

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**O USO DA EDUCAÇÃO *ONLINE* COMO ALTERNATIVA PARA OS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL**

Vanessa Itacaramby Pardim

São Paulo

2011

VANESSA ITACARAMBY PARDIM

**O USO DA EDUCAÇÃO *ONLINE* COMO ALTERNATIVA PARA OS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari

São Paulo

2011

Pardim, Vanessa Itacaramby

O uso da educação *online* como alternativa para os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. / Vanessa Itacaramby Pardim. 2011.

163 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari.

1. Educação *online*. 2. Programa de pós-graduação *stricto sensu* e CAPES.

CDU 378

**O USO DA EDUCAÇÃO *ONLINE* COMO ALTERNATIVA PARA OS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL**

Por

Vanessa Itacaramby Pardim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para obtenção do título de Mestre em Administração, sendo a banca examinadora formada por:

Presidente: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari – Orientador, Universidade Nove de Julho

Membro: Profa. Dra. Nildes Raimunda Pitombo Leite, Universidade Nove de Julho

Membro: Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque, Universidade de São Paulo

São Paulo

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, aos meus pais, Vanda e Joaquim, à minha Irmã Andressa e ao meu namorado Jorge. A todos vocês o meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Milton de Abreu Campanário, Diretor do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração (PMDA), pela oportunidade de ingressar no Mestrado, uma vez que, para mim, isso era apenas um sonho muito distante.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari pelas orientações sábias que me permitiram não só realizar esta dissertação, mas que me orientaram para a vida, me fazendo enxergar o caminho correto a seguir.

Quero aproveitar esse espaço para registrar que os Profs. Milton de Abreu Campanário e Emerson Antonio Maccari foram dois anjos que transformaram minha vida e para melhor.

Ao Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque, da Universidade de São Paulo (USP), por me dar a honra de tê-lo em minha banca.

Aos Professores do PMDA, representados na figura da Profa. Dra. Nildes Raimunda Pitombo Leite, um ser humano fantástico e de uma delicadeza e inteligência indescritível.

À Universidade Nove de Julho, na figura de seu Reitor Prof. Eduardo Storópoli e da Pró-Reitora Acadêmica Profa. Cristina Storópoli, pelo incentivo à formação de mestres e doutores, com a criação de um programa inédito, oriundo de uma instituição particular, que prevê a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de qualidade, com bolsas integrais oferecidas pela própria Universidade.

À Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira da Universidade de Juiz de Fora (UFJF), Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que me recebeu com muito carinho e não mediu esforços para me oferecer as condições necessárias para a realização desta pesquisa.

Ao querido amigo Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri que me ensinou o verdadeiro significado da palavra Professor, contribuindo para o meu crescimento não só profissional e acadêmico, mas, principalmente, para o meu aprimoramento enquanto ser humano.

À minha família que esteve e sempre estará ao meu lado, principalmente minha mãe, uma mulher guerreira que sempre acreditou no poder transformador da educação e minha irmã, uma criança para mim e uma adolescente para outros, por me mostrar que é possível enfrentar os problemas da vida com muito bom humor.

Ao meu namorado, amigo e futuro companheiro para toda a vida, Jorge Tibiriçá, por estar ao meu lado em todos os momentos em que, por algum motivo, a vida me colocou em prova e, também, à sua família que sempre me tratou com muito amor e carinho, especialmente ao meu sogro, Maurício Tibiriçá, que gentilmente fez a tradução do resumo.

Aos Colegas da turma PMDA 2009 pelo companheirismo e apoio, principalmente quando os desafios pareciam intransponíveis.

Aos funcionários do PMDA pela presteza e carinho com que sempre me atenderam.

Aos Amigos Altieres Oliveira Silva, Ana Paula Costa da Silva, Jennifer Lopes da Silva e Juliana Eugenia Ribeiro, pelo incentivo e carinho.

Aos Colegas e Amigos do Departamento de Educação a Distância da UNINOVE, aqui representados por Cristiane de Barros Rodrigues Favareto e Leonardo Florêncio da Silva, pelo companheirismo e cumplicidade.

Muito obrigada a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho conseguisse atingir os objetivos propostos.

E, acima de tudo, agradeço a Deus, pelas inúmeras bênçãos que me proporcionou nessa caminhada.

EPIGRAFE

*"Muitos acordarão um dia com a transformação já feita
sem que tenham atentado para o processo construtivo.
Olharão tudo com ar de espanto".*

Lauro de Oliveira Lima, 1971, p.62

RESUMO

Para que uma nação seja considerada como desenvolvida, um dos pontos fundamentais é o constante investimento em educação ao longo do tempo. No Brasil, um país com dimensões continentais, oferecer educação para todos não se constitui em uma tarefa das mais fáceis. Os sucessivos governos têm executado várias medidas, em todos os níveis de ensino, visando, principalmente, reduzir a assimetria existente entre as 5 (cinco) regiões brasileiras. No caso da pós-graduação *stricto sensu*, essencial para a formação de recursos humanos de alto nível que serão responsáveis pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país, apenas 0,06% da população brasileira possui título de doutor, 0,20% de mestre acadêmico e 0,01% de mestre profissional. O emprego da educação a distância (EAD), especialmente a educação *online*, nesse nível de ensino, pode ajudar a minimizar as assimetrias existentes, uma vez que quebra as barreiras de tempo e espaço existentes na educação. Em função do exposto, este trabalho teve por objetivo analisar como a coordenação e os alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebem o uso da educação *online*. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O método empregado nesta pesquisa foi o fenomenológico e a estratégia escolhida foi o estudo de caso, baseado nos trabalhos de Yin (2005). A análise dos dados, realizada mediante o emprego das técnicas de análise de conteúdo e documental, evidenciou, entre outros, que a coordenação do PPGP teve a proposta do curso aprovada, por atender aos critérios estabelecidos pela área, mas no que se refere ao emprego da educação *online*, estão se pautando, principalmente, no *know how* desenvolvido com a oferta de cursos de graduação pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em função da ausência de critérios orientadores específicos no Documento de Área. A coordenação está empenhada no desenvolvimento de estratégias para consolidação do programa, dentre elas destaca-se a criação de um projeto editorial. No que se refere aos alunos do PPGP, verificou-se que o caráter de semipresencialidade não foi considerado como um chamariz para a escolha do curso, sendo apenas o facilitador do acesso, principalmente porque as pessoas não têm condições de abandonar o emprego, mudar de cidade, abdicar do convívio familiar, entre outros, para realizar um curso de pós-graduação. Os alunos estão muito satisfeitos com o curso, principalmente com a possibilidade de aplicar os conceitos teóricos desenvolvidos para o aprimoramento da prática profissional, mas sinalizaram que há a necessidade de alguns aperfeiçoamentos, como, por exemplo, redução do número de disciplinas do curso, maior incentivo à produção científica e acesso à rede *wireless* no *campus* da Universidade, quando dos momentos presenciais. Porém é válido ressaltar que esse curso é muito novo, não completou ainda um ano, mas em breve será avaliado de forma comparativa, segundo os mesmos critérios dos cursos presenciais. Isso é muito salutar, pois permite manter os padrões de qualidade já alcançados, porém, há que se considerar as especificidades dessa modalidade de curso e, com o tempo, aperfeiçoar o sistema de avaliação para que leve em conta, de forma mais precisa, a evolução que vem ocorrendo na pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Palavras-chave: educação *online*, semipresencialidade, programa de pós-graduação *stricto sensu* e CAPES.

ABSTRACT

So that a nation can be considered as developed, one of the major targets of its government should be the constant investments in education over the time. In Brazil, a country with continental dimensions, the offer of education for everybody is not an easy task at all. The successive governments in this country have put into practice several measures in all teaching levels, in each of the 5 (five) country's regions, mainly aiming a reduction in the existent asymmetry between them. In the case of post-graduation *stricto sensu*, essential for the high level human resources formation that will be responsible for the scientific and technological development of the country, only 0.06% of the Brazilian population holds a doctor's degree, 0.20% of university master and 0.01% of professional master. The utilization of the distance education (DE), especially the online education at this teaching level, can help the minimization of the existent asymmetries once it brakes the barriers of time and space which is existent in education. Having exposed the above, this work has the objective of analyzing how the university coordinators and the students of a post-graduation program *stricto sensu* blended learning feel the utilization of the *online* education. For such purpose it was conducted a research in the Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), recognized by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). The applied method in this research is the phenomenological and the research strategy is the case study based on Yin (2005) works. The data analysis, performed with the employment of documental and content analysis techniques, have evidenced among other details, that the PPGP coordination had the course proposal approved since it met the implicit established criterions, but in what the online education is concerned, PPGP has been mainly ruling based on the know how developed with the offer of graduation courses by the Universidade Aberta do Brasil (UAB), as a consequence of the lack of specific orienting criterions in the Documento de Área. The coordination is engaged in strategies development for the program consolidation, as for example, with an editorial project creation. In what PPGP's students are concerned, it was verified that the blended learning regime was not considered as a lure for course option, being just the facilitator access, mainly because people in general cannot abandon their jobs, move to other cities, opt to leave the family, among others, to attend a post-graduation course. The students are very happy with the course, principally with the possibility of applying the theoretical concepts developed for the betterment of the professional practice, but they have mentioned some improvements needed as for example, the course subjects reduction number, higher incentive for the scientific production and University *campus* wireless access during the corporal presence. But it's worth stressing that this course has been launched very recently, being less than one year old, but soon it will be evaluated in a comparative form according to the same criterions for the personal attendance courses. This is very salutary as it allows keeping the same quality standards already reached, but it should be considered, this course mode specificities and with the time, the improvement of the evaluation system, so that it is taken into account in a more precise way the evolution of the present Brazilian post-graduation *stricto sensu* graduation courses.

Key-words: *online* education, blended learning, post-graduation program *stricto sensu* and CAPES.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Dissertações sobre a utilização da EAD na pós-graduação <i>stricto sensu</i> localizadas na base de dados do IBICT	10
Quadro 2: Relação de Artigos sobre a utilização da EAD na pós-graduação <i>stricto sensu</i> localizados nas bases de dados Proquest e EBSCO	10
Quadro 3: Comparativo das definições e comentários de um dos itens do quesito Inserção Social entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”	65
Quadro 4: Grade curricular do PROFMAT	78
Quadro 5: Características essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em um curso semipresencial, segundo os alunos do PPGP.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atuação transdisciplinar do <i>designer</i> instrucional.....	25
Figura 2: Tipos de projetos aplicados ao estudo de caso	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos do PPGP	102
Gráfico 2: Origem geográfica dos alunos do PPGP	103
Gráfico 3: Experiência dos alunos do PPGP com cursos semipresenciais e a distância.....	104
Gráfico 4: AVAs já conhecidos pelos alunos do PPGP	105

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fachada do prédio do CAEd	86
Imagem 2: Aula presencial do PPGP	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos nos cursos de graduação a distância no Brasil, de 2002 a 2008.....	49
Tabela 2: IES cadastradas para oferta de cursos na modalidade EAD, no Brasil	54
Tabela 3: Critérios de avaliação da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo ..	64
Tabela 4: Comparativo dos quesitos entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”	64
Tabela 5: Comparativo dos itens do quesito Produção intelectual entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”	65
Tabela 6: Distribuição de Programas de Pós-Graduação, no Brasil, por Região e por Estado, nos anos de 2004 e 2009.....	67
Tabela 7: Percentual de distribuição de Programas de Pós-Graduação, no Brasil, por região e por estado, nos anos de 2004 e 2009	68
Tabela 8: Número de concluintes, por nível, no período de 1987 - 2009	70
Tabela 9: População brasileira nos anos de 2008, por estado e por região	71
Tabela 10: Distribuição de concluintes, por região e por nível, no período de 1998 - 2009...	72
Tabela 11: Dimensões x Roteiro da Entrevista	91
Tabela 12: Percentual de virtualidade do curso.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Pública

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CFESS – Conselho Federal do Serviço Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CTC – Conselho Técnico Científico

CUAED - Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

DED – Diretoria de Educação a Distância

DI – *Design* Instrucional

DINTER – Doutorado Interinstitucional

D.O.U. – Diário Oficial da União

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEN – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LMS – Learning Management System

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MINTER – Mestrado Interinstitucional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDA – Programa de Mestrado e Doutorado em Administração
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional
PROEX – Programa de Excelência Acadêmica
PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação
SAPIEns – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SBM - Sociedade Brasileira de Matemática
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESu – Secretaria de Educação Superior
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIEAD – Sistema de Consulta a Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Polos de Apoio Presencial
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAC – Termo de Ajuste de Conduta
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNAM – Universidad Autónoma do México
UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNIFAI – Centro Universitário Assunção

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNITINS – Fundação Universidade de Tocantins

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

USP – Universidade de São Paulo

USP/RP - Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto

WWW – *World Wide Web*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE QUADROS.....	IX
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE GRÁFICOS	IX
LISTA DE IMAGENS	IX
LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XI
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Problematização e Pergunta de Pesquisa	4
1.2. Objetivo Geral	6
1.3. Objetivos Específicos.....	6
1.4. Justificativa	7
1.5. Estrutura do Trabalho.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1. Tecnologias de Informação e Comunicação e sua aplicação na educação	14
2.2. Educação a Distância: contexto e conceitos.....	17
2.2.1. Educação online	21
3. MÉTODO DE PESQUISA	31
3.1. Características metodológicas do estudo	33
3.2. O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa	35
3.3. Técnicas para coleta de dados	38
3.4. Definição dos sujeitos sociais da pesquisa.....	41
3.5. Plano para análise dos dados.....	41
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	44
4.1. Análise documental	44
4.1.1. Educação e Tecnologias: o incentivo do Ministério da Educação	45
4.1.2. Base legal para a EAD no Brasil.....	50
4.1.3. Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância.....	55
4.1.4. CAPES e a Pós-Graduação stricto sensu no Brasil.....	60
4.1.5. O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP).....	83
4.2. Análise de Conteúdo	90
4.2.1. Entrevista com a Vice-Coordenadora do PPGP	90
4.2.2. Apresentação e Análise do questionário aplicado juntos aos alunos do PPGP....	101

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
5.1. Limitações da Pesquisa	116
5.2. Sugestões para pesquisas futuras	116
6. REFERÊNCIAS	118
7. ANEXOS	127
ANEXO 1: Roteiro da Entrevista Semi-estruturada.....	127
ANEXO 2: Formulário de Consentimento das Entrevistas.....	131
ANEXO 3: Questionário Aluno	132
ANEXO 4: Relação de critérios específicos para a EAD presentes no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP	135
ANEXO 5: Relação de Instituições e Polos do PROFMAT	136
ANEXO 6: Relação de Cursos de Mestrado e Doutorado fora do país.....	137
ANEXO 7: Relação de Professores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.....	141
ANEXO 8: Autorização de uso de imagens	143
ANEXO 9: Quadro de Disciplinas do PPGP.....	144
ANEXO 10: Distribuição das disciplinas ao longo dos 4 (quatro) semestres de curso.....	145
ANEXO 11: Origem Geográfica dos Alunos do PPGP	146

1. INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por drásticas mudanças, principalmente, em função dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Esses avanços levam a múltiplas e complexas transformações nos cenários econômico, político, social, cultural e no cenário educacional não seria diferente (KENSKI, 2008).

Nesse sentido, o avanço das tecnologias, principalmente da Internet, vem transformando o mundo em uma “sociedade em rede”, no qual o aprendizado não está mais limitado pela distância, localização ou presença física (THAM; WERNER, 2005). “Desenhasse uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas” (KENSKI, 2008, p. 18).

Na educação, as salas de aula tradicionais dividem o espaço com as salas de aula virtuais, derrubando as barreiras, de tempo e de espaço, do processo de ensino-aprendizagem, criando um novo conceito, a educação *online*, que traz novos desafios para quem ensina e quem aprende.

Um elemento fundamental para viabilizar aulas no espaço virtual, são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou *Learning Management System* (LMS) em inglês, pois reúnem recursos oriundos de várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, da computação, da comunicação, da pedagogia etc., para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Esses ambientes trazem consigo importantes discussões pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias de ensino, utilizando-se da *World Wide Web* (WWW), popularmente conhecida como *Web*, ou Rede de Alcance Mundial, em português.

Destaca-se que a *Web* surge com o propósito de transmissão de conteúdos, mas, com o passar do tempo, foi ganhando novos contornos e hoje se apresenta como um espaço que potencializa “[...] processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática” (PRIMO, 2007, p. 1). Essa nova fase da *Web* não implica, necessariamente, mudanças técnicas, mas altera a forma como ela é percebida por seus usuários e desenvolvedores.

Esse novo conceito de *Web*, ainda segundo Primo (2007), permite que se tenha ao invés de sites estáticos, os *Blogs* que permitem que várias pessoas escrevam se manifestando sobre uma determinada temática; ao invés de álbuns virtuais, o *Flickr*, espaço esse destinado à publicação de imagens que podem ser compartilhadas com outras pessoas, além de fornecer

recursos para editoração de imagens; também surge a Wikipédia, uma enciclopédia digital construída de forma colaborativa; e o Webjornalismo, como é o caso, por exemplo, do *OhmyNews*, um dos poucos jornais a aceitar e a publicar matérias de seus próprios leitores. Esses são exemplos de como essa nova configuração da Internet está mudando a forma de acessar, interagir e produzir conhecimento.

Essas mudanças impactam no desenvolvimento de metodologias educacionais a serem aplicadas aos AVAs que são disponibilizados na *Web*, uma vez que ambientes como *Moodle*, *TelEduc*, *Blackboard*, *Solar*, *e-Proinfo*, dentre outros, ganham cada vez mais espaço, em função do aumento de recursos disponíveis, como, por exemplo, *emails*, fóruns, *chats*, biblioteca virtual, *wikis*, etc.

Além dos recursos disponíveis nesses ambientes, na Internet, é possível localizar outras ferramentas e utilizá-las a favor da educação, como, por exemplo, as redes sociais (Facebook, Orkut, Twitter etc.), o Google Docs (*software* para editoração e compartilhamento de informações), o Skype, o MSN, o Google Talk etc. (para bate-papo), dentre outras.

A tecnologia presente nos AVAs utiliza a linguagem digital como forma de comunicação, cuja base é os hipertextos que transformam o modo como as informações são acessadas e lidas. A partir disso, a leitura linear e sequencial sai de cena e o que predomina é a leitura livre e fluída. O término ou não de uma leitura se dá em função de sua profundidade, uma vez que o leitor é remetido a vários outros textos por meio dos nós da rede. Outro fator importante é que a sequência da leitura é escolhida pelo leitor e isso influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, alterando os métodos de construção do conhecimento (ALMEIDA, 2006; SERNA; PENAGOS, 2009).

Em virtude desses avanços, vive-se o que alguns autores chamam de a era da informação (CASTELLS, 1999, RAMAL, 2006), pois quanto mais se aprende percebe-se que ainda há muito a aprender (KENSKI, 2008), diferentemente do período industrial, no qual o foco era a formação de profissionais em massa, a partir de saberes estáticos e reconhecidos como essenciais ao desempenho da função. Ao mesmo tempo, no meio corporativo, a rígida divisão existente entre o trabalho mental e o trabalho manual vai caminhando para a extinção, uma vez que as empresas necessitam de profissionais, em todos os níveis organizacionais, capazes de pensar e executar tarefas de forma integral e complexa.

Nessa linha, MACCARI e QUONIAM (2008, p. 2) corroboram afirmando que

[...] a facilidade de obtenção da informação apontam claramente para um aumento da participação do conhecimento na geração de riqueza para organizações, regiões e países. Assim, assiste-se uma crescente procura por

profissionais mais qualificados, com habilidades e aptidões para se adequar a esta nova realidade.

É por isso que hoje, o padrão vigente é o da educação ao longo da vida ou educação continuada (KENSKI, 2008), ou seja, a divisão da vida em momentos distintos – a infância e a adolescência para estudar, a vida adulta para dedicar-se a uma atividade profissional e a maturidade para a aposentadoria – não atendem às demandas da vida contemporânea e, muito menos, às exigências do futuro (DELORS; *et al*, 1996). O conhecimento oriundo da infância e da adolescência é importante, mas não suficiente, em virtude do grande volume de informações que surgem a todo o momento, facilitadas pelos avanços das TICs.

Nesse novo padrão, assim como coloca Delors *et al* (1966, p. 104), “[...] é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna”. É essa postura que faz com que os sujeitos sejam mais autônomos e independentes em relação ao processo de construção do conhecimento, indo em busca das informações que realmente lhes interessam, analisando-as de maneira crítica. A aplicação do conceito de educação ao longo da vida permite caminhar para a igualdade de oportunidades, por exemplo, quando o que está em jogo é uma oportunidade de emprego.

Tendo em vista a necessidade de educação ao longo da vida para aqueles que estão em busca de aprimorar seus conhecimentos e a de acesso à educação para os que não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos escolares no período regulamentar, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB) Nº 9.394 que incorporou, pela primeira vez, a modalidade a distância como espaço real e oficial para se fazer educação no Brasil. Em função desse cenário, a EAD vem se fazendo cada vez mais presente nos meios educacionais formais, não formais e corporativos. Isso ocorre porque essa modalidade de ensino-aprendizagem possibilita uma forma viável e democrática de ampliar e favorecer o alcance à educação.

Apesar de a EAD ser reconhecida como potencializadora de ações educativas e de estar presente em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, no cenário da pós-graduação *stricto sensu*, principalmente nos cursos acadêmicos, a EAD se faz pouco presente, embora na legislação sobre EAD, esteja previsto que essa modalidade de ensino possa ser empregada em todos os níveis, desde que respeitada a legislação vigente específica de cada nível.

A legislação vigente para regulação, supervisão e avaliação da EAD segue bastante avançada no ensino superior, principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, mas quando se trata do *stricto sensu*, tudo é muito incipiente, uma vez que a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável por regulamentar a utilização da EAD em programas de mestrado e doutorado, ainda não estabeleceu normas, aplicáveis a todas as áreas do conhecimento, para sua utilização.

A utilização da EAD em cursos de mestrado e/ou doutorado, tanto como apoio ao ensino presencial ou como possibilidade de ofertar cursos nas modalidades semipresenciais e a distância, é marcada pela existência de experiências isoladas, realizadas em caráter experimental, em sua maioria, por instituições pertencentes ao sistema público de ensino superior. A quase inexistência de cursos de mestrado e/ou doutorado a distância ou semipresenciais, no país, será discutida no próximo tópico.

1.1. Problematização e Pergunta de Pesquisa

O Brasil enfrenta um grande desafio que é oferecer educação para todos, mas sem perder a qualidade dos cursos oferecidos. Conciliar essas duas metas não se constitui em uma tarefa das mais fáceis, mas, para consegui-la, além de outras medidas, o governo tem adotado como estratégia o uso das TICs aplicadas à educação. Esse uso proporcionou, entre outros, o surgimento da educação *online*, uma forma de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, mediante o emprego de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Filatro (2010, p. 25) corrobora ao afirmar que

[...] a emergência de modalidades de ensino não presenciais e mediadas pela tecnologia justifica-se como forma de equacionar a diferença entre o número restrito de vagas da rede de ensino e a necessidade de incluir socialmente maior parcela da população, e de integrar as exigências individuais e sociais às novas demandas do mundo do trabalho, da comunicação e da informação.

Essa nova forma de ensinar e aprender tem provocado inúmeras discussões, uma vez que gera resistências no nível micro, dentro das próprias instituições, e no nível macro, no âmbito das políticas de governo (MILL; PIMENTEL, 2010).

Um longo caminho já foi percorrido na busca de institucionalizar a EAD, mas ainda há muito a fazer para reconhecer o potencial dessa modalidade para, por exemplo, levar educação de qualidade para os lugares mais remotos do país (BELLONI, 2010).

Considerando o uso da EAD para ampliar o acesso aos cursos superiores, por exemplo, há, nitidamente, um amadurecimento refletido no grande volume de instituições, públicas e privadas, que empregam essa modalidade para ofertar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, mas ao olhar para a pós-graduação *stricto sensu*, depara-se com apenas dois cursos de mestrado, ambos profissionais, sendo oferecidos no formato semipresencial.

O uso das tecnologias para ofertar cursos de mestrado e/ou doutorado é algo que ainda precisa ser legislado, não havendo para os interessados documentos específicos que orientem essa oferta, como acontece com os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Por exemplo, ao consultar o Documento de Área, responsável por estabelecer as diretrizes que orientaram as ações dos gestores de cursos de mestrado e doutorado, de todas as 46 áreas do conhecimento cadastradas no Portal da CAPES, não há nenhuma menção ou orientação específica para Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em ofertar cursos a distância ou semipresenciais (CAPES, 2010c), porém, no Coleta CAPES, sistema informatizado, desenvolvido para coletar informações dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos e dos mestrados profissionais, há um campo específico para os cursos que se utilizam da EAD colocar as informações.

A inexistência de critérios orientadores específicos para regulamentar o uso da EAD na pós-graduação *stricto sensu* contraria o que prevê o Artigo 25, parágrafo segundo, do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que diz que “Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.”

Se um curso de mestrado e/ou de doutorado, para existir, precisa de autorização da CAPES, autorização essa que é fornecida mediante avaliação pelos pares, baseadas no Documento de Área, a ausência de critérios orientadores específicos para os interessados em utilizar a educação *online* para apoiar as atividades presenciais ou para ofertar cursos semipresenciais e/ou a distância, pode se tornar um fator complicador para o gestor. O curso pode funcionar sem que haja clareza de como fazer, quais as diretrizes e quais os limites, tal qual existe para a modalidade presencial ou para outros níveis educacionais.

É válido ressaltar que, como disse o Prof. Dr. Lívio Amaral, Diretor de Avaliação da CAPES, na palestra “Pós-Graduação *stricto sensu* na modalidade a distância” proferida no Seminário Nacional da UniRede, “A CAPES é formada por todos nós e as novas demandas são sugeridas pelos vários programas”, ou seja, a CAPES acaba sendo um reflexo das transformações ocorridas na pós-graduação. Porém, as pessoas que hoje a compõe foram formadas no modelo presencial, ou seja, antes do advento da educação *online*. (AMARAL,

2011). À medida que as tecnologias forem ganhando espaço nesse nível de ensino, consequentemente haverá a necessidade de alteração/adaptação da avaliação, para incorporar critérios que contemplem essa nova realidade.

Em função do exposto surgiu a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho: Como a coordenação e os alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebem o uso da educação *online*?

Para responder esta pergunta, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, com a coordenação e com os alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* que foi credenciado pela CAPES para atuar na modalidade semipresencial. A metodologia empregada é a fenomenológica e a estratégia de pesquisa é o estudo de caso. Como técnica de coleta de dados utilizou-se a entrevista em profundidade, o questionário aberto, a observação e os documentos. Para analisar as evidências encontradas, escolheu-se as técnicas de análise documental e de conteúdo.

1.2. Objetivo Geral

Analisar como a coordenação e os alunos e um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebem o uso da educação *online*.

1.3. Objetivos Específicos

- Apresentar o cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, as leis e outros documentos que a regulamenta;
- Identificar as leis, decretos e documentos específicos que regulamentam a utilização da EAD no ensino superior brasileiro;
- Apresentar a proposta de um curso de mestrado semipresencial;
- Analisar, na perspectiva da coordenação de um curso de mestrado semipresencial, como foi idealizada a proposta do curso e como se dá seu funcionamento e gestão;
- Analisar, na perspectiva do corpo discente, sua dinâmica de participação em um mestrado semipresencial.

1.4. Justificativa

A educação é reconhecida por todos como responsável por impulsionar o desenvolvimento de um país. No Brasil, promover educação para todos envolve esforços para atingir os lugares mais remotos, constituindo-se um grande desafio ao poder público.

Os recursos das TICs, quando aplicados ao ensino presencial, ao semipresencial ou à distância, permitem que as ações sejam potencializadas, em virtude do rompimento das barreiras de tempo e de espaço, ou seja, para aprender não é necessário estar, exclusivamente, em uma sala de aula presencial. Hoje é possível construir o conhecimento, de forma cooperativa e colaborativa, em qualquer lugar, bastando ter uma conexão com a Internet. O uso da tecnologia também favorece e oportuniza processos de aprendizagem mais autônomos, característica essencial ao pesquisador.

A inserção das TICs no processo de ensino-aprendizagem tem dado outra dimensão e contornos para a educação, constituindo-se um ponto importante para a modernização do sistema educacional brasileiro e mundial (BELLONI, 2010). Aprender não está mais relacionado, única e exclusivamente, aos espaços físicos escolares, pois se vive o momento da educação sem fronteiras, planetária e virtual, é por isso que hoje se fala em educação continuada ou ao longo da vida (KENSKI, 2008; MACCARI; QUONIAM, 2008; FILATRO, 2010).

Para que todos tenham a possibilidade de optar pela educação ao longo da vida ou que, antes disso, tenham acesso à educação, é preciso que o sistema educacional esteja preparado e que propicie as condições necessárias para ingresso, permanência e conclusão dos cursos nos diversos níveis de ensino. É preciso ampliar o acesso, de forma equilibrada, entre os estados e regiões da federação. Ampliar o acesso não significa apenas criar novos prédios escolares e disponibilizar mais vagas, mas, também, flexibilizar os horários das aulas para atender a um público que em função do horário de trabalho, não consegue frequentar o ensino regular.

No caso da pós-graduação *stricto sensu*, desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979), um assunto recorrente é o planejamento da expansão dos cursos de mestrado e doutorado no país, de forma equilibrada, entre as diversas áreas do conhecimento e regiões, para evitar possíveis disparidades. Essa expansão se dá não só com a formação de recursos humanos, mas, principalmente, com a sua fixação deles em seus locais de origem, (CAPES, 2004a).

Conforme consta do PNPG, é indiscutível a importância da expansão do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para melhorar a qualidade do ensino em todos os

níveis, promover avanços no campo da ciência e da tecnologia, gerando impacto no setor empresarial e, também, para expandir as pesquisas e publicações, principalmente, nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do país. Em suma, o PNPG

[...] incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (CAPES, 2004a, p.8).

A educação *online*, nesse sentido, seria um recurso facilitador de ações nessa direção. A CAPES reconhece isso e se manifestou em relação à utilização da EAD nos programas de mestrado e doutorado em seu último PNPG, cujo período de vigência corresponde a 2005-2010. No documento, a EAD é mencionada em dois parágrafos, no primeiro, é incentivado à utilização da EAD, desde que seja em projetos inovadores e em áreas estratégicas, visando ampliar a oferta e, conseqüentemente, a formação de recursos humanos para os diversos setores da sociedade. No segundo parágrafo, e indo na mesma direção, sinaliza-se para utilização da EAD em programas de formação e qualificação do corpo docente, da educação básica e do ensino fundamental, em atividade (CAPES, 2004a).

O que está em questão não é a substituição do modelo presencial pelo virtual, mas como incorporar a educação *online* para fortalecer e ampliar o alcance dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando com isso ampliar a oferta e a cooperação entre as IES públicas e particulares.

É preciso ficar claro que incorporar a educação *online* na pós-graduação *stricto sensu* não implica avaliá-la de forma diferenciada, uma vez que o resultado final, tanto no presencial quanto no a distância, é a formação de mestres e doutores para o país, ou seja, o que difere não é o resultado, mas sim o processo para alcançar esse objetivo. MACCARI (2008) corrobora afirmando que a CAPES avalia o resultado final e não o processo, ou seja, não importa se um programa é oferecido no formato presencial, semipresencial ou a distância, ele terá que atender aos 5 (cinco) quesitos que compõem a ficha de avaliação, a saber: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social.

Em função do exposto, se faz necessário compreender como a coordenação e os alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebem o uso da educação *online*.

Esse questionamento é relevante e atual, uma vez que, além de não haver diretrizes para a implantação e o acompanhamento do uso da educação *online* por programas de pós-graduação *stricto sensu*, a sua utilização para a oferta de cursos de mestrado e doutorado semipresenciais e/ou a distância também não é comum, restringindo-se a apenas 2 (dois) cursos de mestrado profissionais, semipresenciais, em todo o país.

Por se tratar de um tema novo, não por ser recente, mas por ser pouco explorado pela comunidade acadêmica, ele merece ser melhor estudado, ou seja, ele merece uma investigação sistemática, buscando contribuições mais bem fundamentadas para a discussão que hoje se coloca. Essa escassez de fontes pode ser observada no próximo item que apresentará as pesquisas relacionadas ao uso da educação *online* por programas de pós-graduação *stricto sensu*.

1.4.1. Pesquisas relacionadas ao uso da educação *online* por programas de pós-graduação *stricto sensu*

Após pesquisas em diversas bases de dados, verificou-se que há reduzido número de trabalhos sobre o uso da educação *online* por programas de pós-graduação *stricto sensu*. Para isso foram utilizadas as seguintes expressões como parâmetro de busca: “educação a distância & *stricto sensu*”, “educação *online* & *stricto sensu*”, “educação a distância & mestrado e doutorado” e “educação *online* & mestrado e doutorado”, “*e-learning* & *stricto sensu*”, “*e-learning* & mestrado e doutorado”, “educação a distância & mestrado e doutorado”, “educação *online* & mestrado e doutorado”, “*distance education* & *master degree*”, “*distance learning* & *master degree*”, “*distance education* & *master degree*”, “*distance learning* & *master degree*”, “*e-learning* & *master degree*”, “educación a distancia & maestría y doctorado”, “*e-learning* & maestría y doctorado”, “educación *online* & maestría y doctorado”.

As principais fontes consultadas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Virtual Científica SciELO Brasil, Base de Dados SibiNet da Universidade de São Paulo (USP), Proquest, EBSCO e Google Acadêmico.

As consultas realizadas ao acervo *online* da BDTD, utilizando os parâmetros de busca supramencionados, tiveram como retorno vários trabalhos, mas apenas 2 (dois) estavam diretamente relacionados ao tema, como pode ser observado no Quadro 1.

Título	Nível	Área	Ano	Instituição
Prospecção de implementação de ensino à distância para a disciplina de fundamentos de física nuclear na Pós-Graduação do Ipen utilizando infra-estrutura (<i>sic</i>) de <i>software</i> livre	Mestrado	Tecnologia Nuclear - Aplicações	2009	Universidade de São Paulo (USP)
Considerações preliminares para uma proposta de curso de mestrado <i>stricto sensu</i> em design a distância	Mestrado	Design	2007	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Quadro 1: Relação de Dissertações sobre a utilização da EAD na pós-graduação *stricto sensu* localizadas na base de dados do IBICT.

Fonte: BDTD, 2010.

A primeira dissertação refere-se à verificação da viabilidade de implantação da EAD na disciplina *Fundamentos de Física Nuclear* no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Tecnologia Nuclear do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN). Para isso foram entrevistados professores e alunos para verificar a receptividade da introdução da EAD. Como resultado da pesquisa, foi constatado que a realização da disciplina a distância era viável.

A segunda dissertação teve por objetivo descrever princípios e critérios para a estruturação de um curso de mestrado em Design, na modalidade EAD, utilizando as potencialidades da Internet, principalmente em função do número reduzido de programas, nessa área, no Brasil.

Na Biblioteca Virtual Científica SciELO Brasil e na Base de Dados SibiNet da Universidade de São Paulo (USP) nenhum resultado foi localizado.

Nas bases de dados do Proquest e EBSCO, utilizando as diversas chaves de busca, muitos artigos apareceram, mas, a grande maioria, não estava relacionada ao tema. Os artigos que mais se aproximaram estão elencados no Quadro 2.

Título	Revista	Ano	Base de dados
Sincerely yours, in the distance: Acquiring a master's degree online	MultiMedia Schools	2001	Proquest
Case Study: San Jose State Develops Online Master's Program in Occupational Therapy	T.H.E. Journal	2002	Proquest
Development and Evaluation of a Distance Learning Master's Degree in Family Studies	Online Journal of Distance Learning Administration	2005	Proquest
Walden University: Pioneer of the First Completely Online Master's Degree in Education in the United States	TechTrends	2007	Proquest
Modes of Equal Value: A Comparative Study of the Same Masters Degree Programme Offered in Two Different Modes of Delivery	Journal of Further and Higher Education	1994	EBSCO

Quadro 2: Relação de Artigos sobre a utilização da EAD na pós-graduação *stricto sensu* localizados nas bases de dados Proquest e EBSCO.

Fonte: Proquest e EBSCO, 2010.

O artigo “*Sincerely yours, in the distance: Acquiring a master's degree online*” apresenta o relato de experiência da própria autora, ao realizar o mestrado a distância, por meio da educação *online*. Essa experiência só foi possível em virtude das tecnologias empregadas, uma vez que, como o marido era militar, era transferido sem que tivesse tempo de concluir os créditos no modelo presencial. Ela ressalta que as principais vantagens dessa modalidade foram poder realizar o curso sem ter que se deslocar até uma universidade e, também, se tornar apta para o uso das tecnologias empregadas. O primeiro ano do curso foi marcado por aulas por meio de videoconferências que aconteciam nos diversos polos distribuídos pelo estado. No segundo ano, as atividades ficaram concentradas no ambiente *online*, sendo possível estudar estando em casa ou no trabalho. O aspecto do trabalho colaborativo foi realçado, uma vez que os alunos mais próximos podiam se encontrar e estender o contato do ambiente virtual para o físico.

O artigo “*Case Study: San Jose State Develops Online Master's Program in Occupational Therapy*” apresenta a estratégia adotada quando da implantação do programa de mestrado em terapia ocupacional, na *University San José State* que, na ocasião, não possuía nenhuma experiência no desenvolvimento de cursos *online*. A estratégia adotada referia-se ao desenvolvimento de um plano de implantação que foi desenvolvido em 4 (quatro) etapas, a saber: 1) treinamento dos envolvidos para aprender a dominar a tecnologia por meio de um processo assíncrono, durante 6 (seis) semanas; 2) participação em um curso *online* para saber as experiências pelas quais o aluno iria passar; 3) oferta de vagas, que após seleção, formou uma turma de 19 alunos. Antes de iniciar o curso, os alunos passaram por um treinamento para poderem compreender a nova filosofia e, também, se familiarizarem com as tecnologias empregadas. Essa etapa durou cerca de 3 (três) semanas. Após o primeiro ano de curso, alunos e professores voltaram ao *campus* da universidade para um *workshop* de 3 (três) dias, tendo a oportunidade de estreitar o relacionamento; 4) após avaliação e revisão do curso para posterior aprimoramento e tendo resultados positivos, a universidade optou por dar continuidade ao curso, formando nova turma.

