

A educação *on-line* na pós-graduação *stricto sensu*: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

On-line education in graduate study: the experience of a professional master's program in the Management and Evaluation of Public Education

La Educación a Distancia en los estudios de postgrado: la experiencia de un máster profesional en Gestión y Evaluación de la Educación Pública

Vanessa Itacaramby Pardim, mestre em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e supervisora do Departamento de Educação a Distância da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: itacaramby@uninove.br.

Emerson Antonio Maccari, doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: maccari@uninove.br.

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o uso da educação *on-line* em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O método escolhido foi o fenomenológico, e a estratégia de pesquisa, o estudo de caso. Concluiu-se que o programa analisado aprovou sua proposta por atender a critérios estabelecidos para cursos presenciais. No que se refere ao uso da educação *on-line*, a coordenação está se pautando principalmente nas experiências com a graduação, em razão da ausência de critérios orientadores para os cursos *stricto sensu*. Na percepção dos alunos, a possibilidade de fazer o curso de forma semipresencial não foi o elemento mais relevante para a escolha do curso.

Palavras-chave: Educação *On-Line*. Semipresencial. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Capes.

Abstract

This research aimed to examine the use of online education in a master's program in the Management and Evaluation of Public Education. The chosen method was phenomenological in nature, and the research strategy involved the use of a case study approach. We conclude that the program's proposal was approved because it met the criteria for regular academic programs. Regarding the use of online education, coordination is being based mainly on experiences at the undergraduate level, due to the absence of guiding criteria for the graduate courses. In the perception of the students, the possibility of blended learning was not the most important element for choosing the course of study.

Keywords: On-line Education. Blended Learning. Graduate Program. Capes.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo examinar el uso de la educación a distancia en un programa de estudios de postgrado *stricto sensu* en Gestión y Evaluación de la Educación Pública. El método elegido fue el de la estrategia fenomenológica y la investigación el del estudio de caso. Se concluyó que el programa analizado aprobó su propuesta por cumplir con los criterios establecidos para los cursos presenciales. Con respecto a la utilización de la educación a distancia, la coordinación se basa, sobre todo en las experiencias con la graduación, debido a la ausencia de criterios orientadores a los cursos *stricto sensu*. En la percepción de los estudiantes, la posibilidad de llevar a cabo el curso de forma semipresencial no fue el elemento más importante para elegir el curso.

Palabras clave: Educación a Distancia. Semipresencial. Programa de Posgrado *stricto sensu*. Capes.

Introdução

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

Os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), quando aplicados à educação, permitem que as ações sejam potencializadas em virtude do rompimento das barreiras de tempo e de espaço, uma vez que, para aprender, não é necessário estar exclusivamente em uma sala de aula presencial, pois vive-se o momento da educação sem fronteiras, planetária e virtual (KENSKI, 2008; MORAN, 2006).

Para que todos tenham a possibilidade de optar pela educação ao longo da vida ou para que, antes disso, tenham acesso à educação, é preciso que o sistema educacional esteja preparado e propicie as condições necessárias para o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos nos diversos níveis de ensino. Ampliar o acesso não significa apenas criar novos prédios escolares e disponibilizar mais vagas, mas também flexibilizar a forma de oportunizar o acesso às aulas para atender a um público que, por motivos diversos, não consegue frequentar os cursos regulares.

No caso da pós-graduação *stricto sensu*, desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que vigorou entre 1975 e 1979, um assunto recorrente é o planejamento da expansão da pós-graduação no País de forma equilibrada entre as diversas áreas do conhecimento e regiões. Essa expansão se dá não só com a formação de recursos humanos, mas também, e principalmente, com a fixação deles em seus locais de origem (CAPES, 2010).

Conforme consta dos vários PNPGs, é indiscutível a importância da expansão da pós-graduação *stricto sensu* para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, para promover avanços no campo da ciência e da tecnologia, gerando impacto no setor empresarial, e também para expandir as pesquisas e publicações, principalmente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil.

A educação *on-line*, nesse sentido, seria um recurso facilitador de ações nessa direção. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reconhece isso e vem se manifestando em relação à utilização da Educação a Distância (EaD) nos programas de mestrado e doutorado. Nos últimos PNPGEs, a utilização da EaD é incentivada, desde que em projetos inovadores e em áreas estratégicas, além de em programas de formação e qualificação do corpo docente, da educação básica e do ensino fundamental, em atividade (CAPES, 2004).

O que está em questão não é a substituição do modelo presencial pelo virtual, mas como incorporar a educação *on-line* para fortalecer e ampliar o alcance dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando não só ampliar a oferta, mas também a cooperação entre as instituições de ensino superior (IES) públicas e particulares.

Em razão do exposto, faz-se necessário compreender: como o uso da educação *on-line* em um programa de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo percebido pelos alunos e pela coordenação do curso?

