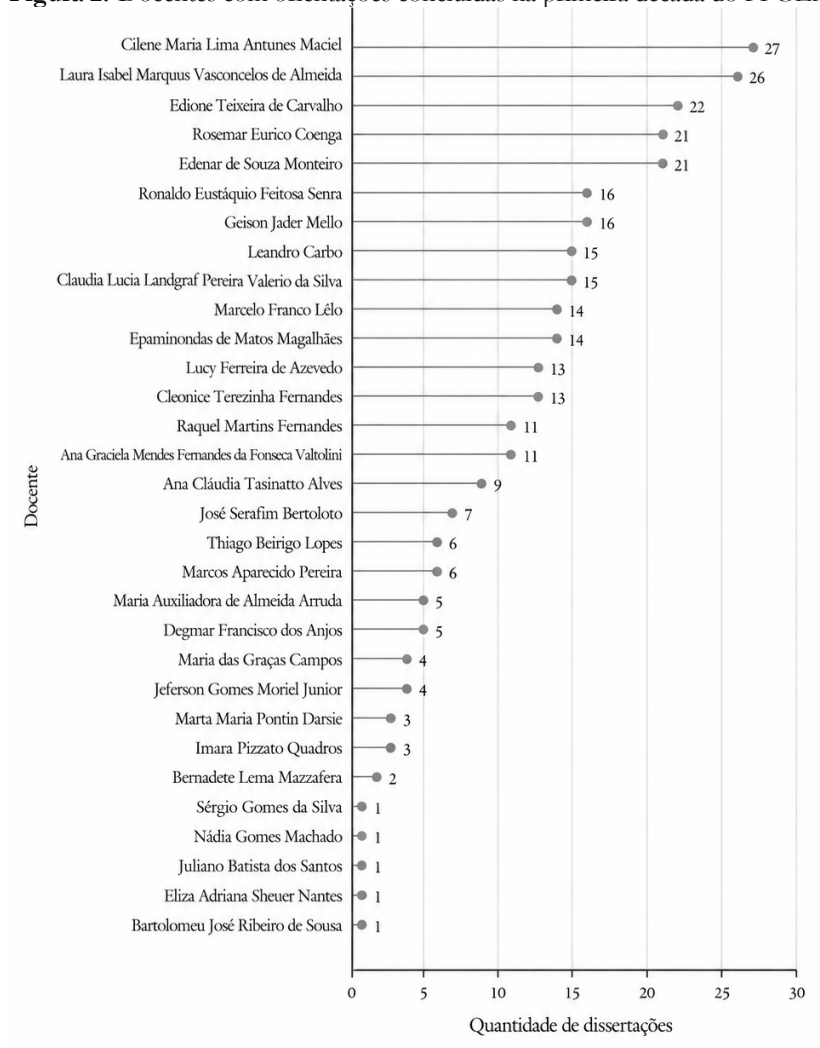
Essa diferença, contudo, não se apresentou de forma linear ano a ano. Em 2018, as três linhas registraram quantitativos próximos, com 8 defesas na Linha 3, 7 na Linha 1 e 6 na Linha 2. Em 2020, ano de maior volume de titulações no período, a Linha 2 concentrou 25 dissertações, enquanto as Linhas 1 e 3 registraram 16 defesas cada. Nos anos seguintes, a distribuição manteve oscilações: em 2024, houve equilíbrio entre as três linhas, com 14 dissertações em cada uma; em 2025, a Linha 3 voltou a apresentar maior concentração, com 18 defesas; e, em 2026, observa-se redução geral, com menor incidência na Linha 2, que registrou 4 defesas no recorte contabilizado.

Esses dados indicam que a produção acadêmica do Programa não se concentrou de modo permanente em uma única linha, mas se reorganizou conforme a dinâmica das turmas, a composição do corpo docente, a oferta de vagas e os fluxos de orientação. Assim, a ampliação da capacidade

formativa do PPGEEn ocorreu acompanhada por oscilações internas na distribuição da produção, aspecto relevante para compreender a configuração das agendas de pesquisa desenvolvidas no período.

Essa redistribuição não pode ser dissociada da composição do corpo docente em cada linha de pesquisa. Até o encerramento do recorte desta obra, o número de professores credenciados como orientadores apresentava assimetria entre as linhas, condição que ajuda a explicar a concentração de dissertações em determinadas áreas, uma vez que a oferta de vagas e a possibilidade de acompanhamento das pesquisas dependem da disponibilidade de orientadores.

A caracterização do corpus incluiu ainda a relação entre orientadores e orientandos, tomando a orientação acadêmica como um dos elementos que estruturam a formação e a continuidade das agendas de pesquisa. A Figura 2 apresenta o número de orientações concluídas por docente.

Figura 2: Docentes com orientações concluídas na primeira década do PPGEn

Fonte: adaptada de Comin (2026).

Quando se observa a distribuição das orientações, sobressai a permanência do grupo da origem em posições centrais da formação no PPGEn. Cilene Maria Lima Antunes Maciel lidera com 27 orientações, seguida de Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, com 26. Em seguida,

aparecem Edione Teixeira de Carvalho, com 22, Edenar de Souza Monteiro e Rosemar Eurico Coenga, com 21, Geison Jader Mello e Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra, com 16, e Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva e Leandro Carbo, com 15. Esses quantitativos reforçam a leitura construída na seção sobre a gênese do programa, na qual nomes como Cilene, Edione, Rosemar, Laura, Geison, Leandro, Ronaldo, Epaminondas e Cláudia aparecem reiterados nas memórias sobre as primeiras reuniões e a elaboração da APCN. A Figura 2 apresenta, portanto, que parte expressiva do núcleo docente lembrado como protagonista da criação também sustentou, ao longo da primeira década, a orientação das dissertações e a formação de mestres no programa.

Quantidade e orientação, contudo, dizem pouco sobre o conteúdo dessas 313 dissertações. Para compreender o que se pesquisou, foi necessário observar como os trabalhos nomearam seus objetos, quais assuntos reapareceram e de que modo os resumos articularam temas, contextos e procedimentos. Nesse ponto, títulos e palavras-chave produziram duas imagens complementares da produção.

Nos títulos, ganharam visibilidade os lugares e instituições em que as pesquisas foram realizadas. Mato Grosso apareceu como referência recorrente, acompanhado por Cuiabá, redes estadual e municipais, escola pública, Educação Básica e diferentes etapas de escolarização. Também se formaram núcleos vinculados à Matemática e às Ciências, às práticas pedagógicas, à leitura, à literatura e ao ensino de Língua Portuguesa. Os títulos situam, com frequência, o problema em um espaço concreto: uma escola, uma rede, um município, uma etapa de ensino ou determinado grupo de estudantes.

As palavras-chave deslocaram o centro da leitura para os conceitos usados pelos autores para situar seus estudos. Ensino assumiu posição agregadora e se aproximou de formação de professores, ensino e aprendizagem, Ensino de Ciências, Ensino de Matemática, leitura e letramento. Nesse conjunto, a marca territorial perdeu peso diante de descritores pe-

dagógicos e conceituais. A diferença entre os dois materiais é significativa: enquanto o título tende a dizer onde e sobre o que a investigação se realiza, as palavras-chave aproximam o trabalho dos debates aos quais pretende se vincular. Essa passagem do território para o campo conceitual ajuda a compreender a dupla inscrição da produção do PPGEEn: local nos problemas que investiga e conectada à Área de Ensino na linguagem acadêmica que mobiliza.

Os resumos permitiram avançar além desse primeiro rastreio. O corpus textual reuniu os 313 trabalhos e foi dividido em 2.583 segmentos de texto, dos quais 2.200 foram classificados na análise lexical, com retenção de 85,17%. A organização resultante concentrou três planos que reaparecem ao longo da produção: a explicitação dos caminhos metodológicos; os contextos curriculares, escolares e formativos em que as pesquisas foram situadas; e os focos temáticos propriamente ditos. Cerca de metade dos segmentos classificados ficou associada aos focos temáticos, enquanto os demais se distribuíram entre o contexto das pesquisas e o vocabulário metodológico (Comin, 2026, p. 199-204).

Essa composição é coerente com a escrita dos resumos. Parte deles reserva espaço considerável para nomear abordagem, instrumentos e técnicas; outra delimita o componente curricular, o nível de ensino, a escola ou o perfil dos participantes; e uma terceira concentra os problemas investigados. Quando esses planos são lidos em conjunto, a Educação Básica e a escola pública aparecem como referências persistentes, mas não exclusivas. O Programa também alcançou Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, EJA, educação do campo, comunidades indígenas e quilombolas, espaços de ressocialização, contextos de gestão e processos formativos desenvolvidos fora da sala de aula convencional.

Quadro 6: Síntese das tendências temáticas e das marcas investigativas por linha de pesquisa

Linha	Eixos recorrentes	Marcas da produção
Linha 1 - Ensino de Linguagens e seus Códigos	Leitura, literatura e formação de leitores; letramentos e produção textual; gêneros discursivos e digitais; Língua Portuguesa e Língua Inglesa; artes, audiovisual e interartes; cultura, patrimônio e memória; relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e vulnerabilidades.	Centralidade das práticas de linguagem e dos sujeitos em formação. Forte presença de mediação docente, cultura digital, linguagens artísticas e questões socioculturais, com pesquisas qualitativas, oficinas, estudos de caso, pesquisa-ação e intervenções pedagógicas.
Linha 2 - Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar	Formação docente e prática pedagógica; gestão e políticas educacionais; tecnologias e metodologias ativas; alfabetização; EJA; inclusão; educação ambiental; ações afirmativas; corpo e convivência escolar; Educação Superior e formação para o trabalho.	O professor, a escola e a formação organizam parte expressiva da produção. A linha articula fundamentos, políticas, sujeitos e instituições, com forte explicitação de procedimentos qualitativos, estudo de caso, análise documental, entrevistas, grupos focais e Análise de Conteúdo.

Linha	Eixos recorrentes	Marcas da produção
Linha 3 - Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias	Conhecimento especializado docente; Educação Matemática; Ensino de Ciências, Física, Química e Biologia; alfabetização científica; CTS e questões sociocientíficas; educação ambiental; STEAM; jogos, gamificação, robótica e programação; currículo e avaliações.	A aprendizagem do estudante e o ensino de conteúdos específicos se articulam a mediações didáticas e tecnológicas. São recorrentes sequências didáticas, pesquisa-ação, experimentação, modelagem, estudos de caso e investigações qualitativas aplicadas.

