UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORENA BERNARDES BARCELOS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB): O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

GOIÂNIA - GOIÁS
2023

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

LORENA BERNARDES BARCELOS

3. Título do trabalho

Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB): o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Lorena Bernardes Barcelos**, **Usuário Externo**, em 18/04/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, **Professora do Magistério Superior**, em 25/04/2023, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3679697** e o código CRC **E9FB98BB**.

LORENA BERNARDES BARCELOS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB): O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Daniela da Costa Britto Pereira Lima

GOIÂNIA - GOIÁS

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Barcelos, Lorena Bernardes
Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB): [manuscrito] : o caso da Universidade Federal de Goiás / Lorena Bernardes Barcelos. - 2023.
161 f.: il.

Orientador: Prof. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. ProEB . 2. stricto sensu. 3. políticas de pós-graduação. 4. mestrado profissional em ensino. 5. Universidade Federal de Goiás. . I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **04** da sessão de Defesa de Tese de **LORENA BERNARDES BARCELOS** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em* ***Educação.***

Aos **vinte e sete dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três (27/01/2023)**, a partir das **09h**, em plataforma virtual no link público ***http://meet.google.com/wxo-qoqv-oof*** e nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"MESTRADO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O CASO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela **UFRJ**, com a participação dos demais Integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**- integrante titular interno, Prof. Dr. **Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira (PPGE/FE/UFG),** doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interno, Profª Drª **Catarina de Almeida Santos (UNB)**, doutora em **Educação** pela **USP -** integrante titular externa e Profª. Drª. **Erlinda Martins Batista (PPGCM/Uniderp)**, doutora em **Educação** pela **UFMS** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira

Profª Drª Catarina de Almeida Santos

Profª. Drª. Erlinda Martins Batista

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB): o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)

Documento assinado eletronicamente por **Erlinda Martins Batista, Usuário Externo**, em 07/02/2023, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 02/03/2023, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/04/2023, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **CATARINA DE ALMEIDA SANTOS, Usuário Externo**, em 10/04/2023, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 14/04/2023, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3480529** e o código CRC **FCB0F5A0**.

Referência: Processo nº 23070.000829/2023-89 SEI nº 3480529

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me trouxe até aqui.

À minha família, pelo amor, cuidado e incentivo: minha mãe, Cleuza; meu pai, Jerônimo (*in memoriam*); minhas irmãs, Letícia e Lucilene. Aos meus filhos Heitor e Helena, por existirem na minha vida e por me fortalecerem diariamente. Ao Júlio César, pelo incentivo e pelo apoio com as crianças.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, pela oportunidade e pelos ensinamentos. Obrigada por TUDO!!!

Às professoras Catarina e Erlinda e aos professores João e Ricardo, pela leitura rigorosa e contribuições no Exame de Qualificação deste trabalho e, agora, pela participação na Banca de Defesa. Às professoras Miriam Fábia e Carina, membros suplentes nas mesmas ocasiões, obrigada pela disponibilidade.

Às professoras e aos professores do PPGE/FE/UFG, em especial, aos professores João, Ricardo, Luiz Dourado, Wanderson e Daniela, por todo conhecimento compartilhado nas disciplinas cursadas.

Às amigas e aos amigos que fiz no PPGE: Juliane, com quem partilhei mais que os estudos nestes anos; Frederico Dourado e Jussimária, que me acalmaram nos momentos de preocupação; Anário Júnior, presença muito importante nos últimos meses.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (GEaD), pelo acolhimento e pelas discussões que muito contribuíram para que eu ressignificasse a minha compreensão sobre a modalidade educacional a distância. Gratidão especial à Nicássia, à Kelly Ruas, à Rosselini e à Tatiane Custódio, pelas orações, pela amizade, cuidado, incentivo e, especialmente, por sempre se fazerem presentes na minha vida além do GEaD.

Às amigas e aos amigos do grupo de orientandos, com quem caminhei de mãos dadas nos últimos anos: Cida, Elka, Emanoela, Fernando, Jhonny, Joseany, Juliane, Leila, Marina, Nicássia, Pollyana, Thábyta e Wendy. Vocês são incríveis!

Com amor, muito obrigada a todas e todos!

BARCELOS, Lorena Bernardes. **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB):** o caso da Universidade Federal de Goiás. 161 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), especificamente, os cursos ofertados na Universidade Federal de Goiás, a saber: o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat); o Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (ProFis) e o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF). A pesquisa tem como principal questão norteadora: *Como ocorreu a implantação dos mestrados profissionais no âmbito da UAB na UFG e em que status se encontram estes programas?* O objetivo principal é compreender como ocorreu o processo de estabelecimento dos cursos do ProEB na UFG e como é utilizada a modalidade a distância nestes mestrados, considerando sua vinculação ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foi empreendido um estudo de caso de abordagem qualitativa que conta com análises bibliográfica e documental, além da coleta de dados por meio de entrevistas estruturadas. Neste sentido, o encaminhamento metodológico escolhido foi o ciclo da pesquisa qualitativa proposto por Minayo (2015), estruturado em três fases: a exploratória, com o mapeamento dos estudos precedentes sobre o objeto; o trabalho de campo, com a pesquisa documental e realização de entrevistas com os gestores dos programas; a análise e tratamento dos dados, quando foram cotejados os documentos e as contribuições das entrevistas, na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). O referencial teórico estabelecido para sustentação das reflexões é constituído em duas vertentes: a primeira, sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e os mestrados profissionais para formação de professores, conta com autores como Alves; Oliveira (2014); Azevedo; Oliveira; Catani (2016); Costa; Cruz Duran (2012); Cury (2005, 2009); Oliveira; Lima (2018, 2019); Oliveira; Oliveira (2011); Dourado (2015, 2018). A segunda vertente da base teórica contempla a educação a distância e o sistema Universidade aberta do Brasil, com autores como Alonso (2010); Belloni (2002); Cruz; Lima (2019); Lencastre (2013); Lima (2013, 2014). O recorte temporal estabelecido para o estudo situa-se entre 2011 (implantação do ProEB) e 2019. Os resultados mostram que a UFG foi pioneira na adesão às redes do ProfMat, do ProFis e do ProEF, o que reitera o compromisso da instituição com as políticas de formação docente. Observou-se, ainda, que apesar do financiamento dos Programas pelo Sistema UAB, a modalidade educacional a distância não é utilizada em nenhum dos cursos, havendo, inclusive, declarada recusa ao seu uso, o que indica que, apesar da relevância destes programas para a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros, há discordância com uma das principais premissas da UAB: a consolidação da educação a distância no Brasil. Ademais, a pesquisa mostrou que persiste o preconceito em relação aos mestrados profissionais, em que pese o cumprimento dos objetivos a que se propõem estes cursos.

Palavras-Chave: ProEB; *stricto sensu*; políticas de pós-graduação; políticas para formação de professores; mestrado profissional em ensino; Universidade Federal de Goiás.

BARCELOS, Lorena Bernardes. **Professional Master's Program for Basic Education Teachers (ProEB):** the case of the Federal University of Goiás.161 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ABSTRACT

This study has as object of investigation the Professional Master's Program for Basic Education Teachers (ProEB), specifically, the courses offered at the Federal University of Goiás, namely: the Professional Master's Degree in Mathematics in National Network (ProfMat); the National Professional Master's Program in Physics Teaching (ProFis) and the Professional Master's in Physical Education (ProEF). The research has as its main guiding question: How was the implementation of professional master's degrees within the scope of UAB at UFG and what status are these programs? The main objective is to understand how the implementation process of the ProEB courses at UFG occurred and how the distance modality is used in these masters, considering their link to the Open University System of Brazil (UAB). A case study with a qualitative approach was undertaken, which includes bibliographical and documental analyses, in addition to data collection through structured interviews. In this sense, the chosen methodological approach was the cycle of qualitative research proposed by Minayo (2015), structured in three phases: exploratory, with the mapping of previous studies on the object; fieldwork, with documentary research and interviews with program managers; the analysis and treatment of data, when the documents and the contributions of the interviews were collated, from the perspective of content analysis (BARDIN, 2016). The theoretical framework established to support the reflections consists of two strands: the first, on *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil and professional master's degrees for teacher training, includes authors such as Alves; Oliveira (2014); Azevedo; Oliveira; Catani (2016); Coast; Cruz Duran (2012); Cury (2005, 2009); Oliveira; Lima (2018, 2019); Oliveira; Oliveira (2011); Golden (2015, 2018). The second strand of the theoretical basis includes distance education and the Open University system in Brazil, with authors such as Alonso (2010); Belloni (2002); Cross; Lima (2019); Lencastre (2013); Lima (2013, 2014). The time frame established for the study is between 2011 (implementation of ProEB) and 2019. The results show that UFG was a pioneer in joining the ProfMat, ProFis and ProEF networks, which reiterates the institution's commitment to teacher training policies. It was also observed that despite the financing of the Programs by the UAB System, the distance education modality is not used in any of the programs, with even a declared refusal to use it, which indicates that, despite the relevance of these programs for the improvement of Brazilian educational indicators, there is disagreement with one of the main assumptions of the UAB: the consolidation of distance education in Brazil. Furthermore, the research showed that prejudice persists in relation to professional master's degrees, despite the fulfillment of the objectives proposed by these courses.

Keywords: ProEB; *stricto sensu*; graduate policies; teacher training policies; professional master's degree in teaching; Federal University of Goiás.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases de dados selecionadas para o levantamento bibliográfico 25
Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo ProEB, ano de criação e instituição gestora da rede.....52
Quadro 3 - Conceito de educação a distância na legislação educacional brasileira 57
Quadro 4 - Portarias sobre a modalidade semipresencial e caracterização das atividades.....61
Quadro 5 - Atos normativos que precederam a Portaria Capes nº 305/2022, sobre a educação híbrida.....64
Quadro 6 - Cronologia das normativas para a EaD no *stricto sensu* de 2017 a 2022 76
Quadro 7 - Modalidade educacional dos mestrados do ProEB 78
Quadro 8 - Vinculação institucional dos mestrados do ProEB implementados pela UFG 87
Quadro 9 - Mestrados profissionais da UFG além do ProEB: programas, cursos e unidades 88
Quadro 10 - ProfMat: Documentos coletados 92
Quadro 11 - ProFis: Documentos coletados.....97
Quadro 12 - ProEF: Documentos coletados 100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos identificados e selecionados no levantamento.....26
Tabela 2 - Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em 2020 por região.....39
Tabela 3 - Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em 2020 por região.....39
Tabela 4 -Programas e cursos de pós-graduação na UFG.....87
Tabela 5 - Oferta de vagas do ProfMat em Goiás 90
Tabela 6 - Matriculados e titulados no ProfMat em Goiás de 2013 a 2021 90
Tabela 7 - Oferta de vagas do ProFis em Goiás 96
Tabela 8 - Matriculados e titulados no ProFis em Goiás de 2015 a 2021 96
Tabela 9 - Oferta de vagas do ProEF em Goiás 99
Tabela 10 - Matriculados e titulados no ProEF em Goiás de 2018 a 2021 100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encaminhamento metodológico 24
Figura 2 - Esquema conceitual do capítulo 2 38
Figura 3 - Comunicado da Capes sobre a criação do ProEB.....51
Figura 4 - Esquema conceitual do capítulo 3 54
Figura 5 - Distribuição em território nacional das instituições associadas ao Sistema UAB em 2022 72
Figura 6 - Distribuição em território nacional dos polos da UAB em 2022.....73
Figura 7 - Esquema conceitual do capítulo 4 80
Figura 8 - Organograma da UFG.....81
Figura 9 - Organograma da PRPG.....86
Figura 10 - Fragmento da nota à imprensa, sobre o primeiro exame de acesso ao ProfMat 104
Figura 11 - Fragmento da avaliação do ProfMat na ocasião da aprovação do Programa 107
Figura 12 - Fragmento da avaliação do ProfMat na ocasião da aprovação do Programa 107
Figura 13 - Fragmento da imagem da tela inicial do Portal do MNPEF 108
Figura 14 - Capa do Plano de trabalho para Consolidação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física.....111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos da UFG quanto ao grau acadêmico 82
Gráfico 2 - Distribuição dos cursos entre os campi da UFG 82
Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes de graduação entre os campi da UFG 83
Gráfico 4 - Número de títulos de mestrado e doutorado concedidos no Brasil no período 2012-2020 118
Gráfico 5 - Proporção entre os títulos de mestrado acadêmico e profissional concedidos no Brasil no período 2013-2018 118
Gráfico 6 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sens*u no Brasil no período 2013-2019 119
Gráfico 7 – Tipo de formação continuada dos professores da educação básica 120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anpae	Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAC	*Campus* Catalão
CAJ	*Campus* Jataí
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância da UnB
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
DEB	Diretoria de Educação Básica da Capes
DED	Diretoria de Educação a Distância da Capes
EaD	Educação a distância
ERIC	*Institute of Education Science*
ESUD	Congresso de Ensino Superior a Distância
FEFD	Faculdade de Educação Física e Dança
GEaD	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFG	Instituto Federal de Goiás
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IME	Instituto de Matemática e Estatística da UFG
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações

PARFOR	Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
ProfArtes	Mestrado Profissional Em Artes
ProfBio	Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional
ProfCiamb	Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais
ProfEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
ProfiAP	Mestrado Profissional em Administração Pública
ProFilo	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
ProFis	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
ProfMat	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
ProfQui	Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional
ProfSocio	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RENORBIO	Rede Nordeste de Biotecnologia
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SciELO	*Scientific Eletronic Library Online*
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAECSA	Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas
UAECH	Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UniRede	Associação Universidade em Rede
UnivirCO	Universidade Virtual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA..... 18

1. INTRODUÇÃO 20
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: TEMA, PROBLEMA E OBJETIVOS .. 22
1.2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA 23
1.2.1. Fase exploratória: a pesquisa bibliográfica 24
1.2.2. Fase de campo: a coleta de documentos e as entrevistas 34
1.2.3. Fase de tratamento e análise do material coletado 35
1.3. ESTRUTURA DA TESE 37

2. OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: A TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO DAS REDES E DO PROEB 38
2.1. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA..... 39
2.2. OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)..... 45

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, O SISTEMA UAB E O PROEB: ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 54
3.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, SEMIPRESENCIAL E HÍBRIDA: DELIMITANDO CONCEITOS..... 55
3.2. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL 67
3.3. O PROEB E A POSSIBILIDADE DE IMPLANTAÇÃO DA EAD NO *STRICTO SENSU* 74

4. OS CAMINHOS DO PROEB NA UFG: PROFMAT, PROFIS E PROEF..... 80
4.1. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UM BREVE HISTÓRICO..... 80
4.2. A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFG 85
4.3. MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL (PROFMAT)..... 89
4.4. MESTRADO NACIONAL PROFISSIONAL EM ENSINO DE FÍSICA (MNEPF / PROFIS) 95
4.5. PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF) 99
4.6. MODALIDADE EDUCACIONAL ..... .103
4.7 MESTRADO PROFISSIONAL E MESTRADO ACADÊMICO: CONTRAPONTOS 114

CONSIDERAÇÕES 121

REFERÊNCIAS 125

APÊNDICE A - Parecer Consubstanciado N.º 3.383.282/2019 (Páginas 1 e 8)..... 140

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 142

APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas 145

APÊNDICE D – Discriminação dos polos da UAB em Goiás e cursos ofertados 146

APÊNDICE E – A graduação na UFG: Campi, unidades acadêmicas e respectivos cursos 150

APÊNDICE F – A pós-graduação *lato sensu* na UFG: unidades acadêmicas e cursos ativos 154

ANEXO A 157

ANEXO B 158

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

> Com relação ao tema de estudo, vale lembrar mais uma vez que a escolha de um assunto não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Essa escolha é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade. O olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social do cientista e pelas correntes de pensamento existentes. (GOLDENBERG, 2004, p.78-79)

Antes de apresentar o objeto deste estudo, é pertinente apresentar minha trajetória acadêmica, uma vez que os caminhos que levaram a esta pesquisa refletem a jornada como estudante, como educadora e como pesquisadora. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em (PPGE) Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) ocorreu como mais um passo na minha trajetória de formação docente.

O desejo de ser professora surgiu ainda no segundo grau (hoje Ensino Médio), o qual cursei de 1996 a 1998, na Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), atual Instituto Federal de Goiás (IFG). A Escola desenvolvia uma proposta de educação crítica e emancipatória, perceptível em todas as ações institucionais e, sobretudo, na postura e conduta pedagógica do corpo docente, que despertava os educandos para a participação política e o engajamento social. Paralelamente às rotinas curriculares, havia diversas atividades artísticas e culturais, sempre visando à formação integral do cidadão.

Tudo o que vivenciei na ETFG despertou em mim o interesse pela docência. Os professores que tive, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, influenciaram a minha escolha por prestar o vestibular para o curso de Letras, na Universidade Federal de Goiás, no qual ingressei em 1999 e concluí em 2002.

Durante o curso estagiei na rede estadual, acompanhando turmas de Ensino Médio, nos períodos matutino e noturno. Ao final do curso, cumpri o estágio obrigatório de um semestre letivo no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Concluída a graduação, atuei como professora de Literatura, para o Ensino Médio, na rede privada. Atuei, também, na rede estadual, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A trajetória rumo ao Mestrado foi iniciada no último ano da graduação, a partir de um projeto da disciplina Literatura Brasileira III, quando incursionei pelos caminhos da literatura produzida em Goiás. Concluída a disciplina, o Professor Doutor Edvaldo Bergamo acenou-me a ideia de pleitear uma vaga no Mestrado, com um projeto de pesquisa que aprofundasse o estudo realizado. Assim fiz. Fui aprovada no ano seguinte para o Mestrado em Letras e

Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da UFG, o qual cursei entre os anos de 2004 e 2006. Concluí esta etapa da minha formação acadêmica com a dissertação intitulada *Carmo Bernardes: uma leitura pelos labirintos de Jurubatuba*.

Em 2004, enquanto ainda estava no PPGLL, passei por um processo seletivo e ingressei no Sistema S como docente na Educação Profissional. Naquela instituição, onde trabalhei até 2015, tive as primeiras vivências *na* educação a distância (EaD): primeiro, na formação continuada dos docentes e, mais tarde, em um curso de tutoria online, minha primeira formação *para a* atuação na EaD.

Em 2012, tive a oportunidade de iniciar a docência na Educação Superior, em uma faculdade privada, no período noturno. A educação a distância novamente chamou-me a atenção quando passei a acompanhar as angústias dos estudantes em relação à carga horária a distância ofertada na graduação presencial. Essa situação me instigou a estudar um pouco mais sobre a modalidade. Passei a participar de cursos e eventos promovidos sobre a EaD, além de formações para atuar nesta modalidade.

No início de 2013, ingressei como bolsista no Instituto Federal de Goiás, como Professora Formadora para EaD, no Programa ProFuncionário. Dentre minhas atribuições estavam a elaboração de material didático para os cursos técnicos ofertados a distância; planejamento, coordenação e execução das atividades presenciais dos cursos; capacitação de tutores e preparação dos alunos; atendimentos presenciais e virtuais aos cursistas e tutores. Foi um período de muito aprendizado e de experiências gratificantes, que perdurou até o final de 2014, quando não mais havia a possibilidade de renovação do contrato.

Ainda em 2014, pedi o desligamento da faculdade para, agora, trabalhar em um centro universitário, nas modalidades presencial e a distância. Na nova instituição, minhas atribuições na EaD contemplavam a elaboração de material didático e a tutoria das disciplinas ministradas a distância para os alunos da graduação presencial.

A atuação na EaD trouxe algumas inquietações e a necessidade de aprofundar melhor meus conhecimentos sobre a modalidade. Comecei a pensar na possibilidade de retomar formalmente os estudos e ingressar no Doutorado, com um projeto de pesquisa relacionado à EaD. Passei, então, a acompanhar os Programas de Pós-Graduação, as linhas de pesquisa, os grupos de estudo e os eventos científicos promovidos em Goiânia.

Em março de 2017, participei de dois eventos que muito influenciaram as escolhas que me trouxeram ao Doutorado: o *I Seminário de Educação a Distância*, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (GEaD), liderado pela Professora Daniela Lima, e o *II Colóquio de Educação Aberta, Continuada e à Distância*, promovido pela

Coordenação de Educação a Distância do IFG. A participação em ambos os eventos foi bastante significativa pois compreendi que precisava ampliar minha visão da EaD de forma mais crítica e melhor fundamentada, extrapolando os limites da atuação na esfera privada.

Havia muito a aprender, por isso, após a participação no I Seminário, ingressei no GEaD, agora como membro do Grupo, participando das reuniões, eventos e pesquisas desenvolvidas. Esse passo foi essencial para que eu pudesse ressignificar minha compreensão sobre as tecnologias, o seu uso na educação e a modalidade educacional a distância. Nesse ínterim, a ideia de cursar o Doutorado tornou-se um objetivo.

Em agosto de 2017, candidatei-me a uma vaga como aluna especial na disciplina Políticas Públicas Educacionais, Tecnologias e Educação a Distância, no PPGE/FE/UFG, ministrada pela Profa. Daniela Lima, para a qual fui aceita. Foram meses de muito aprendizado sobre a história, o aparato legal e as políticas educacionais para uso das tecnologias e da EaD, muito além das minhas expectativas.

No ano de 2018, iniciei o Doutorado em Educação no PPGE/FE/UFG, sob a orientação da Professora Daniela Lima. A escolha do objeto deste estudo é fruto direto das leituras, reflexões e discussões empreendidas no GEaD, que desvelaram a necessidade de melhor compreender os cursos *stricto sensu* ofertados pela UAB, para a formação dos professores da Educação Básica, sobre os quais versa este texto.

Quando o Doutorado deixou de ser uma possibilidade e passou a ser um objetivo, eu estava ciente de que muitos desafios pessoais estavam por vir, o que exigiria muitos ajustes na minha rotina. Eu não esperava que as demandas cotidianas cessassem durante o percurso formativo; estava ciente de que a vida não iria parar para que eu cursasse o Doutorado. Entretanto, ter ciência de tudo isso não amenizou a dor de transitar por uma pandemia, de cumprir o distanciamento social com duas crianças em um pequeno apartamento, de viver o luto mais de uma vez neste período. Após quatro anos, concluir a pesquisa e apresentar esta tese representa, mais que uma conquista acadêmica, uma vitória pessoal.

1. INTRODUÇÃO

> [...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2015, p. 11-12).

Desde a segunda metade da década de 1990, o Brasil vivencia um processo de reconfiguração da Educação Superior, o que é devido, em boa parte, às políticas implementadas e à reorientação dos processos regulatórios deste nível de ensino. Neste cenário, há que se considerar além da ampliação da oferta dos cursos de graduação, a ampliação de vagas na pós-graduação. O cerne deste estudo situa-se na pós-graduação *stricto sensu*, no Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) financiado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), especificamente os cursos ofertados na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Os mestrados profissionais foram criados pela Capes em meados da década de 1990, mas passaram a integrar o rol de cursos *stricto sensu* nas instituições brasileiras a partir de 1998, quando foram regulamentados (Portaria Capes nº 80 de 16 de dezembro de 1998), diferenciando-se dos mestrados acadêmicos pela estruturação dos cursos, voltados a suprir lacunas de formação de profissionais para o mercado, com destaque para a área da inovação e tecnologia. O Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) foi instituído pelo Ministério da Educação, com a Portaria n.º 209 de 21 de outubro de 2011, como forma de promover a formação continuada, no nível *stricto sensu*, dos professores da rede pública de Educação Básica.

Conforme a Portaria n.º 209/2011, o ProEB apresentava uma proposta inovadora em dois aspectos: a oferta nacional, em rede, e a prevista utilização da modalidade educacional a distância, tendo em vista o financiamento pela UAB, uma vez que o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, documento basilar da UAB, destaca no Artigo 1º, dentre os objetivos do Sistema, o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país (BRASIL, 2006).

Além da implantação da EaD no *stricto sensu* e da oferta em rede, o ProEB acenava a outro avanço em termos de política pública educacional: a contribuição para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho

de 2014. O PNE apresenta 20 metas para a educação nacional no decênio 2014-2024, cada qual acompanhada de estratégias para sua consecução. As metas 15 a 18 tratam, especificamente, da formação, qualificação e valorização dos profissionais da educação. No âmbito da formação continuada de professores, o ProEB contribuiria para o alcance das Metas 14 e 16, a saber:

> Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
> [...]
> Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Desde sua implantação, em 2011, os mestrados do ProEB são ofertados a partir de demanda induzida pela Capes, em parceria com instituições de ensino superior, mediante credenciamento específico a cada Programa. Atualmente, estão em funcionamento 11 diferentes cursos. O ProEB, em si, não constitui um Programa de Pós-Graduação, mas, sim, uma política de formação de professores em nível *stricto sensu*, que se materializa na oferta de cursos de mestrado profissional para docentes da Educação Básica nas diferentes áreas de ensino.

Cada um destes mestrados, por sua vez, constitui um Programa de Pós-Graduação específico, em consonância com a Resolução CNE/CES n.º 07, de 11 de dezembro de 2017[1], norma regulamentadora da pós-graduação no Brasil:

> Art. 1º Constituem programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação.
> Art. 2º Os cursos de mestrado e doutorado podem ser organizados pelas instituições sob a modalidade de cursos profissionais. (BRASIL, 2017)

Em normativa posterior, a Portaria Capes n.º 182, de 14 de agosto de 2018, que dispõe especificamente sobre a avaliação de programas e cursos de pós-graduação, lê-se que

[1] A Resolução CNE/CES nº 7/2017 teve seu Art. 11 alterado pela Resolução CNE/CES nº 4 de 16 de novembro de 2022. A alteração estabelece que as instituições poderão solicitar à Capes a alteração da nomenclatura de cursos *stricto sensu*, a área básica ou a área de avaliação, a modalidade de ensino e a modalidade de programa a qualquer tempo, ficando a Capes autorizada a proceder diretamente as alterações, resguardados os procedimentos avaliativos e regulatórios em vigência.

> Art. 2º Os programas serão compostos por no máximo dois cursos, sendo um em nível de mestrado e outro em nível de doutorado.
> Parágrafo único. Os programas serão compostos por cursos na modalidade acadêmica ou profissional.
> Art. 3º Considera-se programa em funcionamento aquele que tenha, efetivamente, alunos matriculados (BRASIL, 2018).

Ante as normativas mencionadas, entende-se que cada curso vinculado ao ProEB constitui um Programa de Pós-Graduação para formação docente no nível *stricto sensu*, em mestrado profissional, conforme a área de atuação.

Nas discussões sobre a política educacional brasileira, o ProEB ainda carece de estudos mais aprofundados. Em perspectiva ampla, por exemplo, pode-se investigar os pormenores da oferta em rede, a EaD no *stricto sensu* e a contribuição para a ampliação da modalidade na Educação Superior pública. Em um recorte mais restrito, é possível analisar a dinâmica de funcionamento de cada Programa nas instituições associadas, de acordo com as particularidades regionais do Brasil; a coexistência de programas acadêmicos e profissionais nas unidades acadêmicas; o impacto nas redes de ensino locais e, ainda, a produção científica de docentes e discentes, dentre outras vertentes. Em vista disso, procedeu-se a delimitação temática para a presente pesquisa.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: TEMA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Este estudo tem como **objeto de investigação** o ProEB, especificamente, os Programas ofertados na Universidade Federal de Goiás, a saber: o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat); o Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (ProFis) e o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF)[2]. A principal **questão norteadora** do estudo pode ser assim formulada: *Como ocorreu a implantação dos mestrados profissionais no âmbito da UAB na UFG e em que status se encontram estes programas?*

[2] Em 2019, foi criado pela Resolução CONSUNI nº 14 de 2 de julho de 2019 o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível Mestrado Profissional – ProfHistória – vinculado à Faculdade de História (FH/UFG). O Regulamento do programa foi aprovado na mesma data, pela Resolução CEPEC nº 1645 de 2 de julho de 2019. Este programa, apesar de configurar-se como um mestrado ProEB na UFG, não foi incluído no *corpus* de estudo pois foi criado em 2019 e a primeira turma ingressou em 2020. Nos anos de 2020 e 2021 não houve processo seletivo, haja vista as restrições impostas pela pandemia de Covid19. Somente em 2022 houve novo processo seletivo para o ingresso da segunda turma. Nessas condições, qualquer análise sobre o ProfHistória seria prematura haja vista o Programa estar em processo de implantação na UFG.

Posto isso, a pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como ocorreu o processo de implantação dos cursos do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) na Universidade Federal de Goiás e qual a situação atual destes mestrados.

Para tanto, foram definidos três **objetivos específicos**:

1) Apresentar a trajetória histórica dos Mestrados Profissionais no sistema brasileiro de pós-graduação, refazendo os caminhos que conduziram à criação das redes do ProEB;
2) Caracterizar a modalidade educacional a distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil como ação estratégica para a formação de professores;
3) Desvelar como ocorreu a o estabelecimento do ProEB na UFG e sua trajetória constituída até os dias atuais.

Cumpre esclarecer que a presente pesquisa inclui, em seu *corpus* de análise, os Programas atualmente ofertados na Universidade Federal de Catalão (UFCAT)[3] e na Universidade Federal de Jataí (UFJ)[4], instituições que, antes de tornarem-se autônomas, eram *campi* da Universidade Federal de Goiás. Tal decisão justifica-se pois a abertura dos programas ocorreu antes do desmembramento das referidas instituições da UFG.

A pesquisa foi desenvolvida com a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, atendendo a todos os requisitos necessários para seu encaminhamento, conforme consta no Parecer Consubstanciado n.º 3.383.282/2019 (Apêndice A).

1.2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O êxito na pesquisa social passa pela clareza do objeto e do problema em questão, bem como pela adequação do referencial teórico, do encaminhamento metodológico adotado e do método sob o qual o objeto será analisado. Nesse sentido, é mister apresentar os caminhos pelos quais o presente estudo foi construído.

Adota-se, aqui, como encaminhamento metodológico, o **Ciclo da Pesquisa Qualitativa** proposto por Minayo (2015), estruturado em três fases: a exploratória; o trabalho de campo; a análise e tratamento dos dados. O recorte temporal estabelecido para o estudo situa-se entre

[3] Criada por desmembramento da Universidade Federal de Goiás, após 35 anos, pela Lei nº 13.634, de 20 de março de 2018.
[4] Criada por desmembramento da Universidade Federal de Goiás, após 39 anos, pela Lei nº 13.635, de 20 de março de 2018.

2011 (implantação do ProEB) e 2019. A Figura 1 demonstra o encaminhamento metodológico da pesquisa.

Figura 1 - Encaminhamento metodológico

Fonte: Elaborada pela autora.

1.2.1. Fase exploratória: a pesquisa bibliográfica

O desenvolvimento de revisões bibliográficas iniciais, o contato com o objeto do estudo, a formação do pesquisador e o desenho da pesquisa configuram a fase exploratória que, neste estudo, consistiu na pesquisa bibliográfica, materializada pelo **levantamento bibliográfico**, com a finalidade de identificar e revisitar a produção científica já existente sobre o ProEB e, assim, ajustar a delimitação do problema da pesquisa, diferenciando-a do que já havia sido produzido, propondo maior aprofundamento e novos olhares sobre o objeto. A respeito do caráter de revisão que, marca o levantamento bibliográfico, afirmam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167):

> Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos.

Assim, a revisão dos trabalhos já existentes sobre o ProEB permitiu, além de ajustar a delimitação do problema da pesquisa, reelaborar os objetivos geral e específicos e construir o instrumento de coleta de dados a ser usado na fase de campo.

Na execução do levantamento bibliográfico, o recorte temporal definido foi o período entre os anos de 2011 e 2019. O marco inicial foi determinado devido à implantação do ProEB, em 2011; o marco final foi definido considerando-se o cronograma inicial previsto para a construção desta tese[5]. A busca de trabalhos foi realizada em diferentes repositórios, considerando sempre as publicações de acesso gratuito, conforme apresenta o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Bases de dados selecionadas para o levantamento bibliográfico

Base de dados	Descritivo
Teses e Dissertações	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[6]
	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC)[7]
Publicações em periódicos	*Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*[8]
	Portal de Periódicos da Capes[9]
Anais de eventos	Anais dos Simpósios da Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação[10]
	Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação[11]
	Anais do Congresso de Ensino Superior a Distância (ESUD), promovido pela Associação Universidade em Rede (UniRede)[12]
Trabalhos internacionais	*Institute of Education Science*, (ERIC) - base de trabalhos acadêmicos produzidos nos Estados Unidos[13]
	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)[14]

Fonte: Elaborado pela autora.

Na BDTD, no CTDC, no SciELO e no RCAAP foi realizada a busca booleana[15], empregando, de forma individual e combinada, os seguintes descritores: educação a distância; pós-graduação; *stricto sensu*; programa de pós-graduação; formação continuada; mestrado profissional; ProEB; ProfMat; ProFis; ProEF e UAB.

No Portal de Periódicos da Capes, foram consultados os trabalhos disponíveis para acesso público e gratuito, sendo a busca realizada por assunto, utilizando-se os mesmos

[5] Apesar de o cronograma inicial ter sido reajustado ao longo da pesquisa, optou-se por manter a delimitação para o levantamento bibliográfico.
[6] Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/.
[7] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.
[8] Em português, *Biblioteca Eletrônica Científica Online*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?lng=en
[9] Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/
[10] Disponível em: https://anpae.org.br/website/
[11] Disponível em: https://www.anped.org.br/
[12] Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/.
[13] Disponível em: https://eric.ed.gov/.
[14] Disponível em: https://www.rcaap.pt/.
[15] Pesquisa a partir da combinação determos relacionados com o auxílio dos operadores AND, OR e NOT, vide Sacks (2005).

descritores empregados na busca booleana anteriormente mencionada. Nas bases Anpae, Anped[16] e UniRede (ESUD)[17], os trabalhos foram pesquisados a partir dos Eixos Temáticos propostos para os respectivos eventos científicos, conforme será detalhado adiante, na apresentação dos resultados. Já na plataforma ERIC, foram utilizados os descritores *Doctoral Programs; Master Programs; Distance Education* e *Distance Learning*[18].

Os trabalhos identificados foram organizados utilizando-se a ferramenta digital Formulários Google, contemplando os dados de identificação de cada material, a saber: título, link para acesso, autor, instituição, ano de publicação, tipo de trabalho (tese, dissertação, artigo, anais de evento), resumo, palavras-chave, temática e nível de relevância para esta pesquisa (baixo, médio, alto). Posteriormente, foram analisados e, conforme a relevância para a pesquisa, foram selecionados ou descartados. Nas referidas bases, foi identificado um total de 134 trabalhos, dos quais 25 foram selecionados, conforme consta na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos identificados e selecionados no levantamento

Base pesquisada	Trabalhos identificados	Trabalhos selecionados
BDTD	21	3
CTDC	7	3
SciELO	4	3
Portal de Periódicos Capes	26	6
Anais de Simpósios – Anpae	17	4
Anais das Reuniões – Anped	18	2
Anais do ESUD – UniRede	13	3
ERIC	11	0
RCAAP	17	1
Total	**134**	**25**

Fonte: Elaborada pela autora.

O critério para exclusão de trabalhos foi o nível de relevância de cada estudo em relação à pesquisa pretendida. Foram selecionados os trabalhos com alta e média relevância (os quais, de alguma forma, buscavam a compreensão do ProEB ou da utilização da modalidade a distância no *stricto sensu*) e descartados aqueles que apenas tangenciavam o objeto deste estudo.

[16] As revistas da Anpae (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE) e da Anped (Revista Brasileira de Educação – RBE) estão indexadas no Portal de Periódicos da Capes e no SciELO, por isso, no caso das duas associações, a busca foi feita somente nos Anais de eventos.

[17] A revista da UniRede (EmRede – Revista de Educação a Distância) está indexada no Portal de Periódicos da Capes, por isso, no caso desta Associação, a busca foi feita somente nos Anais de eventos.

[18] Respectivamente: programas de doutorado, programas de mestrado, educação a distância, aprendizagem a distância.

O levantamento realizado tanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) apontou muitos trabalhos finais dos próprios alunos dos mestrados profissionais. Estes estudos não foram catalogados para uso nesta pesquisa pois, aqui, o objetivo é estudar o Programa, em si, e não a produção dele decorrente.

Nas mesmas bases foram encontrados 75 trabalhos que versam sobre Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, do estado de Minas Gerais, que tem a mesma sigla do objeto deste estudo, porém grafada com todas as letras maiúsculas. O referido Programa está vinculado ao Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE[19]. Estes trabalhos também foram descartados para a presente pesquisa.

Na **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**, após a exclusão das dissertações dos concluintes dos mestrados profissionais e dos trabalhos que tratam do PROEB / SIMAVE, foram identificados 21 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados para o presente estudo. O primeiro deles é a dissertação defendida por Pardim (2011), na Universidade Nove de Julho (Uninove – SP), intitulada: *O uso da educação online como alternativa para os programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil.* Por intermédio de um estudo de caso, a autora analisou como a coordenação e os alunos em um programa de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial percebiam o uso da educação online.

Ainda na BDTD, foi selecionada a tese defendida por Giacomazzo (2014) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), intitulada *Ciência modo 2 e o ensino nas universidades do século XXI: mestrado profissional, redes e educação a distância*, cuja temática reside na caracterização de novos modos de formação na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especificamente, com a oferta de mestrados profissionais na modalidade a distância. A pesquisa de Giacomazzo teve como caminho metodológico o estudo de caso, com enfoque no ProfMat na região Sul do Brasil, especificamente no Polo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS).

Por fim, foi selecionada, na BDTD, a tese de Takai (2017), intitulada *Perspectivas do ProfMat: política pública em construção*, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), que traz uma análise do ProfMat sob o prisma do ciclo da política pública. Para desenvolver a análise a que se propõe, Takai reconstrói o histórico da pós-graduação no Brasil, passando detalhadamente por todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), até situar o contexto da proposição do ProfMat.

[19] Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/.