Esse questionamento é relevante e atual, uma vez que, além de não haver diretrizes para a implantação e o acompanhamento do uso da educação *on-line* 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 sete cursos de mestrado profissional ofertados na modalidade semipresencial em todo o País.

Por se tratar de um tema novo – não por ser recente, mas por ser pouco explorado pela comunidade científica –, ele merece uma investigação sistemática, buscando novas contribuições para a temática.

Considerações a respeito da educação *on-line*

A evolução das TICs vem provocando drásticas mudanças no mundo, e, de certa forma, elas são naturais, uma vez que “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (KENSKI, 2008, p. 21), ou seja, 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, e sua influência vai além das facilidades de criação, acesso e divulgação de informações, na medida em que “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 passou a ser reconhecida como tendo potencial para apoiar modelos de educação mais participativos (SCAGNOLI, 2009). Nesse contexto, a EaD surge como uma modalidade de ensino alternativa ou complementar à educação presencial, uma vez que permite às instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, expandir seu campo de atuação para além do horário regulamentar e de suas fronteiras de atuação (KENSKI, 2008).

Muitas são as definições existentes para a EaD, mas a maior parte delas está fundamentada em dois pontos principais: tempo e espaço (RAMAL, 2006; FILATRO, 2010). Kenski (2008, p. 75) corrobora essa afirmação ao definir a EaD como “uma educação que liberta os envolvidos na ação educativa das rígidas determinações dos espaços e tempos da educação escolar tradicional”.

O processo ensino-aprendizagem na EaD é viabilizado de forma síncrona ou assíncrona. Síncrona é quando a comunicação/interação entre os sujeitos do processo acontece em tempo real, por meio de *chat*, teleconferência, telefone etc. O meio assíncrono, por sua vez, é caracterizado pela não comunicação/interação em tempo real, como é o caso do fórum, *e-mail*, lista de discussão etc. (SCAGNOLI, 2009; FILATRO, 2010).

A educação *on-line*, uma entre as várias formas de se fazer EaD, constitui um campo fértil de possibilidades para potencializar ações voltadas à educação, pois implica, obrigatoriamente, o uso da Internet como fonte de informação, comunicação e colaboração.

Segundo Moran (2006), a educação *on-line* pode ser aplicada da educação infantil ao 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. Os benefícios da educação *on-line* são: flexibilidade, conveniência, comunicação, senso de comunidade e personalização de experiências de aprendizagem (SCAGNOLI, 2009).

Assim como no ensino presencial se faz necessário ter um espaço chamado sala de aula para viabilizar o processo ensino-aprendizagem, na educação *on-line* é essencial contar com o apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (MORAN, 2006; GEITH; VIGNARE, 2008; SCAGNOLI, 2009; FILATRO, 2010) que, segundo Kenski (2003, p. 55), pode ser definido como um “local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes”.

A hipertextualidade é uma característica presente nesses espaços, uma vez que permite a articulação dos diversos materiais disponíveis na rede. No AVA, os alunos definem a rota para a construção do conhecimento, orientados pelos tutores, o que, segundo Kenski (2008, p. 95), “[...] facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem”.

A integração entre o ensino presencial e o a distância, cada vez mais, está se tornando inevitável, uma vez que “[...] o ensino convencional [se beneficia] com as inovações técnicas e metodológicas trazidas pela EaD, e o ensino a distância [se beneficia] pela longa experiência e excelência acadêmica das universidades” (BELLONI, 2010). Assim, a sala de aula continuará sendo o espaço de encontro físico entre professores e alunos, mas as aulas ganham novos contornos, incorporando elementos que expandem seu campo de ação, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem (KENSKI, 2008; SCAGNOLI, 2009).

Um curso oferecido parte presencial e parte a distância é conhecido como semipresencial ou *blended learning*. Esse tipo de curso demanda dos envolvidos encontrar o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, uma vez que é preciso respeitar as especificidades de cada área do conhecimento (SCAGNOLI, 2009; MORAN, 2006).

Um curso ministrado via educação *on-line*, mediado pelo AVA, precisa garantir que o aluno possa, por meio de discussões sobre textos, estudos de caso, desenvolvimento de projetos entre outros, se sentir provocado, podendo não só construir respostas para suas dúvidas, como também formular novos questionamentos (KENSKI, 2008; MORAN, 2006). A responsabilidade por construir um ambiente com essas características é do professor, pois será ele quem mediará o processo ensino-aprendizagem.

Quando se fala em professor na educação *on-line* há uma grande diversidade de nomenclaturas, variando de acordo com a concepção pedagógica do curso. Nesta pesquisa, optou-se pela denominação tutor (MORAN, 2006; MARTINS, 2003), a mais comumente utilizada.

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, em um contexto a distância, os alunos possam construir e desconstruir significados, percorrendo o caminho para o aprimoramento do conhecimento, mas sem perder a autonomia.

Exposto o referencial teórico que forneceu as bases para a condução desta pesquisa, o próximo tópico destina-se a apresentar o método empregado para responder à pergunta da pesquisa.

