

O USO DA EDUCAÇÃO *ONLINE* COMO ESTRATÉGIA PARA AMPLIAR O ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA

Vanessa Pardim, Emerson Maccari

Universidade Nove de Julho

v_itacaramby@yahoo.br; emersonmaccari@gmail.com

Resumo

É vital, para qualquer nação ser considerada desenvolvida, o constante investimento na educação. No Brasil, oportunizar o acesso à educação para todos não se constitui uma tarefa das mais fáceis, porém necessária para contribuir com o desenvolvimento econômico e social. A pós-graduação *stricto sensu* tem um papel fundamental nesse sentido, pois é essencial para a formação de recursos humanos de alto nível que serão responsáveis pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. Nesse sentido, a educação *online* pode contribuir para a formação de mestres e doutores, pois permite romper com as barreiras de tempo e espaço existentes na educação. Em função do exposto, este trabalho teve por objetivo analisar o uso da educação *online* como estratégia para ampliar o acesso a este nível de ensino. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e, para sua condução, foi escolhido o método fenomenológico e o Estudo de caso como estratégia de pesquisa. A análise dos dados evidenciou, dentre outros, que a proposta do curso foi aprovada por atender aos critérios estabelecidos pela área para os cursos presenciais, mas, no que se refere ao emprego da educação *online*, estão se pautando, no conhecimento desenvolvido com a oferta de cursos de graduação a distância, em função da inexistência de critérios específicos, o que pode ser um empecílio para a estratégia de adoção dessa modalidade como possibilidade de ampliar o acesso a esse nível de ensino.

Palavras-chave: educação *online*, pós-graduação *stricto sensu*, semipresencial.

1. INTRODUÇÃO

A introdução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação não é algo novo. No Brasil, são várias as iniciativas do Ministério da Educação (MEC) que, por meio de suas diversas pastas, vem fomentando a introdução das tecnologias e do método de Educação a Distância (EAD) ao ensino presencial.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um exemplo, uma vez que tem por objetivo 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 (Capes, 2012).

Outra iniciativa do poder público que ganhou destaque no cenário educacional é a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criada 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 se constitui em 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” (Capes, 2012).

Inicialmente a UAB 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). Porém, no ano de 2011, a UAB constituiu uma rede para a oferta do programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) semipresencial, visando atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

O curso é destinado, prioritariamente, a professores das redes públicas de educação básica que atuem na docência, na área de matemática. O objetivo desta iniciativa é a formação continuada de professores das redes públicas, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, mediante o emprego da EAD.

Ao oferecer um curso de pós-graduação *stricto sensu* a distância, a UAB também tem por objetivo servir de base para a implementação de novas iniciativas, quer seja no sistema público ou privado de ensino, sempre levando em consideração os pré-requisitos exigidos pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Apesar da existência desse curso e de outro na área de educação, ambos ofertados na modalidade semipresencial, a CAPES ainda não se manifestou oficialmente a respeito da utilização da EAD em programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente no

que se refere ao estabelecimento de normas complementares às já existentes para os programas oferecidos no formato presencial.

A CAPES, mesmo não tendo se posicionado oficialmente a esse respeito, já vinha com ações para 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 Nº 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 infra-estrutura (*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 cinco Instituições de Ensino Superior (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).

Conforme consta do Plano Nacional de Pós-Graduação (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 expansão das 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, 2004, p.8).

A EAD, nesse sentido, seria um recurso facilitador de ações nessa direção. Em reconhecimento ao potencial de utilização da EAD nos programas de mestrado e doutorado, nos dois últimos Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), cujo período de vigência corresponde a 2005-2010 e 2011-2020, essa modalidade é indicada para utilização nesse nível de ensino, desde que em projetos inovadores e em áreas estratégicas, visando ampliar a oferta e, conseqüentemente, a formação de recursos humanos para os diversos setores da sociedade. Também é indicada para a utilização em programas de formação e qualificação do corpo docente, da educação básica e do ensino fundamental, em atividade.

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.