Fonte: *elaborado pelos autores (2026), com base em Comin (2026).*

Na Linha 1, as linguagens aparecem como práticas que ultrapassam o ensino formal de um componente curricular. Leitura, literatura e letramento constituem um eixo persistente, mas se aproximam de produção textual, oralidade, gêneros discursivos, cultura digital, artes, patrimônio e memória. Ao longo da década, a linha incorporou ainda questões de raça, gênero, sexualidade, saúde, violência e vulnerabilidades. A leitura deixa de aparecer apenas como habilidade escolar e passa a ser tratada também como mediação cultural, forma de participação social e caminho para problematizar identidades e desigualdades.

A presença crescente de tecnologias digitais amplia essa configuração. Memes, plataformas, objetos digitais de aprendizagem, redes sociais, dispositivos móveis e multiletramentos aparecem associados à escrita, à autoria e à produção de sentidos. O mesmo ocorre com as linguagens artísticas: fotografia, cinema, teatro, artes visuais, música e patrimônio local inserem a produção da linha em debates sobre cultura e pertencimento. O estudante ocupa posição recorrente nesses trabalhos, mas quase sempre em relação com a mediação docente e com situações concretas de leitura, escrita, expressão e circulação de discursos.

Na Linha 2, a figura do professor assume maior centralidade. Formação inicial e continuada, prática pedagógica, currículo, gestão, avaliação e políticas educacionais compõem um núcleo que atravessa pesquisas desenvolvidas em escolas, secretarias, redes municipais e estaduais e instituições de Educação Superior e Profissional. A linha reúne estudos sobre alfabetização e anos iniciais, EJA, inclusão, educação ambiental, ações afirmativas, comunidades tradicionais, corpo, afetividade e convivência escolar. Essa variedade não dissolve sua unidade: o ponto de convergência está nas condições em que a educação escolar se organiza, nas pessoas que a realizam e nas políticas e práticas que atravessam o trabalho pedagógico.

Também chama atenção, nessa linha, a visibilidade do percurso metodológico. Entrevistas, grupos focais, análise documental, estudos de caso e Análise de Conteúdo aparecem com frequência nos resumos. A denominação da própria linha encontra correspondência nesse comportamento: os fundamentos teóricos e metodológicos não permanecem apenas no título institucional, mas reaparecem nas escolhas investigativas e na preocupação em explicitar como os problemas escolares foram examinados. Essa característica convive com objetos muito diversos, do planejamento estratégico de secretarias de educação à inclusão, da Educação Infantil às ações afirmativas na pós-graduação.

Na Linha 3, estudante, aprendizagem, conhecimento, Matemática, Ciências e ensino estruturam o núcleo mais recorrente. Parte importante da produção se volta aos conhecimentos especializados de professores e aos conteúdos específicos das áreas, especialmente Matemática, Física, Química e Biologia. Ao lado desse eixo, sequências didáticas, experimentação, modelagem matemática, STEAM, jogos, gamificação, robótica e programação indicam atenção constante às mediações utilizadas para ensinar e aprender.

Essa orientação disciplinar não isolou a linha dos problemas sociais. Bullying, direitos humanos, relações étnico-raciais, gênero, negacionismo

científico, vacinação, agrotóxicos, crise climática e educação ambiental também foram incorporados às pesquisas. Em diversos trabalhos, o conteúdo científico funciona como entrada para discutir questões sociocientíficas e formação cidadã. A presença de currículo, BNCC, materiais didáticos, avaliações externas e políticas da rede estadual acrescenta ainda uma relação direta com as condições concretas do ensino em Mato Grosso.

As diferenças entre as linhas convivem com uma base metodológica comum. A leitura individual dos 313 resumos identificou 212 trabalhos que declararam abordagem qualitativa, correspondentes a 67,7% do corpus. A proporção foi de 60,6% na Linha 1, 75,4% na Linha 2 e 65,7% na Linha 3. Outros 11 resumos declararam abordagem mista e apenas um se apresentou como quantitativo. Em 89 casos, o resumo não ofereceu elementos suficientes para uma classificação segura. Esse último grupo impede tratar a produção como metodologicamente uniforme e recomenda distinguir o que foi declarado daquilo que poderia ser inferido pelo leitor.

Entre os tipos e procedimentos nomeados nos resumos, estudo de caso e pesquisa exploratória apareceram em 66 registros cada; pesquisa descritiva, em 48; sequência didática ou oficina, em 47; pesquisa-ação, em 36; e pesquisa de campo, em 33. Como essas categorias se sobrepõem, um mesmo trabalho pode reunir mais de uma denominação. O conjunto, porém, reforça uma característica já perceptível na leitura temática: parte expressiva das dissertações foi produzida em contato direto com escolas, turmas, professores e outros espaços de atuação profissional dos mestrandos.

Essa aproximação com o campo também aparece nos instrumentos utilizados. Entrevistas foram mencionadas em 172 resumos, questionários ou formulários em 124, observação em 82 e documentos ou outras fontes em 67. Em contraste, a técnica de análise dos dados permaneceu sem nomeação em 172 resumos. A Análise de Conteúdo foi explicitada em 92, seguida pela análise documental, com 28 ocorrências, e por catego-

rias menos frequentes. A diferença entre a visibilidade dos instrumentos de produção dos dados e a explicitação de seu tratamento constitui uma lacuna da escrita dos resumos e limita o que se pode afirmar sobre os procedimentos analíticos empregados no conjunto das dissertações.

Esse problema apareceu também quando se examinou a qualidade informacional dos resumos. O objetivo geral pôde ser identificado de forma explícita em 266 trabalhos, a metodologia em 306 e os resultados em 232. Os três elementos apareceram juntos em 191 resumos, correspondentes a 61% do corpus. A metodologia, portanto, foi o componente mais presente; os resultados concentraram a maior proporção de ausências ou formulações incompletas. A constatação interessa para além desta pesquisa: resumos mais completos favorecem a recuperação da produção do Programa, a elaboração de estados do conhecimento e o próprio acompanhamento institucional das pesquisas defendidas.

A leitura combinada dos temas e métodos permite reconhecer um traço que atravessa as três linhas. A primeira década foi marcada por pesquisas situadas em problemas educacionais concretos, com forte presença da Educação Básica, das redes públicas e de Mato Grosso. Esse enraizamento territorial não restringiu a produção a questões locais. Literatura, tecnologias, formação docente, currículo, inclusão, direitos, ambiente, Matemática e Ciências foram tratados em diálogo com debates que circulam na Área de Ensino. O local funciona, em muitos casos, como lugar de formulação do problema e de produção dos dados, enquanto os referenciais e as categorias analíticas conectam essas experiências a discussões mais amplas.

Outro movimento percorre o conjunto: muitas pesquisas nasceram de questões próximas ao trabalho dos próprios mestrands. Escolas, redes de ensino, componentes curriculares, programas de formação, instrumentos de avaliação e problemas vividos no cotidiano educativo aparecem como objetos recorrentes. Esse vínculo aproxima pesquisa e prática profissional sem reduzir a dissertação a um relato de experiência. O que se

observa é a transformação de situações concretas em perguntas investigáveis, submetidas a referenciais, procedimentos de produção de dados e formas de análise próprias da formação *stricto sensu*.

Consideradas em conjunto, as dissertações permitem reconhecer uma identidade científica plural, mas situada. As três linhas mantêm diferenças nítidas: as Linguagens articulam leitura, cultura, artes e práticas sociais; os Fundamentos Teóricos e Metodológicos concentram formação, escola, políticas e organização educacional; Matemática e Ciências aproximam conteúdos específicos, aprendizagem, saberes docentes e mediações didáticas. Entre elas circulam sujeitos e temas comuns - estudantes, professores, tecnologias, formação, escola pública, diversidade e território - que produzem zonas de encontro dentro do Programa.

Por opção de escopo, esta obra não reproduz, em sua extensão técnica, os parâmetros de processamento, as redes de coocorrência, as classes lexicais, as árvores de similitude, as estatísticas específicas por linha nem o confronto detalhado entre cada visualização e os resumos individuais. Esse conjunto permanece como base analítica autônoma para exame científico específico. Aqui, os resultados são mobilizados no nível necessário para compreender o que a primeira década pesquisou e como essas investigações passaram a compor o legado acadêmico do PPGEn.

As dissertações registram as perguntas construídas durante a formação; os egressos permitem acompanhar as trajetórias das pessoas que as formularam. É a partir desse deslocamento, da produção para os percursos, que se abre o capítulo seguinte.

11 Egressos: perfis e trajetórias

Acompanhar os egressos do PPGEn significa recompor trajetórias que antecedem, atravessam e sucedem o mestrado, articulando formação, atuação profissional, continuidade acadêmica e produção intelectual.

Depois das dissertações, a leitura se volta para quem realizou essas pesquisas. Os 314 mestres titulados até 31 de março de 2026 chegaram ao Programa com formações, experiências de trabalho e vínculos acadêmicos. Parte já atuava em escolas, secretarias, institutos federais, universidades e outros espaços; alguns traziam experiências anteriores de pesquisa e publicação, enquanto outros ampliaram esse contato durante o mestrado. O PPGEn integra, portanto, percursos que já estavam em curso e que continuaram depois da defesa.

Acompanhar essas trajetórias exige observar tempos diferentes. A formação inicial situa de onde vieram os titulados; a inserção profissional permite reconhecer os espaços em que atuavam no período da coleta; a continuidade em doutorado acompanha uma parcela que prosseguiu na formação *stricto sensu*; e a produção intelectual, organizada antes, durante e depois do mestrado, aproxima a análise das formas pelas quais a atividade acadêmica se intensificou, permaneceu ou se reorganizou. A passagem pelo Programa é tratada como uma etapa dessas trajetórias, relacionada às condições profissionais e acadêmicas que a antecederam e aos caminhos construídos após a titulação.