Método de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, parte da suposição ontológica de que o mundo é “socialmente interpretado e somente entendido com o exame das percepções dos atores humanos” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 56), ou seja, lida com os fenômenos oriundos de ações e comportamentos gerados pela mente humana.

Além de constituir uma pesquisa qualitativa, sua natureza é exploratória, o que, de acordo com Eisenhardt (1989), viabiliza estudos com dados qualitativos, os quais são particularmente úteis quando se quer entender o porquê do relacionamento entre variáveis.

Nesse sentido, a natureza exploratória se justifica pelo reduzido número de trabalhos relacionados à implantação da educação *on-line* em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Essa afirmação é possível porque foram realizadas pesquisas em diferentes bases de dados.

Para a condução da pesquisa, foi escolhido como estratégia o estudo de caso, pois, de acordo com 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”. A escolha atendeu ao propósito desta pesquisa, que teve por objetivo responder à seguinte pergunta: como o uso da educação *on-line* em um programa de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo percebido pelos alunos e pela coordenação do curso?

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 sete cursos de pós-graduação *stricto sensu* semipresenciais aprovados pela Capes, mas apenas um deles surgiu da demanda de uma IES – a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) –, considerando o amadurecimento de experiências e pesquisas na área, como comumente acontece nesse nível de ensino.

Os outros seis mestrados surgiram em um contexto diferente, uma vez que são oriundos de edital lançado pela Capes convidando as IES pertencentes ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a se integrem em uma rede nacional para ofertar cursos no formato semipresencial, como é o caso do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat) coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e que tem por objetivo formar, prioritariamente, professores das redes públicas de educação básica da área de Matemática.

Para proporcionar uma visão mais ampla da questão de pesquisa, optou-se por realizar uma combinação de métodos para coleta de dados. Para isso, utilizaram-se as seguintes fontes de evidência: pesquisa documental, entrevista em profundidade e questionário aberto. Essas múltiplas fontes permitiram a triangulação dos dados coletados.

A escolha dos sujeitos sociais se deu de forma intencional, ou seja, a amostra é não probabilística e por conveniência, com base em sua relevância para o estudo. A amostra por conveniência é indicada, entre outros casos, quando se está investigando uma área pouco explorada pela comunidade científica, como é o caso desta pesquisa. Assim, para atender ao propósito desta investigação, foram escolhidos os sujeitos sociais, a saber: 1) a vice-coordenadora, Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, e 2) os alunos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido na modalidade semipresencial pela UFJF.

Para analisar as evidências encontradas, fez-se uso de duas técnicas de análise: a documental e a de conteúdo. A primeira, de acordo com Caulley (1981), busca identificar informações que são importantes e relevantes para uma melhor compreensão do fenômeno, tendo como veículo orientador a(s) questão(ões) de pesquisa ou as hipóteses.

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

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

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

Compreendida a opção metodológica desta pesquisa, no próximo item, os dados coletados serão apresentados e analisados.

Análise dos dados

O Ministério da Educação (MEC), por meio de suas diversas secretarias, vem fomentando a introdução das TICs e da EaD no modelo de ensino presencial. Há diversos projetos em andamento que contemplam vários níveis de ensino, mas deixam de fora a pós-graduação *stricto sensu*, que é de competência da Capes.

Mesmo não tendo se posicionado oficialmente a respeito, a Capes também começou a incentivar a utilização das TICs nos programas de mestrado e doutorado, por exemplo, com o lançamento, no fim de 2008, do Edital Pró-Administração n° 09/2008, no qual, entre 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 (CAPES, 2008).

No que se refere à definição das exigências para oferta de cursos de mestrado e/ou doutorado a distância, segundo o § 2° do art. 25 do Decreto n° 6.303, caberia à Capes “editar as normas complementares a este decreto, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*”, (BRASIL, 2007). A Resolução n° 1 CNE/CES também reforça essa responsabilidade da Capes, e, no art. 3°, § 1°, 2°, 3° e 4°, explica os procedimentos para a oferta de cursos dessa natureza:

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

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

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

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

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, independentemente se desenvolvidos a distância ou de forma presencial, é feita por área do conhecimento e compreende a realização do acompanhamento anual (avaliações orientadoras) e da avaliação trienal (atribuição de nota em uma escala de 1 a 7, no caso dos mestrados acadêmicos e doutorado, e de 1 a 5, no caso dos mestrados profissionais, de acordo com critérios e metodologias próprios, pela Comissão de Área, a partir dos dados obtidos do Sistema Coleta Capes), informando o desempenho de todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os programas, para funcionar, precisam obter conceito igual ou superior a 3.

Para realizar a avaliação, a Capes estabelece os critérios, mas cada área é responsável por adaptá-los de acordo com a necessidade. O sistema é composto pelos seguintes critérios: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente; 4) Produção intelectual; e 5) Inserção social. Cada um desses quesitos é desmembrado em itens com as suas respectivas ponderações.