Ao discorrer sobre a modalidade do curso, Takai (2017) estabelece, ainda, um diálogo com Giacomazzo (2014), autora cuja tese também foi selecionada na BDTD para embasar o presente estudo. Adiante, estes trabalhos serão retomados para a caracterização e discussão do ProfMat, juntamente com outras obras que auxiliarão no embasamento para a discussão do ProFis, do ProEF e, também, do ProEB, numa perspectiva mais ampla.

No **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes,** foram identificados 7 trabalhos, relacionados a esta pesquisa, sendo 2 teses e 5 dissertações. Após a leitura, foram selecionados 3 trabalhos. O primeiro deles foi a tese intitulada *O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola*, defendida por Nunes (2017), na Universidade Católica de Brasília (UCB – DF). Em seu estudo, de caráter exploratório, o autor analisa a efetividade do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB). Nunes reconstrói o panorama das políticas públicas para formação de professores no Brasil, situando o ProEB como a primeira política pública, de abrangência nacional, voltada à formação continuada de professores da Educação Básica em nível *stricto sensu*.

No decorrer do texto, o autor afirma que o Programa, de fato, foi concebido para oferta na modalidade semipresencial, destacando que se trata dos únicos cursos com esta característica aprovados pela Capes. O autor destaca, ainda, que a macrogestão do ProEB é feita, na Capes, pela Diretoria de Educação a Distância (DED) e não pela Diretoria de Educação Básica (DEB), justamente por tratar-se da modalidade semipresencial (NUNES, 2017, p. 60-62).

Outro trabalho selecionado no CTDC é a dissertação defendida por Mauler (2019), o qual se aproxima da pesquisa aqui empreendida, uma vez que a autora discute a formação *stricto sensu* dos docentes da Educação Básica que cursam mestrados profissionais do ProEB na Universidade Federal do Pará (UFPA). O foco da pesquisa, entretanto, difere-se daquele definido no presente estudo, pois Mauler (2019) dedica-se a investigar as motivações que levaram os docentes a procurarem os mestrados profissionais e como a formação contribui para o trabalho no ambiente escolar paraense.

O último trabalho selecionado no CTDC é a dissertação intitulada *Mestrados Profissionais em Rede Nacional*, defendida por Ferreira (2019). Este estudo difere-se dos demais pois não está vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação, mas, sim, ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na dissertação, o autor analisa a influência do ProEB na qualidade da educação brasileira. O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da Teoria do Capital Humano, com

abordagem quantitativa, classificada como analítico-observacional. O recorte temporal restringe-se ao ano de 2017 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é utilizado para subsidiar as análises quanto à qualidade da educação. Compreende-se que o recorte temporal é limitado e que o Ideb não reflete a qualidade da educação, tampouco o impacto social e educacional do ProEB. Ainda assim, a dissertação foi selecionada por trazer um olhar diferente sobre o Programa, acenando novas possibilidades de estudo.

A busca na base ***Scientific Eletronic Library Online*** **(SciELO)** identificou 4 artigos, dos quais 3 foram selecionados para este estudo. O artigo de Almeida (2012) intitulado *Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento*, parte da premissa de que as modalidades de educação a distância e educação presencial não se opõem, mas se complementam por meio do potencial das tecnologias digitais. Nesse sentido, para a autora, o risco da oferta do *stricto sensu* a distância não está na modalidade em si, mas, sim, na inadequação da infraestrutura necessária para esta oferta.

Ante o exposto, a autora elenca dez aspectos que podem constituir uma base em torno da qual se organizem programas a distância no *stricto sensu*, que possam explorar as potencialidades das TDIC para desenhar trajetórias de investigação específicas, compreendendo que a educação é apenas uma, independente da modalidade (ALMEIDA, 2012, p. 1067). Dentre os dez aspectos apontados pela autora, estão a necessidade de infraestrutura adequada, projetos pedagógicos coerentes com a modalidade prevista e a aproximação entre a formação dos professores (aqui, discentes) com o seu contexto de atuação profissional, explorando as possibilidades das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). De acordo com a autora,

> [...] é necessário haver adequada preparação de docentes de programas de pós-graduação para que desenvolvam as competências pedagógicas de uso das TDIC na midiatização da formação de educadores presencial, a distância ou híbrida, por meio da integração entre as dimensões: teórica, relacionada com sua área de conhecimento e atuação; pedagógica, com as estratégias de mediação, comunicação, orientação e acompanhamento do aluno e respectivos processos de aprendizagem; e tecnológica, com o domínio das tecnologias e as competências pedagógicas de integração das TDIC ao currículo e à pesquisa científica (ALMEIDA, 2012, p. 1066).

Observa-se, então, que no *stricto sensu*, da mesma forma que em outras etapas educacionais, a mera transposição das atividades presenciais para plataformas digitais não caracteriza oferta a distância ou híbrida. Para que tal oferta garanta a formação com qualidade

socialmente referenciada, é necessário garantir estrutura pedagógica, tecnológica e administrativa compatíveis com a modalidade.

Caldatto, Pavanelli, Fiorentini (2016), no trabalho intitulado *O ProfMat e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular em perspectiva processual e descentralizadora*, tratam da organização curricular do ProfMat, discutindo a coerência curricular do programa em relação às lacunas da educação matemática no Brasil, não enveredando pela discussão da modalidade educacional do curso. As autoras concluem que não existe uma vinculação estreita entre os elementos que compõem o currículo do ProfMat, uma vez que os objetivos a que ele se propõe não se concretizam no material didático utilizado nas disciplinas, no processo de modelação do currículo pelos docentes em seu desenvolvimento em sala de aula e, tampouco, nos currículos "realizado" e "avaliado", especialmente, porque as fases do currículo não se vinculam diretamente à prática do professor de Matemática da Educação Básica.

No **Portal de Periódicos da Capes,** foram identificados 26 artigos, sendo 6 os selecionados para referenciar este estudo. Em um destes trabalhos, Clímaco, Neves e Lima (2012) discorrem sobre os programas da Capes para a formação de professores. Os autores não mencionam o ProEB, mas discorrem bem sobre a UAB enquanto política para formação docente no Brasil. Em suas conclusões, os autores concordam que ainda há muito a ser feito pela Capes como contribuição à Educação Básica e que os efeitos das ações iniciais serão claramente visíveis em análises futuras.

Além das bases de dados já apresentadas, duas bases internacionais foram consultadas neste levantamento bibliográfico. A primeira delas é estadunidense ***Institute of Education Sciences*** **(ERIC)**, na qual foram selecionados 12 trabalhos que tangenciam em algum ponto a temática que pretendemos discutir. Trata-se de 11 artigos e 1 dissertação. A leitura dos resumos disponíveis sugere que ao menos 3 trabalhos seriam interessantes para esta pesquisa, mas foram descartados, pois eram de acesso restrito.

A outra base internacional consultada foi o **Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)**, na qual foram identificados 17 trabalhos, cujos resumos indicavam tratar-se de trabalhos de conclusão de mestrados profissionais em universidades portuguesas, por este motivo, tais trabalhos não foram selecionados para este estudo pois não versavam sobre os mestrados profissionais em si mas, sim, sobre as temáticas pesquisadas por seus autores.

Ainda no RCAAP, foi identificado um artigo de pesquisadores brasileiros, intitulado *A EaD e a pós-graduação stricto sensu a distância no Brasil: uma abordagem teórica*, publicado,

em 2018, na Revista Cesumar (do Centro Universitário UniCesumar, de Maringá, no Paraná). Como este trabalho não foi identificado nas bases brasileiras (provavelmente, pela não-indexação do periódico), optou-se por manter, neste levantamento, sua vinculação ao RCAAP. Neste estudo, Santin e Bassani (2018) refletem sobre o uso da EaD no processo de formação de mestres, a partir da análise do ProfMat, em pesquisa de cunho documental e bibliográfico.

Nos **Anais de Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae),** foram consultados todos os trabalhos apresentados nos Simpósios Nacionais realizados em 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, considerando-se o eixo temático *Política educacional e gestão da Educação Superior*. Foram identificados 17 trabalhos, dos quais 4 foram selecionados. O estudo de Lima e Oliveira (2015) apresenta uma análise das políticas públicas de educação a distância (EaD) sob a ótica da institucionalização nas instituições públicas de Educação Superior (IPES), discutindo os limites e as potencialidades desse processo, considerando abordagens teóricas que tratam do tema e dados de ações e de expansão da modalidade. Os autores constatam, ao longo da trajetória histórica da EaD, uma série de ações isoladas, atendendo a necessidades emergenciais, evidenciando a carência de diretrizes para a modalidade.

Andrade (2017) discute as concepções de avaliação dos programas de pós-graduação nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) com o objetivo de compreender quais políticas ajudaram a compor ou fortalecer os planos propostos e as possíveis concepções avaliativas existentes destinadas aos programas de pós-graduação brasileiros. A autora conclui que o principal objetivo da avaliação tem se tornado um mecanismo de captação de recursos, gerando efeitos nocivos aos programas, uma vez que os cursos melhor avaliados é que terão prioridade aos financiamentos, dificultando o crescimento e ascensão dos programas avaliados com menores notas.

Rocha, Santos e Guimarães (2019) analisam o processo de expansão da Pós-Graduação no Brasil entre os anos 2005 e 2017, por área de conhecimento e tipos de programas instituídos. O estudo aponta que a expansão ocorreu prioritariamente na área multidisciplinar, especificamente com os programas de mestrado profissional, o que, de acordo com os autores, indica demanda crescente por novos formatos de programas de pós-graduação.

O estudo de Pereira e Ferreira (2019) consiste no recorte de uma pesquisa em andamento, sobre a importância da autoavaliação de cursos para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu*. O estudo foi construído a partir da implantação de uma proposta de autoavaliação de um programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores

Educacionais de uma IES em São Paulo, iniciada em 2015, quando ocorreu o reconhecimento do programa. O estudo apontou, dentre os principais achados, a congruência entre as expectativas docentes e discentes do programa, bem como o alinhamento entre o Programa e as normativas e legislação para Pós-Graduação.

Nos **Anais de Simpósios da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped),** foram consultados todos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 8 (GT 8), sobre a Formação de Professores, e no GT 11, sobre Política de Educação Superior. Os trabalhos agrupados no GT 8 tratam basicamente da formação inicial dos professores, logo, não foram selecionados para esta pesquisa, cujo foco incide na formação continuada (*stricto sensu*). Já no GT 11, foram identificados 18 trabalhos, dos quais 2 foram selecionados (COSTA, 2015; CAMARGO; MORAES; MAULER, 2019), dada a maior proximidade com o objeto em questão. Após leitura detalhada, observou-se que os estudos selecionados nos Anais de Simpósios da Anped não fazem menção ao ProEB mas, de modo geral, à expansão da oferta dos mestrados profissionais na área educacional.

Costa (2015) tece uma análise sobre as metas 13 e 14 do PNE direcionadas ao ensino superior, mais especificamente à pós-graduação *stricto sensu* e aponta, ao final, a necessidade de engajamento político e de investimento financeiro para o efetivo cumprimento das metas do PNE. Camargo, Moraes e Mauler (2019) debruçam-se sobre os mestrados profissionais, no que diz respeito ao status jurídico, áreas de conhecimento, organização acadêmica. As autoras destacaram a crescente oferta dos mestrados profissionais desde a década de 1990, evidenciando a formação *stricto sensu* em sintonia com as demandas do mercado.

Dentre os eventos da UniRede, foram considerados neste levantamento os **Anais do** Congresso de Ensino Superior a Distância (ESUD), evento que tem contribuído para a discussão e consolidação da modalidade a distância no Brasil. Nesta base foram identificados 13 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados para a fundamentação da presente pesquisa.

Albergaria, Rocha e Luiz (2017) apresentam um mapeamento da pesquisa em EaD dos congressos e revistas brasileiros da área entre 2015 e 2017. A pesquisa analisou 680 artigos de 11 diferentes fontes (eventos e periódicos científicos). O mapeamento, na percepção dos autores, evidenciou o crescente interesse da academia pela educação a distância, tendo em vista a quantidade de trabalhos publicados em dois anos, entretanto, os autores não destacam pesquisas referentes à EaD no *stricto sensu* ou ao ProEB (corroborando com os resultados deste levantamento bibliográfico).

Os dois trabalhos restantes (NEVES *et al*., 2017; 2018) derivam da pesquisa *A gestão da EaD: estudo de teses e dissertações no intervalo de tempo de 1999 a 2016*[20], cujo objetivo maior é analisar a produção acadêmica no nível *stricto sensu* acerca da gestão da educação a distância. Em ambos os trabalhos, os autores destacam o crescente interesse da academia pela modalidade a distância e indicam que a maior parte dos estudos focaliza os processos didáticos da EaD, a interação entre os participantes e o uso de tecnologias[21].

O levantamento bibliográfico realizado reafirmou que a pós-graduação *stricto sensu*, os mestrados profissionais e o Sistema UAB são temas já discutidos pela academia, em que pese, observa-se uma lacuna quanto ao ProEB. Os trabalhos identificados e selecionados abordam, sim, os mestrados profissionais na área educacional, porém, com pouco destaque para o ProEB.

Dentre os trabalhos que tratam deste Programa, o foco recai sobre o ProfMat, o que é justificável, pois trata-se do primeiro curso a ser implementado. Isto posto, conclui-se, a partir do levantamento realizado, que é relevante a pesquisa proposta, uma vez que ela contribuirá para a ampliação do suporte científico acerca do objeto em questão, além de desvelar a trajetória histórica dos mestrados do ProEB em funcionamento na Universidade Federal de Goiás.

Além de validar a pertinência da pesquisa, o levantamento bibliográfico contribuiu para a construção do seu referencial teórico, em duas vertentes: a primeira, sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e os desdobramentos que conduziram à criação das redes do ProEB. Esta interface do referencial traz, dentre outros autores, Alves; Oliveira (2014); Azevedo; Oliveira; Catani (2016); Costa; Cruz Duran (2012); Cury (2005, 2009); Oliveira; Lima (2018, 2019); Oliveira; Oliveira (2011); Dourado (2015, 2018).

A segunda vertente da base teórica contempla a educação a distância e o sistema Universidade Aberta do Brasil, com autores como Alonso (2010); Belloni (2002); Cruz; Lima (2019); Lencastre (2013); Lima (2013, 2014).

Este estudo é embasado, também, pelas normativas (Leis, Resoluções, Portarias e Pareceres) que regulamentam a Educação brasileira nos campos aqui tratados: a pós-graduação, a educação a distância, a UAB e o ProEB.

---

[20] Projeto de Pesquisa aprovado de acordo com o Edital/Programa: 10/2017/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da Universidade Federal de Ouro Preto, com apoio financeiro do Edital PIBIC/FAPEMIG 2018-19.

[21] Após a leitura dos dois trabalhos, foi realizada uma busca nos sites da FAPEMIG, da UFOP e na Plataforma Lattes, com o intuito de obter mais informações sobre a mencionada pesquisa ou sobre os pesquisadores responsáveis, mas as informações encontradas foram inconsistentes. Destarte, enviamos e-mail para a pesquisadora Inajara Neves (em fevereiro/2021), no intuito de estabelecer este diálogo, mas não obtivemos resposta.

1.2.2. Fase de campo: a coleta de documentos e as entrevistas

Concluída a fase exploratória da pesquisa qualitativa, passou-se à segunda fase: coleta de dados ou fase de campo. De acordo com Minayo (2015), nesta etapa ocorre, de fato, a aproximação entre o pesquisador e o objeto do estudo, cotejando o problema da pesquisa e o referencial teórico construído na fase exploratória. Esta fase consistiu em dois momentos distintos: a coleta de documentos e a realização de entrevistas com os coordenadores.

A **coleta de documentos** consistiu na busca, seleção e catalogação dos documentos disponíveis nos portais de cada Programa, tanto na instituição gestora da rede quanto nas instituições locais, bem como na Plataforma Sucupira, a saber: projetos pedagógicos de curso, regimentos nacionais, regimentos locais, editais dos processos para credenciamento de docentes, editais dos processos seletivos para alunos, calendários acadêmicos, dentre outros.

As entrevistas com os coordenadores dos Programas, na esfera nacional e local, foram do tipo **entrevista estruturada**, combinando perguntas abertas e fechadas de modo que cada respondente pudesse discorrer sobre o tema sem prender-se ao questionamento proposto (MINAYO, 2015). O roteiro elaborado para as entrevistas consta no Apêndice C. Cumpre salientar que a realização da coleta documental desde a elaboração do projeto desta pesquisa foi determinante para a elaboração do roteiro, uma vez que o conjunto de documentos permitiu compreender a trajetória de cada curso e suas particularidades, bem como as similitudes e diferenças entre os programas.

Antes das entrevistas, o roteiro foi aplicado, em caráter experimental, com o intuito de avaliar a clareza nos questionamentos, a praticidade para a obtenção e tratamento das respostas, bem como outros aspectos que, caso não fossem detectados em uma fase de testes, poderiam comprometer a dinâmica das entrevistas. O contato inicial com os entrevistados foi realizado por e-mail, e as entrevistas ocorreram virtualmente, devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia da Covid-19. Os coordenadores foram entrevistados mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide Apêndice B.

Uma vez que, nesta pesquisa, optou-se por manter no escopo de análise os Programas ofertados na Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e na Universidade Federal de Jataí (UFJ), pelo fato de terem sido implantados ainda sob a égide da UFG, e considerando-se que a desvinculação da UFG teria impactado na gestão local dos Programas, foram inseridas perguntas a esse respeito nos roteiros de entrevista aos coordenadores destes polos. Houve, também, o acréscimo de perguntas específicas à coordenação local do ProEF, mestrado do

ProEB mais recente em funcionamento na UFG, com sua primeira turma ainda em andamento durante a realização das entrevistas que compõem este estudo.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. No decorrer deste texto, os entrevistados não serão identificados, sendo os mesmos nomeados como *Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4 e Entrevistado 5*.

1.2.3. Fase de tratamento e análise do material coletado

A etapa de tratamento dos dados é sobremaneira importante no processo da pesquisa pois é neste momento que são construídas as reflexões do pesquisador, num movimento cíclico de indagações, respostas e novas indagações. Nas palavras de Minayo (2015, p. 26-27), esta etapa

> [...] diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.

A fase de tratamento e análise dos dados desdobrou-se em três etapas: **ordenação**; **classificação** e **análise final**, conforme propõe Minayo (2015). A última etapa desenvolveu-se na perspectiva da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2016, p. 48), corresponde a 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.

Conforme a autora, o mencionado conjunto de técnicas consiste na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e pode ser desenvolvido de várias maneiras (análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão; análise de enunciação e análise temática). No presente estudo, optou-se pela análise temática, que consiste em descobrir e expor os núcleos de sentido cuja presença ou frequência (recorrência) pode trazer um significado para o objetivo analítico escolhido.

A análise temática, geralmente, aplica-se em investigações que têm como objetivo estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências, entre outros dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Na maioria das vezes, é utilizada como base para analisar

respostas a questões abertas em entrevistas (estruturadas ou não), como ocorre nesta investigação (BARDIN, 2016).

Sobre a análise de conteúdo, Minayo (2014, p. 307) destaca que;

> Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda.

É nesta perspectiva da análise de conteúdo destacada por Minayo (2014) que ocorreu a análise dos dados neste estudo, passando-se pelas três etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. Na **pré-análise**, foram escolhidos e organizados os documentos referentes a cada programa, os quais comporiam o *corpus* da análise. Também nesta etapa, ocorreu a transcrição das entrevistas realizadas. O material bibliográfico selecionado como aporte para a pesquisa foi classificado em planilha eletrônica e organizado em arquivos digitais para acesso *off-line* conforme a necessidade, assim como os documentos coletados, os quais foram, ainda, classificados conforme o assunto (Pós-graduação, UAB, ProEB, ProfMat, ProFis e ProEF).

Na etapa de **exploração do material** foram definidas as categorias de análise, considerando-se os dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica e as entrevistas. A categorização consiste na classificação de elementos que constituem um conjunto, a partir de suas particularidades, de modo que sejam novamente agrupados conforme o que cada um deles tem em comum com os demais, constituindo as categorias. Neste estudo, para a análise das entrevistas, foram reunidas respostas que apresentassem unidades de sentido semelhantes, resultando em duas categorias de análise: modalidade educacional e contrapontos entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. As mesmas categorias foram identificadas no arcabouço documental, viabilizando a posterior análise.

A **modalidade educacional a distância** emergiu como categoria a partir da suposta utilização da educação a distância nos programas vinculados à UAB, o que não ocorre com o ProEB, apesar de ser essa uma das premissas do referido Sistema. Constatou-se, ainda, que diferentes documentos dos cursos sugerem o uso da modalidade.

Por se tratar de mestrados profissionais e, considerando-se a resistência (ainda que velada) das comunidades científicas quanto a esses programas, estabeleceu-se, a segunda categoria: **contrapontos entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional** na percepção dos atores envolvidos, no caso, os gestores entrevistados.

A etapa final é o tratamento dos resultados e consistiu na **inferência e interpretação dos dados**, buscando-se responder à questão norteadora da pesquisa (*Como ocorreu a implantação dos mestrados profissionais no âmbito da UAB na UFG e em que* status *se encontram estes programas?*).

1.3. ESTRUTURA DA TESE

A ideia inicial para esta pesquisa era a de compreender como a educação a distância havia sido inserida no *stricto sensu*, uma vez que os mestrados profissionais do ProEB são programas fomentados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Entretanto, apesar de alguns materiais bibliográficos afirmarem que a modalidade a distância era utilizada nestes Programas, a pesquisa documental apontou que eles não faziam uso da EaD, o que exigiu a reorganização da proposta inicial, considerando, então, a oportunidade de compreender o não-uso da EaD no ProEB, em que pese a premissa da UAB de contribuir para o desenvolvimento desta modalidade educacional.

Desta maneira, o trabalho está estruturado em quatro capítulos. No **capítulo 1,** em tela, foram feitas as considerações iniciais sobre o estudo, situando o leitor quanto ao objeto, questão norteadora, objetivos e encaminhamento metodológico adotado.

No **capítulo 2,** o intuito é apresentar a trajetória histórica dos mestrados profissionais no Brasil, chegando ao ProEB. Para tanto, foi reconstituída a história da pós-graduação no país, passando pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação e contextualizando os marcos que levaram à criação das redes do ProEB.

Considerando-se a vinculação do ProEB à Universidade Aberta do Brasil, que tem dentre suas premissas o fortalecimento da modalidade de educação a distância, o **capítulo 3** apresenta os conceitos e as regulamentações da EaD, da semipresencialidade e da educação híbrida. No mesmo capítulo, é apresentado o Sistema UAB, reconstituindo-se seu processo de criação e contextualizando o ProEB dentro deste Sistema.

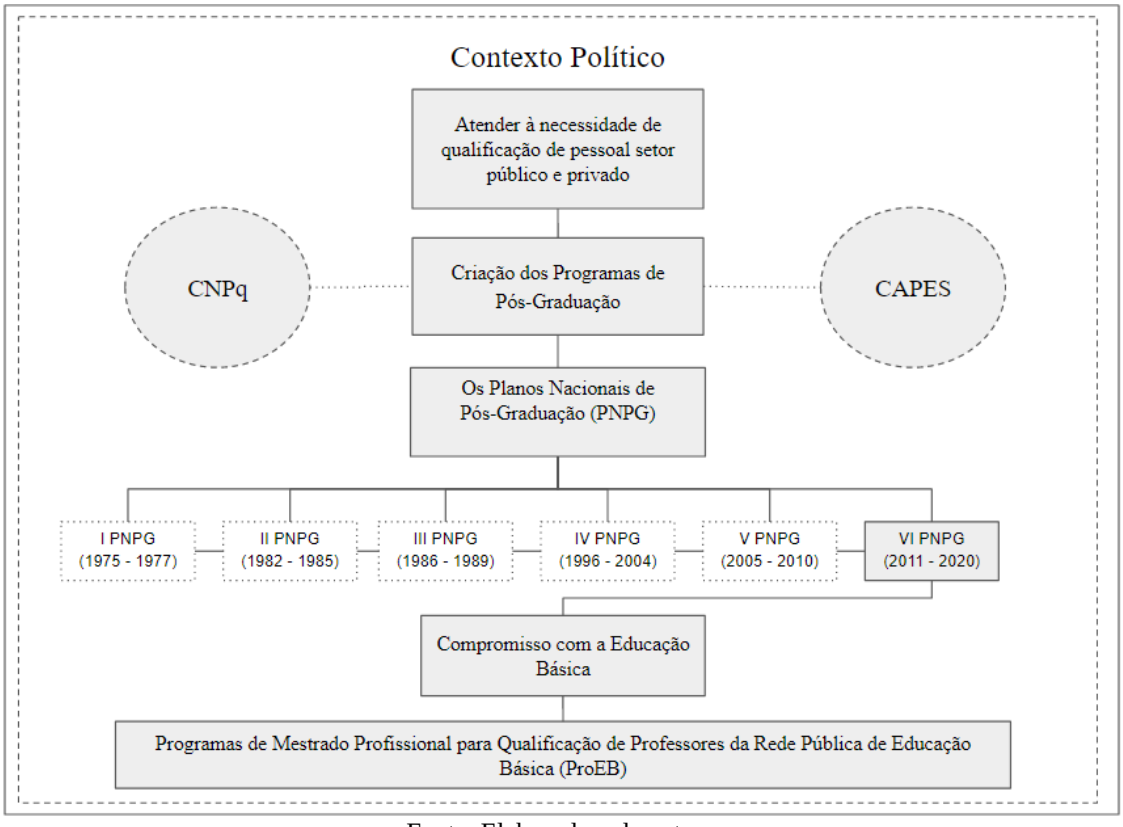
Em sequência, no **capítulo 4**, é realizada a apresentação e análise dos dados coletados. Por fim, são apresentadas as **Considerações Finais** da pesquisadora acerca do percurso trilhado e dos achados deste estudo.

2. OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: A TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO DAS REDES DO PROEB

> [...] a experiência de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da Educação Superior no Brasil e é também a que tem que ser levada mais a sério (RIBEIRO, 1980, p. 73).

No contexto desta tese, antes de discorrer sobre os mestrados do ProEB na UFG, é importante compreender a trajetória de criação do Programa dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). É o que se pretende neste capítulo, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 - Esquema conceitual do capítulo 2



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), funcionam no Brasil, atualmente, 4.632 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 807 Programas de Mestrado Profissional, os quais oferecem 863 diferentes cursos num universo de 7.054 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme detalhado nas Tabelas 2 e 3, em sequência.

Tabela 2 - Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em 2020 por região

Região	ME	DO	MP	DP	ME e DO	MP e DP	Total
Centro-oeste	148	8	65	1	175	2	399
Nordeste	386	17	162	1	387	10	963
Norte	132	5	53	0	91	6	287
Sudeste	375	36	377	1	1178	23	1990
Sul	284	11	150	0	534	14	993
Total	1325	77	807	3	2365	55	4632

Fonte: MEC/CAPES/ Plataforma Sucupira. Última atualização: 4 dez. 2020. Acesso: 18 jul. 2021.
Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME e DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP e DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

Conforme mostra na Tabela 2, embora os programas de pós-graduação *stricto sensu* estejam distribuídos em todo o território nacional, a oferta é concentrada na Região Sudeste, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Todos os Programas são ofertados na modalidade presencial, predominantemente por instituições públicas.

Tabela 3 - Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em 2020 por região

Região	ME	DO	MP	DP	Total
Centro-oeste	323	183	67	3	576
Nordeste	773	404	172	11	1360
Norte	223	97	60	6	386
Sudeste	1553	1214	400	24	3191
Sul	818	545	164	14	1541
Total	3690	2443	863	58	7054

Fonte: MEC/CAPES/ Plataforma Sucupira. Última atualização: 4 dez. 2020. Acesso: 18 jul. 2021
Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional.

A Tabela 3 reitera a predominância dos cursos de mestrado e doutorado na Região Sudeste, novamente seguida pelas Regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, nesta ordem.

A atual configuração da pós-graduação brasileira, com todos estes programas e cursos, decorre de um processo histórico que direcionou a constituição deste sistema, de modo a garantir o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país. Dentre os programas e cursos contabilizados nas Tabelas 2 e 3, inserem-se os cursos do ProEB, criado em 2011, em face da necessidade de melhoria da Educação Básica brasileira.

2.1. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

A discussão do ProEB enquanto uma política pública de pós-graduação prescinde de compreender como o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) foi historicamente

configurado. Reconstituir esta trajetória implica, por sua vez, em revisitar alguns momentos da história do país pois, conforme afirma Aranha (2006, p.24),

> [...] deve-se estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social. Não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

Oficialmente, o marco inicial da pós-graduação no Brasil é o Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação[22], entretanto, antes da publicação deste documento, já havia 23 mestrados e 10 doutorados em funcionamento no país, porém, desarticulados entre si.

As primeiras iniciativas referentes à pós-graduação no Brasil datam da década de 1930, quando Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e da Saúde do Brasil e egresso da Faculdade de Direito da atual Universidade Federal de Minas Gerais, incentivou a criação do primeiro curso de pós-graduação no país, o Programa de Doutorado em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1931, no âmbito da reforma educacional que ficou conhecida pelo nome do então ministro: Reforma Francisco Campos[23].

E esse respeito, Newton Sucupira, em texto publicado em 1980, no ensejo de caracterizar a pós-graduação brasileira pré-existente ao Parecer n.º 977/1965, escreveu:

> O doutoramento obtido mediante simples defesa de tese sempre existiu no ensino superior brasileiro. Mas a ideia de cursos de doutorado surge, pela primeira vez, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. [...] Tais cursos constituíam, de fato, uma pós-graduação, que hoje denominamos *stricto sensu.*
> [...] em empregar os termos graduação e pós-graduação, Francisco Campos distinguia com toda clareza, nos estudos jurídicos, o curso de bacharelado "de ordem puramente profissional" e cujo objetivo seria "a formação de práticos do direito", e o curso de doutorado que visava "especialmente a formação de futuros professores de direito, na qual é imprescindível abrir aos estudos de alta cultura, dispensáveis aqueles que se destinam apenas à prática do direito" (SUCUPIRA, 1980, p. 3).

Ainda sob a égide da Reforma Francisco Campos, na mesma instituição, observou-se o empenho coletivo dos catedráticos para a criação de uma cultura de pesquisa na Faculdade de

[22] O Conselho Federal de Educação – CFE, foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

[23] Dentre outras propostas, a Reforma almejava, no plano da Pós-Graduação, um modelo de formação de quadros avançados e de produção do conhecimento inspirado nas tradições europeias.

Direito, com a criação de Institutos de Pesquisa (embriões dos futuros departamentos, criados nos anos 1970). Delineava-se, ali, um modelo de pós-graduação baseado em cátedras ("cadeiras de ensino"), ou seja, por meio de pequenos grupos de alunos vinculados a um professor catedrático em determinada área do conhecimento. Nesse modelo, ocorria um processo de estudos e orientação informal, e o foco principal era o desenvolvimento de uma tese relativa à cátedra (SAVIANI, 2000).

Essas experiências não tiveram muito impacto no ensino superior brasileiro, pois, naquele momento, a pós-graduação ainda não representava uma grande dimensão de ensino, restringindo-se a poucas universidades que, por sua vez, não possuíam grande número de "cadeiras" disponíveis.

Na década de 1950, o Brasil foi marcado por matrizes econômico-produtivas que determinaram a criação do CNPq e da Capes, entidades que, no decorrer de sua história, foram fundamentais para a consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro. Neste período, a criação de programas de pós-graduação foi o caminho para atender à necessidade de qualificação de pessoal para suprir as demandas dos empreendimentos públicos e privados essenciais para o desenvolvimento do país. Acerca do descompasso entre a necessidade de profissionais qualificados e a formação vigente na Educação Superior brasileira, Gouvea (2012, p. 378) afirma

> Tal processo sofreu inflexões nos anos 1950 como um dos frutos das mudanças no plano econômico com o advento do modelo nacional desenvolvimentista. Diversas faculdades foram criadas, dando origem, posteriormente, às universidades; algumas universidades existentes tiveram as suas funções acadêmicas e tecnológicas alargadas até o início dos anos 1960, com a elaboração do projeto e a construção de um modelo de universidade moderna: a Universidade de Brasília.

Neste cenário, então, foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, duas instituições fundamentais ao fortalecimento do cenário da pós-graduação no Brasil. O CNPq foi criado pela Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com a competência de

> a) promover investigações cientificas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior;
> b) estimular a realização de pesquisas cientificas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados;
> c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de

> professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-cientificas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
> d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;
> e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos;
> f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interesse comum;
> g) emitir pareceres e prestar informações sobre assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial;
> h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos (BRASIL, 1951a).

A atuação do CNPq contribuiu sobremaneira para o estabelecimento de um sistema de pós-graduação no Brasil, tanto que o Conselho foi o órgão máximo de referência para a comunidade científica no país até 1985, quando foi criado o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) por meio do Decreto n.º 91.146, de 15 de março de 1985. Atualmente, o CNPq é uma Fundação vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), e tem como finalidade de apoiar e estimular a pesquisa no Brasil, contribuindo diretamente para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas em várias áreas de conhecimento) em diferentes áreas do conhecimento.

Por sua vez, a Capes foi criada pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951, o qual instituiu uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. No referido documento, os Artigos 2º e 3º sinalizam os objetivos e compromissos da recém-criada Campanha:

> Art. 2º A Campanha terá por objetivos:
> a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
> b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.
> Art. 3º Para a consecução desses objetivos a Comissão deverá:
> a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
> b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas, mas diferentes profissões e grupos profissionais;
> c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização da Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
> d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;

> e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
> f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (BRASIL, 1951b).

De acordo com Martins (2003), nos primeiros anos, a Capes promoveu uma série de iniciativas que tiveram impacto imediato na melhoria do ensino superior, abrindo o caminho para a futura da pós-graduação nacional, de modo que, no final da década de 1950, muitos estudantes e docentes voltavam ao Brasil, após cursarem a pós-graduação no exterior, subsidiados pela Capes, de modo que, nos anos seguintes, contribuiriam para a implantação dos primeiros cursos de mestrado e de doutorado no país.

Tais iniciativas ratificam que a criação da Capes, assim como a do CNPq, representou um reflexo da política desenvolvimentista instaurada no país na década de 1950, reforçando a ênfase na relação entre economia e educação, evidenciando o quão necessário era a formação de pessoal em nível superior para atender às demandas do ritmo de crescimento econômico almejado.

A valorização da pós-graduação no Brasil e a decisão de institucionalizá-la ao sistema de ensino nacional ocorreram no início do regime militar, ainda sob o pretexto do desenvolvimento de pessoal qualificado para enlevar o crescimento do país. Em 1965, valorizar a pós-graduação era uma das pautas do Conselho Federal de Educação, culminando na aprovação, pelo Ministério da Educação, em 3 de dezembro do mesmo ano, do Parecer n.º 977, que definia as diretrizes destes cursos, de acordo com a Lei n.º 4.024, de 1961 (a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional). O documento tornou-se historicamente conhecido como Parecer Sucupira, em alusão ao seu relator, o Professor Newton Sucupira.

O texto do Parecer foi estruturado em sete tópicos: 1) a origem da pós-graduação; 2) sua necessidade; 3) seu conceito; 4) o exemplo da pós-graduação norte americana; 5) a pós-graduação na LDB; 6) a pós-graduação e o Estatuto do Magistério; 7) definição e caracterização da pós-graduação no Brasil. O modelo apresentado por Newton Sucupira, apesar de aludir aos moldes vigentes nos Estados Unidos, ao ser implementado contou com o a influência da formação europeia de boa parte dos docentes que assumiram as primeiras turmas. Essa combinação de características conferiu ao modelo brasileiro reconhecida singularidade, conforme destaca Ludke (2005, p. 121):

> No Brasil, as influências desses dois modelos sumariamente esboçados, o francês e o norte-americano, foram sendo assimiladas ao lado de outras influências. E, com base em nossas necessidades e em nossos recursos, foi-se constituindo *um sistema novo, próprio, com características originais*, embora mostrando marcas daquelas influências. [grifo da autora]

Também considerando que o Parecer Sucupira foi elaborado tendo como referência a pós-graduação estadunidense, e, reconhecendo a influência do modelo europeu na formação dos docentes que atuavam nos cursos de então, escreveu Saviani (2008, p. 310):

> A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do Brasil grande e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra hegemônicas.

Cumpre destacar que, conforme apontam Ludke (2005) e Saviani (2008), as contribuições dos sistemas estadunidense e europeu, somadas ao anseio de implementar um modelo de pós-graduação que atendesse às necessidades brasileiras, contribuíram sobremaneira para que ela se consolidasse de forma bem articulada, destacando-se pela qualidade internacionalmente reconhecida.

A Reforma Universitária (1968) implantada durante o regime militar constitui outro marco histórico importante na trajetória da pós-graduação no Brasil, por ter promovido a reestruturação, modernização e expansão do sistema universitário, ainda que sob a égide do militarismo, conforme discorrem Alves e Oliveira (2014, p. 352),

> A pós-graduação no Brasil se estrutura intensamente a partir do Parecer n.º 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, e da Reforma Universitária de 1968, quando educação e desenvolvimento econômico estão atrelados num projeto de governo dos militares que planejaram um modelo de ensino superior, de universidade e, consequentemente, de pós-graduação, para atender a este objetivo. O propósito era implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país. É, pois, neste contexto do Regime Militar, que a pós-graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje.

Mesmo diante do impulso que a Reforma Universitária de 1968 deu ao sistema de pós-graduação, há que se reconhecer o viés tecnicista dessa ação, conforme escreveu Germano (2008, p. 327):

> [...] no que pese a ausência de fundamentos democráticos, o predomínio da tutelagem política do regime fardado e as implicações tecnicistas, a reforma não significou apenas restauração, mas também renovação, à medida que propunha mudanças efetivas para o ensino superior, entre as quais o primado das universidades sob as instituições isoladas, a construção dos *campi* universitários e a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que de forma *mutilante*.
> [...] Nessa perspectiva, a ideia de *universidade operacional* ganha relevo, uma universidade mais voltada à técnica e à ciência instrumental, pouco afeita ao pensamento. Na verdade, não há lugar para o pensamento crítico, pois se trata de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado de trabalho e dotada de uma estrutura excessivamente burocrática e tecnicista, já que predominava o discurso da eficiência da empresa capitalista. [grifos da autora] (GERMANO, 2008, p. 327).