Parte desse acompanhamento foi publicada por Comin e Mello (2026b), em estudo voltado à formação inicial, à inserção profissional,

à continuidade em doutorado e à atuação acadêmica posterior à defesa. O capítulo retoma esses resultados e incorpora dimensões desenvolvidas com maior amplitude na dissertação de Comin (2026), sobretudo a série histórica do acompanhamento institucional e a comparação da produção intelectual antes, durante e após o mestrado.

Antes de perguntar onde estavam os egressos, a pesquisa precisou verificar como o próprio PPGEn vinha acompanhando seus titulados. Nos Relatórios Coleta, o tema aparece de forma gradual. Em 2016 e 2017, quando ainda não havia defesas, predominava a descrição do perfil esperado. A partir de 2018, os primeiros mestres passaram a integrar os registros; em 2019, foi mencionada uma Comissão de Acompanhamento dos Egressos; entre 2020 e 2023, os relatórios registraram questionários, contatos com orientadores, participação em eventos e exemplos de continuidade acadêmica. Em 2024, o formulário eletrônico alcançou 107 respondentes e apareceu a intenção de organizar um banco de dados. A sequência documenta iniciativas de acompanhamento, mas também sua distribuição entre instrumentos, anos e gestões.

A leitura das avaliações da CAPES reforça essa diferença entre trajetórias reconhecidas e capacidade institucional de acompanhá-las. Na Avaliação Quadrienal 2021, destino, atuação e acompanhamento receberam apreciação positiva. Na avaliação publicada em 2026, os casos apresentados pelo Programa continuaram valorizados, enquanto as estratégias e os instrumentos de acompanhamento receberam conceito Insuficiente. O contraste situa uma questão que atravessa este capítulo: conhecer trajetórias individuais e manter uma política contínua de acompanhamento são dimensões distintas.

Diante dessa fragmentação, registros institucionais e Currículos Lattes precisaram ser reunidos em uma mesma base. A advertência formulada no artigo permanece pertinente: “Nenhuma dessas fontes, de forma isolada, restitui a totalidade do percurso” (Comin; Mello, 2026b, p. 2). O Lattes reúne formação, vínculos, produção, projetos, orientações e bancas, mas

depende do preenchimento de cada titular. Os documentos do Programa confirmam ingresso, linha, orientação e defesa, porém alcançam apenas parte do que ocorre depois da titulação. A articulação das fontes permite reconstruir trechos das trajetórias e, ao mesmo tempo, explicita o que permanece fora do campo documental.

Os 314 Currículos Lattes foram localizados e conferidos. No momento da coleta, 266 haviam sido atualizados entre 2023 e 2026, o que corresponde a 84,71% da base; os outros 48 apresentavam intervalos maiores sem atualização. Essa diferença foi tratada como condição da fonte. Um currículo desatualizado reduz a capacidade de acompanhar atividades recentes, mas sua ausência de registros não autoriza concluir que a trajetória acadêmica ou profissional tenha sido interrompida (Comin; Mello, 2026b).

Os perfis começam antes do ingresso no PPGEn. A primeira graduação dos titulados distribui-se por diferentes áreas do conhecimento, com maior concentração em Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Exatas e da Terra. Juntas, essas três áreas reúnem 220 egressos, ou 70,06% do grupo. Letras e Pedagogia aparecem com maior frequência, acompanhadas por Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Química, Geografia, Física e outras formações. A composição aproxima o grupo da estrutura multidisciplinar da Área de Ensino e ajuda a compreender a diversidade de objetos que apareceu nas dissertações examinadas no capítulo anterior.

A procedência da primeira graduação acrescenta o território a esse perfil. Dos 314 titulados, 235 concluíram a graduação em Mato Grosso e 170 em Cuiabá. A UFMT aparece como instituição de origem de 105 egressos, ao lado da UNIC, do IFMT, da UNEMAT e de outras instituições do estado. Esse ponto antecede o próprio mestrado: parcela expressiva de quem chegou ao PPGEn já havia construído sua formação superior em Mato Grosso. A presença regional do Programa, discutida

desde os capítulos sobre sua criação, reaparece agora nas trajetórias que convergiram para o curso.

Tabela 1: Indicadores de formação e inserção profissional dos egressos do PPGE_n

Dimensão	Indicador	Base	N	%
Formação inicial	Primeira graduação concluída em Mato Grosso	314	235	74,84
Formação inicial	Primeira graduação concluída em Cuiabá	314	170	54,14
Inserção profissional	Com vínculo registrado como atual ou sem encerramento	314	296	94,27
Inserção profissional	Com ao menos um vínculo em instituição pública	296	247	83,45
Território de atuação	Com ao menos um vínculo profissional em Mato Grosso	296	242	81,76

Nota: a coluna “Base” indica o universo utilizado no cálculo de cada percentual.

Fonte: elaborada pelos autores (2026), com base em Comin (2026) e Comin e Mello (2026b).

A inserção profissional conserva forte vínculo com o campo educacional. Entre os 296 egressos com atuação documentada, foram identificados 572 vínculos, porque parte dos titulados exercia mais de uma atividade. Quando se reúnem Educação Básica, gestão e órgãos educacionais, Ensino Superior, Educação Profissional e Tecnológica e registros educacionais sem segmento delimitado, 486 vínculos, equivalentes a 84,97% do total, situam-se na educação. A docência permanece como núcleo expressivo, acompanhada por funções de gestão, coordenação, acompanhamento pedagógico, apoio técnico e atuação no Ensino Superior.

A presença no setor público acrescenta outra característica ao conjunto. Entre os egressos com atuação identificada, 247 mantinham pelo menos um vínculo público. Essa inserção alcança escolas, secretarias,

universidades e institutos federais, espaços que participaram da própria história formativa do PPGEn e das pesquisas desenvolvidas em sua primeira década. O resultado localiza os titulados em estruturas responsáveis pela oferta e pela gestão da educação, sem estabelecer que o ingresso ou a permanência nesses postos tenha decorrido do mestrado.

O território aproxima o ponto de origem e o local de atuação. Dos 296 egressos com informação profissional disponível, 242 possuíam ao menos um vínculo em Mato Grosso. A Rede Estadual de Educação, as redes municipais e o IFMT concentram 310 dos 572 vínculos registrados. Cuiabá permanece como principal município isolado, mas os vínculos identificados no interior, distribuídos por diferentes localidades, mostram que a presença profissional dos mestres ultrapassa a capital. A leitura ganha sentido diante da criação do PPGEn como resposta à demanda regional por formação *stricto sensu* e das assimetrias que ainda marcam a oferta de pós-graduação no Centro-Oeste.

A concentração em Mato Grosso convive com circulação entre redes, instituições e funções, e parte dos egressos prosseguiu a formação em outros programas. O doutorado constitui uma dessas possibilidades. Foram identificados 52 percursos iniciados depois da defesa no PPGEn: 15 já estavam concluídos e 37 permaneciam em andamento quando os currículos foram consultados. O grupo corresponde a 16,56% dos 314 titulados.

Tabela 2: Continuidade acadêmica dos egressos em doutorado, por linha de pesquisa

Linha de pesquisa	N	Em Concl.	Em curso	Total	%
	linha				linha
Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias	105	8	13	21	20,00
Ensino de Linguagens e seus Códigos	95	6	11	17	17,89

Linha de pesquisa	N linha	Concl.	Em curso	Total	% linha
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar	114	1	13	14	12,28
Total	314	15	37	52	16,56

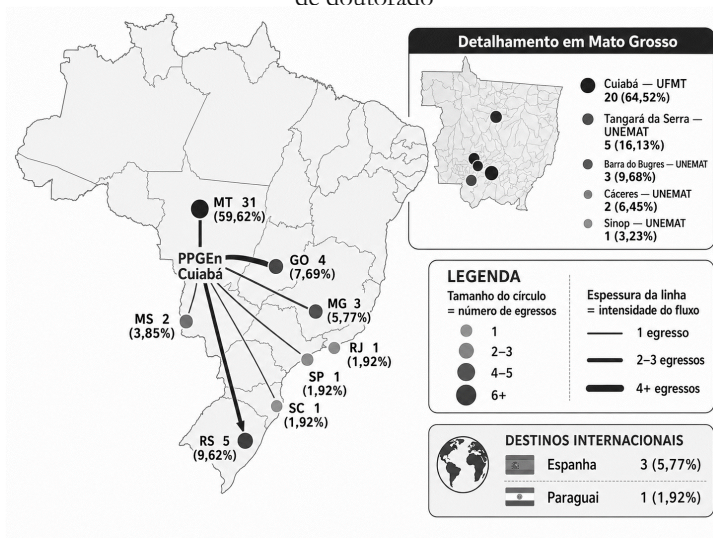
Nota: os percentuais por linha utilizam como denominador o total de egressos titulados em cada linha de pesquisa.

Fonte: *adaptada de Comin e Mello (2026b, p. 13), com base nos Currículos Lattes dos egressos do PPGEn.*

As diferenças percentuais entre as linhas descrevem a composição do grupo e o tempo observado e devem ser lidas como distribuição dos percursos, sem hierarquização entre as áreas. As turmas mais antigas tiveram maior intervalo para participar de processos seletivos e concluir outra etapa formativa. Além disso, ingresso em doutorado envolve oferta regional, condições de trabalho, deslocamentos, responsabilidades familiares, financiamento e disponibilidade de programas compatíveis com os interesses de pesquisa. O dado informa continuidade acadêmica, enquanto as razões de cada escolha exigem escuta direta dos egressos.

A distribuição dos doutorados mantém forte relação com o Centro-Oeste. Dos 52 percursos, 31 situavam-se em instituições de Mato Grosso e 37 na região. UFMT e UNEMAT reuniam a maior parte dos casos no estado; os demais alcançavam outras unidades da Federação e quatro instituições estrangeiras. Também há proximidade entre os campos escolhidos e a formação no PPGEn: 42 percursos, equivalentes a 80,77%, estavam em programas de Educação, Ensino, Estudos de Linguagem, Estudos Literários, Estudos Linguísticos ou Letras. Outros doutorados se distribuíam por áreas distintas, acompanhando a composição multidisciplinar do Programa (Comin; Mello, 2026b).

