



Ministério da Educação (MEC)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Diretoria de Avaliação (DAV)  
**46.ensi@capes.gov.br**

## Documento de Área

---

**Área 46**

**Ensino**

**Coordenador da Área:** Marcelo de Carvalho Borba  
**Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos:** Maurivan Güntzel Ramos  
**Coordenadora de Programas Profissionais:** Ivanise Maria Rizzatti

**2019**



## **Sumário**

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE DA ÁREA	3
1.2 Tendências, apreciações, orientações	4
1.2 Diagnóstico da área (incluindo a distribuição dos PPGs por região, nota e modalidade)	5
1.3 A interdisciplinaridade na área	7
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTURO DA ÁREA	9
2.1 Inovações, transformações e propostas	9
2.2 Planejamento dos PPGs da área no contexto das instituições de ensino superior	9
2.3 Adoção da autoavaliação como parte da avaliação dos PPGs	10
2.4 Perspectivas de impacto dos PPGs da área na sociedade	10
2.5 Perspectivas do processo de internacionalização dos PPGs	11
2.6 Perspectivas de redução de assimetrias regionais e intrarregionais	12
2.7 Visão da área sobre fusão, fragmentação e migração de PPGs	13
2.8 Visão da área sobre a modalidade à distância	14
2.9 Visão da área sobre a modalidade profissional (especialmente o nível de doutorado)	15
2.10 Medidas de indução de interação com a educação básica ou outros setores da sociedade	16
2.11 Visão da área sobre formas associativas	17
2.12 Visão da área sobre mecanismos de solidariedade (Minter/Dinter e Turma Fora de Sede)	18
3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES DA ÁREA	18



## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE DA ÁREA

A Área de Ensino integra a Grande Área Multidisciplinar, tendo sido uma das quatro áreas criadas em 6 de junho de 2011, por meio da Portaria CAPES nº 83/2011. Desse modo, a Área de Ensino constituiu-se a partir da nucleação dos programas da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática (46), criada em 2000, com apenas sete programas. Da antiga área, guarda as principais referências e experiência de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação (PPG), justificando-se a sua criação dos pontos de vista epistemológico, educacional e social. No momento da criação, a área de Ensino era constituída por 29 cursos de Mestrado, 19 cursos de Doutorado e 30 cursos de Mestrados Profissionais, totalizando 60 cursos *stricto sensu*.

A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais.

A referência ao Ensino envolve todos os níveis e modalidades do ensino formal do País, da Educação Infantil ao doutorado, nos diversos campos do conhecimento, bem como as modalidades de ensino não formal, como a divulgação científica e artística em centros e museus de Ciências e de Artes, entre outros. O *ensino formal* é aquele praticado em organizações educativas oficiais (escolas, colégios e universidades), estruturadas em termos curriculares, visando ao desenvolvimento e à formação dos estudantes e à obtenção de certificação, sendo, por isso, institucionalizado e organizado hierarquicamente. Baseia-se, portanto, no cumprimento de um programa, tendo objetivos pedagógicos específicos e métodos de avaliação determinados. O *ensino não formal* é praticado por instituições diversas, de modo mais livre, como em museus, exposições e centros culturais - mas podem ocorrer em espaços institucionalizados, nos quais, a escola pode estar incluída - buscando promover a cultura, a saúde e a ciência, sendo sua apresentação organizada de forma intencional e planejada. Costuma estar relacionado a processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares, associações da sociedade civil, podendo estar também ancorado em instituições de ensino e pesquisa. Ambos diferem do *ensino informal*, que está relacionado ao processo natural de socialização humana, que ocorre durante toda a vida por meio dos diferentes modos de comunicação. Essas três categorias são processos complementares que possibilitam formas diferenciadas de aprendizagem, pois aprender é inevitável, e as pessoas estão constantemente aprendendo, e por diferentes vias e agentes.

Há um entendimento na Área que a Educação não é suficiente para enfrentar os principais problemas do país, mas sem ela não é possível propor soluções para problemas como desigualdade social, corrupção e as novas questões de cunho ético e social ligado às mídias digitais que cada vez mais permeiam a vida de todos. Portanto, a pesquisa em Ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior. Essa pesquisa está associada ao Ensino de Ciências e Matemática, ao Ensino em Saúde e em Linguagens, de modo que esses campos têm valor estratégico para o desenvolvimento

tecnológico do país, bem como para os processos de humanização e melhoria das condições de vida da população.