Em função do exposto, surgiu a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho: Como o uso da educação *online* pode servir de estratégia para ampliar o acesso à pós-graduação *stricto sensu*?

Para responder essa pergunta, esta pesquisa teve como objetivo geral Analisar como o emprego da educação *online* pode contribuir para ampliar o acesso à pós-graduação *stricto sensu*.

Os objetivos específicos definidos foram: Apresentar o cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira; 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.

Esta pesquisa é relevante e atual por abordar um tema que é pouco explorado pela comunidade acadêmica, merecendo uma investigação sistemática que busque contribuições para a discussão que hoje se coloca, principalmente porque o uso das TICs 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.

Ao consultar o Documento de Área, responsável por estabelecer as diretrizes que orientam as ações dos gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de todas as 46 áreas do conhecimento cadastradas no Portal da CAPES, não há nenhuma menção ou orientação específica para IES interessadas em ofertar cursos a distância ou semipresenciais, porém, no Coleta CAPES, sistema informatizado, desenvolvido para coletar informações dos programas, há um campo específico para os cursos que se utilizam da EAD.

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* (Brasil, 2005).

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 complementares 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.

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 dois cursos de mestrado profissionais, semipresenciais, em todo o país.

A seguir será apresentada a fundamentação teórica que forneceu as bases desta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As intensas transformações proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm provocando, cada vez mais, discussões sobre suas reais contribuições para não só ampliar o acesso à educação nos níveis fundamental, médio e superior, mas, e principalmente, sua capacidade para fomentar novas atitudes e metodologias de ensino-aprendizagem.

A utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem, presencial ou a distância, apresenta-se como um desafio para as instituições de ensino de todos os níveis, pois a utilização da tecnologia, por si só, não é a responsável pela formação do pensamento crítico de professores e alunos. Além disso, se faz necessário levar em consideração,

quando da escolha da tecnologia mais adequada, o público-alvo e a infraestrutura disponível.

A Internet é a TIC que mais se popularizou, pois permite o acesso a múltiplos meios para interação, 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). Kenski (2008, p. 18) corrobora ao afirmar que “Desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas”.

É válido ressaltar que sua influência 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 inicialmente foi recebida pela educação como um veículo para distribuição de materiais didáticos, mas, com o passar do tempo, passou a ser reconhecida como tendo potencial para apoiar modelos de educação mais participativos (Scagnoli, 2009). Nesse contexto, há a necessidade de desenvolver novas formas de ensinar e aprender, mudando, conseqüentemente, a relação entre professor e aluno.

A história da Educação a Distância (EAD) se confunde com os avanços das TICs e muitos tendem a associar o seu surgimento à popularização da Internet, quando na verdade surgiu com os cursos por correspondência (Nunes, 2009). Porém, a popularização da Internet imprimiu um novo ritmo à EAD, uma vez que permite que as instituições de ensino, em todos os níveis, expandam seu campo de atuação para além do horário regulamentar e, também, além de suas fronteiras de atuação.

As salas de aula físicas passam a conviver com as virtuais, derrubando as barreiras, de tempo e espaço, presentes no processo de ensino-aprendizagem, criando um novo conceito, a educação *online*, que traz novos desafios para quem ensina e quem aprende.

A educação *online*, uma dentre as várias formas de fazer EAD, constitui-se em um campo fértil de possibilidades para potencializar ações voltadas à educação. Para viabilizá-la se faz necessário, obrigatoriamente, fazer o uso da Internet como fonte de

informação, comunicação e colaboração. Os benefícios da educação *online* são: flexibilidade, conveniência, comunicação, senso de comunidade e personalização de experiências de aprendizagem (Scagnoli, 2009). 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.

A viabilização de cursos *online* só é possível mediante a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que reúnem recursos tecnológicos que oportunizam a oferta de cursos acessíveis pela Internet (Moran, 2006; Scagnoli, 2009; Filatro, 2010), segundo Kenski (2003, p. 55), podem ser definidos como “Local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes”.