Figura 3: Alcance territorial da continuidade acadêmica dos egressos em nível de doutorado



Fonte: reproduzida de Comin e Mello (2026b, p. 14)

A produção intelectual acrescenta outra perspectiva à análise. Nesse ponto, o interesse recai sobre o que já existia antes do ingresso, o que ganhou intensidade durante o mestrado e o que permaneceu registrado depois da defesa. A comparação foi possível para 276 egressos com ano de ingresso e de conclusão identificados e titulação até 2025. Antes do PPGEn, 149 apresentavam produção bibliográfica; durante o curso, esse número alcançou 220. No mesmo intervalo formativo, 245 egressos registraram ao menos uma atividade entre produção bibliográfica, produção técnica, projetos, orientações e bancas.

O crescimento durante o mestrado merece ser considerado junto às condições próprias da formação. Disciplinas, orientação, grupos de pesquisa, eventos e a elaboração da dissertação criam oportunidades e exigências de escrita e comunicação científica. A ampliação das publicações nesse período registra maior inserção em práticas acadêmicas e deve ser interpretada junto às experiências anteriores e às condições oferecidas pelo próprio percurso formativo. Muitos titulados já chegavam ao Programa

com experiência profissional e algum repertório de produção; outros passaram a publicar com maior frequência enquanto estavam vinculados ao curso.

Depois da defesa, o alcance diminui, mas parte das trajetórias conserva atividade acadêmica. Entre os 245 egressos com algum registro durante o mestrado, 128 continuaram com ocorrências no período posterior. Na produção bibliográfica, 107 dos 220 que publicaram durante o curso mantiveram registros depois da titulação. A coautoria com o orientador também se modifica: 180 dos 220 egressos com produção durante o mestrado registraram alguma publicação conjunta; depois da defesa, a colaboração permaneceu em 74 dos 113 currículos com produção bibliográfica. A redução acompanha uma reconfiguração das redes, nas quais relações construídas no PPGEn passam a conviver com novos grupos, orientadores, instituições e parceiros de trabalho.

Para o período posterior, a análise considerou os 291 titulados até 2025. Os 23 egressos de 2026 permaneceram fora desse recorte por terem defendido no mesmo ano da coleta, sem intervalo comparável para novos registros. A síntese publicada no artigo reúne cinco dimensões de produção e atuação acadêmica.

Tabela 3: Registros de produção e atuação acadêmica posteriores ao mestrado (n = 291 egressos)

Dimensão	Registros (n)	Egressos (n)	% de 291	Mediana por egresso
Produção bibliográfica	1.083	113	38,83	4
Produção técnica	512	66	22,68	4
Participação em projetos	115	36	12,37	2
Atividades de orientação	217	24	8,25	4
Participação em bancas	306	40	13,75	4,5
Ao menos um registro em qualquer dimensão	-	130	44,67	-

Nota: as dimensões podem se sobrepor; o percentual utiliza como denominador os 291 egressos com defesa até 2025.

Fonte: *reproduzida de Comin e Mello (2026b, p. 15), com base nos Currículos Lattes dos egressos do PPGEn.*

Os 130 currículos com alguma ocorrência posterior correspondem a 44,67% do grupo com janela de acompanhamento. A produção bibliográfica alcançou 113 egressos e permaneceu como a dimensão de maior presença. Nesse conjunto, foram registrados 326 artigos em periódicos, 233 capítulos de livros e 98 livros publicados ou organizados. A produção técnica apareceu em 66 trajetórias; projetos, orientações e bancas envolveram grupos menores, mas registram outras formas de participação na pesquisa, na formação e na avaliação acadêmica (Comin; Mello, 2026b).

As 217 orientações posteriores ao mestrado foram realizadas por 24 egressos, com maior concentração em graduação e trabalhos de conclusão de curso. As 306 participações em bancas envolveram 40 titulados e incluíram, além da graduação, registros de especialização, mestrado e doutorado. Essas atividades dependem das posições profissionais ocupadas e, por isso, aparecem em parte específica do grupo. Ainda assim, acrescentam uma dimensão que a simples contagem de publicações deixaria de fora: alguns mestres passaram a acompanhar e avaliar a formação de outros estudantes.

A continuidade das relações construídas durante o curso também pode ser acompanhada pelas coautorias. Entre os 130 egressos com alguma atividade posterior documentada, 78 mantiveram produção bibliográfica ou técnica com o orientador do mestrado. A permanência dessas parcerias convive com a formação de novas redes. O dado interessa menos como medida de dependência em relação ao antigo orientador e mais como registro de que parte das relações de pesquisa atravessou a defesa e continuou produzindo trabalho conjunto.

Contudo, o estudo realizado carrega alguns limites, como a ausência de uma linha de base construída no ingresso. Os Currículos Lattes permi-

tem localizar formações, vínculos e produções em diferentes momentos, porém o conjunto de variáveis disponível varia entre os egressos e entre os períodos observados. A pesquisa alcança posições documentadas e aproximações temporais; mudanças de função, progressão na carreira, remuneração, responsabilidades assumidas no trabalho e efeitos da dissertação sobre a prática profissional exigiriam instrumentos próprios de acompanhamento.

Também ficaram fora da base documental aspectos que interferem nos percursos formativos: responsabilidades familiares, deslocamentos entre municípios, condições de permanência, acesso a bolsas, gênero e outras dimensões sociais. O Lattes registra cursos, produções e vínculos, mas guarda pouco sobre os sentidos atribuídos à formação e sobre as condições que facilitaram ou dificultaram cada escolha. A escuta periódica dos próprios egressos ampliaria esse quadro e permitiria compreender diferenças que a documentação curricular apenas sinaliza.

Os limites encontrados devolvem a análise ao acompanhamento institucional. Figueiredo (2022) propõe que a relação com o egresso comece no ingresso e seja atualizada durante o curso, na conclusão e depois dela. Para o PPGE_n, essa perspectiva permitiria constituir uma base comum, reunir expectativas, condições de trabalho e experiências formativas e retomar as mesmas informações em intervalos definidos. Em uma associação entre IFMT e UNIC, a continuidade desse trabalho também depende de procedimentos compartilhados de atualização, guarda e uso dos dados, capazes de atravessar mudanças de coordenação.

A primeira década oferece, portanto, um ponto de partida para esse acompanhamento. O levantamento realizado reuniu informações que estavam dispersas entre Relatórios Coleta, avaliações da CAPES, registros acadêmicos e Currículos Lattes. Transformar essa base em prática continuada permitiria ao Programa acompanhar destino profissional, formação posterior, circulação da produção, vínculos com orientadores e participação dos titulados em novos espaços de ensino e pesquisa. Uma série

histórica pode servir à avaliação externa, preservar memória institucional e oferecer elementos para decisões sobre formação, inserção regional e planejamento.

Comin e Mello (2026b, p. 17) sintetizam esse ponto ao afirmar que “a defesa encerra o vínculo discente, mas a formação permanece”. No PPGEn, essa permanência assume formas distintas: está na presença de mestres em escolas, redes e instituições de Mato Grosso; nos doutorados iniciados; nas publicações e produções técnicas; nas orientações, bancas e projetos; e nas relações acadêmicas que continuaram depois da conclusão do curso. O legado formativo se torna visível quando essas trajetórias são relacionadas à história do Programa e às condições em que cada uma delas se desenvolveu.

Os perfis e trajetórias reunidos neste capítulo encerram a Parte III em diálogo com as pesquisas examinadas anteriormente. As dissertações registram as perguntas formuladas no interior do PPGEn; os egressos permitem acompanhar como a formação se insere em vidas profissionais e acadêmicas que começaram antes do mestrado e seguem depois dele. É a partir dessa relação entre instituição, pesquisas, memórias e trajetórias que a primeira década pode ser retomada, na sequência, em perspectiva.

Uma década em perspectiva

Depois de acompanhar a trajetória institucional, as vozes de quem viveu o Programa, as pesquisas produzidas e os percursos de seus egressos, a primeira década pode ser retomada pelo que essas dimensões apresentam quando analisadas em conjunto.

Depois de percorrer a criação do PPGEⁿ, seu funcionamento, as memórias de quem participou dessa história, as pesquisas desenvolvidas e as trajetórias dos egressos, a primeira década adquire uma leitura mais ampla. O Programa se constituiu pela convergência entre a demanda regional por formação *stricto sensu* na Área de Ensino, a associação entre IFMT e UNIC e o trabalho de pessoas que assumiram responsabilidades acadêmicas, administrativas e políticas. A criação envolveu negociações, composição docente, elaboração da APCN e atendimento às exigências da CAPES; a implantação exigiu rotinas, normas e condições de trabalho; o desenvolvimento ocorreu por sucessivas revisões desses arranjos diante das avaliações, das demandas internas e das condições institucionais de oferta.

Na trajetória institucional, três movimentos se entrelaçam: criação e reconhecimento; organização acadêmica e condições de funcionamento; avaliação, autoavaliação e planejamento. A associação reuniu capacidades das duas instituições e sustentou a oferta gratuita do mestrado em um estado marcado pela concentração territorial da pós-graduação. Mudanças no regimento, no Colegiado, nas responsabilidades de coordenação, na distribuição do trabalho docente e nas atividades formativas registram

o amadurecimento construído no próprio funcionamento. A elevação para a nota 4 expressa avanços reconhecidos na formação, na produção e na organização acadêmica e, ao mesmo tempo, recoloca para a segunda década questões de infraestrutura, financiamento, estabilidade docente, inserção acadêmica e acompanhamento dos egressos.

As memórias acrescentaram a dimensão vivida a esse percurso. A expressão "grupo da origem" reconheceu pessoas que atuaram na formulação da proposta e na sustentação dos primeiros anos e mostrou, também, como a memória institucional seleciona protagonismos, episódios e silêncios. Os relatos trouxeram aprendizagem coletiva, negociações entre as instituições, sobrecarga de trabalho, pressão por produção acadêmica e dificuldades próprias de um Programa que aprendia a funcionar enquanto recebia suas primeiras turmas. Entre discentes e egressos, a gratuidade e a organização quinzenal ampliaram possibilidades de ingresso, enquanto deslocamentos, despesas e a conciliação entre estudo, trabalho e família condicionaram a permanência. Essas experiências dão densidade aos atos e normas que formalizaram o percurso.