Depreende-se que, ao empregar o termo 'mutilante', Germano alude à limitação e submissão da universidade ao estado militarizado. Ainda assim, em que pese o estigma do tecnicismo e as aspirações militares, é inegável o fortalecimento da universidade brasileira que, mesmo em um período marcado pela repressão política, ideológica e social, impôs-se como espaço de resistência ao autoritarismo vigente.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura designou um Grupo de Trabalho para sugerir medidas para a formulação de uma política nacional de pós-graduação. Decorre deste feito a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação – CNPG, pelo mesmo Ministério, através do Decreto N.º 73.411, de 4 de janeiro de 1974, com a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e apontar as medidas necessárias ao fortalecimento de uma Política Nacional de Pós-Graduação. Pode-se afirmar que a criação do CNPG formaliza a pós-graduação brasileira como uma política pública de estado, considerando-se o caráter permanente de preocupação com este nível de ensino (ALMEIDA, 2017). Observando-se a trajetória histórica, a partir de então os PNPGs passaram a direcionar os caminhos da pós-graduação brasileira, como será apresentado na subseção seguinte.

2.2. OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)

Com a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, em 1974, a pós-graduação brasileira passou a ser gerida por planos plurianuais, os chamados Planos Nacionais de Pós-Graduação: o I PNPG (1975-1977); o II PNPG (1982-1985); o III PNPG (1986-1989); o IV

PNPG (1996 a 2004, que não foi oficializado, embora suas diretrizes tenham vigorado no período proposto); o V PNPG (2005-2010) e o VI PNPG (2011-2020).

O I PNPG foi aprovado em 11 de novembro de 1974, com vigência entre 1975-1979, tendo como principal meta o planejamento estatal das atividades de pós-graduação, viabilizando a formação dos primeiros quadros de pesquisadores do país. Em 1981, o CNPG foi extinto e suas atribuições passaram à Capes, que teve sua autonomia ampliada: de instituição concessora de bolsas de estudo e pesquisa, configurou-se como o principal órgão de fomento para os programas de pós-graduação no Brasil, assumindo também a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação, pelo Decreto n.º 86.791, de 28 de dezembro de 1981.

O II PNPG foi proposto para o período de 1982-1985, período marcado pela redemocratização do país. O foco do Plano manteve-se na expansão do sistema, agora com a missão de distribuir os programas nacionalmente (o que ainda hoje representa um desafio à Capes). O II PNPG apresentou, também, a necessidade de avaliar o desempenho dos programas já implementados. Isto posto, estabeleceu-se, assim, o processo de avaliação deles pela própria comunidade científica, tal como ocorre até a atualidade.

O III PNPG foi elaborado para o período de 1986 a 1989 e reforçava a vinculação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país. O III PNPG propôs, dentre outros intentos, a reestruturação da carreira docente e o do fortalecimento do pós-doutorado, na tentativa de conter a evasão de pesquisadores que buscavam no exterior melhores condições de vida e trabalho.

Na década de 1990, o proposto IV PNPG (1994-2002) não chegou a ser promulgado, conforme consta no documento do Plano elaborado para o ciclo posterior:

> Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como *expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação* (BRASIL, 2004, p. 17-18). [grifos da autora]

Mesmo sem a vigência formal de um PNPG, o documento que nortearia o quarto plano subsidiou a gestão da pós-graduação naquele período, com a tônica na diversificação. Neste processo ocorreu a regulamentação específica da Capes para os mestrados profissionais, com a Portaria n.º 80 de 16 de dezembro de 1998. Apesar de se tratar de um fenômeno relativamente novo, a ideia de cursos de pós-graduação voltados para capacitação profissional já constava no Parecer n.º 977 de 1965 do então Conselho Federal de Educação (documento que sistematizou

a pós-graduação no país), o qual trazia expressamente em seu texto que "[...] o mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional" (BRASIL, 1965, não paginado). Oliveira e Oliveira (2011) discorrem sobre o processo de implantação destes programas:

> Os mestrados profissionais foram criados pela Capes no início da segunda metade dos anos 1990, mas começaram a aparecer no cenário da pós-graduação a partir de 1998, mediante regulamentação específica da Capes, por meio da Portaria N.º 80 de 16 de dezembro de 1998. De 1998 a 2008, os MP foram sendo criados em instituições que já atuavam na pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo em universidades públicas. Os cursos criados seguiram, no geral, os parâmetros dos mestrados acadêmicos no que se refere ao corpo docente (doutores), à proposta curricular (número de créditos, disciplinas etc.) ao mesmo tempo para a conclusão (2 anos), ao trabalho final (dissertação), entre outros. Podemos considerar que, na prática, não houve grandes mudanças em termos do processo de formação e tampouco rejeição significativa a esses cursos no interior das instituições (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 110).

Os mestrados profissionais são caracterizados pela formação de profissionais "qualificados" para a atuação no mercado, ao contrário dos egressos dos mestrados acadêmicos, formados para a pesquisa e para o labor científico. Desta forma, a pós-graduação teria como finalidade a formação não apenas de um corpo docente preparado e competente, e de um grupo de pesquisadores de alto nível, mas também a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos fundamentais para o progresso do país (CURY, 2005, p. 11).

Seguindo a tendência da diversificação, foi criada, também em 1998, a área multidisciplinar, rompendo os limites geográficos e, também, das próprias áreas de conhecimento até então estabelecidas, propiciando maior intercâmbio entre a universidade, os pesquisadores e as demandas do mercado, o que continuou em voga nos Planos posteriores, sob a justificativa de estimular a inovação tecnológica.

Também em 1998, com o objetivo de aprimorar a avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação (e em consonância com o que seria o IV PNPG), a Capes implementou o Sistema Qualis[24], para classificação dos periódicos científicos, valorizando a produção científica, agora um critério de avaliação dos programas.

Ainda no empenho pela diversificação da pós-graduação brasileira, em 2004, foi criado o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em rede, conhecido como Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO)[25], formada por instituições de ensino e pesquisa de todos os estados da Região Nordeste e do Espírito Santo, cujo objetivo era construir redes acadêmico-

[24] Sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação a partir da análise de qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, os próprios periódicos. Para mais informações, acessar: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf

[25] Para mais informações, acessar: https://renorbio.org/

empresariais e reforçar o engajamento da pós-graduação com a sociedade e o mercado. Conforme consta em seu portal institucional, a RENORBIO espelhava-se no modelo de pós-graduação multidisciplinar vigente na Universidade da Califórnia, desde a década de 1970, sob a denominação de *Graduate Groups*.[26]

A criação da RENORBIO resultou do empenho pela diversificação da pós-graduação brasileira, um uma das metas do IV PNPG. Contudo, apesar desta iniciativa, não havia nenhuma regulamentação específica para os programas em formato associativo. Esta normatização ocorreu anos depois, com a publicação da Portaria Capes n.º 214 de 27 de outubro de 2017, diante da necessidade de normatizar os programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados a mais de uma instituição, bem como padronizar os procedimentos administrativos referentes a eles. Conforme a Portaria Capes n.º 214/2017,

> Art. 1º Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em formas associativas caracterizam-se pelo oferecimento conjunto de 2 (duas) ou mais instituições, públicas ou privadas, que de modo articulado e oficializado criam e mantem um programa de mestrado e/ou doutorado com responsabilidade definida e compartilhada entre as associadas (CAPES, 2017).

A citada Portaria ainda se encontra em vigência, com apenas uma alteração: a revogação do Art. 14 (pela Portaria Capes n.º 132, de 4 de setembro de 2020), o qual estipulava um prazo de até 36 meses para que os Programas já em andamento no formato associativo se adequassem à norma.

O V PNPG (2005-2010) manteve a tendência à inovação e apresentou, como novos objetivos, o fortalecimento da comunidade científica, a formação de docentes em todos os níveis de ensino além da formação de profissionais para o setor empresarial, conforme consta no documento: "Com relação ao setor empresarial será importante estimular o mestrado profissional em engenharia, especialmente em consórcios com empresas, de forma a estimular a inovação tecnológica" (BRASIL, 2004, p. 49).

De acordo com a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, foi atribuída à Capes a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. De acordo com o parágrafo 2º do Art. 2º da referida Lei,

> § 2º No âmbito da Educação Básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior

[26] Para mais informações sobre o modelo de pós-graduação pretendido pela RENORBIO, acessar: https://renorbio.org/renorbio/sobre/introducao.

> públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:
> I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;
> II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007).

Ante as novas responsabilidades, houve a reestruturação da Capes, com a criação de duas diretorias no organograma da entidade: a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). A necessidade de o SNPG voltar-se à Educação Básica foi consolidada pelo Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009, pelo qual o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesta normativa, o MEC disciplinou a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores atuantes nas redes públicas de ensino[27].

A partir de 2009, observa-se uma série de ações da pós-graduação em favor da Educação Básica, de modo que o VI PNPG (2011-2020) trouxe, posteriormente, um capítulo intitulado *Educação básica: um novo desafio para o SNPG*. Dentre as ações da Capes destinadas a esta etapa educacional, foram publicados editais de chamada para o credenciamento de mestrados profissionais, o que induziu a proposição de novos cursos na área da Educação. Oliveira e Oliveira (2011) destacam que entre 2009 e 2010, foram enviados à Capes 23 propostas de criação de mestrados profissionais, resultando em 4 aprovações já em 2010.

Em que pese a importância de garantir a formação continuada dos professores, contribuindo para a melhoria dos índices de qualidade na Educação Básica, a comunidade científica manifestou preocupações acerca do impacto que os mestrados profissionais poderiam provocar. A ANPEd, por exemplo, posicionou-se contrária à disseminação dos programas dessa natureza, sob a justificativa de que

> a flexibilização das condições de oferta que podem pôr em risco os padrões de qualidade da pós-graduação em educação; a diversificação institucional na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* considerando a possiblidade de oferta por instituições sem nenhuma tradição na oferta de pós-graduação; o aligeiramento dos processos formativos no que se refere ao escopo do curso, à restrição da formação à aplicação "orientada para o campo profissional", à redução do tempo de titulação ao

[27] O Decreto nº 6755/2009 foi revogado no ano seguinte, pelo Decreto Nº 7415, de 30 de dezembro de 2010, o qual ampliou o espectro daquela Política, com a vinculação do Profuncionário (Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público). Anos depois, a normativa foi revogada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual vinculava a referida Política ao Plano Nacional de Educação (PNE), destacando-lhe a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE (BRASIL, 2016).

> mínimo de um e máximo de dois anos; à redução da interlocução entre as áreas de conhecimento; à flexibilização da titulação exigida para o quadro docente, nele incluindo profissionais sem título de doutorado; à admissão do regime de trabalho parcial para os docentes do curso; à flexibilização das exigências relativas ao trabalho final de curso (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 124).

A preocupação das entidades era legítima, uma vez que as flexibilizações previstas poderiam comprometer os parâmetros de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, fundamentais para a garantia de sua qualidade, internacionalmente reconhecida. Apesar da desconfiança por parte da comunidade científica, os mestrados profissionais na área de educação e ensino seguiram em ritmo de expansão pelo país, mediante indução pela Capes, em consonância com a necessidade de melhorar a Educação Básica no Brasil.

Em 2009 a Capes recebeu da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) a Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN) para o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. (ProfMat). O Programa foi autorizado a iniciar suas atividades em 2010, consolidando a primeira experiência de oferta de um mestrado profissional para professores em rede nacional. Observa-se, aqui, que a criação do ProfMat é anterior à criação do ProEB, o que ocorreu em 2011, pela Portaria Capes n.º 209, de 21 de outubro de 2011, em que consta:

> Art. 1º O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), tem por objetivo conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* a professores das redes públicas de Educação Básica.
> Parágrafo único. Não será concedida bolsa de programa a professores que não integrem os quadros das redes públicas de ensino.
> Art. 2º O ProEB tem por objetivo exclusivo fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Mestrado Profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior da CAPES.
> Art. 3º O ProEB concederá apoio financeiro às Instituições de Ensino Superior (IES), para atendimento ao custeio das atividades pertinentes à manutenção de seus alunos regularmente matriculados, nos termos deste Regulamento. (CAPES, 2011)

Posteriormente, o ProfMat vinculou-se ao ProEB, ao mesmo tempo em que outras entidades e instituições preparavam propostas de novos cursos para formação docente nas diferentes áreas de ensino. Na coleta de dados desta pesquisa, foi possível recuperar, no portal da Capes o comunicado da criação do Programa, publicado em 4 de novembro do mesmo ano, apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Comunicado da Capes sobre a criação do ProEB

Comunicado Capes – PROEB

Publicado em 04/11/2011 12h56 Atualizado em 21/05/2014 23h20 Compartilhe:

Por meio da Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aprovou o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), com o objetivo de apoiar a formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu para professores das redes públicas de educação básica.

Pelo impacto do PROEB nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior (IES), em consonância com as Portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 478 e nº 289, de 2011, que dispõem sobre a concessão de bolsas de Formação Continuada aos professores matriculados em cursos de Mestrado Profissional, a Capes informa que divulgará, em breve, as normas específicas para sua implantação.

Fonte: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/comunicado-capes-proeb. Acesso: 12 nov. 2021.

A criação do ProEB constituiu a alternativa para que a Capes viabilizasse tanto a contribuição para a Educação Básica quanto o compromisso com a inovação, uma vez que a oferta dos cursos se daria mediante a constituição de redes institucionais, correspondendo aos propósitos da "Nova Capes". A esse respeito, afirma Takai:

> Os PROF[28] comporiam uma política pública de iniciativa pioneira que unificaria duas atividades da CAPES, a pós-graduação e a formação continuada de professores para a Educação Básica. Isto é, esses PPG/projetos de política pública reúnem indução, fomento e uso de tecnologias de ensino a distância na formação inicial e continuada de professores em colaboração entre estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior. Estes são os desafios e as inovações para a chamada "Nova CAPES". (TAKAI, 2017, p. 60)

À exceção do ProfMat e do Mestrado Nacional Profissional para o Ensino de Física (ProFis), cujas redes são geridas por entidades científicas (Sociedade Brasileira de Matemática e Sociedade Brasileira de Física, respectivamente), os demais Programas são coordenados nacionalmente por universidades públicas, como é demonstrado no Quadro 2, que apresenta também o ano de criação de cada Programa.

[28] PROF é o termo usado por Takai (2017) para referir-se, de modo geral, aos metrados profissionais vinculados ao ProEB. No presente estudo, optou-se por adotar o mesmo termo.

Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo ProEB, ano de criação e instituição gestora da rede

Programa	**Ano de criação**	**Instituição responsável pela gestão da rede**
ProfMat - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	2011	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)
ProFis - Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	2013	Sociedade Brasileira de Física (SBF)
Profletras - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ProfArtes - Mestrado Profissional Em Artes	2014	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História	2014	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
PROFCIAMB - Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais	2015	Universidade de São Paulo (USP) / Campus São Carlos
PROFBIO - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional	2017	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
PROFQUI - Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
PROFilo - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia	2017	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional	2017	Universidade Federal do Ceará (UFC)
PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Presidente Prudente
PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional	2019	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Presidente Prudente

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no site da Capes em julho/2021.

Atualmente, o ProEB dispõe de onze programas de mestrado profissional para professores da Educação Básica. Estes programas, segundo a Capes;

> [...] têm dado uma contribuição destacável aos docentes da rede de Educação Básica do país; haja visto sua abrangência no território brasileiro, a qualidade da formação e dos trabalhos produzidos por seus discentes. Isso mostra a importância de programas em rede para obter um atendimento de pós-graduação em larga escala, algo fundamental para o Brasil (BRASIL, 2019, p. 21).

O Programa conta com o fomento da Capes para a concessão de bolsas aos cursistas (conforme critérios definidos pela Portaria 61/2017[29]) e para a implantação de novos cursos *stricto sensu* através do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB[30]. Assim, é natural conjecturar que os mestrados do ProEB, de alguma forma, utilizariam a modalidade educacional a distância, especialmente considerando-se a necessidade de alcançar um quantitativo maior de professores em todo o território nacional.

Entretanto, observa-se que não é esta a modalidade educacional adotada pelos Programas, apesar do fomento pelo Sistema UAB e da necessidade de expandir e interiorizar a oferta de programas e cursos de pós-graduação. No encaminhamento dessa discussão, o capítulo seguinte caracteriza a educação a distância, a semipresencialidade e a educação híbrida, com as respectivas regulamentações, e apresenta o Sistema UAB, construindo o embasamento necessário para as reflexões posteriores, sobre o ProEB e os Programas em estudo nesta tese.

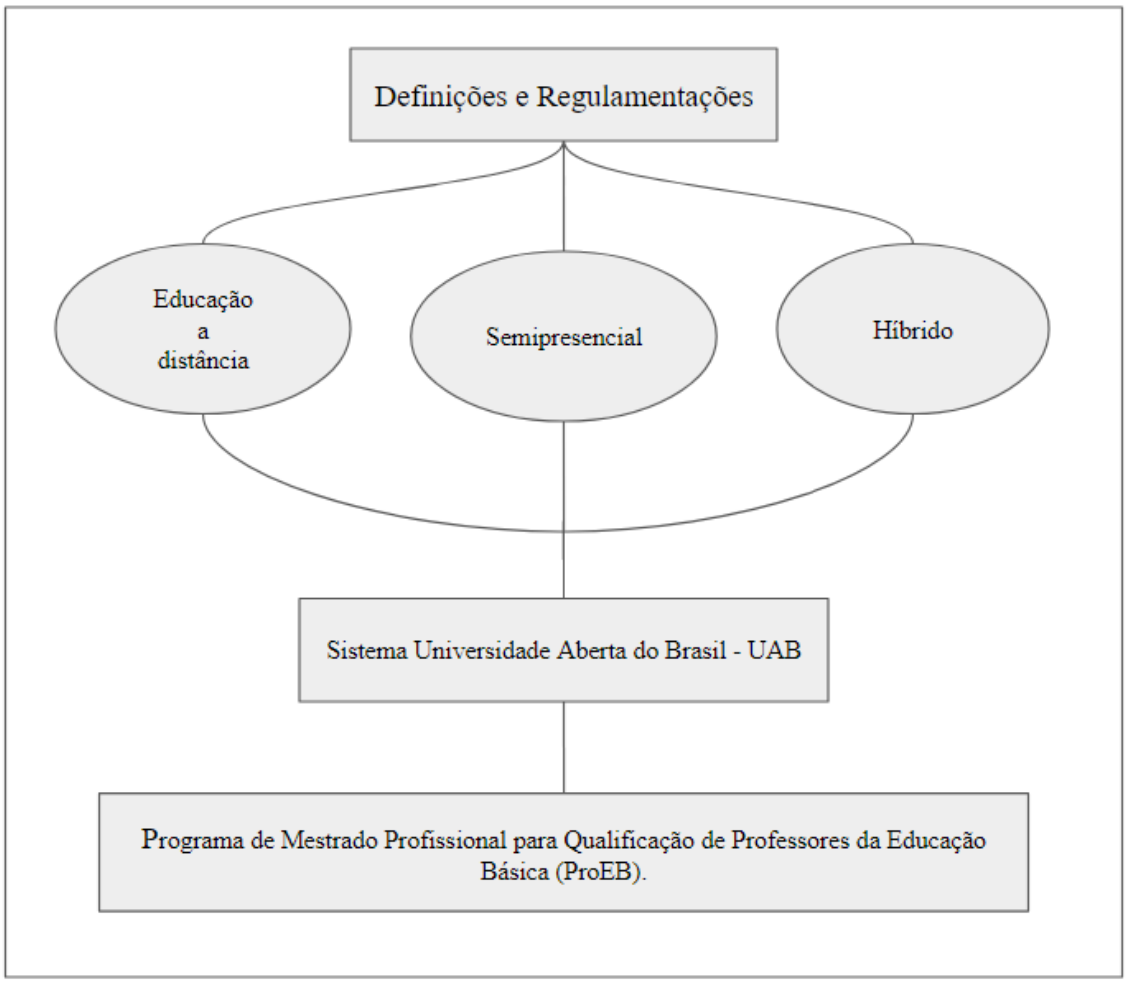
[29] A Portaria nº 61/2017, da Capes, define os critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede (ProEB) custeados pela Capes.
[30] O Sistema UAB será apresentado no capítulo seguinte.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, O SISTEMA UAB E O PROEB: ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> [...] por que é urgente integrar as TIC nos processos educacionais? A razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI, 2002, p. 25).

O objeto de investigação deste estudo centra-se nos mestrados do ProEB/UAB em funcionamento na Universidade Federal de Goiás (UFG). Para melhor empreender a discussão prevista, o foco deste capítulo está em apresentar as concepções de educação a distância, educação semipresencial e hibridismo (uma vez que estes termos são recorrentes no conjunto de documentos dos Programas) e em apresentar o Sistema UAB enquanto política pública para formação de professores. A Figura 4 demonstra a composição do capítulo.

Figura 4 - Esquema conceitual do capítulo 3



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, SEMIPRESENCIAL E HÍBRIDA: DELIMITANDO CONCEITOS

Na fase de levantamento bibliográfico e documental desta pesquisa, verificou-se que os conceitos de educação a distância, educação semipresencial e hibridismo são múltiplos e, em muitos casos, inespecíficos. Assim, é importante definir as concepções adotadas neste estudo, cotejando a legislação correspondente e os autores de referência.

No âmbito das regulamentações, a **educação a distância** configura-se como modalidade educacional[31] e foi estabelecida oficialmente no Brasil pela Lei n.º 9.394/1996, em seu Artigo 80[32]:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> §1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> §3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implantação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> §4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
> I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
> II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
> III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o Artigo 80 da LDB foi regulamentado por sucessivos Decretos, conforme as demandas que emergiam com a expansão da modalidade. O primeiro destes foi o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual determinava que cursos a distância deveriam ser oferecidos por instituições já credenciadas para as mesmas ofertas na modalidade presencial. Esta normativa apresentava uma definição para a EaD: "[...] forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação" (BRASIL, 1998a).

---

[31] Neste estudo, a modalidade é compreendida como modo específico de organizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender a públicos e contextos específicos. Isto posto, e conforme dispõe a Lei nº 9.394/1996, as modalidades educacionais são: Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Educação Indígena; Educação Especial; Educação Quilombola; Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância. (MIRANDA, 2010; MILL, 2018; BRASIL, 1996).

[32] As primeiras experiências de educação a distância no Brasil datam do início do século XX, entretanto, ante os objetivos deste estudo, o marco inicial tomado como referência é a Lei nº 9.394/1996. Para maiores detalhamento da trajetória histórica da EaD no Brasil, consultar Cruz; Lima (2019).

O Decreto n.º 2.494/1998 foi alterado pelo Decreto n.º 2.561 de 27 de abril de 1998, que descentralizava o processo de credenciamento de instituições e autorização de cursos na modalidade a distância, delegando esta competência, também, aos órgãos dos sistemas de ensino municipal ou estadual, conforme as respectivas atribuições.

O Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005 estabeleceu nova regulamentação do Artigo 80 da Lei n.º 9.394/1996, ampliando a definição de Educação a Distância para

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

Além de apresentar uma melhor definição de Educação a Distância, o Decreto n.º 5.622/2005 estabelecia novas diretrizes para credenciamento, recredenciamento, supervisão e critérios de avaliação das instituições e cursos que pleiteassem a modalidade. A normativa determinava, ainda, a obrigatoriedade da participação presencial dos estudantes em atividades como avaliações, estágio e apresentação de trabalhos finais.

Posteriormente, foi publicado o Decreto n.º 5.773 de 09 de maio de 2006, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância e atribuindo à Secretaria de Educação a Distância (SEED)[33] as deliberações sobre os processos próprios da EaD. Uma nova normativa, o Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, alterou dispositivos dos Decretos n.º 5.622/2005 e n.º 5.773/2006, no tocante aos processos de credenciamento, renovação, supervisão das instituições que ofertavam a EaD.

Mais recentemente, o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, revogou o Decreto n.º 5.622/2005, estabelecendo outra regulamentação ao Art. 80 da Lei n.º 9.394/96. A Normativa de 2017 define a educação a distância como

> [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

[33] A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada em 1995, pelo Ministério da Educação, em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, de 1992. O objetivo da SEED era oferecer às escolas de ensino fundamental e médio infraestrutura e diretrizes para implementação de programas de inserção de tecnologias na educação. A SEED foi extinta em 2011 e suas atribuições passaram à Secretaria de Educação Básica (SEB).

Além das tratativas sobre a regulamentação para a oferta de educação a distância, observa-se nos Decretos apresentados uma evolução do próprio conceito atribuído à modalidade, como demonstrado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Conceito de educação a distância na legislação educacional brasileira

Documento / Data / Ementa	Conceito de EaD
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Não apresenta conceito.
Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394/1996 e dá outras providências.	Forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação
Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005 Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394/1996 e dá outras providências.	Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017 Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394/1996 e dá outras providências.	Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do arcabouço legal utilizado na pesquisa.

Conforme apresentado no Quadro 3, a Lei n.º 9.394/96 não apresentava uma definição para educação a distância, já os Decretos apresentam tal definição com crescente detalhamento, o que pode ser atribuído às demandas por regulamentação decorrentes da expansão da modalidade.

No âmbito da literatura científica, Preti (2009, p.50) define a modalidade como "uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis". O autor destaca que a EaD extrapola o aparato tecnológico, uma vez que deve estar centrada no processo dialógico de ensino e

aprendizagem, balizado por um projeto pedagógico com bases epistemológicas claras (PRETI, 2009).

Na perspectiva de Alonso (2010), a não presencialidade é o elemento definidor da EaD, sendo este o fator que propõe as características da modalidade, tais como a centralidade do aluno no processo de apropriação do conhecimento e a necessidade de aparato tecnológico que viabilize a comunicação e a interação entre os sujeitos do processo educativo. A autora sintetiza a definição de EaD como: "Maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação" (ALONSO, 2010, p. 1326).

Belloni (2012) destaca a que a EaD pode ser compreendida como produto e processo da modernidade. Para a autora,

> a EaD deve ser entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas, centros de recursos técnicos, monitorias e tutorias) de forma ampla e democrática (BELLONI, 2012, p.36).

Na compreensão de Lima (2014), a educação a distância é "[...] uma prática social-educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora" (LIMA, 2014a, p. 60).

Preti (2009), Alonso (2010), Belloni (2012) e Lima (2014b) convergem na compreensão de que a EaD prescinde de organização pedagógica e mecanismos de gestão específicos, que garantam ao educando uma formação crítica. Não se trata de instrumentalização do ensino, mas, sim, de enriquecimento do processo de aprendizagem, no qual a autonomia do educando é estimulada, sem anular o papel do educador como proponente das estratégias de aprendizagem.

Na presente pesquisa, a concepção de EaD a ser considerada é a de Lima (2014b, supracitada), a qual contempla, a nosso ver, todos os aspectos importantes na definição da modalidade: prática educativa dialógica, com arquitetura pedagógica e de gestão específicas, permeada pelo uso das TICs, com foco na formação emancipadora.

A **educação semipresencial**, por sua vez, apresenta-se como um método que conjuga elementos das modalidades presencial e a distância e, também, pode ser analisada pelos prismas da legislação e da literatura científica. No âmbito legal, o termo 'semipresencial' foi apresentado pela primeira vez em 2004, substituindo o termo 'método não presencial',

apresentado anos antes, pela na Portaria MEC n.º 2.253 de 18 de outubro de 2001, que autorizava este tipo de atividade no limite de até 20% da carga horária total dos cursos superiores presenciais. Consta no texto da normativa que

> Art. 1o As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei no 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria (BRASIL, 2001).

Em 2004, a oferta das disciplinas agora chamadas de 'semipresenciais' passou a ser regulamentada pela Portaria MEC n.º 4.059 de 10 de dezembro de 2004, a qual afirmava:

> Art. 1o As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.
> § 1o Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).[34]

Em 2016 foi publicada a Portaria MEC n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, tratando, agora, as disciplinas semipresenciais como disciplinas a distância, mantendo-se o limite de 20% da carga horária, em cursos presenciais de graduação. Segundo a nova normativa,

> Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.
> § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.
> § 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.
> § 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei n.º 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido (BRASIL, 2016).

Posteriormente, a Portaria MEC n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018 passou a regulamentar as atividades a distância nos cursos presenciais, permitindo a ampliação de 20%

[34] Cumpre esclarecer que a concepção de modalidade adotada neste estudo não se aplica à semipresencialidade. Entretanto, por tratar-se de citação direta, foi mantida a expressão 'modalidade semipresencial', conforme consta no texto da Portaria MEC nº 4.059/2004.

para até 40% da carga horária total dos cursos presenciais para as instituições que atendessem requisitos estabelecidos na Portaria:

> [...] Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.
> Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.
> Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:
> I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);
> II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
> III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e
> IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto n.º 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC n.º 315, de 4 de abril de 2018 (BRASIL, 2018).

Por fim, a Portaria MEC n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019 regulamenta a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, à exceção do curso de Medicina. Observa-se, no percurso da Portaria MEC n.º 2.253/2001 à Portaria MEC n.º 2.117/2019, uma mudança na caracterização da semipresencialidade (método não presencial, semipresencial, disciplinas a distância ou carga horária a distância[35]), que vai do uso de tecnologias em atividades específicas nos cursos presenciais à oferta de disciplinas a distância nestes cursos. O Quadro 4, a seguir, apresenta a sequência das Portarias que normatizaram a migração da semipresencialidade para as disciplinas em EaD nos cursos de graduação presencial.

[35] Para melhor compreensão sobre a hibridização da educação superior e sobre a implementação de carga horária a distância neste nível de ensino, sugere-se consultar as dissertações de Silva (2016) e Rodrigues (2021) e a tese de Bernardes (2020).

Quadro 4 - Portarias sobre a modalidade semipresencial e caracterização das atividades

Documento / Data / Ementa	Caracterização da semipresencialidade
Portaria MEC n.º 2.253 de 18 de outubro de 2001 autoriza a inclusão do **método não-presencial** em cursos superiores reconhecidos.	[...] métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.
Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas que utilizem **modalidade semipresencial** em de graduação presencial reconhecidos.	[...] métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.
Portaria MEC n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de **disciplinas na modalidade a distância** em cursos de graduação presencial.	[...] métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.
Portaria MEC n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de **disciplinas na modalidade a distância** em cursos de graduação presencial.	[...] métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades *online.*
Portaria MEC n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de **carga horária na modalidade de Ensino a Distância** - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.	[...] métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pari passu à migração das atividades semipresenciais para disciplinas a distância, a sequência de Portarias aponta a flexibilização legal para a inserção da EaD nos cursos de graduação presenciais[36]. Alonso (2010) e Lima e Assis (2018) apontam que a flexibilização nas

[36] A Portaria MEC nº 2.253/2001 regulamentava as atividades não presenciais nos cursos reconhecidos sem, contudo, estabelecer limite de carga horária. A Portaria MEC nº 4.059/2004 restringia as atividades semipresenciais aos cursos reconhecidos, no limite de 20% da carga horária total. Portaria MEC nº 1.134/2016 ampliou a oferta das atividades a distância a todos os cursos autorizados das instituições que contassem com, ao menos, um curso reconhecido, limitando-se a 20% da carga horária total dos cursos. A Portaria MEC nº 1.428/2018 ampliava a possibilidade de oferta de 20% para 40% da carta horária dos cursos. Já a Portaria MEC nº 2.117/2019

regulamentações da EaD, especialmente na Educação Superior, refletem uma estratégia para a expansão da modalidade, beneficiando sobretudo as instituições privadas.

No âmbito da literatura científica, as definições de semipresencialidade apresentam, em comum, a articulação de elementos das modalidades presencial e a distância como característica principal. De acordo com Segenreich (2014), a educação semipresencial é um desdobramento da EaD nos cursos presenciais, representando uma possiblidade de interação entre as duas modalidades.

Silva, Maciel e Alonso (2017) explicitam que a educação semipresencial pode ser identificada quando o processo de ensino e aprendizagem acontece no ambiente presencial de sala de aula e complementa-se a distância, valendo-se da mediação pelas TICs. Os autores afirmam, ainda, que

> [...] a convergência entre presencial e virtual, chamada de ensino semipresencial, é um híbrido entre as duas modalidades e tem proporcionado às IES tanto vantagens no sentido de aumentar os recursos e tecnologias empregadas no ensino, como desvantagens que podem ser visualizadas desde a infraestrutura necessária até o preparo para os profissionais da educação (SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017, p. 97).

Para Lonchiatti, Motta e Souza (2020, p. 13), a educação semipresencial corresponde a uma estratégia pedagógica do curso, proporia ao aluno uma vivência em ambas as modalidades educacionais, trazendo para o contexto educacional um enriquecimento pedagógico, com maior interação de vivência acadêmica.

Uma vez apresentadas as regulamentações para a semipresencialidade e as definições propostas pelos autores de referência, observa-se que a Portaria MEC n.º 2.117/2019, ao dispor sobre carga horária a distância nos cursos presenciais alicerçada na utilização das TICs, não reconhece a EaD em suas potencialidades, uma vez que a simples utilização de recursos digitais não converte o processo de ensino-aprendizagem em educação a distância. Lima, Rodrigues e Cruz (2021, p. 69) afirmam que "esta indefinição gera consequências na concepção tanto da modalidade a distância como na oferta de carga horária a distância em cursos presenciais", pois trata-se de situações distintas, seja na organização dos conteúdos, na mediação docente ou na utilização das plataformas virtuais, dentre outros aspectos.

Feitas as considerações sobre a educação a distância e a semipresencialidade, passa-se, agora, à compreensão da **educação híbrida** ou ***blended learning***. A primeira normativa que

regulamenta a implementação da carga horária a distância nos cursos de graduação das instituições integrantes do sistema federal de ensino, em até 40% da carga horária total.

dispõe sobre esta metodologia de ensino é a Portaria Capes nº 315, de 30 de dezembro de 2022. A Portaria é recente e decorre dos desdobramentos da pandemia da Covid-19, quando o ensino remoto emergencial[37] foi a alternativa encontrada para a manutenção das atividades educacionais.

A referida Portaria resulta da proposição das *Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida*[38] que, inicialmente, se aplicariam a todo o sistema educacional brasileiro, sob o pretexto de regulamentar a manutenção do ensino híbrido na esteira das experiências de ensino remoto praticado durante o período mais severo da crise sanitária. O documento apontava os caminhos para a flexibilização e a hibridização da aprendizagem, independentemente do nível e da modalidade de ensino. Consta nas *Diretrizes* que

> Esse contexto de urgência, de criar soluções inéditas e imponderáveis para questões históricas, foi agravado de modo mais evidenciado pela Pandemia da COVID-19. Tudo indica que a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem híbrida, objetivando garantir melhores resultados de aprendizagem, permanecerão. Esta nova realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia. De início, exigiu uma paralização imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação a essa nova realidade. Hoje estamos vivendo um novo momento, de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais (BRASIL/CNE/CP, 2021, p.1).

No mesmo documento, a educação híbrida é caracterizada pela conjugação de atividades educacionais presenciais e não-presenciais, com atividades concretizadas em outros momentos e espaços, de forma síncrona e assíncrona, mediadas ou não por tecnologias digitais (BRASIL/CNE/CP, 2021, p.7).

A proposta foi apresentada à consulta pública pelo CNE em novembro de 2021, sendo fortemente criticadas pelas entidades científicas, como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE)[39] e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[40], dentre outras entidades, pesquisadores e profissionais da Educação.

---

[37] Diante da necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia sanitária da Covid-19, as atividades escolares presenciais foram suspensas, atendendo ao disposto na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

[38] O texto com as Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, tal como foi submetido à consulta pública, está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso: 02 Nov 2022.

[39] O manifesto da ANFOPE está disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/12/01/apredizagem-hibrida-nota-da-anfope/. Acesso: 02 Nov 2022.

[40] A Nota do GT 20 da ANPED está disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/11/30/ensino-hibrido-carta-do-gt-20-da-anped-e-psicologos/. Acesso: 02 Nov 2022.

Diversos aspectos justificam a resistência à proposta, com destaque para o fato de que o documento sugere um cenário homogêneo de acesso ao mundo digital, o que não corresponde à realidade educacional brasileira, especialmente se consideradas as experiências vivenciadas no ensino remoto emergencial, durante o período crítico da pandemia, que destacou a carência de infraestrutura para a inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem em boa parte das redes públicas, que atendem à maior parcela da população.

Outros questionamentos deram-se pela clara tendência ao favorecimento do setor privado mercantil, detentor das principais plataformas digitais educacionais e, via de regra, primeiro beneficiado pelas inovações tecnológicas.

Diante das negativas, a proposta foi reestruturada quanto à sua destinação: a Educação Superior[41], culminando no Parecer CNE/CP nº 14 de 5 de julho de 2022. Conforme consta no documento,

> O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida (BRASIL/CNE/CP, 2022, p.8).

Por fim, a Portaria Capes nº 315, de 30 de dezembro de 2022 aprovou a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O Quadro 5 sintetiza a trajetória que culminou na Portaria Capes nº 305/2022.

Quadro 5 - Atos normativos que precederam a Portaria Capes nº 305/2022, sobre a educação híbrida

Documento / Data	Origem	Ementa
Portaria n.º 7, de 23 de abril de 2021	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Constitui comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida.
Portaria n.º 9, de 8 de julho de 2021	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Recompõe a comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida.

Continua

[41] O texto das *Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida para a Educação Superior*, aprovado pelo Parecer CNE/CP nº 14/2022 encontra disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso: 2 nov. 2022.

Documento / Data	Origem	Ementa
Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Documento resultante dos trabalhos da Comissão designada pela Portaria CNE/CP nº 7/2021 e Portaria CNE/CP nº 9/2021.
Parecer nº 14, de 5 de julho de 2022	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior.
Portaria nº 315, de 30 de dezembro de 2022	Capes	Aprova a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a publicação da Portaria Capes nº 315/2022 pareça, à primeira vista, um avanço, deve-se atentar para o fato de que a "inovação" proposta pela normativa está na conectividade propiciada pelas tecnologias digitais, o que tende a favorecer o setor privado, principalmente os grandes conglomerados que já dispõem de aparato tecnológico necessário para o hibridismo.