Para desenvolver ações no ensino formal e não formal na área de Ensino, os programas atuam em pesquisa, ensino e extensão, bem como realizam desenvolvimento tecnológico por meio da concepção, elaboração, teste e avaliação de materiais didáticos, divulgação científica e assessorias diversas a órgãos públicos, agências e programas educacionais.

### 1.1 Tendências, apreciações, orientações

É relevante analisar o crescimento e as perspectivas da Área de Ensino tendo como pano de fundo a situação da Educação Básica no país, bem como os desafios para formação continuada de docentes universitários e de professores que atuam na Educação Básica, Técnica e Superior, e de educadores em geral. Por isso o cenário de análise envolve os dados referentes aos desafios da formação de professores na pós-graduação (Tabela 1), e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Nesse contexto, é importante destacar os debates em curso no país acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Básica, da proposta de Reforma do Ensino Médio e do atual ambiente de restrições orçamentárias do país, que poderão afetar consideravelmente o cenário educacional, bem como as respostas engendradas em escolas e universidades, que tendem a manter esse debate em pauta constante nos próximos anos. Assim, as metas e desafios do PNE e do PNPG devem ser amplamente rediscutidos para que possam se viabilizar.

**Tabela 1 - Indicadores brasileiros e regionais de desenvolvimento e de ensino Brasil – 2018.**

Indicadores	Total	SE	S	NE	N	CO
Número total de professores da Educação Básica (EB)	2.227.307	903.549	335.994	624.787	196.831	166.146
Número total de alunos -2018 (matrículas ativas na EB)	48.455.867	19.074.940	6.504.063	14.213.442	4.992.490	3.670.932
Porcentagem de alunos	100,0%	39,4%	13,4%	29,3%	10,3%	7,6%
Número de professores da EB com Graduação, mas sem licenciatura - META 15-PNE: licenciatura para 100% desses educadores	70.231	22.852	13.011	17.007	5.560	11.801
Número de professores da EB sem Graduação - META 15-PNE: licenciatura para 100% desses educadores	447.563	131.108	49.469	198.985	48.839	19.162
Número de professores da EB com formação em PG. META 16-PNE: Formar em pós-graduação (PG) pelo menos 50% de professores da EB	889.873	386.221	143.263	212.901	73.996	73.492
Número de professores da EB com PG <i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>	847.328	305.736	199.910	215.825	56.265	69.592
Número de Programas de PG no Brasil	4.586	1.999	984	946	273	384

Número de Programas da Área de Ensino	179	63	45	31	20	20
Porcentagem de Programas de Ensino no SNPG	3,9%	3,2%	4,6	3,3%	7,3%	5,2%
Porcentagem de PPG de Ensino nas diversas regiões	100,0%	35,2%	25,2%	17,2%	11,2%	11,2%
Porcentagem da população total	100,0%	41,8%	14,3%	27,5%	8,7%	7,7%

Fonte: Censo Escolar 2018, INEP.

Os dados da Tabela 1 explicitam informações sobre formação de professores da Educação Básica, envolvendo graduação, *lato sensu* e *stricto sensu* e sobre os programas de pós-graduação, com destaque para a área de Ensino. Esses dados mostram várias situações que apontam, principalmente, para as diferenças, desigualdades e assimetrias regionais, justificando a necessidade de ampliação de oportunidades de formação, principalmente em nível de *stricto sensu*. Outras questões são analisadas na sequência deste documento.

Destaca-se na Tabela 1 a existência de número significativo de professores que ainda não têm a formação em nível de Ensino Superior, o que necessita ser atendido para que se atinja a Meta 15 do Plano Nacional da Educação - PNE, ou seja, formação em nível de licenciatura para 100% dos educadores. Também, observa-se que em quatro regiões (N, NE, CO e SE) não foi atendida ainda a Meta 16 do PNE, ou seja, que pelo menos 50% dos professores tenham formação em nível de pós-graduação.

## 1.2 Diagnóstico da área

Na Área de Ensino, os programas focam as pesquisas e produções em “ensino em determinado campo de saber”. Assim, atuam na interface desse campo e da área educacional, fazendo as interlocuções necessárias. Nesse sentido, os programas de pós-graduação têm como *objeto* a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, e como principal *objetivo*, a construção de conhecimento científico sobre esse processo, considerando os fatores de caráter macro e micro estrutural que nele interferem. Além disso, os programas são responsáveis pela formação de recursos humanos.