O artigo “*Development and Evaluation of a Distance Learning Master's Degree in Family Studies*” mostra a experiência da *Texas Woman's University* na oferta de programas de pós-graduação para atender às necessidades, especialmente de mulheres, que buscam se preparar para uma carreira ou melhorar suas competências. Esse curso exigia das alunas que elas fossem capazes de desenvolver seu processo de aprendizagem de forma autônoma e auto-dirigida, características essas presente nas alunas do curso.

O artigo “*Walden University: Pioneer of the First Completely Online Master’s Degree in Education in the United States*” conta a experiência da *Walden University* na oferta do primeiro mestrado, Mudança Educacional e Inovação de Tecnologia, completamente *online*, em 1995, nos Estado Unidos da América (EUA). Hoje oferece vários cursos de mestrado e doutorado a distância acreditados pela *The Higher Learning Commission* que garante que os diplomas auferidos tenham validade nacional e internacional. A *Walden University*, segundo o artigo, foi a primeira a criar o conceito de universidade centrada no aluno. Quando um aluno é admitido há um aconselhador de matrícula que apresenta o *modus operandi* do curso e, também, apresenta o profissional que o acompanhará no ambiente *online*, fornecendo, também, apoio por telefone, *email* e conversa ao vivo, durante o horário regulamentar. Os alunos contam ainda com apoio técnico 24 horas por dia, 7 (sete) dias por semana. Há um período de tempo definido para que os alunos realizem as tarefas e para que os professores dêem *feedback*, ajudando a construir no ambiente *online* um espaço colaborativo de aprendizagem.

O artigo “*Modes of Equal Value: A Comparative Study of the Same Masters Degree Programme Offered in Two Different Modes of Delivery*” apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com 2 (dois) grupos de alunos que estavam matriculados no mesmo mestrado, a diferença é que 1 (um) grupo fazia a distância e o outro no formato presencial. O estudo tinha por objetivo descobrir se haviam ou não diferenças na motivação para a escolha de um curso presencial ou a distância, na percepção global de suas vantagens e desvantagens e nos níveis gerais de satisfação dos estudantes. Os resultados indicaram que os cursos não são uma imitação um do outro e que cada um atraía um grupo de alunos diferentes, com expectativas e necessidades diversas.

O próximo item, estrutura do trabalho, apresentará como essa pesquisa está organizada.

1.5. Estrutura do Trabalho

O presente trabalho foi distribuído em 5 (cinco) seções, a saber: Introdução, Referencial Teórico, Método de Pesquisa, Apresentação e Análise dos Dados, além de Considerações Finais.

Na Introdução, é feita a contextualização e a apresentação do problema de pesquisa, bem como dos objetivos geral e específicos, além de abordar os aspectos que justificaram a realização desta pesquisa.

A seção seguinte se dedica a apresentar o referencial teórico que, nesta pesquisa, é composto pelos seguintes conceitos-chave: tecnologias de informação e comunicação (TICs), educação a distância (EAD), educação *online*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e design instrucional (DI).

Na sequência, em método de pesquisa, expõe-se as características metodológicas do estudo, as técnicas para coleta de dados, a definição dos sujeitos sociais da pesquisa e o plano para análise dos dados.

Na penúltima seção, apresentam-se os dados coletados mediante o emprego de diversas técnicas e, também, a análise deles por meio das técnicas de análise documental e de conteúdo, fundamentado no referencial teórico, visando promover a triangulação dos resultados.

Finalmente, na seção Considerações Finais, são apresentados as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão levantados os principais conceitos relacionados à temática desta pesquisa. Para isso serão abordados no tópico 2.1 o impacto transformador das TICs na educação, em função das infinitas possibilidades de sua aplicação no ensino presencial, no semipresencial e a distância. O item 2.2 tratará da EAD, apontando seu percurso histórico e a definição dos principais conceitos envolvidos, enfatizando a questão da educação *online* e os assuntos dela decorrentes.

2.1. Tecnologias de Informação e Comunicação e sua aplicação na educação

A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) vem provocando drásticas mudanças no mundo, dando uma nova dinâmica ao cotidiano das pessoas, (SEED, 2000). Essas mudanças são, de certa forma, naturais, uma vez que

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias” [...] (KENSKI, 2008, p. 21).

Os avanços tecnológicos não resultam somente em novos *hardwares e softwares*, mas, principalmente, em mudanças de comportamento individuais e coletivos, levando a novos avanços tecnológicos que novamente influenciam os indivíduos e a coletividade, sendo, portanto, um processo cíclico.

A Internet é a TIC que se tornou mais popular nos últimos anos do segundo milênio, pois “[...] permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (CASTELLS, 2003, p. 8). A revolução trazida pela Internet tornou possível que uma informação, gerada em um determinado local, se torne rapidamente conhecida em outros, mesmo que muito distantes, potencializando o processo de geração, armazenamento e distribuição de informações, gerando um grande volume em todos os setores da sociedade.

A influência da Internet vai além das facilidades de criação, acesso e divulgação de informações, pois “[...] atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por

todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores” (CASTELLS, 2003, p. 8).

A Internet vem se destacando por eliminar as barreiras de tempo e espaço, ou seja, para interagir com uma pessoa já não é preciso estar no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo, pois ferramentas como *Orkut*, *Messenger*, *email*, *chat*, fóruns, *blogs* etc., criam espaços virtuais que facilitam a comunicação e a construção coletiva. Essa facilidade de acesso, dentre outros, vem alterando a forma como as pessoas trabalham, estudam e se divertem.

Inicialmente recebida pela educação como um veículo para distribuição de materiais didáticos, a Internet passa a ser reconhecida como tendo potencial para apoiar modelos de educação mais participativos (SCAGNOLI, 2009).

A influência da introdução das TICs, principalmente da Internet, sobre a educação é notável, uma vez que gerou vários questionamentos sobre a real eficácia do sistema educacional, (SEED, 2000). Tal impacto, até certo ponto, está relacionado às exigências do mercado de trabalho, que necessita “[...] de pessoas capazes de dirigir seu próprio processo de aprendizagem, de escolher cursos e conteúdos que se ajustem a suas necessidades e seu contexto, de saber identificar a boa oferta formativa” (OIT/CINTERFOR, 2008, p. 41). Nesse contexto, as formas de ensinar e aprender foram alteradas e, conseqüentemente, a relação professor e aluno também (GRINSPUN, 2002).

Para que o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem possa ressignificar o meio educacional é importante compreender as especificidades da tecnologia e o propósito pedagógico, uma vez que ela já não é apenas um simples suporte, pois interfere “[...] em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2003, p. 23-24).

Em épocas anteriores, o processo de ensino-aprendizagem só era viabilizado por meio de um ambiente educacional ou de treinamento, em que alunos e professores ocupavam o mesmo tempo e espaço. Hoje, não importa em que lugar o aluno está: em casa, no trabalho, na praia, no hospital etc., ele pode estudar. A partir dessas possibilidades surgem as universidades, as escolas ou apenas os cursos virtuais.

As instituições de ensino, para se adaptarem a esse novo contexto, vêm integrando ao processo educativo, recursos provenientes das TICs, como, por exemplo, *email*, *chat*, videoconferência, fóruns de discussão, *podcast*, *blogs*, redes sociais etc. (OIT/CINTERFOR,

2008). “As tecnologias viabilizam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da gestão da educação em caminhos novos e diferenciados” (KENSKI, 2008, p. 102).

As mudanças que vem ocorrendo nas instituições de ensino não se referem apenas à introdução de tecnologias no processo educacional, mas sim a uma mudança em sua concepção, ou seja, deixa-se de lado a ênfase apenas no ensino para se focar também na aprendizagem. Nesse sentido, o professor como detentor do conhecimento sai de cena, passando a ser considerado como um orientador/mediador do processo de ensino-aprendizagem. Já o aluno deixa de ser um expectador para ser o responsável por seu processo formativo, fazendo isso de forma coletiva com os demais colegas de turma, com os professores, com a instituição etc., visando a construção do conhecimento e sua inserção no mercado de trabalho (OIT/CINTERFOR, 2008).

Nessa direção, a Internet constitui-se em uma ferramenta poderosa para superar a passividade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o usuário, ao acessar a rede, tem à sua disposição várias opções de fontes de dados (artigos de jornal e revista, periódicos, clássicos da literatura mundial, pesquisas científicas etc.). Dessa forma, ele pode realizar suas pesquisas, sobre determinado assunto, de forma mais efetiva, tornando o processo de aprendizagem mais autônomo. A Internet dispõe de um grande potencial, mas não surge como uma fórmula mágica para resolver todos os problemas da educação. Ela se constitui apenas em uma nova forma das pessoas se relacionarem com o conhecimento e aprenderem (KENSKI, 2008).

A Internet merece destaque por apresentar muitas vantagens, como, por exemplo, facilidade de acesso à informação, comunicação aberta, permanente e flexível, estímulo à pesquisa, facilidade de atualização, tendência mundial etc., e, hoje, é considerada como o principal recurso tecnológico dentre as novas TICs.

Nesse contexto, a EAD surge como uma modalidade de ensino alternativa ou complementar à educação presencial, uma vez que permite às instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, expandir seu campo de atuação para além do horário regulamentar e, também, além de suas fronteiras de atuação. Como afirma KENSKI (2008, p. 127), “[...] é preciso que as escolas de todos – de todos os graus e níveis de ensino – acordem para a incorporação desses movimentos no cotidiano de seus cursos”. Esse tópico será melhor explorado a seguir.

2.2. Educação a Distância: contexto e conceitos

A história da EAD é marcada pelos avanços das TICs. A primeira vez que essa modalidade de ensino foi empregada data de 20 de março de 1728, nos EUA, quando *Caleb Philips* publica na *Gazeta de Boston* um anúncio de cursos por correspondência que funcionava com o envio de tarefas, semanalmente, para os alunos inscritos (SARAIVA, 1996; NUNES, 2009).

No Brasil, pouco antes de 1900 já existiam cursos de datilografia por correspondência, sendo oferecidos no Rio de Janeiro, mas não por instituições de ensino e sim por professores independentes (ALVES, 2009).

Essa forma de fazer EAD ficou conhecida como geração textual, dando início ao que mais tarde ficaria conhecido como primeira geração, cuja principal característica era o envio de material didático por correio, tendo como meio de comunicação o material impresso, geralmente um roteiro de estudos com exercícios e outras tarefas enviadas pelo correio (MOORE; KEARSLEY, 2008). No Brasil, um dos principais projetos de educação por correspondência é o do Instituto Universal Brasileiro que foi criado em 1941 e existe até hoje. Essa forma de viabilizar a EAD foi muito utilizada até meados do século XX, quando o rádio e a televisão, tornam-se populares para fins educacionais.

A segunda geração da EAD é conhecida como analógica, pois surge com o advento dos programas radiofônicos e televisivos, fundamentando-se na ideia de oferecer uma segunda oportunidade a grandes setores da população adulta, que não haviam tido acesso à educação quando estavam em idade escolar (MOORE; KEARSLEY, 2008). Uma iniciativa muito popular que surgiu em 1978 e que existe até hoje, é o Telecurso que utiliza a TV como projeto educativo, para formar pessoas nos níveis fundamental e médio (TELECURSO, 2010). A utilização do Rádio e da Televisão para fins educativos, possibilitou a transição para o surgimento da terceira geração de EAD.

A terceira geração da EAD inicia-se com a integração de várias tecnologias de comunicação e é marcada pelos projetos *Articulated Instructional Media Project – AIM* da *University of Wisconsin*, que tinha o objetivo de oferecer ensino de qualidade, com custos baixos, a alunos que desejassem fazer cursos não universitários e a *Open University* ou Universidade Aberta da Inglaterra que tinha por objetivo oferecer à população adulta acesso à educação superior (MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, em 1947, por meio de iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC) e das

emissoras associadas de São Paulo, é criada a Universidade do Ar, cujo principal objetivo era promover treinamentos para comerciantes e empregados em técnicas comerciais (SENAC, 2010). Essa geração é marcada pela utilização dos recursos de instrução por correspondência e, principalmente, pela transmissão de material gravado por meio do rádio e da televisão e, também, pelo envio de videotapes.

Já a quarta geração é marcada pela utilização de teleconferência. Inicialmente esta geração começou com a utilização da audioconferência, muito utilizada entre as décadas de 1970 e 1980, passando pela videoconferência, até chegar às teleconferências (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A Rede SESC-SENAC, por exemplo, criou, em dezembro de 2000, a Rede Nacional de Teleconferência, por meio de sinal codificado e imagens transmitidas via satélite, possibilitando interatividade em tempo real, por meio de *email*, fax e telefone (SENAC, 2010).

A partir da década de 1990, emerge a quinta geração ou geração digital de EAD, baseada na rede de computadores e Internet. O baixo custo e o alto grau de interatividade dos computadores ligados em rede possibilitam diferentes formas de distribuição e acesso às informações, imprimindo um novo ritmo à educação. É cada vez mais comum a utilização de recursos interativos, como correio eletrônico, salas virtuais de bate-papo, fóruns, webconferência etc., para promover encontros virtuais entre professores e alunos e entre os próprios alunos (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O emprego dessas novas TICs possibilitam ao indivíduo acesso a uma educação global, ou seja, uma educação “sem fronteiras”, podendo um aluno que está no Brasil participar de um curso em qualquer parte do mundo. Nesse caso, a inovação e a descoberta são etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

A disseminação dessa modalidade de ensino está fortemente atrelada aos avanços das TICs, principalmente da Internet, que proporcionaram à EAD alcançar uma posição de destaque no cenário educacional e organizacional mundial (GILBERTO, 2009).

A exposição da história da EAD de forma cronológica, não significa que uma geração se sobreponha a outra, as gerações convivem e, conforme as circunstâncias, são complementares, a exemplo temos o programa ProInfo Integrado, que é um programa voltado para o uso didático-pedagógico das tecnologias, viabilizado mediante envio, por correio, de material impresso e mídia de CD e, também, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) chamado e-Proinfo.

O objetivo principal ao contextualizar a EAD, mesmo que brevemente, é mostrar que não só as TICs evoluíram, mas, também, a forma de trabalhar e de se estudar a distância. A legislação sobre EAD reflete as transformações vividas por essa modalidade. Segundo Vianney e Torres (2008, p.109-110), as bases legais sobre EAD passaram por quatro ciclos, a saber:

1º Ciclo preliminar, de 1942 a 1995, com legislação referente a educação a distância (EAD) de caráter complementar, sem normas para o ensino superior;

2º Ciclo de legitimação da educação a distância no ensino superior, de 1996 a 2000, em que se estabelecem para a EAD as características de inclusão; de contemporaneidade; de flexibilidade; de ampla difusão; de legalidade; de regularidade federativa; e de metodologia apropriada para a auto-aprendizagem;

3º Ciclo de consolidação da legislação sobre EAD entre 2001 e 2005, com a ratificação da autonomia universitária, fator que permite a expansão da EAD no ensino superior. A educação a distância adquire um conceito de um processo educativo resultante da interação e mediação entre alunos e professores;

4º Ciclo de conflitos, em 2006 e 2007, com mudanças na legislação que sinalizam o aumento do controle da União sobre a EAD no ensino superior. *(tradução nossa)*

A divisão da legislação sobre EAD em ciclos mostra que um longo caminho foi percorrido, mas ainda há muito a se fazer para institucionalizá-la no cenário educacional brasileiro, para evitar, por exemplo, o mal estar causado pelo Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) com o lançamento da campanha “Educação não é *fast-food* - diga não à graduação a distância em Serviço Social” (ESTADÃO.COM.BR, 2011).

Esse posicionamento do CFESS só reforça que ainda há muita confusão sobre o que vem a ser efetivamente EAD e as evoluções pelas quais essa modalidade passou. Muitas são as definições existentes para essa modalidade, mas grande parte delas estão fundamentadas em dois pontos principais: tempo e espaço (RAMAL, 2006; FILATRO, 2010). Para Kenski, (2008, p. 75), a EAD é “[...] uma educação que liberta os envolvidos na ação educativa das rígidas determinações dos espaços e tempos da educação escolar tradicional”.

O processo de ensino-aprendizagem na EAD é viabilizado de forma síncrona ou assíncrona. Síncrona é quando a comunicação/interação entre os sujeitos do processo acontece em tempo real, como, por exemplo, por meio de *chat*, teleconferência, telefone etc. O meio assíncrono é caracterizado pela não comunicação/interação em tempo real, a exemplo tem-se fórum, *email*, lista de discussão, envio de material por correio etc. (CARDOSO; PESTANA, 2001, SCAGNOLI, 2009; FILATRO, 2010).

Em suma, o que diferencia a EAD da modalidade presencial é a separação geográfica e/ou temporal entre professor e aluno, o processo de ensino-aprendizagem conduzido com apoio de um tutor e a utilização das TICs, principalmente da Internet, como mediadora tecnológica.

Foi a partir dos avanços da Internet que a EAD ganhou destaque no cenário educacional e empresarial. Nessa modalidade, os alunos não se posicionam passivamente frente ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que sem sua participação ativa nada acontece. Aspectos de autonomia e organização pessoal são indispensáveis (MORAN, 2006, RAMAL, 2006; FILATRO, 2010).

Outro ponto de ruptura, entre a EAD e a educação presencial, refere-se ao papel do professor que deixa de ser considerado como o detentor de todo o saber e o aluno uma caixinha vazia em que esse saber será depositado, para ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, não fornecendo respostas, mas criando perguntas que levem os alunos a pesquisar, navegando num mar de informações em busca de construir o conhecimento. Nos cursos ministrados a distância situações como essas também podem ocorrer, independentemente da tecnologia utilizada, mesmo sendo essa tecnologia a mais avançada, porém a forma como é usada, em muitos casos, é bem convencional.

Esse tipo de uso do computador e da internet em atividades de ensino define uma visão tradicionalista em que não se considera o aluno que aprende ou o contexto em que ocorre a educação. Os objetivos fundamentais da educação nessa perspectiva estão na transmissão de informações e na aquisição de destrezas, mas nem sempre essas competências são alcançadas. Os alunos, isolados, em interação exclusiva com o computador e o conteúdo, dispersam seus pensamentos. O uso continuado e isolado da mídia cansa e os alunos logo desanimam (KENSKI, 2005, p. 73).

É preciso reconhecer na EAD seu potencial orientador de uma nova proposta de ensino, com possibilidades que apenas começou-se a vislumbrar. Portanto, não se trata de uma nova roupagem para velhas práticas, afinal, novas tecnologias e velhas práticas não combinam. O que está em questão é a construção de um modelo que busque “[...] garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação” (KENSKI, 2008, p. 64). “Portanto, não basta introduzir novas tecnologias – é fundamental pensar como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006, p. 27).

A Educação *online*, uma dentre as várias formas de se fazer EAD, constitui-se em um campo fértil de possibilidades para potencializar ações voltadas à educação. Esse assunto será melhor desenvolvido no próximo tópico.

2.2.1. Educação *online*

Muitas vezes ao consultar a literatura sobre EAD, os termos EAD, *e-learning* e educação *online* são utilizados como sinônimos quando na verdade não o são. A EAD é uma modalidade de ensino-aprendizagem viabilizada por meio de diferentes veículos: correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, computador, CD, DVD, Internet etc. (KENSKI, 2008).

E-learning é uma das possibilidades de se fazer EAD, utilizando-se ou não da Internet como veículo mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo mais utilizado no ambiente empresarial, surgindo como uma opção para as empresas oferecerem treinamento a distância para os funcionários.

A educação *online*, por sua vez, também é uma forma de se fazer EAD, mas implica, obrigatoriamente, no uso da Internet como fonte de informação, comunicação e colaboração. Geralmente faz-se uso de um AVA (MORAN, 2006; GEITH; VIGNARE, 2008; SCAGNOLI, 2009; FILATRO, 2010). “Nesse tipo de ensino, usa-se a Internet para distribuir rapidamente as informações e para concretizar a interação entre as pessoas” (KENSKI, 2008, p. 80). Os benefícios da educação *online* são: flexibilidade, conveniência, comunicação, senso de comunidade e personalização de experiências de aprendizagem (SCAGNOLI, 2009).

A grande diferença entre um curso oferecido via educação *online* ou *e-learning*, consiste na estrutura dos cursos. Em geral, os cursos via *e-learning* tem como característica principal a “[...] auto-aprendizagem, com baixa interação [...]. O aluno interage com o conteúdo seqüenciado(*sic*) disponível em um ambiente digital e, em alguns casos, encaminha por *email* suas dúvidas a um “tutor” ou professor” (KENSKI, 2008, p. 80-81).

Segundo Moran (2006), a educação *online* pode ser aplicada desde a educação infantil até o ensino superior, contemplando não só a educação formal, como também a não formal e a educação corporativa, viabilizando tanto cursos totalmente a distância, quanto semipresenciais e presenciais.

A educação *online* é viabilizada pela utilização de AVAs que, segundo Kenski (2003, p. 55), podem ser definidos como sendo:

Local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com o instrutor, também virtual. Ao contrário, construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades *online* em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos.

O AVA favorece a conectividade, garantindo acesso rápido a informações, e a comunicação entre os sujeitos (discentes, tutores, equipe técnica, equipe administrativa, professores etc.), em qualquer tempo e lugar, oferecendo condições para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer de forma colaborativa e cooperativa, mediante interação de forma síncrona e assíncrona.

A hipertextualidade é outra característica presente nesses espaços, uma vez que permite a articulação dos diversos materiais disponíveis na rede. Nos AVAs os alunos definem a rota para a construção do conhecimento, orientados pelos tutores, o que, segundo Kenski (2008, p. 95), “[...] facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem”.

Os AVAs, independentemente do modelo pedagógico, precisam garantir que os alunos, mesmo acessando em locais distantes ou em dias e horários diferenciados, se sintam como se estivessem fisicamente reunidos no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Há no mercado, destinado à educação, diversos modelos de AVAs disponíveis, mas, basicamente, eles podem ser agrupados em três categorias: os *softwares* de código aberto, os proprietários e os desenvolvidos pela própria instituição. Os *softwares* livres são baixados gratuitamente pela Internet e disponibilizam o código fonte do programa, tornando possível adaptá-lo às necessidades da instituição, a exemplo temos o *Moodle*, o *TelEduc*, o *e-Proinfo* etc. No caso dos *softwares* proprietário, para tê-los se faz necessário adquirir uma licença de utilização, a exemplo temos o *Blackboard*, o *Sakai*, o *Learning Space*, o *Tutor Web* etc. O *software* próprio, ou seja, desenvolvido pela própria instituição, requer um maior investimento, mas dá maior flexibilidade para alterações e acréscimos.

Em sua grande maioria, os AVAs possuem recursos semelhantes, como, por exemplo, ferramentas para disponibilização de conteúdo (biblioteca virtual, agenda, calendário etc.), ferramentas de *comunicação* (*chat*, fórum, *email* etc.) e ferramentas de trabalho em grupo, como, por exemplo, a *Wiki* que permite a construção coletiva e colaborativa de documentos (DIAS; LEITE, 2010).

Além das ferramentas existentes nos AVAs, muitas instituições tem se valido das redes sociais, como, por exemplo, o *Facebook*, o *Twitter*, o *Orkut* entre outras, para que as pessoas possam compartilhar informações, interagir e construir relações sócio-afetivas.

Quanto ao aspecto pedagógico, segundo Moran (2006), existem à disposição apenas dois tipos de AVAs, os que são prontos e que exigem interação mínima e os que são construídos de forma participativa pelo grupo. O primeiro é mais auto-instrutivo, ou seja, sem mediação de um professor/tutor. O outro, ao contrário, exige a participação ativa desse profissional, como mediador do processo de construção do conhecimento.

O potencial do AVA não tem sido explorado em sua totalidade, uma vez que, muitas vezes, é empregado como mecanismo reprodutor de um modelo de educação tradicional, fundamentado nos pressupostos do modelo presencial, sendo enxergado apenas como repositório de informações.

A utilização do AVA na educação *online* é essencial, mas o uso desse recurso também vem sendo empregado pelo ensino formal, como meio complementar para expandir o campo de ação da escola, não ficando restrita aos prédios escolares. Almeida (2006, p. 210) complementa ao mencionar as possibilidades que os AVAs proporcionam.

O desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais com base no diálogo implica o encontro com o outro (professor e alunos), a incorporação da idéia (*sic*) do outro às próprias idéias (*sic*), a reconstrução de conceitos e a reelaboração das representações expressas pela escrita. Tais atividades podem ocorrer como apoio às atividades de sala de aula, propiciando expandir as interações que ocorrem no espaço e tempo do encontro entre alunos e professor na aula presencial para o espaço virtual [...] Rompe-se assim com a limitação espaço-temporal da aula, o que possibilita a abertura da sala de aula e dos espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração das organizações educacionais com os demais setores da atividade humana que também constituem espaços produtores de conhecimento.

A integração entre o ensino presencial e o a distância, cada vez mais, está se tornando inevitável, uma vez que “[...] o ensino convencional se [beneficia] com as inovações técnicas e metodológicas trazidas pela EaD e o ensino a distância [se beneficia] pela longa experiência e excelência acadêmica das universidades” (BELLONI, 2010). É por isso que os cursos presenciais, gradativamente, estão se valendo do potencial que os AVAs têm para, por exemplo, disponibilizar parte de uma disciplina ou a sua totalidade a distância. Neves (2003, p. 3) corrobora afirmando que

As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos

presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.

Assim, a sala de aula continuará sendo o espaço de encontro físico entre professores e alunos, mas as aulas ganham novos contornos, incorporando elementos que expandem seu campo de ação, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2008; SCAGNOLI, 2009).

Blikstein e Zuffo (2006, p. 37) corroboram afirmando que o ideal é “[...] misturar o melhor da educação presencial com o melhor da sua versão *online*, construindo cursos híbridos”. Ainda segundo os autores, os cursos ministrados dessa forma são conhecidos como semipresenciais ou *blended learning*.

Na contramão desse processo, ainda há resistência na aceitação da educação *online* em função do peso que a sala de aula exerce, alimentado por padrões arraigados ao sistema cultural vigente, no qual o processo de ensino-aprendizagem está atrelado ao fato de que é preciso se deslocar até uma instituição de ensino. Moran (2006, p. 46) corrobora afirmando que “O modelo cultural e burocrático predominante nas organizações educacionais, exerce também um peso avassalador na inércia diante da necessidade de inovar”.

Ainda segundo o autor, para reduzir a resistência, o ideal é começar com os professores que estão mais familiarizados com as TICs e incentivá-los a oferecer uma disciplina ou parte dessa a distância, para que possam desenvolver a cultura do virtual no interior de cada instituição e avançar para propostas curriculares mais flexíveis e integradas. Caberá à instituição encontrar o ponto de equilíbrio em cada área do conhecimento, entre o presencial e o virtual, uma vez que, segundo Scagnoli (2009), a educação *online* não pode atender ao propósito de todas as disciplinas da mesma maneira. Moran (2006, p. 51) corrobora afirmando que impor um único modelo de educação *online* não é viável, pois

Cada área do conhecimento precisa mais ou menos do presencial. É importante experimentar, avaliar e avançar até termos segurança do ponto de equilíbrio na gestão do virtual e do presencial e de caminhar para ampliar propostas pedagógicas mais adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem *online*.

O desenvolvimento de um curso a ser viabilizado pela Internet, tendo como recurso tecnológico mediador o AVA, constitui-se em uma atividade dos profissionais de *Design*

Instrucional (DI) que são responsáveis pelo “[...] processo sistemático de planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a fim de facilitar, através de materiais e eventos educacionais, a aprendizagem e a compreensão humana” (FILATRO, 2010, p.135).

Para compor uma equipe de DI que seja “[...] responsável por planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino a fim de facilitar a aprendizagem” (*idem*), é preciso o envolvimento de pessoas multidisciplinares, mas com uma postura transdisciplinar em relação às suas ações, como pode ser visualizado na figura 1.



Figura 1: Atuação transdisciplinar do *designer* instrucional.

Fonte: adaptado de FILATRO, 2010, p. 141.

Os cargos que compõem essas áreas do conhecimento e que por sua vez integram a equipe de profissionais de DI, podem variar de instituição para instituição, uma vez que esse é um campo de atuação novo e ainda carece de ser institucionalizado, mas de uma maneira geral, como coloca Cardoso e Pestana (2001), deve ser composta pelo Analista de Treinamento, o Professor ou Conteudista, o Roteirista, o Redator e o Pedagogo.

O Analista de Treinamento é o profissional responsável pelo levantamento das necessidades e, a partir dos dados coletados, da definição do conteúdo do curso, identificando o real interesse por parte dos alunos. O Professor ou Conteudista é o responsável pelo desenvolvimento do conteúdo do curso, devendo, portanto, ser um especialista no assunto. O passo seguinte é a definição da estrutura e dinâmica do curso pelo Roteirista. Na sequência, o Redator trabalha a linguagem para evitar erros de escrita e, também, para permitir uma

linguagem clara e precisa. O Pedagogo é o responsável por criar espaços que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, por meio da aplicação de modelos pedagógicos adequados.

Quando Cardoso e Pestana (2001) elencaram os profissionais envolvidos na criação de um curso, eles estavam pensando em cursos voltados para o meio empresarial (educação corporativa), mas esse modelo pode ser perfeitamente estendido para o meio acadêmico, podendo sofrer alterações apenas na nomenclatura dos profissionais, mas as atribuições são as mesmas.

Filatro (2010) acrescenta ao elenco de profissionais proposto por Cardoso e Pestana (2001) aqueles oriundos da área de tecnologia para cuidar, por exemplo, da administração do banco de dados e da programação e, também, aqueles provenientes da área da comunicação como, por exemplo, o *web designer* para transformar o conteúdo elaborado pelo professor/conteudista em uma linguagem para a *web*.

Chegar ao final do processo de construção de um curso, implica iniciar uma nova fase de atualização e aprimoramento do mesmo, a partir do *feedback* do usuário final. É por isso que a construção de um curso não é um processo linear, sendo realizado de forma colegiada e transdisciplinar.

A complexidade envolvida na equipe de desenvolvimento, implantação e gestão de um curso estende-se para as decisões tomadas, como, por exemplo, a escolha do AVA que será utilizado. O primeiro passo dessa importante decisão implica conhecer os ambientes disponíveis e optar por um, dentre as 3 (três) categorias de *softwares* disponíveis: os código aberto, os proprietários e os desenvolvidos pela própria instituição.

A escolha do AVA deve ser realizada, considerando as necessidades da instituição e prezando por disponibilizar os elementos necessários para permitir que o usuário possa transitar pelo ambiente de forma clara e precisa.

Além dos cuidados com o desenvolvimento do curso e com a interface de interação homem-máquina, é preciso verificar o que se pretende ensinar e qual o perfil do usuário, verificando, previamente, qual o nível de desenvoltura do mesmo quando da utilização do computador (CARDOSO; PESTANA, 2001, ALMEIDA, 2006).

Outro aspecto importante refere-se ao comprometimento do aluno com o seu aprendizado, uma vez que um curso via educação *online*, mediado por um AVA, exige maior participação e adesão de todos, mas isso nem sempre constitui-se em uma tarefa fácil. Kenski (2005, p. 73) corrobora afirmando que

É preciso que os alunos ganhem autonomia em relação a suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhes interessam, que participem das atividades, independentemente do horário ou local em que estejam. A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da Internet em sala de aula ou em atividades a distância. É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo.

Um curso ministrado via educação *online*, mediado pelo AVA, precisa garantir que o aluno possa, por meio de discussões sobre textos, estudos de caso, desenvolvimento de projetos *etc.* se sentir provocado, podendo não só construir respostas para suas dúvidas, como, também, formular novos questionamentos. Nesse modelo, pontos importantes como inibição e ritmos diferentes de aprendizagem são respeitados, porém seguindo a programação proposta para o curso.

Para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem *online* se faz necessário fazer uso de vários instrumentos de avaliação, como, por exemplo, *wikis*, questionários de múltipla escolha, estudo de caso, questionários dissertativos, simulações e a própria participação do aluno nas discussões e atividades propostas.

O processo de avaliação na EAD, principalmente na educação *online*, mesmo que análogo à avaliação presencial, exige, por parte daquele que avalia, uma atenção especial no que se refere a acompanhar o processo de construção do conhecimento pelo próprio aluno. “A avaliação nesse novo paradigma deixa de ser apenas um instrumento de verificação da aprendizagem para atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua, ao longo de todo o processo” (DIAS; LEITE, 2010, p. 75).

É válido ressaltar que, o objetivo da avaliação não se restringe apenas à avaliação do aluno, que também precisa aprender a se auto-avaliar, mas do curso como um todo, incorporando os elementos relacionados às práticas educacionais e ao sistema de orientação; à ferramenta utilizada, ao desenho instrucional e ao estilo de navegação proposto; ao esquema curricular; e à infraestrutura (RAMAL, 2006). Esse *feedback* é importante para saber se o curso está alcançando o seu objetivo.

Essa nova forma de viabilizar um curso, por meio dos AVAs, leva o professor a reformular, cotidianamente, sua prática e método de ensino, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, “[...] os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementa-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante das novas situações, propostas e atividades” (MORAN, 2006, p. 43).

Quando se fala em professor na educação *online*, surge uma grande variedade de nomenclaturas, variando de acordo com a concepção pedagógica do curso, ora é chamado de professor em EAD (BELLONI, 2003), professor online (MORAN, 2006), docente mediador (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008), tutor (OLIVEIRA; LIMA; MERCADO, 2008, BRASIL, 2007b, MARTINS, 2003, MAGGIO, 2001) etc. Essas variações se justificam pela falta de clareza sobre o que significa ser professor em cursos *online*. Nessa pesquisa optou-se pela denominação tutor, pois é a mais comumente utilizada.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), define tutor como

[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007b, p. 21).

Dessa forma, a função do tutor compreende ações educacionais que são voltadas para desenvolver e potencializar as competências dos alunos, visando orientá-los a adotarem uma postura intelectual autônoma (SOUZA, *et al*, 2004).

Para Oliveira, Lima e Mercado (2008), o tutor precisa dominar o conteúdo do curso para dirimir possíveis dúvidas, problematizar os temas propostos para estimular discussões, incentivar o trabalho em equipe e ter a capacidade de ser um agente motivador para acompanhar o desempenho dos alunos e para mantê-los interessados. Essa não é uma tarefa fácil, levando em consideração a heterogeneidade dos alunos, no que se refere aos aspectos culturais, religiosos, políticos, vivenciais etc.

O foco da ação do tutor transita do individual para o coletivo e vice-versa, incentivando a cooperação e a colaboração, numa perspectiva construtivista, na qual o conhecimento não é apenas repassado e sim construído, a partir das experiências individuais de cada sujeito envolvido.

O tutor passa a ser aquele que vai acompanhar o desenvolvimento dos alunos, criando possibilidades de construção individual e coletiva do conhecimento, de forma participativa, percorrendo caminhos que superem as metodologias engessadas, evitando que as facilidades proporcionadas pelas TICs reproduzam um processo de aprendizagem tecnicista e alienado.

É válido ressaltar que a utilização das TICs, por si só, não garante um processo de aprendizagem emancipado. Elas “[...] tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a uma visão emancipadora, aberta,

interativa, participativa” (OLIVEIRA, 2003, p. 43). O tutor, nessa perspectiva, é o responsável por estimular e criar oportunidades para que, num contexto a distância, os alunos possam construir e desconstruir significados, percorrendo o caminho para construção do conhecimento, mas sem perder a autonomia.

Para oferecer uma EAD de qualidade é preciso contar com a presença do tutor presencial e do tutor a distância (MARTINS, 2003; BRASIL, 2007b). O tutor a distância é aquele que é responsável por mediar o processo pedagógico, junto a alunos geograficamente dispersos. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas, por meio de recursos tecnológicos diversos, como, por exemplo, fóruns de discussão disponíveis nos AVAs, videoconferências, *chat*, telefone etc., sendo responsável também por desenvolver espaços de construção coletiva do conhecimento, selecionando material de apoio para dar sustentação teórica aos assuntos abordados e participar do processo de avaliação dos alunos (BRASIL, 2007b).

O tutor presencial é aquele responsável por atender os estudantes nos polos de apoio em horários preestabelecidos. Deve conhecer os conteúdos das disciplinas sob sua responsabilidade, visando, também, auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades individuais e em grupo, fomentando, principalmente, o hábito da pesquisa. Sua presença é indispensável nas atividades obrigatórias dos cursos, como, por exemplo, a apresentação de trabalho de conclusão de curso, práticas em laboratório, prova etc. Mesmo atuando presencialmente, pode empregar as tecnologias disponíveis para desempenhar seu trabalho (BRASIL, 2007b).

É indispensável, tanto para o tutor a distância, quanto para o presencial, ter o domínio dos conteúdos trabalhados para o exercício da função, além de “[...] dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2007 b, p. 22).

Finalmente, o número de tutores previstos na proposta do curso deve levar em conta o número de estudantes para cada tutor, visando com isso criar uma dinâmica na qual seja possível que o tutor exerça sua tarefa primordial que é a de ser o mediador do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2007b). Maggio (2001, p. 108) corrobora quando afirma que

[...] dar aula a 50 alunos durante duas horas é um trabalho para o qual qualquer docente latino-americano está preparado. Atender a 50 alunos ao longo de um curso via eletrônica (suas perguntas particulares, suas produções individuais, seus problemas de compreensão diferentes, suas

expectativas singulares) é um problema que ainda não estamos preparados a enfrentar.

Todo esse cuidado com a elaboração de um curso a ser disponibilizado na modalidade semipresencial ou a distância, é para garantir que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma exitosa, evitando o desenvolvimento de cursos engessados e de baixa qualidade, no qual não se respeita a individualidade dos sujeitos e as especificidades dos conteúdos.

Apresentado o referencial teórico que forneceu as bases para a construção desta pesquisa, a próxima seção destinar-se-á a apresentar o método de pesquisa empregado para responder a perguntar de pesquisa.

3. MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo apresenta o método e as técnicas utilizadas para realização desta pesquisa que é qualitativa, uma vez que parte da suposição ontológica de que o mundo é “[...] socialmente interpretado e somente entendido com o exame das percepções dos atores humanos” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 56), ou seja, lida com os fenômenos oriundos de ações e comportamentos gerados pela mente humana.

A pesquisa qualitativa tem sido utilizada, principalmente, no campo das ciências sociais, especialmente na antropologia, história e ciência política, porém vem sendo inserida em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a administração, a sociologia, a psicologia, dentre outras (VIEIRA, 2006).