Por fim, cumpre destacar que não há, ainda, instrumentos de avaliação para o hibridismo no *stricto sensu*, e cabe à Diretoria de Avaliação da Capes (DAV) propor os parâmetros para o cumprimento da Portaria em questão.

No campo da produção científica, os trabalhos selecionados na fase exploratória da pesquisa convergem para uma compreensão do hibridismo como o processo que combina momentos em que o aluno estuda virtualmente, amparado por recursos digitais, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, com a interação entre discentes e docentes. Conjugando momentos diferentes, o objetivo da educação híbrida é torná-los complementares e garantir uma formação eficiente, interessante e personalizada (PORVIR, 2013).

De acordo com Lencastre (2013), o hibridismo caracteriza-se como

> [...] [uma] variedade de combinações, como aulas presenciais com o docente e com os colegas e utilização da Internet, participação em aulas não presenciais "a distância", online ou não, leituras individuais, participação em seminários, workshops e em comunidades online (LENCASTRE, 2013, p.19).

Entretanto, conceituar a educação híbrida somente como a mescla do presencial e do *on line* não reflete a complexidade do próprio conceito. Na compreensão do autor, o híbrido ocorre quando são utilizadas práticas síncronas e assíncronas, dentro de um processo previamente

planejado, articulando tais práticas aos objetivos que se pretende alcançar, os quais também determinam a escolha das tecnologias inseridas na atividade proposta.

Há que se observar, ainda, que o conceito de educação híbrida apresentado por Lencastre (2013) reconhece o ensino também fora de ambientes escolares, considerando as vivências dos educandos em diferentes espaços e contextos, pluralizando as possibilidades de aprendizagem. Na mesma perspectiva, insere-se a definição de Horn e Staker (2015), para quem

> [...] o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio da aprendizagem *on line*, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa (HORN; STAKER, 2015, p. 54).

Na perspectiva de Horn e Staker (2015), uma importante característica da educação híbrida é a autonomia do educando, que pode buscar conhecimento de acordo com as próprias necessidades e interesses. Nas definições de Lencastre (2013) e Horn e Staker (2015), observa-se, em comum, o destaque para o protagonismo do estudante, acenando para um cenário desejado na educação: a aprendizagem centrada no aluno, contudo, sem perder de vista a importância do professor e sua expertise no planejamento e acompanhamento das atividades.

Nas palavras de Moreira e Horta (2020, p.7),

> [...] a educação híbrida é entendida como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes ambientes de aprendizagem, distintas abordagens pedagógicas, múltiplos recursos tecnológicos e um processo de comunicação complexo de interações entre agentes humanos e não-humanos. Nesta perspectiva, e apesar das múltiplas definições que existem na literatura, o termo *Blended Learning* é entendido como integrante desta realidade híbrida e como a combinação de diferentes ambientes de aprendizagem, quer na geografia física, quer virtual.

Nesse sentido, já na etapa do planejamento pedagógico é importante definir a estratégia mais adequada ao estudante em cada etapa do processo formativo, articulando-se, assim, o presencial e o virtual ao longo da trajetória formativa (MOREIRA; HORTA, 2020). Ante o exposto, é importante reconhecer a maior amplitude do hibridismo se comparado à noção de semipresencialidade, anteriormente apresentada. Ambas as metodologias se aproximam ao conjugar situações de aprendizagem presencial e a distância, entretanto, o que as particulariza é, justamente, o fato de o híbrido pressupor maior autonomia do educando no processo de apropriação do conhecimento, ao passo que, no semipresencial, o educador é quem conduz este processo.

A educação com qualidade socialmente referenciada subjaz às modalidades educacionais e suas metodologias. Assim, não se pode perder de vista a necessidade do planejamento pedagógico adequado, o alinhamento entre objetos de aprendizagem, recursos didáticos e estratégias de avaliação, assim como o suporte de equipes multiprofissionais conforme as características dos programas propostos, sempre compatíveis com a modalidade em questão e as diferentes tecnologias a serem empregadas.

3.2. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O reconhecimento da modalidade educacional a distância pela Lei n.º 9.294/1996 (LDB) suscitou uma série de ações que apostavam na EaD como via para melhorar os índices educacionais no Brasil. Nesse sentido, uma das ações empreendidas foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, um consórcio interinstitucional com a premissa de priorizar a formação inicial e continuada aos professores da Educação Básica pública, valendo-se da EaD como via para interiorizar a oferta de vagas, atingindo um quantitativo maior de professores.

Desde então, a UAB insere-se no contexto das políticas públicas educacionais que articulam a Educação Superior e a educação a distância para a formação de professores. Entretanto, a expectativa da criação de uma universidade aberta que levasse a Educação Superior às localidades distantes dos grandes centros, em um movimento de interiorização das vagas é bem anterior ao Decreto nº 5.800/2006 e à própria LDB, de 1996. Paz, Ruas e Lima (2021) apontam que

> A ideia da criação de uma universidade aberta brasileira tem sua gênese na década de 1970, com a participação do país na Conferência para Educação de Adultos, realizada em Tóquio e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse evento, a experiência inglesa de criação de uma instituição similar chamou a atenção dos representantes brasileiros. Nesta primeira aproximação, foi considerada a possibilidade de se expandir a Educação Superior para dar uma resposta à pressão da sociedade por mais cursos superiores e, para se alcançar tal objetivo, o indicativo foi o de iniciar a expansão com a oferta de cursos de formação de professores (PAZ; RUAS; LIMA, 2021, p. 67).

A esse respeito, Lacé (2014) relata que após a mencionada Conferência, o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, designou Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação (CFE), para ir à Inglaterra, compreender melhor o funcionamento da Universidade Aberta e analisar a viabilidade de um projeto semelhante no Brasil, como

alternativa para minimizar as lacunas educacionais que não coadunavam com a desejada modernização do país. De acordo com a autora,

> Como resultado da viagem empreendida por Newton Sucupira, foi apresentado ao Ministro da Educação, em 1972, o documento intitulado *Universidade Aberta: nova experiência de ensino superior na Inglaterra*. O relatório foi publicado em 1973, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O documento foi dividido em nove detalhadas partes, onde o autor apresenta desde a organização dos cursos e seu sistema de funcionamento até as indicações sobre a possibilidade de se promover algo semelhante no Brasil (LACÉ, 2014, p. 115) [grifos da autora]

No documento, que ficou conhecido como *Relatório Sucupira*, é evidente o entusiasmo do Conselheiro diante da experiência inglesa. Explica o autor que a Universidade Aberta da Inglaterra tinha estrutura organizacional semelhante às demais universidades inglesas, sendo o método de ensino o fator que a particularizava. Utilizava-se o rádio e a TV, para alcançar estudantes em todas as localidades e camadas sociais que desejassem ingressar na Educação Superior (BOMENY, 2001; SOUSA; LIMA, 2019).

Em 1974, ainda convicto da inviabilidade de uma universidade aberta no Brasil naquele momento, Sucupira emitiu um parecer contrário ao Projeto de Lei n.º 1.878, de 6 de setembro de 1974, cuja proposta era o implemento da universidade aberta no país. No entendimento do Conselheiro, a EaD era bem-vinda, desde que a implantação da modalidade ocorresse sob a égide do MEC e não da iniciativa privada, sob pena de perder-se a essência de ampliação do sistema público de educação, perpetuando a restrição do acesso às camadas populares, desprovidas de recursos para custear os estudos.

A ideia de uma universidade aberta para o Brasil continuava latente, apesar de inviável na perspectiva do Conselho Federal de Educação. Após o Projeto de Lei n.º 1.878/1974, outros quatro projetos foram apresentados com o mesmo propósito, todos foram arquivados[42]. Foram, assim, recorrentes as tentativas de viabilizar a educação a distância e a universidade aberta no Brasil. Diferentes comissões e grupos de trabalho foram designados pelas autoridades competentes, para analisar e propor os caminhos para a regulamentação e implantação tanto da EaD quanto da universidade aberta, entretanto, somente em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), é que se tornou concreta a possibilidade de a educação a distância ser

[42] Faria (2011) aponta os seguintes Projetos de Lei com o objetivo de implementar uma universidade aberta no Brasil: Projeto de Lei nº 3700, de 19/05/1977; Projeto de Lei nº 1751, de 11/08/1983; Projeto de Lei nº 4592, de 12/03/1990; Projeto de Lei nº 4625, de 14/06/1994. Todos foram arquivados, diante da inviabilidade de seu propósito aos olhos do CFE.

ofertada no âmbito da educação formal. Da mesma forma, a perspectiva de uma universidade aberta fortaleceu-se com a nova LDB.

Em 1998, a Universidade de Brasília apresentou o projeto denominado Universidade Virtual do Centro-Oeste (UnivirCO), na forma de um consórcio que envolvia as universidades públicas da região, com sede na UnB. No mesmo ano, foi criada a UnB Virtual. Em 1999 foi criada a Universidade Virtual do Brasil (UniRede), com o propósito de dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação (UNIREDE, s.d.).

Em comum, tanto a UnivirCO quanto a UniRede eram resultantes de intensa discussão política nascida das entidades e instituições educacionais. O legado destes consórcios é inquestionável, e inclui a realização de estudos que deram suporte à criação de programas como o Pro-Licenciatura[43], em 2005, e a própria Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006.

Além da atuação da UniRede, outro determinante da criação o do Sistema UAB foi Fórum das Estatais pela Educação, instituído em 21 de setembro de 2004, para a discussão de políticas públicas na educação com quatro eixos estratégicos: a) fortalecimento e expansão da Educação Superior pública; b) alfabetização e inclusão social; c) aprimoramento da qualidade da Educação Básica e; d) ampliação do ensino técnico e profissional.[44] No projeto proposto em 2005, o Fórum das Estatais, caracterizava uma universidade aberta da seguinte forma:

> [...] mais do que uma instituição é um conceito. Entre as características de uma UA estão: aberta na entrada, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; aberta no processo, oferecendo opções e atividades relevantes mais flexíveis quanto às exigências formais de Conselhos ou corporações profissionais; aberta na saída, permitindo aos estudantes concluírem, encerrarem ou suspenderem seus estudos com maior flexibilidade, em atendimento às suas necessidades.
> Entre os atributos de uma UA estão: base em EAD e TICs de aprendizagem flexível; aprendizagem individualizada ou personalizada; estrutura organizacional própria: simples, pequena e ágil; compromisso com a excelência e eficiência. (BRASIL, MEC, 2005, p. 09).

[43] O Pró-Licenciatura foi criado em 2005 no âmbito do Ministério da Educação (MEC) a partir das coordenações articuladas das Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), sendo apoiado pelas Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu). O Programa era uma resposta à necessidade de combater os déficits de qualidade na escolarização – identificados pelo SAEB – através do investimento na formação inicial e continuada para professores a fim de melhorar qualitativamente a Educação Básica. Para maiores informações, acessar: http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura.

[44] Para maior detalhamento sobre o Fórum das Estatais pela Educação, acessar: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf.

Com esse viés, no ano seguinte foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, com o intuito de oferecer cursos e programas de educação continuada superior, na modalidade a distância, pelas universidades públicas brasileira. Consta no texto do Decreto

> Art. 1o Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País.
> Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:
> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV - ampliar o acesso à Educação Superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a distância; e
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Uma das premissas do Sistema era estabelecer uma rede de EaD que se interiorizasse pelo Brasil, contribuindo para o fortalecimento e institucionalização da modalidade, para a ampliação das matrículas na Educação Superior e, especialmente, para a formação de professores, em atendimento ao compromisso da Capes de contribuir para a melhoria da Educação Básica. Por este motivo, os cursos eram prioritariamente voltados para a formação inicial dos docentes ainda não licenciados.

Foram implantados diferentes programas de formação, para atender à demanda de profissionalização docente, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), dentre outros (CLÍMACO; NEVES; DE LIMA, 2012). Além das licenciaturas, para a formação inicial, foram criados os cursos de formação continuada, as especializações *(lato sensu)* e, mais tarde, os mestrados profissionais nas diferentes áreas de ensino *(stricto sensu).*

A criação da UAB foi um marco de inovação nas políticas educacionais brasileiras, ao promover a integração colaborativa dos sistemas federal, estaduais e municipais em parcerias e estratégias para a interiorização do ensino superior. Lima (2013) aponta que um avanço significativo conquistado por meio do Sistema UAB é que foi a primeira proposta regulamentada por Decreto Presidencial, o que demonstrava condições de continuidade e capacidade de estabilidade nas propostas de EaD no Brasil, apontando, ainda, uma tendência

de investimento na modalidade para melhor atendimento das necessidades de formação no país, especialmente nas áreas das licenciaturas, foco de atuação do Sistema.

Além de ser uma política educacional, a UAB traz consigo o caráter de política social pois, na esteira da interiorização da universidade pública de qualidade, haveria o incentivo para o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano[45] (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[46] (IDEB).

Segundo Oliveira e Castro (2021), a UAB é resultante de uma ação política pública cuja gênese remonta a década de 1960 na expansão da Educação Superior e na formação de professores, ressalta-se ainda que a caracterização desse sistema como a possibilidade de expansão da Educação Superior, com vistas a ampliar o acesso à educação, ofertando vagas a maior número de pessoas. Essa expansão ampliaria a oferta de vagas. Contudo, em relação à formação de professores "[...] vem, historicamente, sendo tratada como uma exigência menor, o que se alinha com a histórica desvalorização da docência como profissão e cuja superação é uma das bandeiras do movimento de profissionalização docente." (OLIVEIRA; CASTRO, 2021, p.67) embora tenha um alcance nos recôncavos das regiões brasileiras.

Todavia, é importante ressaltar que, embora a UAB tem a sua gênese em um discurso de democratização do ensino superior do país, os dados demonstram que a maior parte das instituições vinculadas a ela ainda estão localizadas nas regiões mais centralizadas do país, como demonstra a Figura 5.

[45] O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O índice foi desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no seu relatório anual. Para maiores informações, consultar: http://www.br.undp.org/.

[46] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Para maiores informações, consultar: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb.

Figura 5 - Distribuição em território nacional das instituições associadas ao Sistema UAB em 2022

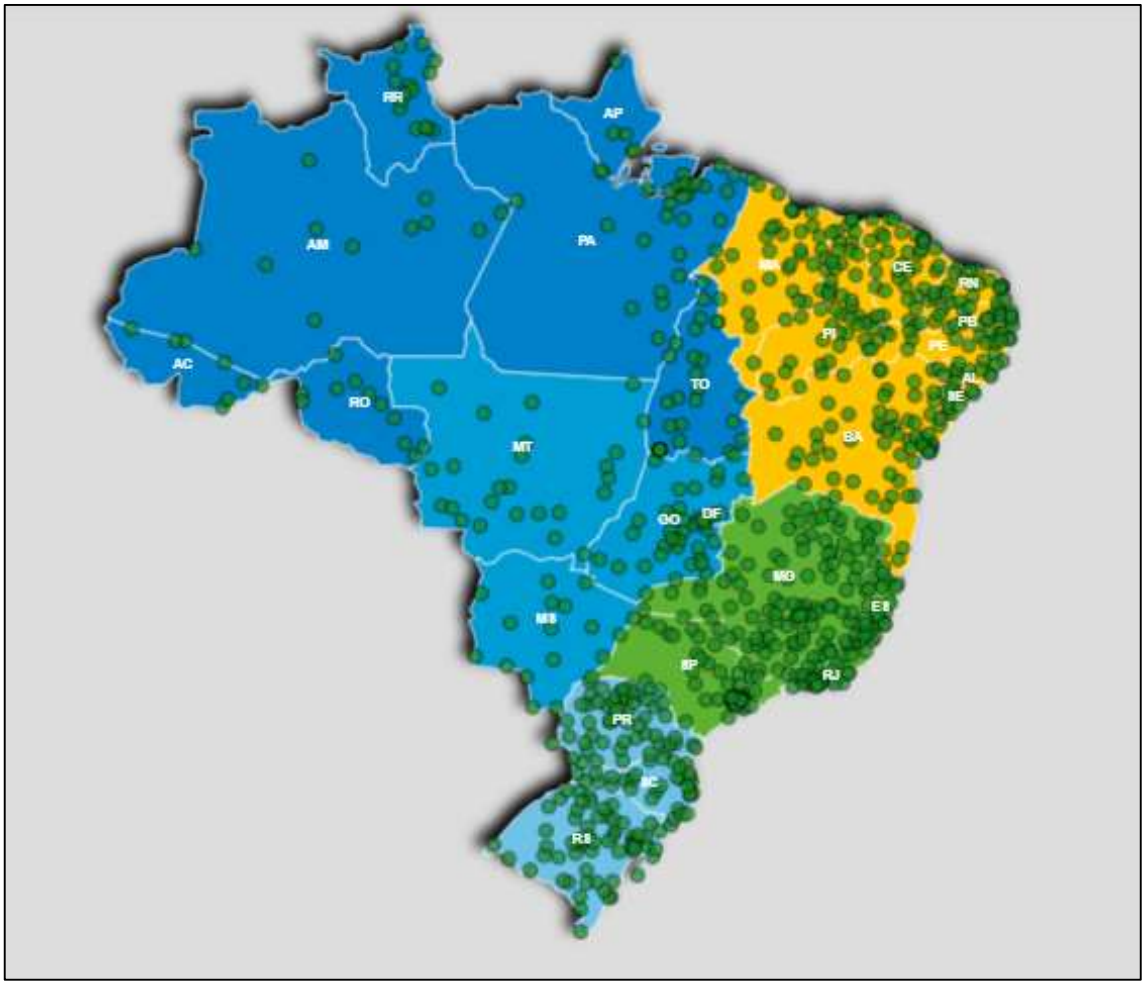
Fonte: https://sisuab2.capes.gov.br/. Acesso: 2 nov. 2022.

Em que pese os reconhecidos avanços proporcionados pelo Sistema UAB, Costa e Cruz Durán (2012, p. 287) destacam que

> No sentido estrito do termo, a Universidade Aberta do Brasil não se estabeleceu como uma instituição tradicional de ensino superior e não se caracterizava como aberta. Isso porque não possuía corpo docente próprio, não titulava alunos e porque o acesso a ela dependia de pré-requisitos de formação que, via de regra, eram verificados por meio de concursos públicos de ingresso. Por isso, é mais apropriada a designação de Sistema UAB, pois se tratava de uma rede de cooperação federada, incluindo as instituições públicas de ensino superior, o governo federal, as prefeituras e os estados.

Atualmente, o Sistema UAB conta com 139 instituições associadas nacionalmente (conforme demonstrado na Figura 3), articuladas em 967 polos (conforme demonstra a Figura 6), sediados em 850 municípios brasileiros.

Figura 6 - Distribuição em território nacional dos polos da UAB em 2022



Fonte: https://sisuab2.capes.gov.br/. Acesso: 2 nov. 2022.

Em Goiás, são 4 as instituições públicas vinculadas ao Sistema UAB, a saber: Instituto Federal de Goiás (IFG), com 10 polos; Instituto Federal Goiano (IF Goiano), com 8 polos, Universidade Estadual de Goiás (UEG), com 29 polos e, por fim, a Universidade Federal de Goiás (UFG), com 21 polos. A UFJ e a UFCAT não estão relacionadas entre as instituições vinculadas à UAB em Goiás pois, embora haja dois cursos ofertados em Catalão e um curso ofertado em Jataí, todos são vinculados à UFG. O Apêndice D apresenta detalhadamente os cursos ofertados em cada polo das mencionadas instituições.

Os mestrados do ProEB não constam no rol dos cursos ofertados por estas instituições pois mesmo que os Polos tenham a UFG como local de funcionamento, os dados dos cursos estão vinculados às instituições gestoras de cada rede (no caso do ProfMat, a Sociedade Brasileira de Matemática; no caso do ProFis, a Sociedade Brasileira de Física; no caso do ProEF, a Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente).

3.3. O PROEB E A POSSIBILIDADE DE IMPLANTAÇÃO DA EAD NO *STRICTO SENSU*

A publicação do Decreto n.º 6.755 de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, permitindo a criação dos mestrados profissionais em rede nacional para a formação de professores que, em conjunto, compõem o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (ProEB). O Programa é regulamentado pela Portaria n.º 209 de 21 de outubro de 2011, que expõe como objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica em todo o território nacional, através do Sistema UAB.

O objetivo do ProEB, conforme a referida Portaria, é a formação continuada *stricto sensu* dos professores pelo Sistema UAB, a partir da parceria entre a Capes e as instituições associadas em rede nacional, responsáveis pela implantação e execução dos cursos nas diferentes áreas de ensino. Conforme o Art. 5º do Regulamento do ProEB, as atribuições da Capes com o Programa são:

> I. estabelecer as normas e diretrizes para o ProEB;
> II. definir e divulgar as despesas e os limites do apoio a ser concedido;
> III. efetuar, observada a disponibilidade orçamentária, o repasse dos recursos necessários à execução dos cursos do ProEB;
> IV. fixar o quantitativo de bolsas que cada Instituição deverá conceder;
> V. acompanhar e avaliar o desempenho do ProEB;
> VI. propor medidas de recondução do programa a partir da avaliação da execução e da política de formação de professores. (CAPES, 2011)

Estabelecidas as atribuições da Capes, os demais aspectos para a implantação e gestão dos Programas ficariam a cargo das instituições associadas, sempre em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, principalmente os mestrados profissionais.

Conforme mencionado no capítulo 2, no contexto da pós-graduação brasileira, o mestrado profissional difere-se do acadêmico, visto que busca formar sujeitos que utilizem, no seu contexto profissional, em atividades externas à academia, os conhecimentos adquiridos por meio das pesquisas desenvolvidas na formação *stricto sensu*.

> No mestrado acadêmico, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No mestrado profissional, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o mestrado profissional aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico. (RIBEIRO, 2005, p.15)

Nesse sentido, os mestrados do ProEB, além de se caracterizarem como profissionais, diferenciam-se dos acadêmicos em outro aspecto: o Programa corresponde à primeira política pública de abrangência nacional, voltada à formação continuada de professores da Educação Básica em nível *stricto sensu* que considera, em suas normativas, a modalidade a distância. Sobre a oferta de EaD neste nível de ensino, consta na Resolução CNE/CES n.º 7/2017:

> Art. 3º As instituições credenciadas para a oferta de cursos a distância poderão propor programas de mestrado e doutorado nesta modalidade.
> § 1º As atividades presenciais previstas no projeto dos cursos de que trata o caput poderão ser realizadas na sede da instituição ofertante, em polos de educação a distância ou em ambiente profissional, regularmente constituídos conforme o disposto na Portaria Normativa MEC n.º 11/2017, atendendo aos requisitos da organização da pesquisa adotada pela instituição e em conformidade com a legislação e as normas vigentes da pós-graduação *stricto sensu*.
> § 2º Caberá à Capes a definição dos procedimentos avaliativos referentes aos cursos de mestrado e doutorado na modalidade de Educação a Distância (EaD). (BRASIL, 2017)

Na sequência de atos normativos, com a publicação da Portaria n.º 275, de 18 de dezembro de 2018 (posteriormente revogada pela Portaria n.º 90, de 24 de abril de 2019), a Capes regulamentou a pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de ensino a distância, o que gerou expectativa pela abertura de novos cursos. Entretanto, a realidade mostrou-se bem diferente, pois, desde então, nenhuma proposta de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância foi aprovada.

Posteriormente, a Portaria n.º 90/2019 teve seu Artigo 8º regulamentado pela Portaria n.º 70, de 5 de junho de 2020, que definiu as diretrizes para autorização de funcionamento e avaliação de permanência de polos EaD para oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No mesmo ano, com a publicação da Portaria n.º 129, de 4 de setembro de 2020, a Capes instituiu um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de apresentar propostas destinadas à revisão e ao aprimoramento da Portaria n.º 70/2020. No ano seguinte, com a publicação da Portaria n.º 2, de 4 de janeiro de 2021, a Capes estabeleceu novos parâmetros para o funcionamento dos polos de EaD na oferta de cursos *stricto sensu*, em decorrência do trabalho do GT instituído anteriormente.

Mais recentemente, outro Grupo de Trabalho foi instituído pela Capes, pela Portaria n.º 9, de 11 de janeiro de 2022, agora com o intuito de identificar e propor medidas para o aprimoramento dos processos relacionados às avaliações de entrada e de permanência de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de Educação à Distância, com vistas

a garantir o atendimento das expectativas de qualidade da comunidade acadêmica e científica. O Art. 6º da Portaria n.º 9/2022 apresenta os objetivos do GT:

> I - ouvir a comunidade acadêmica quanto às necessidades e meios possíveis para a submissão e aprovação de propostas de cursos novos de pós graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância (EAD) alinhados à qualidade esperada para o Sistema Nacional de Pós-Graduação;
> II - revisar e sugerir a criação de critérios de avaliação para as propostas de cursos novos na modalidade de educação a distância (EAD), no âmbito da CAPES, e para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*;
> III - propor meios para capacitar a comunidade acadêmica regularmente para a submissão de propostas de cursos novos na modalidade de educação a distância (EAD) alinhados à qualidade esperada para o Sistema Nacional de Pós-Graduação; e
> IV - apresentar relatório detalhado com os resultados do trabalho do GT;
> V - encaminhar periodicamente a evolução dos estudos para a comissão do PNPG para a sintonia e aprimoramento dos trabalhos. (BRASIL, 2022)

O Quadro 6 sintetiza a cronologia das normativas que, de alguma forma, tratam da possibilidade de utilização da Educação a Distância na pós-graduação *stricto sensu.*

Quadro 6 - Cronologia das normativas para a EaD no *stricto sensu* de 2017 a 2022

Documento / Data	**Origem**	**Ementa**
Decreto n.º 9057, de 25 de maio de 2017	Presidência da República	Regulamenta o Art. 80 (sobre a Educação a Distância) da Lei n.º 9.394/1996.
Resolução n.º 7, de 11 de dezembro de 2017	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.
Portaria n.º 275, de 18 de dezembro de 2018	Capes	Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância
Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019	Capes	Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Capes.
Portaria nº 77, de 4 de abril de 2019	Capes	Institui o Grupo de Trabalho (GT) de Critérios Avaliativos para Propostas de Cursos Novos na Modalidade EAD.
Portaria n.º 90, de 24 de abril de 2019	Capes	Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância
Portaria n.º 141, de 27 de junho de 2019	Capes	Dispõe sobre a recriação do Grupo de Trabalho de Critérios Avaliativos para Propostas de Cursos Novos na Modalidade EAD (GT-EAD), define suas competências, composição, regras de funcionamento e deliberação, bem como sua duração e objetivos.

Continua

Documento / Data	Origem	Ementa
Portaria n.º 70, de 5 de junho de 2020	Capes	Regulamenta o Art. 8º da Portaria n.º 90/2019, estabelecendo as diretrizes sobre os Polos EaD para o *stricto sensu*.
Portaria n.º 129, de 4 de setembro de 2020	Capes	Institui o GT para revisão e aprimoramento da Portaria Capes n.º 70/2020, sobre a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância.
Portaria n.º 2, de 4 de janeiro de 2021	Capes	Regulamenta o Art. 8º da Portaria Capes n.º 90/2019, estabelecendo as diretrizes para os Polos de EaD para oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*
Portaria n.º 7, de 23 de abril de 2021	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Constitui comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida.
Portaria n.º 9, de 8 de julho de 2021	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Recompõe a comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida.
Portaria n.º 9, de 11 de janeiro de 2022	Capes	Institui o GT para identificar e propor medidas para o aprimoramento dos processos relacionados às avaliações de entrada e de permanência de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de Educação à Distância.
Parecer nº 14, de 5 de julho de 2022	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Propõe as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior
Portaria nº 315, de 30 de dezembro de 2022	Capes	Acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovando a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, pela sequência de atos normativos, que à época da criação dos primeiros cursos do ProEB não havia regulamentação que permitisse a EaD no *stricto sensu*. Entretanto, com a publicação da Portaria n.º 275/2018 passa a existir o amparo legal para a modalidade neste nível educacional, especialmente se considerado o financiamento do Programa pelo

Sistema UAB, a gestão vinculada à Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes) e a necessidade de interiorização da formação de professores para a Educação Básica.

Os documentos elencados no Quadro 6 não fazem nenhuma menção à possibilidade de capitanear a oferta de mestrados e doutorados a distância pelo ProEB, ainda que em caráter experimental ou como um caminho para ampliar o alcance dos Programas que já estavam em funcionamento. Embora vinculados ao Sistema UAB, tanto pela gestão quanto pelo financiamento, a modalidade dos Programas era presencial, em alguns casos sugerindo arranjos nas metodologias para a semipresencialidade ou o hibridismo. O Quadro 7 apresenta a modalidade educacional dos mestrados do ProEB, conforme consta no Regimento Geral de cada Programa.

Quadro 7 - Modalidade educacional dos mestrados do ProEB

Programa	**Ano de criação**	**Modalidade educacional que consta no Regimento Nacional**
ProfMat - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	2011	Semipresencial
ProFis - Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	2013	Presencial
Profletras - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	2013	Semipresencial
ProfArtes - Mestrado Profissional Em Artes	2014	Semipresencial
ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História	2014	Presencial, com a possibilidade de realização de disciplinas optativas na modalidade a distância
PROFCIAMB - Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais	2015	Semipresencial
PROFBIO - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional	2017	Semipresencial
PROFQUI - Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional	2017	Semipresencial
PROFilo - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia	2017	Presencial, com a possibilidade da oferta de algumas disciplinas optativas a distância, preferencialmente na modalidade semipresencial.
PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional	2017	Semipresencial

Continua

Programa	Ano de criação	Modalidade educacional que consta no Regimento Nacional
PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional	2018	Presencial no modelo híbrido
PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional	2019	Semipresencial

Fonte: Elaborado pela autora.

A atual orientação da pós-graduação no Brasil, estabelecida pela Resolução CNE/CES n.º 7/2017, bem como a flexibilização para a oferta da EaD, a partir do Decreto n.º 9.057/2017, reforçam a necessidade de aprofundar os estudos acerca da EaD no *stricto sensu*, pois a modalidade constitui-se em uma via possível para a ampliação da oferta de vagas em todo o território nacional, sem comprometer a reconhecida qualidade dos programas e cursos, desde que seja adequadamente implementada.

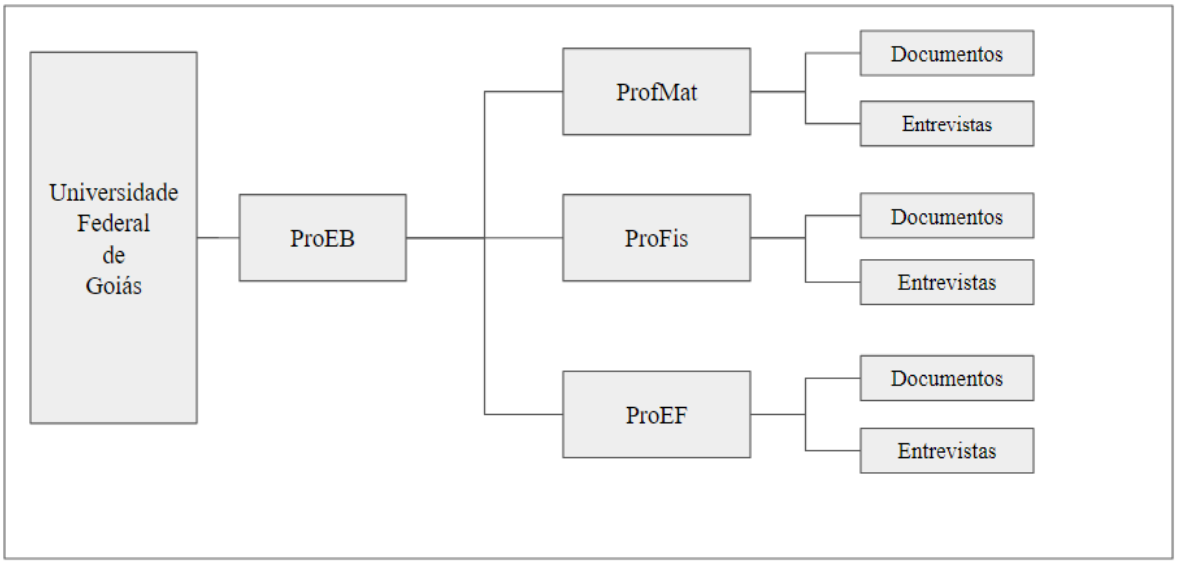
O ProEB, pelas características já mencionadas anteriormente, representa um caminho possível para tal implantação, embora não seja essa a conduta observada pelas redes do Programa tampouco pelos órgãos reguladores. Na continuidade deste estudo, no capítulo seguinte serão apresentados os mestrados do ProEB na UFG.

4. OS CAMINHOS DO PROEB NA UFG: PROFMAT, PROFIS E PROEF

> Mesmo que os números da produção científica e da pós-graduação brasileiras, em termos absolutos, pareçam elevados proporcionalmente, em comparação com a população e levando em consideração as necessidades tecnológicas, de conhecimento novo e de formação de pessoal com pós-graduação, inclusive docentes para a Educação Básica, muito ainda tem de se avançar. (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020, p.9)

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados na pesquisa, com o objetivo de compreender a trajetória do ProEB na Universidade Federal de Goiás. O capítulo tem início com a apresentação da UFG enquanto *lócus* do estudo. Em sequência, passar-se-á à apresentação da pós-graduação nesta universidade, de modo a permitir, posteriormente, melhor compreensão da trajetória dos mestrados do ProEB na instituição. Em sequência, serão apresentados os programas em estudo, na ordem em que foram implementados (ProfMat, ProFis e ProEF) permeando-se os dados coletados, o acervo documental construído na pesquisa e, ainda, as entrevistas realizadas. A Figura 7 apresenta a estrutura do capítulo.

Figura 7 - Esquema conceitual do capítulo 4



Fonte: Elaborado pela autora.

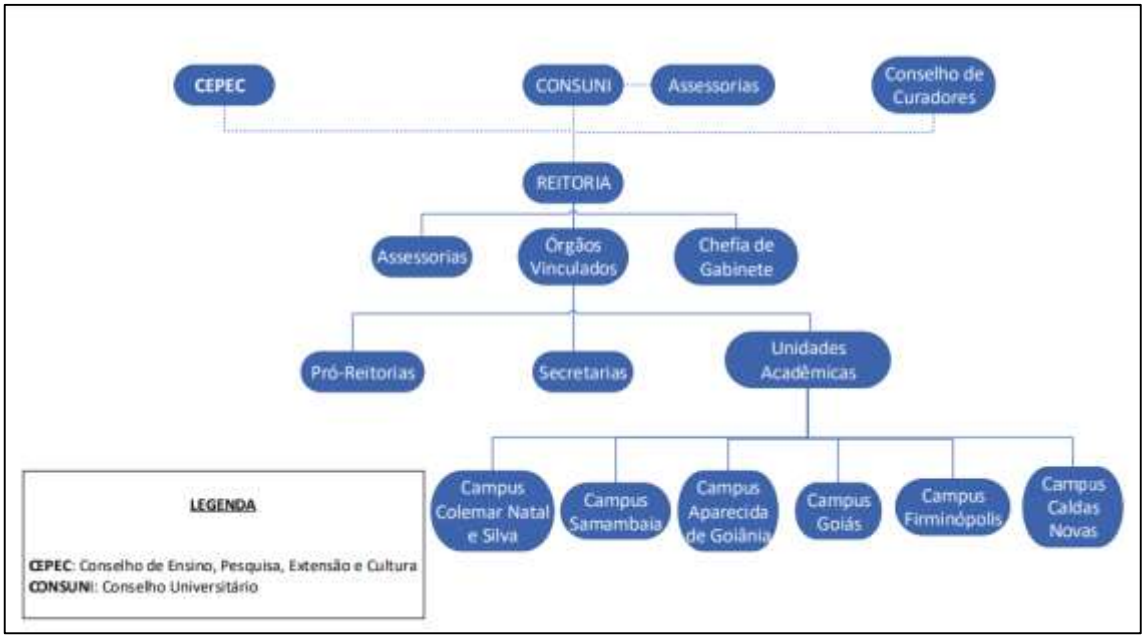
4.1. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UM BREVE HISTÓRICO

A Universidade Federal de Goiás foi criada pela Lei n.º 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, mediante a integração da Faculdade de Direito, da Faculdade de Farmácia e Odontologia, da Escola de Engenharia do Brasil Central, do Conservatório Goiano de Música e da Faculdade

de Medicina, instituições que funcionavam isoladamente em Goiânia[47] (BRASIL, 1960). A normativa mais recente para o funcionamento da UFG é a Portaria n.º 529, de 21 de junho de 2016, que recredenciou a instituição por mais 8 anos (até 2024).

Ao longo dos seus 62 anos de história, a UFG ampliou sua atuação e oferece, hoje, 104 cursos de graduação em quatro diferentes *campi*, com 19.225 estudantes matriculados, de acordo com os dados da Plataforma Analisa UFG[48]. A Figura 8 apresenta o atual organograma da UFG.

Figura 8 - Organograma da UFG



Fonte: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/349/o/Organograma_UFG_-_Setembro_2022.pdf. Acesso: 16 nov. 2022.