O conjunto das dissertações registra outra dimensão dessa história. A produção se vincula às Linguagens, à formação e às políticas educacionais, ao ensino de Matemática e Ciências Naturais e às tecnologias, com presença recorrente da Educação Básica, das redes públicas e de problemas educacionais situados em Mato Grosso. Predominam abordagens qualitativas e pesquisas desenvolvidas com professores, estudantes e outros sujeitos dos contextos em que os mestrandos atuavam. Nas entrevistas, aprender a pesquisar aparece associado à escrita, à formulação de problemas, às escolhas metodológicas e à autonomia acadêmica; nas dissertações, essa formação assume expressão coletiva em temas, objetos e procedimentos que configuraram a identidade científica construída pelo PPGE n a década.

As trajetórias dos egressos ampliam a observação. A inserção profissional permanece concentrada na educação, sobretudo no setor público e

em instituições situadas em Mato Grosso. Parte dos titulados prosseguiu em cursos de doutorado, manteve produção acadêmica ou registrou relações de coautoria e outras atividades vinculadas à pesquisa. Essas continuidades assumem intensidades distintas e se inserem em percursos iniciados antes do mestrado, atravessados por condições profissionais, oportunidades institucionais e escolhas pessoais. Os registros caracterizam posições e atividades; a compreensão dos sentidos atribuídos às mudanças exige escuta direta e acompanhamento longitudinal. A presença regional documentada convive, ainda, com os custos de deslocamento e permanência narrados por quem precisava percorrer longas distâncias até Cuiabá.

Vistos em conjunto, esses resultados permitem compreender o legado da primeira década em dimensões documentadas, percebidas e inferidas. Ele abrange a associação mantida por IFMT e UNIC, os mestres formados, as dissertações produzidas, as normas e avaliações, os sentidos atribuídos à formação e ao pertencimento e os percursos acadêmicos e profissionais registrados depois da titulação. A contribuição deste registro está em relacionar o Programa formalizado nos documentos, o Programa vivido pelos participantes, o conhecimento produzido e as trajetórias que continuaram depois da defesa. Cada fonte conserva seu alcance: documentos sustentam marcos e decisões; memórias apresentam experiências e sentidos; dissertações materializam a produção; registros dos egressos acompanham parte dos percursos posteriores.

Algumas questões seguem abertas para a segunda década. A circulação das dissertações, a apropriação de seus resultados, as mudanças profissionais atribuídas pelos próprios egressos à formação e as desigualdades de acesso e permanência requerem acompanhamento continuado. O acervo organizado nesta pesquisa oferece referências para uma política compartilhada de acompanhamento de egressos, para a preservação da memória institucional, para a autoavaliação e para o planejamento. Também sustenta novas investigações sobre a leitura integral das dissertações, as redes de coautoria, os percursos de doutoramento e os usos do conhe-

cimento produzido. A primeira década deixa, assim, uma base histórica que pode orientar decisões sobre renovação docente, inserção acadêmica, fortalecimento das linhas e discussão do doutorado.

Ao ingressar na décima turma, encontrei um Programa cujo funcionamento parecia consolidado. A pesquisa revelou o trabalho, as decisões, as disputas e as alianças que produziram as condições pelas quais profissionais da educação pública, entre os quais me incluo, tiveram acesso à formação *stricto sensu*. Retomo, por isso, a frase que abriu este livro – “Celebramos uma década!” – com um sentido construído pela investigação. Celebrar significa reconhecer quem formulou e manteve o PPGEn, os estudantes que sustentaram seus percursos formativos e os egressos que levaram essa experiência a outros espaços. O registro produzido preserva uma parte dessa história e a mantém disponível a novas memórias, pesquisas e decisões institucionais. Os marcos apresentados a seguir recolocam essa trajetória em sequência cronológica; depois das histórias, das pesquisas e das trajetórias reunidas nestas páginas, cada data passa a condensar os trabalhos e as escolhas que deram forma à primeira década e projetaram o Programa para a segunda.

Marcos institucionais

Alguns acontecimentos condensam inflexões do percurso institucional. O quadro a seguir reúne os marcos documentados que estruturam a passagem da criação à primeira década de funcionamento.

Quadro 7: Marcos institucionais da primeira década do PPGEn

Período	Marco institucional e documento de referência	Significado histórico e analítico
2013–2014	Articulações iniciais entre docentes da UNIC e aproximação com o IFMT para construção da proposta em associação ampla, posteriormente formalizada na APCN 656/2015 (CAPES, 2016).	Indica que a criação do PPGEn antecedeu sua formalização documental, envolvendo composição de grupo docente, definição de área, negociação institucional e busca por oferta gratuita em nível <i>stricto sensu</i> .
2015	Submissão da APCN 656/2015 à CAPES, no calendário APCN Acadêmico 2015.	Marca a passagem da intenção institucional para o fluxo oficial de avaliação da pós-graduação, com apresentação da proposta à Área de Ensino e explicitação da demanda regional por formação de mestres.

Período	Marco institucional e documento de referência	Significado histórico e analítico
nov. 2015	Diligência documental da APCN 656/2015 (CAPES, 2016).	Registra o processo de ajustes exigidos pela avaliação, evidenciando que a aprovação do Programa resultou de adequações institucionais, documentais e acadêmicas.
25 abr. 2016	Recomendação de aprovação da APCN 656/2015 pela CAPES (CAPES, 2016).	Constitui o marco de autorização acadêmica que viabilizou a implantação do mestrado em Ensino em associação ampla entre IFMT e UNIC.
2016	Primeira seleção discente, organizada pelo Edital IFMT nº 058/2016 e pelo Edital UNIC nº 011/16, com início das atividades acadêmicas da turma inaugural.	Materializa a associação ampla na oferta da primeira turma, com vagas distribuídas entre IFMT e UNIC e procura expressiva pelo curso, tomada como indicio da demanda por pós-graduação em Ensino em Mato Grosso.
2016	Aprovação e entrada em vigor do Regimento Interno do PPGEn de 2016 (IFMT; UNIC, 2016).	Estabelece as bases iniciais de funcionamento do Programa, com definição de atribuições, fluxos acadêmicos, composição administrativa, critérios de ingresso, procedimentos de defesa e responsabilidades das instituições associadas.

Período	Marco institucional e documento de referência	Significado histórico e analítico
15 fev. 2017	Reconhecimento oficial do mestrado em Ensino pela Portaria MEC nº 259, de 15 de fevereiro de 2017, publicada no Diário Oficial da União em 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).	Insere formalmente o PPGE n no Sistema Nacional de Pós-Graduação, conferindo validade nacional ao curso e aos títulos expedidos.
2017	Ficha de Avaliação CA PES 2017, referente ao primeiro acompanhamento do Programa.	Apresenta o PPGE n como programa recém-implantado, com proposta consistente e corpo docente em consolidação, ainda sem ciclo completo de formação para avaliação mais ampla de dissertações e produção discente.
A partir de 2018	Ampliação progressiva de vagas e reorganização da capacidade de orientação, registrada em editais e relatórios institucionais do Programa.	Responde à elevada procura pelo curso e à pressão social por ampliação do acesso, ao mesmo tempo em que aumenta as exigências sobre orientação, oferta de disciplinas e organização acadêmica.
10 dez. 2018	Aprovação do Regulamento de Atividades Docentes do IFMT (RAD) pela Resolução CONSUP/IFMT nº 059, de 10 de dezembro de 2018 (IF MT, 2018).	Reconhece, no âmbito do IF MT, a especificidade do trabalho docente na pós-graduação stricto sensu, incluindo orientação, pesquisa, produção acadêmica, participação em bancas e acompanhamento dos mestrandos como dimensões da carga de trabalho.

Período	Marco institucional e documento de referência	Significado histórico e analítico
14 mar. 2019	Renovação do reconhecimento pela Portaria MEC nº 609, de 14 de março de 2019, publicada no Diário Oficial da União em 18 de março de 2019 (Brasil, 2019).	Confirma a permanência do Programa no sistema avaliativo da CAPES após o primeiro ciclo de acompanhamento, consolidando sua condição institucional.
2021	Ficha da Avaliação Quadri- enal CAPES 2017–2020, divulgada em 2021, com manutenção da nota 3 (CA PES, 2023).	Funciona como ponto de in- flexão avaliativa, ao reconhecer a continuidade do Programa, mas apontar fragilidades na produção intelectual, na forma- ção, na organização dos dados e no acompanhamento dos resultados.
2023	Revisão do Regimento Interno do PPGE n, com versão reformulada em 2023 (IFMT; UNIC, 2023).	Registra a passagem de uma normatização voltada à implan- tação para uma regulação mais aderente ao funcionamento acumulado do Programa, incluindo reorganização do Colegiado, ampliação da repre- sentação discente e atualização de fluxos acadêmicos.
2023	Regulamentação e reorganiza- ção das atividades formativas, incluindo o Regulamento das Atividades Programadas do PPGE n.	Indica a ampliação dos me- canismos internos de acom- panhamento formativo, com maior definição de critérios para atividades complementa- res, participação em eventos, produção científica e integrali- zação do percurso acadêmico.

Período	Marco institucional e documento de referência	Significado histórico e analítico
2023–2024	Reorganização de macro-projetos e alinhamento entre linhas de pesquisa, projetos docentes, dissertações e produção acadêmica, conforme relatórios institucionais e planejamento do Programa.	Representa mudança na governança acadêmica, com deslocamento de uma lógica centrada na manutenção do funcionamento para uma organização orientada por coerência interna, metas, avaliação e acompanhamento dos resultados.
2025–2028	Formulação do Planejamento Estratégico do PPGE n 2025–2028.	Sistematiza eixos, objetivos e resultados esperados para o desenvolvimento do Programa, articulando avaliação CA PES, demandas institucionais, produção acadêmica, inserção social, internacionalização e projeção do doutorado.
2026	Ficha da Avaliação Quadri- enal CAPES 2021–2024, publicada em 2026, com elevação do PPGE n para nota 4 (CAPES, 2026a).	Registra o reconhecimento dos efeitos das reorientações adotadas após a manutenção da nota 3, sobretudo no quesito Formação, ao mesmo tempo em que mantém desafios no planejamento, na autoavaliação, no acompanhamento de egressos e na inserção nacional e internacional.