A pesquisa qualitativa pode ser definida como “[...] a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não-utilização de instrumental estatístico na análise de dados” (VIEIRA, 2006, p. 17). É válido ressaltar que, conforme salienta Martin (1990 apud VIEIRA, 2006), em função de suas características, a pesquisa qualitativa acaba sendo tratada como subjetiva e a pesquisa quantitativa objetiva, porém ela vai mais longe apontando para a necessidade de que, mesmo na pesquisa quantitativa, a subjetividade se faça presente. Uma pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa tem a vantagem de oferecer uma descrição rica e detalhada dos fenômenos.

A presença de um caráter mais subjetivo na pesquisa qualitativa faz com que essa sofra frequentes críticas, porém é válido ressaltar que o rigor científico se faz presente em todas as etapas da pesquisa, principalmente no delineamento do projeto de pesquisa. Esse deve ser pré-estruturado o suficiente para dar sustentação à pesquisa (MILES; HUBERMAN, 1994).

Além desta pesquisa se constituir em uma pesquisa qualitativa, sua natureza é exploratória, pois, de acordo com Acevedo e Nohara (2007, p. 46), a pesquisa exploratória tem por objetivo “[...] proporcionar maior compreensão do fenômeno que está sendo investigado, permitindo assim que o pesquisador delineie de forma mais precisa o problema”. Gil (2009, p. 27) corrobora Acevedo e Nohara (2007) quando coloca que

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias (*sic*), tendo em vista a formulação

de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Para Selltiz *et al.* (1975), estudos exploratórios relacionam-se com descobertas oriundas da familiarização do pesquisador com o fenômeno ou de uma nova compreensão desse, visando formular um problema de pesquisa mais preciso ou criar novas hipóteses.

Gil (2009, p. 27) corrobora Selltiz *et al.* (1975) ao afirmar que

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A natureza exploratória desta pesquisa se justifica, em função do reduzido número de trabalhos relacionados à implantação da educação *online* em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Essa afirmação é possível, uma vez que foram realizadas pesquisas em diferentes bases de dados, dentre as quais se destacam: livros, EBSCO, Proquest, SciELO, Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e SibiNet da USP, mas o retorno não foi suficientemente representativo, a ponto de justificar, por exemplo, um estudo quantitativo.

Para condução da pesquisa foi escolhido o método fenomenológico, por melhor atender ao propósito desta investigação, uma vez que as variáveis não podem ser identificadas facilmente, não há teorias disponíveis para explicar o comportamento da população pesquisada e há a necessidade de desenvolver construções teóricas.

O método fenomenológico proporciona “[...] uma descrição direta da experiência tal como ela é”, pois “[...] o objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (GIL, 2009, p. 14). Collis e Hussey (2005, p. 59) corroboram ao afirmarem que

[...] o paradigma fenomenológico se interessa em entender o comportamento humano a partir da estrutura de referência do participante. Sendo uma reação ao paradigma positivista, presume-se que a realidade social está dentro de nós; portanto, a ação de investigar a realidade tem um efeito sobre essa realidade.

Esse método “[...] é uma forma de investigação crítica, sistemática e rigorosa, empregada sempre que se queira destacar a experiência de vida das pessoas” (ROCHA-PINTO; FREITAS; MAISONNAVE, 2010, p. 119)

O foco da pesquisa fenomenológica não é a mensuração dos fenômenos sociais, mas sim a compreensão dos seus significados, que são oriundos da mente humana. Para explicitar o modo pelo qual se trabalhou fenomenologicamente a percepção da coordenação e dos alunos de um mestrado semipresencial sobre o uso da educação *online*, a seguir serão apresentados alguns tópicos indicativos do percurso seguido.

3.1. Características metodológicas do estudo

Para entender o método fenomenológico, é preciso entender alguns conceitos básicos, como, por exemplo, o que é fenômeno, fenomenológico e fenomenologia.

Fenômeno, segundo a corrente filosófica contemporânea, que começou com os trabalhos de Husserl em 1900, considerado o pai da fenomenologia (VERGARA, 2006), pode ser entendido como “[...] aquilo que aparece ou se manifesta *em si mesmo*, isto é, como é em si, na sua essência” (ABBAGNANO, 1970, p. 415 grifo do autor). MOREIRA (2004a, p. 7) corrobora afirmando que fenômeno “[...] compreende tudo aquilo que aparece, que se manifesta ou se revela, por si mesmo”. No caso desta pesquisa, o fenômeno analisado foi o uso da educação *online* por um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial.

Por fenomenológico entende-se “[...] tudo aquilo que é inerente ao modo de mostrar e de explicitar e tudo aquilo que exprime a conceituação implícita na busca” (ABBAGNANO, 1970, p. 415), ou seja, o método fenomenológico é mais que um método é uma doutrina, apresentando-se como um “[...] conjunto de princípios que dá fundamento à fenomenologia (MOREIRA, 2004a, p. 10). Ainda segundo o autor, os passos a serem seguidos para aplicação do método são: “I. Investigação de fenômenos particulares; II. Investigação de essências gerais; III. Apreensão de relações fundamentais entre as essências (*idem*)”.

O primeiro passo subdivide-se em três etapas, a saber: 1º) percepção intuitiva do fenômeno, sem perder a capacidade crítica; 2º) exame analítico, identificando os elementos e as estruturas dos fenômenos obtidos, distinguindo os elementos constituintes e explorando as relações e conexões com fenômenos contíguos; e 3º) descrição.

O passo seguinte pressupõe, em primeiro lugar, a intuição de particulares, indo do particular para o universal.

O último passo prevê o estudo fenomenológico das essências, ou seja, visa-se descobrir se os componentes de um determinado fenômeno são vitais para que sua essência continue a ser o que é, ou se são apenas compatíveis com ela.

E, finalmente, fenomenologia, formada por duas palavras gregas *phainomenon* que significa aquilo que se mostra e *logos*, que tem muitos significados: palavra, pensamento etc. (BELLO, 2006). No dicionário de filosofia, fenomenologia é definida como

[...] uma ciência de essências (portanto “eidética”) e não de dados de fato; e torna-se possível somente pela redução eidética, que tem justamente a tarefa de purificar os fenômenos psicológicos de suas características reais ou empíricas e de elevá-los ao plano da generalidade essencial. (ABBAGNANO, 1970, p. 416)

Ou seja, a fenomenologia é uma ciência que tem como objetivo refletir sobre um fenômeno, visando chegar às suas características essenciais. Essa reflexão toma o nome de redução, que significa colocar entre parênteses ou *epoché* (SCHÉRER, 1974). Ainda segundo o autor, a *epoché* fenomenológica “[...] não separa uma “coisa” de outra “coisa”, mas que revela ao contrário, pela intencionalidade, sua indissociável relação” (*idem*, p. 250).

Há dois tipos de redução, a fenomenológica ou transcendental e a eidética (BELLO, 2006; MOREIRA, 2004b), mas nenhuma delas se reduz ao sentido matemático ou lógico do termo.

Também conhecida como *epoché* ou *epoché*, a redução fenomenológica significa a suspensão do julgamento ou crenças prévias (GARNICA, 1997), ou seja, é o momento em que “[...] crenças na tradição e nas ciências, com tudo que possam ter de importante ou desafiador: são colocados entre parêntesis, juntamente com quaisquer opiniões, e também todas as crenças acerca da existência externa dos objetos da consciência” (MOREIRA, 2004a). É válido ressaltar que “[...] não se deve entender essa primeira redução como supressão do mundo. O que é aniquilado é nossa crença ingênua no seio do mundo pré-dado na experiência” (SCHÉRER, 1974). Nesta pesquisa, esse processo foi de suma importância, uma vez que permitiu, por meio da entrevista, chegar à consciência do entrevistado, investigando o modo como essa consciência constituiu os objetos e, ao mesmo tempo, foi constituída por eles, numa relação dialética indissociável, ou seja, foi analisado o fenômeno educação *online* aplicado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial, despidendo-se de qualquer preconceito ou paixão.

Já a redução eidética tem a tarefa de purificar os fenômenos, constituindo-se na busca do sentido desses, ou seja, transformando-os em essências (ABBAGNANO, 1970). Para chegar à essência é preciso “[...] depurar o fenômeno de tudo que não seja essencial” (MOREIRA, 2004a), sendo esse o papel da redução eidética. Esse é o momento da busca pelo verdadeiro significado do fenômeno.

Como o objetivo desta pesquisa não é a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preconcebida, mas a construção, a partir das vivências reais, de uma compreensão do que somos e do que fazemos, a partir de cada um de nós e de todos nós em conjunto, justifica-se a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa. Rocha-Pinto, Freitas e Maisonnave (2010, p. 119) afirmam que “O método fenomenológico demanda que a experiência manifesta por meio da linguagem dos participantes do estudo seja julgada como sendo o principal insumo do processo da pesquisa” e, para isso, foi realizada entrevista em profundidade. Também foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental, observação e questionário aberto para a coleta dos dados, permitindo a triangulação dos resultados encontrados. A estratégia de pesquisa escolhida será apresentada a seguir.

3.2. O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa

Nesta pesquisa optou-se pela utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois, segundo Yin (2005, p. 19), é

[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O que atendeu ao propósito desta pesquisa, que teve por objetivo responder a seguinte pergunta: Como a coordenação e os alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebem o uso da educação *online*? Ter a pergunta de pesquisa definida no início, como observa Eisenhardt (1989), foi importante, pois direcionou a coleta dos dados e auxiliou no estabelecimento do foco desta pesquisa.

Goode e Hatt (1968, p. 421) definem estudo de caso como “[...] um método de olhar a realidade social”, constituindo-se em um

[...] meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado [...] uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo [...] [e] inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família ou um grupo social, um conjunto de relações ou processos (como crises familiares, ajustamento à doença, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança, etc.) ou mesmo toda uma cultura [...] (GOODE; HATT, 1968, p. 422),

O foco do estudo de caso para Goode e Hatt (1968) está na necessidade de compreender o aspecto específico de um determinado fenômeno. Corroborando com Goode e Hatt (1968), Stake (1998, p. 256) apud Godoy (2006, p.119) afirma que a principal diferença entre o estudo de caso e outros métodos, se dá na atenção dispensada pelo pesquisador para “compreensão de um caso particular, em sua idiossincrasia, em sua complexidade”.

Creswell (1998, p. 61) define o estudo de caso como “[...] exploração de um sistema delimitado ou um caso (ou múltiplos casos) ao longo do tempo por meio de detalhada coleta de dados em profundidade, envolvendo múltiplas fontes de informações ricas em contexto” (tradução nossa). Esse sistema delimitado (*bounded system*) refere-se ao tempo e ao lugar que representa o caso.

Yin (2005, p. 32) define estudo de caso como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Isso só reforçou a escolha dessa estratégia de pesquisa, uma vez que a educação *online*, aplicada ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, consiste em um fenômeno contemporâneo da vida real, mas não há muitas experiências consolidadas, o que dificultaria, por exemplo, a utilização de métodos quantitativos para a realização da pesquisa.

Esse método tem sido utilizado por pesquisadores que estão interessados mais na descoberta e na interpretação do que na verificação de hipóteses (MERRIAN, 1998, apud GODOY, 2006). O propósito do estudo de caso não é ser representativo de uma população, mas apenas do caso ou casos em questão, não permitindo realizar generalizações estatísticas. A generalização possível no método do estudo de caso refere-se ao aspecto analítico da pesquisa, uma vez que os resultados obtidos sobre o fenômeno são comparados com a teoria existente (YIN, 2005).

A realização do estudo de caso pressupõe a escolha do tipo de projeto a ser adotado que, segundo Yin (2005), pode ser feito considerando uma matriz 2x2 como mostra a Figura 2 a seguir.

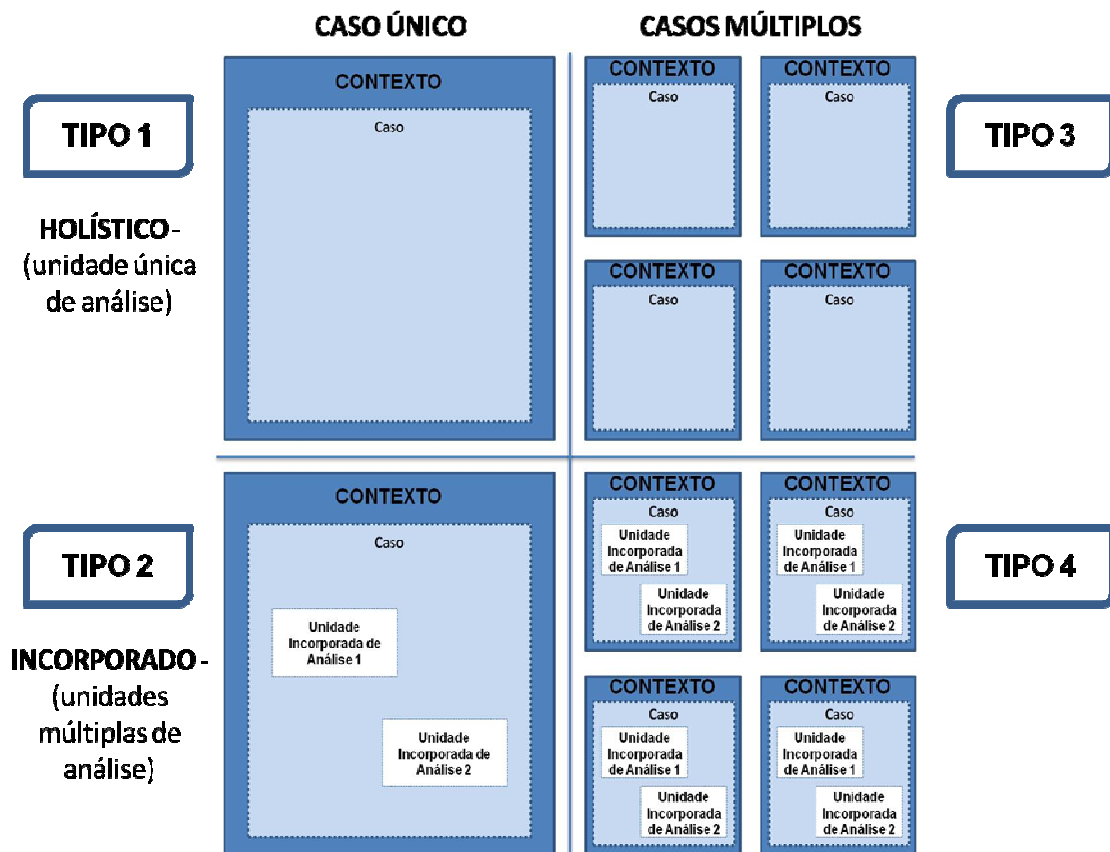


Figura 2: Tipos de projetos aplicados a estudos de caso
Fonte: Adaptado de Yin (2005)

Essa matriz resulta em 4 (quatro) tipos de pesquisa, a saber: 1) projeto holístico de caso único; 2) projeto incorporado de caso único; 3) projeto holístico de casos múltiplos; 4) projeto incorporado de casos múltiplos. Cada tipo de projeto inclui o desejo de analisar condições contextuais ao caso. As linhas pontilhadas indicam o limite entre o caso e o contexto.

A definição do número de casos e a seleção dos mesmos são fundamentais para o estudo de caso (EISENHARDT, 1989; YIN, 2005). Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso único, holístico, ou seja, com apenas uma unidade de análise. Essa escolha se justificou por haver no país apenas dois cursos de pós-graduação *stricto sensu* semipresenciais aprovados pela Capes, mas apenas 1 (um) deles surgiu da demanda de uma IES, considerando o amadurecimento de experiências e pesquisas na área, como comumente acontece.

O outro mestrado (que não foi escolhido) surgiu em um contexto diferente, uma vez que partiu de uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), apoiada pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes, que lançou um Edital, assinado pelo

então Diretor da DED, para constituir uma rede nacional com diversas IES públicas do país, integrantes do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o propósito de formar, prioritariamente, professores das redes públicas de educação básica, da área de matemática.

Outro fator que influenciou a escolha foi a questão do tempo de vida do programa. O mestrado escolhido iniciou suas atividades em outubro de 2010. O outro mestrado é mais recente e iniciou suas atividades em abril de 2011. Destarte, foi escolhido o estudo de caso como estratégia de pesquisa, utilizando projeto holístico de caso único, por satisfazer todas as condições para testar a teoria e, também, por ser representativo (YIN, 2005).

A seguir serão apresentadas as técnicas utilizadas para coletas de dados.

3.3. Técnicas para coleta de dados

Para proporcionar uma visão mais ampla da questão de pesquisa, nesta investigação, optou-se por realizar uma combinação de métodos para coleta de dados. Os critérios utilizados para decidir qual o instrumento mais adequado são muitos, como, por exemplo, o tipo de pesquisa, o tipo de respondente, o assunto da pesquisa, o acesso aos respondentes, o tipo de análise e interpretação pretendidos, etc. Nesta pesquisa, optou-se pela utilização das seguintes fontes de evidência: pesquisa documental, entrevista em profundidade, observação e questionário aberto, permitindo-se assim a triangulação de dados.

A primeira técnica empregada foi a pesquisa documental que, de acordo com Neves (1996, p. 3), “[...] é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”. No caso desta pesquisa, os documentos que foram analisados são provenientes da Secretaria de Educação a Distância (SEED), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e da legislação brasileira em vigor sobre EAD e sobre Ensino Superior, principalmente, pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa documental deve ser valorizada, uma vez que permite ampliar o entendimento sobre determinado objeto, principalmente nos casos em que esse objeto necessite de contextualização histórica e sociocultural, como é o caso desta pesquisa.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito

frequentemente (*sic*), ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Ainda segundo o autor, a pesquisa documental favorece o acompanhamento da evolução e/ou amadurecimento de, por exemplo, pessoas, conceitos, comportamentos, práticas, dentre outros. No caso desta pesquisa, o objetivo da análise documental era apresentar o cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira e as leis e outros documentos que a regulamenta; identificar as leis, decretos e outros documentos que regulamentam a utilização da EAD no ensino superior brasileiro; e, finalmente, apresentar a proposta de um curso de mestrado semipresencial.

A próxima etapa da coleta de dados foi a entrevista em profundidade que é frequentemente utilizada em pesquisa exploratória, como é o caso desta investigação (VERGARA, 2006; COOPER; SCHINDLER, 2003). Segundo Godoi e Mattos (2006, p. 305) “[...] é um tipo de entrevista no qual o objeto de investigação está constituído pela vida – experiências, idéias (*sic*), valores e estrutura simbólica do entrevistado”.

Essa modalidade de coleta de dados pode ser compreendida como “[...] uma sessão de discussão individual entre um entrevistador treinado e um entrevistado” (HAIR, JR; *et al* 2005, p. 85). O entrevistado geralmente é escolhido em função de possuir conhecimento especializado em determinado assunto. No caso desta pesquisa, optou-se por selecionar a Vice-Coordenadora de um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial. A escolha se deu, em primeiro lugar, pela importância do sujeito para compreensão do fenômeno pesquisado e, também, pela facilidade de acesso.

O primeiro passo dado para empregar essa técnica foi desenvolver um plano orientador para a entrevista. O objetivo do emprego dessa técnica era investigar “[...] profundamente uma resposta para identificar razões possíveis ocultas para um determinado comportamento” (HAIR, JR; *et al* 2005, p. 167). No caso desta pesquisa, o objetivo era identificar fatores ocultos, relacionados ao uso da educação *online*, na entrevista realizada com o profissional supramencionado.

O roteiro semi-estruturado utilizado para conduzir esta entrevista, como pode ser observado no Anexo 1, é aberto, pois oferece “[...] a vantagem de que os respondentes podem dar suas opiniões da maneira mais precisa possível usando suas próprias palavras” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 171). As perguntas foram elaboradas considerando o Documento de Área da Educação, a Legislação Brasileira em vigor sobre EAD e pós-graduação *stricto sensu*, os Referencias de Qualidade para a Educação Superior e o Instrumento de Avaliação de Cursos

de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância).

As perguntas foram elaboradas visando obter respostas que trouxessem à luz a percepção da coordenação de um curso de mestrado semipresencial, sobre como foi idealizada a proposta do curso e como se dá seu funcionamento e gestão.

O entrevistado foi colocado em uma situação em que se sentisse à vontade para poder compartilhar “[...] o máximo de informações possível em um ambiente sem constrangimento” (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 278), evitando-se a condução da fala do entrevistado. O pesquisador esteve aberto para “[...] a possibilidade de inserir outras perguntas ou participantes no diálogo, conforme o contexto e as oportunidades, tendo sempre em vista o objetivo geral da entrevista” (GODOI; MATTOS, 2006, p. 305).

A entrevista foi realizada considerando a duração de 1h30 a 2h30 e, para registrá-la, foram utilizadas gravações e anotações, com a devida autorização do entrevistado em documento próprio, como pode ser observado no Anexo 2. A gravação facilitou a transcrição do conteúdo da entrevista favorecendo a análise.

Concomitantemente com a entrevista, foi empregada a técnica de observação, que é um método de coleta de dados que exige do pesquisador a interação com o sujeito da pesquisa e com o fenômeno estudado. “O objetivo é fornecer os meios de obter um entendimento detalhado de valores, motivos e práticas daqueles que estão sendo observados” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 163). As anotações foram realizadas durante a entrevista e buscou captar os aspectos mais subjetivos do entrevistado, como, por exemplo, a expressão corporal ao responder determinada pergunta (COOPER; SCHINDLER, 2003; HAIR, JR; *et al.*2005).

Outra técnica utilizada foi o questionário com questões abertas, como pode ser observado no Anexo 3. Essa técnica permite que, mesmo sem a presença do pesquisador, “[...] o investigado responda por escrito a um formulário (com questões) entregue pessoalmente, ou enviado pelo correio” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 60). No caso desta pesquisa, o questionário foi entregue aos alunos no dia e horário indicado pela coordenação do curso, em virtude de ter todos os alunos reunidos em um único local.

O próximo passo será apresentar os sujeitos sociais da pesquisa.

3.4. Definição dos sujeitos sociais da pesquisa

Nesta pesquisa, a escolha dos sujeitos sociais se deu de forma intencional, ou seja, a amostra é não probabilística e por conveniência, com base em sua relevância para o estudo. A amostra por conveniência é indicada, dentre outros, quando se está investigando uma área pouco explorada pela comunidade científica, como é o caso desta pesquisa. Assim, para atender ao propósito desta investigação, foi escolhido o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, por ser 1 (um) dos 2 (dois) únicos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no país, oferecidos na modalidade semipresencial, ou seja, que é ofertado parte a distância, via educação *online*, e parte presencial. Outro fator preponderante na escolha desse mestrado é que ele é aprovado pela CAPES.

O sujeitos sociais escolhidos neste pesquisa são:

- a. Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, modalidade semipresencial, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
- b. Alunos(as) do mestrado supra-referenciado.

A opção por entrevistar a coordenação e os alunos desse mestrado, se deu em função de sua importância para compreensão do fenômeno estudado. No próximo tópico será apresentado o plano para análise dos dados, resultantes do emprego das diversas técnicas de coleta já mencionadas.

3.5. Plano para análise dos dados

Para analisar as evidências encontradas nesta pesquisa, optou-se pela utilização de duas técnicas de análise: a documental e a de conteúdo. Há uma tendência de considerar essas técnicas como sinônimas, mas segundo Bardin (2010), elas não podem ser confundidas, pois a análise de conteúdo se dedica a trabalhar com o conteúdo de comunicações, enquanto a análise documental, como o próprio nome diz, se dedica a análise dos documentos.

Para Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações que são importantes e relevantes para uma melhor compreensão do fenômeno, tendo como veículo orientador a(s) questão(ões) de pesquisa ou as hipóteses.

Neste trabalho grande ênfase foi dada à análise de documentos públicos e oficiais que, segundo Taylor e Bogdan (1996, p. 149) “[...] permite compreender as perspectivas, as suposições, as preocupações e atividades de quem os produzem” (tradução nossa), sendo muito importante para o pesquisador qualitativo. É por isso que essa análise é muito importante para esta pesquisa, uma vez que, como não há critérios orientadores específicos que regulamentem o uso da educação *online* em programas de pós-graduação *stricto sensu*, a análise de documentos oficiais voltados para cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* forneceram elementos para tentar compreender o fenômeno em questão.

Para analisar as evidências oriundas das entrevistas e dos questionários aplicados juntos aos alunos, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 40), pode ser definida como

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos (*sic*) de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

P. Henry e S. Moscovici apud Bardin (2010, p. 34) corroboram afirmando que “[...] tudo o que é dito ou escrito é susceptível (*sic*) de ser submetido a uma análise de conteúdo [bastando utilizar] o código lingüístico (*sic*) e o suporte oral para analisar os dados coletados”. Esse método visa manter-se neutro no plano de análise do conteúdo do material coletado, para trazer à luz o que está por trás de mensagens concretas.

Inicialmente essa técnica era empregada apenas para análise de materiais jornalísticos, mas hoje abarca uma série de materiais, como, por exemplo, transcrições de entrevistas. A análise dos dados coletados é dividida em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

A 1ª fase, pré-análise, constituiu-se no momento de organização dos dados, tendo por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Essa fase pode ser viabilizada mediante utilização do computador ou não. Hoje, há disponível no mercado diversos *softwares* que auxiliam a análise dos dados coletados, como, por exemplo, o Atlas/Ti que foi utilizado nesta pesquisa.

A próxima fase, exploração do material, é “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2010, p. 127), para isso foi utilizado o *software* Atlas-Ti que visa a “[...] possibilitar a identificação e a classificação de unidades de

significação por meio da atribuição de códigos (codificação) às diferentes passagens das entrevistas gravadas”, visando analisar o conteúdo dessas passagens. O desenvolvimento de códigos “[...] exige boa dose de criatividade e capacidade de abstração” (BANDEIRA-DE-MELO, 2006, p. 446) do pesquisador, uma vez que o nome do código deve representar o significado compreendido nos dados.

Visando a codificação dos dados coletados, definiu-se como unidade de análise frases que explicitassem a percepção do uso da educação *online* em um curso de pós-graduação *stricto sensu*. As categorias de análise obedeceram a uma grade aberta, uma vez que se optou por não defini-las preliminarmente, registrando-as conforme foram surgindo.

A última etapa, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consistiu na análise e cruzamento dos dados obtidos, por meio das diferentes técnicas de coleta de dados empregada – pesquisa documental, entrevista em profundidade e observação –, com o referencial teórico.

Essa etapa se deu de forma qualitativa, uma vez que “[...] recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis (*sic*) de permitir inferências; por exemplo *a presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (BARDIN, 2010, p. 140), ou seja, a análise esteve fundamentada na presença de um determinado índice e não apenas na frequência de sua aparição.

Compreendida a opção metodológica desta pesquisa, na próxima seção, os dados coletados serão apresentados e analisados à luz do referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresento e analiso os dados coletados, visando responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a coordenação e os alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebem o uso da educação *online*?

Para respondê-la, foi realizada a análise documental, visando identificar e apresentar o cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira e as leis e outros documentos que a regulamenta; e, também, as leis, decretos e outros documentos que regulamentam a utilização da EAD no ensino superior brasileiro; por fim, mas não menos importante, analisou-se a proposta de um curso de mestrado semipresencial.

Também foi realizada a análise de conteúdo da entrevista com a vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, desenvolvido na modalidade semipresencial, visando compreender como foi idealizada a proposta do curso e como se dá seu funcionamento e gestão. A análise do conteúdo do questionário aplicado juntos aos alunos do curso supra-referenciado também foi realizada, visando compreender sua dinâmica de participação em um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial. A análise desses dados se somou às informações coletadas com a técnica de observação.

4.1. Análise documental

A análise documental foi realizada, prioritariamente, em documentos públicos e oficiais julgados importantes para compreensão do fenômeno em questão. Grande ênfase foi dada à base legal para a EAD no país, mostrando que houve avanços, mas, também, que ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente, no que se refere ao uso dessa modalidade por programas de pós-graduação *stricto sensu*. Documentos orientadores, como, por exemplo, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (presencial e a distância) ofereceram algumas pistas para inferir sobre o que se aplicaria ou não aos cursos de mestrado e/ou doutorado. Buscou-se, também, analisar as experiências estrangeiras, mostrando que há instituições que já estão consolidadas e que estão aproveitando esse *know how* para levar os cursos oferecidos para outros países. E, finalmente, não poderia deixar de analisar o cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, principalmente no que se refere à ausência de uma distribuição equitativa entre as diversas regiões e ao acesso a esse nível de ensino. Cada uma dessas frentes serão

apresentadas e analisadas nos próximos tópicos, começando pelas iniciativas do Ministério da Educação (MEC), no que se refere ao uso das tecnologias aplicadas à educação.

4.1.1. Educação e Tecnologias: o incentivo do Ministério da Educação

Percebendo o potencial das TICs aplicadas à educação, no Brasil, são várias as iniciativas do MEC que, por meio de suas diversas pastas, vem fomentando a introdução das TICs e do método de EAD ao modelo de ensino presencial. Há, por exemplo, 17 projetos em andamento, cuja essência é a aplicação das tecnologias ao contexto educacional (BRASIL, 2010), a saber:

- **Banco Internacional de Objetos Educacionais:** é um portal, cujo objetivo é auxiliar o professor, desde a educação básica até o ensino superior, nas diversas áreas do conhecimento. Nele estão disponíveis objetos educacionais gratuitos em diversas mídias (áudio, vídeo, animação / simulação, imagem, hipertexto, *softwares* educacionais) e idiomas.

- **Domínio Público:** lançado em 2004, é uma biblioteca virtual brasileira, na qual estão disponíveis, sem custo, obras literárias, artísticas e científicas, nos formatos de texto, sons, imagens e vídeos, que estão em domínio público ou que tenham sua divulgação autorizada.

- **DVD Escola:** é um projeto que tem por objetivo democratizar o acesso à TV Escola e, também, de promover a atualização tecnológica nas escolas públicas de educação básica, mediante o envio de caixas com mídias de DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola.

- **E-ProInfo:** é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como, por exemplo, cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio, a distância, ao processo de ensino-aprendizagem.

- **E-Tec Brasil ou Escola Técnica Aberta do Brasil:** trata-se de uma iniciativa para democratização do acesso ao ensino técnico público, por meio da EAD, visando levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio.

- **Formação pela Escola:** é um programa de formação continuada, a distância, que tem como objetivo criar uma rede de pessoas aptas a gerir os recursos públicos destinados à educação, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

- **Mídias na Educação:** é um programa de EAD destinado, prioritariamente, aos professores da educação básica, com o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico de diferentes TICs (TV e vídeo, informática, rádio e impresso).

- **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo):** é um programa educacional, cujo objetivo é promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas e, em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores.

- **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado):** é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das TICs no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

- **Proformação:** criado em 1997, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério, na modalidade normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios, utilizando atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas. Destinado aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país.

- **Proinfantil:** é um curso de nível médio, na modalidade normal, realizado a distância, com o objetivo de formar professores da educação infantil, em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais, e na rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

- **Pró-Licenciatura:** é um programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício, nos anos/séries finais do ensino fundamental ou médio, dos sistemas públicos de ensino, ocorrendo em parceria com IES que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes, visando com isso melhorar a qualidade do ensino.

- **Rede Nacional de Formação de Professores:** o objetivo dessa rede é contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, prioritariamente, da rede de educação

básica, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação. A rede é formada por 19 IES que, articuladas entre si, produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos a distância e semipresenciais.

- **Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED):** é um programa criado pela SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. O objetivo do desenvolvimento desses objetos virtuais é melhorar a aprendizagem e a formação cidadã do aluno, além de promover a produção e publicação, na *web*, dos conteúdos digitais para acesso gratuito. A RIVED realiza capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem.

- **TV-Escola:** é um canal de televisão do MEC, destinado àqueles que estão interessados em aprender. Não se trata de uma ferramenta para substituir a escola ou o professor, mas um recurso complementar à sua formação ou prática pedagógica, exibindo, 24 horas, séries, documentários estrangeiros e produções próprias. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

- **TV MEC:** é um canal de televisão, disponível no espaço virtual, destinado à divulgação de políticas públicas entre outros. Nesse espaço há vídeos sobre os mais diversos assuntos, como, por exemplo, Fala Professor, no qual professores de diversas áreas falam sobre suas ações e quais os resultados por eles percebidos da atual política educacional e também compartilham suas experiências pessoais; TV DOC, apresenta documentários sobre os programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); A Educação Acontece, apresenta notícias rápidas sobre as ações do MEC; Fala Secretário, apresenta mensagens, entrevistas e depoimentos do Secretariado do MEC - Educação Básica; Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade; Educação a Distância; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior; Notícias da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

- **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB):** criado em 2005 pelo MEC, resultante de uma parceria entre a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, a UAB constitui-se um sistema integrado de universidades públicas “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006b). Surgiu com o objetivo de oferecer,

de forma consorciada, cursos de nível superior, graduação e pós-graduação *lato sensu*, via EAD, a todos com dificuldade de acesso à formação universitária, principalmente os professores, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal).

Esses projetos, em andamento, contemplam vários níveis de ensino, mas deixam de fora a pós-graduação *stricto sensu* que é de competência da CAPES.

O MEC também vem incentivando o uso das TICs na educação com o lançamento de Editais, como foi o caso do Edital N° 15/2010/CAPES/DED, uma parceria entre a CAPES, a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a SEED, que tinha por objetivo

Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária (CAPES, 2010b).

No nível da pós-graduação *stricto sensu*, mesmo não tendo se posicionado oficialmente a esse respeito, a CAPES também começa a incentivar a utilização das TICs nos programas de mestrado e doutorado, como, por exemplo, com o lançamento, no fim de 2008, do Edital Pró-Administração N° 09/2008, que, dentre as várias ações delineadas, estavam previstos o desenvolvimento, a implementação e o teste de modelos de ensino para cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), utilizando recursos das pedagogias virtuais e das TICs, no ensino presencial e a distância, visando melhorar a qualidade do ensino de graduação em administração por meio da capacitação docente. O lançamento desse edital tinha por objetivo

[...] estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa e de apoio à capacitação docente utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura (*sic*) disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração. Contribuirá, assim, para ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, através da análise das prioridades e das competências existentes visando a melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em Administração e Gestão (CAPES, 2008, p. 1).

Como resultado dessa chamada, foram aprovados 22 projetos que tinham como característica principal o desenvolvimento de redes de pesquisa. Essas redes são importantes

na medida em que disseminam o conhecimento para regiões carentes de pesquisa. Um exemplo de projeto aprovado refere-se ao do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração (PMDA) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) que, em parceria com outras 5 (cinco) IES, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Centro Universitário Assunção (UNIFAI), estão desenvolvendo um projeto que tem por objetivo

[...] subsidiar o desenvolvimento das capacitações docentes para o ensino de pós-graduação e graduação em administração, com foco na área de gestão disciplinar em “inovação”, por meio da formação de uma rede de instituições com competência relevante no tema e com capacidade de multiplicar no Brasil os conhecimentos alcançados (UNINOVE, 2009).

Para se adequarem a essa nova realidade, as instituições vêm alterando suas práticas e métodos de ensino. Como consequência, na última década, tem havido um expressivo aumento de instituições de ensino superior (IES) ofertando cursos na modalidade semipresencial e/ou totalmente a distância. A Tabela 1 apresenta a evolução das IES que oferecem cursos de graduação a distância.

Tabela 1: Evolução do número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos nos cursos de graduação a distância no Brasil, de 2002 a 2008.

Ano	IES	%	Cursos	%	Vagas	%	Inscritos	%
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-20,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: INEP, 2010.

Em 2008, das 2.252 IES existentes, 115 ofereciam cursos de graduação na modalidade EAD (INEP, 2010), mas o número de IES que se utilizam do potencial da EAD é maior, se contadas àquelas que estão autorizadas a oferecer apenas cursos de pós-graduação *lato sensu* e as que utilizam a EAD como suporte ao ensino presencial, ou ainda, as que oferecem cursos na modalidade semipresencial.

O interesse das instituições de ensino, principalmente as de ensino superior, em oferecer cursos totalmente a distância ou semipresenciais, ou de utilizar os recursos da EAD como complementares em seus cursos presenciais, aumenta na medida em que as TICs

evoluem. Nesse contexto, constitui-se um grande desafio ao sistema educacional brasileiro e ao mundo “Aprender a ensinar e a aprender, integrando ambientes presenciais e virtuais [...]” (MORAN, 2006, p. 51).

É válido ressaltar que, no Brasil, há IES, em grande número, oferecendo cursos de graduação e/ou pós-graduação *lato sensu* nas modalidades semipresenciais e/ou a distância. Cabe destacar que no caso da pós-graduação *stricto sensu*, que são avaliados, reconhecidos e credenciados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), essa iniciativa ainda é incipiente. O próximo tópico dedicar-se-á a apresentar a posição da EAD na legislação brasileira.

4.1.2. Base legal para a EAD no Brasil

No Brasil, as bases legais para a EAD estão estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a).

O artigo 80 da referida Lei, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, introduz a EAD como modalidade válida para se fazer educação no Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação continuada e educação superior, neste caso incluindo os cursos sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado, desde que observadas as exigências da legislação em vigor para cada nível (BRASIL, 1996).

O parágrafo 1º desse artigo pondera que somente instituições devidamente credenciadas pela União podem ofertar cursos na modalidade EAD. A união regulamentará, de acordo com o parágrafo 2º da referida lei, os requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas, porém caberá a cada sistema de ensino regulamentar a produção, controle e avaliação de programas de EAD, bem como a autorização para sua implementação.

O Decreto n.º 5.622 representa um avanço para EAD, pois a reconhece como modalidade de ensino, deixando de ser uma “[...] alternativa permanentemente experimental ou concebida como a solução paliativa para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria” (LOBO NETO, 2006, p. 406).

A EAD que surge inicialmente com o propósito de oferecer oportunidade de ensino a grandes contingentes populacionais que não tinham acesso aos processos formais de

educação, passa a ser reconhecida e aceita, principalmente, por embutir noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica (NUNES, 2009).

De acordo com a divisão da legislação sobre EAD em ciclos, de Vianney e Torres (2008), o primeiro ciclo da legislação sobre EAD, no Brasil, surge em função da necessidade de reconhecer e conferir títulos aos alunos “não regulares”, ou seja, a aqueles alunos que não frequentaram os bancos escolares no período regulamentar, mas que, mediante exame realizado com a mesma complexidade do aplicado aos alunos regulares, se encontravam aptos a seguir seus estudos.

Esse ciclo também ficou marcado pela promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, na qual, pela primeira vez, os recursos tecnológicos (TV, rádio, correio e outros meios de comunicação) são reconhecidos por potencializar o acesso à educação.