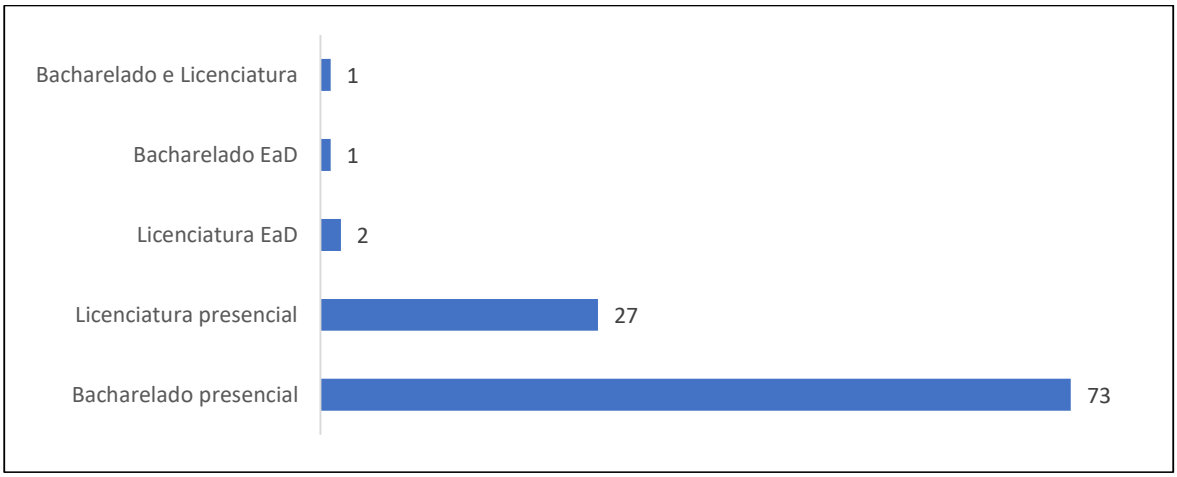
Em Goiânia, situam-se o *Campus* Colemar Natal e Silva (*Campus* I – Praça Universitária) e o *Campus* Samambaia (*Campus* II). No município de Aparecida (região metropolitana de Goiânia), situa-se o *Campus* Aparecida. Há, ainda, o *Campus* Caldas Novas e *Campus* Firminópolis, os quais funcionam como unidades de apoio para atividades de Pesquisa e Extensão (Caldas Novas) e Estágio (Firminópolis), não ofertando cursos de graduação. Por

[47] O funcionamento da Faculdade de Direito de Goiás foi autorizado pela Lei nº 604, de 3 de janeiro de 1949. A Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás teve ambos os cursos reconhecidos pelo Decreto nº 30.180, de 20 de novembro de 1951. A Escola de Engenharia do Brasil Central foi reconhecida pelo Decreto nº 45.138-A, de 29 de dezembro de 1958. O Conservatório Goiano de Música teve a autorização para funcionamento concedida pelo Decreto nº 45.285, de 26 de janeiro de 1959. A Faculdade de Medicina de Goiás, por sua vez, pelo Decreto nº 48.061, de 7 de abril de 1960.

[48] A Plataforma Analisa UFG tem por objetivo agregar e tratar dados, disponibilizar painéis com indicadores quantitativos e gerenciais, além de relatórios dinâmicos para atender as particularidades e necessidades de dados das áreas finalísticas da UFG. Para maiores informações, consultar: https://analisa.ufg.br/. Acesso: 15 nov. 2022.

fim, tem-se o *Campus* Goiás, localizado na Cidade de Goiás, com duas unidades: Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (UAECSA) e Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH).[49] Os 104 cursos de graduação da UFG classificam-se, quanto ao grau acadêmico, como demonstrado no Gráfico 1.

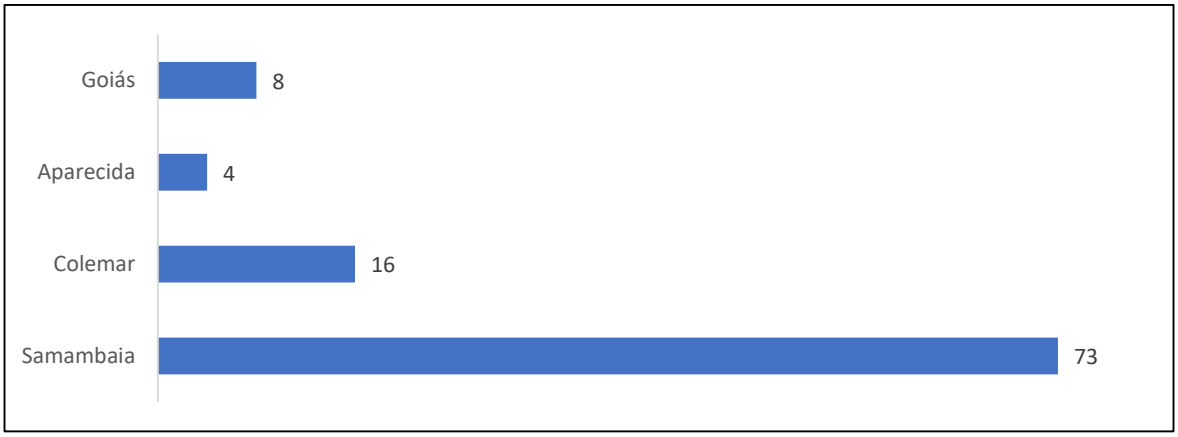
Gráfico 1 - Distribuição dos cursos da UFG quanto ao grau acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Analisa UFG.

Quanto à distribuição entre os *campi*, observa-se que o Campus Samambaia concentra a maior quantidade de cursos, como é demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos cursos entre os *campi* da UFG



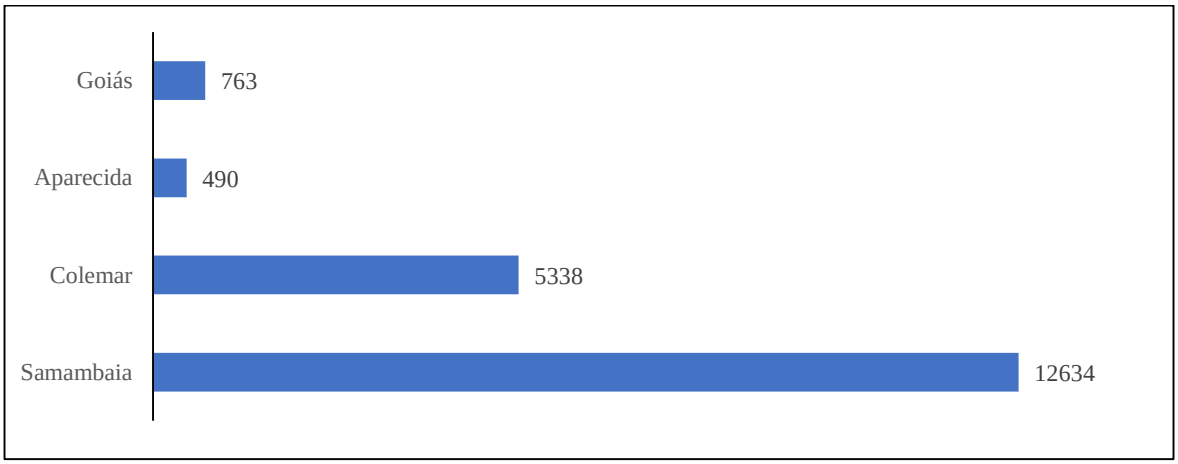
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Analisa UFG.

[49] O Apêndice E relaciona os *campi*, as unidades acadêmicas e respectivos cursos ofertados pela instituição

O Gráfico 2 expõe o total de 101 cursos, entretanto, como dito anteriormente, são 104 os cursos de graduação ativos na UFG. Os 3 cursos restantes são ofertados na modalidade a distância e, na Plataforma consultada, não estão vinculados a nenhum dos *campi* mas, sim, ao Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). Trata-se das Licenciaturas em Artes Visuais e em Artes Cênicas e do Bacharelado em Biblioteconomia.

A distribuição dos 19.225 estudantes de graduação matriculados na UFG entre os *campi* é ilustrada no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes de graduação entre os *campi* da UFG



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Analisa UFG.

Desde a sua criação, em 1960, até alcançar as dimensões ora apresentadas, a UFG passou por diferentes configurações em relação às unidades acadêmicas e cursos ofertados. Considerando-se as estruturas anteriores desta universidade e, também, o objeto da presente pesquisa – os mestrados do ProEB na UFG – é importante discorrer, ainda que sucintamente, sobre os antigos *Campus* Jataí (CAJ) e *Campus* Catalão (CAC), que iniciaram suas atividades na década de 1980, como *campi* avançados da UFG e, décadas depois, foram desmembrados, tornando-se instituições autônomas.

Em 1979 foi criada a Pró-Reitoria de Extensão, com a função de coordenar as atividades de serviços de extensão, incluindo uma política de interiorização do ensino superior, inclusive com recursos destinados para esse fim, o que se concretizou entre 1979 e 1986. A interiorização da universidade ocorreu por meio da criação de quatro *campi* avançados no interior do estado, em Porto Nacional (município que atualmente integra o estado do Tocantins) e Firminópolis (1975), Jataí (1980) e em Catalão (1983). A escolha de tais municípios não foi aleatória, mas,

sim, por tratar-se de regiões consideradas polo de desenvolvimento econômico. (MENDONÇA, 2010)

O *Campus* Avançado de Jataí (CAJ) foi criado pela Resolução CEPEC n.º 145 de 10 de março de 1980, contando com a parceria do município na disponibilização da área e construção do prédio para a instalação da unidade. Em contrapartida, a UFG enviaria os servidores técnico-administrativos e docentes para o funcionamento dos cursos na cidade. O objetivo inicial era a criação de apenas um espaço de estágio e extensão das atividades da universidade, um lugar para a promoção de condições para o desenvolvimento regional, com o objetivo de efetivar a interiorização de cursos de formação de professores (UFJ, s.d.)

Conforme relata Lemes (2018), em resposta à demanda local, em 1981 foi implantado, em caráter experimental, o curso de Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática, Química e Física. Diante da demanda por mais cursos, em 1985, foi implantado o curso de Pedagogia, com professores concursados por meio de contrato firmado com o município através da Fundação Educacional de Jataí (FEJ). Na década de 1990 houve novo salto na abertura de vagas, com a criação dos cursos de Letras (1990), Geografia e Educação Física (1994), Matemática e Ciências Biológicas (1996) e Agronomia e Veterinária (1997).

Ainda na década de 1990, foi articulado pelos professores e pela direção do *campus*, com o apoio da sociedade, um movimento junto ao Ministério da Educação pela federalização do CAJ. Anos mais tarde, com a Resolução CONSUNI n.º 20 de 11 de novembro de 2005, o *Campus* Avançado de Jataí foi transformado em *Campus* Jataí, passando a ter estrutura administrativa própria e maior autonomia para continuar pleiteando o desmembramento da UFG (LEMES, 2018).

No ano de 2014, o campus alça ao status de Regional Jataí da UFG. Anos mais tarde, a Lei n.º 13.635 de 20 de março de 2018 criou a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da UFG. Atualmente, a UFJ conta com 25 cursos de graduação oferecidos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Linguísticas, Letras e Artes. Além dos cursos de graduação, disponibiliza cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Dentre os mestrados em funcionamento na UFJ, está o ProfMat, implementado ainda sob a égide da UFG, no ano de 2012.

O Campus Avançado de Catalão (CAC) foi criado pela Resolução CEPEC n.º. 189, de 07 de dezembro de 1983, com a premissa de possibilitar à UFG a participação efetiva no processo de desenvolvimento cultural e socioeconômico da região sudeste do estado de Goiás,

bem como oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de Extensão Universitária, vinculando as atividades a serem ofertadas às necessidades locais.

Em seus dois primeiros anos CAC funcionou apenas com atividades de estágios e prestação de serviços à comunidade local e regional. Entretanto, assim como ocorrera em Jataí, a unidade vivenciava clara demanda por cursos de graduação, de modo que, em 1986, por meio de uma parceria com a prefeitura, foram abertas as licenciaturas em Geografia e Letras. Até 1996, em resposta à crescente demanda, novos cursos foram implantados: licenciatura em Matemática e Pedagogia (1988), Educação Física (1990), Bacharelado e Licenciatura em História (1991), Ciências da Computação (1996).

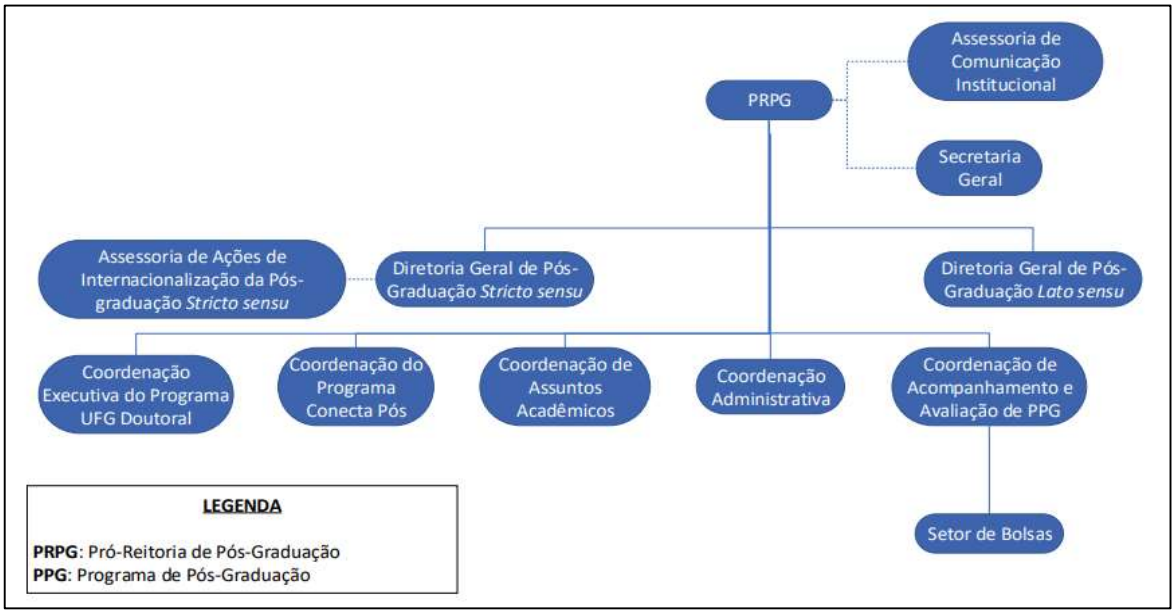
Anos mais tarde, a Resolução CONSUNI n.º 19 de 11 de novembro de 2005, transformou o Campus Avançado de Catalão em Campus Catalão, dotando a unidade de estrutura administrativa própria e maior autonomia. Em 2013, com a vigência do novo Estatuto da UFG, o Campus Catalão passa a ser denominado Regional Catalão e tem sua estrutura interna reorganizada em função desse marco institucional.

Posteriormente, com a Lei n.º 13.634, de 20 de março de 2018, foi criada a Universidade Federal de Catalão. Atualmente, a UFCAT possui 30cursos de graduação 11 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado, além de vários cursos de especialização. Dentre os mestrados ofertados na UFCAT, estão o ProfMat e o ProFis, criados em 2012 e 2015, respectivamente, ainda sob a gestão da UFG.

4.2. A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFG

A pós-graduação na UFG é gerida pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG). Conforme consta no portal institucional, desde 1981 a UFG conta com um órgão específico para gerir a pós-graduação em *lato* e *stricto sensu*. De 1981 a 2014 este órgão era denominado de Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG). Inicialmente, eram poucos os programas existentes, mas com a ampliação das vagas, cursos e programas, em 2014 ocorreu o desmembramento da PRPPG em duas pró-reitorias distintas, a de Pós-Graduação (PRPG) e a de Pesquisa e Inovação (PRPI). A Figura 9 apresenta o organograma da PRPG.

Figura 9 - Organograma da PRPG



Fonte: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/349/o/Organograma_UFG_-_Setembro_2022.pdf. Acesso: 16 nov. 2022.

As especializações são programas que visam complementar a formação acadêmica, atualizar, desenvolver novas habilidades e incorporar competências técnicas aos profissionais já graduados. A UFG oferta, atualmente, 45 diferentes especializações[50] em 6 áreas do conhecimento, a saber: Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes. O Apêndice F discrimina os cursos ativos na universidade, conforme a área e a unidade ofertante.

Além das especializações, a UFG dispõe de 58 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, os quais ofertam um total de 95 diferentes cursos. Tanto os Programas quanto os cursos classificam-se como acadêmicos ou profissionais, com predominância dos acadêmicos. Não há, ainda, na UFG, a oferta de Doutorado Profissional. A Tabela 4, elaborada a partir dos dados disponíveis na Plataforma Sucupira, apresenta o quantitativo de programas e cursos *stricto sensu* atualmente ofertados na UFG.

[50] Dados consultados no Portal da PRPG. Disponível em: https://prpg.ufg.br/p/25000-apresentacao-lato-sensu. Acesso: 12 abr. 2022.

Tabela 4 -Programas e cursos de pós-graduação na UFG[51]

Programas	Quantidade	Cursos	Quantidade
ME	12	MP/ DP	**0**
DO	4	ME	49
MP	5	DO	41
DP	0	MP	5
ME/ DO	37	DP	0
Total	58	Total	95

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico / DO: Doutorado Acadêmico /MP: Mestrado Profissional
DP: Doutorado Profissional / ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico / MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional
Fonte: Plataforma Sucupira. Acesso em: 12 abr. 2022[52].

Não constam na Tabela 4 os dados referentes ao ProEB na UFG, uma vez que, na Plataforma Sucupira, tais programas encontram-se vinculados às instituições gestoras das redes, as quais contabilizam os números da oferta. Os *campi* onde acontecem os cursos são denominados *Instituições Associadas.* O Quadro 8 apresenta a vinculação institucional dos Programas em foco nesta tese.

Quadro 8 - Vinculação institucional dos mestrados do ProEB implementados pela UFG

Programa	Instituição gestora da Rede	Unidade UFG
ProfMat	Sociedade Brasileira de Matemática – SBM	Instituto de Matemática e Estatística – UFG – Goiânia Instituto de Matemática e Estatística – UFCAT – Catalão Instituto de Matemática e Estatística – UFJ – Jataí
ProFis	Sociedade Brasileira de Física – SBF	Instituto de Física – UFCAT – Catalão
ProEF	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp – Presidente Prudente)	Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) – Goiânia

Fonte: Plataforma Sucupira. Acesso em: 12 abr. 2022[53].

Além dos mestrados do ProEB, a UFG oferece quatro outros mestrados profissionais com recurso financeiro próprio, e um mestrado profissional em rede, gerido pela Associação

[51] Os cursos de especialização não constam na Plataforma Sucupira pois esta base de dados corresponde apenas ao *stricto sensu.*
[52] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas.jsf. Acesso: 12 abr. 2022.
[53] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas.jsf. Acesso: 12 abr. 2022.

Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e custeado pelo Sistema UAB, como demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 - Mestrados profissionais da UFG além do ProEB: programas, cursos e unidades

Programa	Curso	Unidade	Criação
Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva	Mestrado Profissional em Saúde Coletiva	Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública (IPTSP)	Resolução CONSUNI n.º 6 de 6 de fevereiro de 2010
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde	Faculdade de Medicina	Resolução CONSUNI n.º 12 de 4 de julho de 2011.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae)	Resolução CONSUNI n.º 24 de 1º de fevereiro de 2013
Programa de Pós-Graduação em Administração Pública	Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP)	Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Aparecida	Resolução CONSUNI n.º 16 de 23 de maio de 2014
Programa de Pós-Graduação em Direito	Mestrado Profissional em Direito e Políticas Públicas	Faculdade de Direito	Resolução CONSUNI n.º 07 de 24 de fevereiro de 2017

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na Plataforma Sucupira e no Portal da UFG. Acesso em: 12 abr. 2022[54].

O Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica foi criado pela Resolução CONSUNI n.º 24 de 1º de fevereiro de 2013, tendo como propósito qualificar profissionais que atuam no ensino básico, com foco na pesquisa aplicada na escola, a fim de fomentar a construção de uma prática profissional crítica e reflexiva, contribuindo com o aperfeiçoamento do sistema educacional.

O Mestrado Profissional em Saúde Coletiva foi criado pela Resolução CONSUNI n.º 6 de 6 de fevereiro de 2010, com o objetivo de promover a qualificação de profissionais da Saúde, para a Gestão dos Sistemas e Serviços de Saúde, visando ao aperfeiçoamento na organização do trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS).

O Mestrado Profissional em Direito e Políticas Públicas foi criado pela Resolução CONSUNI n.º 07 de 24 de fevereiro de 2017, com o objetivo de formar profissionais capacitados e qualificados para refletir, de modo crítico, sobre as questões referentes à

[54] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas.jsf. Acesso: 12 abr. 2022.

experiência jurídica da regulação, implantação e controle jurídico-constitucional das políticas públicas e sobre a relação dessas experiências com a Administração Pública.

O Mestrado Profissional em Ensino na Saúde foi criado pela Resolução CONSUNI n.º 12 de 4 de julho de 2011, com o propósito de contribuir para a formação de profissionais aptos a produzir conhecimento no âmbito das variadas dimensões do ensino em saúde.

O ProfiAP foi criado na UFG pela Resolução CONSUNI n.º 16 de 23 de maio de 2014, vinculado à Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – FACE. Posteriormente, por meio da Resolução CONSUNI n.º 11 de 29 de maio de 2015, o Programa foi transferido para a Unidade Acadêmica Especial de Ciência e Tecnologia, do *Campus* Aparecida de Goiânia, Regional Goiânia. Trata-se de um programa ofertado em rede nacional, cuja gestão está a cargo da Andifes, mantido com recursos do Sistema UAB.

Assim como no caso do ProfiAP, na condição de polo ou instituição associada, a Universidade Federal de Goiás oferece os mestrados profissionais para professores da Educação Básica em três áreas: Ensino de Matemática (desde 2011), Ensino de Física (desde 2013) e Ensino em Educação Física (desde 2018). Em comum, os mestrados guardam o compromisso com a melhoria da Educação Básica, contam com financiamento específico pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil e representam a possibilidade de inserir a modalidade educacional a distância no *stricto sensu*. Quanto às particularidades, elas emergem de acordo com trajetória de cada Programa, conforme será apresentado adiante.

4.3. MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL (PROFMAT)

O ProfMat é um programa de pós-graduação *stricto sensu* que tem como objetivo aperfeiçoar o exercício da docência na Educação Básica, especificamente na área de Matemática. O programa é uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM, s.d.) e iniciou suas atividades nacionalmente em 2011, autorizado pela Portaria n° 1325, de 22 de setembro de 2011, com nota 3. O reconhecimento do Programa ocorreu em 2017, pela Portaria n.º 656, de 22 de maio de 2017, agora com nota 5. A renovação do reconhecimento do ProfMat foi celebrada pela Portaria nº 609, de 14 de marco de 2019, mantendo-se a nota 5.

As instituições associadas são responsáveis pela coordenação das atividades do ProfMat, sempre em consonância com a regulamentação geral. Os critérios de credenciamento e descredenciamento das instituições associadas são regidos por regras específicas explicitadas nas normas do Programa. No ano de 2022, a Rede ProfMat contava com 81 instituições

associadas, às quais estão vinculados 106 polos, distribuídos em todas as unidades da federação, incluindo o Distrito Federal.

Na Universidade Federal de Goiás, o Programa foi instituído pela Resolução CONSUNI n.º 25 de 6 de dezembro de 2010. A primeira oferta do ProfMat na UFG ocorreu em 2011. Desde então, até 2021, foram abertas 688 vagas para o Programa, distribuídas da seguinte forma: 280 vagas para Goiânia, 223 para Catalão e 155 para Jataí. Apenas na primeira oferta, em 2011, foram abertas 30 vagas para Anápolis, onde a oferta foi descontinuada pois não havia uma unidade da UFG em funcionamento naquele município, dificultando a gestão das atividades, coordenadas pelo Polo Goiânia. A Tabela 5 apresenta o quantitativo anual de vagas do ProfMat na UFG desde sua implantação.

Tabela 5 - Oferta de vagas do ProfMat em Goiás

Polo / Ano	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2021**[55]	**2022**	**Total**
Anápolis	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**30**
Goiânia	20	30	30	30	30	30	30	30	30	20	**22**	**302**
Jataí	-	20	20	15	15	15	20	20	20	10	**12**	**167**
Catalão	-	20	20	20	20	30	30	30	30	23	**20**	**243**
Total	**50**	**70**	**70**	**65**	**65**	**75**	**80**	**80**	**80**	**53**	**54**	**742**

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da SBM

Até 2019, todas as vagas do ProfMat em Goiás constavam como vinculadas à UFG. Em junho de 2020, a UFCAT e a UFJ foram incluídas na Plataforma Sucupira[56] e, já no Edital de 2021, as vagas passaram a ser apresentadas separadamente, conforme a instituição (UFG, UFCAT ou UFJ). A Tabela 6, a seguir, elaborada a partir de dados coletados no GeoCapes, apresenta a quantidade de alunos matriculados e titulados no Programa a partir de 2013.

Tabela 6 - Matriculados e titulados no ProfMat em Goiás de 2013 a 2021[57]

Ano	**Município**	**IES**	**Matriculados**	**Titulados**
2013	Goiânia	UFG	121	44
2014	Goiânia	UFG	119	49
2015	Goiânia	UFG	131	45
2016	Goiânia	UFG	125	22
2017	Goiânia	UFG	140	25
2018	Goiânia	UFG	145	43

[55] Em 2020, não houve abertura de edital, dada a crise sanitária provocada pela pandemia da Covid19.

[56] Conforme consta no campo *Dados do Programa*, na Plataforma Sucupira, disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&id_programa=204471. Acesso: 12 Abr. 2022.

[57] O número de matriculados não corresponde aos ingressantes/ano mas, sim, ao acumulado de alunos matriculados no Programa no momento da coleta de dados, contemplando ingressantes, veteranos e alunos especiais sem vínculo com o Programa.

2019	Goiânia	UFG	123	33
2020	Catalão	UFCAT	18	1
2020	Goiânia	UFG	47	21
2020	Jataí	UFJ	14	3
2021	Catalão	UFCAT	23	10
2021	Goiânia	UFG	27	18
2021	Jataí	UFJ	4	10
Total	-	-	1037	324

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do GeoCapes.

A Tabela 6 aponta a disparidade entre o número de matriculados e titulados no ProfMat, o que deve ser compreendido em dois aspectos. Inicialmente, de fato há uma inconsistência entre os dados disponíveis no GeoCapes, no site da SBM e nos portais locais (UFG, UFCAT e UFJ). A esse respeito, no Seminário de Meio Termo dos Mestrados Profissionais em Rede (Educação Básica)[58], a Capes alertou às coordenações nacionais de todos os cursos sobre tal inconsistência e recomendou a atualização das bases de dados, conforme consta no Relatório do evento (CAPES, 2019).

O outro aspecto que deve ser observado a partir da disparidade entre matriculados e titulados no ProfMat é específico do Programa: o alto índice de reprovação dos discentes no Exame Nacional de Qualificação (ENQ), que consiste em avaliação escrita, sobre questões discursivas envolvendo os conteúdos das disciplinas básicas, elaborada pela Comissão Nacional de Avaliação dos Discentes. Cada discente dispõe de duas únicas oportunidades consecutivas para obter aprovação no Exame Nacional de Qualificação, sendo desligado do Programa após duas reprovações no Exame. Este foi, inclusive, um dos pontos de destaque no parecer da Capes sobre o ProfMat, no Relatório do Seminário de Meio Termo:

> Há um Exame Nacional de Qualificação (ENQ) obrigatório para a conclusão do curso, realizado durante o segundo ano. Embora tal prática seja bastante positiva, tem contribuído para elevar o número de desligamentos de discentes do curso, atualmente muito alto; por exemplo, em 2018, o número de desligamentos (684) superou o de titulados (636), conforme dados da Capes. Sugerem-se formas de diminuir o grande número de desligamentos. A possibilidade de reingresso é louvável, mas não é a solução ideal. Uma sugestão a ser considerada seria aumentar a nota para ingresso inicial no Programa, de maneira que os candidatos já possuíssem melhores condições de acompanhamento das disciplinas obrigatórias e, consequentemente, o ENQ. (CAPES, 2019, p. 38)

[58] Evento realizado nos dias 16 e 17 de setembro de 2019, com o objetivo de promover a análise de cada um dos mestrados do ProEB, identificando pontos de melhoria. A análise dos cursos foi pautada nos quesitos da Ficha de Avaliação: programa, formação e impacto na sociedade, e suas definições e comentários. O Relatório do evento encontra-se disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-profs-26-novembro-pdf. Acesso: 12 Dez 2022.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa apontaram que este impasse ainda não foi sanado e, por ora, o caminho encontrado tem sido a possiblidade de reingresso aos cursistas reprovados no ENQ.

A composição do quadro de docentes do ProfMat obedece ao estabelecido no Art. 16 das Normas Acadêmicas, seguindo o que é determinado nacionalmente: o candidato deve ser docente efetivo da instituição associada, ter o título de Doutor e apresentar publicações em anais de congresso científico ou revista especializada nos três anos anteriores ao processo seletivo para credenciamento. Atualmente, o ProfMat da UFG (Goiânia), conta com 17 professores; a UFCAT e a UFJ contam com 13 e 9 docentes, respectivamente.

O trabalho de conclusão do ProfMat pode assumir diferentes configurações, culminando em diferentes produtos educacionais (aplicativos, materiais didáticos e instrucionais, dentre outros). É obrigatória, ainda, a elaboração de um texto formalmente escrito, explicitando o produto educacional em questão, exceto nos casos em que o trabalho final tenha caráter teórico, como a dissertação. Os critérios de avaliação do trabalho de conclusão final do ProfMat devem obedecer ao Regimento do Programa de cada Instituição Associada.

A integralização curricular do acadêmico no ProfMat deve ocorrer em até 24 meses, prorrogáveis por mais 6 meses, conforme o regimento da instituição associada, e é assegurada pela aprovação em 9 disciplinas, no ENQ e no trabalho final.

Para melhor compreender a trajetória do ProfMat na UFG, na fase de campo deste estudo ocorreu uma coleta documental no portal da SBM, nas páginas do curso na UFG, UFCAT, UFJ e na Plataforma Sucupira. Os documentos selecionados para análise estão relacionados no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - ProfMat: Documentos coletados

Documento	Origem	Conteúdo
Portaria n.º 23, de 30 de janeiro de 2017	Capes	Dispõe sobre o período máximo de concessão de bolsa
Portaria Conjunta N. º 2, de 22 de julho de 2014	Capes e CNPq	Sobre bolsas dos tutores da Universidade Aberta do Brasil – UAB
Portaria n.º 209, de 21 de outubro de 2011	Capes	Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)
Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010	Capes	Regulamento do Programa de Demanda Social – DS
Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)	Capes	Regulamento do ProEB

Documento	Origem	Conteúdo
Ofício n.º 31 de 8 de novembro de 2010	DAV – Capes	Ofício de aprovação do PROFMAT na CAPES com nota 3
Normas Acadêmicas 2010	SBM	Primeira versão das Normas Acadêmicas do ProfMat
Editais dos Exames Nacionais de Acesso (ENA)	SBM	Editais do processo seletivo para ingresso no ProfMat de 2011 a 2022
Resolução – CONSUNI N.º 25/2010	IME UFG	Regulamento do Programa de Mestrado Profissional de Matemática (PROFMAT/UFG)
Regimento Profmat - Goiânia	IME UFG	Regimento local
Normas Acadêmicas Profmat - Goiânia	IME UFG	Normas acadêmicas locais
Credenciamento docente	IME UFG	Normas de Credenciamento, Recredenciamento e Descredenciamento de Docentes da UFG para o ProfMat
Instrução Normativa CPPG-REJ IN 003 PRPG, de 24 de junho de 2020	UFJ	Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para implantação das atividades de ensino remoto com uso de recursos educacionais de tecnologias digitais de informação e comunicação, para o desenvolvimento de aulas e demais atividades da Pós-Graduação da Universidade Federal de Jataí enquanto durar a emergência na saúde pública decorrente da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).
Regimento – 23 de fevereiro de 2011	SBM	Primeiro regimento do ProfMat
Regimento – 02 de dezembro de 2012	SBM	Atualização no regimento: estabelece os critérios para a concessão de bolsas aos discentes
Regimento – 07 de abril de 2014	SBM	Atualização no regimento: amplia as condições para credenciamento de docentes
Regimento – 23 de novembro 2015	SBM	Atualização no regimento: estabelece a Dissertação como trabalho final de curso no ProfMat.
Regimento – 21 de novembro de 2016	SBM	Atualização no regimento: trabalho final pode ser apresentado em diferentes formatos, inclusive a Dissertação. Deve haver um texto escrito independentemente de qual seja o produto apresentado pelo acadêmico como trabalho final.
Regimento – 20 de novembro de 2020	SBM	Mantido o texto anterior, atualizando-se apenas as credenciais do novo Presidente da SBM.
Normas de Avaliação do ProfMat (2017)	SBM	Dispõe sobre as normas de adesão de novas instituições, acompanhamento das atividades e do descredenciamento das instituições associadas ao Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – ProfMat.
Portaria n.º 17 de 28 de dezembro de 2009	MEC	Dispõe sobre o mestrado profissional

Documento	Origem	Conteúdo
Portaria n.º 289 de 21 de março de 2011	MEC	Dispõe sobre a concessão de bolsas para professores de rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional
Portaria n.º 478 de 29 de abril de 2011	MEC	Altera a Portaria N 289, de 21 de março de 2011
Portaria Capes n.º 656 de 22 de maio de 2017	Capes	Reconhecimento do ProfMat
Portaria Capes n.º 214 de 27 de outubro de 2017	Capes	Dispõe sobre as formas associativas dos programas *stricto sensu*
Portaria Capes n.º 131, de 28 de junho de 2017	Capes	Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais.
Portaria n.º 61, de 22 de março de 2017	Capes	Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio
Portaria n.º 23, de 30 de janeiro de 2017	Capes	Dispõe sobre o período máximo de concessão de bolsa
Portaria Conjunta n. º2, de 22 de julho de 2014	Capes e CNPq	Sobre bolsas dos tutores da Universidade Aberta do Brasil – UAB
Portaria n.º 209, de 21 de outubro de 2011	Capes	Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)
Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010	Capes	Regulamento do Programa de Demanda Social – DS
Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)	Capes	Regulamento do ProEB
Ofício n.º 31 de 8 de novembro de 2010	DAV – Capes	Ofício de aprovação do PROFMAT na CAPES com nota 3
Normas Acadêmicas 2010	SBM	Primeira versão das Normas Acadêmicas do ProfMat
Editais dos Exames Nacionais de Acesso (ENA)	SBM	Editais do processo seletivo para ingresso no ProfMat de 2011 a 2022
Resolução – CONSUNI n.º 25/2010	IME – UFG	Regulamento do Programa de Mestrado Profissional de Matemática (PROFMAT/UFG)
Regimento Profmat - Goiânia	IME – UFG	Regimento local
Normas Acadêmicas Profmat - Goiânia	IME – UFG	Normas acadêmicas locais
Credenciamento docente	IME – UFG	Normas de Credenciamento, Recredenciamento e Descredenciamento de Docentes da UFG para o ProfMat

Documento	Origem	Conteúdo
Instrução Normativa CPPG-REJ IN 003 PRPG, de 24 de junho de 2020	UFJ	Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para implantação das atividades de ensino remoto com uso de recursos educacionais de tecnologias digitais de informação e comunicação, para o desenvolvimento de aulas e demais atividades da Pós-Graduação da Universidade Federal de Jataí enquanto durar a emergência na saúde pública decorrente da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no acervo documental do ProfMat.

O conjunto de documentos coletados aponta que, em Goiás, as diretrizes acadêmicas do ProfMat cumprem o que é proposto pela coordenação nacional, havendo apenas os ajustes necessários à rotina acadêmica da instituição associada, como a adequação do calendário e a exigência do cumprimento dos requisitos para inclusão dos trabalhos finais no repositório institucional. Os documentos consultados não apontam aspectos de regionalização do curso, tais como indicadores educacionais específicos do estado de Goiás ou dos municípios em questão.

Observou-se que há uma proposta de autoavaliação, em conformidade com as diretrizes nacionais. O mesmo não ocorre com o acompanhamento dos egressos, que é feito informalmente, por lista de e-mails, redes sociais, grupos de trabalho, não havendo uma estrutura em nível nacional para acompanhar os titulados pelo ProfMat.

4.4. MESTRADO NACIONAL PROFISSIONAL EM ENSINO DE FÍSICA (MNEPF / PROFIS)

O Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) é um programa profissional de pós-graduação *stricto sensu* voltado para professores de Física e Ciências da Educação Básica, com ênfase nos aspectos do ensino e da aprendizagem de conteúdos de Física. O programa é uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e iniciou suas atividades nacionalmente em 2013, mediante recomendação do Conselho Técnico e Científico (CTC) da Capes, com nota 4.

O reconhecimento do programa ocorreu em 2015, pela Portaria n.º 942, de 16 de setembro de 2015, mantendo-se a nota 4. A renovação do reconhecimento do ProFis ocorreu com a Portaria n.º 609, de 14 de março de 2019, preservando-se a nota anterior. A rede conta, atualmente, com 57 instituições associadas, às quais estão vinculados 67 polos, permeando todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Na UFG, o ProFis foi instituído pela Resolução CONSUNI n.º 25 de 5 de julho de 2013, com o Regulamento aprovado pela Resolução CEPEC n.º 1211 de 5 de julho de 2013. O Regulamento foi atualizado anos mais tarde, pela Resolução CEPEC n.º 1566 de 16 de janeiro de 2018. O Polo 2, sediado na Universidade Federal de Catalão, já ofertou, desde o início de suas atividades, um total de 118 vagas, conforme consta na Tabela 7.

Tabela 7 - Oferta de vagas do ProFis em Goiás

Polo / Ano	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**Total**
Catalão	15	15	-	10	15	15	10	10	14	14	**118**

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Portal MNPEF[59].

A Tabela 8, a seguir, apresenta a quantidade de alunos matriculados e titulados no Programa desde 2015. Em relação ao número total de titulados em Goiás, há uma inconsistência entre o quantitativo indicado no GeoCapes (29), no Portal Nacional do ProFis (13) e no Portal local, da UFCAT (28).

Tabela 8 - Matriculados e titulados no ProFis em Goiás de 2015 a 2021[60]

Ano	**Município**	**IES**	**Matriculados**	**Titulados**
2015	Goiânia	UFG	20	4
2016	Goiânia	UFG	19	10
2017	Goiânia	UFG	23	5
2018	Goiânia	UFG	31	5
2019	Goiânia	UFG	40	0
2020	Catalão	UFCAT	41	5
2021	Catalão	UFCAT	41	0
-	**-**	**-**	**215**	**29**

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do GeoCapes.

