

Título do Trabalho: A educação *online* chegando na pós-graduação *stricto sensu*: o que pensam os sujeitos que vivem essa experiência?

AUTORES

VANESSA ITACARAMBY PARDIM

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

v_itacaramby@yahoo.com.br

EMERSON ANTONIO MACCARI

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

emersonmaccari@gmail.com

RESUMO

O sistema educacional brasileiro possui assimetrias de toda ordem. Na pós-graduação *stricto sensu* a concentração existente, em algumas regiões e em alguns estados, no que se refere à oferta de cursos, número de ingressantes e concluintes, tem se constituído em um dos empecilhos para o desenvolvimento social e econômico do país. Nesse cenário, a educação *online* se apresenta como um recurso importante na tentativa de reduzir as assimetrias existentes, pois permite romper as barreiras de tempo e espaço existentes no modelo presencial. Este artigo tem 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 sua condução foi empregado o método fenomenológico e o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Os resultados indicam que embora o programa pesquisado optasse pelo uso da educação online em sua proposta, ele foi avaliado e aprovada pela CAPES por atender aos critérios estabelecidos para cursos presenciais. Nesse sentido, identificou-se a necessidade de critérios orientadores específicos para o emprego da educação *online*. Na percepção dos alunos, a semipresencialidade não foi o fator decisivo para a escolha do curso, mas exerceu forte influência. A redução do número de disciplinas presenciais e o incentivo à produção científica foram indicados como pontos a serem melhorados.

Palavras-chave: educação *online*; semipresencial; e programa de pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

The Brazilian educational system has imbalances of all kinds. In graduate area is the same. There are concentration existing in some regions and in some states, as regards the provision of courses, number of freshmen and seniors, has become one of the impediments to social and economic development of the country. In this scenario, the online education presents itself as an important resource in an attempt to reduce existing imbalances, because it allows to break the barriers of time and space in the model face.

This article aims to analyze how students and coordination of a graduate program of blended perceive the use of online education. The phenomenological method was used and the case study as research strategy. The results indicate that although the program surveyed opted for the use of online education in his proposal, it was evaluated and approved by CAPES meet the criteria for a regular courses. Accordingly, we identified the need for specific guidance criteria for the use of online education. In the perception of students, semi distance education was not the deciding factor for choosing the course, but a strong influence. Reducing the number of regular disciplines and encouraging attendance at scientific production were indicated as points to be improved.

Key-words: online education; semi distance education; graduate program.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm provocando, cada vez mais, discussões sobre suas contribuições para ampliar ou dar novos contornos aos formatos tradicionais de construção do conhecimento. A Internet é a TIC que mais se destacou, 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”.

A introdução das TICs no meio educacional ocorre, tanto no ensino presencial quanto no a distância, ou seja, 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 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. Esse tipo de espaço tem suscitado discussões sobre o papel de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude dos avanços provocados pelas TICs, vive-se o que alguns autores chamam de a era da informação (CASTELLS, 2003), pois quanto mais se aprende percebe-se que ainda há muito a aprender (KENSKI, 2008). 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”. É por isso que hoje o padrão vigente é o da educação ao longo da vida ou educação continuada (KENSKI, 2008), uma vez que 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 pelas 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”.

Em função desse cenário, a Educação a Distância (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. 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.

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 semipresencialmente e algumas propostas descontinuadas.

Ao mesmo tempo, tem se tornado muito comum encontrar *blogs*, listas de discussões, fóruns, dentre outros, nos quais as pessoas 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.

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*? Esse questionamento é relevante e atual por ser pouco explorado pela comunidade acadêmica, merecendo uma investigação sistemática que busque contribuições mais bem fundamentadas para a discussão que hoje se coloca.

2. Revisão bibliográfica

A evolução das TICs vem provocando drásticas mudanças no mundo. 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” (KENSKI, 2008, p. 21). É válido ressaltar que os avanços tecnológicos não resultam somente em novos *hardwares e softwares*, mas em mudanças de comportamento individuais e coletivos.

A Internet é a TIC que se tornou mais popular nos últimos anos do segundo milênio, 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).

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). Nesse contexto, há a necessidade de desenvolver novas formas de ensinar e aprender, mudando, conseqüentemente, a relação entre professor e aluno.

Nesse contexto, a EAD surge como uma modalidade de ensino alternativa ou complementar à educação formal presencial, uma vez que permite às instituições de ensino, em todos os níveis, expandir seu campo de atuação para além do horário regulamentar e, também, além de suas fronteiras de atuação.

É válido ressaltar que, “[...] 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 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).

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.

O AVA, recurso tecnológico utilizado para viabilizar a educação *online* (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”. Nesses espaços, independentemente do modelo pedagógico, é preciso garantir que os alunos se sintam como se estivessem fisicamente reunidos em uma sala de aula presencial, mesmo acessando em dias e horários diferenciados.

A utilização do AVA na educação *online* é essencial, mas também vem sendo empregado no 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 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 expandem seu campo de atuação, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2008; SCAGNOLI, 2009).

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 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, *et al*, 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”.

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.

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 pesquisa 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). Além de 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 delinear de forma mais precisa o problema”. Gil (2009, p. 27) corrobora 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 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*, 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 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*?

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 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - 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) de 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 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 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 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 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.

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 mestrands, 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 dedicar 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 Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem um grande desafio pela frente, que é justamente o de gerir um mestrado profissional na modalidade semipresencial, uma vez que são duas frentes relativamente novas no cenário da pós-graduação *stricto sensu*. Além de profissional e semipresencial, é composto por um corpo docente multidisciplinar e interinstitucional, o que torna esse programa inovador em vários sentidos. Por esta característica ele 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 esses atributos 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 é a consolidação das parcerias 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 presenciais, 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 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 existentes na própria natureza do curso e, o impacto social proveniente desta 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. 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, conceitos seis e sete na avaliação da CAPES, percebem o uso da educação *online* nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* presenciais ou como possibilidade de ofertar cursos semipresenciais e a distância;
- Realizar um estudo comparativo entre os 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;
- E por fim, 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;

6. REFERÊNCIAS

- 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.
- ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Monografia no curso de Administração: guia completo de conteúdo e forma**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 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.
- 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: 06/02/2010.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- 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.
- 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.
- 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.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- SCAGNOLI, Norma. A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. In **Policy Futures in Education**, v. 7 n. 5, 2009.
- 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.
- 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.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.