É válido ressaltar que, até este momento, a legislação não utiliza a expressão Educação a Distância, mas, em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394, a EAD sai da clandestinidade e passa a ser uma modalidade de ensino reconhecida, dando início ao segundo ciclo da legislação sobre EAD (BRASIL, 1996).

O segundo ciclo surge com a possibilidade de modernizar e ampliar o acesso ao sistema formal de ensino, principalmente no nível superior. Esse ciclo vai de 1996 a 2000 e constitui-se no momento em que a EAD ganha legitimidade no cenário educacional.

Segundo Vianney e Torres (2008), a Lei nº 9.394 aponta como características intrínsecas à EAD a questão da inclusão educativa, da contemporaneidade, da flexibilidade, da ampla difusão, da legalidade e da regulação federativa. Essas características foram exploradas no Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentava a referida lei (BRASIL, 1998).

O Decreto supracitado definia EAD como sendo

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Porém foi revogado pelo Decreto n.º 5.622, que passou a definir EAD como sendo

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a).

Além do Decreto n.º 5.622 representar uma evolução em termos de definição do que vem a ser EAD, pois passa a considerá-la como uma modalidade de ensino, podendo ser aplicada em todos os níveis e não apenas como uma forma de auto-aprendizagem, também marca o início do terceiro ciclo da EAD.

O terceiro ciclo da legislação sobre a EAD compreende o período de 2001 a 2005. Em 18 de outubro de 2001, há a publicação da Portaria n.º 2.253 que prevê a flexibilização da oferta de até 20% da carga horária total ou 20% de cada disciplina ministrada nos cursos presenciais, na modalidade EAD, por IES integrante do sistema federal (BRASIL, 2004a).

A Portaria n.º 2.253 foi revogada, em 10 de dezembro de 2004, pela Portaria n.º 4.059, mas não houve grandes mudanças entre uma Portaria e outra. As mudanças mais significativas referem-se à abertura para todas as IES e não somente aquelas integrantes do sistema federal de ensino, para ofertar 20% da carga horária total dos cursos a distância e a análise, por especialistas, dos planos de ensino das IES que se utilizam dessa modalidade, anteriormente prevista, deixa de existir, sendo exigido apenas a disponibilização dos planos de ensino de cada disciplina, oferecidas no formato semipresencial, na Pasta Eletrônica do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEns) (BRASIL, 2004).

Outro ponto importante, e que foi fundamental para legitimar a EAD no cenário educacional brasileiro, foi a publicação da Resolução CNE/CES N.º 1, em 3 de abril de 2001, que estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação a distância, no nível *lato sensu*, e como se dá o processo de emissão de diplomas ou validação de diplomas estrangeiros, no nível *stricto sensu* (BRASIL, 2001b).

O quarto ciclo inicia-se em 2006 e finda em 2007 e é marcado, segundo Vianney e Torres (2008), por conflitos sobre regulamentação, supervisão e avaliação em EAD e um novo perfil de atuação pelo MEC, em função de problemas encontrados em algumas IES credenciadas para a oferta de cursos a distância que não possuíam o mínimo exigido para funcionamento.

Em 9 de maio de 2006 é promulgado o Decreto n.º 5.773 que dá à SEED um novo nível dentro do MEC. Ela que trabalhava em parceria, não formal, com a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), passa a exercer supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (BRASIL, 2006a).

Outro avanço que houve nesse ciclo foi a promulgação do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que em seu artigo 1º, institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado

para o desenvolvimento da modalidade EAD, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, por meio de parceria com instituições públicas e mediante criação de polos de apoio presenciais (BRASIL, 2006b).

Em 10 de janeiro de 2007, há a publicação da Portaria Normativa n.º 2 que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Essa portaria trouxe novas e exigentes determinações, visando frear a oferta de cursos, prezando pela manutenção da qualidade do ensino superior brasileiro (BRASIL, 2007a).

Desde então, várias instituições foram descredenciadas, entre elas está a Fundação Universidade de Tocantins (UNITINS), descredenciada em 2009, que estava sob supervisão desde 2008, mas que não cumpriu com o Termo de Ajuste de Conduta (TAC), assinado entre o MEC, a UNITINS e o Ministério Público Federal de Tocantins. Dentre as principais irregularidades encontradas estão:

[...] a cobrança de mensalidades por parte de uma instituição pública de ensino e a delegação de competências acadêmicas para parceiros não credenciados pelo MEC para a oferta de cursos superiores a distância. Foi constatada também a oferta dos cursos a distância em polos irregulares e quantidade insuficiente de professores e tutores

Para uma instituição de ensino apresentar o pedido de credenciamento para atuar na EAD, é preciso que esta solicitação venha acompanhada, de pelo menos, um pedido de autorização de um curso na modalidade. Se a Instituição, quando do pedido de credenciamento, apresentar uma proposta de um curso de *lato sensu* e for credenciada, não poderá, por exemplo, oferecer cursos de graduação na modalidade, ficando restrita a esse nível, porém, de acordo com o parágrafo terceiro, Artigo 12, da Lei 6.303, de 12 de dezembro de 2007, é possível requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento do ato de credenciamento (BRASIL, 2007c).

É válido ressaltar que, segundo o Artigo 18º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a oferta de cursos e programas, na modalidade a distância, somente poderá acontecer após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino, o que não é diferente da educação presencial (BRASIL, 2005a).

No Brasil, segundo informações do SIEAD (Sistema de Consulta a Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Polos de Apoio Presencial), há 224 instituições credenciadas para ofertar cursos na modalidade EAD, distribuídos conforme a Tabela 2.

Tabela 2: IES cadastradas para oferta de cursos na modalidade EAD no Brasil.

Regiões	IES	%
Centro-Oeste	18	8,04%
Nordeste	43	19,20%
Norte	16	7,14%
Sudeste	99	44,20%
Sul	48	21,42%
	224	100,00%

Fonte: SIEAD, 2011

Outra exigência feita para que uma IES possa ser credenciada para ofertar cursos na modalidade EAD, é que esta seja credenciada para o ensino presencial ou no sistema federal, ou nos sistemas estaduais ou do Distrito Federal, conforme artigo 80 da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Artigo 9º do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

No caso de IES credenciadas que possuem convênios e acordos de cooperação celebrados com instituições estrangeiras para a oferta de cursos na modalidade EAD, segundo o Artigo 6º do Decreto n.º 5.622, deverão, previamente, submeter esses cursos para a análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional (BRASIL, 2005a).

Ainda segundo o referido Decreto, destaca-se que, de acordo com o Artigo 7º, compete ao MEC, em parceria com os seus órgãos, a cooperação e a integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no Artigo 80 da Lei n.º 9.394, incisos I e II, para o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância; e para autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância (BRASIL, 2005a).

Para atender ao disposto nos incisos I e II, o Poder Público pauta suas decisões nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, definidos pelo MEC em colaboração com os sistemas de ensino, e torná-las públicas. Esse documento foi criado em 2007 e, mesmo não tendo força de Lei, serve de roteiro orientador para as etapas de acreditação institucional e de autorização e reconhecimento de cursos (BRASIL, 2007b).

A partir da legislação vigente na época e, principalmente, dos referenciais de qualidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cria instrumentos específicos para autorização de cursos, credenciamento de polo de apoio presencial e credenciamento institucional para atuar na modalidade EAD, porém, em 2008, um novo ciclo se inicia, ciclo este em que se avança para a integração das modalidades

presenciais e a distância, como, por exemplo, com a utilização de um instrumento único para avaliar cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância.

Esse instrumento, como pode ser observado no Anexo 4, é composto por três grandes dimensões, a saber; 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente (e tutorial – exclusivo para cursos a distância); e 3) infraestrutura. Cada uma dessas dimensões se desmembram em indicadores, no número de 18, 17 e 12 respectivamente. Vale ressaltar que apenas 30,5% desses indicadores são específicos para a modalidade a distância.

A dimensão infraestrutura merece destaque, pois além do que já se espera de um curso presencial, no caso de um curso a distância, o único indicador específico para essa modalidade é o “Sistemas de controle de produção e distribuição de material didático (logística)”, mostrando que a EAD está se institucionalizando no sistema educacional brasileiro.

Os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância muito tem contribuído para esse processo de institucionalização da EAD, o próximo tópico dedicar-se-á a analisá-lo.

4.1.3. Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância

O MEC, por meio da SEED, elaborou, em 2007, os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007b). Esse documento não tem força de lei, tendo como objetivo definir princípios, diretrizes e critérios para orientar as iniciativas de instituições de ensino que desejem atuar na modalidade EAD e, também, para orientar o trabalho de professores, alunos, técnicos e gestores.

Embora não tenha força de lei, os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância subsidia os atos legais do poder público, no que se refere à regulação, supervisão e avaliação da modalidade EAD (BRASIL, 2007b).

Esses referenciais não visam criar um modelo único e ideal para implantar a EAD em todas as IES, porém tem por objetivo garantir o padrão de qualidade esperado e, também, coibir a precarização do ensino.

Os referenciais foram construídos a partir de contribuições oriundas das universidades, da sociedade e de especialistas na área, para serem aplicados ao ensino superior, porém se constitui em um instrumento que pode ser aplicado aos demais níveis de ensino.

Esses referenciais envolvem os aspectos pedagógicos, de recursos humanos, de infraestrutura e de recursos financeiros. Essas dimensões são desmembradas em categorias, a saber:

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Sistema de comunicação;
- Material didático;
- Avaliação;
- Equipe multidisciplinar;
- Infra-estrutura (*sic*) de apoio;
- Gestão Acadêmico-Administrativa;
- Sustentabilidade Financeira, (BRASIL, 2007b, p. 8).

As categorias supra-referenciadas devem estar presentes no Projeto Político-Pedagógico de qualquer curso, principalmente a distância, uma vez que este é uma ferramenta gerencial que auxilia as instituições de ensino a definirem suas prioridades estratégicas.

A categoria concepção de educação e currículo, expressa no projeto pedagógico do curso, refere-se à definição dos princípios e diretrizes que guiarão o processo de ensino-aprendizagem, processo esse que deve ter como base um currículo estruturado de forma interdisciplinar/transdisciplinar e contextualizado, formando, assim, sujeitos com uma compreensão alargada de sua realidade.

O sistema de comunicação é o responsável por garantir que haja, de forma exitosa, interação de todos com todos. Os recursos interativos, síncronos e assíncronos, podem ser o telefone, o fax, o correio eletrônico, o AVA, o fórum, o chat, a videoconferência etc. Essa interação entre os sujeitos precisa ser garantida e cultivada, uma vez que, principalmente na EAD, ela constitui-se no momento de troca e construção coletiva e colaborativa do conhecimento, criando com isso o sentimento de pertença a um grupo, no qual relações sócio-afetivas possam ser desenvolvidas.

Os recursos interativos existentes nos cursos a distância, auxiliam na redução do sentimento de isolamento e solidão que, muitas vezes, estão presentes nos cursos ofertados nessa modalidade, evitando a evasão por esse motivo.

Outro ponto de fundamental importância é o desenvolvimento do material didático que deve estar alicerçado em dois pilares principais, o conteúdo e a forma, a serem construídos em consonância com o plano pedagógico do curso, para “[...] desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo” (BRASIL, 2007b, p. 13).

É preciso saber utilizar e equilibrar as mídias que serão empregadas para viabilizar o conteúdo didático, de acordo com as características do curso e, principalmente, da área do conhecimento, uma vez que cada mídia possui suas especificidades, atingindo um determinado nível de importância para a construção do conhecimento. Saber, em cada situação, qual o melhor recurso a utilizar é o papel dos profissionais de *design* instrucional.

Falar de educação pressupõe falar de avaliação, uma vez que o êxito de uma está atrelado ao bom desempenho da outra. A avaliação de cursos a distância, segundo os Referências de Qualidade, deve contemplar os alunos e a instituição. No caso dos alunos, a avaliação serve para acompanhar o desenvolvimento dos mesmos e, também, para sinalizar a eficácia do curso. O acompanhamento do desempenho dos alunos deve acontecer de forma contínua e permanente, visando identificar a natureza das dificuldades e como saná-las. Dias e Leite (2010, p. 72) corroboram ao compreenderem a avaliação como “[...] uma atividade política, cuja principal função é a de propiciar subsídios para tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações em determinado contexto educacional”.

No caso da instituição, a avaliação precisa ser realizada interna e externamente, devendo contemplar os seguintes quesitos: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Corpo de Discentes; Instalações físicas; e Meta Avaliação (BRASIL, 2007b). O objetivo da avaliação é promover melhorias nas condições de oferta dos cursos, elevando o padrão de qualidade, para atender às exigências do sistema de avaliação vigente.

Como não há um modelo único para oferta de cursos a distância, a equipe envolvida, muitas vezes, tende a ser diferente para acompanhar os moldes em que esses cursos são criados, porém, independente do modelo, a equipe precisa contemplar três categorias de profissionais, a saber: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

Com a expansão da oferta de cursos a distância, assim como aconteceu na época da revolução industrial, os professores temeram ser substituídos pelos computadores, porém, ao contrário do que pensavam, o professor passou a assumir novos papéis, exigindo desse uma preocupação com sua qualificação permanente, e, também, cobrando das instituições a oferta de condições para capacitação e atualização desse profissional.

O Professor figura nos cursos a distância, ora como docente e ora como tutor. Como professor é o profissional responsável pela seleção do conteúdo curricular do curso, articulando-o a procedimentos e atividades pedagógicas, identificando os objetivos, as competências cognitivas, as habilidades e as atitudes que o aluno deverá manifestar quando de

sua participação no curso, sendo responsável pela gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem.

Como tutor, participa ativamente da prática pedagógica. Como dito anteriormente, há duas categorias de tutor, a distância e o presencial, ambos são responsáveis por ser o mediador pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, por meio recursos interativos de comunicação (MARTINS, 2003; BRASIL, 2007b). O que os diferencia é o fato, do primeiro, ter que atender os alunos nos polos de apoio ou na sede da instituição promotora, e o segundo, a distância, no local que melhor lhe convier, porém ambos em horário pré-estabelecido. É válido ressaltar que, para o bom andamento do trabalho dos tutores, é preciso estabelecer um número ideal de alunos por tutor, para permitir que haja interação entre os sujeitos.

Além dos profissionais já citados, o corpo técnico-administrativo é essencial para o bom andamento dos trabalhos, atuando na sede da instituição ou nos polos de apoio. Os funcionários administrativos são responsáveis pela gestão de todos os procedimentos de secretaria, desde o momento da matrícula, passando pelos registros de presença e avaliação, até a expedição dos documentos de conclusão do curso. Já os técnicos são responsáveis pela manutenção dos equipamentos, garantindo que a comunicação seja viabilizada e pelo atendimento e auxílio a todos os envolvidos nesse processo. Entre os membros do corpo técnico-administrativo, a figura do Coordenador do Polo de Apoio Presencial se destaca, uma vez que é a pessoa responsável por garantir o bom andamento das atividades administrativas e pedagógicas.

O fator infraestrutura de apoio exerce influência direta na viabilização de todas as categorias que devem ser contempladas no plano político-pedagógico de um curso, representando um investimento significativo por parte das instituições.

A infraestrutura de apoio contempla os recursos materiais, que são aqueles colocados à disposição, de acordo com a proposta do curso, como, por exemplo, equipamentos para produção de material, TV, computadores, linha telefônica etc. e os recursos físicos, que devem ser garantidos, tanto na sede da instituição quanto nos polos de apoio, como, por exemplo, a existência de bibliotecas, salas para tutorias presenciais etc. Também faz parte da infraestrutura de apoio, a coordenação acadêmico-operacional para acompanhar os cursos que estão sendo ofertados a distância.

Um ponto muito importante da infraestrutura são os polos de apoio presenciais, pois se constituem em espaços descentralizados, nos quais atividades pedagógicas e administrativas são viabilizadas. Nesses polos acontecem exames presenciais, defesa de trabalho de conclusão, aulas práticas, estágio obrigatório, orientação aos alunos pelos tutores, utilização

da biblioteca, videoconferência, utilização de laboratório especializado, salas de informática etc., esses espaços existem para garantir a qualidade do curso.

A gestão acadêmico-administrativa de cursos ministrados a distância, apesar das especificidades que é própria da modalidade, deve estar integrada às demais atividades da instituição, visando com isso garantir que o aluno da EAD tenha acesso aos mesmos recursos que os alunos dos cursos presenciais, como, por exemplo, a transferência de um curso a distância para um presencial ou vice-versa, matrícula em disciplina, solicitação de documento etc.

A logística envolvida na gestão de um curso a distância, deve garantir que o aluno mantenha-se estimulado, por meio de processos de tutoria adequados, produção e distribuição de material didático condizente com as expectativas dos alunos, mecanismos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem por meio de avaliações permanentes e sistema de comunicação eficaz, para evitar possível sentimento de abandono virtual, no qual o aluno se sinta dialogando com uma máquina.

Para ofertar cursos a distância, ao contrário do que pensam, requer das instituições investimentos iniciais elevados, uma vez que é preciso montar uma equipe multidisciplinar, desenvolver material didático em diferentes linguagens que devem ser constantemente revistos, implantar polos de apoio presenciais, criar mecanismos para gestão de todo esse sistema complexo etc.

Para garantir a qualidade dos cursos e, principalmente, a continuidade dos mesmos é exigido da instituição, quando da apresentação da proposta, que a mesma apresente uma planilha com a previsão de gastos em consonância com o projeto político-pedagógico, para médio e longo prazo, provando ter sustentabilidade financeira para dar continuidade ao projeto.

Voltando o olhar para a pós-graduação *stricto sensu*, esses referenciais são aplicáveis, mas não na íntegra em função das especificidades desse nível e, também por haver um documento orientador que não contempla ou faz uso desses referenciais que é o Documento de Área.

A inexistência de documentos que orientem o emprego dessa modalidade no nível *stricto sensu* cria dúvidas das mais diversas, como, por exemplo, é necessário a utilização de polos de apoio presenciais? O que oferecer ao aluno em termos de infraestrutura administrativa e pedagógica? Utilizar ou não a figura do tutor nesse nível de ensino? Se sim, quem exerceria esse papel? Que percentual de não presencialidade os cursos poderiam utilizar? E, principalmente, o que se espera de um curso oferecido nessa modalidade, além do

que já é demandado dos cursos oferecidos na modalidade presencial? Enfim, muitas são as perguntas, mas respostas objetivas não são encontradas, apenas pistas são localizadas.

No que se refere à definição das exigências para oferta de cursos de mestrado e/ou doutorado a distância, segundo o § 2º Art. 25 da Lei 6.303, caberia “[...] à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*”, (BRASIL, 2007c), porém a Capes ainda não se posicionou a esse respeito, nem com a criação de normas específicas e nem com a edição, por exemplo, dos Documentos de Área.

O próximo tópico apresentará e analisará o estágio em que se encontra a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, mostrando que há a necessidade de projetos inovadores para buscar atingir um nível de distribuição equilibrada entre as diversas regiões brasileiras, principalmente no que se refere ao acesso, permanência e conclusão dos estudos pós-graduados, visando elevar o país a um novo estágio de desenvolvimento social, científico e tecnológico no cenário internacional.

4.1.4. CAPES e a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil

A CAPES é uma fundação vinculada ao MEC que tem o compromisso de coordenar a política do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e foi orientada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977, de 03 de dezembro de 1965, visando garantir a qualidade reconhecida, nacional e internacionalmente. Tem, ainda, o objetivo de garantir a validade nacional dos diplomas expedidos.

O Parecer do CFE nº 977, define a pós-graduação *stricto sensu* como “[...] o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965).

Esse parecer apresenta, ainda, as seguintes características fundamentais para os cursos *stricto sensu*:

[...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico [...]; confere grau acadêmico [...]; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (BRASIL, 1965, p. 166).

Segundo o Artigo 44, inciso III, Lei nº 9.394/1996, a pós-graduação *stricto sensu* compreende os cursos de mestrado e doutorado, abertos a candidatos que concluíram um curso superior de graduação e que atendam às exigências que constam do edital de seleção da IES proponente (BRASIL, 1996).

Para realizar esses cursos, segundo o parecer CFE n.º 977 que foi baseado em experiência estrangeira, fica estabelecido que os cursos de mestrado e doutorado deverão ter a duração mínima de 1 (um) e 2 (dois) anos, respectivamente, e que, além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá cursar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e áreas afins, consideradas de domínio conexo (BRASIL, 1965). Para a consolidação de determinadas áreas do conhecimento deve-se atribuir créditos às atividades de pesquisa, além daqueles das disciplinas formais (CAPES, 2004a, p. 59).

É válido ressaltar que, embora o mestrado e o doutorado representem uma hierarquia na pós-graduação, esses cursos podem ser considerados relativamente independentes, uma vez que o mestrado não constitui, obrigatoriamente, pré-requisito para o doutorado, (BRASIL, 1965).

Quanto à natureza, todo curso de Doutorado é acadêmico, mas, no caso do mestrado, atualmente, há 2 (duas) modalidades: o acadêmico, voltado para o ensino e a pesquisa, e o profissional, voltado para o mercado de trabalho. O título de mestre obtido, tanto no curso acadêmico quanto no profissional, concede ao seu detentor os mesmos direitos.

O mestrado profissional, de acordo com a Portaria Normativa nº. 7, de 22 de junho de 2009, é indicado quando houver a necessidade de

- estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;
- identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas
- atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;
- capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;

Ou quando considerado a possibilidade de

- serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País;
- a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e
- a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo;

Em suma, a formação de mestres, em cursos profissionais, deve favorecer a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos no curso na prática profissional, visando promover inovações que permitam avanços para o país.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, segundo a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação e concedidas por prazo determinado, três anos, dependendo do parecer da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela CAPES e homologado pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2001b).

Segundo o disposto na Resolução CNE/CES Nº 2, de 9 de junho de 2005, há também a possibilidade de realizar o mestrado ou o doutorado fora do país e validar o diploma em qualquer instituição pública ou privada que ofereçam cursos de pós-graduação avaliados pela CAPES e reconhecidos pelo MEC, na mesma área de conhecimento ou em área afim e, em nível equivalente ou superior, (BRASIL, 2005b), perdendo esse direito, segundo o disposto no Art. 3 da Resolução CNE/CES Nº 12 de 18 de julho de 2006, aqueles que não o fizerem em um prazo máximo de 2 (dois) anos, a contar da data da defesa (BRASIL, 2006c).

A CAPES, com seus mecanismos de avaliação, qualitativo e quantitativo, vem desempenhando um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação, uma vez que tanto a correção de rumos e de situações críticas, quanto a possibilidade legal de delegação de competências, quando houver situações que exijam, ficam a seu cargo (CAPES, 2004a).

A Resolução CNE/CES nº 1, Artigo 3º, parágrafos 1, 2, 3 e 4, explica os procedimentos para a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* **oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.**

§ 2º Os **exames** de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância **devem ser presenciais**, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância **obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução**.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do **preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais**. (*grifo nosso*) (BRASIL, 2001b).

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, independentemente se desenvolvido a distância ou de forma presencial, é realizada por área do conhecimento e compreende a realização do acompanhamento anual (avaliações orientadoras) e da avaliação trienal (atribuição de uma nota numa escala de 1 (um) a 7 (sete), de acordo com critérios e metodologias próprios, pela Comissão de Área, a partir dos dados informados no Sistema Coleta CAPES) informando o desempenho de todos os programas que integram o SNPG.

Os Programas para funcionarem precisam ter um conceito igual ou superior a 3 (três), sendo 7 (sete) a maior nota atribuída. Essa escala de conceituação mudou em 1998, antes, de 1976 a 1997, os programas eram avaliados com conceitos de A a E.

A avaliação, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), “[...] deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade (CAPES, 2004a, p. 62-63). “A avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional” (CAPES, 2004a, p. 64).

Para realizar a avaliação, a CAPES estabelece os critérios, mas cada área é responsável por adaptá-los. O sistema é composto pelos seguintes critérios: a) proposta do programa; b) corpo docente; c) corpo discente, teses e dissertações; d) produção intelectual e e) inserção social. Cada um desses quesitos é desmembrado em subcategorias com as suas respectivas ponderações. Na Tabela 3 podem ser observados os critérios de avaliação utilizados, por exemplo, pela área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, nas últimas 4 (quatro) avaliações trienais.

Tabela 3: Critérios de avaliação da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Triênio (1998 – 2000)		Triênio (2001-2003)		Triênio (2004-2006)		Triênio (2007-2009)	
Quesito	Peso	Quesito	Peso	Quesito	Peso	Quesito	Peso
Proposta do Programa	-	Proposta do Programa	-	Proposta do Programa	-	Proposta do Programa	-
Corpo Docente	20%	Corpo Docente	20%	Corpo Docente	30%	Corpo Docente	20%
Atividade de Pesquisa	10%	Atividades de Pesquisa	10%	Corpo Discente, Teses e Dissertações	25%	Corpo Discente, Teses e Dissertações	35%
Atividade de Formação	10%	Atividade de Formação	10%				
Corpo Discente	10%	Corpo Discente	10%	Produção Intelectual	35%	Produção Intelectual	35%
Teses e Dissertações	20%	Teses e Dissertações	20%	Inserção Social	10%	Inserção Social	10%
Produção Intelectual	30%	Produção Intelectual	30%				

Fonte: Elaboração própria, 2010

Esses quesitos se subdividem em itens e são comuns para todas as áreas. A Proposta do Programa, por exemplo, desmembra-se nos seguintes itens, a saber:

- a) Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.
- b) Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.
- c) Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão (CAPES, 2010b).

A relação de itens e quesitos que compõe o instrumento de avaliação dos cursos é comum para todas as áreas, o que muda são os percentuais deles que oscilam para mais ou para menos (MACCARI *et al*, 2009a; MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009b; MACCARI, 2008b), como pode ser observado na Tabela 4 a seguir, que estabelece um comparativo entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”.

Tabela 4: Comparativo dos quesitos entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”

Quesito	Peso	
	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Educação
Proposta do Programa	-	-
Corpo Docente	20%	15%
Corpo Discente, Teses e Dissertações	35%	35%
Produção Intelectual	35%	35%
Inserção Social	10%	15%

Fonte: Elaboração própria, 2011

A diferença no peso de cada quesito reflete a necessidade de desenvolvimento específico da área, para superar possíveis fragilidades encontradas. Por exemplo, ao dar mais ênfase ao quesito inserção social, a área de educação pode está querendo mostrar que há a necessidade de ampliar as ações dos programas voltadas para o benefício da sociedade.

Além da variação no peso dos quesitos, também há diferença no peso dos itens que compõem um quesito, como pode ser observado na Tabela 5 que compara novamente as áreas supra mencionadas.

Tabela 5: Comparativo dos itens do quesito Produção Intelectual entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”

Quesito	Peso	
	Adm., Ciências Contábeis e Turismo	Educação
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente	55%	50%
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa	30%	30%
Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes	15%	20%

Fonte: Elaboração própria, 2011

É válido ressaltar que a definição e os comentários de cada item também variam de área para área, como pode ser observado no Quadro 3.

Quesito	Item	Definições e comentários sobre o quesito/item	
		Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Educação
Inserção Social	Inserção e impacto regional e(ou) nacional do programa	<p>Analisa-se os seguintes impactos, com base em informações qualitativas e quantitativas fornecidas pelo programa:</p> <p>a) Educacional – contribuição para a formação de docentes, inclusive para cursos de graduação e de especialização, valorizando-se, sobretudo: i) oferta de cursos de mestrado e doutorado interinstitucional, realizados de acordo com as regras da CAPES e devidamente aprovados, em especial os destinados a IES localizadas em regiões carentes de mestres e doutores; ii) consórcios entre IES para oferta de cursos de mestrado e doutorado; iii) participação em programas de melhoria de ensino;</p> <p>b) Social – formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça usos dos recursos da ciência e do conhecimento e formação de professores para o ensino de graduação;</p> <p>c) Cultural – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo;</p> <p>d) Tecnológico/econômico – contribuição para o desenvolvimento micro-regional, regional ou nacional destacando os avanços produtivos gerados, entrevistas, matérias em jornais, conselhos tutelares e deliberativos; disseminação de técnicas e conhecimento.</p>	<p>Impacto e inserção educacionais e sociais do programa: produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, entre outros.</p> <p>Impacto científico e tecnológico: participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros.</p>

Quadro 3: Comparativo das definições e comentários de um dos itens do quesito Inserção Social entre as áreas de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”.

Fonte: Elaboração própria, 2011

Essa diferença existente entre as áreas não caracteriza que um programa é melhor que o outro, mas apenas reflete a compreensão que cada um tem sobre os quesitos/itens existentes no Documento de Área.

Como pode ser observado na Tabela 4, com exceção do quesito Proposta do Programa, a maior parte da avaliação é realizada de forma quantitativa. Segundo MACCARI *et al.* (2009, p. 6), “[...] 80% dos itens do sistema de avaliação são de caráter quantitativo; os 20% restantes são qualitativos, mas medidos, em parte, de forma quantitativa”.

A criação desses critérios e, principalmente, a modificação do percentual de participação desses na composição da nota, coloca os programas frente a desafios a serem superados, visando com isso atingir um padrão de qualidade elevado para impulsionar a evolução do SNPG e de cada programa de pós-graduação em particular.

É válido ressaltar que o sistema de avaliação é continuamente aperfeiçoado e os resultados obtidos servem de base para a formulação de políticas para a gestão da pós-graduação e, também, para equacionar suas ações de fomento (bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, auxílios à pesquisadores e apoios diversos).

Em parceria com a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), compõe o sistema nacional de avaliação da pós-graduação, avaliando, individualmente, os pesquisadores e líderes de grupos de pesquisa cadastrados em sua base e incentivando a pesquisa científica e tecnológica no país e a formação de recursos humanos.

Esse sistema de avaliação vem sendo utilizado para garantir a qualidade e a credibilidade dos programas de pós-graduação, em nível nacional e internacional. Isso se reflete nos dados da pós-graduação *stricto sensu* brasileira que indicam que a mesma vem crescendo ao longo dos anos. Em 11 anos, o número de cursos de mestrado e doutorado passou de 1.259, em 1998, para 2.919, em 2009, um crescimento de 131,85% (GEOCAPES, 2010).

Porém a disparidade da oferta de cursos de mestrado e de doutorado, entre as regiões e entre os estados que compõem as regiões, não foi superada e fica evidente quando se observa os dados das Tabelas 6 e 7. A Tabela 6 apresenta o número de programas de pós-graduação, por estado e por região, nos anos de 2004 e 2009 e a Tabela 7 apresenta os percentuais por estado e por Região no mesmo período.

Tabela 6: Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil, por Região e por Estado, nos anos de 2004 e 2009.

Região	Unidade Federativa	Mestrado 2004	Mestrado 2009	Doutorado 2004	Doutorado 2009	Mestrado / Doutorado 2004	Mestrado / Doutorado 2009	Mestrado Profissional 2004	Mestrado Profissional 2009	Total 2004	Total 2009
Sul	Rio Grande do Sul	63	89	3	1	106	139	12	23	184	252
Sul	Paraná	78	94	2	3	43	76	1	10	124	183
Sul	Santa Catarina	37	47	1	1	29	49	5	15	72	112
Sudeste	São Paulo	136	150	14	13	411	480	38	59	599	702
Sudeste	Rio de Janeiro	74	85		2	164	204	24	53	262	344
Sudeste	Minas Gerais	70	118	4	3	93	132	6	20	173	273
Sudeste	Espírito Santo	15	31			5	10	1	3	21	44
Norte	Pará	23	29	1	2	11	18	1	2	36	51
Norte	Amazonas	16	26			8	15	2	4	26	45
Norte	Tocantins	1	5				1		1	1	7
Norte	Acre	1	5							1	5
Norte	Rondônia	2	5				1			2	6
Norte	Roraima	1	4							1	4
Norte	Amapá		2				1				3
Nordeste	Bahia	32	55		4	18	41	5	12	55	112
Nordeste	Pernambuco	30	39	2	2	41	56	6	12	79	109
Nordeste	Ceará	36	37		2	16	30	4	9	56	78
Nordeste	Paraíba	25	38	4	4	14	20		1	43	63
Nordeste	Rio Grande do Norte	19	29		1	13	20	1	2	33	52
Nordeste	Sergipe	7	14			1	6		1	8	21
Nordeste	Alagoas	11	17			3	3			14	20
Nordeste	Maranhão	8	15			1	3			9	18
Nordeste	Piauí	9	18				1			9	19
Centro-Oeste	Distrito Federal	21	20			36	53	7	9	64	82
Centro-Oeste	Goiás	21	37	1	2	7	14	2	4	31	57
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	14	25			2	5	1	3	17	33
Centro-Oeste	Mato Grosso	9	20				3	0		9	23
		759	1054	32	40	1022	1381	116	243	1929	2718

Fonte: GEOCAPES, 2011

Tabela 7: Percentual de distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil, por Região e por Estado, nos anos de 2004 e 2009.

Região	Unidade Federativa	Total 2004	% por estado 2004	Total região 2004	% por região 2004	Total 2009	% por estado 2009	Total região 2009	% por região 2009	Variação
Sul	Rio Grande do Sul	184	48,42%	380	19,70%	252	46,07%	547	20,13%	0,43%
Sul	Paraná	124	32,63%			183	33,46%			
Sul	Santa Catarina	72	18,95%			112	20,48%			
Sudeste	São Paulo	599	56,78%	1055	54,69%	702	51,50%	1363	50,15%	-4,54%
Sudeste	Rio de Janeiro	262	24,83%			344	25,24%			
Sudeste	Minas Gerais	173	16,40%			273	20,03%			
Sudeste	Espírito Santo	21	1,99%			44	3,23%			
Norte	Pará	36	53,73%	67	3,47%	51	42,15%	121	4,45%	0,98%
Norte	Amazonas	26	38,81%			45	37,19%			
Norte	Tocantins	1	1,49%			7	5,79%			
Norte	Acre	1	1,49%			5	4,13%			
Norte	Rondônia	2	2,99%			6	4,96%			
Norte	Roraima	1	1,49%			4	3,31%			
Norte	Amapá		0,00%			3	2,48%			
Nordeste	Bahia	55	17,97%	306	15,86%	112	22,76%	492	18,10%	2,24%
Nordeste	Pernambuco	79	25,82%			109	22,15%			
Nordeste	Ceará	56	18,30%			78	15,85%			
Nordeste	Paraíba	43	14,05%			63	12,80%			
Nordeste	Rio Grande do Norte	33	10,78%			52	10,57%			
Nordeste	Sergipe	8	2,61%			21	4,27%			
Nordeste	Alagoas	14	4,58%			20	4,07%			
Nordeste	Maranhão	9	2,94%			18	3,66%			
Nordeste	Piauí	9	2,94%			19	3,86%			
Centro-Oeste	Distrito Federal	64	52,89%			121	6,27%			
Centro-Oeste	Goiás	31	25,62%	57	29,23%					
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	17	14,05%	33	16,92%					
Centro-Oeste	Mato Grosso	9	7,44%	23	11,79%					
		1929		1929	100,00%	2718		2718	100,00%	

Fonte: GEOCAPES, 2011

A Tabela 6 mostra, em números reais, por estado, por região e por curso, o cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira e é indiscutível a concentração de cursos nas regiões sul e, principalmente, na sudeste. Em termos percentuais, como pode ser observado na Tabela 7, em 2004, a região Sudeste concentrava 54,69% dos cursos de mestrado e de doutorado, seguida das regiões Sul, 19,70%, Nordeste, 15,86%, Centro-Oeste, 6,27% e Norte, 3,47%. Ao final de 2009, faltando apenas um ano para o término do período de vigência do PNPG, a região Sudeste, mesmo tendo reduzido 4,54%, ainda detém mais da metade dos cursos de pós-graduação do país, 50,15%, seguida das regiões Sul, 20,13%, Nordeste, 18,10%, Centro-Oeste, 7,17% e Norte, 4,45%.

Os estados do Rio Grande do Sul, na região Sul, São Paulo, na região Sudeste, Pará e Amazonas, na região Norte, Pernambuco, Ceará e Paraíba, na região Nordeste, e Distrito Federal, na região Centro-Oeste, tiveram seus percentuais de participação, em suas respectivas regiões, reduzidos e os percentuais dos outros estados aumentaram, o que sinaliza o início de uma melhor distribuição de programas de mestrado e doutorado no país.

Outro fator importante a ser considerado são os cursos à disposição da população, por exemplo, em 2009, o estado do Amapá, possuía apenas 2 (dois) cursos de mestrado, a saber: “Integrado em Desenvolvimento Regional” e “Direito Ambiental e Políticas Públicas”, e 1 (um) curso de mestrado/doutorado em “Biodiversidade Tropical”, áreas como ciências exatas e da terra, ciências agrárias, engenharias, ciências humanas, ciências da saúde, linguística, letras e artes ainda não foram contempladas (GEOCAPES, 2010).

Os anos de 2004 e 2009 foi o período escolhido, uma vez que 2004 foi o ano em que o PNPG foi desenvolvido e 2009 por corresponder ao penúltimo ano após a implantação do PNPG, que tem duração de 6 (seis) anos (2005-2010), e, também, por tratar-se dos dados mais atuais disponíveis no portal da CAPES, por meio do sistema de estatística, GEOCAPES.

Outro dado relevante é a evolução do número de concluintes em Programas de Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissional, porém esse crescimento é ainda muito pequeno, considerando a dimensão continental do Brasil, conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8: Número de Concluintes, por nível, no período de 1987 - 2009

Ano	Doutorado	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Total
2009	11.368	35.686	3.102	50.156
2008	10.711	33.360	2.654	46.725
2007	9.915	30.559	2.331	42.805
2006	9.366	29.742	2.519	41.627
2005	8.989	28.605	2.029	39.623
2004	8.093	24.755	1.903	34.751
2003	8.094	25.997	1.652	35.743
2002	6.894	23.457	987	31.338
2001	6.040	19.651	362	26.053
2000	5.318	17.611	210	23.139
1999	4.831	14.938	43	19.812
1998	3.915	12.351	-	16.266
1997	3.620	11.992	-	15.612
1996	2.985	10.499	-	13.484
1995	2.497	8.982	-	11.479
1994	2.081	7.627	-	9.708
1993	1.792	7.554	-	9.346
1992	1.780	7.380	-	9.160
1991	1.490	6.799	-	8.289
1990	1.222	5.452	-	6.674
1989	1.000	4.597	-	5.597
1988	915	3.845	-	4.760
1987	872	3.653	-	4.525
TOTAL	113.788	375.092	17.792	506.672

Fonte: GEOCAPES, 2011

A partir de 1998, é possível ter acesso aos dados, por estado e por região do país, por meio da ferramenta GEOCAPES, disponível na página da CAPES. Anterior a esta data, só é possível ter acesso aos dados, mediante consulta à Central de Atendimento do MEC (Fala Brasil – falabrasil@mec.gov.br).