Período	Marco institucional e documento de referência	Significado histórico e analítico
2026	Elaboração da proposta de doutorado, vinculada ao amadurecimento institucional do PPGEn e às metas projetadas no planejamento estratégico.	Expressa a projeção de verticalização do Programa e indica que a primeira década produziu condições acadêmicas, docentes e organizacionais para pleitear novo nível de formação.

Fonte: *Adaptado de Comin (2026).*

Observados em sequência, os marcos evidenciam que a institucionalização do PPGEn ocorreu por ajustes produzidos em diferentes momentos da década. O quadro permite visualizar a passagem da criação e implantação para uma etapa em que avaliação, planejamento e reorganização acadêmica passaram a orientar parte crescente das decisões do Programa. A proposta de doutorado, ao final desse percurso, projeta essas experiências acumuladas para a segunda década.

Fontes consultadas

Documentos, entrevistas e registros que sustentam esta reconstrução

A história reunida neste livro foi construída a partir de fontes de naturezas diferentes. Atas, regimentos, editais, relatórios, portarias e outros registros documentam decisões, mudanças e formas de organização do Programa; as entrevistas acrescentam experiências, lembranças e interpretações de pessoas que ocuparam diferentes lugares nessa história. Nas páginas seguintes, são apresentadas as 36 entrevistas que compõem o corpus oral e os principais documentos e registros consultados ao longo da pesquisa e retomados na escrita do livro. A relação preserva a procedência das informações mobilizadas nos capítulos e permite reconhecer de onde partem as reconstruções apresentadas.

1 Participantes e entrevistas

As 36 entrevistas reúnem gestores, docentes, discentes e egressos vinculados a diferentes momentos do PPGEn. No livro, os participantes são apresentados por uma forma abreviada do nome, adotada para dar fluidez à leitura sem ocultar a identidade da fonte. O quadro a seguir registra o nome completo, a relação de cada participante com o Programa e a data da entrevista.

Quadro 8: Relação dos entrevistados

Nome completo	Relação com o PPGEn	Entrevista
José Bispo Barbosa	Reitor do IFMT. Período de vínculo: 2009-2017.	29/04/2026
Willian Silva de Paula	Reitor do IFMT. Período de vínculo: 2017-2021.	23/03/2026
Júlio César dos Santos	Reitor do IFMT. Período de vínculo: 2021–2029.	18/05/2026
Wander Miguel de Barros	Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMT. Período de vínculo: 2016-2020.	26/03/2026
Hilda Regina Pereira Menezes Olea	Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do IFMT. Período de vínculo: 2024-2026.	17/04/2026
Jeferson Gomes Moriel Junior	Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do IFMT. Período de vínculo: 2019-2021.	07/04/2026
Cristovam Albano da Silva Junior	Diretor-Geral do IFMT Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Período de vínculo: 2017-2021.	30/03/2026
Cilene Maria Lima Antunes Maciel	Coordenadora do PPGEn pela UNIC nos anos iniciais; participante da proposição e da associação ampla (2013–2016). Período de vínculo: Coordenação em 2016–2022;; Docente desde 2016.	29/04/2026
Geison Jader Mello	Coordenador do PPGEn pelo IFMT nos anos iniciais; participante da elaboração da proposta (2014–2016). Período de vínculo: Coordenação em 2016–2019; Docente desde 2016..	09/10/2025

Nome completo	Relação com o PPGE	Entre- vista
Marcelo Franco Leão	Coordenador do PPGE pelo IFMT; presidente do Colegiado a partir da alternância institucional; Docente permanente do IFMT. Período de vínculo: Docente desde 2021; Coordenação entre 2022-2026.	19/11/2025
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini	Coordenadora do PPGE pela UNIC; Docente da UNIC. Período de vínculo: Docente desde 2018; Coordenação desde 2023-2026.	06/02/2026
Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva	Docente do PPGE; participou da elaboração da APCN; atuou pelo IFMT e, após a aposentadoria, passou a integrar o Programa pela UNIC; atuação vinculada à Linha 1. Atuou como Coordenadora no Programa. Período de vínculo: Docente desde 2016-2026; Coordenação em 2019-2020, e 2022.	12/12/2025
Edione Teixeira de Carvalho	Docente do IFMT; participante das reuniões iniciais e da implantação do Programa; atuação vinculada à Linha 2; exerceu função de coordenação no PPGE. Atuou como Coordenadora no Programa. Período de vínculo: Docente desde 2016-2026; Coordenação em 2021-2022.	09/12/2025
Epaminondas de Matos Magalhães	Docente do IFMT; participante da implantação do Programa; atuação vinculada à Linha 1. Atuou como Coordenadora no Programa. Período de vínculo: Docente desde 2016-2026; Coordenação em 2020-2021.	24/11/2025

Nome completo	Relação com o PPGEn	Entre- vista
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida	Docente da UNIC; integrante do Programa desde sua implantação; atuação vinculada à Linha 3. Período de vínculo: 2016-2026.	20/03/ 2026
Leandro Carbo	Docente do IFMT; integrante do Programa desde sua implantação; atuação vinculada à Linha 3. Período de vínculo: 2016-2026.	21/11/ 2025
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	Docente do IFMT; integrante do grupo originário; atuação vinculada à Linha 2. Período de vínculo: 2016-2026.	17/12/ 2025
Rosemar Eurico Coenga	Docente da UNIC; integrante do grupo originário; atuação vinculada à Linha 1. Período de vínculo: 2016-2026.	05/01/ 2026
Marcos Aparecido Pereira	Docente Colaborador do IFMT; Egresso da primeira turma e o primeiro a defender em 2018. Período de vínculo: Colaborador desde 2022-2026; egresso 2016–2018.	17/12/ 2025
Amanda Moraes Rodrigues	Discente da Linha 3; professora de Matemática; pesquisa sobre evasão em curso de Licenciatura em Matemática. Período de vínculo: 2024-em curso.	01/12/ 2025
Gislaine Cuba de Ávila	Discente da décima turma -Linha 1; professora efetiva da rede estadual; pesquisa sobre educação inclusiva e formação docente;. Período de vínculo: 2025-em curso.	12/11/ 2025
Helena de Fátima Fernandes da Silva	Discente da décima turma – Linha 2; diretora escolar na rede municipal de Várzea Grande; pesquisa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores. Período de vínculo: 2025-em curso.	08/07/ 2026

Nome completo	Relação com o PPGEn	Entre- vista
Heydrian Freitas Ferreira	Discente da décima turma – Linha 3; professor de Física da rede estadual;. Período de vínculo: 2025-em curso.	31/10/2025
Mari Alba Trojan Aguiar	Discente da décima turma – Linha 2; professora de Geografia; pesquisa sobre letramento digital e formação docente. Período de vínculo: 2025-em curso.	10/11/2025
Nádia Beatriz Arruda Campos	Discente da décima turma – Linha 1; professora de Língua Portuguesa;. Período de vínculo: 2025-em curso.	04/12/2025
Neusimar Gonçalves da Rocha	Discente da décima turma – Linha 3; pedagoga; pesquisa vinculada à recomposição de aprendizagens e ao ensino de Matemática;. Período de vínculo: 2025-em curso.	19/11/2025
Valdir Xavier da Silva	Discente da décima turma – Linha 2; diretor de escola na rede municipal de Cuiabá; pesquisa sobre literatura infantil e consolidação da alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. Período de vínculo: 2025-em curso.	08/07/2026
Wellington Ramos Galossi	Discente da décima turma – Linha 1; profissional da educação (TAE) atua em função de Diretor Escolar; pesquisa sobre plataforma Letrus e inteligência artificial em práticas de leitura e escrita;. Período de vínculo: 2025-em curso.	12/11/2025
Marta Maria Gama	Egressa da primeira turma da Linha 3; pesquisa vinculada à história do ensino de Geometria e à formação de professores; continuidade acadêmica em curso de doutorado na UE RJ. Período de vínculo: 2016–2018.	31/03/2026

Nome completo	Relação com o PPGE	Entrevista
Elisângela Alves Sobrinho Arbex	Egressa da Linha 1; professora de Língua Portuguesa; continuidade acadêmica em curso de doutorado. Período de vínculo: 2020–2021.	14/02/2026
Mônica Vieira da Silva	Egressa da Linha 2; servidora técnica da rede estadual; pesquisa sobre metodologias de ensino e metodologias ativas. Período de vínculo: 2020–2021.	06/11/2025
Tatiane Maria Silva Dias	Egressa da Linha 3; pesquisa sobre a abordagem STEAM no Ensino Fundamental; continuidade acadêmica em curso de doutorado. Período de vínculo: 2020–2021.	18/11/2025
Mayara Rossi	Egressa da Linha 3; pesquisa vinculada ao ensino de Ciências nos anos iniciais; continuidade acadêmica em curso de doutorado no IFG. Período de vínculo: 2021–2022.	02/12/2025
Ivan Deus Ribas	Egresso da Linha 3; pesquisa sobre educação ambiental no ensino jurídico; realizou mobilidade acadêmica na Universidade de Salamanca. Período de vínculo: 2023–2025.	11/11/2025
Maria Alves de Souza Filha	Egressa da Linha 1; pesquisa sobre Cultura Maker e formação do leitor no Ensino Médio; continuidade acadêmica em curso de doutorado. Período de vínculo: 2023–2025.	06/11/2025
Regiane Cristina Pereira Arcellino	Egressa da Linha 2; pesquisa sobre formação de professores e letramento digital; atuação como formadora de tecnologias educacionais. Período de vínculo: 2023–2025.	10/04/2026

Fonte: *Adaptado de Comin (2026).*

Reunidas, essas entrevistas atravessam diferentes tempos e posições na história do PPGE. Algumas entrevistas alcançam as articulações que antecederam a criação e acompanham os primeiros anos de funciona-

mento; outras ajudam a compreender mudanças na gestão, nas regras, na formação e nas formas de circulação do conhecimento.

Ao lado dessas vozes, os documentos oferecem outros pontos de apoio para acompanhar a década. Neles ficaram registrados o Programa projetado, as decisões tomadas, as regras que mudaram, os ciclos de avaliação, as turmas formadas e parte da produção acadêmica que resultou desse percurso.