Nessa perspectiva, conforme apresenta a Tabela 2, a Área de Ensino, atualmente, está constituída por **181 programas**, os quais abrigam **218 cursos**, sendo **39 de doutorado e 80 de mestrado acadêmicos, 95 de mestrados profissionais e quatro de doutorado profissionais**.

**Tabela 2 – Distribuição dos Programas e Cursos de Pós-Graduação da Área de Ensino.**

Informações	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Programas de Pós-Graduação	181	47	6	91	0	33	4
% de Programas de Pós-Graduação	100,0	26,0	3,3	50,3	0,0	18,2	2,2
Cursos de Pós-Graduação	218	80	39	95	4	-	-
% de Cursos de Pós-Graduação	100,0	36,7	17,9	43,6	1,8	-	-

Fonte: Plataforma Sucupira, setembro de 2019.

Em relação à distribuição por Região, observa-se, na Tabela 3, que as regiões Sudeste e Sul se destacam em número de Programas e de Cursos. As regiões Norte e Centro-Oeste encontram-se próximas, com os menores números. Entretanto, é importante considerar que houve significativo crescimento destas regiões em relação ao quadriênio anterior (2013-2016), no qual havia, respectivamente, 12 e 16 programas.

**Tabela 3 – Distribuição de Programas e Cursos da Área de Ensino por Região – 2019.**

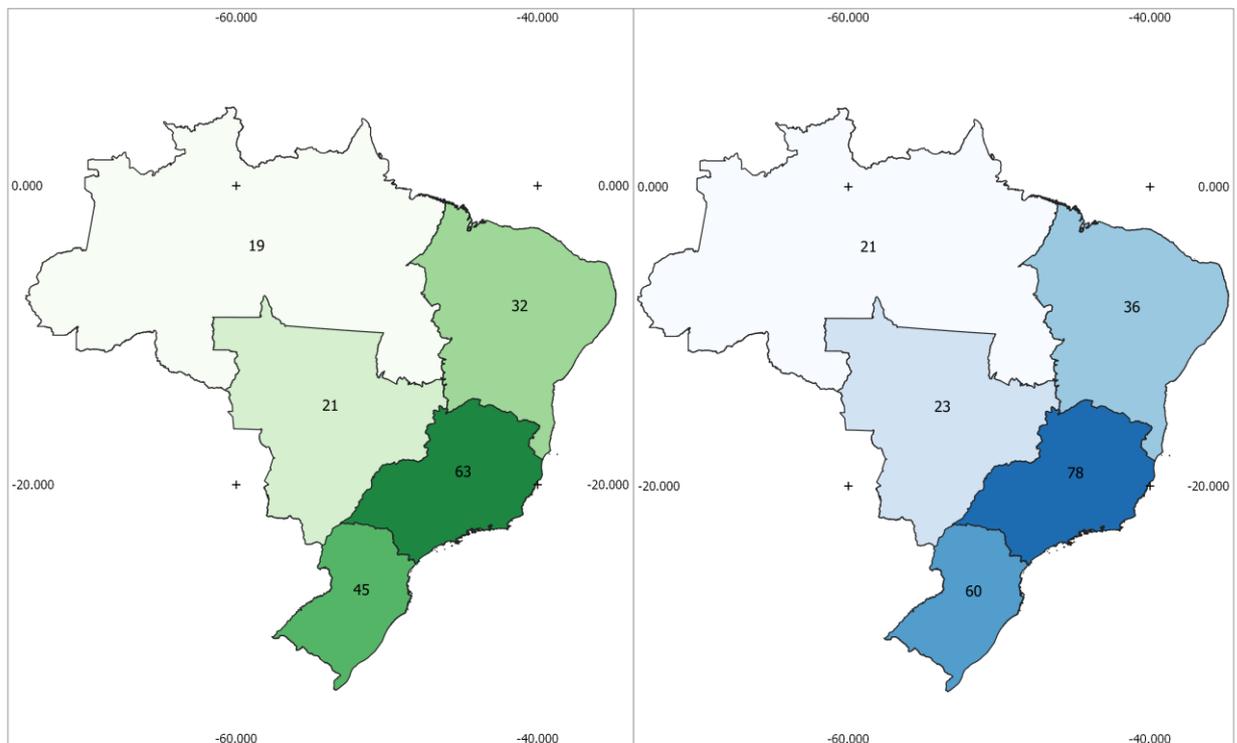
Região	Programas da Área de Ensino							Cursos da Área de Ensino				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CO	21	4	3	12	0	2	0	23	6	5	12	0
N	19	9	0	8	0	1	1	21	10	1	9	1
NE	32	12	0	16	0	4	0	36	16	4	16	0
S	45	10	1	19	0	13	2	60	23	14	21	2
SE	64	12	2	36	0	13	1	78	25	15	37	1
<b>TOTAL</b>	<b>181</b>	<b>47</b>	<b>6</b>	<b>91</b>	<b>0</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>218</b>	<b>80</b>	<b>39</b>	<b>95</b>	<b>4</b>