O principal objetivo do PNPG, que é a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, foi alcançado em partes, uma vez que houve um aumento expressivo no número de cursos de mestrado e doutorado no país, mas, considerando o índice populacional, Tabela 9, ainda há muita concentração (GEOCAPES, 2010).

Tabela 9: População Brasileira no ano de 2008, por estado e por região.

REGIÃO	ESTADO	POPULAÇÃO	% por Estado	% por Região
Norte	Rondônia	1.454.237	0,79%	7,93%
Norte	Acre	653.620	0,36%	
Norte	Amazonas	3.167.668	1,72%	
Norte	Roraima	394.192	0,21%	
Norte	Pará	7.070.867	3,85%	
Norte	Amapá	585.073	0,32%	
Norte	Tocantins	1.248.158	0,68%	
Nordeste	Maranhão	6.117.996	3,33%	28,01%
Nordeste	Piauí	3.029.916	1,65%	
Nordeste	Ceará	8.183.880	4,45%	
Nordeste	Rio Grande do Norte	3.014.228	1,64%	
Nordeste	Paraíba	3.640.538	1,98%	
Nordeste	Pernambuco	8.487.072	4,62%	
Nordeste	Alagoas	3.014.979	1,64%	
Nordeste	Sergipe	1.938.970	1,05%	
Nordeste	Bahia	14.079.966	7,66%	
Sudeste	Minas Gerais	19.261.816	10,47%	42,34%
Sudeste	Espírito Santo	3.351.327	1,82%	
Sudeste	Rio de Janeiro	15.406.488	8,38%	
Sudeste	São Paulo	39.838.127	21,66%	
Sul	Paraná	10.279.545	5,59%	14,54%
Sul	Santa Catarina	5.868.014	3,19%	
Sul	Rio Grande do Sul	10.582.324	5,75%	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	2.265.021	1,23%	7,19%
Centro-Oeste	Mato Grosso	2.854.456	1,55%	
Centro-Oeste	Goiás	5.644.460	3,07%	
Centro-Oeste	Distrito Federal	2.455.903	1,34%	
		183.888.841	100,00%	100,00%

Fonte: IBGE, 2011

Levando em consideração a população brasileira que é de 183.888.841, segundo informações da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de mestres e doutores formados no país, como pode ser visualizado na Tabela 10, é irrelevante, uma vez que apenas 0,06% da população brasileira possui o título de doutor, 0,20% o título de mestre em programa acadêmico e 0,01% o título de mestre em programa profissional. Esses números são indicativos de que há ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que, se consideramos as desigualdades existentes entre as diferentes regiões e estados brasileiros, esse cenário se agrava.

Tabela 10: Distribuição de concluintes, por região, por estado e por nível, no período de 1998-2009.

Região	Unidade Federativa	Doutorado	%	Mestrado Acadêmico	%	Mestrado Profissional	%	Total	% Total	% Região
Centro-Oeste	Distrito Federal	2.133	2,28%	9.230	3,11%	311	2,14%	11.674	2,88%	6,30%
Centro-Oeste	Goiás	372	0,40%	4.477	1,51%	3	0,02%	4.852	1,20%	
Centro-Oeste	Mato Grosso	7	0,01%	1.677	0,57%			1.684	0,42%	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	45	0,05%	2.156	0,73%	5.109	35,14%	7.310	1,81%	
Nordeste	Alagoas	132	0,14%	1.043	0,35%			1.175	0,29%	12,53%
Nordeste	Bahia	1.309	1,40%	7.243	2,44%	509	3,50%	9.061	2,24%	
Nordeste	Ceará	1.164	1,24%	7.137	2,41%			8.301	2,05%	
Nordeste	Maranhão	31	0,03%	1.134	0,38%	103	0,71%	1.268	0,31%	
Nordeste	Paraíba	1.052	1,12%	6.274	2,11%	3.336	22,95%	10.662	2,63%	
Nordeste	Pernambuco	2.337	2,50%	9.926	3,35%	65	0,45%	12.328	3,05%	
Nordeste	Piauí	3	0,00%	741	0,25%			744	0,18%	
Nordeste	Rio Grande do Norte	868	0,93%	4.067	1,37%			4.935	1,22%	
Nordeste	Sergipe	33	0,04%	894	0,30%	1.300	8,94%	2.227	0,55%	
Norte	Acre			147	0,05%			147	0,04%	
Norte	Amapá			63	0,02%			63	0,02%	
Norte	Amazonas	286	0,31%	2.465	0,83%	115	0,79%	2.866	0,71%	
Norte	Pará	472	0,50%	4.246	1,43%	1.123	7,72%	5.841	1,44%	
Norte	Rondônia	2	0,00%	319	0,11%	116	0,80%	437	0,11%	
Norte	Roraima			55	0,02%			55	0,01%	
Norte	Tocantins			132	0,04%	2	0,01%	134	0,03%	
Sudeste	Espírito Santo	185	0,20%	2.770	0,93%			2.955	0,73%	60,59%
Sudeste	Minas gerais	6.973	7,46%	28.411	9,58%	676	4,65%	36.060	8,91%	
Sudeste	Rio de Janeiro	14.416	15,41%	41.995	14,15%	533	3,67%	56.944	14,07%	
Sudeste	São Paulo	49.343	52,75%	99.001	33,37%	962	6,62%	149.306	36,89%	
Sul	Paraná	2.667	2,85%	17.567	5,92%			20.234	5,00%	18,22%
Sul	Rio Grande do Sul	7.252	7,75%	28.903	9,74%	9	0,06%	36.164	8,93%	
Sul	Santa Catarina	2.452	2,62%	14.639	4,93%	267	1,84%	17.358	4,29%	
		93.534	100,00%	296.712	100,00%	14.539	100,00%	404.785	100,00%	100,00%

Fonte: GEOCAPES, 2011.

Como pode ser observado nas Tabelas 7 e 10, há assimetrias de toda ordem no Sistema Nacional de Pós-Graduação, “[...] tanto do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados” (CAPES, 2004a, p. 45).

Ao se tomar, como exemplo, a região Centro-Oeste, nota-se que ela possui apenas 2,74% do total de doutores, mas estão concentrados no Distrito Federal, 83,42%. Os outros 3 (três) estados, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, juntos, respondem por 16,58% dos doutores formados por IES locais.

Na região Norte, há apenas 760 doutores formados por universidades da região, isso representa uma participação de 0,81% do total de doutores formados no país. Se for levado em consideração o índice populacional local que é de 14.573.815, significa dizer que apenas 0,005% da população da região é doutor formado por universidades locais. É válido ressaltar que esse quadro fica mais agravado quando considerado o fato de que esse número de doutores refere-se apenas aos estados do Amazonas, Pará e Rondônia que possuem, respectivamente, 286, 472 e 2 (dois), pois os estados do Acre, Amapá, Roraima e Tocantins não possuem nenhum doutor formado por universidades locais.

A região Nordeste apresenta panorama similar, uma vez que possui um baixo índice, 7,40%, de doutores formados em IES locais. O estado do Piauí, por exemplo, possui apenas 3 (três) doutores, o que representa 0,003% do total, que comparado à população do estado, 3.029.916, não é nada representativo.

A região Sul detém 13,23% do total de doutores formados no país, sendo que a maior parte está concentrada no Rio Grande do Sul, 58,62%. Mesmo assim, se considerado o índice populacional da região, apenas 0,05% da população dessa região possui o título de doutor auferido por uma universidade local.

A região Sudeste, como era de se esperar, é a responsável pela formação de 78,67% dos doutores do país, com grande concentração no estado de São Paulo, 67,06%. O estado do Espírito Santo é pouco representativo para a região, apenas 0,25% da população local possui o título de doutor.

Em relação aos programas de mestrado acadêmico, o cenário é muito parecido, uma vez que a região Sudeste possui o maior percentual, 58,03% de mestres formados por IES locais, seguida pelas regiões Sul, 20,60%, Nordeste, 12,96%, Centro-Oeste, 5,91%, e Norte, 2,50%.

O cenário muda quando o que está em jogo são os mestrados profissionais, uma vez que a Região Centro-Oeste detém o maior percentual, 37,30%, seguida pelas regiões Nordeste, 36,54%, Sudeste, 14,93%, Norte, 9,33%, e Sul, 1,90%. É válido ressaltar que os

mestrados profissionais correspondem apenas a 3,59% do total de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas são importantes para reduzir as assimetrias entre as regiões brasileiras.

O diagnóstico desse panorama é importante e leva a pensar em alternativas para resolver essa situação, pois a qualificação dos recursos humanos locais propicia o desenvolvimento do estado e da região, evitando que os habitantes de várias partes do Brasil tenham que deixar seus locais de origem para cursar mestrado e/ou doutorado em outras cidades, provocando, muitas vezes, o movimento de migração para esses locais.

A permanência desses mestres e doutores em seus locais de origem, assim como propõe o PNPG, figura como ponto de partida para “[...] a absorção de doutores em áreas específicas de modo a formar massa crítica capaz de propor programas de pós-graduação de qualidade” (CAPES, 2004a, p. 48). Uma alternativa possível para propiciar aos interessados as condições necessárias para cursar mestrado e/ou doutorado, seria o desenvolvimento de projetos de Mestrado Interinstitucional (Minter) e/ou Doutorado Interinstitucional (Dinter).

Os projetos de Minter e Dinter têm por objetivo propiciar as condições necessárias para a formação de uma turma especial de alunos de mestrado e/ou de doutorado, por programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela CAPES e já consolidado no cenário da pós-graduação brasileira (CAPES, 2004b).

O que distingue os projetos de Minter e Dinter dos programas regulares, são as condições diferenciadas e o caráter temporário. As condições diferenciadas referem-se ao fato de que parte das atividades, tanto de ensino quanto de pesquisa, é realizada no *campus* de outra IES. O caráter temporário está relacionado ao fato de que atende a apenas uma turma especial de alunos.

O desenvolvimento de projetos de Minter e Dinter permite que programas de pós-graduação *stricto sensu*, de reconhecida qualidade, em função de somente poder apresentar proposta programa com nota igual ou superior a 5 (cinco), compartilhem suas competências, baseado em uma forma estruturada de parceria e cooperação interinstitucional (CAPES, 2004a). Essa parceria é caracterizada pelo desenvolvimento e consolidação de grupos de pesquisa, característica essencial para apresentar propostas de novos programas (BRASIL, 2001b).

Há a possibilidade de desenvolver programas de Minter e Dinter com instituições nacionais e estrangeiras, mas as propostas serão analisadas, avaliadas e julgadas, de acordo com as normas e os procedimentos estabelecidos para o SNPG. É válido ressaltar que o diploma somente poderá ser expedido por uma instituição brasileira, se a defesa da dissertação ou tese ocorrer em território nacional (BRASIL, 2001b).

É válido ressaltar também que

Os programas de cooperação interinstitucional devem construir uma estratégia privilegiada para a otimização dos recursos existentes, para a nucleação mais equilibrada de cursos e grupos de pesquisa no território nacional e para a formação de recursos humanos em áreas do conhecimento carentes em regiões e instituições emergentes. Entretanto, a utilização destes programas de cooperação não deve representar a flexibilização dos conceitos, dos critérios e parâmetros que fundamentam o processo de avaliação (CAPES, 2004a, p. 59).

Isso configura “Definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação [...], permitindo a criação de redes e de parceria na pesquisa e na pós-graduação” (CAPES, 2004a, p.56), por meio da definição de normas para operacionalizar a cooperação interinstitucional.

A necessidade de colaboração entre as regiões do país também aparece em outro trecho do PNPG

Foi sugerido no PNPG, dentre outros, no item referente ao financiamento e sustentabilidade da Pós-Graduação que houvesse o estímulo “a formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas, de forma a promover a desconcentração do sistema nacional de pós-graduação, utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares” e a implantação “com os recursos dos Fundos Setoriais, um sistema de mobilidade de professores e alunos entre instituições nacionais, que participam de redes temáticas de pesquisa estabelecidas, de tal forma que estas possam adquirir maior eficácia” (CAPES, 2004a, p. 57).

Para implantar uma proposta de programa de Minter ou de Dinter se faz necessário, além do que já foi mencionado, que o projeto seja submetido à aprovação da CAPES, mesmo que o programa proponente já seja credenciado por ela, pois se constitui na oferta de curso de mestrado ou doutorado em condições diferentes da prevista na proposta inicial, conforme consta no parágrafo 2º do Artigo 1º da Resolução do CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 que diz “A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES” (BRASIL, 2001b).

A aprovação da proposta submetida à CAPES expressa o reconhecimento das atividades desempenhadas pelo programa e, também, a qualidade do projeto submetido à avaliação. Esse tipo de iniciativa faz com que atividades de pesquisa científica suscitem inovações tecnológicas e sejam fundamentais para agregar valor a produtos e processos, visando gerar renda e permitir a atuação mais autônoma de uma nação, inserindo-a no mercado competitivo mundial. É por isso que muitas nações investem em Ciência e

Tecnologia como forma de poder, dividindo os países em produtores e consumidores de conhecimento. No Brasil, não seria diferente, ciência e tecnologia, constituem-se no mecanismo propulsor para reduzir as desigualdades e para firmar o país no cenário internacional (CAPES, 2004a).

Para fazer frente a essas demandas, é preciso criar mecanismos que ampliem o acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, também, que reduzam as disparidades do nível de desenvolvimento científico e tecnológico entre as regiões e entre os estados, atendendo ao que prevê o PNPGE.

Um mecanismo possível para ampliar o acesso aos cursos de mestrado e doutorado é a educação *online*, porém o seu emprego no nível da pós-graduação *stricto sensu*, quer seja como apoio ao ensino presencial ou como possibilidade de ofertar cursos semipresenciais e a distância, ainda é bem incipiente.

Há relatos de experiências isoladas que foram aprovadas em caráter experimental e em condições especiais, como é o caso do Mestrado Profissional em “Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação em EAD”, resultante de uma parceria entre a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esse mestrado foi aprovado na área multidisciplinar e iniciou suas atividades em 2006. Ele foi estruturado em uma área de concentração, Tecnologia da Informação e Comunicação em EAD, e duas linhas de pesquisa, a saber: “Gerência de Sistemas de Avaliação em EAD” e “Linguagens Midiáticas e Comunicação em EAD”. O objetivo desse programa era “[...] a formação de pessoal qualificado para o exercício de atividades profissionais em instituições públicas e privadas, nas diversas áreas que utilizem a modalidade de Educação a Distância”, (UFC, 2006, p.5).

A distribuição da carga horária do curso refletia a opção da universidade por oferecer um curso totalmente a distância, uma vez que 20% da carga horária era realizada por meio de tele-ensino, 20% pela Web, 20% mediante apoio tutorial e 40% destinado a estudos independentes.

Na avaliação trienal realizada em 2007, referente ao triênio 2004-2006, após um pouco mais de um ano de início das atividades do curso, esse mestrado foi descredenciado, pois não alcançou a nota mínima para permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Ele foi avaliado com nota 2 (dois) pela área multidisciplinar, nota essa ratificada pelo Conselho Técnico Científico (CTC).

Porém, percebendo o potencial do uso da educação *online* para ampliar o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, a Capes encontrou uma forma de não só ampliar o acesso, mas, e

principalmente, de qualificar os professores que estão atuando nas redes públicas de ensino, com a criação, inédita, de um Programa de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), modalidade semipresencial. Esse mestrado tem uma característica muito singular, pois é oferecido segundo os moldes da Universidade Aberta do Brasil, ou seja, é oferecido em larga escala, visando com isso, no médio prazo, ampliar, consideravelmente, o número de professores qualificados, em todo o território nacional.

Esse Mestrado, diferentemente dos demais, surgiu mediante o lançamento de um Edital, em novembro de 2010, para recepção de propostas de IES públicas, integradas ou que desejassem se integrar ao sistema UAB, que estivessem interessadas em aderir ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática, em rede nacional. Como resultado dessa chamada a Rede Nacional do PROFMAT foi criada e, como pode ser visualizado no Anexo 5, é composta por 49 Instituições e 54 polos, distribuídos por 23 estados e contemplando todas as 5 (cinco) regiões brasileiras. Os estados não contemplados, no número de 4 (quatro), são: Brasília, Acre, Roraima e Santa Catarina. Esses números ressaltam a robustez do projeto.

O PROFMAT é coordenado por um Conselho Gestor e por uma Comissão Acadêmica Nacional, que atuam sob a responsabilidade do Conselho Diretor da Sociedade Brasileira de Matemática, e é executado pelas Comissões Acadêmicas Locais das Instituições Associadas.

Esse mestrado tem como objetivo “[...] proporcionar formação matemática aprofundada relevante ao exercício da docência no Ensino Básico, visando dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de Matemática” (PROFMAT/SBM, 2010a, p. 1).

O ingresso do professor no PROFMAT se dá por meio de um Exame Nacional de Acesso a ser realizado anualmente, com uma única prova, desenvolvida pela Sociedade Brasileira de Matemática e pelas IES associadas (CAPES, 2010). O primeiro processo seletivo teve 1.192 vagas ofertadas e aproximadamente 20 mil inscritos, resultando em uma relação de 17 candidatos por vaga.

Segundo o Artigo 13 do Regimento do PROFMAT, está previsto que o aluno cumpra 1.320 horas de atividades didáticas, correspondentes a 88 créditos, entre disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e Trabalho de Conclusão de Curso, como pode ser visualizado no Quadro 4 (PROFMAT, 2010b).

	Verão	1º Período	2º Período
1º Ano		- Números, Conjuntos e Funções Elementares - Matemática Discreta	- Geometria I - Aritmética I
2º Ano	- Resolução de Problemas - Eletiva I	- Equações Algébricas e Noções de Cálculo - Eletiva II	- Geometria II - Eletiva III
3º Ano	- Trabalho de Conclusão de Curso		

Quadro 4: Grade curricular do PROFMAT.

Fonte: Elaboração própria, 2011

De acordo com o parágrafo 1º do referido artigo, as disciplinas são oferecidas em 2 (dois) momentos, a saber:

- Nos períodos regulares: as disciplinas são ministradas em regime semipresencial, embora cada IES Associada possa optar por oferecê-las na modalidade presencial, em datas e horários compatíveis com a disponibilidade dos alunos. Essas disciplinas têm duração de 12 semanas e são organizadas no seguinte formato:

As atividades presenciais de cada disciplina semipresencial ocorrem todas as semanas, em todos os polos de atendimento para tal designados pelas Instituições Associadas. Tais atividades têm duração de 3 (três) horas por semana, na sexta-feira, sábado ou domingo, conforme horários previamente definidos pela Instituição e de amplo conhecimento dos discentes quando da matrícula no PROFMAT.

As atividades a distância podem ser realizadas pelo discente nos polos de atendimento ou na sua própria residência, com o apoio de sua Instituição e de material didático elaborado e distribuído gratuitamente pela Comissão Acadêmica Nacional, inclusive por meio de uma plataforma "moodle" na internet (PROFMAT/SBM, 2010b, p. 3).

- Nos períodos de verão (Janeiro e Fevereiro): as disciplinas são oferecidas somente no regime presencial, nos polos das IES Associadas, respeitando o calendário de aulas que

[...] é definido previamente por cada Instituição Associada, de forma a melhor se adaptar ao período de férias escolares em sua região, respeitadas as seguintes regras gerais: I) As aulas se darão em quatro semanas, durante os meses de janeiro e fevereiro; e II) Para cada disciplina haverá uma aula por dia, em todos os dias úteis (segunda a sexta-feira), com duração não inferior a 3 (três) horas (PROFMAT/SBM, 2010b, p. 3).

Nesse mestrado, o Trabalho de Conclusão de Curso é uma disciplina obrigatória, desenvolvida nos períodos de verão, a qual pode ser realizada por um grupo de discentes e ter um ou mais orientadores. A aprovação na disciplina corresponde à aprovação no Trabalho de Conclusão de Curso. Os critérios para avaliação e composição das bancas de julgamento desses trabalhos são definidos pela Comissão Acadêmica Local, mas respeitando as normas

existentes da IES Associada e do PROFMAT. Assim como acontece nos programas presenciais, na banca de julgamento, há a presença de um avaliador externo à IES Associada.

Segundo normas existentes no regulamento da rede PROFMAT, o Trabalho de Conclusão pode

[...] versar sobre temas específicos pertinentes ao currículo de Matemática do Ensino Básico e que tenham impacto na prática didática em sala de aula. Cada Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado na forma de uma aula expositiva sobre o tema do projeto e de um trabalho escrito, com a opção de apresentação de produção técnica relativa ao tema (PROFMAT/SBM, 2010b, p. 5).

Além de cursar as disciplinas e de fazer o Trabalho de Conclusão de Curso, os alunos do PROFMAT também passarão por um Exame de Qualificação que ocorrerá, simultaneamente, em todos os locais designados pelas IES Associadas, sendo ofertado 2 (duas) vezes por ano e versando sobre o conteúdo das disciplinas básicas do curso.

A conclusão do curso e a obtenção do título de Mestre acontecerá após a conclusão dos 88 créditos em disciplina, da realização do Trabalho de Conclusão do Curso, que também é uma disciplina, e do Exame Nacional de Qualificação.

É válido ressaltar que, segundo o Artigo 27 do Regimento do PROFMAT, as IES associadas são avaliadas individualmente e seu credenciamento

[...] está sujeito a avaliação trienal pelo Conselho Gestor, baseada nos seguintes parâmetros principais: efetiva execução do projeto pedagógico nacional do PROFMAT, eficácia na formação de egressos, qualidade da produção científica do corpo docente e adequação da oferta de infraestrutura física e material (PROFMAT/SBM, 2010b, p. 9).

A IES interessada em se vincular à rede PROFMAT, deve, além de outros, estar credenciada junto ao MEC ou ter protocolo de pedido de regularização/credenciamento para a oferta de cursos na modalidade a distância (CAPES, 2010). Esse critério é interessante, uma vez que obriga a IES interessada a ter alguma experiência com essa modalidade.

O MEC, por meio da Portaria nº. 286, de 21 de março de 2011, visando incentivar o ingresso e permanência dos professores no Mestrado em Matemática, criou a

[...] Bolsa de Formação Continuada destinada a professores da Rede Pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de ensino superior, devidamente aprovados pela CAPES **na modalidade de educação a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB)** (BRASIL, 2011, *grifo nosso*).

Essa bolsa, com vigência máxima de 24 meses, contados a partir do mês de março, de acordo com a portaria supramencionada, é voltada para atender professores da rede pública da educação básica, pois os salários não são insuficientes para a manutenção desses alunos em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, com necessidades específicas de aquisição de material escolar, livros, transporte e outros gastos inerentes às demandas da pós-graduação.

Essa bolsa se aplica somente aos alunos do Mestrado Profissional em Matemática ou aos alunos do Mestrado Profissional para Professores de Biologia desenvolvido pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO) e, em casos especiais, quando é de interesse do Estado, “[...] a bolsa de formação continuada poderá ser concedida, a critério da CAPES, a professores da educação básica matriculados em cursos de Mestrado Profissional devidamente aprovados pela CAPES e ofertados na modalidade presencial” (BRASIL, 2011).

Além do PROFMAT, há no país outro programa de mestrado semipresencial aprovado pela CAPES, juntos correspondem à totalidade dos cursos ofertados nessa modalidade. O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, objeto desta pesquisa, é oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Aprovado em 2009, iniciou suas atividades em outubro de 2010. Esse programa será apresentado e analisado no próximo item.

Como pode ser observado, a oferta é escassa, porém a busca entre os interessados por cursos a distância ou semipresenciais é grande. Em vários *blogs*, listas de discussões, fóruns, dentre outros, há pessoas que discutem o assunto e apontam o quão bom seria poder qualificar-se, utilizando-se das facilidades proporcionadas por essa metodologia. Essa busca, na maior parte das vezes, é motivada pela dificuldade envolvida no deslocamento até o *campus* da Universidade em que são ofertados os cursos, quer seja em função da distância ou do tempo. Porém, é válido ressaltar que, nos depoimentos, as pessoas não consideram que a realização de um mestrado ou o doutorado a distância seja mais fácil, pelo contrário, as pessoas parecem interessadas em fazê-lo em função da possibilidade de investir em sua formação acadêmica, situação nem sempre possível para aqueles que vivem longe dos grandes centros ou para aqueles que trabalham em horário incompatível com o dos estabelecimentos de ensino que oferecem esses cursos.

No exterior, ao contrário, há várias IES que ofertam cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades a distância ou semipresencial, em diversas áreas do conhecimento, como pode ser observado no Anexo 6. Essa relação de cursos não tem a pretensão de esgotar todas as instituições e todos os cursos de mestrado e doutorado oferecidos por IES estrangeiras, mas serve para ilustrar que várias são as instituições, muitas delas reconhecidas mundialmente,

que ofertam cursos na modalidade EAD, certificados e legitimados pelos órgãos locais responsáveis por avaliá-los.

É importante voltar a atenção para a diversidade de cursos que são ofertados, nas mais diversas áreas do conhecimento, mostrando que não há limites para a utilização da EAD, o que parece é haver bom senso na dosagem do presencial e do virtual, em função das especificidades de cada área do conhecimento. Por exemplo, é diferente a estrutura de um mestrado na área de ciências sociais aplicadas, de um mestrado na área da saúde, o último demandará muito mais encontros presenciais, em função da necessidade de utilização de laboratórios para realização de experimentos. O importante a ressaltar é que os cursos ofertados contemplam boa parte das áreas do conhecimento.

A *Northumbria University*, por exemplo, obteve 22 dos 24 pontos possíveis na avaliação da *Quality Assurance Agency for Higher Education*, responsável por acompanhar e avaliar as IES em nome do governo inglês (NORTHUMBRIA UNIVERSITY, 2010).

Outro exemplo é o da *Universidad Autónoma do México* (UNAM) que criou, em 1972, a *Universidad Abierta y Educación a Distancia* para cumprir com seu compromisso de promover a equidade e ampliar o acesso à educação superior de qualidade, por meio do desenvolvimento e implementação de projetos e programas de educação e formação a distância (CUAED, 2010). Os cursos de mestrado a distância dessa universidade, citados no Anexo 6, são marcados pelo mesmo rigor acadêmico que os cursos presenciais, os professores e o currículo também são os mesmos e o título outorgado tem a mesma validade.

Outra universidade que se tornou referência mundial em EAD é a *Open University*, que oferece educação universitária de alta qualidade, por meio do conceito de aprendizagem aberta. Nela, não há pré-requisitos para ingresso nos cursos, pois se acredita que o mais importante é a qualificação com a qual os alunos saem e não a que ingressam nos cursos. O grande desafio da *Open University* é desenvolver várias formas de incluir pessoas de grupos sub-representados no ensino superior (OPEN UNIVERSITY, 2010).

Tendo como base o conceito de universidade aberta, foi criada, em 1972 a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) que é uma instituição pública, de âmbito estatal, e que atua no ensino superior por meio das metodologias de EAD. Além das atividades a distância, há à disposição dos alunos 61 Centros Associados para oferecer apoio presencial, localizados, além da Espanha, em 11 países da Europa, América e África. Nesses Centros os alunos têm acesso a tutorias presenciais, bibliotecas, laboratórios e aulas de informática, além de ser o local onde ocorrem as provas presenciais (UNED, 2010).

O objetivo da UNED é possibilitar o acesso aos estudos de nível superior, a pessoas que não o tenham conseguido por problemas de renda, gênero, local de residência, ou por qualquer outra dificuldade. Hoje é considerada a maior universidade da Espanha com 160.000 alunos e 10.000 profissionais espalhados pelo mundo. Esse modelo vem sendo levado a outros países e, por esse motivo, a UNED é líder da *Associação Iberoamericana de Educação Superior a Distância* (UNED, 2010).

Há também o caso da *Cleveland State University* que oferece cursos de mestrado e doutorado presenciais, nas mais diversas áreas do saber, mas coloca à disposição dos seus alunos do mestrado a possibilidade de cursar algumas disciplinas a distância, ou seja, é a utilização da educação *online* a serviço do ensino presencial.

No Brasil, a existência de programas de mestrado e doutorado na modalidade EAD, atendendo ao que prevê o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), deve ser incentivada, desde que empregada em “[...] propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (CAPES, 2004a, p. 60).

Há outro trecho do referido documento que sinaliza para a possibilidade de utilização da EAD como mecanismo auxiliar para resolução do problema da deficitária qualificação dos docentes da educação básica e, principalmente, do ensino fundamental, afirmando ser necessário

[...] que os programas de pós-graduação se envolvam na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que possibilitem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país, (CAPES, 2004a, p. 60).

Se for adicionada a dimensão continental do Brasil à necessidade de qualificação dos docentes da educação básica e do número inexpressivo de Mestres e Doutores formados em relação à população brasileira, o emprego da EAD, principalmente da educação *online*, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, pode contribuir para atender outra meta do PNPG que é a de estabelecer um plano de expansão para esse nível de ensino, visando reduzir a assimetria existente entre as diferentes regiões e entre os estados brasileiros.

Em virtude da importância de iniciativas dessa natureza para auxiliar na expansão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, no próximo tópico será apresentado o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido na modalidade semipresencial, objeto desta pesquisa.

4.1.5. O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP)

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), encabeçada pelo Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, enviou à Capes, no ano de 2009, a proposta do Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), a ser oferecido na modalidade semipresencial. Aprovado na área de educação, com conceito 3 (três), é o único programa, dentre todos os 113, que atua nessa temática. Esse programa tem por objetivo “[...] proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública (PPGP, 2011, s/p).

A criação desse curso atende o que prevê o PNPG (2004) e a Portaria nº. 286, de 21 de março de 2011, pois visa melhorar a educação pública brasileira, formando profissionais capazes de atuar à frente de instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, uma vez que o setor educacional é estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade brasileira.

O Programa está estruturado em 1 (uma) área de concentração “Gestão e Avaliação da Educação Pública” e 4 (quatro) linhas de pesquisa, a saber: 1) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; 2) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; 3) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; e 4) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.

Esse programa surgiu, assim como costumeiramente acontece na pós-graduação *stricto sensu*, como resultado de um amadurecimento das experiências e pesquisas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

O CAEd é um órgão de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, criado há, aproximadamente, 10 anos, na UFJF, vinculado à pró-reitoria de pós-graduação. Ele possui caráter interinstitucional, pois envolve pesquisadores oriundos de diversas IES, brasileiras e estrangeiras, visando desenvolver padrões de gestão dos sistemas públicos de ensino.

O PPGP foi gestado no CAEd e envolve professores associados de outras unidades acadêmicas da UFJF, a saber: Faculdade de Educação, Faculdade de Economia, Faculdade de Administração, Departamento de Ciências Sociais (Instituto de Ciências Humanas) e Instituto de Artes e Design.

Além de ser interdisciplinar no que se refere à composição do corpo docente, esse Mestrado também tem um caráter interinstitucional, uma vez que participam

professores/pesquisadores vinculados a unidades acadêmicas, grupos e centros de pesquisa oriundos de outras 5 (cinco) universidades brasileiras, a saber:

1. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais;
2. Núcleo de Avaliação, Investigação e Medidas Educacionais, da Universidade Federal do Ceará;
3. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo;
4. Laboratório de Avaliação Educacional - LAEd, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro;
5. Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (PPGP, 2011).

Integram o corpo docente do PPGP, como pode ser visualizado do Anexo 7, professores classificados em 3 (três) categorias, a saber: permanente, colaborador e convidado. O corpo docente permanente, no número de 27, são das 5 (cinco) áreas da universidade envolvidas no projeto. O corpo docente colaborador é composto por 7 (sete) professores. E por fim, os professores convidados, no número de 39, são de 8 (oito) instituições, nacionais e estrangeiras.

A forma como esse curso foi idealizado, principalmente no que se refere à composição do corpo docente, atente ao que prevê o PNPG (2004), pois envolve programas de vários estados brasileiros e, também, de várias áreas do conhecimento, favorecendo a cooperação interinstitucional que é benéfica para reduzir a assimetria existente entre as regiões e os estados brasileiros.

O PPGP, desde 2008, por meio da UFJF, mantém acordo de cooperação com a *Graduate School of Education*, da Universidade *Harvard*. Esse acordo incluiu a participação de professores dessa Universidade, na elaboração da proposta do curso, considerando o *know how* que essa instituição possui na formação de lideranças educacionais. O acordo também inclui integração de alguns professores de Harvard no quadro do corpo docente colaborador do PPGP, a vinda de professores dessa Universidade para ministrar uma disciplina ou palestra, participar de projetos de pesquisa etc.

O PPGP é parte de um projeto maior de criação de uma Escola de Gestores que tem por objetivo oferecer, de forma integrada, programas de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, e cursos de formação continuada para gestores das redes públicas de educação básica, para, principalmente, as instituições de ensino com as quais o CAEd tem desenvolvido atividades nos últimos 10 anos.

Para existir, o programa conta com um Fundo de Manutenção do Programa de Pós-Graduação Profissional, cuja receita é composta por recursos oriundos da própria Universidade, formados por:

- I) projetos desenvolvidos pelo CAEd em parceria com as Secretarias de Estado da Educação de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, do Ceará e de Pernambuco, com o Ministério da Educação (MEC) e com as Prefeituras Municipais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.
- II) convênios firmados com as secretarias estaduais de educação para formação dos diretores de escola e dos técnicos em gestão da educação pública via Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O repasse de verba dessas secretarias é para custeio do programa e, também, para o pagamento de bolsas de estudo e auxílio aos estudantes do PPGP. O auxílio ao aluno se refere ao custeio dos gastos de deslocamento de suas residências até o *campus* da UFJF e dos gastos que terão no período em que permanecerem na universidade; à compra de um computador pessoal; e à contratação de serviço para acesso à Internet.

O programa tem as condições necessárias, no que se refere ao custeio das despesas totais, para garantir sua sustentabilidade financeira até 2013. Após essa data, será preciso novos projetos e convênios que garantam sua continuidade.

Porém já há a manifestação das secretarias de educação, envolvidas nessa proposta, de criação de novas turmas, pois elas acreditam que esse curso possa propiciar uma base sólida de conhecimentos que iniciem um movimento de reforma educacional nos estados envolvidos em número de 5 (cinco), a saber: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará e Minas Gerais. Por exemplo, para ser lotado no cargo de direção escolar, nos estados de Minas Gerais e Ceará, o interessado passará a ter que possuir uma certificação profissional, visando com isso alocar profissionais com formação especializada na área e, principalmente, para evitar que os profissionais venham de eleições pela comunidade escolar ou por indicação de alguma autoridade política.

Nesse cenário, as atividades desenvolvidas pelo PPGP ganham relevância, pois vão além da formação de quadros na área de gestão e avaliação da educação pública, mas, fundamentalmente, criam condições para profissionalização desse ofício, além da divulgação/compartilhamento de experiências, por meio de cursos de curta duração e/ou livres.

As atividades do Mestrado são sediadas parte no prédio do CAEd, Imagem 1, nele está organizado toda infraestrutura física e administrativa necessária para o desenvolvimento dos cursos oferecidos pelo centro. As atividades de ensino e pesquisa acontecem no *campus* das faculdades e institutos integrantes do projeto, utilizando, principalmente, as salas de aula, os auditórios e laboratórios de informática.



Imagem 1: Fachada do prédio do CAEd

Fonte: própria com a devida autorização (Anexo 8).

O aluno do PPGP conta ainda com as instalações da Biblioteca Central da Universidade e das Bibliotecas Setoriais das unidades acadêmicas associadas. Além dessas bibliotecas, os alunos do PPGP também contam com uma biblioteca exclusiva do CAEd, com títulos que abarcam as áreas do conhecimento associadas a esse Centro. Nessa biblioteca, os alunos têm acesso à bibliografia básica e complementar do curso. A política de empréstimo é bem interessante, uma vez que os alunos podem fazer o empréstimo de um livro, por exemplo, quando do momento presencial e só devolvê-lo na próxima ocasião em que estiver realizando uma aula presencial ou enviar esse livro por correio.

Além do material disponível nas bibliotecas centrais, nas unidades acadêmicas associadas e no CAEd, o programa está trabalhando no projeto editorial de uma revista específica sobre Gestão e Avaliação da Educação Pública, com o apoio do CAEd e da Editora da Universidade de Juiz de Fora (UFJF).

O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, por ser ofertado na modalidade semipresencial, também conta com uma infraestrutura de EAD. Há a disposição do CAEd uma empresa para hospedagem de *websites* que disponibiliza recursos para garantir o fácil acesso e a segurança das informações.

Como o CAEd atende alunos de diversas localidades, há a disposição deles um número 0800 e uma conta de *email* específica para suporte técnico remoto. No que se refere à produção do material didático multimídia, o CAEd conta com uma equipe de *Designers Instrucionais (DI)* e com um espaço específico que possui as condições necessárias para a gravação de videoaulas, áudioaulas e videoconferências, além da produção dos demais materiais didáticos.

Nos momentos a distância os alunos contam com a plataforma *Moodle*, um *software* livre, como recurso tecnológico mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse AVA é disponibilizado o material didático do curso na forma de documentos (nos formatos *Web*, *PDF*, *Word*, *PowerPoint* etc.), *podcasts* e *videocasts*.

O equilíbrio no emprego das mídias que serão utilizadas para viabilizar o conteúdo didático do curso é que permitirá atingir os objetivos propostos ou não. Saber, em cada situação, qual o melhor recurso a utilizar é um grande desafio, e esse é o papel dos profissionais de *design* instrucional que, no CAEd, possuem bastante experiência nesse quesito, em função dos vários cursos que promovem.

Além do material didático, no *Moodle* também há recursos para comunicação, síncronos e assíncronos, como, por exemplo, *chat*, fórum e webconferência. Esses recursos permitem que haja a interação entre os sujeitos, nos momentos a distância. No que se refere ao trabalho colaborativo, há a disposição dos alunos a ferramenta *wiki*, na qual os alunos constroem coletivamente o conhecimento. No caso do PPGP, essa ferramenta é muito utilizada.

Nos momentos a distância, os alunos podem contar com a figura de um tutor, que, no PPGP, é escolhido mediante emprego de um processo de seleção criterioso. Esse profissional deve possuir a titulação mínima de Mestre. A existência desse profissional, segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, é muito importante, pois será ele quem acompanhará os alunos nos momentos a distância, fazendo com que esses não se sintam abandonados virtualmente, dialogando com uma máquina.