A disparidade observada na Tabela 8, entre o número de matriculados e titulados é um dos pontos de ajuste solicitados pela Capes à coordenação nacional do ProFis na ocasião do Seminário de Meio Termo dos Mestrados Profissionais em Rede (vide nota 58, p. 91, deste texto).

Assim como no ProfMat, até 2019, todas as vagas do ProFis em Goiás estavam vinculadas à UFG. A partir de 2020, a vinculação passou à UFCAT sem haver, entretanto,

[59] Dados obtidos no Portal MNPEF. Disponível em: http://www1.fisica.org.br/mnpef/. Acesso: 12 abr. 2022.
[60] O número de matriculados não corresponde aos ingressantes/ano mas, sim, ao acumulado de alunos matriculados no Programa no momento da coleta de dados, contemplando ingressantes, veteranos e alunos especiais sem vínculo com o Programa.

modificações no teor no conteúdo dos documentos, exceto quanto às credenciais de identificação institucional.

A composição do quadro de docentes do ProFis obedece ao estabelecido no Regimento Nacional, do Art. 27 ao 32: é necessário ser docente efetivo da instituição associada, ter o título de Doutor e disponibilidade para atuar conforme as rotinas do Programa (aulas, orientações e eventos). Diferentemente do ProfMat, o credenciamento docente no ProFis é em fluxo contínuo, podendo ser solicitado pelos interessados a qualquer momento. Atualmente, na UFCAT, o ProFis conta com 11 docentes.

Para a obtenção do título de mestre pelo ProFis, é necessário que o discente desenvolva um produto educacional acompanhado de uma dissertação apresentado os fundamentos teóricos e os processos empregados na elaboração do produto. Na dissertação é necessário, ainda, explicitar como o produto apresentado pode ser aplicado em situações de ensino.

Na coleta documental, observou-se um volume menor de documentos disponíveis em relação ao observado para o ProfMat, tanto no Portal da SBF quanto na página da UFCAT. Toda a documentação disponível foi coletada, conforme está discriminado no Quadro 11.

Quadro 11 - ProFis: Documentos coletados

Documento	Origem	Descrição
Regimento Geral do MNPEF	SBF	Regimento nacional do ProFis
Regimento Interno do PPGEF	UFG / UFCAT	Regimento local do ProFis
Resolução CONSUNI n.º 25 de 5 de julho de 2013	CONSUNI / UFG	Cria o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, nível Mestrado Profissional, no Campus Catalão.
Resolução CEPEC n.º 1211 de 5 de julho de 2013	CEPEC / UFG	Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, nível Mestrado Profissional, do Campus Catalão.
Resolução CEPEC n.º 1403 de 10 de junho de 2016	CEPEC / UFG	Regimento Geral de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFG
Resolução CEPEC n.º 1566 de 16 de janeiro de 2018	CEPEC / UFG	Aprova o novo Regulamento do Programa de Pós-graduação em Ensino de Física (PPGEF), nível Mestrado Profissional, da Unidade Acadêmica Especial de Física, Regional Catalão.
Resolução CPG/MNPEF n.º 01 de 25 de novembro de 2019	SBF	Dispõe sobre o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes do programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)

Documento	Origem	Descrição
Resolução n.º 01, de 03 de junho 2020	SBF	Dispõe sobre a flexibilização temporária na utilização de estratégias de ensino-aprendizagem, mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em substituição e/ou complementação às estratégias presenciais, durante o período em que vigorar a suspensão das atividades presenciais no âmbito do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF).
Comunicados de rotina operacional	SBF	18 comunicados emitidos entre 2015 e 2020, sobre as rotinas do Programa (elaboração de materiais, destinação de recursos, avaliação *in loco* de polos, dentre outros assuntos).
Editais de processo seletivo	SBF / UFG / UFCAT	Editais nacionais e locais dos processos seletivos para discentes no ProFis, para alunos especiais (sem vínculo) e para vagas ociosas, de 2013 a 2021.
Relatório de atividades desenvolvidas nos polos	SBF	Modelo de relatório
Relatório de visita aos polos	SBF	Modelo de relatório
Formulário Projeto de Material Didático	SBF	Modelo de proposta para a elaboração de materiais didáticos para o ProFis
Formulário Planejamento de atividades no Polo	SBF	Modelo de planejamento de atividades
Formulário Credenciamento de Polo	SBF	Modelo de formulário a ser preenchido pelas instituições que pleiteiam o ingresso na Rede ProFis
Matriz curricular e ementário do ProFis (sem data)	SBF	Matriz curricular do curso e ementa das disciplinas
Plano de trabalho – Consolidação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física 2017-2021	SBF	Projeto apresentado pela SBF à Capes para continuidade do ProFis mediante financiamento oriundo do Sistema UAB
Termo de Fomento SICONV N.º 857901/2017	SBF	Documento que celebra a concessão de recurso financeiro pela Capes, para a execução do ProFis no período de 2017 a 2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no acervo documental do ProFis.

O conjunto de documentos coletados versa, em sua maioria, sobre os aspectos burocráticos do Programa. O estudo da documentação indica que, na UFG / UFCAT o funcionamento do ProFis segue rigorosamente as diretrizes nacionais. Os objetivos e metas do programa são claramente definidos, assim como a estrutura curricular. Destaca-se, no aporte documental, as menções sobre o acompanhamento sistemático das instituições associadas pela Comissão de Pós-Graduação (CPG) da Sociedade Brasileira de Física, no processo de auto avaliação do Programa.

Apesar de haver registros de reuniões e encontros regionais nas instituições associadas, organizados pela CPG, os documentos consultados não apontam aspectos de regionalização do curso, tais como indicadores educacionais específicos do estado de Goiás ou do município de Catalão, onde o Programa funciona desde 2013.

4.5. MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

Dentre os cursos do ProEB, um dos mais recentes é o ProEF, um curso presencial, realizado por uma rede composta por 18 instituições associadas, sob a gestão da Universidade Estadual Paulista – *Campus* Presidente Prudente. O Programa está presente nas cinco regiões brasileiras, concentrando-se na Região Sudeste, onde situam-se 8, dos 20 polos em funcionamento.

O reconhecimento do programa ocorreu em 2016, pela Portaria n.º 1041, de 12 de setembro de 2016, com a nota 3, mantida atualmente. O ProEF tem como objetivo contribuir para a qualificação do ensino da Educação Física na Educação Básica. Na UFG, o Programa foi criado pela Resolução CONSUNI n.º 7 de 19 de maio de 2016, na Faculdade de Educação Física e Dança. O Regulamento do Programa foi aprovado pela Resolução CEPEC n.º 1536 de 13 de setembro de 2017. A Tabela 9 apresenta a oferta de vagas do ProEF na UFG, desde seu início.

Tabela 9 - Oferta de vagas do ProEF em Goiás

Polo / Ano	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**Total**
Goiânia	15	-	-	19	24[61]	**53**

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Portal ProEF[62].

A Tabela 10, a seguir, apresenta a quantidade de alunos matriculados e titulados no ProEF desde 2018.

[61] Conforme informação repassada pela coordenação local, em 2019 e 2020, não houve seleção de novos mestrandos, haja vista o contexto da pandemia. No ano de 2022 foram abertas, inicialmente, 19 vagas, ntretanto, houve uma redistribuição nacional das vagas não aprovadas em outros polos, por isso houve a ampliação para 24 vagas nesta turma.

[62] Dados obtidos no Portal do ProEF Nacional. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/proef/. Acesso: 12 abr. 2022.

Tabela 10 - Matriculados e titulados no ProEF em Goiás de 2018 a 2021[63]

Ano	Município	IES	Matriculados	Titulados
2018	Goiânia	UFG	15	0
2019	Goiânia	UFG	14	1
2020	Goiânia	UFG	2	12
2021	Goiânia	UFG	20	0
-	-	-	**51**	**13**

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do GeoCapes.

A composição do quadro de docentes do ProEF na UFG segue as determinações do estabelecidas pela Coordenação Nacional para toda a rede: é necessário ser docente efetivo da instituição associada, ter o título de Doutor e disponibilidade para atuar conforme as rotinas do Programa (aulas, orientações e eventos).

Diferentemente do ProfMat e do ProFis, o ProEF estabelece, como requisito para o credenciamento a experiência docente em cursos de formação de professores em Educação Física e, também, em cursos de formação continuada voltados para professores da Educação Básica. O ProEF conta, atualmente, com 10 docentes.

Como trabalho de conclusão de curso, o estudante do ProEF deve apresentar um contributo para a Educação Física Escolar, o qual deve ser documentado em relatório técnico ou texto dissertativo. O produto pretendido pode assumir diferentes formatos, tais como explicitado na Instrução Normativa nº 10/2019, por exemplo: unidade didática para o ensino da Educação Física Escolar; estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Física Escolar; desenvolvimento materiais didáticos e instrucionais.

A pesquisa documental trouxe à tona uma quantidade significativa de documentos que refletem o processo de implantação do Programa e o movimento de ajustes contínuos, conforme as demandas das primeiras turmas. Os documentos coletados estão relacionados no Quadro 12.

Quadro 12 - ProEF: Documentos coletados

Documento	Origem	Descrição
Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional (2017)	UNESP	Primeiro regimento nacional do ProEF, já revogado.
Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional (2020)	UNESP	Regimento nacional vigente.
Regulamento do PROEF Regional Goiânia da Universidade Federal de Goiás (2017)	FEFD/UFG	Regulamento local vigente

[63] O número de matriculados não corresponde aos ingressantes/ano mas, sim, ao acumulado de alunos matriculados no Programa no momento da coleta de dados, contemplando ingressantes, veteranos e alunos especiais sem vínculo com o Programa.

Documento	Origem	Descrição
Instrução normativa n.º 3/2018	UNESP	Dispõe sobre a Orientação dos Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso - ProEF
Instrução normativa n.º 4/2018	UNESP	Estabelece critérios para a realização do Exame de Proficiência em Idioma Estrangeiro
Instrução normativa n.º 5/2018	UNESP	Estabelece critérios para procedimentos relativos à equivalência de disciplinas
Instrução normativa n.º 7/2018	UNESP	Estabelece critérios para aprovação de procedimentos relativos à mobilidade de alunos entre os Polos das IES
Instrução normativa n.º 9/2019	UNESP	Estabelece critérios para o EXAME DE QUALIFICAÇÃO junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF
Instrução Normativa n.º 10/2019	UNESP	Estabelece critérios para o TCC junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF
Instrução normativa n.º 06/2021	UNESP	Estabelece critérios para a aceitação de estudantes na condição de estudante (aluno especial)
Instrução Normativa n.º 11/2021	UNESP	Estabelece critérios para Credenciamento, Descredenciamento e Recredenciamento de Docentes junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.
Instrução normativa n.º 1/2022	UNESP	Define as normas para matrícula de alunos aprovados no processo seletivo
Instrução normativa n.º 8/2022	UNESP	Estabelece critérios para atribuição de Notas, Conceitos e Frequência junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF
Planejamento estratégico 2022	UNESP	Planejamento estratégico nacional
Projeto Político-Pedagógico 2022	UNESP	Projeto Político-Pedagógico do curso

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no acervo documental do ProEF.

A maior parte do conjunto de documentos coletados sobre o ProEF trata dos aspectos burocráticos do Programa, indicando a consonância entre as diretrizes nacionais e a regulamentação local. Os objetivos e metas do programa são claramente definidos, assim como a estrutura curricular.

Assim como nos demais Programas em foco, foram destacados para análise o Regimento Nacional e do Regulamento Local. Foram coletadas, ainda, 10 instruções normativas publicadas entre 2018 e 2022, que tratam das rotinas do Programa, como o processo seletivo, a qualificação, as diretrizes para elaboração do trabalho final, dentre outros temas.

Cumpre esclarecer que, pela sequência numérica dos documentos, nem todas as instruções normativas publicadas nestes anos estavam disponíveis no site. Foram coletados, também, o Planejamento Estratégico do Programa e o Projeto Político Pedagógico (nacional), ambos datados do ano de 2022.

O Planejamento Estratégico do ProEF teve partiu da autoavaliação (realizada pela metodologia SWOT[64]) e apresenta em sua contextualização o retrospecto do programa, desde a primeira turma, inclusive elencando os trabalhos finais já defendidos. O documento está estruturado em quatro eixos, a saber: 1) Desenvolvimento do conhecimento e das pessoas; 2) Integração e Comunicação; 3) Inovação e autonomia estrutural; 4) Gestão compartilhada da rede (UNESP, 2022a). A partir destes eixos foram definidos os objetivos e metas para o Programa no ano de 2022.

O Projeto Político Pedagógico do ProEF assegura a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como os princípios que marcam a identidade nacional do Programa, a saber: a aprendizagem via intervenções pedagógicas; a contemporaneidade no trato com os conhecimentos e tecnologias; a criticidade; a criatividade. (UNESP, 2022b, p. 10)

No caso do ProEF, o Planejamento Estratégico e o Projeto Político Pedagógico permitiram um olhar sobre os aspectos pedagógicos do Programa, o que não ocorreu com o ProfMat e o ProFis, haja vista a indisponibilidade de tais documentos.

Ademais, observou-se que, na UFG, o Programa segue detalhadamente as diretrizes nacionais, excetuando-se ajustes no calendário acadêmico, especialmente quanto às atividades de verão, realizadas em períodos divergentes do período letivo da Universidade. Os documentos consultados não mostram ações de regionalização do curso, tais como indicadores educacionais específicos do estado de Goiás ou termos de parceria com as redes municipal e estadual de ensino.

Considerando-se o conjunto documental dos três programas, constatou-se que não há regularidade quanto à disponibilização dos documentos nos respectivos Portais. A partir do acervo disponível, observou-se que os regimentos locais mostram-se em sintonia com as versões nacionais, articulando as normativas da rede às da instituição associada (UFG, UFCAT e UFJ), assegurando a uniformidade dos cursos. Em relação ao Planejamento Estratégico disponível somente no caso do ProEF, cumpre destacar que a elaboração deste documento é

[64] Trata-se de um método utilizado para diagnóstico de cenários, desenvolvido entre as décadas de 1960 e 1970, amplamente empregado na elaboração do Planejamento Estratégico, por explicitar os pontos fortes e pontos de melhoria do ente avaliado, considerando-se os ambientes interno e externo. SWOT é a sigla correspondente aos termos em Inglês *strengths* (forças), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças). (LEITE; GASPAROTTO, 2018).

uma das exigências da Capes no novo modelo de avaliação dos mestrados profissionais[65], de modo que, futuramente, todos os PROF devem apresentá-lo, resguardando a articulação ao planejamento da instituição associada e tendo em vista as melhorias previstas para garantir o desenvolvimento do Programa.

Na presente pesquisa, a análise dos documentos coletados e do conteúdo das entrevistas apontou para dois aspectos passíveis de apreciação mais rigorosa: a modalidade educacional e os contrapontos entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico.

A modalidade educacional emergiu como categoria de análise pois, além da oferta fomentada pelo Sistema UAB, observou-se que há uma imprecisão na literatura científica sobre a modalidade destes programas. Diferentemente da modalidade educacional, a literatura aponta com clareza as especificidades dos mestrados profissionais e acadêmicos. Entretanto, as entrevistas realizadas apontaram que o mestrado profissional ainda é visto como um curso menos importante, secundário. Ambas as categorias serão exploradas na sequência deste texto, observando-se os documentos coletados e fragmentos das entrevistas realizadas.

4.6. MODALIDADE EDUCACIONAL

Não é recente a discussão sobre a formação de professores na modalidade a distância, e o debate se amplia proporcionalmente ao crescimento do número de cursos e matrículas em licenciaturas EaD pelo país. Observando-se a expansão da oferta destes cursos pelo setor privado mercantil, que de modo geral opera pela quantidade, em detrimento da qualidade, é procedente a preocupação com a formação docente a distância, por outro lado, há que se observar o potencial de contribuição da modalidade para suprir a carência da formação docente. Costa e Cruz Durán (2012, p. 303) destacam que

> Na academia, a formação a distância de professores é um assunto que desperta paixões. Alguns preferem entender que essa é uma maneira viável para atender a professores trabalhando nas redes públicas em pequenos municípios brasileiros, fora dos grandes centros. Outros preferem resistir, criticando a educação a distância como barata e de baixa qualidade.

[65] Em 2018, diante da expansão dos mestrados profissionais e da necessidade de avalia-los conforme suas especificidades, a Capes instituiu um Grupo de Trabalho para a proposição de um instrumento de avaliação próprio, evidenciando o planejamento estratégico, a autoavaliação, o efetivo acompanhamento de egressos, o impacto na sociedade, a inovação da produção intelectual de docentes e discentes e, por fim, a internacionalização (CAPES, 2019).

Apesar das reconhecidas especificidades dos Programas, conforme as áreas de ensino, observa-se que é comum ao ProfMat, ao ProFis e ao ProEF a imprecisão sobre o uso da modalidade a distância, mesmo sendo programas fomentados pelo Sistema UAB, que tem dentre suas premissas a expansão desta modalidade especialmente para ampliar o alcance das ações de formação docente, o caso do ProEB.

Entretanto, no caso do ProfMat, é interessante destacar que o próprio MEC, ao noticiar a realização do primeiro exame nacional de acesso ao Programa, caracterizou-o como um curso a ser ofertado a distância, como se vê na nota divulgada à imprensa, em 9 de fevereiro de 2011, apresentada na Figura 10 (o documento, na íntegra, consta no Anexo A):

Figura 10 - Fragmento da nota à imprensa, sobre o primeiro exame de acesso ao ProfMat

FORMAÇÃO CONTINUADA

Primeiro mestrado a distância foca professor da rede pública

Quarta-feira, 09 de fevereiro de 2011, 17h07
Última atualização em Quinta-feira, 10 de fevereiro de 2011, 19h54

Tweetar Compartilhar

O exame nacional de acesso ao programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) selecionará candidatos para 1152 vagas. A prova consiste de 35 questões de múltipla escolha e três discursivas e está marcada para dia **19 de fevereiro**, das 13 às 17 horas. O mestrado profissional é oferecido prioritariamente para professores das redes públicas de educação básica da área de matemática.

O Profmat é o primeiro mestrado profissional a distância dentro do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e será realizado por uma rede de 54 instituições de ensino superior em todas as regiões do país. O programa será coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que fornecerá uma bolsa de estudos aos mestrandos.

O curso é composto de períodos semipresenciais, nos quais as disciplinas têm duração de 12 semanas. As atividades presenciais de cada disciplina semipresencial ocorrem todas as semanas, em todos os polos de

Fonte: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/16329-primeiro-mestrado-a-distancia-foca-professor-da-rede-publica. Acesso: 12 maio 2022.

Na Universidade Federal de Goiás, as aulas presenciais do ProfMat ocorrem quinzenalmente, aos sábados. A matriz curricular do curso é composta por disciplinas de 128 horas, sendo que 64 horas correspondem às aulas presenciais e as outras 64 horas, às atividades *online*, que o aluno cumpre sob orientação dos docentes. As plataformas utilizadas para comunicação são o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG (SIGAA) e o Moodle, sendo esta última utilizada para o envio de atividades, que também pode ser realizado por e-mail.

O Regimento Geral caracteriza o curso como semipresencial com atividades presenciais e a distância:

> Art. 3º O PROFMAT é um curso **semipresencial** realizado por Instituições de Ensino Superior associadas em uma Rede Nacional, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). É coordenado pela Comissão Acadêmica Nacional, que opera sob a égide da Diretoria da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA).
> [...]Art. 16 O projeto pedagógico nacional do PROFMAT oferece **atividades presenciais e a distância**, as quais são organizadas em disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e trabalho de conclusão final do PROFMAT, conforme a Matriz Curricular definida pela Comissão Acadêmica Nacional.
> §1ºA cada ano, as disciplinas do PROFMAT são oferecidas regularmente em três períodos letivos: Primeiro Período Letivo, Segundo Período Letivo e Período de Verão, segundo a programação estabelecida pela Comissão Acadêmica Nacional.
> §2º As descrições, ementas, programas e bibliografias das disciplinas são definidas no Catálogo de Disciplinas, elaborado e revisado regularmente pela Comissão Acadêmica Nacional. (SBM, 2017a, grifos nossos)

Apesar de tal caracterização, não há uma orientação sobre como a semipresencialidade é concebida no Programa, nem quais as disciplinas ou atividades passam por esta metodologia. Outro documento do ProfMat, as Normas Acadêmicas Gerais, apresenta o funcionamento das disciplinas da seguinte forma:

> 2.1 As disciplinas ofertadas no primeiro e segundo períodos letivos regulares têm duração mínima de 12 (doze) semanas.
> 2.2 As **atividades presenciais** de cada disciplina, cujos horários e locais são definidos e divulgados pela Instituição Associada, ocorrem em todas as semanas do período letivo, em todos os *campi*, com duração mínima de 3 (três) horas por semana. [...]
> 2.4 As disciplinas ofertadas no período de Verão (janeiro e/ou fevereiro) são ministradas em **regime presencial**, em todos os campi de atendimento das Instituições Associadas, cujo calendário acadêmico é definido por cada Instituição Associada. [...]
> 2.6 **Atividades a distância** podem ser realizadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o apoio dos recursos disponíveis na Instituição Associada e sob a responsabilidade do docente da disciplina. (SBM, 2017b, grifo da autora)

Cumpre destacar que as atividades a distância figuram, nas Normas Acadêmicas, como uma possibilidade, não havendo recomendação específica sobre sua realização (quais seriam as atividades a distância ou as disciplinas em que tais atividades seriam propostas). Acerca da modalidade educacional do Programa, Takai (2017) afirma:

> Embora o PROFMAT seja chamado de semipresencial, há confusão entre dois extremos: achar que o curso é a distância ou presencial. O curso oferta algumas disciplinas no formato de vídeo aula, mas que exige do aluno a participação em aulas presenciais de pelo menos três horas semanais. Ressalta-se que não há cursos *stricto sensu* a distância recomendado no país. Os cursos têm a alternativa de ofertar algumas atividades semipresencialmente. (TAKAI, 2017, p. 16-77)

Compreende-se que, no entendimento da autora, trata-se de um curso presencial com atividades semipresenciais. Ao confrontar o entendimento de Takai (2017) com o Regimento Nacional, observa-se que o documento atribui ao Programa a modalidade semipresencial sem, no entanto, esclarecer o que se entende por semipresencialidade ou qual seria a parte semipresencial do curso.

> Art. 3 O ProfMat é um curso semipresencial
> [...] Art. 16 O projeto pedagógico nacional do ProfMat oferece atividades presenciais e a distância, as quais são organizadas em disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e trabalho de conclusão final do ProfMat, conforme a Matriz Curricular definida pela Comissão Acadêmica Nacional. (SBM, 2011, s.p.)

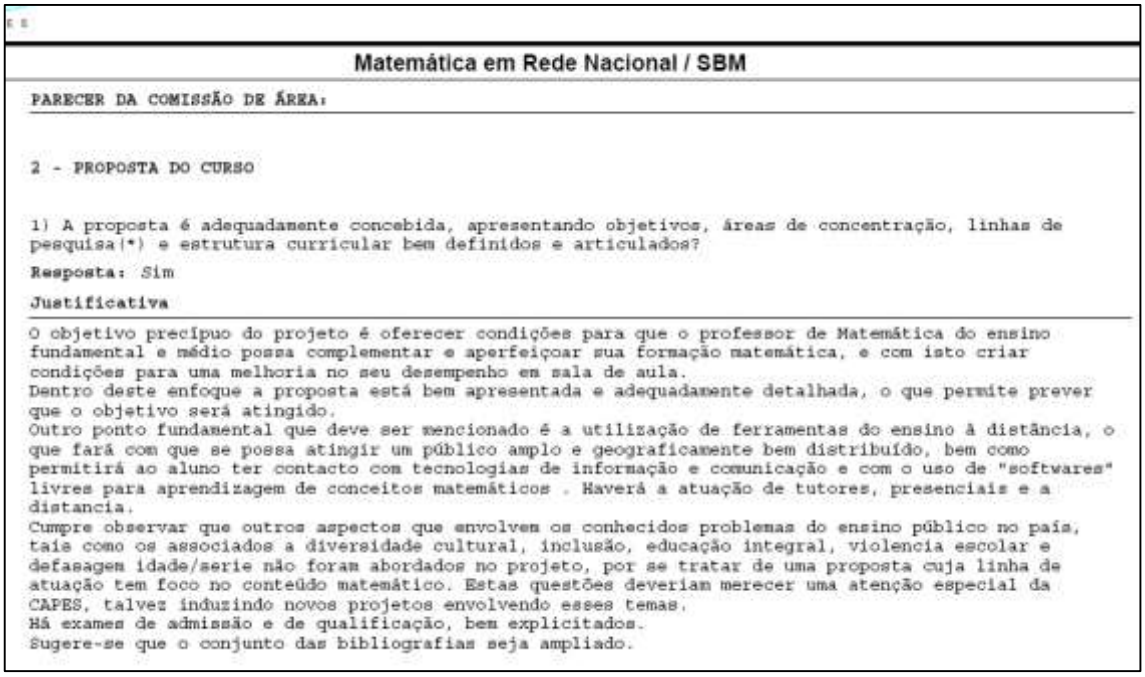
A falta de clareza quanto à modalidade educacional é evidente nos documentos do Programa desde a Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN), feita à Capes pela SBM em 2010. Neste documento, recuperado no Portal do ProfMat, lê-se:

> O Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional é um curso semipresencial.
> [...] O Programa irá se estruturar por meio de uma rede de Instituições de Ensino Superior amplamente distribuída pelo território nacional, com coordenação pela Sociedade Brasileira de Matemática em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. A UAB fornece ao programa diversas formas de apoio - sua experiência em gestão de cursos a distância, disponibilização de ferramentas e materiais de apoio e de sua infraestrutura física, que consiste de uma rede de polos de atuação amplamente distribuída pelo território nacional, com salas de aula, computadores e com acesso internet. A participação da SBM representa uma forma de organizar o engajamento de toda a comunidade acadêmica brasileira da área de matemática no Programa. (SBM, 2011, *online*)

Na apreciação da APCN, pela Capes, foram destacadas, positivamente, a parceria com a UAB haja vista experiência desta instituição na gestão de cursos a distância e a possibilidade de utilização de "ferramentas do ensino a distância", conforme consta na Ficha de Recomendação, documento recuperado no Portal do ProfMat[66]. A Figura 11 apresenta um fragmento da mencionada Ficha.

[66] O documento, na íntegra, consta em Anexo. Para acesso *on line*, está disponível em: https://sbm.org.br/profmat/wp-content/uploads/sites/4/sites/4/2021/10/apcn.pdf. Acesso: 22 maio de 2022.

Figura 11 - Fragmento da avaliação do ProfMat na ocasião da aprovação do Programa



Matemática em Rede Nacional / SBM

PARECER DA COMISSÃO DE ÁREA:

2 - PROPOSTA DO CURSO

1) A proposta é adequadamente concebida, apresentando objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa(*) e estrutura curricular bem definidos e articulados?

Resposta: Sim

Justificativa

O objetivo precípuo do projeto é oferecer condições para que o professor de Matemática do ensino fundamental e médio possa complementar e aperfeiçoar sua formação matemática, e com isto criar condições para uma melhoria no seu desempenho em sala de aula.
Dentro deste enfoque a proposta está bem apresentada e adequadamente detalhada, o que permite prever que o objetivo será atingido.
Outro ponto fundamental que deve ser mencionado é a utilização de ferramentas do ensino à distância, o que fará com que se possa atingir um público amplo e geograficamente bem distribuído, bem como permitirá ao aluno ter contacto com tecnologias de informação e comunicação e com o uso de "softwares" livres para aprendizagem de conceitos matemáticos . Haverá a atuação de tutores, presenciais e a distancia.
Cumpre observar que outros aspectos que envolvem os conhecidos problemas do ensino público no país, tais como os associados a diversidade cultural, inclusão, educação integral, violencia escolar e defasagem idade/serie não foram abordados no projeto, por se tratar de uma proposta cuja linha de atuação tem foco no conteúdo matemático. Estas questões deveriam merecer uma atenção especial da CAPES, talvez induzindo novos projetos envolvendo esses temas.
Há exames de admissão e de qualificação, bem explicitados.
Sugere-se que o conjunto das bibliografias seja ampliado.

Fonte: Portal do ProfMat / SBM. Acesso: 12 nov. 2021.

Na ocasião do julgamento da proposta de implantação do ProfMat, a comissão de área classificou o projeto como sendo de “forte ineditismo” devido à abrangência geográfica que a semipresencialidade possibilitaria, conforme demonstra outro fragmento da avaliação, na Figura 12.

Figura 12 - Fragmento da avaliação do ProfMat na ocasião da aprovação do Programa

PARECER DA COMISSAO DE ÁREA SOBRE O MÉRITO DA PROPOSTA

Aprovar	Nível	Nota		Data
Sim	Mestrado Profissionalizante	Conceito 3	Recomendação: Ao CTC, com recomendação de implantação.	22-10-2010

Destacar os principais dados e argumentos que fundamentam a atribuição de tal nota.

O projeto apresenta um forte ineditismo devido a sua abrangencia nacional e característica semi-presencial. Demandará a construção de uma rede que cobrira todo o território nacional, com a participação de instituições de ensino, centros de pesquisa e sociedade científica.
A proposta está bem apresentada e adequadamente detalhada, o que permite prever que o objetivo será atingido. O foco apresentado está mais voltado para o professor do ensino medio e seria aconselhavel que seu público alvo fossem os professores do ensino medio e das series finais do ensino fundamental.

A Comissão:

Paulo Domingos Cordaro - USP
Marcos Vieira Teixeira - UNESP
Cristiano Alberto Muniz - UnB
Mario Olivero Marques da Silva - UFF
Jose Miguel Martins Veloso - UFPA
Marcio Gomes Soares - UFMG

Fonte: Portal do ProfMat / SBM. Acesso: 12 nov. 2021.

Acerca da modalidade educacional do Programa, Giacomazzo reconhece que

> O PROFMAT define-se como um curso semipresencial e usa os dispositivos da EaD em seu modelo pedagógico. Entre os recursos, cita-se o ambiente virtual Moodle, os materiais didáticos impressos e digitais e as videoaulas. Entretanto, para que a EaD se efetive, há elementos pedagógicos essenciais que devem ser considerados, entre eles a concepção de aprendizagem em que se vai atuar. (GIACOMAZZO, 2014, p. 164-165)

Nos polos do ProfMat em estudo, os cursos ocorrem absolutamente na modalidade presencial, conforme confirmado nas entrevistas, não havendo clareza quanto ao que seria a parte semipresencial do Programa:

> ***Entrevistado 1 –*** *A parte a distância se refere aos atendimentos feitos ao aluno pelo moodle ou outra plataforma e, até, pelas redes sociais. O whatsapp ajuda muito. Mas as aulas são presenciais.*
>
> ***Entrevistado 2 –*** *As aulas são presenciais, mas existem trabalhos que são deixados para ele estudar em casa. No caso, agora está tudo remoto, mas o semipresencial são os trabalhos que ficam para eles fazerem.*

Na continuidade da discussão sobre a modalidade educacional dos Programas, no caso do ProFis, observa-se um esforço em enfatizar a presencialidade, o que é destacado na página inicial do site (vide Figura 13) e nos documentos coletados.

Figura 13 - Fragmento da imagem da tela inicial do Portal do MNPEF

Fonte: Portal do MNPEF. Acesso: 14 abr. 2021.

Os documentos que registram a implantação do Programa, bem como os mais recentes, acenam para a recusa da educação a distância. É o que se observa na Nota de Esclarecimento publicada pela Comissão de Pós-Graduação da Sociedade Brasileira de Física (CPG-SBF) em 18 de março de 2020, após a deflagração, no Brasil, da pandemia da Covid19, momento em que as atividades presenciais foram suspensas em todos os níveis de ensino, em decorrência do necessário distanciamento social, iniciando o período de ensino remoto emergencial para a manutenção das atividades letivas. Na Nota de Esclarecimento[67], a CPG destaca que:

> [...] 3. Embora a CPG não tenha ingerência sobre a prerrogativa exclusiva de cada polo em decidir pela manutenção ou não do calendário letivo previamente estabelecido, cumpre-nos alertar de que o uso da modalidade EaD na pós-graduação *stricto senso* é objeto de regulação específica pela Capes e não está, até o momento, estabelecido e autorizado o seu emprego no MNPEF.
> 4. Isso não afronta, entretanto, a possibilidade de utilização de recursos tecnológicos eventualmente apropriados para a manutenção de ao menos parte das atividades acadêmicas, devendo-se observar, por óbvio, a absoluta prioridade no apoio à contenção dos efeitos da pandemia. A referida manutenção de parte das atividades pode envolver, por exemplo, a continuidade de orientações e o desenvolvimento dos produtos educacionais. (SBF, 2020)

Na contramão da recusa ao uso de tecnologias e à educação a distância, posteriormente à publicação da Nota, as atividades do Programa passaram a ser desenvolvidas remotamente, acompanhando as normativas nacionais, diante da crise sanitária imposta pela pandemia. Mesmo neste cenário, observando-se alguns excertos das entrevistas, compreende-se que, de fato, o ProFis não coaduna com a oferta a distância, tampouco com a metodologia híbrida.

> ***Entrevistado 3*** *– Sim, existe uma rejeição grande na Física. Não gostamos de aulas a distância, pra gente não funciona. Muita aula de laboratório, fazer isso a distância é mais complicado, na verdade é praticamente impossível. Os alunos também não gostam. Então existe sim essa recusa. Só depois da pandemia que nós temos aula a distância, por imposição.*
>
> *Na verdade, a gente nem considera nosso curso como da UAB, nosso curso é presencial, sempre foi presencial, e nunca teve nada a distância, então a gente nem considera isso. Na verdade, a gente considera que nosso curso é criado pela Sociedade Brasileira de Física com apoio da Capes e só. Nenhum dos nossos textos, em nada, a gente considera UAB. Inclusive é uma novidade pra mim você tá falando assim "faz parte da UAB" porque a gente não considera. A gente considera um programa idealizado pela Sociedade Brasileira de Física com apoio da Capes.*
>
> ***Entrevistado 4 –*** *Para começar, é interessante colocar o nosso mestrado não é a distância, tá? Ele é um mestrado presencial, e essa é uma condição que nós não pretendemos abrir mão. Agora, com essa problemática da pandemia, as aulas estão acontecendo de forma remota então muito provavelmente deve ficar uma marca desse ensino remoto, alguma uma interação remota em algumas disciplinas, mas o mestrado é essencialmente presencial.*

[67] O documento pode ser lido, na integra, no Anexo B.

> *Quando mestrado iniciou seus trabalhos, nós estávamos vindo da Capes da Educação Básica. Depois, essa Capes da Educação Básica foi buscar os seus recursos na UAB, quer dizer, a UAB destinou uma parte de seus recursos para o ProEB.*
>
> *Historicamente, fazendo uma retrospectiva, eu lembro claramente que a própria Capes tinha clareza de que o mestrado seria presencial e que essa migração seria mais por uma acomodação financeira, porque os recursos vinham de lá, da UAB, era uma conveniência financeira, era a forma de financiar este programas. Eu nem acredito que existia uma intencionalidade da Capes de transformar esses programas em algo a distância. Eu acho que a gente está no rumo certo.*
>
> *Não se forma professor a distância. Colocar na UAB foi uma proposta da própria Capes, ninguém submeteu uma proposta de APCN a distância. A própria Capes entendeu que a fonte de recursos para financiar seria a UAB.*

Os fragmentos apresentados sugerem que, no caso do ProFis, a não utilização da EaD é algo sedimentado entre os pares, apesar da oferta via Sistema UAB, o que seria atribuído à uma "conveniência financeira" ou a uma forma de garantir o financiamento do Programa.

Na direção oposta ao posicionamento dos Entrevistados 3 e 4, sobre a EaD, dentre os documentos coletados, o projeto apresentado pela SBF à Capes para continuidade do ProFis mediante financiamento oriundo do Sistema UAB para o período 2017-2021 expressa, na capa, a opção pela modalidade a distância, como destacado na Figura 14.

No mesmo documento, na caracterização do ProFis, consta que

> [...] As atividades são desenvolvidas de forma híbrida; as disciplinas são ministradas nos Polos assim como são neles que ocorrem as discussões com os orientadores para o desenvolvimento da dissertação de mestrado e desenvolvimento do produto. As tarefas e outras atividades podem ser executadas a distância por meio das plataformas de ensino e redes sociais. A componente presencial é concentrada em um ou dois dias da semana de modo a possibilitar que os alunos-professores da Educação Básica possam continuar em pleno exercício de suas funções na escola. (SBF, 2017, p. 4)

Figura 14 - Capa do Plano de trabalho para Consolidação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

SBF
SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA

Secretaria Geral: Caixa Postal 7545
06298-970 - São Paulo - SP - Brasil
(11) 3034.0429 - www.sbfisica.org.br

PLANO DE TRABALHO

CONSOLIDAÇÃO DO MESTRADO NACIONAL PROFISSIONAL EM ENSINO DE FÍSICA – PROFIS/CAPES

PERÍODO DE EXECUÇÃO DO PROJETO – OUTUBRO de 2017 a SETEMBRO de 2021

Curso Ofertado: Mestrado Profissional em Ensino de Física Rede Nacional- MNPEF- PROFIS

MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marcos Assunção Pimenta
REITOR

Lívio do Amaral
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

Marco Antônio Moreira
COORDENADOR ACADÊMICO NACIONAL

Responsáveis pela elaboração da proposta:
Carmen Pimentel Cintra do Prado
Nelson Studart

2017

Fonte: Portal do MNPEF. Acesso: 14 abr. 2021.