É válido ressaltar que os AVAs, também vêm sendo utilizados na educação presencial. A integração entre o ensino presencial e a EAD, cada vez mais, vem ganhando adeptos, pois tem permitido criar modelos mais ágeis e flexíveis. 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”. É válido ressaltar que caberá a cada instituição de ensino encontrar o ponto de equilíbrio, de acordo com as especificidades de seu público-alvo e da área do conhecimento dos cursos ofertados, uma vez que, segundo Scagnoli (2009), a educação *online* não pode atender ao propósito de todas as disciplinas da mesma maneira.

Assim, a sala de aula continuará sendo o espaço de encontro físico entre professores e alunos, mas as aulas ganharão novos contornos, incorporando elementos que expandam seu campo de atuação, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem (Kenski, 2008; Scagnoli, 2009).

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”.

A viabilização de cursos, 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 (*sic*) do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-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* há uma grande variedade de nomenclaturas, variando de acordo com a concepção pedagógica do curso, nesta pesquisa optou-se pela denominação tutor, pois é a mais comumente utilizada (Oliveira, Lima & Mercado, 2008; Brasil, 2007).

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, 2007, 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, Spanhol, Limas & Casso, 2004). Freire (1987, p. 68) corrobora quando diz “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. O aluno terá que desenvolver uma postura autônoma, se tornando protagonista e não mais telespectador do processo de construção do conhecimento.

É válido ressaltar que a introdução das TICs na educação presencial ou a distância, por si só, não transformará o processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa” (Oliveira, 2003, p.

43). Para conseguir a excelência acadêmica será preciso bons projetos pedagógicos que primem pelo trabalho colaborativo e que rediscutam o papel dos diferentes sujeitos do processo educacional.

Apresentada revisão bibliográfica que forneceu as bases para a condução desta pesquisa, a próxima seção destinar-se-á a apresentar o método de pesquisa empregado.

3. MÉTODO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois 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). Além de qualitativa, sua natureza é exploratória, pois, de acordo com Gil (2009, p. 27)

[...] 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 como estratégia para ampliação do acesso a esse nível de ensino. Essa afirmação é possível, uma vez que foram realizadas pesquisas em diferentes bases de dados, mas o retorno não foi suficientemente representativo, a ponto de justificar, por exemplo, um estudo quantitativo.

Para condução 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.

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 trabalhar fenomenologicamente a percepção da coordenação e dos alunos de um mestrado semipresencial sobre o uso da educação *online* como estratégia para ampliação do acesso a esse nível de ensino, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa que, 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.

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 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.

Para coletar os dados foram utilizadas as seguintes fontes de evidência: entrevista em profundidade, observação e questionário aberto, permitindo-se assim a triangulação de dados.

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. Os sujeitos sociais escolhidos foram: a) Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, Vice Coordenadora, doravante citada entrevistada, e os Alunos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Para analisar as evidências encontradas, optou-se pela utilização da técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2010).

Compreendida a opção metodológica desta pesquisa, na próxima seção, os dados coletados serão apresentados e analisados.

4. COMPREENDENDO E ANALISANDO O FENÔMENO

A UFJF enviou à CAPES, no ano de 2009, a proposta do PPGP, a ser oferecido na modalidade semipresencial. Aprovado na área de educação, com conceito três, é o único programa, dentre todos os 122 da área, que atua nessa temática e nesse formato.

A criação desse curso atende ao que prevê o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 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 uma área de concentração “Gestão e Avaliação da Educação Pública” e 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.

No que se refere à operacionalização das atividades, o curso tem duração de dois anos. As atividades presenciais são realizadas no *campus* da UFJF, nos meses de Julho e Janeiro, totalizando 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 quatro meses, durante quatro períodos consecutivos.

É válido ressaltar que apenas as disciplinas de 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 quatro horas de atividades, sendo uma no formato síncrono e três no formato assíncrono. Já as disciplinas de um crédito são oferecidas somente no formato presencial.