O PPGP, pelos próximos 3 (três) anos, oferecerá 20 vagas para cada uma das 5 (cinco) unidades federativas com as quais mantém convênio e 20 vagas para candidatos graduados

interessados em exercer futuramente a função de diretor de escola ou cargos técnicos de gestão nas secretarias de educação, perfazendo um total de 120 vagas anuais.

Para inscrever-se no processo seletivo do PPGP é preciso atender os critérios de participação estabelecidos por cada uma das 5 (cinco) unidades, no caso dos gestores em exercício nas redes públicas de educação básica, ou possuir diploma de graduação, no caso dos candidatos interessados em atuar na área.

Após ter a candidatura aceita por preencher os pré-requisitos e por entregar a documentação pertinente no período indicado no Edital, o candidato realizará uma prova, visando avaliar as competências e o conhecimento exigido para ingresso no programa.

A dinâmica utilizada após o ingresso do aluno é de trabalho em grupo. Eles são divididos em turmas de 20 alunos, visando com isso misturar os profissionais, formando grupos com membros de diferentes estados e formações diversas, de modo a criar um grupo bastante heterogêneo.

O curso, com duração de 2 (dois) anos, é oferecido, como já dito anteriormente, na modalidade semipresencial. As atividades presenciais são realizadas no *campus* da UFJF, nos meses de Julho e Janeiro, totalizando 4 (quatro) meses de participação no formato presencial. Nesse período os alunos realizam atividades em tempo integral. Além disso, o programa também conta com momentos a distância realizados ao longo de 4 (quatro) meses, durante 4 (quatro) períodos.

É válido ressaltar que apenas as disciplinas de 2 (dois) créditos acontecem parte presencial e parte a distância, sendo oferecidas nos seguintes termos: 17 horas presenciais no *campus* da UFJF e 17 horas de atividades a distância. Toda semana os alunos cumprem 4 (quatro) horas de atividades, sendo 1 (uma) hora no formato síncrono e 3 (três) horas no formato assíncrono. As disciplinas de 1 (um) crédito são oferecidas somente no formato presencial. A Figura 2 retrata o momento de um encontro presencial do curso, realizado no mês de julho de 2011.



Imagem 2: Aula presencial do PPGP

Fonte: própria com a devida autorização.

Nesse encontro presencial é possível perceber o quanto as tecnologias estão presentes na vida das pessoas, pois há vários alunos com *notebook* e conexão 3G, expandindo os limites da sala de aula, ou seja, é a mistura do que há de melhor na educação presencial, com que há de melhor na educação *online*, (Blikstein e Zuffo, 2006).

A matriz curricular do curso envolve a oferta de 30 disciplinas, como pode ser visualizado no Anexo 9, agrupadas em 5 (cinco) áreas, a saber:

- Formação Profissional
- Estudos Transversais
- Formação Básica
- Tópicos Especiais
- Dissertação

Os alunos devem cursar 34 créditos em disciplinas durante 4 (quatro) semestres, como pode ser visualizado no Anexo 10. No que se refere à distribuição das disciplinas voltadas para contemplar a área de concentração e linhas de pesquisa, no total de 30 créditos, o aluno cursa, no primeiro e segundo semestre, 6 (seis) disciplinas, no terceiro 5 (cinco) e no quarto 3 (três), soma-se a isso 4 (quatro) créditos referentes à defesa da dissertação, perfazendo o total

de 38 créditos. Nota-se que o curso tem um número de créditos superior ao mínimo esperado para um curso de pós-graduação, no nível *stricto sensu*, que é de 24 créditos.

Ao analisar a distribuição dessas disciplinas, nota-se que seria necessário, para o bom andamento do curso, que os alunos não tivessem disciplinas para cursar no último semestre, além das que são destinadas para o desenvolvimento da dissertação, pois pode sobrecarregá-los e tirar o foco do que é primordial para o cumprimento do prazo do curso, que é defesa da dissertação.

No que se refere à conclusão do curso, o aluno, ao final do primeiro ano, passará por um exame de qualificação, presencial, e após a conclusão dos créditos e da defesa da dissertação obterá o título de Mestre Profissional. Aqui cabe uma consideração, uma vez que o aluno somente terá disciplinas voltadas ao desenvolvimento da dissertação no 1º semestre do segundo ano.

Para maior compreensão e aprofundamento na dinâmica do PPGP, no próximo tópico será apresentada a análise da entrevista realizada com a Vice-Coordenadora do curso, Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira (o nome da Entrevistada e da Universidade foi divulgado mediante autorização em formulário próprio – vide modelo no Anexo 2).

4.2. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica empregada para analisar os dados obtidos na entrevista com a Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), oferecido pela UFJF, visando compreender como foi idealizada a proposta do curso e como se dá seu funcionamento e gestão. Essa técnica também foi empregada para analisar o conteúdo do questionário aplicado junto aos alunos do referido curso, cujo principal objetivo era verificar sua dinâmica de participação em um mestrado semipresencial.

Essas análises serão apresentadas nos próximos tópicos, começando pela entrevista com a Vice-Coordenadora supramencionada.

4.2.1. Entrevista com a Vice-Coordenadora do PPGP

A entrevista em profundidade com a Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública,

doravante citada “entrevistada”, foi realizada nos dias 4 e 5 de julho de 2011, perfazendo um total de 2 (duas) horas e 44 minutos de duração. Ela teve que acontecer em 2 (dois) dias, em virtude da grande demanda de trabalho envolvida na coordenação do momento presencial do curso.

O roteiro semi-estruturado utilizado na entrevista com a Vice-Coordenadora, conforme pode ser observado no Anexo 1, foi desenvolvido considerando as seguintes dimensões: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social, todas elas presente no Documento de Área. Além dessas dimensões, foi acrescentada a questão da EAD, fundamentada na legislação em vigor, nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (presenciais e a distância) do INEP, não presente no referido documento.

As questões orientadoras da entrevista, na maior parte das vezes, representam mais de uma dimensão, como pode ser visualizado na Tabela 11. É válido ressaltar que esse roteiro apenas serviu de base para condução da entrevista, pois o objetivo principal era deixar a entrevistada à vontade para trazer a luz sua percepção em relação ao fenômeno estudado (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Tabela 11: Dimensões X Roteiro da Entrevista

Dimensão	Questões
Proposta do Programa	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41 e 42
Corpo Docente	10, 11, 12, 13, 14, 26, 31, 33, 34, 35, 37, 39
Corpo Discente e Dissertações	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 37, 39
Produção Intelectual	30
Inserção Social	18, 19
EAD	3, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40 e 41

Fonte: Elaboração própria, 2011

A entrevistada graduou-se em Ciências Sociais, bacharelado e licenciatura, na Universidade de São Paulo (USP), em 1990. Concluiu o Mestrado, em 1995, e o Doutorado, no ano 2000, ambos em Educação e, também, na USP.

Trabalha na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desde 1995, lotada no Departamento de Ciências Sociais. Ministra disciplinas na graduação, predominantemente, nos cursos de Ciências Sociais e Arquitetura, e, desde o ano 2000, é professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, programa acadêmico.

Em 2009 passou a integrar também o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do qual é Vice-Coordenadora.

Além das experiências supramencionadas, a entrevistada coordenou, aproximadamente, durante dois anos, o curso de Pedagogia a distância, oferecido pelo sistema UAB, na UFJF. Essa experiência, em especial, conforme a própria disse, foi de fundamental importância para o seu aprendizado e, principalmente, está ajudando-a no que se refere à gestão do PPGP.

Esse programa que surgiu da necessidade de qualificar, em nível mais elevado, os gestores da educação pública do país, foi idealizado no formato semipresencial, para que houvesse a possibilidade de formar esses profissionais sem retirá-los do contato com as redes de ensino e, principalmente, aproveitando as experiências resultantes do exercício da profissão. É por isso, também, que se optou por oferecer um Programa Profissional e não Acadêmico, tendo em vista o público a ser atingido e o propósito do curso, o que atende às exigências da Portaria nº. 7, de 22 de junho de 2009, pois estimula, além de outros, a formação de mestres profissionais capazes de desenvolver atividades em temas de interesse público, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

As pessoas envolvidas na elaboração da proposta do curso, como já dito anteriormente, são oriundas do CAEd e, de uma maneira geral, se basearam nas orientações oferecidas pela própria CAPES (Documento de Área) e, também, nos documentos existentes sobre EAD (Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância), nos critérios de qualidade difundidos pelo sistema UAB e nas experiências anteriores das pessoas envolvidas com cursos nessa modalidade.

O curso, mesmo sendo oferecido na modalidade semipresencial, é mais presencial do que a distância, uma vez que 63,2% do curso são oferecidos no formato presencial, como pode ser visualizado na Tabela 12.

Tabela 12: Percentual de virtualidade do curso

Período	Nº de Crédito	
	Distância	Presencial
1º	4	6
2º	4	6
3º	4	5
4º	2	7
Total de Créditos (38)	14 (36,8%)	24 (63,2%)

Fonte: Elaboração própria, 2011

Em função da distribuição do número de créditos, esse curso poderia ser considerado como presencial, pois a parte a distância acaba funcionando como um mecanismo para manter

o aluno em contato com a vida acadêmica enquanto não está no *campus* da Universidade. Esse posicionamento pode estar fundamentado na falta de diretrizes orientadoras para as IES interessadas em oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* semipresenciais e/ou totalmente a distância.

O grande diferencial desse curso não está fundamentado apenas em sua oferta na modalidade semipresencial e profissional, mas, e principalmente, na forma como ele está organizado, ou seja, com aulas presenciais apenas nos meses de Janeiro de Julho de cada ano.

Quando da visita dos pareceristas da Capes às instalações do curso, na UFJF, segundo a entrevistada, a única advertência realizada estava relacionada “[...] ao tamanho da composição do corpo docente, tanto que essa composição de 27 professores permanentes e 7 (sete) colaboradores atuais, se deu por sugestão das pareceristas da Capes”. A entrevistada frisa ainda que “[...] não foi apontado nenhum aspecto negativo na proposta. Já que a proposta atendia a todos os requisitos que a área de educação estabelece para os programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos”.

Nesse último trecho da fala da entrevistada fica claro que, mesmo o Programa Profissional sendo diferente, em vários aspectos, de um Programa Acadêmico, o que determina a aprovação ou não de um curso é se ele atende aos critérios estabelecidos para a área acadêmica. Então, por que haver essa distinção? Essa e outras questões precisam ser consideradas, pois impactam na evolução da própria pós-graduação *stricto sensu*, pois na tentativa de manter a qualidade alcançada, acaba-se tomando medidas que engessam.

Outro ponto que chamou a atenção no relato da entrevistada, foi o destaque dado à composição do corpo docente, por envolver professores de 5 (cinco) áreas diferentes, a saber: Educação, Ciências Sociais, Artes e Design, Administração e Economia, no caso do corpo permanente. O corpo docente colaborador e convidado é formado, além de professores da própria UFJF, por professores oriundos de outras Universidades nacionais e estrangeira. Segundo a entrevistada, “Os professores nessas categorias se dedicam a todas as atividades previstas num programa de pós-graduação. Os permanentes têm que oferecer disciplinas do programa e orientar os alunos, os colaboradores fazem isso de uma maneira mais facultativa e os convidados [...] têm uma participação mais esporádica”.

Mesmo atendendo aos critérios estabelecidos, o perfil do corpo docente do PPGP, ao mesmo tempo em que é rico, por envolver diversas áreas do conhecimento, também pode ser prejudicial ao programa, pois exige muito mais esforços para conseguir alinhar a formação acadêmica desses docentes, principalmente do corpo permanente, à área de concentração, às linhas de pesquisa e aos projetos desenvolvidos.

Outro ponto a ser destacado está relacionado à dedicação do corpo docente ao Programa. O número máximo que cada professor se dedica ao PPGP é 20 horas semanais, mas também há aqueles que se dedicam 16, 9 (nove), 8 (oito) e 4 (quatro) horas por semana. Os que se dedicam 20 horas são considerados como membros do corpo permanente do programa e com dedicação exclusiva. Aqui cabe uma ressalva, pois esses números refletem que, mesmos os professores com dedicação exclusiva, não estão *full time* no programa, uma vez que a carga horária desses na UFJF é de 40 horas semanais, ou seja, as outras 20 horas estão alocadas em outros departamentos da Universidade.

Isso já era de se esperar, pela forma como o corpo docente foi constituído, mas talvez possa comprometer a consolidação do programa, uma vez que, por exemplo, os esforços de produção científica, técnica e tecnológica não serão revertidos totalmente para o PPGP, pois é preciso considerar as especificidades das áreas de origem desses professores, refletidas nas exigências dos principais veículos de publicação.

Além dos docentes, o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública também conta com a figura do tutor. Esse profissional, com titulação mínima de Mestre, é responsável por acompanhar os alunos no período em que esses estão realizando suas disciplinas a distância. Escolhidos mediante processo seletivo “[...] só para ter uma ideia, a última seleção que foi feita para o suprimento desses cargos, houve até leitura pública de prova como acontece normalmente nos concursos públicos para docentes nas universidades públicas”, são responsáveis, segundo a entrevistada pela

[...] mediação dos conteúdos das disciplinas com os mestrandos, a participação nas reuniões pedagógicas semanais que os professores realizam de planejamento e acompanhamento das disciplinas. Eles também, eventualmente, ajudam na elaboração, na concepção de algum recurso que vai ser utilizado na disciplina.

O Programa, no que se refere ao papel do tutor, segue o que está previsto nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, uma vez que esses profissionais participam ativamente da prática pedagógica do curso e exercem atividades que tem por objetivo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007b). Por exemplo, no caso das disciplinas de 2 (dois) créditos, 50% dela é ministrada pelo tutor, com o acompanhamento do professor, e 50% pelo professor, nos momentos presenciais. É válido ressaltar que os tutores também estão presentes nos momentos presenciais do curso, participando das disciplinas que acompanharam nos momentos a distância.

Como o programa conta com um corpo docente muito grande, não só em termos quantitativos, mas, e principalmente, em função da origem de cada um, as reuniões do Colegiado acontecem apenas 2 (duas) vezes por semestre. No entanto, para atender as necessidades do curso, a Coordenação do PPGP realiza reuniões, quase que semanalmente, com os professores que estão ministrando disciplinas. Isso é possível porque eles já se encontram na Universidade para a reunião com os Tutores. Mas também acontece de ter professores de outras Universidades, ministrando disciplinas no semestre. Nesse caso, a Coordenação faz uso das tecnologias existentes, como, por exemplo, o *Skype*, o *MSN*, o *Gmail*, dentre outros, para tornar esse contato possível.

No que se refere ao emprego das tecnologias, o programa não se utiliza do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade. A Profa. explica que esse Centro é voltado para a viabilização dos cursos oferecidos no sistema UAB. Em função disso, o CAEd, que é ligado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, faz esse papel.

O emprego da EAD no PPGP ajudou a conferir relevância e a dar robustez ao formato adotado. Nas palavras da entrevistada, referindo-se ao impacto regional, nacional e internacional da atuação do programa na formação de seus mestres

“[...] a educação a distância, sem dúvida alguma, ajuda a cumprir esse quesito, porque, em especial, esse arranjo que nós conseguimos produzir aqui no mestrado, nos períodos de maio a junho e de agosto a novembro, quando os alunos estão fazendo a fase *online* do programa, nós estamos, daqui de Juiz de Fora, nos comunicando, ministrando disciplinas, para alunos que estão espalhados por todo o Brasil. Isso não só difunde a Universidade Federal de Juiz de Fora, como cria uma possibilidade de democratizar o acesso dessas pessoas a uma formação com uma característica específica, voltada para sua atividade profissional. Então eu acho que a educação a distância tem um potencial democratizante, do ponto de vista do acesso e da difusão do conhecimento, que é uma característica muito importante. E, na verdade, principalmente com a utilização das tecnologias da Web 2.0 [...] você usa a tecnologia para aproximar, sem dispensar a participação intensa das pessoas nesse processo educativo.

É válido ressaltar que a entrevistada, assim como outros professores, também teve dificuldade no início para acreditar no emprego da EAD, mas, em função de suas experiências, vem mudando suas convicções e, como ficou claro em seu relato, hoje acredita no potencial dessa modalidade. Não só quando fala do curso e de como ele é organizado, mas, também, quando mostra os materiais desenvolvidos para os momentos a distância, disponíveis no *Moodle*, a entrevistada demonstra muito entusiasmo e orgulho, pois ela acredita que, além

da relevância da temática, a semipresencialidade fez com que muitos alunos pudessem ter acesso ao curso e, principalmente formar-se em serviço, aliando teoria e prática.

Quando consultada para saber se o curso mantém relações de cooperação tecnológica ou científica com outras instituições nacionais ou estrangeiras, a Profa. Dra. Beatriz falou sobre a parceria que mantém com a *Graduate School of Education*, da Universidade *Harvard*. Essa parceria começou na construção da Proposta do Programa e hoje se estende para projetos de pesquisa, desenvolvimento de videoaulas, participação na oferta de disciplinas etc. A tecnologia aqui também exerce um papel fundamental, pois favorece o contato entre os pesquisadores, a exemplo temos o caso das videoaulas que foram gravadas pelos Professores de *Harvard*, especialmente para os alunos do PPGP, e enviadas por correio, para serem exibidas para a primeira turma, em sua primeira semana de curso.

No âmbito nacional o curso mantém acordo de cooperação com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade de São Paulo (USP – *campus* de Ribeirão Preto) e a Universidade Federal do Ceará. (UFC).

Uma das exigências para os cursos de graduação, oferecidos nas modalidades semipresencial e a distância, é a existência de polos de apoio. Em alguns casos, a falta de qualidade desses espaços tem provocado o fechamento de cursos e o descredenciamento de IES. Esse seria o espaço, enquanto o aluno não está na Universidade, destinado ao acesso à biblioteca, ao laboratório de informática, às práticas laboratoriais etc.

No caso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em função de seu formato, não há polos de apoio, contrariando o que prevê os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Quando os alunos estão fora do *campus* da Universidade, eles têm acesso ao *Moodle* que é o ambiente virtual utilizado pelo programa, que disponibiliza os conteúdos e permite contatar professores e tutores, e à biblioteca do curso. Essa decisão foi tomada, segundo a entrevistada, uma vez que os professores estão em seus locais de trabalho e têm acesso a computadores com Internet. Não justificando, assim, a existência de polos para este fim.

Em seu primeiro processo seletivo, o PPGP, segundo informações passadas pela entrevistada, apresentou números muito expressivos, como, por exemplo, 5.000 inscrições no site, 3.000 inscrições deferidas, 2.700 pessoas realizaram a prova em 8 (oito) cidades brasileiras, tudo isso para formar uma turma de 120 alunos – uma média de 22 candidatos por vaga. Pensando em termos de distribuição de orientandos por orientador, se contarmos apenas os membros do corpo permanente, o número varia entre 4 (quatro) e 5 (cinco) alunos por

professor, o que constitui-se em um número excelente. O que preocupa nesse caso é que esses professores também orientam alunos de outros programas e isso pode provocar a atribuição de um número excessivo de orientandos por orientador. Há que se pensar esse item, para que, futuramente, não venha a interferir negativamente na dinâmica do programa.

Quando indagada a respeito do motivo da escolha dos alunos, a entrevistada disse que “[...] a grande motivação é a busca de um conhecimento mais voltado para os desafios que ele enfrenta no exercício de sua profissão e um conhecimento oferecido num nível mais elevado”. Ainda relacionado à motivação dos alunos, foi perguntado se o caráter semipresencial influenciou essa escolha e ela respondeu

Eu acho que ele exerce uma influência sim, sobre o grande número de pessoas que se candidataram às vagas em nosso programa. Porque com esse desenho que o programa tem, ele permite que o profissional faça uma pós-graduação *stricto sensu* de qualidade, sem que ele tenha que se afastar de seu local de trabalho o tempo todo. E essa vinculação, inclusive, é importante porque, ao mesmo tempo em que ele está tendo contato com os conhecimentos do curso ele está tendo a oportunidade de, no exercício de sua profissão, testar e refletir a respeito desses conhecimentos.

Além disso, a entrevistada relatou a experiência que teve, quando do início das aulas, na qual teve a oportunidade de dividir os alunos em grupos e conversou com cada um para tentar identificar o que os motivou a fazer o curso e verificou que o fator semipresencialidade, exerceu considerável influência.

No PPGP, o caráter de semipresencialidade exerce importante influência, em função da própria configuração do curso. Por exemplo, o programa atende alunos, nas vagas franqueadas, de 5 (cinco) estados brasileiros, isso seria muito mais complicado de ser viabilizado, se não fosse pela flexibilidade que essa modalidade proporciona.

No que se refere à condução do curso, tanto nos momentos presenciais quanto nos a distância, de acordo com entrevistada, os alunos são incentivados a trabalhar de forma colaborativa

Na fase *online* os alunos estão organizados em 5 (cinco) turmas, essas turmas são compostas misturando pessoas de localidades diferentes. Dentro dessas turmas, os alunos estão organizados em grupos, cada turma tem 6 (seis) grupos, esses grupos também são formados por alunos com origens geográficas diferentes. Trabalhos em grupos, todas as disciplinas acabam solicitando que os alunos façam muitos trabalhos em grupos, exatamente para que eles possam trocar ideias, conviver e formar o que a gente pretende que venha ser, depois do mestrado, uma rede de gestores, que não apenas eles tenham contato enquanto estão estudando juntos, mas que eles criem um vínculo profissional, produtivo, e interessante para o futuro. Esse recurso

tem se mostrado muito eficiente, nesse sentido de colocar as pessoas em contato, até porque uma das habilidades do gestor é conviver com pessoas muito diferentes e, inclusive conviver com grupos que estão em constante mudança, as pessoas mudam de lugar e a gente acredita que se o curso oferecer a possibilidade dos alunos estarem exercitando isso, pode ser importante para sua formação.

O relato da entrevistada é muito interessante, uma vez que, mesmo nos momentos a distância, eles têm conseguido criar aquilo que se espera de um curso de pós-graduação *stricto sensu* que é o incentivo à convivência e à troca de experiência, criando um espaço de construção coletiva do conhecimento e de incubação de ideias a serem aplicadas no exercício de sua função.

Além do desafio de trabalhar colaborativamente, em função de sua natureza, o programa precisa vencer algumas barreiras, uma delas é a questão da produção intelectual dos alunos. O Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública é Profissional e, por esse motivo, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos têm uma natureza diferente daqueles desenvolvidos por alunos de programas acadêmicos e, como os programas profissionais são a minoria, não há eventos profissionais ou periódicos na área de educação ou correlatas para escoar a produção do programa. Isso, no longo prazo, pode trazer consequências para o programa, principalmente no que se refere à sua nota.

Essa dificuldade é percebida pela entrevistada, e, em suas palavras, “[...] a gente espera que daqui para frente, até porque os alunos se lançando nessa primeira fase de dissertação que eles já comecem a ter alguns produtos que eles possam, alguns trabalhos, que eles possam enviar para eventos, ainda que não aconteçam os profissionais, mas para os acadêmicos que já existem”.

Enquanto o início da dissertação não acontece, algumas medidas estão sendo tomadas, como, por exemplo, os alunos estão sendo orientados a montar *blogs*, visando incentivá-los a escrever e a compartilhar experiências. Há também o caso dos alunos que moram em Juiz de Fora e que tem “[...] se reunido presencialmente para poder debater, discutir textos para além daqueles que são definidos no programa e, também, se lançar a uma certa produção acadêmica”.

Quando os alunos entrarem no período de orientação, considerando que o curso é ofertado na modalidade semipresencial, far-se-á uso da plataforma *Moodle* que tem um *layout* desenvolvido pela equipe da UFJF. Esse ambiente será utilizado para criar salas em que os orientadores possam atender seus orientados de forma coletiva e, também, individualizada. O processo de orientação também acontecerá nos momentos presenciais.

Além da orientação, que só começa a acontecer a partir do 3º (terceiro) período, os alunos têm que cumprir créditos em disciplina, assim como acontece em qualquer programa de pós-graduação. As disciplinas de 1 (um) crédito, oferecidas no formato presencial, acontecem da mesma forma que nos demais cursos presenciais. Já as disciplinas de 2 (dois) créditos, oferecidas parte presencial e parte a distância, na fase *online*

[...] oferecem textos, leituras, o que a gente chama de leituras midiáticas que são *slides* com *links*, *hiperlinks*, imagens, videoaulas, *podcast*, webconferências ... esse tipo de coisa. Então, é mediante a utilização desses recursos, também da discussão em fórum é ... através desses recursos que acontece o contato e a relação com todos os conteúdos das disciplinas.

Considerando o formato de oferta das disciplinas, os alunos acabam por ter uma carga bastante pesada de créditos a cumprir até o final do curso. Talvez seja salutar considerar uma possível redução no número de créditos a serem cursados pelos alunos, para que eles possam se dedicar mais, por exemplo, ao desenvolvimento da dissertação e à produção científica, técnica e tecnológica.

Ainda em relação às disciplinas, no que se refere à sua concepção, segundo a entrevistada, esse trabalho fica a cargo do professor que é a pessoa responsável por estabelecer o conteúdo programático e a bibliografia básica e complementar, produzir os recursos, orientar os tutores, acompanhar o desenvolvimento do que está acontecendo na plataforma, quando dos momentos *online*, ou seja, é o professor quem planeja tanto os momentos presenciais quanto os momentos a distância, mas com a participação efetiva dos tutores.

É válido ressaltar que essas atividades são desenvolvidas pelos professores, a partir das experiências que tiveram com EAD nos cursos que a Universidade oferece pelo sistema UAB, principalmente do curso de Pedagogia do qual a entrevistada foi coordenadora. É feito um trabalho somente com aqueles que não experimentaram essa modalidade, no sentido de auxiliá-los no que se refere à utilização da plataforma e à prática pedagógica. Mas como as disciplinas são desenvolvidas em conjunto, o espírito colaborativo também existe entre os professores e eles vão ajudando uns aos outros, característica ressaltada na entrevista como um dos aspectos positivos do PPGP. Os critérios do que se espera de cada professor nos momentos *online* é definido a partir desse saber-fazer, em função da não existência de documentos que orientem nesse sentido.

O material didático que é disponibilizado aos alunos, além do que é normalmente oferecido para os cursos no formato presencial, que são livros de leitura básica e

complementar, artigos, filmes etc., há também o material que é disponibilizado na plataforma em diversos formatos como, por exemplo, *slide show*, animação, vídeo-aula, webconferência etc. Esses recursos são utilizados para apresentar determinado conteúdo, nos momentos *online*, de forma mais interativa e convidativa, mas preservando os aspectos de abrangência e profundidade exigidos em um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Nas palavras da entrevistada, “[...] os recursos da plataforma tem sido utilizados com muita criatividade, com muita qualidade e com muita profundidade, no que diz respeito à garantia de acesso a um bom conteúdo do curso”.

Ao falar sobre o material didático desenvolvido para os momentos a distância, a entrevistada demonstra muito orgulho dos resultados obtidos, pois é fruto dos esforços de uma equipe multidisciplinar, essencial para o desenvolvimento eficaz de aulas para essa modalidade (CARDOSO; PESTANA, 2001; FILATRO, 2010). É válido ressaltar que, como frisou os profissionais de DI do CAEd, esse material está em constante aprimoramento para atingir os objetivos, pois concluir um material, implica iniciar uma nova fase de atualização e aprimoramento do mesmo, a partir do *feedback* dos usuários final. É por isso que a construção de um curso não é um processo linear, sendo realizado de forma colegiada e transdisciplinar.

No que se refere à plataforma utilizada, a entrevistada afirmou saber da existência de outras, mas a opção pelo *Moodle*, que é um *software* livre, se deu por atender plenamente as necessidades do curso e, também, por ele ter a possibilidade de “[...] alterar *layout*, customizar e transformar o ambiente em um ambiente agradável, bonito, ágil e eficaz, um tipo de experiência que a gente pretende oferecer aos alunos”.

No PPGP, percebeu-se pelo relato da entrevistada e, também, da demonstração do curso no *Moodle* realizada por ela, que o programa adotou uma linha de construção coletiva e colaborativa do conhecimento, ou seja, são professores, tutores e alunos interagindo e participando da construção do curso (MORAN, 2006).

Além da plataforma *Moodle* é utilizado no curso outros recursos disponíveis na Internet, principalmente em função dos avanços conquistados pelos alunos em termos de familiaridade com os recursos disponíveis, por exemplo, eles utilizam *blogs* para lançar-se na aventura de escrever, MSN ou *Skype* para comunicar-se com os membros do grupo, entre outros.

Para que o aluno possa utilizar as diversas ferramentas e ter um bom desempenho no curso, principalmente nos momentos a distância, é extremamente importante que eles conheçam a plataforma, para poder explorar melhor o conteúdo que é disponibilizado desde a

primeira semana de curso que, no caso do PPGP, foi em outubro de 2010. Para isso são oferecidas oficinas de *Moodle* envolvendo

[...] profissionais que trabalham na unidade de formação do CAEd, ou seja, aqueles que trabalham na área de informática, de *web design* e que trabalham com letramento digital orientado. Também, pela Professora responsável pelos conteúdos de letramento digital, que é a Professora Adriana Rocha Bruno que é da Faculdade de Educação, da UFJF.

Outro ponto que exige muito da instituição é a questão dos laboratórios de informática, em número e em condições adequadas, tanto na sede da instituição quanto nos polos de apoio. Porém no PPGP, em função de sua configuração, essa exigência não se aplica totalmente, uma vez que, nos momentos a distância, esses alunos podem utilizar os equipamentos em seus locais de trabalho e/ou utilizar os computadores pessoais e quando estão na Universidade, utilizam os laboratórios existentes no CAEd ou nas unidade parceiras.

O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é um curso bastante inovador e, por esse motivo, os planos para o futuro, como mencionado pela entrevistada, seja consolidá-lo e torná-lo reconhecido no cenário da pós-graduação brasileira. O propósito do curso é bastante ousado, “A nossa ideia é que esses gestores que passam pelo nosso curso, não só tenham a oportunidade de fazer o seu mestrado, mas que criem mesmo uma rede é ... como uma espécie de um movimento em prol da reforma da educação nos seus estados, nos seus municípios, enfim, no Brasil”, essencial para o desenvolvimento da educação no país.

Entendida a estrutura de funcionamento e gestão do PPGP, na visão entrevistada, o próximo passo será verificar, na ótica do corpo discente, sua dinâmica de participação em um mestrado semipresencial.

4.2.2. Apresentação e Análise do questionário aplicado juntos aos alunos do PPGP

A aplicação do questionário junto aos alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da UFJF, aconteceu no dia 8 de julho de 2011. Esse questionário, como pode ser visualizado no Anexo 3, é composto por 17 questões abertas, visando, principalmente, traçar um perfil desse aluno e compreender sua dinâmica de participação e satisfação em relação ao curso.

Os questionários respondidos foram registrados e catalogados. Para isso, foi estabelecido um código, visando manter o anonimato dos respondentes. A lógica utilizada na criação do código foi a de ordem de digitação, na qual foi atribuído a inicial R, de respondente, e um número, por exemplo, 01, para controlar o número de respondentes, criando a sequência de códigos de R01 a R96.

Dos 120 alunos matriculados no curso, 97 responderam ao questionário proposto, sendo que 1 (um) foi descartado por não estar assinado. O número de respondentes correspondeu a 80% do total de alunos do PPGP.

A idade dos alunos do PPGP, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1, está concentrada nas faixas de 31-40 e 41-50, sendo que o mais novo tem 26 e o mais velho 62 anos.

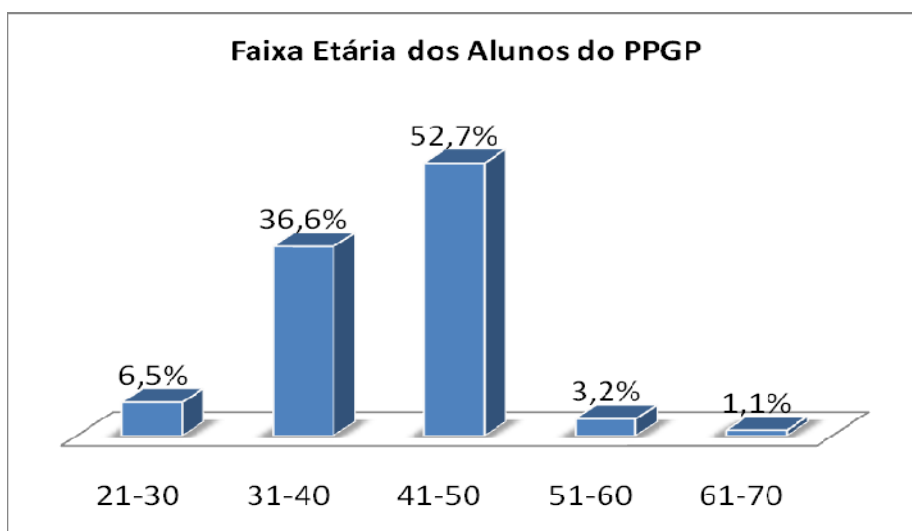


Gráfico 1: Faixa etária dos alunos do PPGP

Fonte: Elaboração própria, 2011.

A origem geográfica desses alunos, conforme o Anexo 11, é bastante diversificada atingindo várias cidades de 6 (seis) estados brasileiros, mas há uma concentração no estado de Minas Gerais, como pode ser observado no Gráfico 2.

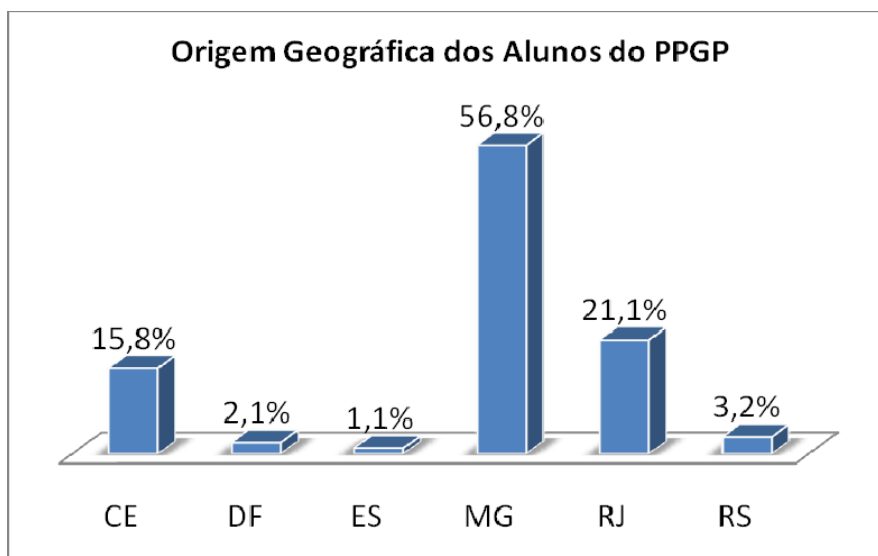


Gráfico 2: Origem geográfica dos alunos do PPGP

Fonte: Elaboração própria, 2011.

Essa pluralidade existente no PPGP é muito rica e atende ao que prevê o PNPG, uma vez que permite formar pessoas, de diferentes lugares, sem ter que afastá-las de seus locais de origem.

Além disso, no que se refere à graduação desses alunos, eles são oriundos de diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Saúde, entre outras, provando que há a necessidade de traçar um perfil do que se espera do profissional que irá trabalhar com gestão e avaliação da educação pública.

No que se refere às experiências anteriores com cursos realizados na modalidade semipresencial ou a distância, conforme pode ser visualizado no gráfico 3, do grupo de 96 respondentes, 39, ou seja, 40,6% não possuem experiências anteriores com cursos semipresenciais e/ou a distância, sendo que desses 39 alunos, 17,9% já haviam pensado na possibilidade de fazer cursos nessa modalidade, 25,6% nunca haviam pensado e o restante, 56,5%, não explicaram o motivo de ainda não tê-lo feito.

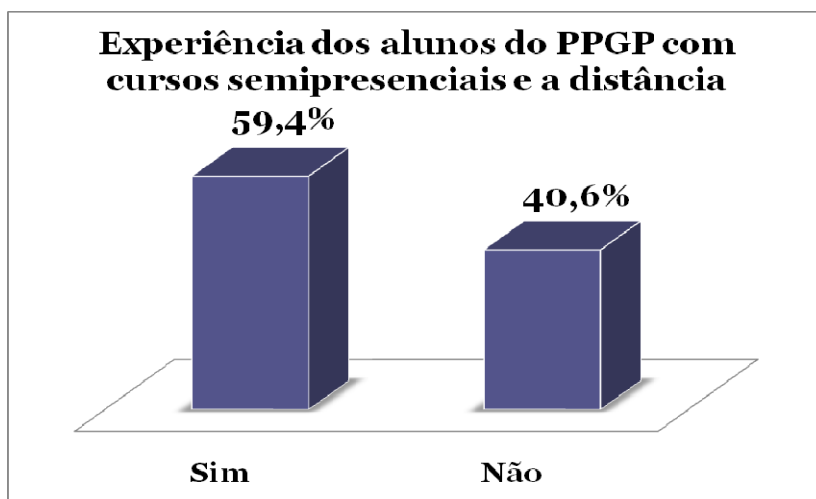


Gráfico 3: Experiência dos alunos do PPGP com cursos semipresenciais e a distância.
Fonte: Elaboração própria, 2011.

Um dado interessante, no que se refere aos entrevistados que nunca haviam pensado na possibilidade de fazer um curso semipresencial ou a distância, é que 2 (dois) deles afirmaram ter preconceito com cursos oferecidos nessas modalidades. As pessoas que afirmaram ter tido esse preconceito têm 33 e 38 anos, contrariando, nessa amostra, o que está enraizado no senso comum que é associar essa resistência à idade, ou seja, quanto mais velho a pessoa for, mas resistente ela será ao emprego das novas tecnologias e o inverso é verdadeiro. Esse posicionamento não foi localizado nas faixas etárias seguintes.

Os que já tiveram alguma experiência com cursos nessas modalidades, 59,4%, a teve em cursos de: graduação, pós-graduação e formação/capacitação, ou ainda, como tutor ou coordenador de curso.

Entre as pessoas que possuem alguma experiência com cursos semipresenciais e/ou a distância, há o relato de 6 (seis) que participaram de cursos nessas modalidades, mas que, na ocasião, não foi empregado nenhuma plataforma de estudos, sendo oferecido no formato da primeira geração de EAD, ou seja, mesclando encontros presenciais com material impresso (ALVES, 2009; NUNES, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2008; SARAIVA, 1996).