Possivelmente, a menção à modalidade a distância na capa do Plano de Trabalho, bem como a afirmação de que as atividades no ProFis ocorrem de forma híbrida, deve-se à necessidade de justificar a concessão do fomento via UAB, em consonância com o relato do Entrevistado 3, quanto à acomodação financeira. O Termo de Fomento SICONV N.º 857901/2017 (documento também coletado nesta pesquisa) mostra que a concessão foi feita, conforme pleiteado pela SBF.

No caso do ProEF, em relação à modalidade educacional observa-se que o Regimento Nacional de 2017 afirmava, em seu Artigo 2º, tratar-se de um curso semipresencial: "O ProEF é um curso semipresencial com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da

Universidade Aberta do Brasil (UAB), conduzindo ao título de Mestre em Educação Física" (UNESP, 2017, p. 1).

A partir de 2020 foi estabelecido um novo Regimento Geral, no qual consta que "As disciplinas serão oferecidas a distância, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de forma presencial, de acordo com cronogramas específicos de cada disciplina, nas IES Associadas" (UNESP, 2020, p.8).

No Projeto Pedagógico do Curso, tem-se que

> A metodologia adotada no ProEF, por se tratar de um modelo híbrido, é baseada nos pressupostos do *B-learning*, integra diversos recursos, utilizados na Educação a Distância (EaD), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e no ensino presencial, com o uso de Metodologias Críticas.
> [...]
> Dessa forma, cabe destacar como se desenvolvem as aulas e suas respectivas atividades, tendo em vista seu modelo híbrido. As disciplinas obrigatórias são concebidas/idealizadas por docentes do ProEF, que as submetem ao sistema AVA da UNESP, tornando seu acesso público a todos os docentes e discentes.
> [...]
> As disciplinas se organizam em movimento constante, tendo em vista que entre um e outro encontro presencial, variadas leituras subsidiarão as atividades que deverão ser realizadas e postadas no AVA. Tais leituras se conectam a um fio condutor da disciplina, de maneira que as atividades realizadas e postadas no AVA tenham vinculação total com a condução dos encontros presenciais. Essas atividades são acompanhadas e corrigidas a partir de feedbacks dos docentes e dos tutores das disciplinas, egressos do ProEF, com qualificações suficientes para este fim. (UNESP, 2022, p. 16-17)

No Regulamento do ProEF na UFG (2017) não é feita referência à modalidade educacional, permitindo inferir que se trata de um programa presencial. A partir do conjunto de documentos consultados, bem como as contribuições do Entrevistado 5, constata-se que existe, de fato, a articulação entre atividades presenciais e híbridas, mas reforça-se a falta de clareza, no âmbito do Programa, sobre a concepção de hibridismo.

> ***Entrevistado 5*** *– Pensando nos aspectos pedagógicos do curso, né, é um curso semipresencial. Não era para que os docentes estivessem na parte híbrida, na parte EaD. Era para ter tutores na parte EaD e nós estaríamos responsáveis enquanto docentes pela parte presencial, então, obviamente, haveria uma conexão entre o que está EaD e o que está presencial, mas nós atuaríamos principalmente na parte presencial, o que não aconteceu na turma porque nós não tivemos tutores. Então a gente acabou assumindo também, essa parte EaD, né. Agora nós temos os tutores que são ex-alunos. Aqueles alunos da primeira turma, aqueles que foram bolsistas, principalmente, foram chamados para ser tutores. E aí eles estão com a gente enquanto tutores. Mas agora nós estamos fazendo tudo remoto, por causa da pandemia.*

O excerto apresentado, justaposto ao estudo das normativas do ProEF já mencionadas, sugere que, embora o Programa considere a possibilidade de utilização do hibridismo, o que ocorre, de fato, é a modalidade presencial com envio de atividades pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ademais, observa-se que o Entrevistado 5 não estabelece a diferença entre EaD e hibridismo, reafirmando a falta de clareza conceitual sobre as modalidades educacionais e suas metodologias.

Ao cotejar as regulamentações dos três programas em estudo, bem como as contribuições dos entrevistados, observa-se que se trata de mestrados profissionais presenciais, embora as normativas do ProfMat e do ProEF apresentem a semipresencialidade e o hibridismo como caminhos metodológicos no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, no conjunto das normativas, a falta de clareza sobre como a EaD, a semipresencialidade e o hibridismo são compreendidos em cada Programa.

Da mesma forma, os excertos das entrevistas sinalizam certa incompreensão das particularidades das modalidades, especialmente no que tange às diferenças entre o híbrido e a EaD. Observa-se o mesmo em relação ao uso das tecnologias digitais e de como elas podem ser empregadas nos cursos em questão. A mera adaptação das tecnologias digitais às abordagens tradicionais de ensino é, na prática, o mesmo que a subutilização de tais recursos, e não garante mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Para que isso não ocorra, é necessária a apropriação das tecnologias e sua utilização crítica para pesquisa e construção de conhecimento, o que prescinde de planejamento (LIMA; RODRIGUES; CRUZ, 2021).

A necessidade de definir claramente a modalidade educacional dos Programas foi sinalizada a todos os mestrados do ProEB, pela Capes, no Relatório do Seminário de Meio Termo. Conforme consta no documento, a recomendação foi "Definir claramente a modalidade dos Prof's[68] em relação a presencial ou EaD – não existe na legislação a modalidade semipresencial" (CAPES, 2019, p. 39).

Por fim, quanto à modalidade educacional, cumpre reiterar que, embora sejam financiados com recursos do Sistema UAB, os Programas em foco não priorizam a modalidade a distância. Pelo contrário, a oferta via UAB parece ser o caminho encontrado para o financiamento dos mestrados, não o caminho para oportunizar formação continuada a um maior número de docentes pelo Brasil, tampouco para fomentar o desenvolvimento institucional da EaD.

[68] No Relatório em questão, é utilizado o termo "Prof's" em referência ao conjunto dos mestrados profissionais do ProEB.

4.7 MESTRADO PROFISSIONAL E MESTRADO ACADÊMICO: CONTRAPONTOS

A trajetória dos programas de pós-graduação profissionais é relativamente recente no Brasil, de modo que boa parte dos docentes credenciados nos cursos em andamento são egressos de programas acadêmicos, e em alguns casos, atuam ou atuaram em programas deste perfil. O fortalecimento dos mestrados profissionais passa pela compreensão do que se espera de uma pesquisa aplicada, das ferramentas metodológicas necessárias a esta tipologia de mestrado, voltado ao aprimoramento da prática docente.

Da mesma forma, a dinâmica da pós-graduação nas universidades, as normativas e processos de rotina funcionam, via de regra, pela lógica dos programas acadêmicos: valorização da dedicação integral dos discentes, aulas em período diurno e em dias úteis. No caso dos mestrados profissionais, a dinâmica observada é diferente e, muitas vezes, não compreendida no contexto universitário: o discente permanece exercendo sua atividade profissional durante o curso, as aulas são ministradas em dias e horários alternativos e, em alguns casos, o trabalho final não é, necessariamente, uma dissertação mas, sim, o desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais, de produtos educacionais, bem como a criação de novos processos e técnicas relativas à finalidade do curso.

Os Programas que compõem o objeto deste estudo são mestrados profissionais voltados à formação de professores que atuam na Educação Básica. O I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) mencionou pela primeira vez a importância do mestrado profissional. No entanto, somente em 1998, foi publicada a Portaria n° 80, 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento destes mestrados. A mencionada Portaria já observa a "importância a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional."

Anos mais tarde, com a publicação da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007 (dispondo, dentre outros pontos, sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica), a Capes ampliou suas competências e estrutura recebendo como atribuição a missão de induzir ações que pudessem alavancar a formação de profissionais da Educação Básica.

Em 2009, com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto 6.755/2009, foi criado o primeiro de mestrado profissional em rede para a qualificação de professores para a Educação Básica, o qual foi denominado Matemática em Rede Nacional, o ProfMat.

Observando-se a trajetória de criação dos mestrados profissionais para professores, observa-se que estes cursos representam a necessária consolidação de uma política de formação docente, entretanto, desde a sua implantação o mestrado profissional foi alvo de críticas e desconfianças, especialmente devido ao possível risco que estes cursos representariam para a qualidade da pós-graduação no país. Silva e Del Pino (2016, p. 322) afirmam que o mestrado profissional

> [...] constitui um tipo de grau acadêmico em nível de pós-graduação senso estrito, voltado ao aprofundamento da formação científica e profissional e à ampliação da experiência prática dos egressos de cursos de graduação, capacitando-os a aplicar conhecimentos, tecnologias e resultados científicos à solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.

Segundo Cevallos e Passos (2012) os mestrados profissionais, especificamente na área de ensino, são interessantes, uma vez que as iniciativas de formação continuada comumente oferecidas aos professores dos ensinos fundamental e médio são cursos de curta duração, desarticulados de sua prática e não produzem resultados efetivos. Ainda de acordo com os autores, deve-se "compreender o mestrado profissional como um novo contexto de desenvolvimento profissional na atual conjuntura das políticas voltadas para uma formação docente de qualidade" (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 807).

Na perspectiva de Ludke e Cruz (2005), uma vez que os cursos de formação de professores têm sofrido as consequências da separação entre teoria e prática, a solução para uma formação ideal inclui a pesquisa associada às práticas pedagógicas, para tanto, o Mestrado Profissional se apresenta como uma grande oportunidade. Contudo, em que pese o entendimento sobre as contribuições de um mestrado profissional para a formação de professores da Educação Básica, a academia mostra-se ainda resistente a este tipo de curso, resistência que se materializa em preconceito, conforme observa-se em alguns excertos das entrevistas.

> **Entrevistado 3** – *O preconceito existe, isso é fato. Quem faz mestrado profissional é olhado diferente, quem trabalha no profissional é visto diferente. Tem sempre uma crítica, sempre uma crítica externa. As pessoas acham que o mestrado profissional é menor, menos capacitado.*
> **Entrevistado 4** – *Claro que existe discriminação [contra os mestrados profissionalizantes]. Nos primeiros anos era pior. Agora, nessa primeira década, a gente tá numa construção de mudança de percepção. Nossa, no começo era um problema muito gritante. Os professores que trabalham nos acadêmicos trabalham com um púbico que tem disponibilidade para pesquisa o dia todo, tem bolsa sua grande maioria. Aí vem os primos pobres, lá no final de semana com dificuldades, muitas, em vários aspectos, né? A gente fala que tem variáveis intervenientes muito mais intensas no profissional que no mestrado acadêmico, porque no acadêmico você*

> *tem, em geral, um público mais jovem, recém-saído da graduação, bolsista, então as variáveis intervenientes estão muito mais relacionadas com a juventude, são coisas muito mais pessoais, mais ligadas às características pessoais. No caso dos nossos mestrandos do profissional, não são só características pessoais, tem as dificuldades pessoais, mas tem outras muito fortes também, e no começo nossos colegas tinham dificuldade em entender isso, que não dá para tratar o mestrando do profissional da mesma forma que o do acadêmico. E esse mestrando, no começo, era visto como um aluno de segunda categoria, por alguns, não por todos. Mas com o passar do tempo, quando o mestrado foi ganhando projeção na avaliação da Capes, a gente começa a perceber que há uma acomodação, eu não vou dizer para você que há uma mudança de cultura, mas eu acho que a gente está em um ponto de inflexão. Finalmente nós estamos encontrando uma brecha para diminuir essa distância, mas o preconceito existe não vou falar para você que tá resolvido. Não tá.*

Na contramão dos fragmentos apresentados, os mestrados profissionais para professores oportunizam aos pesquisadores a intervenção direta na realidade da sala de aula, uma vez que as pesquisas realizadas se caracterizam pelo desenvolvimento de soluções que impactam na prática profissional do discente. Acerca da pesquisa realizada no mestrado profissional, André (2017, p.839) aponta que

> [...] é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos.

Nesse sentido, tanto a pesquisa fruto de um mestrado acadêmico quanto aquela resultante de um mestrado profissional exigem planejamento e rigor científico, de modo que ambos os cursos promovem a formação acadêmico-científica do pesquisador. Entretanto, como apontado nos excertos das falas dos entrevistados, pode-se inferir que ainda é latente o preconceito contra os mestrados profissionais, seus docentes e discentes.

A valorização dos mestrados profissionais, bem como o reconhecimento do mérito de seus egressos, carece de uma mudança cultural na própria comunidade acadêmica, com a compreensão da dinâmica destes programas, de suas finalidades e resultados.

4.8 A CONTRIBUIÇÃO DO PROEB AO ALCANCE DAS METAS 14 E 16 DO PNE

Por tratar-se de uma importante política de formação de professores no nível *stricto sensu*, é inegável a contribuição do ProEB para o desenvolvimento da Educação Básica. Além do impacto na atuação docente em sala de aula, o Programa viabiliza o incremento para o alcance das Metas 14 e 16 do PNE.

A Meta 14 propõe "elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores" (BRASIL, 2014). Para sua consecução, diferentes estratégias foram arroladas, como a expansão do financiamento da pós-graduação e a ampliação do número de programas de pós graduação *stricto sensu* bem como dos cursos ofertados. O monitoramento da Meta 14 ocorre a partir de dois indicadores: títulos de mestrado concedidos por ano (Indicador 1A) e títulos de doutorado concedidos por ano (Indicador 1B).

O mais recente Relatório de Monitoramento do PNE[69] mostra que a meta estabelecida para o número de títulos de mestrado foi atingida e ultrapassada em 2017, com um ápice de aproximadamente 70 mil títulos concedidos em 2019. Em 2020, o número de mestres titulados permaneceu acima da meta de 60 mil, porém, abaixo do observado desde 2017.

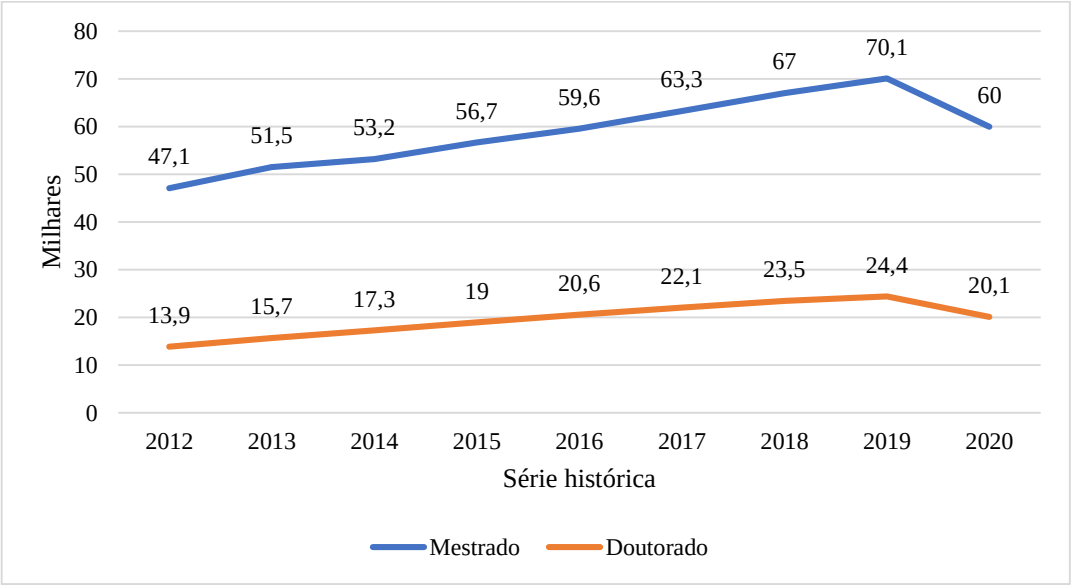
No caso do doutorado[70], o mesmo Relatório aponta que o maior índice de titulações ocorreu em 2019, com cerca de 24 mil títulos, abaixo da meta prevista. Assim como no mestrado, observa-se a redução de títulos de doutorado concedidos em 2020, indicando que ainda é necessário ampliar este quantitativo para garantir o previsto na meta do atual PNE em 2024.

O declínio das titulações de mestrado e doutorado observado em 2020 pode ser atribuído à interrupção temporária das atividades nas instituições de ensino, como medida de prevenção da contaminação por Covid-19, no período crítico da pandemia. Embora as atividades tenham sido retomadas de forma remota, o cenário pandêmico pode ter impactado nos prazos de conclusão dos cursos, postergando-os. O Gráfico 4 ilustra estes dados.

[69] Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso: 30 nov 2022.

[70] O presente estudo não propõe, dentre seus objetivos, um olhar sobre os indicadores de titulação em doutorado, entretanto, para melhor explicitar a Meta 16 do PNE, os resultados alcançados bem como a contribuição do ProEB, optou-se por apresentar os dados referentes ao doutorado.

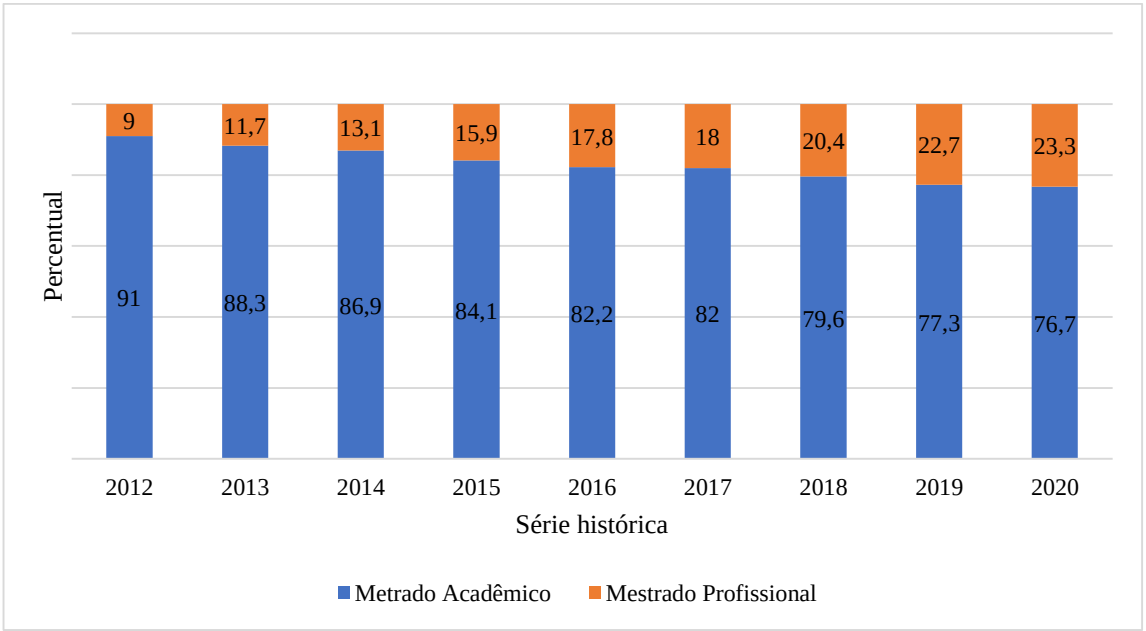
Gráfico 4 - Número de títulos de mestrado e doutorado concedidos no Brasil no período 2012-2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022. Acesso: 30 nov 2022.

Ainda de acordo com o Relatório de Monitoramento do PNE (2022), observa-se que, dentre os títulos de mestrado concedidos até 2020, houve uma ampliação da proporção entre mestrado acadêmico e mestrado profissional, evidenciando a ampliação dos mestrados profissionais no período em foco. O Gráfico 5 ilustra tal ampliação.

Gráfico 5 - Proporção entre os títulos de mestrado acadêmico e profissional concedidos no Brasil no período 2012-2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022. Acesso: 30 nov 2022.

Observa-se, ainda no Gráfico 5, que o aumento de mestrados profissionais em relação aos acadêmicos coincide com o período de implantação do ProEB, indicando que os cursos do Programa certamente contribuíram para o aumento da titulação em mestrados profissionais.

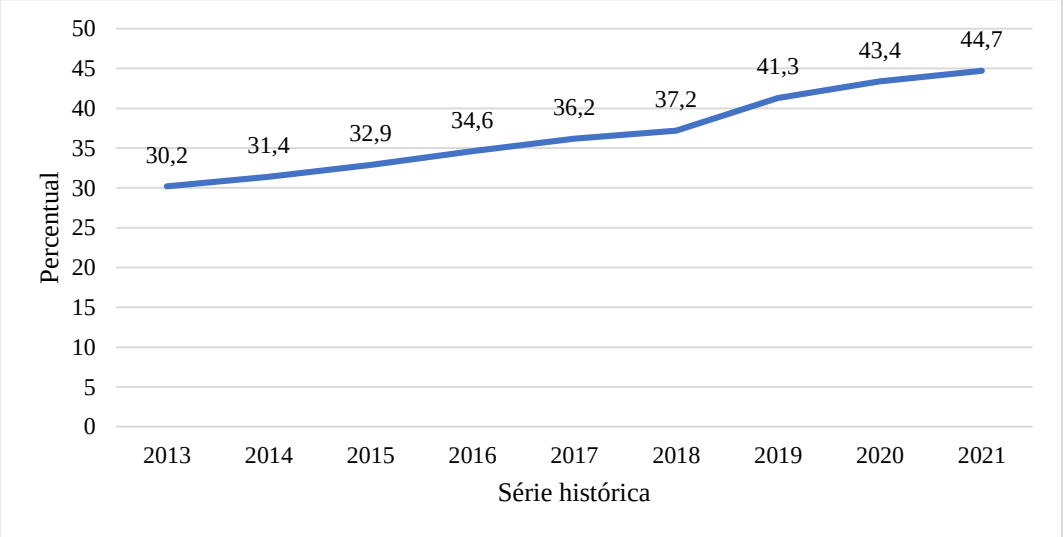
Além da contribuição em relação à Meta 14, o ProEB também impacta na Meta 16 do PNE, a qual propõe

> Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Para viabilizar o alcance da Meta 16, foram traçadas diferentes estratégias, dentre as quais: dimensionar a demanda por formação continuada; consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica; e ampliar a oferta de bolsas de estudo para estes profissionais. Os indicadores de monitoramento desta meta são o percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (Indicador 16A) e o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada (Indicador 16B). Considerando-se o objeto desta pesquisa, as análises que seguem dizem respeito apenas ao Indicador 16A.

O Relatório de Monitoramento do PNE de 2022 aponta que, em 2019, 41,3% dos professores da educação básica eram pós-graduados, seja em *lato* ou *stricto sensu*, indicando um crescimento contínuo desde 2013. O Gráfico 6 ilustra a ampliação do número de docentes da Educação Básica pós-graduados.

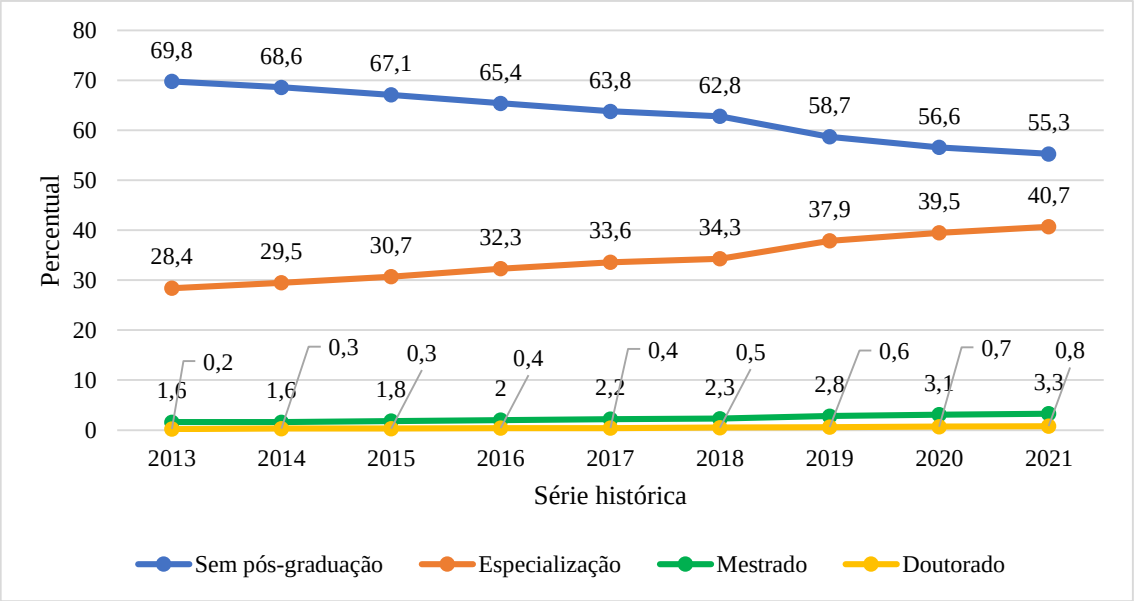
Gráfico 6 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* no Brasil no período 2013-2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022. Acesso: 30 nov 2022.

Do total de professores pós-graduados até 2021, o Relatório aponta 40,7% de especialistas; 3,3% de mestres e 0,8% de doutores, restando 55,3% de docentes sem pós-graduação. O Gráfico 7 demonstra estes percentuais.

Gráfico 7 - Tipo de formação continuada dos professores da Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022. Acesso: 30 nov 2022.

O Gráfico 7 mostra a ampliação do percentual de professores pós-graduados no período de 2013 a 2021, de 30,2% para 44,7% do total de docentes. Caso seja mantido esse ritmo de crescimento, a Meta 16 será alcançada até 2024, como previsto. O crescente número de mestres certamente contabiliza os concluintes dos mestrados do ProEB, reiterando a importância do Programa para a educação nacional.

No tocante à formação continuada de professores, para que os cursos do ProEB alcancem números cada vez mais expressivos, é salutar que as redes de ensino incentivem os docentes à progressão nos estudos. Da mesma forma, é indispensável a manutenção do financiamento público, não somente para assegurar o cumprimento de metas do PNE mas, sobretudo, para a valorização da carreira docente e o desenvolvimento da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido com o intento de compreender como ocorreu a implantação dos cursos do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) na Universidade Federal de Goiás (UFG) e qual a situação atual destes Programas.

Regulamentado pela Portaria n.º 209/2011, o ProEB tem como objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica em todo o território nacional, a partir da parceria entre a Capes e as instituições associadas em rede, responsáveis pela abertura e execução dos cursos nas diferentes áreas de ensino, com a garantia de financiamento público para o funcionamento dos programas e a concessão de bolsas de estudos aos discentes.

Atualmente, o ProEB conta com 11 programas de mestrado profissional, incluindo o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat), o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (ProFis) e o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), ofertados pela UFG, pela UFCAT e pela UFJ (conforme explicitado anteriormente, a pesquisa contemplou os Programas ofertados na UFCAT e na UFJ pois a implantação dos mesmos ocorreu antes do desmembramento destas da UFG).

A UFG aderiu às redes ProfMat, ProFis e ProEF no início da trajetória dos Programas, sempre em resposta aos editais-convite da Capes. No caso do ProfMat, no primeiro ano da oferta nacional, a universidade abriu 50 vagas distribuídas entre Anápolis e Goiânia. No caso do ProFis, da mesma forma, no primeiro ano da oferta nacional, a UFG dispôs 15 vagas no *Campus* Catalão. Apenas no caso do ProEF, embora o ingresso da UFG tenha ocorrido no primeiro ano da rede (2016) a primeira turma foi aberta somente em 2018.

O pioneirismo da UFG na adesão às redes PROF, acompanhando o início da oferta nacional dos cursos, reafirma a capacidade técnica da instituição, a demanda local e o compromisso da universidade com o desenvolvimento da Educação Básica.

O ProfMat conta com o maior número de instituições associadas e, por conseguinte, com mecanismos específicos de gestão da extensa rede. Nas três instituições estudadas (UFG, UFCAT e UFJ), foram encontrados programas consolidados e com demanda contínua. Os polos de Catalão e Jataí mostraram-se fortalecidos após o desmembramento da UFG, pela autonomia na gestão local e pela interação direta com a Coordenação Nacional, o que antes era centralizado em Goiânia. Observou-se, entretanto, baixa articulação entre as três instituições associadas, embora integrem a mesma rede, na mesma unidade da federação.

O ProFis (UFCAT) mostrou-se um programa consolidado e com demanda permanente. No caso deste mestrado, o aspecto que mais chamou a atenção foi a resistência à EaD como modalidade para a formação de professores, haja vista a vinculação à UAB, um sistema que tem como propósito a formação docente prioritariamente pela EaD.

O ProEF é um programa recente, cuja implantação foi diretamente impactada pela pandemia da Covid19. Ainda assim, a quantidade de candidatos aos processos seletivos realizados evidencia a demanda pela formação *stricto sensu* nesta área, o que reitera a importância do Programa e, inclusive, a necessidade de ampliar o número de vagas ofertadas. Soma-se a este cenário o fato de o ProEF ser o único polo deste mestrado no estado de Goiás, o que também contribui para sua consolidação, assim como ocorreu com o ProfMat e o ProFis.

Em que pese o financiamento pelo Sistema UAB, os três programas não indicam com clareza, nas normativas estudadas, nenhuma ação para a institucionalização ou o fortalecimento da EaD (premissas do mencionado Sistema). Nos programas em estudo, a vinculação à UAB ocorre majoritariamente no aspecto financeiro, pela concessão de recursos para a operacionalização dos Programas e custeio das bolsas concedidas aos estudantes, o que é essencial para o funcionamento de cada PROF, conforme evidenciaram os entrevistados.

Todavia, caso fosse utilizada a modalidade a distância, possivelmente os mestrados teriam maior alcance geográfico, contribuindo para a interiorização da oferta de vagas, de modo que os professores das regiões distantes dos grandes centros pudessem ter acesso aos Programas.

Da mesma forma, a utilização da metodologia híbrida poderia enriquecer a formação dos discentes dos PROF, diversificando o processo de ensino e aprendizagem e, possivelmente, contribuindo para que estes professores levassem tais práticas às próprias salas de aula. Entretanto, não foi identificado em nenhum dos Programas um planejamento consistente para a utilização das tecnologias digitais ou do hibridismo.

No percurso da investigação, o ProEF demonstrou maior abertura ao uso das tecnologias e utilização do hibridismo, acenando para uma possível oferta a distância. Já o ProfMat e, especialmente, o ProFis, demonstram maior resistência à EaD, não necessariamente ao uso das tecnologias digitais. No ProfMat, a carga horária a distância não é efetivamente utilizada como tal. No caso do ProFis, como evidenciaram as entrevistas, existe uma recusa declarada à EaD.

No decorrer da pesquisa, observou-se uma boa interação entre as coordenações locais e nacionais de cada Programa. Nos casos da UFCAT e da UFJ, os entrevistados destacaram que a interação melhorou após o desmembramento da UFG, quando as demandas dos cursos

naqueles municípios passaram a ser tratadas diretamente com a coordenação nacional, otimizando as atividades e possibilitando a melhor utilização do recurso financeiro conforme as necessidades das unidades acadêmicas.

Apesar da boa interação entre as coordenações, a pesquisa evidenciou que é mínima a interatividade entre os três Programas. Resguardadas as particularidades de cada rede, o seu propósito é o mesmo: a formação continuada de professores da Educação Básica. Assim sendo, o fortalecimento do vínculo entre o ProfMat, o ProFis e o ProEF poderia estabelecer um espaço coletivo para reflexões e discussões sobre a Educação Básica no Brasil, seus desafios e possibilidades.

Em Goiás, a aproximação entre as coordenações locais dos diferentes mestrados poderia, ainda, favorecer a operacionalização de eventos científicos no estado, bem como a organização de publicações e a articulação de parcerias com as redes de ensino, dentre outros benefícios.

A criação do ProEB, com os mestrados profissionais para professores em rede nacional, mostrou-se uma ação bem-sucedida na medida em que os programas permanecem ativos, com demanda permanente e já formaram muitos mestres que atuam nas instituições federais, estaduais e municipais da Educação Básica nas diversas regiões do país. Observa-se, ainda, a contribuição do ProEB para o alcance das Metas 14 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, as quais tratam, respectivamente, da ampliação de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* e da formação em nível de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) de 50% do professorado da Educação Básica até o final da vigência do Plano.

Mesmo diante de um cenário positivo, pesquisa realizada evidenciou que, no contexto universitário, ainda é latente o preconceito em relação aos mestrados profissionais. A desconstrução deste paradigma deve acontecer dentro da própria comunidade universitária e passa pela compreensão das particularidades destes mestrados. Para isso, os próprios Programas poderiam estabelecer estratégias para a divulgação dos seus propósitos e resultados, reafirmando, assim, sua importância no Sistema Nacional de Pós-Graduação e contribuições para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O percurso da pesquisa identificou, em cada um dos programas, singularidades em relação aos demais. No ProfMat, destacam-se os exames nacionais de acesso e de qualificação (ENA e ENQ), com as mesmas provas aplicadas nacionalmente. Outro ponto que particulariza este Progama é a exigência da aprovação no ENQ antes do início do trabalho de conclusão, o que muitas vezes, gera um hiato na formação dos acadêmicos, haja vista o alto índice de

reprovação no Exame, provocando uma interrupção no processo formativo até que o estudante consiga reingressar, garantir a aprovação na qualificação (em até 5 anos) e, então, dedicar-se à elaboração do trabalho final, mobilizando os saberes construídos ao longo do curso..

O ProFis também apresenta particularidades, dentre as quais destacam-se o credenciamento docente em fluxo contínuo e a oferta de disciplinas "práticas" para a elaboração e implementação do produto educacional. No caso do ProEF, diferentemente dos outros Programas, há o estabelecimento de linhas de pesquisa para que o acadêmico direcione os estudos conforme a área de atuação (Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Educação Física no Ensino Médio). Há, ainda, uma particularidade para o credenciamento docente: desejável experiência em formação continuada de professores.

Observando-se os três programas em conjunto, pode-se destacar, como potencialidades, a contribuição para a melhoria da qualidade da Educação Básica no estado de Goiás, para o alcance das Metas 14 e 16 do PNE e para a expansão e interiorização do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Todavia, destacam-se, também, algumas limitações que devem ser sanadas: a resistência à modalidade EaD e aos mestrados profissionais; a ausência de articulação entre os programas; a ausência de articulação entre os programas e as redes de ensino locais.

Ante o exposto, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, uma vez que o estudo reconstituiu a trajetória dos mestrados profissionais no Brasil, explicitando como ocorreu a criação das redes do ProEB e a implantação do ProfMat, do ProFis e do ProEF na Universidade Federal de Goiás. O estudo apresentou os aspectos em que cada Programa se diferenciou ao longo de sua trajetória, bem como como o *status* atual de cada um deles. Neste percurso, foram sistematizadas as normativas que tratam da EaD, da educação híbrida e da vinculação das mesmas à pós-graduação *stricto sensu*.

Por fim, é importante reconhecer que esta tese apresenta apenas um recorte do objeto estudado. O ProEB, enquanto política para a formação de professores, prescinde de investigações sob outras perspectivas, tais como os pormenores da oferta em rede; a viabilidade para a oferta a distância; a não-regionalização dos programas; o impacto nos indicadores das redes de ensino locais ou, ainda, a produção científica de docentes e discentes, dentre outros caminhos possíveis para futuras investigações.

.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Elisa; ROCHA, Leonardo Chaves Dutra; LUIZ, Washington. Mapeamento das pesquisas recentes em Educação a Distância. *In:* Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2017, Rio Grande / RS. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2017.** p. 777-789. Disponível em: https://esud2017.furg.br/anais. Acesso: 22 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400008&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 dez. 2019.

ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil:** história de uma tradição inventada. 2017. 1 recurso online (213 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632380. Acesso em: 23 out. 2022.

ALONSO, Kátia Morosov. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: ALONSO, Kátia Morosov; RODRIGUES, Rosângela Schwartz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (orgs.). **Educação a distância:** práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá/MT: Central do Texto: EdUFMT, 2009.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

ALVES, Mirian Fábia; OLIVEIRA, João Ferreira. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ANPAE** [S.l.], v. 30, n. 2, fev. 2014. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680 Acesso em: Acesso em: 29 dez. 2019.

ANDRADE, Danielle Cristina Souza. Análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação: concepções e perspectivas avaliativas. *In:* Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2017, João Pessoa, PB. **Anais**. Disponível em: https://www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf Acesso: 21 out. 2022.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional** [on line]. 2017, 17(53), 823-841. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154956007. Acesso: 22 nov. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-

2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[S. l.]*, v. 32, n. 3, p. 783–803, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68576.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, pp. 117-142, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008. Acesso: 14 abr. 2022.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
BERNARDES, Gisele Gomes Avelar. **A política de EaD e as disciplinas semipresenciais:** o caso da UEG - campus Goianésia. 2020. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior.** Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002752.pdf. Acesso: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 529**, de 21 de junho de 2016. Dispõe sobre o Recredenciamento da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/349/o/Portaria_de_recredenciamento_da_UFG.pdf Acesso: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 1.310**, de 15 de janeiro de 1951a. Cria o Conselho Nacional de Pesquisa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.htm. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 3.834-C**, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3834-c.htm. Acesso: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 604**, de 3 de janeiro de 1949. Transforma em estabelecimento federal de ensino superior a Faculdade de Direito de Goiás. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0604.htm. Acesso: 12 nov 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 48.061**, de 7 de abril de 1960. Concede autorização para o funcionamento de curso de Medicina. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/470635. Acesso: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 45.138-A**, de 29 de dezembro de 1958. Concede reconhecimento ao curso de Engenheiros Civis da Escola de Engenharia do Brasil Central. Disponível em: https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1958-12-29;45138-a. Acesso: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 30.180**, de 20 de novembro de 1951. Concede reconhecimento aos cursos de Farmácia e Odontologia da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/452792. Acesso: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 45.285**, de 26 de janeiro de 1959. Autoriza o funcionamento do Conservatório Goiano de Música. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-45285-26-janeiro-1959-383991-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Portal do Planalto, Arquivos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso: 06 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 29.741**, de 11 de julho de 1951b. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso: 6 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 50.737**, de 07 de junho de 1961. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevista pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso: 6 maio 2021.

BRASIL**. Decreto n.º 73.411**, de 04 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Reforma universitária.** Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto do Executivo n.º. 62.937/1968 (Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e da outras providências). Ministério da Educação e Cultura, 3ª. ed., 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf. Acesso: 16 jul 2021.

BRASIL. **Decreto N.º 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso: 19 dez. 2021.