A avaliação é composta, em quase sua totalidade, por critérios quantitativos, exceção feita apenas para o critério Proposta do programa, que é qualitativo. Segundo Maccari et al. (2009a, p. 6), “80% dos itens do sistema de avaliação são de caráter quantitativo; os 20% restantes são qualitativos, mas medidos, em parte, de forma quantitativa”.

A relação de quesitos a serem avaliados é comum a todas as áreas do conhecimento, porém os percentuais podem oscilar, para mais ou para menos, no cômputo geral para composição da nota do curso (MACCARI et al., 2009; MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009; MACCARI, 2008). Essa diferença é um reflexo da necessidade de desenvolvimento, específico de cada área, para superar possíveis fragilidades encontradas.

O sistema de avaliação vigente vem sendo utilizado para garantir a qualidade e a credibilidade dos cursos de mestrado, acadêmico e profissional, e de doutorado, em âmbitos nacional e internacional. Isso se reflete nos dados da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que indicam que essa vem crescendo ao longo dos anos. Em 14 anos, o número de cursos de mestrado, acadêmico e profissional, e doutorado passou de 1.259, em 1998, para 3.342, em 2012, um crescimento de 265% (CAPES, 2013). Porém, a disparidade da oferta de cursos de mestrado e de doutorado, entre as regiões e entre os estados que as compõem, não foi superada.

É indiscutível a concentração de cursos nas regiões Sul e, principalmente, Sudeste. Em termos percentuais, em 1998, a região Sudeste concentrava 54,69% dos cursos de mestrado e de doutorado, seguida das regiões Sul, com 19,70%, Nordeste, com 15,86%, Centro-Oeste, com 6,27% e Norte, com 3,47%. Ao final de 2012, 14 anos depois, portanto, a região Sudeste ainda continuava ofertando o maior número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no País, com 46,74%, seguida das regiões Sul, com 20,44%; Nordeste, com 19,66%; Centro-Oeste, com 8,02%, e Norte, com 5,15% (CAPES, 2013).

É válido ressaltar que o nível educacional tem sido um fator importante para explicar vários aspectos econômicos e sociais, como o crescimento e o desenvolvimento econômico sustentável e a redução da desigualdade de renda e do nível de pobreza, entre outros fatores.

A qualificação dos recursos humanos, em conjunto com outras ações, propicia o desenvolvimento do Estado e da região e evita que as pessoas tenham de deixar o local em que moram para cursar mestrado e/ou doutorado em outras cidades, provocando, muitas

vezes, movimento de migração. Esse é um desafio que o País precisa superar para propiciar o desenvolvimento equilibrado entre as regiões brasileiras. A permanência de mestres e doutores em seus locais de origem figura como ponto de partida para “a absorção de doutores em áreas específicas de modo a formar massa crítica capaz de propor programas de pós-graduação de qualidade” (CAPES, 2004, p. 48).

Outro dado relevante é a evolução do número de concluintes em programas de mestrado, acadêmico e profissional, e de doutorado. Esse crescimento, porém, é ainda muito pequeno, considerando a dimensão continental do Brasil. Em 1998, havia 3.915 brasileiros com o título de doutor e 12.351 com o título de mestre. Após 14 anos, em 2012, esse número era de 13.912 doutores e 42.878 mestres por programas acadêmicos e 4.260 por programas profissionais (CAPES, 2013), o que denota um crescimento de 375,32% no número de titulações.

Ao levar em consideração a população brasileira – no ano passado, eram 201.032.714 habitantes, segundo informações da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), o percentual de mestres e doutores formados no País, em 2012, ainda é irrelevante, uma vez que apenas 0,007% da população brasileira possui o título de doutor; e 0,023%, o título de mestre em programa acadêmico ou profissional. Esses números são indicativos de que há um longo caminho a ser percorrido.

Como pode ser observado, há assimetrias de toda ordem no SNPG. E, para fazer frente a essas demandas, é preciso criar mecanismos que ampliem o acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, também, que reduzam as disparidades do nível de desenvolvimento científico e tecnológico entre as regiões e entre os estados, atendendo ao que prevê o PNPG. Um mecanismo possível para ampliar o acesso aos cursos de mestrado e doutorado é a educação *on-line*, porém o seu emprego no nível da pós-graduação *stricto sensu*, quer seja como apoio ao ensino presencial, quer seja como possibilidade de ofertar cursos semipresenciais e a distância, ainda é bem incipiente.

No exterior, ao contrário, há várias IES que ofertam cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades a distância ou semipresencial,

em diversas áreas do conhecimento, como é o caso da *University of Liverpool*, *Université Sorbonne Nouvelle Paris 3* e *Open University*, entre outras.