Há, também, 6 (seis) casos em que os respondentes fizeram o curso utilizando um ambiente virtual, mas não lembraram o nome. Dos que utilizaram um AVA e se lembraram do nome, 44 pessoas, notou-se que o ambiente mais utilizado, como pode ser observado no Gráfico 4, é o *Moodle*, também empregado no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

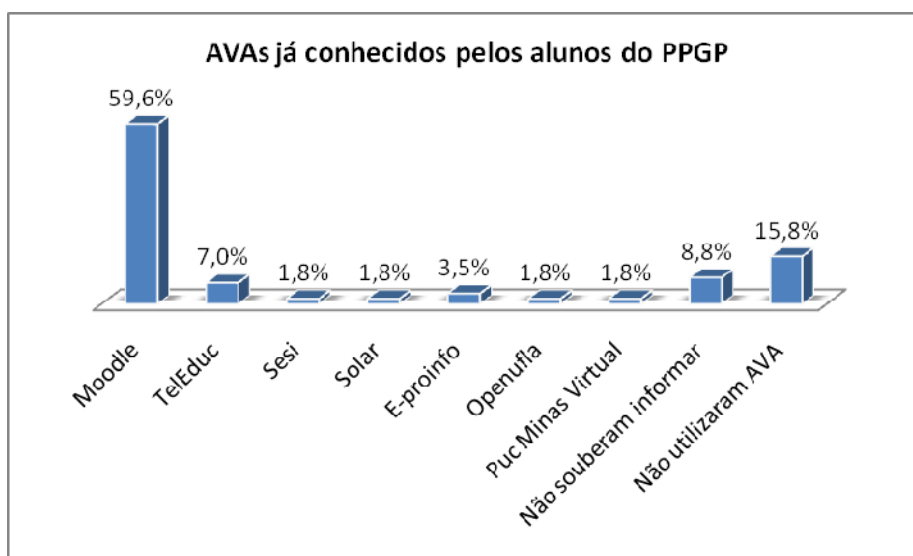


Gráfico 4: AVAs já conhecidos pelos alunos do PPGP

Fonte: Elaboração própria, 2011.

Os alunos do PPGP ao serem questionados sobre o que os motivou a escolher o mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública apresentaram vários motivos, mas, diferentemente do que se supunha, apenas 7 (sete) dos 96 entrevistados, ou seja, 7,3% escolheram o curso por ele ser semipresencial, os demais optaram pelos motivos citados abaixo:

- Interesse na área de concentração do curso;
- Crescimento profissional;
- Qualidade do programa e da Instituição;
- Por ser Mestrado Profissional;
- Por ser um curso oferecido pela chefia em parceria com a UFJF;
- Busca de aperfeiçoamento/titulação;
- Desejo/sonho de fazer um Mestrado;
- Ser financiado pelo governo;
- Condizente com a prática profissional;
- Proposta do curso;
- Não ter custo;
- Por ser oferecido por uma Universidade Federal;
- Por atender à disponibilidade de tempo;
- Expectativa em relação à qualidade do curso;
- Possibilidade de cursá-lo sem abandonar as atividades profissionais;
- Por trabalhar em sistemas educacionais.

Isso mostra que se o curso é de boa qualidade, ofertado por uma IES reconhecida e apresenta as condições ideais de infraestrutura, não importa a modalidade em que ele é oferecido. Porém, dos 96 alunos que responderam, 69, ou seja, 71,9%, afirmaram que o caráter semipresencial influenciou no momento da escolha do curso. É válido ressaltar que, em suas repostas, houve variação na intensidade de influência do caráter de semipresencialidade na escolha, como pode ser visualizado a seguir:

- Foi a condição primordial para a escolha;
- Exerceu 100% de influência;
- Preponderante para a escolha;
- Totalmente
- Foi fundamental;
- Influenciou demais;
- Foi importante;
- Exerceu influência.

O caráter de semipresencialidade, segundo esses respondentes, permite, fundamentalmente, conciliar trabalho, estudo e família, o que não seria possível ou tornaria muito complicado, caso o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública fosse oferecido apenas no formato presencial, considerando os períodos de fevereiro a junho e depois de agosto a dezembro para esses encontros, uma vez que esses alunos, em sua grande maioria, atuam nas redes públicas de ensino e esse seria o período em que sua presença é fundamental.

Ainda em relação à semipresencialidade, outros fatores também foram apontados, como, por exemplo, conciliar trabalho e vida social; flexibilizar os horários de estudo; e não se deslocar para outras cidades e/ou estado. Isso vai ao encontro do que havia percebido a entrevistada quando do início do curso.

Os 27 respondentes restantes, ou seja, 28,1%, responderam que não. Nesse caso, as variações de intensidade ocorreram em 2 (dois) níveis: não exerceu influência e exerceu pouca influência. Há, também, o caso de alunos que ficaram receosos por escolher um curso na modalidade semipresencial, por ainda haver certo preconceito com cursos oferecidos nessa modalidade.

Quando os respondentes foram questionados sobre o que consideram essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em um curso no formato do PPGP, uma lista de

característica dos alunos, dos professores/tutores e do curso/instituição foram levantadas, como pode ser visualizado no Quadro 5.

Características		
Alunos	Professores/Tutores	Curso/Instituição
Disciplina	Responsabilidade dos professores e tutores	Qualidade dos professores e tutores
Estabelecimento de rotina diária de estudo	Intervenções de alto nível junto aos alunos	Garantia de eficiente organização e funcionamento da plataforma
Cooperação	<i>Feedback</i> imediato dos tutores aos alunos	Garantia de cumprimento dos prazos
Interação com os colegas	Motivação dos alunos	Qualidade da plataforma
Organização do tempo destinado ao curso	Evitar a desistência dos alunos por meio do acompanhamento	Qualidade dos recursos tecnológicos empregados no curso
Acesso diário ao AVA	Orientação dos alunos	Monitoramento do curso
Interação com professores e tutores no período a distância	Direcionamento e retorno eficazes ao educando	Organização da estrutura do curso
Comprometimento	Competência dos tutores	Flexibilidade
Cumprimento das atividades no prazo	Qualidade do material disponibilizado	Interação entre o curso e a realidade
Não acumular leituras e atividades	Aplicabilidade e significação dos conteúdos trabalhados	Seriedade e responsabilidade dos organizadores do curso
Dedicação	Organização do calendário de entrega de atividades e realização de provas	Adequação da carga horária do curso à quantidade de atividade proposta
Motivação		
Capacidade de auto-avaliação		
Conhecimento tecnológico		
Seriedade		

Quadro 5: Características essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em um curso semipresencial, segundo os alunos do PPGP

Fonte: Elaboração própria, 2011

Ao observar as características relacionadas no Quadro 5, nota-se que são aplicáveis tanto em um curso a distância quanto em um curso presencial, exceção feita apenas no caso da figura do tutor e no emprego de um AVA, elementos inexistentes em um curso presencial.

Como o PPGP faz uso de um AVA para servir de recurso tecnológico mediador nos momentos em que os alunos não estão no *campus* da Universidade, se fez necessário capacitá-los para entenderem como utilizar esse novo recurso. Para isso, como foi mencionado pela entrevistada, foi oferecido um treinamento para os alunos, mas apenas 81,3% entenderam que isso era um treinamento, os 18,7% restantes entenderam esse momento como uma apresentação da plataforma. Apenas 9,4% dos alunos que participaram desse treinamento o avaliaram como insuficiente, os demais, mesmos aqueles que alegaram não ter participado desse treinamento, o julgaram desnecessário em função da amigabilidade do sistema. Essa diferença ocorre, em boa parte, em função dos diferentes níveis de letramento digital.

Ao serem questionados sobre o local que utilizam para acessar o AVA, 94,8% responderam que em casa, 42,7% no trabalho, 17,7% em qualquer lugar com rede *wireless* ou Modem 3G; e 2,1% na *lan house*. Essa é uma das vantagens de se estudar a distância, pois é possível escolher onde, quando e de que forma irá “frequentar as aulas”. Porém, é válido ressaltar que, se o aluno não desenvolver os aspectos de autonomia e organização pessoal, indispensáveis nessa modalidade, esse pode vir a desistir do curso por não conseguir acompanhar as atividades (MORAN, 2006, RAMAL, 2006; FILATRO, 2010).

No que se refere ao atendimento das necessidades do curso, os alunos foram unânimes ao responder que a plataforma *Moodle* foi uma boa escolha, pois, além de ser de fácil manuseio, oferece vários recursos multimidiáticos para ampliar e aprofundar os conteúdos trabalhados no curso e, principalmente, para favorecer a interação entre professores, tutores e alunos.

É válido ressaltar que o material didático disponível no *Moodle* não tem fim em si mesmo, ou seja, há, também, à disposição dos alunos outros materiais, como, por exemplo, livros, artigos, entre outros, que são entregues nos momentos presenciais ou enviados pelo Correio. Soma-se a isso, o incentivo à pesquisa em outras fontes de busca, permitindo atingir a abrangência e a profundidade, características essenciais para um curso no nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Pela própria configuração do curso, no PPGP, é utilizado os diferentes recursos desenvolvidos nas várias gerações pelas quais a EAD já passou, mostrando que elas convivem e podem ser complementares, de acordo com a proposta do curso. Por exemplo, no curso supramencionado é utilizado o *Moodle*, material impresso enviado por correio, vídeos, áudios etc., ou seja, é a utilização de diversos meios para alcançar os objetivos.

No PPGP, além do *Moode*, é utilizado outros recursos tecnológico disponíveis na Internet para comunicação e aprendizado coletivo e colaborativo e, também, para criar relações sócio-afetivas, como, por exemplo, o bate papo do MSN, *Gmail* ou *Skype*; *email* de contas externas; *Google Docs*; *SlideShare*; redes sociais como *Facebook*, *Orkut* e *Twitter*; e *Blogs*. Todos esses recursos são utilizados por iniciativa dos alunos, exceção feita apenas para o uso do Blog, pois é uma das atividades solicitadas por uma disciplina, com o propósito de lançá-los à produção científica. Em função da familiaridade que eles têm ou estão construindo com essas tecnologias, vários alunos sugeriram que esses recursos fossem utilizados no curso.

Mesmo não empregando todas essas tecnologias no curso, uma das preocupações da entrevistada é com o desenvolvimento de atividades em grupo e isso tem sido percebido pelos alunos e de maneira bastante positiva, pois apenas 2 (dois) dos 96 respondentes, ou seja, 2,1%

não aprovam esse tipo de organização. Como acontece em todas as disciplinas, os alunos estão organizados por turmas e por grupos para realização das atividades propostas e, por esse motivo, todos perceberam a ferramenta *wiki*, que permite a construção de textos coletivos, como um facilitador de trabalhos dessa natureza. Porém, outras ferramentas do próprio *Moodle*, como o fórum, e externas a eles também são utilizadas, a exemplo temos o Google Docs cuja essência é muito parecida com a ferramenta *wiki*, pois permite criar documentos coletivamente, mas, além disso, essa ferramenta permite compartilhá-los e acessá-los de qualquer computador, funcionando como um *desktop* virtual.

Mesmo com toda possibilidade de produção conjunta quando do desenvolvimento dos trabalhos das disciplinas, quando os alunos são questionados sobre produção científica, técnica e tecnológica, 77,1% responderam que não foram incentivados ou orientados nesse sentido, apenas 22,9% afirmaram já ter ouvido falar ou ter sido incentivado. Nos trechos a seguir, fica perceptível a falta de clareza entre os alunos sobre a importância desse quesito para a avaliação de qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu*, independentemente se acadêmico ou profissional.

R04: Na verdade, o tempo que temos que destinar ao estudo e a realização dos trabalhos já nos ocupam demais.

R73: Acho ótimo o formato do curso, as leituras e os trabalhos já ocupam todo o tempo do qual considero dispor.

R77: Não talvez pela especificidade do curso em ser um mestrado profissional.

R79: A coordenação diz que não é o objetivo do programa.

R47: Acredito que seja porque esse não é o nosso foco.

R02: Acho que não teria tempo para essas atividades.

R06: Ficamos cheios de tarefas e precisamos dar conta dos prazos e mais o trabalho profissional e os professores se limitam à cobrança de trabalhos. Uma redução na quantidade de tarefas, aprofundando cada uma seria um caminho para a produção intelectual.

R41: Não até esta fase do curso.

Nas respostas desses alunos há pelo menos 2 (dois) problemas latentes: o primeiro é que eles acreditam que, pela falta de tempo, poderão abster-se do compromisso de produzir trabalhos científicos e que por ser um Mestrado Profissional esse não é o objetivo do curso, ou seja, estão confundindo com um curso *lato sensu*.

Porém há casos em que os alunos sugerem algumas alternativas para incentivar a produção de trabalhos científicos entre os alunos do PPGP, mesmo afirmando não terem sido orientados nesse sentido, como pode ser observado nas respostas a seguir:

R15: Sugiro a criação de uma revista do curso de mestrado para produção científica dos alunos.

R72: Sugiro que os trabalhos até então produzidos sejam devolvidos com a orientação para reescrita no formato para apresentação ou publicação.

R31: Ainda não, porém poderíamos produzir mais artigos já que estamos casando experiência e fundamentação teórica no mestrado profissional.

R61: Que sejamos orientados e estimulados. Cabe lembrar que a maioria dos alunos não frequentam o "meio acadêmico" onde isto é estimulado.

No que se refere à criação de uma revista, sugestão de R15, isso já vem sendo articulado pela Coordenação do PPGP, conforme informações passadas pela entrevistada. Segundo ela, os envolvidos estão encontrando dificuldades para elaborar o projeto editorial da revista, pois terão que abrir espaço para a produção oriunda de programas profissionais, mas, também, não poderão se furtar de atender às exigências estabelecidas pela Capes para avaliação de periódicos, uma vez que não atendida a revista não terá sua qualificação na área e será um esforço em vão.

O R72 sugere algo muito interessante e que pode ser um caminho na tentativa de ampliar a produção discente do programa, uma vez que os alunos precisam, desde o início, já irem se habituando a escrever no formato de artigo/trabalho científico, entendendo que um curso de pós-graduação *stricto sensu* exige isso.

O R61 toca num ponto importante e que merece atenção, pois menciona que os alunos do PPGP não estão frequentando o meio acadêmico, no qual a produção de trabalhos/artigos científico é estimulada, mas então o que seria o PPGP para esses alunos? É preciso que eles compreendam que, independentemente de estar frequentando um curso acadêmico ou profissional, eles têm que ter produção científica, técnica e tecnológica, a diferença refere-se apenas à natureza do trabalho que é produzido.

No caso dos alunos que se consideram incentivados a produzir trabalhos científicos, esse estímulo, segundo eles, ocorre por meio dos mecanismos relacionados a seguir:

R64: Fomos incentivados a construir um *blog*.

R91: Não especificamente para congressos etc., mas há incentivo para produzir sim.

R43: Possibilidade de publicação *online* das melhores dissertações.

R88: Através das produções coletivas e projetos de intervenções.

É válido ressaltar que construir *blogs* constitui-se em um importante recurso para compartilhar experiências e, principalmente, para aprimorar a escrita, mas, por si só, não resolve o problema de produção discente. Também não é preciso esperar transcorrer 1 (um) ano de curso para começar a pensar nisso ou aguardar a produção de um artigo quando do término da dissertação. O fato é que o programa precisa desenvolver alternativas para atender essa demanda.

Saindo do campo da produção científica, técnica e tecnológica, outro ponto importante é a questão de infraestrutura. No que se refere ao número e às condições do laboratório de informática, 47,9% dos alunos afirmam que ele atende suas necessidades; 21,9% que ele não atende; 30,2% que não utiliza. É válido ressaltar que os alunos que não utilizam o laboratório, usam o seu próprio computador e modem 3G.

Os alunos que utilizam *notebook* e não tem modem 3G, falaram sobre as dificuldades encontradas para acessar a rede, conforme relatos a seguir.

R58: Acho essa parte a fragilidade desse curso. Sentimos dificuldade de acessar Internet dentro do próprio *campus* da Universidade

R49: Na universidade não temos facilidade de acesso à Internet

R25: Nos momentos presenciais temos dificuldade de acesso à Internet, no espaço da Universidade

R68: Não utilizamos a Internet do *campus*

R79: O pior é não haver Internet wi-fi para utilizarmos nos *notebooks*

R22: Nos momentos presenciais temos dificuldade de acesso à Internet

R24: Temos necessidade de Internet *Wireless*

R30: Falta acesso *Wireless*

Esse problema, de acordo com informações passadas pela entrevistada, parece já ter sido percebido, pois quando questionada sobre as condições dos laboratórios, ela afirmou ser mais importante investir em ampliação de banda do que em aumento do número de computadores da Universidade, principalmente porque boa parcela dos alunos possui computador pessoal.

Ainda no que se refere à infraestrutura, a pergunta sobre os polos foi desconsiderada, pois, de acordo com informações passadas pela entrevistada, o curso não utiliza esse recurso, em função do formato adotado.

Em relação à satisfação com o curso, os alunos estão satisfeitos, alguns mais e outros menos, porém há vários relatos que levantam um alerta para o caráter excessivamente

disciplinar do curso, pois 13,5% dos alunos reclamaram do número excessivo de disciplinas simultaneamente e a quantidade de atividades propostas, conforme exemplos a seguir:

R16: Bom, porém poderia ser mais orientado para a distribuição das atividades.

R76: Estou satisfeita com o andamento, mas gostaria que as disciplinas fossem disponibilizadas em menos número por vez.

R28: O curso é de excelente qualidade e tem contribuído bastante para minha formação profissional, porém não tenho como absorver todo volume de informação por não me dedicar exclusivamente ao curso, em função do trabalho.

R82: Boa, apesar de considerá-lo muito "puxado" com grande quantidade de atividades - grande carga de leituras - dificuldade de conciliar horas de plataforma/leitura/trabalho/família.

R71: O curso está muito bom, porém o volume de atividades está grande, considerando-se que é um mestrado profissional e não tivemos o direito de nos afastar do trabalho.

R53: O curso é muito bom e rico em conteúdos, mas há um excesso de atividade, fóruns, leituras incompatíveis com um mestrado profissional. Pouco tempo dos alunos para apropriar-se dos conhecimentos oferecidos.

R77: Satisfeita com a temática, mas com queixas quanto ao funcionamento.

R86: O curso me enriquece bastante intelectualmente, mas gostaria de trabalhar virtualmente com uma quantidade de disciplinas inferior a 4 (quatro).

R01: Estou muito contente pela oportunidade de fazer este curso. Entretanto, às vezes, são feitas muitas atividades ao mesmo tempo e nosso curso é um Mestrado Profissional, todos trabalham.

R69: Estou satisfeita, entretanto com a sensação de que quando começo a aprender já é tempo de iniciar novo aprendizado.

R67: Estou muito satisfeita embora o excesso de atividades é complicado.

R63: Estou muito feliz em estar cursando o mestrado, mesmo que cansativo por estar trabalhando e tendo que cumprir todas as atividades.

R06: Considero o curso um pouco direcionado, o que me deixa frustrada. Além disso, o atropelo de atividades nas disciplinas prejudica nossa aprendizagem.

Além desses relatos, há em outras 17 respostas, a menção ao caráter “puxado” do curso, porém as respostas não apareceram como uma insatisfação com o curso, mas refletem o desejo de poder ter mais tempo para dedicar-se, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

R04: Muito bom. Bem difícil.

R18: Muito satisfeitos, embora tenha dificuldade de conciliar trabalho e rotina de estudo.

R49: Avalio positivamente o curso no que se refere à equipe de professores, organização dos conteúdos, materiais e recursos. A dificuldade existe em função da disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos.

Como era de se esperar, as sugestões para melhoria do curso, em sua grande maioria, se referem à redução do caráter disciplinar do curso ou à “Ampliação do tempo total do curso para que o volume de informações fosse diluído no tempo, possibilitando maior aproveitamento (R28)”. Como a última sugestão não é possível de ser viabilizada, pois o prazo máximo para conclusão do mestrado é regulado pela Capes, talvez seja necessário que a Coordenação do PPGP repense o currículo mínimo do curso e/ou a forma como as disciplinas são disponibilizadas para os alunos.

Essa fragilidade do programa, se ainda não foi percebida pela Coordenação do PPGP, poderá, num futuro próximo, provocar a evasão de alunos, por não conseguirem acompanhar o ritmo do curso, principalmente porque será cobrado deles que terminem no prazo estabelecido, para não prejudicar os demais.

A próxima seção dedicar-se-á a apresentar as considerações finais desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a necessidade de expandir a pós-graduação *stricto sensu* no país, uma vez que o número de mestres e doutores, se comparado à população brasileira, ainda é muito baixo e concentrado em algumas regiões, mostrando que algo precisa ser feito. Nesse sentido, a utilização da EAD, principalmente da educação *online*, pode funcionar como um importante recurso para alcançar esse objetivo.

A oferta de cursos na modalidade semipresencial ou a distância ainda é algo muito incipiente no Brasil, uma vez que há no país apenas 2 (dois) cursos reconhecidos e recomendados pela CAPES, ambos profissionais. Mesmo sendo oferecidos no formato profissional e semipresencial, esses cursos são avaliados de acordo com os critérios estabelecidos para os cursos acadêmicos e presenciais.

De acordo com o Diretor de Avaliação da CAPES, todo curso de pós-graduação, independentemente da modalidade em que é oferecido, deve ser avaliado da mesma forma, pois o que importa é o resultado alcançado, porém isso não implica desconsiderar as especificidades existentes, pois essas impactam no resultado final (AMARAL, 2011).

As instituições interessadas em oferecer cursos na modalidade semipresencial ou a distância, precisam lidar com a inexistência de critérios orientadores específicos para esse nível de ensino, uma vez que não há nenhuma menção sobre EAD no Documento de Área das 46 áreas do conhecimento da Capes, diferentemente do que acontece na graduação, na qual há um único instrumento para avaliar tanto cursos presenciais quanto a distância. Porém, nesse documento, é feita a discriminação do que se aplica aos cursos presenciais, aos cursos a distância e o que se aplica aos dois, ou seja, os cursos são avaliados com um mesmo instrumento, mas considerando as especificadas existentes em cada modalidade.

É por isso que o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública tem um grande desafio pela frente, que é, justamente, o de gerir um programa de pós-graduação *stricto sensu* profissional e na modalidade semipresencial, uma vez que são duas frentes relativamente novas no cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Numa tentativa de suprir a dificuldade de lidar com tamanha lacuna existente entre os documentos oficiais e a prática, as pessoas envolvidas na criação do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, como ficou evidente no relato da entrevistada, acabaram se pautando em experiências obtidas nos cursos de graduação oferecidos na UFJF, pelo sistema

UAB, nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e no Instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP.

É válido ressaltar que não há grande diferença entre um curso oferecido no formato acadêmico ou no profissional, ou ainda, no formato semipresencial ou no presencial, mas há especificidades que precisam ser consideradas, pois, caso contrário, os programas terão dificuldades de se desenvolverem e isto pode prejudicar, em última análise, sua avaliação e, como consequência, levar ao descredenciamento perante a CAPES.

Além de ser profissional e semipresencial, o PPGP é composto por um corpo docente multidisciplinar e interinstitucional, o que torna esse programa inovador em vários sentidos e por ser tão inovador terá que arcar com o ônus de ainda não ter critérios orientadores que contemple suas especificidades. Por outro lado, ele tem o bônus de ser o primeiro programa com essas características e, uma vez consolidado, poderá incentivar o surgimento de outros programas com características semelhantes.

É válido ressaltar que gerir um corpo docente multidisciplinar e interinstitucional, como é o caso do PPGP, com interesses e formações diversas, não é uma tarefa das mais fáceis. Isso implica fazer com que professores/pesquisadores criem uma ponte entre as especificidades de suas áreas e as questões relacionadas à gestão e avaliação da educação pública, objeto de pesquisa do curso. Soma-se a isso o vínculo desses professores a outros programas, muitas vezes como membro do corpo permanente. Nesse contexto, tem-se em mãos um grande desafio, principalmente no que se refere à produção científica, técnica e tecnológica docente.

Ainda no que se refere à produção científica, técnica e tecnológica, o programa também precisa somar esforços para fazer com que os alunos se conscientizem de que, mesmo num programa profissional, eles terão que produzir produtos de qualidade que sejam, preferencialmente, de caráter aplicado, para resolver problemas de cunho prático. Outro esforço necessário será abrir espaços nos eventos científicos e nos periódicos, da área de educação e áreas correlatas, para escoar a produção, tanto docente quanto discente.

Para abrir esse espaço, o programa pode criar seus próprios eventos e periódicos para escoar a produção científica, técnica e tecnológica, mas apenas esses veículos não resolverão o problema, já que o programa se tornará endógeno. O que não pode acontecer é o programa ter que se adaptar e produzir de acordo com os critérios estabelecidos pela área acadêmica, pois isso acabaria com a proposta do programa profissional.

O programa, de um modo geral, está numa crescente, pois os alunos estão satisfeitos com o curso, alguns mais e outros menos, sendo necessário efetuar alguns ajustes como, por

exemplo, ampliar o acesso à rede *wireless* no *campus* da Universidade, reduzir ou reorganizar as disciplinas, visando focar no desenvolvimento da dissertação; incentivar a produção científica, técnica e tecnológica junto aos discentes, mas fornecendo as condições necessárias; entre outras coisas que a Coordenação julgar necessárias para o bom andamento do curso. No caso dos docentes, o importante será ter alguns professores com dedicação exclusiva ao programa, 40 horas semanais, fortalecendo, dentre outros, a produção científica, técnica e tecnológica e auxiliando a Coordenação a realizar as melhorias necessárias para desenvolvimento e, principalmente, para a consolidação do PPGP no cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Em suma, o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública ainda é muito jovem, tem, aproximadamente, 1 (um) ano de funcionamento e ainda não passou por nenhuma avaliação trienal. Quando isso ocorrer será possível verificar o grau de evolução do programa e, principalmente, se a área considerou as especificidades da própria natureza do curso e, o impacto social proveniente dessa iniciativa.

5.1. Limitações da Pesquisa

Como esta pesquisa limitou-se a análise da percepção da coordenação e dos alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, modalidade semipresencial, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sobre o uso da educação *online*, os principais limites encontrados referem-se ao pouco tempo de existência do curso, o que inviabiliza uma análise temporal, ou seja, que permita afirmar se há ou não tendência de continuidade do curso em questão. Outro fator limitante é a ausência de um referencial teórico consolidado. É válido ressaltar que, pelo caráter desta pesquisa, os resultados obtidos não são generalizáveis (VERGARA, 2006).

5.2. Sugestões para pesquisas futuras

As possibilidades de pesquisa nessa temática são inúmeras, em função da própria carência de publicações sobre o tema, por esse motivo, a seguir serão elencadas algumas possibilidades de pesquisas futuras:

- Ampliar os sujeitos sociais desta pesquisa, envolvendo, por exemplo, especialistas na área de EAD; a Diretoria de Avaliação da CAPES; e a Associação Brasileira de Educação Aberta e a Distância (ABED);
- Pesquisar como os coordenadores de programas de excelência, conceito 6 (seis) e 7 (sete) na avaliação da CAPES, percebem o uso da educação *online* nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- Realizar um estudo comparativo entre os 2 (dois) únicos programas de mestrado profissional e semipresencial no país, para compreender a principal diferença de um curso oferecido por uma Universidade, a partir do acúmulo de pesquisas na área, e de um oferecido por um conglomerado de Universidades pertencentes ao sistema UAB;
- Acompanhar os avanços das regras e da legislação brasileira sobre EAD, no que se refere à sua aplicação no cenário da pós-graduação *stricto sensu*, tentando mapear o que motivou tais avanços;
- Mapear, em todas as áreas do conhecimento, se os programas de pós-graduação *stricto sensu* fazem uso da educação *online* em seus cursos presenciais e de que forma isso acontece;
- E por fim, acompanhar os resultados da próxima avaliação trienal (2010-2012) da CAPES, a ser publicado em 2013, para analisar os resultados obtidos pelos 2 (dois) únicos programas de Mestrado Profissional, oferecidos na modalidade semipresencial.

6. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970
- ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Monografia no curso de Administração: guia completo de conteúdo e forma**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 203-217.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In LITTO, Frederic M; FORMIGA, Marcos. (orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- AMARAL, Lívio. Pós-Graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. In. **Seminário Nacional da UniRede**, 2011. Disponível em: http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198%3Aseminario-nacional-da-unirede-2011-programacao&catid=35%3Aagenda&Itemid=1
- BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo. Softwares em pesquisa qualitativa. In GODOI, Christiane Kleinubing; *et al.* **Pesquisa qualitativa em estudo organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BELLO, Angela Ales. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcello Knörich. As sereias do ensino superior. In SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo, 2006.
- BOLD, Mary. Development and Evaluation of a Distance Learning Master's Degree in Family Studies. In **Online Journal of Distance Learning Administration**, Volume VIII, Number III, Fall 2005.
- BRASIL. CFE. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso: 06/02/2010.
- _____. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 06/02/2010.
- _____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 06/02/2010.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 06/02/2010.
- _____. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001a. Disponível em: <http://www.ead.unifei.edu.br/Legislacao/files/06-portaria-n-2253.pdf>. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1**, de 3 de abril de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em 06/02/2010.

_____. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº. 5.622**, de 20 de dezembro de 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2**, de 9 de junho de 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces002_05.pdf. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº. 5.773**, de 09 de maio de 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso: 06/02/2010.

_____. CASA CIVIL. **Decreto nº. 5.800**, de 08 de junho de 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 12**, de 18 de Julho de 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces12_06.pdf. Acesso em: 06/02/2010.

_____. **Portaria nº 2**, de 10 de janeiro de 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº. 6.303**, de 12 de dezembro de 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. Acesso em: 06/02/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº. 7, de 22 de junho de 2009 Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=31&data=23/06/2009>. Acesso em: 05/06/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº. 286**, de 21 de março de 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-289-de-21-03-2011-bolsas-professores-mestrado-profissional.pdf>. Acesso em: 02/06/2011.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em 03/02/2010.

_____. **Regulamento da avaliação de projetos de Mestrado Interinstitucional – Minter**. Brasília, 2004b. Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DinterMinter_Regulamento_Minter.pdf Acesso em 03/02/2010.

_____. **Portaria n.º 034, de 30 de maio 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_RegulamentoProex.pdf. Acesso em 18/12/2010.

_____. **Edital Pró-Administração N.º 09 / 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf. Acesso em 06/06/2010

_____. **Cursos Recomendados e Reconhecidos por Região.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://conteudoweb.Capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>. Acesso em 05/02/2010.

_____. **Fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação. Edital n.º 15/2010/CAPES/DED.** Brasília, 2010a. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf. Acesso em 06/06/2010.

_____. **Documento de Área da Administração, Ciências Contábeis e Turismo (2007, 2008 e 2009), 2010b.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMIN17jun10.pdf>. Acesso em 15/10/2010.

_____. **Documento de Área da Educação (2007, 2008 e 2009), 2010c.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf. Acesso em 15/10/2010.

_____. **UAB recebe propostas de adesão para oferta de mestrado profissional em matemática,** 2010d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4232-uab-recebe-propostas-de-adesao-para-oferta-de-mestrado-profissional-em-matematica>. Acesso em: 2/12/2010.

_____. **Adesão ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), 2010e.** Disponível em: http://www.profmatsbm.org.br/docs/Chamada_Adesao_2010.pdf. Acesso em: 15/1/2011.

CARDOSO, Fernando de Carvalho; PESTANA, Thiago Martinelli Pinto. Treinamento online (e-learning). In BOOG, Gustavo G. (coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações.** São Paulo: Pearson Makron Books, 2001, p. 205-220

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999

_____. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CAULLEY, Darrell N. **Document Analysis in Program Evaluation.** Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1981

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, John W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions.** Thousand Oaks: Sage, 1998.

CUAED – Coordenação da Universidade Aberta e Educação a Distância. **Página Principal**. Disponível em <http://www.cuaed.unam.mx/principal.html>. Acesso em 24/08/2010.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 1996

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

EISENHARDT, Kathleen M. Building Theories from Case Study Research. In **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, 1989.

ESTADÃO.COM.BR. **Aula a distância não é "fast-food", afirma Justiça**. Acesso em: 4/8/2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,aula-a-distancia-nao-e-fast-food-afirma-justica,753901,0.htm>.

FERREIRA, Patrícia Castro. **Considerações preliminares para uma proposta de curso de Mestrado stricto sensu em Design a Distância**. Dissertação de Mestrado em Design. Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design da pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510321_07_pretextual.pdf

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. In **interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

GEITH, Christine; VIGNARE, Karen. Access to education with online learning and open educational resources: can they close the gap? **Journal of Asynchronous Learning Networks**, Volume 12: Issue 1, 2008. Disponível em: http://www.distanceandaccesstoeducation.info/contents/JALN_v12n1_Geith.pdf. Acesso em 08/06/2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação a distância no cenário das políticas educacionais. In **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, 36-51, jan.-jun. 2009.

GODOI, Christiane kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In GODOI, Christiane Kleinubing; *et al.* **Pesquisa qualitativa em estudo organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1968.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HAIR, Jr., Joseph F *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARRISON, Sherry. Walden University: Pioneer of the First Completely Online Master's Degree in Education in the United States. In **TechTrends**, volume 51, number 6, November/December, 2007

IBGE. Banco de Dados Agregados. **Contagem da população 2007**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/. Acesso em 05/06/2010.

INEP. **Resumo técnico. Censo da educação superior 2008**. Disponível em http://www.ufv.br/pre/files/centso_superior_2008.pdf. Acesso em 08/05/2010.

JOHNSTON, R., CHALLIS, K. Modes of Equal Value: A Comparative Study of the Same Masters Degree Programme Offered in Two Different Modes of Delivery. In **Journal of further and higher education** vol.18, no.2, Summer 1994

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In **12º Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2005, Florianópolis - SC. p. 71-80. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em 02/02/2010.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In. SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2006

MACCARI, Emerson Antonio; QUONIAM, Luc. Inovação no modelo de Ensino na União Européia. In **XI SEMEAD**. São Paulo: FEA/USP, 2008. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/864.pdf>. Acesso em: 12/10/2010.

_____. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. Tese de Doutorado em Administração. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2008.

_____; *et al.* A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da Capes. In **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, outubro-dezembro, 2009a.

_____; LIMA, Manolita Correia; RICCIO, Edson Luiz. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. In **Revista de Ciências da Administração** v. 11, n. 25, p. 68-96, set/dez 2009b.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para um debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Onilza Borges. Teoria e prática tutorial em Educação a Distância. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 153-171. 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2128/1780>. Acesso em: 01/03/2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. 2 ed. rev. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael. Focusing and Bounding the Collection of Data. In MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. Gestão, estrutura e funcionamento da Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUSCar, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. Pesquisa em Administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. In **RAI – Revista de Administração e Inovação**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2004a.

_____. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004b.

NEVES, Carmem Moreira de Castro Neves. **Referencias de qualidade para cursos a distância**. Brasília, MEC, 2003.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10/12/2010.

NORTHUMBRIA UNIVERSITY. **Distance Learning Masters Programmes**. 2010. Disponível em <http://www.northumbria.ac.uk/sd/academic/sobe/divisions/dl/>. Acesso em 06/06/2010.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic M; FORMIGA, Marcos. (orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OIT/CINTERFOR. **As tecnologias da informação e a comunicação e a formação profissional**. Montevideo: OIT/CINTERFOR, 2008.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Carmem Lúcia de Araújo Paiva; LIMA, João Geraldo de Oliveira; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Tutoria online no Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OPEN UNIVERSITY. **About the OU**. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/about>. Acesso em: 17/09/2010.

PPGP. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Estrutura do curso de Mestrado**. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/mestrado/cursos.faces>. Acesso em: 29/11/2010.

_____. **Caracterização geral do Programa**. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/mestrado/inicio.faces>. Acesso em: 04/03/2011.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. E- Compós (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007.

PROFMAT/SBM. **Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**, 2010a. Disponível em: <http://www.profmatsbm.org.br/regimento.asp>. Acesso em 7/7/2011.

_____. **Resolução no 02/2010** - Conselho Gestor Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, 2010b. Disponível em: http://www.profmatsbm.org.br/docs/Res02_Normas_Academicas.pdf. Acesso em 7/7/2011.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo, 2006.

ROCHA-PINTO, Sandra Regina; FREITAS, Angilberto Sabino; MAISONNAVE, Paulo Roberto. Métodos interpretativistas em Administração: implicações para pesquisadores. In **Revista de Administração Faces Journal** Belo Horizonte. v. 9, n. 1 – jan./mar., 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1940/194014450007.pdf>. Acesso em: 17/12/2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. In **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996

SCAGNOLI, Norma. A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. In **Policy Futures in Education**, v. 7 n. 5, 2009.

SCHÉRER, René. Husserl, a fenomenologia e seus desenvolvimentos. In CHÂTELET, François. **História da Filosofia - idéias, doutrinas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. 2 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2001.

SEED - Secretaria de Educação a Distância. **PROINFO: Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Programas e ações**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_pea&view=pea&Itemid=174. Acesso em 04/06/2010.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1975.

SELZNICK, Philip. **A liderança na administração: uma interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1972.

SENAC. **O Senac nas ondas do rádio**, 2010. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a7409.htm&subTab=00200&uf=&local=&testeira=453&l=&template=&unit=ANY>. Acesso em 06/05/2010.

SERNA, María Del Socorro Guzmán; PENAGOS, Isabel Cristina Muñoz. **Visibilidad de la práctica pedagógica en los programas de: psicología social comunitaria y licenciatura en etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia “UNAD”, en los años 2005 y 2006**. Bogotá: UNAD, 2009.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago., 2008.

SOUZA, Carlos Alberto de *et al.* Tutoria como espaço de interação em educação a distância. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004.

SWANSON, Karen. Sincerely yours, in the distance: Acquiring a master's degree online. In **Multimedia Schools**, october 1, 2001.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1996.

TELECURSO. **Histórico do Telecurso**. Disponível em <http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>. Acesso em 08/07/2010.

THAM, Chee Meng; WERNER, Jon M. Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations. In *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 11, No. 2, 15-25, 2005.

TONDIN, JOSÉ EGIDIO MARIN. **Prospecção de implementação de ensino à distância para a disciplina de fundamentos de física nuclear na Pós-Graduação do Ipen utilizando infra-estrutura de software livre**. Dissertação de Mestrado em Ciências. São Paulo: Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/85/85131/tde-20082009-184625/publico/JoseEgidioMarinTondin.pdf>

UFC – Universidade Federal do Ceará. **Proposta do Programa**. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/22001018/045/2006_045_22001018051P6_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 20/09/2010.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho. **Os desafios do ensino de inovação e sustentabilidade no Brasil: avaliação e proposição de ações para a capacitação docente**. São Paulo, 2009.