BRASIL. **Lei N.º 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE N.º 977**, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação, 1965. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf Acesso em 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida.** 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso: 13 Dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 14** de 5 de julho de 2022. Estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para o

desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso: 02 Jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum das Estatais. **Projeto Universidade Aberta do Brasil**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf. Acesso: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Lei N.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). In: Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 47** de 17 de outubro de 1995. Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado. Brasília: CAPES, 1995. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/ Acesso em: 14 set 2021

BRASIL. **Decreto N.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei NO 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm Acesso em: 24 jan. 2021

BRASIL. **Decreto N.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei N.º 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Lei11502_PresidenciaRepublica.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto N.º 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 26 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC N.º 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2009. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1. Página 20. Brasília, DF, 29 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto N.º 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/10052016-Decreto-n-8752-2016.pdf. Acesso em 13 maio 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, DF, 1975. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília, DF, 1982. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989).** Brasília, DF, 1986. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**: coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF: CAPES, 2004.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**: coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. v.1. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**: coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. v.2. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, DF, 1975. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório técnico.** Proposta de revisão da Ficha de Avaliação dos Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf. Acesso: 12 Dez 2022.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 83**, de 6 de junho de 2011. Brasília, DF, 8 jun. 2011. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portariacapes-83-2011.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 209,** de 21 de outubro de 2011**.** Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para

Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n.º 214 de 27 de outubro de 2017.** Dispõe sobre formas associativas de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-214-2017-10-27.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n.º132, de 4 de setembro de 2020.** Altera a Portaria Capes n.º 214/2017, que dispõe sobre formas associativas de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-132-2020-09-04.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 315, de 30 de dezembro de 2022**. Aprova a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-315-de-30-de-dezembro-de-2022-455420456. Acesso: 02 Jan 2023.

BRASIL. **Reforma universitária.** Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto do Executivo n.º. 62.937/1968 (Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e da outras providencias). Ministério da Educação e Cultura, 3ª. ed., 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf Acesso: 16 jul. 2021.

CALDATTO, Marlova Estela; PAVANELLO, Regina Maria; FIORENTINI, Dario. O PROFMAT e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática [online]. 2016, v. 30, n. 56, p. 906-925. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a03. Acesso em: 13 set. 2022.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MORAES, Mary Ellen Costa; MAULER, Isalu Cavalcante Muniz. Os mestrados profissionais e as novas arquiteturas acadêmicas no contexto de expansão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. 2019. 39ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais.** Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_7.?_ga=2.173643110.473503596.1666577241-351749062.1666577241 Acesso em: 21 out. 2022.

CEVALLOS, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O Mestrado Profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012. Disponível em: goo.gl/uWfqtq. Acesso em: 21 out. 2022.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza. Educação a distância: política pública essencial à educação brasileira. In: RBPG, ADMIN. Introdução. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Suplemento 1, v. 8, p. 15-28, dezembro 2011. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/242/231 Acesso em: 18 jul. 2021.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmem Moeira de Castro; DE LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 30 abr. 2012. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286/272 Acesso em: 18 jul. 2021.

COSTA, Celso José da; CRUZ DURÁN, Maria Renata da. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 30 abr. 2012.

COSTA, Jordanna Maria Nunes. Formação *stricto sensu* no PNE: metas tangíveis. 2015. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais.** Disponível em: https://37reuniao.anped.org.br/?_ga=2.236016708.473503596.1666577241-351749062.1666577241 Acesso em: 21 out. 2022.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e Ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 13, 2019, p. 1- 19. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/38229.%20Acesso%20em:%2012%20fev.%202020 Acesso em: 26 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.º 977/65. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2005, n. 30 [Acessado 23 outubro 2022], pp. 07-20. https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio – Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.) **Dilemas da pós-graduação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (p. ix-xiv)

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação e Sociedade,** Out 2008, vol.29, n.104, p.891-917. ISSN 0101-7330 http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina Almeida. Educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.155-192.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: O Epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**. V. 10. N. 18, p. 37-56. Jan/jul 2016.Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649. Acesso em 29.12

FARIA, Juliana Guimarães. **Gestão e organização da educação a distância em universidade pública** [manuscrito]: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação). Goiânia, UFG, 2011.

FERREIRA, Luís Eduardo. **Mestrados profissionais em rede nacional**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215077. Acesso em 29.12.2022

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. (Orgs.) **CAPES 50 anos:** depoimentos ao CPDOC/ FGV. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2002.

GERMANO. José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedes.** Campinas, SP, vol.28, n.76, set. /dez. 2008. Acesso em: 29 nov. 2018.
GIACOMAZZO, Graziela Fátima. **Ciência Modo 2 e o ensino nas universidades do século XXI:** mestrado profissional, redes e educação a distância. 2014. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Educação a distância e mestrado profissional: uma analise a partir do PROFMAT. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 21, p. 527-540, 8 dez. 2015. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/756 Acesso em: 6 maio 2021.

GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Rede de formação de professores da educação básica: análise dos princípios organizacionais em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **EccoS – Revista Científica.** n. 37, p. 93-109, 2015. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5437 Acesso em: 6 maio 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOUVEA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 31 jul. 2012. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/312 Acesso em: 6 maio 2021.

HORN, Michael; STAKER, Heather. ***Blended*:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LACERDA, Cecília; ANDRE, Marli. Mestrado profissional em rede para professores da educação básica: estudo sobre os currículos dos cursos. **Revista Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 129-143, 2019. DOI: 10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a532. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/532. Acesso em: 19 nov. 2021.

LACÉ, Andréia Mello. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB):** das origens na ditadura militar ao século XXI. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LEITE, Maykon Stanley Ribeiro; GASPAROTTO, Angelita Moutin Segoria. Análise SWOT e suas funcionalidades. **Revista Interface Tecnológica**, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.31510/infa.v15i2.450

LEMES, Cláudia Graziela Ferreira (Org.) **História, memórias e afetos:** 40 anos de Universidade Federal em Jataí. Jataí, GO: Cegraf UFG, 2018. Disponível em: https://fliphtml5.com/xrtmg/nucz/basic. Acesso: 12 nov. 2022.

LENCASTRE, José Alberto. *Blended Learning*: a evolução de um conceito. In: MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, José António; ALMEIDA, Ana Cristina; LENCASTRE, José Alberto (Coords.). ***Blended learning* em contexto educativo**: perspectivas teóricas e práticas de investigação. 2.ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2013. p. 19-32.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. **Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período de 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas.** Produto 02, 2014. Projeto Conselho Nacional de Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, CNE, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192 Acesso em: 29 nov. 2018.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; DESIDERIO, Mônica. Trajetória da política pública da Educação Superior a Distância no Brasil: Análise da capacidade de estabilidade e adaptabilidade dos programas e Ações. In: DURAN, M. R. C.; COSTA, C. J. (Orgs.). **Utopias e distopias da tecnologia na educação a distância e aberta.** Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2018. P. 183-225. E-book.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior:** uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ASSIS, Lúcia Maria de. Arena constitutiva da educação superior a distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 9-16, jan./abr. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82461/48874/. Acesso: 3 nov. 2022.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; CRUZ, Joseany Rodrigues. Educação Semipresencial e Híbrida no Brasil: descortinando conceitos e regulamentação. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 59-76, 2021. Disponível: https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/educa%C3%A7%C3%A3o-semipresencial-e-h%C3%ADbrida-no-brasil-descortinando-conceitos-e-regul Acesso: 15 dez. 2021

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Institucionalização da EaD pública no Brasil: limites e potencialidades do processo. *In:* XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. 2015. Recife, PE. **Anais.** Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2015/anais. Acesso: 22 Out 2022.

LONCHIATI, Fabrizia Angelica Bonatto; MOTTA, Ivan Dias da; SOUZA, Paulo André de. A educação semipresencial. **Revista Em Tempo**, [S.l.], v. 20, n. 1, nov. 2020. ISSN 1984-7858. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3237>. Acesso em: 06 nov. 2022. doi: https://doi.org/10.26729/et.v20i1.3237.

LUDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. *In:* **CAPES 50 anos:** depoimentos ao CPDOC/ FGV /

Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/32576/capes50anosme001600.pdf?sequence=1. Acesso: 23 out. 2022.

MAULER, Isalu Cavalcante Muniz. **O Mestrado Profissional em Ensino e a Formação de Professores da Educação Básica:** desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2019. Disponível em: https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/dissertaisalu.pdf Acesso: 22 out. 2022.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. A UFG e as políticas para o ensino superior público em Goiás: extensão, interiorização e expansão via campi avançados. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 274-294, dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639819. Acesso: 12 nov. 2022.

MILL, Daniel. Educação a distância. *In:* MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 198-203.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. 34.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
MIRANDA, Alexandre Borges. Modalidades. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/. Acesso em: 2 nov. 2022.

MOREIRA, José António; HORTA, Maria José. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-29, 2020. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66027/. Acesso em: 12 dez. 2021.

MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica. *Blended learning*: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação. In: Hélder Henriques (org.). **Educação e Formação de Professores**. História(s) e Memória(s). Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013. p. 85-94. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2783/. Acesso em: 12 dez. 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772/. Acesso em: 12 dez. 2021.

NEVES, Inajara de Salles Viana Neves *et al.* A pesquisa em EaD no *stricto sensu*. *In:* Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2017, Rio Grande / RS. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2017.** p. 1305-1318. Disponível em: https://esud2017.furg.br/anais. Acesso: 22 out. 2022.

NEVES, Inajara de Salles Viana Neves *et al.* Gestão da EaD: estudo de teses e dissertações no intervalo de tempo de 1991 a 2016. *In:* Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2018, Natal / RN. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2018.** Disponível em: https://esud2018.ufrn.br. Acesso: 22 out. 2022.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada:** da motivação docente à escola. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Brasília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5192870. Acesso em: 8 jan. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AZEVEDO, Mário Luís Neves de. Programas de pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil: panorama, desafios e perspectivas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 599–620, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64525.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Pós-graduação e educação à distância: novos fins, natureza e modus operandi em construção. In: **Educação Superior em países e regiões de língua portuguesa:** desafios em tempo de crise. Lisboa: Educa, 2018, v. 1, p. 215-244.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. (Orgs.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2014)**: Expansão, qualidade e e tendências. Brasília: Anpae, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Surya Carrapeto (Org.). **Pós-graduação e avaliação:** impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010. 287. (p.15-52)

OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mestrado profissional na área da Educação: um debate necessário. *In:* OLIVEIRA, João Ferreira (Org.) **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2011. p. 109-128.

PARDIM, Vanessa Itacaramby. **O uso da educação online como alternativa para os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011. Disponível em: http://repositorio.uninove.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/291/VANESSA%20ITACARAMBY%20PARDIM%202011.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 dez. 2019.

PAZ, Suelaynne Lima da; RUAS, Kelly Cristina da Silva; LIMA, Valéria Soares de. A Universidade Aberta do Brasil e a formação de professores na Região Centro-Oeste no contexto do PNE (2014-2024). *In:* OLIVEIRA, João Ferreira de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo (Organizadores). **Políticas de Educação Superior e PNE (2014-2024):** Educação a distância, pós-graduação e inclusão. Curitiba : CRV, 2021. pp. 65-85.

PEREIRA, Júlio César; FERREIRA, Sandra Lúcia. Mestrado profissional: limites e possibilidades para ações de autoavaliação. In: **Política e gestão da educação superior** - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019. v. 3. p. 240-242. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/3VOLUME-Final.pdf Acesso em: 19 nov. 2020.

PORVIR. **Ensino Híbrido ou *Blended Learning*.** 2013. Disponível em: https://porvir.org/ensino-hibrido-ou-blended-learning/. Acesso em: 15 jun. 2022.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIBEIRO, Darcy. Entrevista a Danúsia Bárbara sobre a Pós-Graduação no Brasil. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. Coleção encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, n. 19, v. 3, n. 1, jan. 1980.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11, 2005. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69. Acesso em: 12 dez. 2019.

ROCHA, Elielson Borges da; SANTOS, José Almir Britto dos; GUIMARÃES, André Rodrigues. Expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: 2005-2017. *In:* **Política e gestão da educação superior** - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/3VOLUME-Final.pdf. Acesso: 21 out. 2022.

RODRIGUES, Marina Campos Nori. **Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos**: o papel do estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano. 2021. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
SAKS, Flávia do Canto. **Busca booleana:** teoria e prática. Curitiba, 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/48319 Acesso em: 12 dez. 2019.

SANTIN, Rafael Henrique; BASSANI, Gisele Angelina. A EaD e a Pós-Graduação *Stricto Sensu* a Distância no Brasil: Uma Abordagem Teórica. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 23, n. 1, p. 113-132, 2018.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42. p. 534-605, set/dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf. Acesso em: 21 mar. 2018.

SAVIANI, Demerval. A Pós-Graduação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan/jun. 2000.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez. 2008.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A invasão silenciosa da EAD nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/StellaCeciliaDuarteSegenreich_GT2_integral.pdf Acesso: 03 nov. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-623, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2021.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TREVISOL, Márcio Giusti.; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Da institucionalização do Sistema de Pós-graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020): desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.AO07.

SILVA, Michelle Rejane Coura da; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE) - v. 33, n. 1, p. 95 - 117, jan./abr. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/74042/41701. Acesso em: 04 nov. 2022.

SILVA, Priscila Albertasse Dutra. **Um panorama da evolução da modalidade Mestrado Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação.** Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Priscila Albertasse Dutra; DEL PINO, José Cláudio. O mestrado profissional na área de ensino. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 8, p. 318–337, 2017. DOI: 10.15628/holos.2016.5079. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5079. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, Michele Rejane Coura da. **Ensino híbrido nos cursos de graduação presenciais das universidades federais**: uma análise da regulamentação. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional:** Projeto de criação de Mestrado Profissional para a capacitação de professores de Matemática do Ensino Fundamental e Médio, sob a Coordenação da Sociedade Brasileira de Matemática. Rio de Janeiro: SBM, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **Plano de trabalho para Consolidação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física 2017-2021.** São Paulo, 2017.

SOUSA, Lívia Soares de Lima; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Atos normativos do Conselho Federal de Educação e do Conselho Nacional de Educação: o desvelar da trajetória da educação superior a distância no Brasil. **EccoS**, São Paulo, n. 44, p. 143-158. set./dez. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782017000300143&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2022.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nş 4, out.-dez. 1980. p. 3-18. Disponível em: https://xdocs.com.br/doc/historia-das-pos-graduaao-no-brasil-08p452e77q8v. Acesso em: 14 nov. 2022.

TAKAI, Andrea Midori. **Perspectivas do PROFMAT:** política pública em construção. Tese. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In:* TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p. 30-79.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Regimento Geral do Mestrado Profissional em Educação Física.** UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Regimento Geral do Mestrado Profissional em Educação Física.** UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente. 2020. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/regulamento-normas/regimento-geral----proef/. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Planejamento Estratégico do Mestrado Profissional em Educação Física.** UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente. 2022a. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/planejamento-estrategico/. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Projeto Político Pedagógico do Mestrado Profissional em Educação Física.** UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente. 2022b. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/ppp/. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIREDE. **Histórico da Unirede.** Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/. Acesso em: 10 nov. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 14, n.º 474, p. 165, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08. Acesso em: 10 nov. 2022.

APÊNDICE A - Parecer Consubstanciado N.º 3.383.282/2019 (Páginas 1 e 8)

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão

Pesquisador: Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13036219.1.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.383.282

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão

Pesquisador Responsável: Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Unidade Proponente: Faculdade de Educação - Pós–Graduação em Educação (FE/UFG)

Esta pesquisa tem como tema a qualidade e inovação na oferta da educação a distância (EaD), com foco na região Centro-Oeste, o campo de estudo compreende além das instituições federais de educação superior, institutos federais e universidades privadas confessionais e sem fins lucrativos.

Hipótese:

Com relação à regulamentação do EaD, esta tem passado por momentos cíclicos a depender do governo, mostrando que a mesma tem sido uma política de governo e não de Estado. A aposta é que os gestores, coordenadores, professores e alunos que atuam na EaD nas Instituições que participarão da pesquisa relacionarão a qualidade dos cursos com alguns fatores: atendimento, uso do ambiente virtual, participação docente e discente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as concepções, dimensões e mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Outros	termo_Carina.pdf	16:36:16	Britto Pereira Lima	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	02/05/2019 16:32:17	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_2019.pdf	02/05/2019 11:05:49	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_unb.pdf	02/05/2019 11:01:26	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ifb.pdf	02/05/2019 11:00:33	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ufgd.pdf	02/05/2019 10:59:43	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ifgoias.pdf	02/05/2019 10:58:49	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_puc.pdf	02/05/2019 10:57:16	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ufmt.pdf	02/05/2019 10:56:25	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ifgoiano.pdf	02/05/2019 10:55:42	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ueg.pdf	02/05/2019 10:51:04	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ufg.pdf	02/05/2019 10:49:30	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ufms.pdf	02/05/2019 10:48:34	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito
Outros	anuencia_ucdb.pdf	02/05/2019 10:47:22	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 11 de Junho de 2019

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** osp.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: OS MESTRADOS PROFISSIONAIS DA UAB – O PROEB NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**. Meu nome é **LORENA BERNARDES BARCELOS**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na Educação e Educação Superior.

Esta pesquisa integra uma pesquisa maior, financiada pelo CNPq, intitulada "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão", coordenada pela minha orientadora de Doutorado profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima. **A pesquisa já passou pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, sendo aprovada conforme Parecer 3.383.282 de 11 de junho de 2019.**

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, digitalize-o e envie-me por e-mail.

Em caso de recusa na participação, o convidado não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (lorena.ensino@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: 62-991030568. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a oferta dos mestrados profissionais pelo Sistema UAB na UFG, em sua trajetória histórica, de expansão e pela percepção dos atores envolvidos em sua implementação. Os referidos mestrados são o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat); o Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (ProFis / MNPEF) e o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF).

Haja vista o contexto da pandemia da Covid-19, que impõe orientações para o distanciamento social, **as entrevistas ocorrerão em modo virtual,** pela ferramenta Google Meet. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, para a análise dos dados. A aplicação dos questionários também será realizada virtualmente. Os **questionários** serão dispostos em formulário eletrônico (Google Forms) cujo **link será enviado aos respondentes**.

A participação na entrevista e/ou questionário não causa nenhum risco à saúde ou bem estar do entrevistado/participante. A participação no estudo não acarretará custos ao respondente, da mesma forma não haverá compensação financeira adicional. Ao assinar este Termo de Consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo assegurada pela Resolução 510/16.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma,

1

bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista/questionário. Poderá, ainda, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Ao participar desta pesquisa o respondente não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a EaD nas Instituições Participantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a literatura da área.

No que se refere a benefícios, a reflexão acerca da educação a distância desenvolvida na instituição em que você trabalha e/ou estuda podem lhe auxiliar na realização/desenvolvimento de suas atividades e de outros, visto que esteja realizado uma (auto)/ avaliação destes elementos, contribuindo direta e indiretamente para melhoria da oferta da modalidade pela instituição de que faz parte, seja como profissional ou estudante.

O pesquisador irá tratar a identidade do respondente com padrões profissionais de sigilo. Os dados de identificação do respondente não serão divulgados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Referente à divulgação de suas opiniões provenientes da gravação (audiovisual) ou das respostas ao questionário nos resultados finais da pesquisa, enquanto participante:

(____) permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(____) não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

_____

Assinatura por extenso do(a) participante sobre a divulgação de sua opinião nos resultados finais

Este documento aplica-se a realização da(s) entrevistas audiogravadas ou aos questionários respondidos, que seguirão um roteiro semiestruturado, sendo que sua realização demandará em média 1h (uma hora) para sua realização, podendo ser mais breve ou prolongar-se de acordo com sua realização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: OS MESTRADOS PROFISSIONAIS DA UAB – O PROEB NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, pertencente à pesquisa maior CNPq "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, LORENA BERNARDES BARCELOS, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto implique em qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____
Assinatura por extenso do participante

_____
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

3

APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Tempo no Programa (em anos)
1.2 Tempo na Coordenação Nacional
1.3 Já exerceu outras funções no Programa?
- Se sim, qual/quais? Por quanto tempo?

1.4 Antes deste Programa, você havia atuado em outro PPG *Stricto Sensu*?
- Se sim, qual?
- Programa Profissional / Acadêmico?
- Quais as funções exercidas por você?

2 INTERAÇÃO ENTRE OS ATORES

2.1 Como você avalia a interação com a coordenação nacional?
2.2 Como você avalia a interação com as demais coordenações locais?
2.3 Como você avalia a interação com a UAB/CAPES?
2.4 Sobre a interação com a Universidade:
- Como você avalia o apoio administrativo e acadêmico que o polo recebe da universidade?
- Como você avalia a inserção nas atividades da universidade (eventos, elaboração do calendário acadêmico, reuniões diversas, etc.)?

2.5 Como você avalia a interação entre o polo (ou via universidade) e as secretarias municipal e estadual de Educação, haja vista que o público-alvo do Programa constitui-se pelos docentes da rede pública de Educação Básica?
- Se sim, como esse diálogo acontece?
- Se não, isso interfere em algum aspecto na gestão local do Programa? Como?

3 MODALIDADE EDUCACIONAL

3.1 Nos documentos regulamentadores, o Programa é apresentado como um curso semipresencial / híbrido. Como você compreende a semipresencialidade / modalidade híbrida?
3.2 O que você entende por Educação a Distância?
- Você tem formação para atuar na Educação a Distância?
  Se sim, poderia descrever sua formação?
- Você considera necessária a formação para a EaD para a atuação no Programa?

3.3 Você recebeu formação para atuar no Programa?
- Se sim, poderia descrevê-la?
- Se não, você acredita que é necessária alguma formação, haja vista tratar-se de um mestrado profissional e rede nacional?

3.4 Para as atividades não presenciais (a distância), a plataforma utilizada é o Moodle. Como a plataforma é utilizada?

4 QUESTÕES GERAIS

4.1 Como coordenador do programa, como você percebe a diferença entre os programas profissionalizantes e os acadêmicos?
4.2 Na sua percepção, essa diferença interfere na rotina do Programa? Se sim, como?
4.3 Na sua percepção, quais as potencialidades do Programa (pontos fortes)?
4.4 Na sua percepção, quais as fragilidades do Programa (ou pontos de melhoria)?
4.5 Há algum aspecto do Programa que não foi contemplado nesta entrevista e que você deseja abordar?

APÊNDICE D – Discriminação dos polos da UAB em Goiás e cursos ofertados

Instituição	Polo	Tipo de curso	Quantidade	Cursos
IFG	Anápolis	Especialização	02	Educação Física Escolar Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
IFG	Formosa	Especialização	02	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica Educação Física Escolar
IFG	Goiânia	Especialização	02	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica Educação Física Escolar
IFG	Jataí	Especialização	02	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
IFG	Luziânia	Especialização	01	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
IFG	Niquelândia	Especialização	01	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
IFG	Santo Antônio do Descoberto	Especialização	02	Educação Física Escolar Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
IFG	Senador Canedo	Especialização	02	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
IFG	Uruana	Especialização	02	Educação Física Escolar Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
IF Goiano	Aparecida	Licenciatura	03	Artes Visuais Ciências Biológica Pedagogia EPT
IF Goiano	Campos Belos	Licenciatura	01	Pedagogia - EPT
IF Goiano	Cristalina	Licenciatura	02	Geografia Pedagogia EPT
IF Goiano	Goiânia	Licenciatura	01	Pedagogia - EPT
IF Goiano	Hidrolândia	Licenciatura	01	Pedagogia - EPT
IF Goiano	Iporá	Licenciatura	01	Pedagogia - EPT

IF Goiano	Santo Antônio do Descoberto	Licenciatura	06	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português Pedagogia Pedagogia - EPT
IF Goiano	Urutaí	Licenciatura	01	Pedagogia - EPT
UEG	Alexânia	Licenciatura	03	Matemática Música Pedagogia
UEG	Alexânia	Bacharelado	01	Administração Pública
UEG	Alto Paraíso de Goiás	Licenciatura	04	História Matemática Pedagogia Teatro
UEG	Aparecida	Licenciatura	03	Artes Visuais Ciências Biológicas Pedagogia EPT
UEG	Caldas Novas	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Catalão	Licenciatura	02	Computação Pedagogia
UEG	Cavalcante	Licenciatura	02	Letras Português Pedagogia
UEG	Cezarina	Licenciatura	02	História Pedagogia
UEG	Edéia	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Formosa	Bacharelado	01	Administração Pública
UEG	Formosa	Licenciatura	02	Ciências Biológicas Computação
UEG	Inhumas	Licenciatura	02	História Matemática
UEG	Ipameri	Licenciatura	01	Ciências Biológicas
UEG	Itumbiara	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Jaraguá	Bacharelado	01	Administração Pública
UEG	Jaraguá	Licenciatura	01	Computação
UEG	Jussara	Licenciatura	01	Computação
UEG	Mineiros	Licenciatura	03	Ciências Biológicas História Pedagogia
UEG	Niquelândia	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Niquelândia	Bacharelado	01	Administração Pública
UEG	Pirenópolis	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Posse	Licenciatura	02	Artes Visuais Pedagogia

UEG	Santo Antônio do Descoberto	Licenciatura	06	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português Pedagogia Pedagogia EPT
UEG	Santo Antônio do Descoberto	Bacharelado	01	Administração Pública
UEG	São Simão	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Trindade	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Uruana	Licenciatura	01	Pedagogia
UEG	Águas Lindas de Goiás	Bacharelado	01	Administração Pública
UEG	Águas Lindas de Goiás	Licenciatura	03	Física História Pedagogia
UFG	Alexânia	Licenciatura	03	Matemática Música Pedagogia
UFG	Alto Paraíso de Goiás	Bacharelado	01	Administração Pública
UFG	Alto Paraíso de Goiás	Licenciatura	04	História Matemática Pedagogia Teatro
UFG	Anápolis	Bacharelado	01	Biblioteconomia
UFG	Anápolis	Especialização	02	Educação Física Escolar Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
UFG	Aparecida	Bacharelado	02	Administração Pública Biblioteconomia
UFG	Catalão	Bacharelado	02	Administração Pública Biblioteconomia
UFG	Cezarina	Bacharelado	01	Administração Pública
UFG	Formosa	Especialização	02	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica Educação Física Escolar
UFG	Goianésia	Bacharelado	01	Administração Pública
UFG	Goianésia	Licenciatura	02	Artes Matemática
UFG	Goiás	Licenciatura	02	Matemática Pedagogia

UFG	Goiânia	Especialização	02	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica Educação Física Escolar
UFG	Inhumas	Licenciatura	02	História Matemática
UFG	Jataí	Bacharelado	01	Biblioteconomia
UFG	Mineiros	Bacharelado	01	Administração Pública
UFG	Posse	Bacharelado	01	Administração Pública
UFG	Santo Antônio do Descoberto	Especialização	02	Educação Física Escolar Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
UFG	São Simão	Bacharelado	01	Administração Pública
UFG	Uruana	Especialização	02	Educação Física Escolar Tecnologias Educacionais e Educação a Distancia
UFG	Uruaçu	Bacharelado	01	Biblioteconomia

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no Portal SISUAB (https://sisuab2.capes.gov.br/). Acesso: 12 nov 2022.

APÊNDICE E – A graduação na UFG: Campi, unidades acadêmicas e respectivos cursos

***Campus* Colemar Natal e Silva (*Campus* I)**	
Unidade acadêmica	**Cursos ofertados**
Escola de Engenharia Civil e Ambiental (EEC)	Engenharia Civil Engenharia Ambiental
Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica e Computação (EMC)	Engenharia Elétrica Engenharia de Computação Engenharia Mecânica
Faculdade de Nutrição (FANUT)	Nutrição
Faculdade de Direito (FD)	Direito
Faculdade de Educação (FE)	Pedagogia Psicologia (Licenciatura)
Faculdade de Enfermagem (FEN)	Enfermagem
Faculdade de Farmácia (FF)	Farmácia
Faculdade de Medicina (FM)	Medicina
Faculdade de Odontologia (FO)	Odontologia
Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública (IPTSP)	Biotecnologia
***Campus* Samambaia (*Campus* II)**	
Unidade acadêmica	**Cursos ofertados**
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*
Escola de Agronomia e Engenharia de Alimentos (EA)	Agronomia Engenharia de Alimentos Engenharia Florestal
Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC)	Artes Cênicas Direção de Arte Música (Licenciatura e Bacharelado) Musicoterapia
Escola de Veterinária e Zootecnia (EVZ)	Medicina Veterinária Zootecnia

Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE)	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas
Faculdade de Informação e Comunicação (FIC)	Jornalismo Relações Públicas Comunicação Social Publicidade e Propaganda Gestão de Informação Biblioteconomia
Faculdade de Filosofia (FaFil)	Filosofia (Licenciatura e Bacharelado)
Faculdade de Artes Visuais (FAV)	Arquitetura e Urbanismo Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) Design de Ambientes Design de Moda Design Gráfico
Faculdade de Ciências Sociais (FCS)	Ciências Sociais Políticas Públicas Relações Internacionais Museologia
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD)	Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) Licenciatura em Dança
Faculdade de História (FH)	História (Licenciatura e Bacharelado)
Faculdade de Letras (FL)	Educação Intercultural Letras – Libras Letras – Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol) Letras – Português Linguística (Bacharelado) Literatura (Bacharelado)
Instituto de Ciências Biológicas (ICB)	Biomedicina (Bacharelado) Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado)

	Ecologia e Análise Ambiental (Bacharelado)
Instituto de Estudos Socioambientais (IESA)	Geografia (Licenciatura e Bacharelado) Ciências Ambientais (Licenciatura)
Instituto de Física (IF)	Física (Licenciatura e Bacharelado) Engenharia Física Física Médica
Instituto de Matemática e Estatística (IME)	Estatística (Bacharelado) Matemática (Licenciatura e Bacharelado)
Instituto de Informática (II)	Inteligência Artificial Ciência da Computação Engenharia de Software Sistemas de Informação
Instituto de Química (IQ)	Química (Licenciatura e Bacharelado) Engenharia Química
***Campus* Aparecida de Goiânia**	
Unidade acadêmica	**Cursos ofertados**
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)	Engenharia de Produção Engenharia de Transportes Geologia
***Campus* Caldas Novas**	
Unidade destinada a atividades de Pesquisa e Extensão	
***Campus* Firminópolis**	
A Unidade recebe alunos dos cursos de Enfermagem, Medicina, Nutrição e Odontologia, em regime de internato, para realização do Estágio Comunitário, com o objetivo de desenvolver ações de saúde no âmbito da Atenção Básica por meio do exercício interprofissional.	
***Campus* Goiás**	
Unidade acadêmica	**Cursos ofertados**
Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (UAECSA)	Administração Direito Arquitetura e Urbanismo Serviço Social
Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (CH)	Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) Licenciatura em Educação do Campo

	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no Portal da UFG (https://sic.ufg.br/n/134958-institucional) atualizado em 06/05/2022. Acesso: 12 nov 2022.

APÊNDICE F – A pós-graduação *lato sensu* na UFG: unidades acadêmicas e cursos ativos

Ciências Exatas e da Terra	
Unidade acadêmica	**Curso**
Instituto de Informática	Desenvolvimento Web e Mobile - Full Stack Segurança em Redes e Sistemas Banco de Dados com Big Data Governança e Gestão de Sistemas e Tecnologia da Informação Saúde Digital
Instituto de Química	Propriedade Industrial Gestão e Qualidade Ambiental Tecnologias Analíticas e Processos Aplicados à Indústria
Engenharias	
Unidade acadêmica	**Curso**
Escola de Engenharia Civil e Ambiental	Perícia, Auditoria e Licenciamento Ambiental (EPALIC) Projeto de Estruturas de Concreto Tratamento e Disposição Final de Resíduos Sólidos e Líquidos Construção Civil Engenharia de Segurança do Trabalho
Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica de Computação	Tecnologias para Gestão de Negócios
Ciências da Saúde	
Unidade acadêmica	**Curso**
Faculdade de Farmácia	Citologia Clínica
Faculdade de Enfermagem	Assistência Integral de Enfermagem a Pessoas com Feridas Enfermagem em Captação, Doação e Transplante de Órgãos e Tecidos Enfermagem em Centro Cirúrgico

Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública	Análise de Situação de Saúde Economia da Saúde
Faculdade de Educação Física e Dança	Treinamento de Força
Faculdade de Odontologia	Implantodontia Prótese Dentária Odontopediatria Dentística
Faculdade de Nutrição	Nutrição Esportiva e Fisiologia do Exercício Nutrição Clínica
Faculdade de Medicina	Neuropsiquiatria
Ciências Sociais Aplicadas	
Unidade acadêmica	**Curso**
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	MBA em Controladoria e Finanças MBA em Finanças e Gestão Estratégica de Negócios MBA em Finanças: Investimentos e riscos MBA em Marketing Estratégico MBA em Planejamento Tributário Especialização em Gestão e Políticas Públicas Especialização em Gestão da Saúde Pública MBA em Analytics, Gestão de Dados e Inteligência de Mercado
Faculdade de Direito	Direito do Consumidor Direito Penal e Direito Processual Penal
Ciências Humanas	
Unidade acadêmica	**Curso**
Faculdade de Educação	História, Cultura Africana e Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico Raciais Psicologia dos Processos Educativos

Faculdade de Informação e Comunicação	Letramento Informacional: Educação para Informação
Linguística, Letras e Artes	
Unidade acadêmica	**Curso**
Faculdade de Letras	Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Especialização em Estudos Literários e Ensino de Literatura Especialização em Linguística de Línguas de Sinais
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação	Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no Portal da UFG (https://prpg.ufg.br/p/cursos-de-especializacao). Acesso: 12 nov 2022.

ANEXO A

Ministério da

Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA

Primeiro mestrado a distância foca professor da rede pública

Quarta-feira, 09 de fevereiro de 2011, 17h07
Última atualização em Quinta-feira, 10 de fevereiro de 2011, 19h54

Tweetar Compartilhar

O exame nacional de acesso ao programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) selecionará candidatos para 1152 vagas. A prova consiste de 35 questões de múltipla escolha e três discursivas e está marcada para dia **19 de fevereiro**, das 13 às 17 horas. O mestrado profissional é oferecido prioritariamente para professores das redes públicas de educação básica da área de matemática.

O Profmat é o primeiro mestrado profissional a distância dentro do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e será realizado por uma rede de 54 instituições de ensino superior em todas as regiões do país. O programa será coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que fornecerá uma bolsa de estudos aos mestrandos.

O curso é composto de períodos semipresenciais, nos quais as disciplinas têm duração de 12 semanas. As atividades presenciais de cada disciplina semipresencial ocorrem todas as semanas, em todos os polos de atendimento designados pelas instituições associadas. Tais atividades têm duração de três horas por semana, na sexta-feira, sábado ou domingo.

As atividades a distância podem ser realizadas pelo discente nos polos de atendimento ou na sua própria residência, com o apoio das instituições e de material didático elaborado e distribuído gratuitamente, e são fundamentais para o bom desempenho do discente na disciplina. A duração estimada é de quatro a seis horas por semana para cada disciplina.

Em janeiro e fevereiro as atividades serão ministradas apenas em regime presencial, nos polos das instituições associadas participantes do Profmat. O calendário será definido pelas instituições associadas, para adaptação ao período de férias escolares em sua região. Devem durar quatro semanas e para cada disciplina haverá uma aula por dia, em todos os dias úteis, com três horas de duração.

O mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas para uma qualificação profissional de alto nível, mas garante as mesmas prerrogativas do mestrado acadêmico. Pretende promover a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação, com uso de tecnologias de educação a distância, e está em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Acesse outras informações sobre o Profmat na página da Sociedade Brasileira de Matemática.

Conheça as instituições associadas ao Profmat.

Assessoria de Comunicação Social

❮ Próxima TEMA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA Anterior ❯

Assunto(s): educação a distância , EAD , Universidade Aberta do Brasil , UAB , Profmat

ANEXO B

NOTA DE ESCLARECIMENTO

A coordenação da Comissão Nacional de Pós-Graduação (CPG), em face dos desdobramentos da pandemia causada pelo COVID-19 (novo coronavírus), vem esclarecer o que se segue sobre o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF):

1. A suspensão ou a manutenção das aulas e demais atividades acadêmicas deve ser objeto de deliberação de cada colegiado e de cada instituição de ensino superior (polo) do Programa de Pós-graduação.

2. Qualquer que seja a decisão, solicitamos informá-la à SBF, pelo e-mail mnpef@sbfisica.org.br, até o próximo dia 23/3.

3. Embora a CPG não tenha ingerência sobre a prerrogativa exclusiva de cada polo em decidir pela manutenção ou não do calendário letivo previamente estabelecido, cumpre-nos alertar de que o uso da modalidade EaD na pós-graduação *stricto senso* é objeto de regulação específica pela Capes e não está, até o momento, estabelecido e autorizado o seu emprego no MNPEF.

4. Isso não afronta, entretanto, a possibilidade de utilização de recursos tecnológicos eventualmente apropriados para a manutenção de ao menos parte das atividades acadêmicas, devendo-se observar, por óbvio, a absoluta prioridade no apoio à contenção dos efeitos da pandemia. A referida manutenção de parte das atividades pode envolver, por exemplo, a continuidade de orientações e o desenvolvimento dos produtos educacionais.

5. Quanto as defesas, aquelas que já foram agendadas devem ser mantidas na medida do possível, havendo respaldo institucional, considerando a possibilidade de utilização dos recursos de encontros virtuais do tipo Skype, Hangouts... contudo, a formação da banca deve ser mantida regulamente com a presença do orientador, de um membro externo e um membro interno, com o devido registro em atas ou relatórios.

6. Qualquer atualização deste posicionamento ou eventual manifestação da Capes será prontamente reportada aos coordenadores dos polos.

7. Permanecemos à disposição para outros esclarecimentos e desejamos que os encaminhamentos aqui sugeridos se somem aos muitos outros esforços em curso para a mitigação desse drástico problema de saúde pública que enfrentamos.

São Paulo-SP, 18 de março de 2020.

Coordenação Nacional de Pós-Graduação (CPG)
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)