Fonte: Plataforma Sucupira, setembro de 2019.

Nas Figuras 1 e 2, observa-se que nas regiões Sudeste e Sul há maior concentração desses programas e cursos e nas regiões Norte e Centro-Oeste há maior carência dessa formação.

FIGURA 1 - PROGRAMAS DA ÁREA DE ENSINO POR REGIÃO 2019

FIGURA 2 - CURSOS DA ÁREA DE ENSINO POR REGIÃO 2019



Fonte: Plataforma Sucupira, setembro de 2019.

Em relação aos resultados de avaliação dos programas e cursos, em dados de 2019, observa-se na Tabela 4 maior concentração de programas com notas 3 e 4, totalizando 130

programas (72,6%), com um total de 149 cursos. Os 39 cursos de Doutorado em funcionamento integram programas com notas 4 ou superior. Também é possível observar que há seis programas com nota 6 e somente um Programa com nota 7, desde a última Avaliação Quadrienal (2013-2016). A concentração em notas mais baixas se relaciona a um elevado número de cursos criados recentemente na Área, o que mostra a necessidade de crescimento também qualitativo. Entretanto, a Área apresenta potencial de expansão, não somente pelas assimetrias regionais ainda presentes, mas também pela necessidade da formação em nível *stricto sensu* de professores no país. A pós-graduação em Ensino forma “formadores de professores”. Assim, a expansão e consolidação da Área de Ensino contribui para o enfrentamento do déficit ainda considerável de professores, principalmente, daqueles que ministram aulas e têm formação em cursos de licenciaturas. A Área de Ensino está, portanto, associada às metas 15 e 16 do PNE e com uma das missões da Capes: a formação de professores<sup>1</sup>.

**Tabela 4 – Distribuição de Programas e Cursos da Área de Ensino por Notas – 2019.**

Nota <sup>2</sup>	Programas da Área de Ensino							Cursos da Área de Ensino				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
<b>A</b>	25	8	1	15	0	1	0	26	9	2	15	0
<b>3</b>	78	35	0	43	0	0	0	78	35	0	43	0
<b>4</b>	52	3	4	26	0	17	2	71	20	21	28	2
<b>5</b>	19	1	1	7	0	8	2	29	9	9	9	2
<b>6</b>	6	0	0	0	0	6	0	12	6	6	0	0
<b>7</b>	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
<b>TOTAL</b>	181	47	6	91	0	33	4	218	80	39	95	4

Fonte: Plataforma Sucupira, setembro, 2019.

A Tabela 4 mostra, também, que houve um considerável aumento dos programas profissionais. Do total de 25 programas aprovados recentemente (A), 15 estão associados a cursos de Mestrado Profissional. Dos 181 programas, 91 são de Mestrado Profissional e quatro de Mestrado e Doutorado Profissional.

### 1.3 A interdisciplinaridade na área

O conceito interdisciplinaridade é estudado em muitas áreas de conhecimento. Por isso, é polissêmico. No contexto educativo, envolvendo pesquisa e ensino, pensando no mundo atual e em tempos futuros, em que a realidade se manifesta cada vez mais de modo complexo, é necessário pensar em ensino integral e interdisciplinar, bem como construir caminhos possíveis e propor projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos na escola e na universidade. Em outras palavras, a interdisciplinaridade surge quando se passa a mirar a realidade na sua complexidade, nas relações entre as suas partes e não somente de modo isolado. Resolver problemas complexos ou responder

<sup>1</sup> <https://www.capes.gov.br/pt/historia-e-missao>. Acesso em: 15 ago, 2019.