Ao todo, os alunos devem cursar 34 créditos em disciplinas e mais quatro referentes à defesa da dissertação. 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. O curso, mesmo sendo oferecido na modalidade semipresencial, é mais presencial do que a distância, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: 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: Elaborado pelos autores, 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 apenas para manter o aluno em contato com a vida acadêmica enquanto não está no *campus* da Universidade.

Esse posicionamento da Coordenação do PPGP pode ser um reflexo da falta de diretrizes orientadoras para as IES interessadas em oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* semipresenciais e/ou totalmente a distância. É válido ressaltar que não há a necessidade de criar um novo documento voltado apenas para os cursos oferecidos nesses formatos, mas sim introduzir alguns parágrafos que contemplem as necessidades de todos.

O PPGP foi gestado no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e envolve professores associados de outras cinco 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 interdisciplinar, a composição do corpo docente do PPGP também possui um caráter interinstitucional, uma vez que participam professores/pesquisadores vinculados a outras cinco universidades brasileiras, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto (USP); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Universidade Federal de Pernambuco (UFPB) (PPGP, 2011). O PPGP também mantém acordo de cooperação com a *Graduate School of Education*, de *Harvard*, desde 2008.

O corpo docente do PPGP é dividido, assim como ocorre nesse nível de ensino, em três categorias, a saber: permanente, colaborador e convidado. O corpo docente permanente, no número de 27, é oriundo das cinco áreas da universidade envolvidas no projeto. O corpo docente colaborador, por sua vez, é composto por sete professores. E por fim, os professores convidados, no número de 39, são provenientes de 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 PNPGE (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.

É válido ressaltar que a composição do corpo docente, ao mesmo tempo em que é rica, por envolver diversas áreas do conhecimento – Educação, Ciências Sociais, Artes e Design, Administração e Economia –, também poderá vir a ser prejudicial ao programa, pois exigirá 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, comprometendo 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 PPGP também conta com a figura do tutor. Esse profissional, com titulação mínima de Mestre, é responsável por acompanhar os alunos no período em que estão cursando disciplinas a distância. A escolha desses profissionais ocorre mediante processo seletivo, e 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 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 encontros presenciais do curso, participando das disciplinas que acompanharam nos momentos a distância.

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.

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”. 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*.

No que se refere à plataforma utilizada, a entrevistada afirmou saber da existência de outros AVAs, livres ou proprietário, 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 nós pretendemos oferecer aos alunos”.

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

[...] quando os alunos estão cursando 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 UFJF, 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 [...] você usa a tecnologia para aproximar, sem dispensar a participação intensa das pessoas nesse processo educativo.

Na percepção dos alunos, o caráter de semipresencialidade 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.

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 oito cidades brasileiras, tudo isso para formar uma turma de 120 alunos – uma média de 22 candidatos por vaga.

Analisando o número de alunos ingressantes com o de docentes do corpo permanente do PPGP, que são responsáveis pela orientação, o número varia entre quatro e cinco alunos por professor, o que se constitui 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 consolidação do programa.

No que se refere à motivação dos alunos para a escolha do curso, foram várias as razões apresentadas, mas, diferentemente do que se supunha, apenas sete dos 96 entrevistados, ou seja, 7,3% escolheram o curso por ele ser semipresencial, os demais optaram por outros motivos, como, por exemplo, Interesse na área de concentração do curso; Crescimento profissional; Qualidade do programa e da Instituição; Por ser Mestrado Profissional; Por atender à disponibilidade de tempo; e Possibilidade de cursá-lo sem abandonar as atividades profissionais.

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, mais ou menos, no momento da escolha do curso.

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. 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 da profissão.

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, em número suficiente, para escoar a produção do PPGP. Isso, no longo prazo, poderá trazer consequências para o programa, principalmente no que se refere à 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”.

Os alunos por sua vez, deixam claro a falta de clareza sobre a importância desse quesito para a avaliação de qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu* e, principalmente, para a formação acadêmica.

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

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

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

Em relação à satisfação com o curso, os alunos estão satisfeitos, alguns mais e outros menos, porém há vários relatos que chamam atenção 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 os relatos a seguir:

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.