Proposta do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

No Brasil, a UFJF enviou à Capes, no ano de 2009, a proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a ser oferecido na modalidade semipresencial. Aprovado na área de educação, com conceito 3, esse curso atende o que preveem o PNPG e a Portaria n° 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 em quatro linhas de pesquisa, a saber: 1) Modelos, instrumentos e medidas educacionais; 2) Gestão, avaliação e reforma da educação pública; 3) Equidade, políticas e financiamento da educação pública; e 4) Avaliação, currículos e desenvolvimento profissional de gestores e professores da educação básica.

Esse mestrado surgiu como resultado do amadurecimento das experiências e pesquisas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão de pesquisa e desenvolvimento tecnológico criado há mais de dez anos, na UFJF. Ele possui caráter interinstitucional, pois envolve pesquisadores oriundos de diversas IES, e atua junto ao Governo Federal, aos Estados, aos municípios, a instituições e a fundações.

O CAEd tem por objetivo executar programas de avaliação educacional, promover ações para formação de especialistas na área de gestão da educação pública e desenvolver tecnologias para a administração escolar, visando modernizar a gestão educacional. A

instituição está organizada em cinco unidades: Pesquisa, Avaliação, Formação, Sistemas de Gestão e Administração. O mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública surgiu na Unidade de Formação, e, na ocasião, foi necessário criar uma coordenação específica, além das já existentes – Material Didático e Suporte Acadêmico.

No que se refere à composição do corpo docente, o PPGP envolve professores associados das 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 no que concerne à composição do corpo docente, o PPGP também tem um caráter interinstitucional, uma vez que participam professores/pesquisadores vinculados a outras cinco universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP-RP); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – (PPGP, 2011).

O PPGP, por meio da UFJF, mantém acordo de cooperação com a *Graduate School of Education*, da Universidade Harvard, desde 2008. Esse acordo incluiu a participação de professores daquela universidade na elaboração da proposta do curso, considerando o *know-how* que a instituição possui na formação de lideranças educacionais e também a integração de alguns professores de Harvard na condição de docente colaborador do PPGP.

Quanto ao ingresso dos alunos, o PPGP oferece 120 vagas anuais, sendo 100 delas distribuídas entre as cinco unidades federativas com as quais mantém convênio e 20 vagas para candidatos graduados interessados em exercer futuramente a função de diretor de escola ou ocupar cargos técnicos de gestão nas Secretarias de Educação.

Para inscrever-se no processo seletivo do PPGP, no caso dos gestores em exercício nas redes públicas de educação básica, é preciso atender aos critérios de participação estabelecidos pelas cinco unidades.

No caso das vagas destinadas ao público em geral, é preciso possuir diploma de graduação para concorrer.

O curso, com duração de dois anos, é oferecido, como já mencionado, na modalidade semipresencial. 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 16 meses.

Quando não estão no *campus* da universidade, toda semana os alunos cumprem quatro horas de atividades, sendo uma hora no formato síncrono e três no formato assíncrono. No curso, há disciplinas de um e dois créditos, mas apenas as de dois créditos são oferecidas parte presencial e parte a distância. As de um crédito somente são oferecidas no formato presencial. No total, os alunos devem cumprir 38 créditos, assim distribuídos: 34 em disciplinas e quatro referentes à defesa da dissertação.

Uma vez finalizada a análise documental, o próximo passo será a análise do conteúdo da entrevista realizada com a vice-coordenadora do curso, Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, doravante chamada “entrevistada”.

Ouvindo a coordenação do curso

A entrevistada trabalha na UFJF desde 1995, lotada no Departamento de Ciências Sociais. Desde o ano 2000, é professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, programa acadêmico. Em 2009, passou a integrar também o corpo docente permanente do PPGP.

Além das experiências supramencionadas, a entrevistada coordenou, durante dois anos, o curso de Pedagogia a distância, oferecido pelo sistema UAB, na UFJF. Essa experiência, em especial, conforme

o relato, foi de fundamental importância para o seu aprendizado e, sobretudo, a está ajudando no que se refere à gestão do PPGP.

O diferencial do PPGP, de acordo com a entrevistada, não está fundamentado em sua oferta na modalidade semipresencial e profissional, mas, e principalmente, na forma como ele está organizado, ou seja, com aulas presenciais apenas nos meses de janeiro e julho de cada ano. O curso, mesmo sendo oferecido na modalidade semipresencial, como pode ser observado na tabela a seguir, é mais presencial do que a distância.

Tabela 1: Percentual de virtualidade do curso

Período	N° de Créditos / Horas-aula	
	A Distância	Presencial
1°	4 = 60 h/a	6 = 90 h/a
2°	4 = 60 h/a	6 = 90 h/a
3°	4 = 60 h/a	5 = 75 h/a
4°	2 = 30 h/a	7 = 105 h/a
Total de Créditos (38)	14 (36,8%) 210 h/a	24 (63,2%) 360 h/a

Nota: Dados de 2013.

Fonte: Elaboração dos autores.