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia. **Tu Universidad**. Disponível em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=PORTAL. Acesso em: 17/09/2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion. Marcos reglamentarios de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileira. In MENA, Marta; RAMA, Claudio; FACUNDO, Ángel. **El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe**. UNAD, 2008.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ZANELLI, José Carlos. A organização como um fenômeno socialmente construído. In ZANELLI, José Carlos. **Interação humana e gestão: a construção psicossocial das organizações de trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ZLOTOLOW, Steve; KEMP, Jeremy W. Case Study: San Jose State Develops Online Master's Program in Occupational Therapy. In **The Journal**, june 1, 2002.

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

Sites consultados

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_pea

<http://bdtd.ibict.br/pt/inicio.html>

<http://www.umuc.edu/programs/grad/mde/>

<http://www.liv.ac.uk/study/online/>

<http://www.cuaed.unam.mx/posgrado/>

http://www.univ-paris3.fr/MLETMOD/0/fiche_formation/&RF=1242651244888

<http://www.senac.br/conheca/teleconferencia.html>

<http://geoCapes.Capes.gov.br/geoCapesds/#>

<http://www.tecvirtual.itesm.mx>

http://www.csuohio.edu/engagecsugradschool/programs_masters.html

7. ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

Antes de Iniciar a Entrevista:

- Explicar o propósito da pesquisa para que o(a) entrevistado(a) se sinta mais à vontade para poder participar.
- Entregar o formulário de consentimento e aguardar manifestação do(a) entrevistado(a).

Começa a entrevista:

- Informar que dará início à gravação da entrevista.
- Agradecer a disponibilidade e a colaboração do(a) entrevistado(a).
- Ressaltar o motivo da escolha do(a) entrevistado(a).
- Explicar que caso não se sinta confortável em responder alguma das perguntas, passar-se-á para as seguintes.

Roteiro da entrevista semi-estruturada em profundidade com a Vice-Coordenadora do Mestrado em Gestão

1. Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
2. Quando você começou a trabalhar na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)? Você veio para atuar em um programa de *stricto sensu* ou ingressou na graduação ou na pós-graduação *lato sensu*? Relate essa experiência.
3. Você tem experiência com educação a distância? Se sim, relate essa experiência. Se não, você acha que seria mais fácil se tivesse tido essa experiência antes de estar à frente da coordenação de um curso na modalidade semipresencial?
4. Como surgiu a proposta de fazer um programa de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade semipresencial?
5. Por que se optou por apresentar um mestrado profissional e não acadêmico?
6. Quem eram as pessoas envolvidas na elaboração da proposta? Elas tinham experiência nessa modalidade? Se sim, relate essa experiência. Se não, como vocês lidaram com isso?
7. Ao consultar o Documento de Área de todas as 46 áreas do conhecimento no site da CAPES, não há nenhuma menção ou orientação no que se refere à aplicação da EAD em

- Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, embora, no Coleta CAPES, haja um espaço destinado para tal. Em quais documentos vocês se basearam para construir essa proposta?
8. Qual o percentual de utilização da não presencialidade no mestrado em “Gestão e Avaliação da Educação Pública”? Há algum documento que oriente nesse sentido? Se sim, qual? Se não, como vocês se orientaram para apresentar a proposta?
 9. Quais foram os principais pontos positivos e negativos apontados na ficha de avaliação quando da apresentação da proposta do mestrado?
 10. Como se constituiu o corpo docente do curso?
 11. Há no programa, conforme informações disponíveis na página do curso, 27 professores no corpo permanente, 7 (sete) colaboradores e 39 convidados. A que se dedicam os professores enquadrados nessas categorias?
 12. Há, também, no mestrado a figura do Tutor. Quem é esse profissional? Como ele é escolhido? Quais são as atribuições dele?
 13. Os professores passaram por algum processo de preparação/formação para atuação como docente da modalidade semipresencial? Se sim, como? Quem o idealizou? Quem foram os profissionais envolvidos? Se não, por que optou-se por não fazê-lo?
 14. As reuniões com os docentes do programa acontecem de forma presencial ou virtual? Se presencial, qual a periodicidade? Se virtual, qual a periodicidade e a dinâmica empregada?
 15. A UFJF possui experiência com EAD desde 2005 e, pelo que pude observar na página da Instituição, há um órgão chamado Centro de Educação a Distância (Cead) “[...] responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativas à Educação a Distância (EAD) da UFJF” e outro chamado Centro de Educação a Distância (CEAD). No caso específico do mestrado profissional em “Gestão e Avaliação da Educação Pública” esses órgãos têm prestado algum tipo de apoio? Se sim, no que tem se constituído esse apoio? Se não, por que não vem sendo utilizado?
 16. Há profissionais de outras áreas envolvidos na viabilização do curso de gestão semipresencial? Se sim, quem são e quais as atribuições? Se não, por quê?
 17. É sinalizado na ficha de avaliação da Capes, quesito Proposta do Programa, a importância de prever no planejamento do curso ações que visem mostrar a relevância e o impacto regional, nacional e internacional da atuação do programa na formação de mestres e doutores. Em função disso, você considera que a EAD pode ajudar a atender esse quesito? Se sim, como? Isso é aplicado ao mestrado em gestão? Se não, por quê?

18. Em relação aos convênios de cooperação, de âmbito nacional, no caso dos mestrados, e internacional, no caso dos doutorados, como as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) poderiam ser utilizadas para estreitar as relações fruto desses convênios?
19. O curso mantém relações de cooperação tecnológica ou científica com outras instituições nacionais ou estrangeiras? Se sim, como acontece? Se não, há algum encaminhamento nesse sentido?
20. O curso conta com fontes externas de financiamento? Se sim, quais? Se não, por quê?
21. Em relação à infraestrutura para ensino e pesquisa, o que é oferecido aos alunos quando eles estão fora do *campus* da Universidade?
22. Os alunos têm acesso aos polos de apoio oferecidos pela Universidade? Se sim, como funciona? Se não, por quê?
23. Como funciona o empréstimos de livros para esses alunos?
24. Em relação aos alunos, como se dá o processo de seleção discente? Quais as fases e critérios?
25. Qual o número máximo de ingressantes por processo seletivo?
26. Qual o número máximo de orientandos por orientador?
27. Você consegue identificar o que motiva um aluno a fazer o mestrado em “Gestão e Avaliação da Educação Pública”? Você acredita que o caráter semipresencial exerce alguma influência? Se sim, qual? Se não, por quê?
28. No que se refere à origem geográfica dos alunos, qual a abrangência e a heterogeneidade do grupo?
29. Vocês incentivam os alunos a trabalharem em grupo, principalmente quando não estão presencialmente no *campus* da Universidade? Se sim, como isso é feito? Se não, o que você pensa a esse respeito?
30. Há incentivo à produção intelectual como, por exemplo, trabalhos para congressos, artigos para periódicos etc. Se sim, como isso é feito? Se não, o que você sugere?
31. Como acontecerá o contato dos alunos com os seus respectivos orientadores, no período em que não estiverem frequentando, presencialmente, o *campus* da Universidade?
32. Há disponível, na página do curso, a informação que o programa conta com disciplinas de 1 (um) ou 2 (dois) créditos e que as de 1 (um) crédito só ocorrem na modalidade presencial e que as de 2 (dois) ocorrem parte presencial e parte a distância. Como funciona o momento virtual e o momento presencial? Qual a principal característica que as diferencia, no que se refere à metodologia empregada?

33. Qual o papel do professor no desenvolvimento de uma disciplina semipresencial? Ele planeja a tarefa e o número de atividades que serão desenvolvidas presencialmente e a distância? Se sim, há alguma orientação? Se não, como ele se orienta?
34. Existem critérios que definam o que se espera da ação do professor nos momentos virtuais, no que se refere à interação no ambiente, correção de atividades, mediação etc.? Se sim, quais são e como foram definidos? Se não, por quê?
35. Que tipo de material didático é disponibilizado aos alunos?
36. O material didático disponível no *Moodle* permite atingir os objetivos do curso, considerando os aspectos de abrangência e profundidade exigidos em um curso de pós-graduação *stricto sensu*? Se sim, como isso acontece? Se não, foi pensada alguma estratégia para atingir esse objetivo?
37. O *Moodle* atende plenamente as necessidades do curso no que se refere às atividades realizadas a distância, principalmente no caso das disciplinas de 2 (dois) créditos em que parte é feita presencialmente e parte a distância? Se sim, explique. Se não, por quê?
38. No curso, é utilizado outro recurso da Internet, como, por exemplo, bate-papo, *blog*, redes sociais etc., para desenvolver as atividades? Se sim, qual(is) e como? Se não, por quê?
39. Os alunos e professores participaram de algum processo de treinamento para utilizar o *Moodle*? Se sim, quem o idealizou, quais foram os profissionais envolvidos, quanto tempo de treinamento etc.? Se não, como vocês lidam com as dificuldades encontradas por eles?
40. Quando se fala de pós-graduação *stricto sensu*, ressalta-se a importância de criar um espaço que viabilize a ambiência de pesquisa. Como esse espaço é construído em um curso semipresencial? O *Moodle* pode ajudar nesse sentido? Se sim, como? Se não, por quê?
41. Há na Universidade laboratórios em número e condições suficientes, no que se refere à quantidade de equipamentos versus o número de usuários, velocidade de acesso à Internet, política de atualização de equipamentos e *softwares* para que os alunos possam utilizar?
42. Quais são os planos para o futuro do curso?

ANEXO 2: Formulário de Consentimento das Entrevistas

Prezado(a) Coordenador(a), agradeço sua disposição em me atender. Para que possamos dar início à entrevista, peço, por gentileza, que leia este formulário de consentimento e, concordando com os termos aqui mencionados, assine no campo apropriado, mas antes de fazê-lo, esteja à vontade para esclarecer todas as dúvidas que porventura ainda persistam.

Dados da entrevistadora: Vanessa Itacaramby Pardim, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, Brasil. Orientanda do Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari. Telefone (11) 9659-5000 e (11) 4545-7904. Email: v_itacaramby@yahoo.com.br.

Tema da Pesquisa: A utilização da educação *online* por Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

Para realização desta pesquisa, sua participação é muito importante, pois fornecerá elementos para compreender o tema em questão, permitindo, posteriormente, a triangulação dos dados coletados.

A entrevista poderá levar, aproximadamente, entre 1h30 e 2h30. Para facilitar o registro, os dados serão gravados, mediante a utilização de um gravador digital. É muito importante que possamos divulgar o nome do(a) entrevistado(a) e de sua instituição, mas só o faremos com a devida autorização.

Muito obrigada!

Após ter lido o texto que precede este termo de consentimento e estando de acordo com os termos nele expressos, eu _____, aceito, de livre e espontânea vontade, participar desta entrevista, com divulgação do nome do(a) entrevistado(a) [] SIM [] NÃO e com divulgação do nome da instituição [] SIM [] NÃO.

_____, _____ de _____ de _____
Local **Data**

Entrevistador(a)

Entrevistado(a)

ANEXO 3: Questionário Aluno

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “A utilização da educação *online* por Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil”, sob responsabilidade da pesquisadora Vanessa Itacaramby Pardim, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, Brasil. Orientanda do Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari. Telefone (11) 9659-5000 e (11) 4545-7904. *Email:* v_itacaramby@yahoo.com.br.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção as seguintes orientações: a) sua identidade será mantida em sigilo; e b) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa.

Após ter lido o texto que precede este termo de consentimento e estando de acordo com os termos nele expressos, eu _____, aceito, de livre e espontânea vontade, participar desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____
Local **Data**

Respondente(a)

Idade: _____ **Cidade em que reside:** _____ **Estado:** _____

Formação Acadêmica: _____

Atividade Profissional: _____

Email: _____ (caso deseje ser informado de todos os resultados obtidos com a pesquisa).

1. Você já participou de algum curso na modalidade semipresencial ou a distância? Se sim, qual? Se não, já havia pensado nessa possibilidade?

2. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido positiva, o curso utilizou algum Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Se sim, qual? Se não, como era a dinâmica do curso?

3. O que o motivou a escolher o mestrado profissional em “Gestão e Avaliação da Educação Pública”? O caráter de semipresencialidade exerceu alguma influência em sua decisão? Por quê?

4. Considerando que você está frequentando um curso de mestrado semipresencial, o que considera essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem?

5. Como se dá o contato entre você e seu orientador, no período em que não está presencialmente no campus da Universidade?

6. Você passou por algum processo de treinamento para saber utilizar o *Moodle*? Se sim, ele foi suficiente? Se não, você considera que seria importante tê-lo feito?

7. De que local você acessa a plataforma *Moodle*?

8. Você considera que o *Moodle* atende às necessidades do curso? Se sim, por quê? Se não, você sugeriria alguma melhoria?

9. No curso, é utilizado outro recurso da Internet, como, por exemplo, bate-papo, *blog*, redes sociais etc., para desenvolver as atividades? Se sim, qual(is)? Se não, você indicaria algum? Qual(is)?

10. O *Moodle* favorece a interação entre professores e alunos? Se sim, como? Se não, por quê?

11. Vocês são incentivados a trabalhar em grupo, principalmente quando não estão no *campus* da Universidade? Se sim, como isso é feito? Se não, o que você pensa a respeito?

12. Há incentivo à produção intelectual como, por exemplo, trabalhos para congressos, artigos para periódicos etc. Se sim, como isso é feito? Se não, o que você sugere?

13. O material didático disponível no *Moodle* permite atingir os objetivos do curso, considerando os aspectos de abrangência e profundidade exigidos em um curso de pós-graduação *stricto sensu*? Se sim, como isso é feito? Se não, o que você sugere?

14. Há na Universidade laboratórios em número e condições suficientes, no que se refere à quantidade de equipamentos versus o número de usuários, velocidade de acesso à Internet, política de atualização de equipamentos e *softwares* para que você possa utilizar?

15. Você utiliza ou já utilizou os polos de apoio da UFJF? Se sim, qual(is)? Se não, por quê?

16. Fale de sua satisfação em relação ao curso?

17. Você sugeriria algo a ser melhorado?

ANEXO 4: Relação de critérios específicos para a EAD presentes no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP .

Dimensão	Indicador	Específico para a EAD	
		Sim	Não
Organização Didático-Pedagógica	Contexto educacional		X
	Políticas institucionais no âmbito do curso		X
	Objetivos do curso		X
	Perfil profissional do egresso		X
	Estrutura curricular		X
	Conteúdos curriculares		X
	Metodologia		X
	Estágio Curricular		X
	Atividades complementares		X
	Trabalho de conclusão do curso		X
	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso		X
	Atividades de Tutoria	X	
	Tecnologias de informação e comunicação – TIC no processo ensino-aprendizagem	X	
	Material Didático Institucional	X	
	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	X	
	Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem		X
	Número de vagas		X
Integração com as redes públicas de ensino		X	
Corpo docente (e tutorial – exclusivo para cursos a distância)	Atuação do núcleo docente estruturante (NDE)		X
	Atuação do coordenador		X
	Experiência do coordenador em cursos a distância	X	
	Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador		X
	Regime de trabalho do coordenador do curso		X
	Carga horária de coordenação de curso	X	
	Titulação do corpo docente do curso		X
	Regime de trabalho do corpo docente do curso		X
	Experiência profissional do corpo docente		X
	Experiência no exercício da docência na educação básica		X
	Experiência de magistério superior do corpo docente		X
	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	X	
	Funcionamento do colegiado do curso ou equivalente		X
	Produção científica, cultural, artística ou tecnológica		X
	Titulação e formação do corpo de tutores do curso	X	
	Experiência do corpo de tutores em educação a distância	X	
Relação de docentes e tutores – presenciais e a distância por estudante	X		
Infraestrutura	Gabinete de trabalho para professores Tempo Integral TI		X
	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos		X
	Sala de professores		X
	Salas de Aula		X
	Acesso dos alunos a equipamentos de informática		X
	Bibliografia básica do curso		X
	Bibliografia complementar		X
	Periódicos especializados		X
	Laboratórios didáticos especializados: quantidade		X
	Laboratórios didáticos especializados: qualidade		X
	Laboratórios didáticos especializados: serviços		X
	Sistemas de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	X	

ANEXO 5: Relação de Instituições e Polos do PROFMAT

	Instituição	Polo (Cidade)	Estado	Região	Vagas	
1	Universidade Federal de Goiás	Goânia	Goiás	Centro-Oeste	30	
		Anápolis			20	
2	Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá	Mato Grosso		20	
3	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados	Mato Grosso do Sul		20	
4	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul				20	
5	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande			15	
6	Universidade Federal de Alagoas	Maceió	Alagoas		Nordeste	20
7	Universidade Estadual de Santa Cruz	Ilhéus	Bahia			20
8	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Vitória da Conquista				15
9	Universidade Federal da Bahia	Salvador				20
10	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Juazeiro		15		
11	Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza	Ceará	10		
		Limoeiro do Norte		5		
		Maranguape		5		
		Mauriti		5		
12	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza		30		
13	Universidade Federal do Maranhão	São Luis	Maranhão	15		
14	Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	Paraíba	50		
15	Universidade Federal de Campina Grande	Campina Grande		15		
16	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	Pernambuco	25		
17	Universidade Federal do Piauí	Teresina	Piauí	40		
18	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	Rio Grande do Norte	15		
		Caicó		10		
19	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Mossoró		25		
20	Universidade Federal de Sergipe	Aracaju	Sergipe	20		
21	Universidade Federal do Amapá	Macapá	Amapá	12		
22	Universidade Federal do Amazonas	Manaus	Amazonas	20		
23	Universidade Federal do Oeste do Pará	Santarém	Pará	15		
24	Universidade Federal do Pará	Capanema		15		
25	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Porto Velho	Rondônia	15		
26	Fundação Universidade Federal do Tocantins	Palmas	Tocantins	15		
27	Universidade Federal do Espírito Santo	Goiabeiras	Espírito Santo	25		
28	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Minas Gerais	30		
29	Universidade Federal de Lavras	Lavras		25		
30	Universidade Federal de São João del-Rei	São João del Rei		15		
31	Universidade Federal de Viçosa	Viçosa		20		
32	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba		15		
33	Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada	Rio de Janeiro		Rio de Janeiro	50	
34	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro		20			
35	Universidade Estadual do Norte Fluminense	Campos	20			
36	Universidade Federal Fluminense	Niterói	25			
37	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Seropédica	20			
38	Fundação Universidade Federal do ABC	Santo André	40			
39	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP/SJRP	São José do Rio Preto	São Paulo	50		
40	Instituto de Geociências e Ciências Exatas - UNESP/RC	Rio Claro		50		
41	Universidade de São Paulo/São Carlos	São Carlos		20		
42	Universidade Federal de São Carlos			40		
43	Universidade Estadual de Londrina	Londrina		Paraná	30	
44	Universidade Estadual de Maringá	Maringá	20			
45	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa	15			
46	Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Sul	20		
47	Universidade Tecnológica Federal do Paraná			30		
48	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria		Rio Grande do Sul	15	
49	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande		20		
Total de Vagas					1192	

ANEXO 6: Relação de Cursos de Mestrado e Doutorado fora do país

Instituição	País	Cursos
University of Maryland University College	USA	- Master of Distance Education and E-learning
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Espanha	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorado en ciencia y tecnología de polímeros - Doctorado en física de sistemas complejos - Doctorado en ciencias químicas - Doctorado en física médica - Doctorado en física de procesos energéticos - Doctorado en matemáticas - Doctorado en metodología de las ciencias del comportamiento de la salud - Doctorado en psicología - Doctorado en tratamiento educativo de la diversidad en el marco de la unión europea - Doctorado en innovación e investigación en didáctica - Doctorado en investigación e organización e innovación de las instituciones educativas - Doctorado en historia de la educación y educación comparada - Doctorado en calidad y equidad en educación - Doctorado en investigación e innovación en diagnóstico y orientación educativa - Doctorado en teoría de la educación y pedagogía social - Doctorado en comunicación y educación en entornos digitales - Doctorado en lengua española y lingüística general - Doctorado en literatura y teatros españoles e hispanoamericanos en el contexto europeo - Doctorado en filología clásica - Doctorado en lingüística inglesa aplicada - Doctorado en lengua y literatura francesas - Doctorado en literatura hispánica (catalana, gallega, vasca) en el contexto europeo - Doctorado en dirección pública, hacienda pública, políticas públicas y tributación - Doctorado en intervención de la administración en la sociedad - Doctorado en unión europea - Doctorado en fundamentos clásicos del derecho patrimonial en derecho romano y derecho vigente - Doctorado en derechos fundamentales - Doctorado en derecho de la cultura - Doctorado en geografía, historia y arte - Doctorado en matemática aplicada - Doctorado en ingeniería de construcción y producción - Doctorado en tecnologías industriales - Doctorado en ingeniería avanzada de fabricación - Doctorado en ingeniería eléctrica, electrónica y control industrial - Doctorado en política y democracia - Doctorado en análisis de problemas sociales - Doctorado en filosofía - Doctorado en inteligencia artificial y sistemas informáticos - Doctorado en ingeniería de sistemas y control - Máster universitario en ciencia y tecnología química - Máster universitario en matemáticas avanzadas - Máster universitario en física médica - Máster universitario en ciencia y tecnología de polímeros
	Continúa ...	

Instituição	País	Cursos
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Espanha Continuação	<ul style="list-style-type: none"> - Máster universitario en física de sistemas complejos - Máster interuniversitario en metodología de las ciencias del comportamiento y de la salud. UNED, UCM y UAM - Máster universitario en investigación en psicología - Máster universitario en intervención psicológica en el desarrollo y la educación - Máster universitario en comunicación y educación en la red: de soc. Inf a soc. Conoc - Máster universitario en innovación e investigación en educación - Máster universitario en tratamiento educativo de la diversidad - Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas - Máster universitario en estrategias y tecnologías para la función docente en la sociedad multicultural - Máster universitario en lit. Hispánicas (catalana, gallega y vasca) en contexto euro - Máster universitario en elaboración de diccionarios y control calidad léxico español - Máster universitario en lingüística inglesa aplicada - Máster universitario en formación e inv. Literaria y teatral en el contexto europeo - Máster universitario en el mundo clásico y su proyección en la cultura occidental - Máster universitario en ciencia del lenguaje y lingüística hispánica - Máster universitario en análisis gramatical y estilístico del español - Máster universitario en tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y tratamiento de lenguas - Máster universitario en estudios franceses y francófonos - Máster interuniversitario en sostenibilidad y RSC (UNED-UJI) - Máster universitario en intervención de la administración en la sociedad - Máster universitario en unión europea - Máster universitario en seguridad - Máster universitario en derecho de seguros - Máster universitario en derechos fundamentales - Máster universitario en derechos humanos - Máster universitario en dirección pública, hacienda pública, políticas públicas y tributación - Máster universitario en métodos y técnicas avanzadas de investigación histórica, artística y geográfica - Máster universitario en la España contemporánea en el contexto internacional - Máster universitario en investigación en tecnologías industriales - Máster universitario en ingeniería del diseño - Máster universitario en investigación en ingeniería eléctrica, electrónica y control industrial - Máster universitario en ingeniería avanzada de fabricación - Máster universitario en política y democracia - Máster interuniversitario en problemas sociales (UNED-UNG) - Máster universitario en filosofía teórica y práctica - Máster universitario en lenguajes y sistemas informáticos - Máster universitario en comunicación, redes y gestión de contenidos - Máster universitario en i.a. Avanzada: fundamentos, métodos y aplicaciones - Máster universitario en ingeniería de sistemas y de control - Máster universitario en retos de la paz, la seguridad y la defensa
Northumbria University	Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> - Advanced Commercial Property Law
University of Liverpool	Inglaterra Continua ...	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorate of Business Administration (DBA) - Master of Business Administration (MBA) - Master of Business Administration Specialisations (MBA) - Master of Science in Operations & Supply Chain Management

Instituição	País	Cursos
University of Liverpool	Inglaterra Continuação	<ul style="list-style-type: none"> - Master of Science in Operations & Supply Chain Management (Oil and Gas) - Master of Science in International Accounting and Finance - Master of Science in International Management - Master of Science in International Management (Oil and Gas) - Master of Science in International Management (Health Systems) - Master of Science in Global Human Resource Management - Master of Science in Project Management - Master of Science in Project Management Specialisations - Master of Science Corporate Finance - MSc in Global Consumer Marketing - Master of Public Health (MPH) - Master of Public Health (MPH) Specialisations - Master of Science in Clinical Research Administration (MSc CRA) - Master of Science in Information Systems and Technology - Master of Science in Information Technology (MSc in IT) - Master of Science in Internet Systems - Master of Science in Computer Security - Master of Science in Software Engineering - Master of Science in Information Systems Management (ISM) - International Business Law LLM - International Finance and Banking Law LLM - Technology and Intellectual Property Law LLM
Universidad Nacional Autónoma de México	México	<ul style="list-style-type: none"> - Maestría en docencia para la educación media superior. (Campos del Conocimiento: Biología y Español) - Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información - Maestría en Ciencias Administrativas. (Campo del Conocimiento: Organizaciones, Organizaciones CIESS, Sistemas de Salud y Auditoría) - Maestría en Ingeniería. (Campo del Conocimiento: Obras Hidráulicas y Sistemas Energéticos).
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3	França	<ul style="list-style-type: none"> - Master 2 Recherche Lettres modernes
The Open University	Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> - Master Arts and Humanities - Master Business and Management - Master Childhood and Youth - Master Computing and ICT - Master Education - Master Engineering and Technology - Master Environment, Development and International Studies - Master Health and Social Care - Master Languages - Master Law - Master Mathematics and Statistics - Master Psychology - Master Science - Master Social Sciences
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey	México Continua ...	<ul style="list-style-type: none"> - Maestría en Administración Empresarial - Maestría en Comercio Electrónico - Maestría en Mercadotecnia - Maestría en Finanzas - Maestría en gestión pública aplicada - Maestría en Administración de Tecnologías de Información - Master of Science in Information Technology em parceria com a Carnegie Mellon University - Maestría en Sistemas de Calidad y Productividad - Maestría en Innovación para el Desarrollo Empresarial - Doctorado en Innovación Educativa

Instituição	País	Cursos
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey	México Continuação	<ul style="list-style-type: none"> - Maestría en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación en Asuntos Estudiantiles - Maestría en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación en Educación Básica - Maestría en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación en Educación Superior - Maestría en Ciencias de la Información - Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo - Maestría en Educación con Acentuación en Educación Media Superior - Maestría en Educación con Acentuación en Enseñanza de las Ciencias - Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje - Maestría en Tecnología Educativa con Acentuación en Capacitación Corporativa - Maestría en Tecnología Educativa con Acentuación en Medios Innovadores para la Educación - Maestría en Estudios Humanísticos
Virtual University of Pakistan	Paquistão	<ul style="list-style-type: none"> - Master of Computer Science - Master of Information Technology - Master of Business Administration

Fonte: Elaboração própria, 2010.

ANEXO 7: Relação de Professores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Corpo Docente Permanente	IES
Adriana Rocha Bruno	UFJF
Álvaro João Magalhães de Queiroz	UFJF
Anderson Lopes Belli Castanha	UFJF
André Moysés Gaio	UFJF
Beatriz de Basto Teixeira	UFJF
Clécio da Silva Ferreira	UFJF
Dalva Carolina de Menezes Yazbeck	UFJF
Eduardo Antônio Salomão Condé	UFJF
Eduardo Magrone	UFJF
Eliane Medeiro Borges	UFJF
Hilda Aparecida Linhares da S. Micarello	UFJF
José Alcides Figueiredo Santos	UFJF
Léa Stahlschmidt Pinto Silva	UFJF
Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka	UFJF
Manuel F. Palácios da Cunha e Melo	UFJF
Marcel de Toledo Vieira	UFJF
Márcia Cristina da Silva Machado	UFJF
Márcio Silveira Lemgruber	UFJF
Marcos Tanure Sanabio	UFJF
Marcus Vinicius David	UFJF
Maria Isabel da Silva. Azevedo Alvim	UFJF
Maria Tereza de A. Freitas	UFJF
Ricardo de Cristófaró	UFJF
Rosane Preciosa Sequeira	UFJF
Rubem Barboza Filho	UFJF
Terezinha Barroso	UFJF
Tufi Machado Soares	UFJF

Corpo Docente Colaborador	IES a que está vinculado
Amaury Patrick Gremaud	USP
Fernando Reimers	-
Irene Kazumi Miura	USP/RP
Marcelo Câmara dos Santos	UFPE
Maria Lúcia Castanheira	UFMG
Nigel Pelham de Leighton Brooke	UFMG
Wagner Bandeira Andriola	UFC
	UFC

Corpo Docente Convidado	IES a que está vinculado
Abraão Juvêncio de Araújo	UFPE
Alexandre Chibebe Nicolella	USP/RP
André Jalles Monteiro	UFC
André Lucirton Costa	USP/RP
Beatriz Cardoso	-
Begma Tavares Barbosa	UFJF
Claudio de Albuquerque Marques	UFC
Déa Lucia Campos Pernambuco	UFJF
Delaine Cafieiro Bicalho	UFMG
Edna Rezende Silveira de Alcântara	UFJF
Elaine Toldo Pazello	USP/RP
Eleuza Maria Rodrigues Barboza	UFJF
Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima	USP
Fabiana Carneiro Martins Coelho	UFJF
Fernando Tavares Júnior	UFJF
Francisca Izabel Pereira Maciel	UFMG
Gladys Agmar Sa Rocha	USP
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG
José Eisenberg	IUPERJ
José Francisco Soares	UFMG
José Humberto Viana Lima Júnior	UFJF
Katherine K. Merseth	Harvard Graduate School of Education
Lina Kátia Mesquita de Oliveira	UFJF
Lino de Macedo	USP
Luis Carlos de Menezes	USP
Luiz Guilherme Dacar Scorzafave	USP/RP
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	UFC
Maria Zélia Versiani Machado	UFMG
Marildes Marinho	UFMG
Mônica Correia Batista	UFMG
Nilson José Machado	USP
Pamela Mason	Harvard Graduate School of Education
Paulo Roberto Oliveira Dias	UFJF
Raquel Márcia Fontes Martins	UFLA
Richard Elmore	Harvard Graduate School of Education
Ronaldo Rocha Bastos	UFJF
Sara Mourão Monteiro	UFMG
Silvia Inês Dallavalle de Pádua	USP
Walter Beluzzo Júnior	USP/RP

ANEXO 8: Autorização de uso de imagens

Vanessa Itacaramby Pardim

De: Beatriz Teixeira [beatrizteixeira20462@hotmail.com]
Enviado em: segunda-feira, 8 de agosto de 2011 14:52
Para: Vanessa Itacaramby Pardim
Assunto: Re: Autorização Imagens

Vanessa, essas imagens você pode usar.

A foto 1 é aula presencial do PPGP.

A foto 2 é prédio do CAEd/UFJF.

Sobre os prints de tela do PPGP, você pode usar a tela de acesso. Esta é pública. Acho que outras telas não têm necessidade de você colocar.

Att.,

Beatriz

From: [Vanessa Itacaramby Pardim](#)
Sent: Monday, August 08, 2011 12:55 PM
To: [Beatriz de Basto Teixeira](#)
Cc: [Mariana Vieira](#)
Subject: RES: Autorização Imagens

Olá Profa. Beatriz, boa tarde.

Como passou de férias? Espero que bem.

As imagens a que me referi são essas que anexo a este e-mail. A Sra. considera ser possível utilizá-las?

Quanto as imagens do Moodle, a Sra. poderá me conceder alguns prints das telas?

Desde já, muito obrigada.

Abs.

Profa. Vanessa Itacaramby Pardim
Supervisor | EAD e Professora do Departamento de Gerenciais
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

itacaramby@uninove.br
(11) 3823-9099
www.uninove.br

ANEXO 9: Quadro de Disciplinas do PPGP

Áreas	Disciplinas	Nº de Créditos por disciplina	Total de Créditos da Categoria
Formação Profissional (Desta área o aluno deverá cursar 1 (uma) disciplina de cada bloco, exceção feita apenas o 4º bloco, pois o aluno deverá cursar também, obrigatoriamente a disciplina “Legislação e Políticas Locais”)	<ul style="list-style-type: none"> - Currículos e Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento Profissional e Gestão da Educação Pública - Gestão do Currículo na Escola - Avaliação e Planejamento: - Avaliação de Programas e Políticas Educacionais - Avaliação e Indicadores Educacionais - Gestão e Liderança: - Liderança Educacional e Gestão Escolar - Liderança e Gestão para a Diversidade - Políticas e Instituições: - Democracia, Direito e Políticas Públicas - Administração e Financiamento da Educação Pública - Legislação e Políticas Locais 	2	10
Estudos Transversais (O aluno deverá cursar uma das duas disciplinas do bloco gestão pedagógica e todas as disciplinas do bloco “Reforma da educação pública”)	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão Pedagógica da Educação: - Gestão Pedagógica para o Letramento - Gestão Pedagógica na Educação Matemática - Reforma da Educação Pública: - Temas de Reforma da Educação Pública I - Temas de Reforma da Educação Pública II - Estudos de Caso de Gestão I - Estudos de Caso de Gestão II 	2	10
Formação Básica Todas as disciplinas desse bloco são obrigatórias	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e suas Tecnologias I - Linguagens e suas Tecnologias II 	2	6
	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de Artes - Histórias de Vida e da Profissão 	1	
Tópicos Especiais O aluno cursa uma disciplina desse bloco por semestre letivo	<ul style="list-style-type: none"> - Tópicos em Reforma da Educação Pública - Tópicos em Avaliação Educacional - Tópicos em Liderança e Gestão Educacional - Tópicos em Gestão do Conhecimento - Tópicos em Currículo e Educação Científica no Ensino Médio - Tópicos em Cognição e Processos de Ensino e Aprendizagem - Tópicos em Economia Social - Tópicos em Educação Comparada 	1	4
Dissertação*	<ul style="list-style-type: none"> - Dissertação de Mestrado: Pesquisa de Campo - Dissertação de Mestrado: Plano de Ação Educacional 	2	4
	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa da dissertação 	4	4
TOTAL DE CRÉDITOS DO CURSO			38

* Como o Mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública é oferecido no formato Profissional, a dissertação assumi um caráter de Plano de Ação Educacional, focando uma questão que seja relevante na prática do gestor. Esse questionamento é analisado considerando os conhecimentos, as técnicas e os casos apresentados durante o curso.

ANEXO 10: Distribuição das disciplinas ao longo dos 4 (quatro) semestres de curso

Semestre	Disciplinas	Número de créditos
1º	<p>I. Área de Formação Profissional 1) “Avaliação de Programas e Políticas Educacionais” ou “Avaliação e Indicadores Educacionais” (2 créditos)</p> <p>II. Área de Estudos Transversais 2) Temas de Reforma da Educação Pública I – obrigatória (2 créditos) 3) Estudos de Caso de Gestão I – obrigatória (2 créditos)</p> <p>III. Área de Formação Básica 4) Linguagens e suas Tecnologias I – obrigatória (2 créditos) 5) Oficina de Artes – obrigatória (1 crédito)</p> <p>IV. Área de Tópicos Especiais 6) “Tópicos em Reforma da Educação Pública” ou “Tópicos em Avaliação Educacional” (1 crédito)</p>	10
2º	<p>V. Área de Formação Profissional 7) “Liderança Educacional e Gestão Escolar” ou “Liderança e Gestão para a Diversidade” (2 créditos)</p> <p>VI. Área de Estudos Transversais 8) Temas de Reforma da Educação Pública II – obrigatória (2 créditos) 9) Estudos de Caso de Gestão II – obrigatória (2 créditos)</p> <p>VII. Área de Tópicos Especiais 10) “Tópicos em Liderança e Gestão Educacional” ou “Tópicos em Gestão do Conhecimento” (1 crédito)</p> <p>VIII. Área de Formação Básica 11) Linguagens e suas Tecnologias II – obrigatória (2 créditos) 12) Histórias de Vida e da Profissão – obrigatória (1 crédito)</p>	10
3º	<p>IX. Área de Formação Profissional 13) “Desenvolvimento Profissional e Gestão da Educação Pública” ou “Gestão do Currículo na Escola” (2 créditos) 14) Legislação e Políticas Locais – obrigatória (2 créditos)</p> <p>X. Área de Estudos Transversais 15) “Gestão Pedagógica para o Letramento” ou “Gestão Pedagógica na Educação: Matemática” (2 créditos)</p> <p>XI. Área de Tópicos Especiais 16) “Tópicos em Currículo e Educação Científica no Ensino Médio” ou “Tópicos em Cognição e Processos de Ensino e Aprendizagem” (1 crédito)</p> <p>XII. Dissertação de Mestrado 17) Pesquisa de Campo – obrigatória (2 créditos)</p>	9
4º	<p>XIII. Área de Formação Profissional 18) “Democracia, Direito e Políticas Públicas” ou “Administração e Financiamento da Educação Pública” (2 créditos)</p> <p>XIV. Área de Tópicos Especiais 19) ou “Tópicos em Economia Social” ou “Tópicos em Educação Comparada” (1 crédito)</p> <p>XV. Dissertação de Mestrado 20) Plano de Ação Educacional – obrigatória (2 créditos) 21) Defesa da Dissertação – obrigatória (4 créditos)</p>	9

ANEXO 11: Origem Geográfica dos Alunos do PPGP

Cidade	UF	Qtd.	
Camocim	CE	1	
Canindé		1	
Cascavél		1	
Crateús		1	
Fortaleza		7	
Iguatu		1	
Jaguaribe		1	
Maranguape		1	
Palmácia		1	
Brasília		DF	1
Gama			1
Vitória	ES	1	
Baependi	MG	1	
Belo Horizonte		13	
Cana Verde		1	
Coronel Fabriciano		1	
Diamantina		1	
Governador Valadares		2	
Juiz de Fora		19	
Montes Claros		2	
Nova Era		1	
Pará de Minas		2	
Passos		1	
Patrocínio		2	
Pouso Alegre		1	
São João del-Rei		1	
São Sebastião do Paraíso		1	
Teófilo Otonio		1	
Tocantins		1	
Uberaba		1	
Uberlândia		1	
Viçosa		1	
Angra dos Reis		RJ	1
Cachoeiras de Macacu	1		
Itatiaia	1		
Maricá	1		
Niterói	2		
Petrópolis	3		
Resende	2		
Rio de Janeiro	4		
São João de Miriti	1		
São João do Paraíso	1		
Três Rios	1		
Vassouras	1		
Volta Redonda	1		
Caxias do Sul	RS		1
Gravataí		1	
Santa Maria		1	