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

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

Há outros relatos, todos apontando para a qualidade do curso, porém há queixas constantes sobre o número excessivo de atividades, o que é um reflexo do alto

número de créditos que os alunos têm que cumprir. Em função disso, as sugestões para melhoria do curso, em sua grande maioria, se referem à redução do caráter disciplinar do curso ou “Ampliação do tempo total do curso para que o volume de informações fosse diluído no tempo, possibilitando maior aproveitamento (R28)”. Como isso não é possível, 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 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

O PPGP tem um grande desafio pela frente, que é o de ampliar o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, mas sem perder a qualidade reconhecida e conquistada no cenário da educação mundial. Esse desafio se intensifica na medida em que é preciso gerir um mestrado profissional e que é oferecido na modalidade semipresencial, uma vez que são duas frentes relativamente novas no cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Além de profissional e semipresencial, 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, 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. No que se refere à produção científica, técnica e tecnológica, o programa precisa somar esforços para fazer com que os alunos se conscientizem de que, mesmo num programa profissional, eles terão que produzir peças de qualidade que sejam, preferencialmente, de caráter aplicado para resolver problemas de cunho mais prático.

Outro esforço necessário será abrir espaços nos eventos científicos e nos periódicos, da área de educação e correlatas, para escoar a produção, tanto docente quanto discente. Para abrir mais espaço, o programa poderá criar seus próprios eventos e periódicos, mas apenas esses veículos não resolverão o problema, já que o programa se tornará endógeno. Uma possibilidade seria, se é que ainda não existe, consolidar uma parceria com os programas aos quais os professores colaboradores e convidados pertencem.

Como o objetivo do programa é se consolidar no cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, se faz necessário realizar os seguintes ajustes: reduzir o número de créditos em disciplinas, permitindo assim que os alunos se dediquem ao desenvolvimento da dissertação; antecipar o início das orientações para que os alunos possam ter tempo suficiente para apresentar trabalhos de acordo com os padrões de qualidade vigentes; oficializar políticas de incentivo à produção científica, técnica e tecnológica, mas fornecendo as condições necessárias; entre outras coisas que a Coordenação julgar pertinentes.

Em suma, o PPGP ainda é muito jovem, pois tem pouco mais de dois anos de funcionamento e ainda não passou por nenhuma avaliação trienal para mensurar o seu desempenho. Quando isso ocorrer será possível verificar se a área considera que as estratégias adotadas pela Coordenação do PPGP contribuíram para a evolução do programa e, principalmente, se está mantendo os padrões de qualidades exigidos para esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 203-217.

Acevedo, C. R., & Nohara, J. J. *Monografia no curso de Administração: guia completo de conteúdo e forma*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

Blikstein, P., & Zuffo, M. K. As sereias do ensino superior. In Silva, M. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 06/02/2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº. 5.622**, de 20 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 06/02/2012.

Capes. *A Universidade aberta do Brasil*. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em 08/04/2012.

_____. *Edital Pró-Administração Nº 09 / 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf. Acesso em 06/04/2012

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em 03/02/2012.

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

Collis, J., & Hussey, R. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, i., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr M. W., & Nanzhao, Z. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Filatro, A. *Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Kenski, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

Maccari, E. A., & Quoniam, L. 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: 12/12/2011.

Moran, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In Silva, M. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo, 2006.

Nunes, I. B. A história da EAD no mundo. In Litto, F. M; Formiga, M. (orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Oliveira, C. L. de A. P., Lima, J. G. de O. & Mercado, L. P. L. Tutoria online no Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação. In Mercado, L. P. L. (org.). *Práticas de formação de professores na educação a distância*. Maceió: EDUFAL, 2008.

Oliveira, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

Scagnoli, N. A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. In *Policy Futures in Education*, v. 7 n. 5, 2009.

Souza, C. A. de, Spanhol, F. J., Limas, J. C. de O. & Casso, M. P. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=762&dd99=view>. Acesso em: 12/12/2011.

Tham, C. M. & Werner, J. 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.

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.

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