Na análise dos dados, percebe-se que o número de créditos cursados presencialmente é suficiente para caracterizar o curso como presencial, pois a Capes orienta que um curso de mestrado deva cumprir um mínimo de 360 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes. A parte a distância é utilizada como forma de manter o vínculo dos alunos no período em que não estão no *campus* da universidade.

No que se refere ao corpo docente permanente, verificou-se que ele é composto por professores de cinco áreas diferentes, a saber: Educação, Ciências Sociais, Artes e Design, Administração e Economia. Já o corpo docente colaborador e convidado é formado por professores oriundos de outras universidades nacionais (PUC-Rio, UFMG, UFPE, USP – *campus* de Ribeirão Preto e UFC) e da Harvard.

Mesmo atendendo aos critérios estabelecidos pela área, o perfil do corpo docente do PPGP, ao mesmo tempo em que é rico, por envolver

professores com formações diversas, também traz desafios, pois exige um esforço maior para alinhar a formação acadêmica e as pesquisas desenvolvidas por eles à área de avaliação da Capes na qual o curso está atrelado, que é a Educação.

Além dos docentes, o PPGP também conta com a figura do tutor. Esse profissional, com titulação mínima de mestre, é o responsável por acompanhar os alunos no período em que estão cursando disciplinas a distância.

No que se refere ao formato do curso, a entrevistada, assim como outros professores, no início, também teve dificuldade para acreditar no uso da EaD na pós-graduação *stricto sensu*, mas, em razão de suas experiências, vem mudando suas convicções e, como ficou evidente em seu relato, hoje acredita no potencial da modalidade.

A entrevistada demonstra muito entusiasmo ao falar sobre o curso, uma vez que, além da relevância da temática, a semipresencialidade fez com que muitos alunos pudessem ter acesso a ele. Outro ponto destacado foi a possibilidade de formar-se em serviço, aliando teoria e prática.

Em seu primeiro processo seletivo, o PPGP apresentou números muito expressivos: 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. Pensando em termos de distribuição de alunos por professor orientador, se forem contados apenas os membros do corpo permanente, o resultado varia entre quatro e cinco orientandos por professor, o que constitui um número razoável. É válido ressaltar que esses professores também orientam alunos em outros programas de pós-graduação *stricto sensu* e que isso pode provocar uma quantidade excessiva de orientandos por orientador. Há que se pensar esse item, para que, futuramente, ele não venha a interferir na dinâmica do programa.

No que diz respeito à condução do curso, tanto nos momentos presenciais quanto nos a distância, de acordo com a entrevistada, os

alunos são incentivados a trabalhar de forma colaborativa e plural, ou seja, os grupos são criados envolvendo pessoas de diferentes localidades, para que possa haver troca de experiências.

É válido ressaltar que, mesmo nos momentos a distância, eles têm conseguido criar aquilo que se espera de um curso de pós-graduação *stricto sensu*: 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 de forma colaborativa, devido à sua natureza, o programa precisa vencer algumas barreiras. Uma delas é a questão da produção intelectual dos alunos, pois, na área de educação, 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. Os programas profissionais são a minoria, e não há eventos profissionais ou periódicos na área de educação ou correlata em número suficiente para escoar a produção do programa. Isso, no longo prazo, poderá trazer consequências, especialmente no que se refere à avaliação da Capes, uma vez que a produção discente é um dos principais itens avaliados no quesito Corpo discente, teses e dissertações, que representa 35% da avaliação global.

Essa dificuldade é percebida pela entrevistada. Em suas palavras: “[...] os alunos, ao se lançarem nessa primeira fase de dissertação, já devem começar a ter alguns produtos ou trabalhos para submeter para eventos, ainda que não aconteçam os profissionais, mas para os acadêmicos que já existem”. Destaca-se que a orientação só começa no terceiro semestre do curso, o que pode retardar a preparação de peças publicáveis.

No que se refere ao preparo das disciplinas, segundo a entrevistada, o professor é a pessoa responsável por estabelecer o conteúdo programático e a bibliografia básica e complementar. Adicionalmente, ele produz os recursos, orienta os tutores e acompanha o desenvolvimento do que está acontecendo na plataforma nos

momentos *on-line*, ou seja, é o professor quem planeja tanto os momentos presenciais quanto os momentos a distância, mas com a participação efetiva dos tutores.

Em relação ao AVA utilizado, a entrevistada afirma saber da existência de outros, mas o programa optou pelo *Moodle*, um *software* livre, por atender plenamente as necessidades do curso e também por permitir “alterar *layout*, customizar e transformá-lo em um ambiente agradável, bonito, ágil e eficaz, um tipo de experiência que pretendemos oferecer aos alunos”.

Quando indagada sobre os planos para o futuro do PPGP, a entrevistada mencionou a necessidade de consolidá-lo e torná-lo reconhecido no cenário da pós-graduação brasileira. O propósito do curso é bastante ousado: “a nossa ideia é a de que os gestores que passam pelo nosso curso não só tenham a oportunidade de fazer o seu mestrado, mas que criem mesmo uma rede, é ... como uma espécie de movimento em prol da reforma da educação nos seus estados, nos seus municípios, enfim, no Brasil”.