2 Documentos e registros consultados

Os documentos reunidos para esta reconstrução foram produzidos em momentos e com finalidades diversas. Alguns registram o PPGEn ainda como proposta; outros acompanham sua transformação em curso, as mudanças ocorridas durante o funcionamento e as formas pelas quais o Programa passou a responder à avaliação e a planejar os ciclos seguintes. Para organizar esse conjunto, os registros foram reunidos em quatro núcleos, definidos pelo lugar que ocupam na história narrada ao longo do livro.

O núcleo de criação e reconhecimento compreende a APCN 656/2015, a diligência e os pareceres da Área de Ensino da CAPES, os instrumentos que formalizaram a associação e os editais do primeiro processo seletivo. Esses documentos permitem acompanhar o PPGEn ainda em elaboração, o percurso entre a submissão da proposta e sua recomendação e, depois, a passagem do projeto aprovado para o início da oferta.

O núcleo normativo e de organização institucional reúne os regimentos de 2016 e 2023, a Resolução CONSUP/IFMT nº 059/2018, normas acadêmicas, atos de coordenação, atas do Colegiado e o regulamento das Atividades Programadas. Colocados em relação, esses registros mostram como o funcionamento acumulado ao longo dos anos produziu revisões nas regras, na distribuição de responsabilidades e nos procedimentos acadêmicos. Algumas mudanças formalizaram práticas que já vinham sendo

construídas no cotidiano; outras responderam a problemas identificados durante a trajetória.

O núcleo avaliativo e de planejamento reúne os Relatórios Coleta, as fichas de avaliação da CAPES, documentos de autoavaliação e os Planejamentos Estratégicos 2020–2024 e 2025–2028. Esse conjunto permite acompanhar como os resultados das avaliações foram recebidos pelo Programa e incorporados às decisões posteriores. Produção acadêmica, acompanhamento de egressos, macroprojetos, autoavaliação, inserção social e planejamento aparecem nesses documentos como questões que ganharam pesos distintos em cada ciclo.

O núcleo acadêmico e formativo reúne editais, registros das turmas, atas de qualificação e defesa, dissertações, materiais de eventos, registros de titulação e outros documentos relacionados à formação desenvolvida no PPGEn. São fontes que aproximam a história institucional da experiência acadêmica produzida ao longo da década e permitem acompanhar o ingresso das turmas, as primeiras defesas, o crescimento da produção e parte dos percursos posteriores à titulação. Para as análises derivadas das dissertações e das defesas, manteve-se o recorte estabelecido na pesquisa que deu origem ao livro, encerrado em 31 de março de 2026.

Ao longo do livro, a procedência das informações é indicada conforme a natureza da fonte utilizada. Parte dos documentos consultados foram encontrados em arquivos institucionais e plataformas públicas; outros registros foram localizados em acervos dispersos.

Quadro 9: Documentos e registros analisados

Núcleo	Fontes reunidas em cada núcleo
Criação e reconhecimento	APCN 656/2015; diligência e pareceres da Área de Ensino/CAPES; instrumentos da associação; portarias de reconhecimento; editais inaugurais

Núcleo	Fontes reunidas em cada núcleo
Normativo e organização institucional	Regimentos de 2016 e 2023; Resolução CONSUP/IF MT nº 059/2018; normas acadêmicas; atas do Colegiado; portarias de coordenação; regulamento das Atividades Programadas.
Avaliação e planejamento	Relatórios Coleta/CAPES; fichas das avaliações quadrienais; documentos de autoavaliação; Planejamentos Estratégicos 2020–2024 e 2025–2028; planos e metas institucionais.
Acadêmico e formativo	Editais; registros das turmas; atas de qualificação e defesa; dissertações; registros de titulação; materiais de eventos e registros acadêmicos relacionados à formação.

Fonte: *Adaptado de Comin (2026).*

Em conjunto, esses registros permitem acompanhar uma história que deixou marcas: atos oficiais preservam decisões formais; atas e normas registram o funcionamento; relatórios mostram o Programa diante da avaliação; dissertações e registros acadêmicos documentam a formação realizada. As entrevistas atravessam esse conjunto e acrescentam aquilo que o documento, sozinho, não conserva: a experiência de quem participou dos acontecimentos e os sentidos atribuídos a eles depois de uma década.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo - SP: Contexto, 2005a. p. 155–202.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005b.
- ALVES, Ana Claudia Tasinaffo. **O Programa de Pós-Graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática: estudo da trajetória profissional de egressos**. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá - MT, 2018.
- ALVES, Ana Claudia Tasinaffo; MELLO, Irene Cristina de. Trajetórias profissionais de doutores em educação em ciências E matemática egressos do programa da amazônia legal. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 1884–1908, 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/404>. Acesso em: 20 jun. 2026.
- BARROS, José D' Assunção. Sobre a Feitura da Micro-História. **OPSIS**, [s. l.], v. 7, n. 9, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/9336>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo - SP: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 99, de 17 de abril de 2025**. Dispõe sobre a oferta de programa de pós-graduação stricto sensu em forma associativa. Brasília, DF, 23

abr. 2025a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17996#anchor>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Portaria nº 109, de 25 de abril de 2025. Disciplina o processo de Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu no país. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17995>. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria nº 259, de 15 de fevereiro de 2017.** 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria nº 609, de 14 de março de 2019.** Reconhece cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) submetidos à Avaliação Quadrienal 2017 e recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 18 mar. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 5 abr. 2025.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Apresentação de Proposta de Curso Novo: proposta 656/2015. Plataforma Sucupira: [s. d.], 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ficha de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (50008013005P8): Avaliação Quadrienal 2017. Brasília, DF: CAPES, 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de avaliação/reconsideração do Programa de Pós-Graduação em Ensino (50008013005P8):** Avaliação Quadrienal 2021. Brasília, DF: CAPES, 2023.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu. Brasília - DF: CAPES, 2025a. Disponível em: https://uploads.capes.gov.br/files/2025-05-02_DocumentoReferencial_FICHA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Documento de Área: Ensino: Área 46: 2025–2028. Brasília, DF: CAPES, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-area-s-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multi-disciplinar/ENSINO_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Fichas de avaliação acadêmico e profissional - Ensino: referente ao quadriênio 2025–2028: Área 46. Brasília, DF: CAPES, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ENSINO_FICHA_2025_2028.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Plano Nacional de Pós-Graduação 2025–2029. Brasília, DF: CAPES, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ficha de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (50008013005P8): Avaliação Quadrienal 2025. Brasília, DF: CAPES, 2026a.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Qualis Periódicos: classificação de periódicos – quadriênio 2021–2024. Brasília, DF: CAPES, 2026b. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

COMIN, Andréia Ramos. **História, memórias e legado do Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá em sua primeira década de existência.** 2026.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2026.

COMIN, Andréia Ramos; MELLO, Geison Jader. Micro-história como lente teórica para análise da história, da memória e da produção científica na pós-graduação. **Semina – Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. E-2026010, 2026a. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/ph/article/view/17900>. Acesso em: 20 jul. 2026.

COMIN, Andréia Ramos; MELLO, Geison Jader. O que permanece depois da defesa? Inserção profissional e percursos acadêmicos dos egressos do PPGE. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 11, n. Dossiê Temático, p. e26214–e26214, 2026b. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1463>. Acesso em: 6 ago. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 45 anos de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná: situação e desafios. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 36, p. e77034, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/r8Bh3dnSBpPpdsNLP5hmCMz/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FIGUEIREDO, Mônica de Souza. **Recursos metodológicos para gestão do relacionamento com egressas/os da pós-graduação na Universidade Federal do Pará**. 2022. 246 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/9a8f6921-8c9e-45d8-bd69-82a9e3379406>. Acesso em: 7 jun. 2026.

GHIGGI, Caroline Maria. **Da história às tendências atuais: análise de duas décadas (2000-2020) de teses brasileiras em ensino de ciências nos anos iniciais do ensino**. 2024. 204 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2024.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. tradução: António Narino. Lisboa: Difel, 1991. (Memória e Sociedade). p. 169–178.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Edital nº 058/2016**. Cuiabá, MT: IFMT, 2016a.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 1.962, de 14 de julho de 2016**. 2016b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=19&data=15/08/2016>. Acesso em: 25 jun. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Resolução CONSUP/IFMT nº 059, de 10 de dezembro de 2018**. Cuiabá, MT: [s. d.], 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1u3RXrbyz1FH8dobpDdjRdM8oQUgQ3xy/view>. Acesso em: 9 jan. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 1.834, de 24 de julho de 2019**. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=529&pagina=22&data=25/07/2019&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 25 jun. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 1.345, de 2 de julho de 2020**. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=529&pagina=23&data=03/07/2020&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 25 jun. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 696, de 14 de abril de 2021**. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=529&pagina=25&data=16/04/2021&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 25 jun. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 156, de 1º de fevereiro de 2022**. 2022a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=529&pagina=16&data=02/02/2022&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 25 jun. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 958, de 25 de abril de 2022**. 2022b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=529&pagina=16&data=25/04/2022&captchafield=firstAccess>.

isa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=529&pagina=26&data=26/04/2022&captchafield=firstAccess. Acesso em: 25 jun. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Portaria nº 2.305/SRDA/GAB/RTR**, de 2 de julho de 2026. 2026. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.305/srda/gab/rtr-de-2-d-e-julho-de-2026-716645127>. Acesso em: 10 jul. 2026.

IFMT, Instituto Federal de Mato Grosso; UNIC, Universidade de Cuiabá. **Regimento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, modalidade Mestrado Acadêmico em Associação Ampla entre o Instituto Federal de Mato Grosso– IFMT e a Universidade de Cuiabá – UNIC**. 2016.