O que pensam os discentes

A segunda parte da pesquisa foi conduzida junto aos alunos. Dos 120 matriculados, 97 responderam ao questionário proposto e apenas um foi descartado por não estar assinado, representando exatos 80% do total de alunos do PPGP.

Os questionários respondidos foram registrados e catalogados. Para isso, foi estabelecido um código, visando manter o anonimato dos respondentes. A lógica utilizada na criação do código foi a de ordem de digitação, na qual foi atribuída a inicial R de respondente e um número, por exemplo, 01, para controlar o número de respondentes, criando a sequência de códigos de R-01 a R-96.

O questionário aplicado era composto por 17 questões abertas, visando, principalmente, traçar um perfil do aluno e compreender a dinâmica de participação e suas impressões em relação ao curso.

O grupo é bastante diverso, e não só no que se refere à origem geográfica, mas também no que diz respeito à faixa etária. Os alunos têm entre 26 e 62 anos. Dos 96 respondentes, a maior concentração está nas faixas etárias entre 41 e 50 anos (51,04%) e 31 e 40 anos (35,41%). No que se refere à origem geográfica, eles são de várias cidades pertencentes a seis Estados brasileiros, mas há uma concentração nos estados de Minas Gerais (56,8%) e Rio de Janeiro (21,1%).

Ainda em relação ao perfil dos alunos, eles são graduados em diversas áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências Sociais e Saúde, entre outras. No que se refere às experiências anteriores com cursos realizados na modalidade semipresencial ou a distância, dos 96 respondentes, 39, ou seja, 40,6% não possuíam experiência anterior, e desses, 17,9% já haviam pensado na possibilidade de fazer cursos nessa modalidade, 25,6% nunca haviam pensado nisso, e o restante, 56,5%, não soube opinar.

Ao serem questionados sobre o que os incentivou a escolher o curso, os alunos apresentaram vários motivos, mas o que mereceu destaque foi o de que apenas 7,3% dos entrevistados escolheram o curso por ele ser semipresencial; os demais optaram por outros motivos, como interesse na área de concentração do curso; crescimento profissional; qualidade do programa e da instituição entre outros. Porém, é válido ressaltar que 71,9%, afirmaram que o fato de o curso ser semipresencial ajudou no momento da escolha. Isso mostra que, se o curso é ofertado por uma IES reconhecida e apresenta as condições ideais de infraestrutura, não importa a modalidade em que ele é oferecido.

No que concerne ao AVA utilizado, os alunos foram unânimes ao responder que a plataforma *Moodle* foi uma boa escolha. Além dessa TIC, há uma disciplina que solicita aos alunos a construção de *blogs*, o que para eles tem sido uma boa experiência.

Em relação às atividades em grupo, tanto nos momentos presenciais quanto nos a distância, os alunos apontaram como algo positivo. Apenas 2,1% não aprovam esse tipo de organização, pois encontram dificuldades em desenvolvê-las devido a questões pessoais.

Um dado importante e que requererá a atenção da coordenação é a questão da produção científica, técnica e tecnológica, pois quando os alunos foram questionados sobre o assunto, 77,1% responderam que não foram incentivados ou orientados nesse sentido, apenas 22,9% afirmaram já ter ouvido falar ou ter sido incentivado. É perceptível a falta de clareza entre os alunos sobre a importância desse item para a avaliação de qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu*, como demonstram, por exemplo, as seguintes respostas: “Na verdade, o tempo que temos que destinar ao estudo e à realização dos trabalhos já nos ocupa demais” (R-04) e “Acredito que seja porque esse não é o nosso foco” (R-07).

Nas respostas dos alunos há, pelo menos, dois problemas latentes: o primeiro é relativo ao fato de que eles acreditam que, pela falta de tempo, poderão abster-se do compromisso de produzir peças científicas e publicá-las. O segundo é oriundo da ideia de que, por ser um mestrado profissional, este (a produção de peças científicas) não é o objetivo do curso.

Há, porém, casos em que os alunos, mesmo afirmando não terem sido orientados nesse sentido, sugerem algumas alternativas para incentivar a produção de trabalhos científicos: “Sugiro a criação de uma revista do curso de mestrado para produção científica dos alunos” (R-15); “Sugiro que os trabalhos até então produzidos sejam devolvidos com a orientação para reescrita no formato para apresentação ou publicação” (R-72); “Poderíamos produzir mais artigos, já que estamos casando experiência e fundamentação teórica no mestrado profissional” (R-31); “Que sejamos orientados e estimulados. Cabe lembrar que a maioria dos alunos não frequenta o ‘meio acadêmico’ onde isto é estimulado” (R-61).

O R-61 menciona que os alunos do PPGP não estão frequentando o meio acadêmico. Portanto, será necessário fazer com que entendam que, independentemente de frequentar um curso acadêmico ou profissional, eles terão de desenvolver produção científica, técnica e tecnológica.

No caso dos alunos que se consideram incentivados a produzir trabalhos científicos, esse estímulo, segundo eles, ocorre por meio dos seguintes mecanismos relacionados: “Fomos incentivados a construir um *blog*” (R-64); “Possibilidade de publicação *on-line* das melhores dissertações” (R-43); “Por meio das produções coletivas e projetos de intervenções” (R-88).

É válido ressaltar que a construção de *blogs* constitui importante recurso para compartilhar experiências e, principalmente, para aprimorar a escrita e divulgar informações. Porém, deve-se pensar as produções discentes de forma mais abrangente, incentivando os alunos a produzirem peças científicas de intervenção em seus ambientes de trabalho.

Em relação à satisfação com o curso, os alunos, de maneira geral, estão satisfeitos. Todavia, há vários relatos que alertam para o caráter excessivamente disciplinar: “Estou satisfeita, entretanto, com a sensação de que, quando começo a aprender, já é tempo de iniciar novo aprendizado” (R-69); “O atropelo de atividades nas disciplinas prejudica nossa aprendizagem” (R-06).

As queixas sobre o número excessivo de atividades é um reflexo do número de créditos que os alunos precisam cumprir, 38 no total ou 570 horas/aula, quando o praticado por outras instituições é de 24 créditos ou 360 horas/aula. Em razão disso, as sugestões para melhoria, em sua grande maioria, se referem à redução do caráter disciplinar do curso.

Essa fragilidade poderá, em futuro próximo, provocar a evasão de alunos, por não conseguirem acompanhar o ritmo do curso, principalmente porque lhes é cobrado que terminem no prazo estabelecido – 24 meses –, para não prejudicar a avaliação do curso.

Considerações finais

A oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade semipresencial ou a distância ainda é algo muito incipiente no Brasil, e as instituições interessadas em oferecer cursos nesses formatos

precisam lidar com a inexistência de critérios orientadores específicos para esse nível de ensino. Por isso, o PPGP tem um grande desafio pela frente: justamente o de gerir um programa de pós-graduação *stricto sensu* profissional na modalidade semipresencial, uma vez que são duas frentes relativamente novas no cenário da pós-graduação *stricto sensu*.

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

É válido ressaltar que gerir um corpo docente multidisciplinar e interinstitucional, com interesses e formações diversas requererá grande habilidade da coordenação. Soma-se a isso o vínculo desses professores com outros programas, muitas vezes na condição de membro do corpo permanente. Nesse contexto, tem-se em mão um grande desafio, principalmente no que se refere à orientação e à produção científica, técnica e tecnológica.

Ainda sobre a produção, o programa também precisa somar esforços para fazer com que os alunos se conscientizem de que, mesmo em um programa profissional, terão de produzir trabalhos de qualidade que sejam, preferencialmente, de caráter aplicado, uma vez que o curso é oferecido na modalidade profissional. Outro esforço necessário será no sentido de abrir espaços em eventos científicos e em periódicos das áreas de educação e correlatas.

Os alunos, de modo geral, estão satisfeitos com o curso. Será necessário efetuar alguns ajustes, como reduzir ou reorganizar as disciplinas, visando focar no desenvolvimento da dissertação; bem como promover ações para incentivar a produção científica, técnica e tecnológica aos discentes.

Em suma, o mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é muito jovem e precisará pensar no futuro a partir dos resultados da avaliação trienal realizada pela Capes referente ao ciclo 2010-2012, ainda não divulgada quando da finalização desta pesquisa. Quando isso ocorrer, será possível verificar o grau de evolução do programa e, principalmente, como a área considerará as especificidades existentes na própria natureza do curso e o impacto social proveniente da iniciativa.

Recebido em 22/04/2013
Aprovado em 27/07/2013

Referências

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

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n° 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Portaria n° 286**, de 21 de março de 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-289-de-21-03-2011-bolsas-professores-mestrado-profissional.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resolução CNE/CES n° 1**, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pró-Administração n° 09/2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf. Acesso em 10 jan. 2013.

_____. **Ferramenta de dados georreferencial (Geocapes)**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://geoCapes.Capes.gov.br>>. Acesso em: 1º fev. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2011-2020**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

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

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

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

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

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

GEITH, C; VIGNARE, K. Access to education with online learning and open educational resources: can they close the gap? **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 12: Issue 1, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. 2008. Tese de Doutorado-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 2008.

MACCARI, E. A. et al. A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da Capes. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2009.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez. 2009.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em Educação a Distância. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 153-171, 2003.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Caracterização geral do Programa**. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/mestrado/inicio.faces>>. Acesso em: 20 out. 2012

_____. **Estrutura do curso de Mestrado**. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/mestrado/cursos.faces>>. Acesso em: 18 out. 2012

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo, 2006.

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

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1996.

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