IFMT, Instituto Federal de Mato Grosso; UNIC, Universidade de Cuiabá. **Regimento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, modalidade Mestrado Acadêmico em Associação Ampla entre o Instituto Federal de Mato Grosso– IFMT e a Universidade de Cuiabá – UNIC**. 2023. Disponível em: https://ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/c/38/6d/386d0fdc-907f-42bf-b03d-298f3ab499c3/regimento_interno_do_ppgen_ifmt_unic_2023.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

KRUG, Luiz Carlos; KITZMANN, Dione Iara Silveira. De onde vieram e onde estão os egressos do programa de pós-graduação em educação ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA-FURG. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 481–511, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11491>. Acesso em: 4 jun. 2026.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

LEONARDI, Paula; AGUIAR, Thiago Borges de. As potencialidades para o uso da obra de Carlo ginzburg na História da Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 107–123, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2231>. Acesso em: 9 nov. 2025.

LOBATO, Vivian Da Silva. Educação, Memória e História: Possíveis Enlaços. **Revista Margens Interdisciplinar**, [s. l.], v. 8, n. 10, p. 65–75, 2014.

Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2706>. Acesso em: 9 fev. 2026.

MAGNO, Sheila Mendes Argôlo et al. Produção científica dos egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em Saúde, ambiente e trabalho da UFBA, titulados no período de 2009 a 2019. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 19, n. 40, p. 1–30, 2024. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2225>. Acesso em: 8 jun. 2026.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

OKDE, Célia Gleysi Caetano. **Acompanhamento de egressos da pós-graduação stricto sensu**: uma proposta para uma Instituição de Ensino Superior. 2025. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação Profissional em Engenharia de Produção - PPGPEP - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14289/21805>. Acesso em: 9 abr. 2026.

RANTHUM, Geraldo. **Plataforma tecnológica para apoio ao acompanhamento de egressos**: um estudo de caso na pós-graduação stricto sensu do campus Ponta Grossa da UTFPR. 2023. 156 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa, 2023.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. tradução: Alain François. Campinas - SP: Editora Unicamp, 2007.

SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo; PINHO, Albina Pereira de. Legado acadêmico de estudos linguísticos em contexto amazônico mato-grossense. **SOLETRAS**, [s. l.], n. 47, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/76462>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, Situação Atual e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 1, n. 1,

p. 1–95, 2000. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/3211. Acesso em: 11 fev. 2026.

SILVA, Camila Ferreira da et al. Egressos do PPGE/UFAM: Autoavaliação, produção e destinos profissionais (2012–2020). **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 45, p. e266120, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302024000100304&tlng=pt. Acesso em: 4 jun. 2026.

SILVA, Liana Deise da. **História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1987-2007)**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá - MT, 2008.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Programas de excelência na Pós-Graduação em Educação: Modelos em análise**. 2021. 128 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília - SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bf83e93a-ba81-4e64-a701-5e2c527c9536>. Acesso em: 30 maio 2025.

SOUZA, Rodrigo Ramos de. **15 anos de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): da implementação dos cursos à análise das produções acadêmicas**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2023.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005. (Século XX). v. III, p. 416–429.

UNIC, Universidade de Cuiabá. **Editais nº 011/16**. Cuiabá, MT: UNIC, 2016.

Índice remissivo

Assuntos

Acervos e fontes pessoais, 35,
174

Acesso à pós-graduação, 157,
160

Acompanhamento de egressos,
14, 20, 34, 63, 65, 68, 69,
71, 72, 103, 123, 128, 159,
165, 174

APCN 656/2015, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 47, 48, 74,
173

Associação IFMT–UNIC, 15

Atividades Programadas, 49, 55,
56, 61, 164, 173, 175

Autoavaliação, 17, 34, 62, 63, 65,
66, 68, 71, 72, 157, 159,
165, 174, 175

Avaliação CAPES, 65, 71, 83

Carga horária e condições de
trabalho docente, 58, 59

Co-docência, 6, 26, 29, 34, 59,
94, 95, 128

Colegiado do PPGEEn, 50, 56

Coordenação do PPGEEn, 51,
173

Criação do PPGEEn, 3, 22, 38, 48,
150, 157, 161

Currículos Lattes, 112, 118, 147,
148, 154, 155

Defesas de dissertação, 86, 174

Deslocamentos e viagens dos
discentes, 93

Dissertações do PPGEEn, 132

Doutorado, proposta de
implantação, 117, 118

Egressos, trajetórias
profissionais, 146

Entrevistas e depoimentos, 26,
27

Experiências discentes, 97

Fontes documentais, 174, 175

Formação de professores, 42, 43,
88, 106, 138, 171, 172

Gestão institucional, 57

História institucional, 17, 18, 19,
22, 25, 120, 174

História Oral, 14, 17, 27, 73

Identidade e pertencimento
institucional, 9, 33

Implantação e funcionamento,
85

-
- Inserção social, 63, 65, 68, 70,
165, 174
- Internacionalização, 20, 68, 69,
70, 112, 165
- Linhas de pesquisa, 36, 38, 41,
43, 49, 67, 69, 80, 133, 135,
165
- Macroprojetos, 67, 69, 70, 165,
174
- Memória coletiva, 26, 78, 121
- Micro-história, 17, 28, 29, 32
- Planejamento Estratégico, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 69, 70, 71,
142, 165, 166
- Produção acadêmica e científica,
131, 132
- Qualificação e defesa, 174, 175
- Reconhecimento oficial do
PPGE_n, 38
- Regimento interno, 49, 50, 51,
162, 164
- Representação discente, 50, 51,
164
- Turmas e processos seletivos, 86
- Nomes
- Aguiar, Mari Alba Trojan, 74, 171
- Alberti, Verena, 27, 76
- Almeida, Laura Isabel Marques
Vasconcelos de, 45, 82, 83,
89, 90, 137, 170
- Arbex, Elisângela Alves
Sobrinho, 95, 111, 127, 128,
172
- Arcellino, Regiane Cristina
Pereira, 93, 172
- Barbosa, José Bispo, 168
- Barros, Wander Miguel de, 28,
58, 86, 119, 127, 168
- Bosi, Ecléa, 26, 104, 124, 129
- Campos, Nádia Beatriz Arruda,
91, 99, 171
- Carbo, Leandro, 45, 77, 82, 91,
118, 138, 170
- Carvalho, Edione Teixeira de, 2,
45, 53, 77, 94, 116, 128,
138, 169
- Coenga, Rosemar Eurico, 45,
118, 129, 138, 170
- Comin, Andréia Ramos, 3, 37,
73, 131, 139, 147
- Cury, Carlos Roberto Jamil, 38
- Dias, Tatiane Maria Silva, 96,
102, 109, 111, 120, 121, 172
- Fernandes, Thiago, 2
- Ferreira, Heydrian Freitas, 93, 98,
121, 171
- Galossi, Wellington Ramos, 91,
94, 106, 120, 129, 171
- Gama, Marta Maria, 100, 111,
171
-

- Ginzburg, Carlo, 28, 30, 31, 74,
81, 92
- Halbwachs, Maurice, 25, 78, 124
- Le Goff, Jacques, 24, 78
- Leão, Marcelo Franco, 2, 50, 53,
55, 66, 83, 116, 126, 128,
169
- Maciel, Cilene Maria Lima
Antunes, 3, 45, 51, 52, 54,
75, 77, 79, 80, 82, 83, 137,
168
- Magalhães, Epaminondas de
Matos, 45, 53, 76, 78, 79,
81, 117, 124, 169
- Mello, Geison Jader, 3, 45, 51,
52, 57, 75, 86, 88, 89, 94, 96,
110, 117, 119, 129, 138, 168
- Mello, Irene Cristina de, 2
- Moriel Junior, Jeferson Gomes,
168
- Nora, Pierre, 25
- Olea, Hilda Regina Pereira
Menezes, 114, 119, 128,
129, 168
- Paula, Willian Silva de, 60, 168
- Pereira, Marcos Aparecido, 85,
117, 125, 170
- Ribas, Ivan Deus, 89, 100, 112,
172
- Ricoeur, Paul, 23, 24, 26, 27, 126
- Rocha, Neusimar Gonçalves da,
102, 171
- Rodrigues, Amanda Moraes, 88,
93, 100, 102, 120, 170
- Rossi, Mayara, 98, 111, 172
- Santos, Júlio César dos, 58, 117,
127, 168
- Saviani, Dermeval, 20
- Senra, Ronaldo Eustáquio
Feitoza, 45, 52, 58, 59, 77,
138, 170
- Silva Junior, Cristovam Albano
da, 168
- Silva, Cláudia Lúcia Landgraf
Pereira Valério da, 45, 53,
169
- Silva, Helena de Fátima
Fernandes da, 170
- Silva, Mônica Vieira da, 172
- Silva, Sergio Gomes da, 2
- Silva, Valdir Xavier da, 92, 100,
127, 171
- Souza Filha, Maria Alves de, 172
- Voltolini, Ana Graciela Mendes
Fernandes da Fonseca, 2,
52, 169
- Ávila, Gislaïne Cuba de, 170

Sobre os autores

Andréia Ramos Comin

Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É técnica administrativa educacional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). No Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn/IFMT–UNIC), desenvolveu pesquisa sobre a história, as memórias e o legado do Programa em sua primeira década.

Currículo Lattes

Geison Jader Mello

Licenciado em Ciências Naturais e Matemática, com habilitação em Física, mestre e doutor em Física Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn/IFMT–UNIC). Desenvolve pesquisas em ensino de Ciências e Matemática, metodologias ativas, abordagem STEAM e educação profissional e tecnológica.

Currículo Lattes

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, mestre e doutora em Inovação e Sistema Educativo pela Universidade Autônoma de Barcelona, com pós-doutorado em Ensino pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora da Universidade de Cui-

abá (UNIC), participou da criação do PPGE_n/IFMT–UNIC e atuou na coordenação do Programa. Suas áreas de pesquisa incluem currículo, avaliação, gestão educacional e formação de professores.

Currículo Lattes

Ao completar sua primeira década, o Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso e da Universidade de Cuiabá tem sua trajetória revisitada por meio de documentos, memórias e vozes de quem participou de sua construção.

Este livro reúne história institucional, experiências formativas, cenas da vida acadêmica e relatos de docentes, discentes, gestores e egressos, compondo um registro amplo da criação, da implantação e do desenvolvimento do PPGEn.

Mais do que celebrar uma década, a obra preserva uma memória coletiva e oferece ao leitor um panorama das escolhas, dos desafios e dos legados que marcaram esse período do Programa.

Andréia Ramos Comin

Geison Jader Mello

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFMT/UNIC)