<sup>2</sup> As notas de cursos ativos estão distribuídas entre 3 e 7. Os programas ou cursos com “nota” A, são aqueles que foram aprovados, mas ainda não avaliados em Avaliação Quadrienal.



às perguntas sobre objetos complexos exige uma atitude interdisciplinar. Por isso a importância de formar professores e pesquisadores nessa perspectiva, pois os problemas e fenômenos associados aos vários contextos, em especial, o físico e o social, são tecidos com várias relações, de modo que as soluções não podem ser encontradas somente analisando as partes do todo. Desse modo se estará contribuindo para formar cidadãos críticos e colaborativos, tão necessários para a solução dos problemas complexos que emergem cotidianamente.

A área de Ensino é, por definição, interdisciplinar. Nas propostas interdisciplinares trabalha-se com concepção de integração de saberes, fortalecendo a interdependência entre as disciplinas, sua interação, comunicação de modo a buscar a articulação do conhecimento e investigar na interface dos campos envolvidos.

Com o desenvolvimento científico e as decorrências tecnológicas, o mundo vivido vai se tornando mais complexo, multifacetado e multicultural. Os problemas contemporâneos, sua concepção, integração e suas resoluções definem uma nova tradição de pesquisa em um novo tempo, de integração global, de sociedade em rede, com identidades científicas abrangentes, reconstruções nas delimitações dos campos de saberes. Assim, a interdisciplinaridade tem papel estratégico no sentido de estabelecer a relação entre saberes, propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, entre ciência e arte, apresentando-se como um conhecimento que responde aos desafios do saber complexo. Nessa lógica, a interdisciplinaridade pressupõe uma forma de produção do conhecimento que implica partilhas teóricas e metodológicas entre duas ou mais áreas do conhecimento convergentes, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Isso pressupõe a geração de novos conhecimentos e novas disciplinas, para formar um profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora.

Nessa perspectiva, a Área de Ensino tem desenvolvido seu projeto para a Pós-graduação com uma atitude interdisciplinar, valorizando: a) composições de corpo docente com formação em diferentes áreas de conhecimento, que se proponham a pensar juntos as questões do ensino e que mostrem experiência integradora na pesquisa educacional; b) propostas curriculares de pós-graduação que privilegiem a integração entre campos disciplinares na formação do pós-graduando; c) ampliação das pesquisas que atuem com os processos educativos na perspectiva interdisciplinar; d) a pesquisa de processos e produtos educacionais que também avancem em direção ao ensino e à aprendizagem na perspectiva interdisciplinar.

Portanto, a identidade interdisciplinar da Área de Ensino é cada vez mais valorizada no ensino e na pesquisa, sendo base para análise e avaliação de projetos de cursos e da avaliação quadrienal.



## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTURO DA ÁREA

### 2.1 Inovações, transformações e propostas

De acordo com a Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação, elaborado em 2018 pela Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020<sup>3</sup>, a avaliação da inovação está associada à aproximação dos Programas de PG aos setores produtivos industriais, de serviços ou de gestão pública em todos os níveis, com vistas à inovação social.

Nessa perspectiva, a área de Ensino entende que a vocação para a pesquisa de processos e produtos educacionais para atender às demandas sociais é mais acentuada nos cursos profissionais (Mestrado e Doutorado), voltados prioritariamente para a Educação Básica, mas também para o Ensino Superior, para o Ensino em Saúde e para as tecnologias, associadas ao ensino e aprendizagem. Desse modo, as inovações produzidas em pesquisas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação podem gerar parcerias com o setor produtivo com vistas à sua disseminação para os setores educacionais pertinentes da sociedade.

Do mesmo modo, os cursos acadêmicos mostram-se inovadores, na medida em que produzem conhecimento, em nível de Mestrado e Doutorado, que respondam a demandas sociais da área de Ensino e que possam contribuir para a produção de serviços à comunidade e para a proposição de políticas públicas em temáticas relevantes e necessárias.

Em ambos os casos, é tarefa dos Programas de Pós-graduação da área pensar e desenvolver ações que contribuam para reduzir a defasagem entre a pesquisa realizada na pós-graduação e o ensino realizado no contexto educacional, principalmente, da Educação Básica. Por isso, é esperado que ações e projetos desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área visem à transformação da prática dos professores, contando, para isso, com a constituição do professor como pesquisador, inclusive de sua própria prática. Desse modo, com formação adequada e consistente, espera-se que os egressos dos cursos também sejam agentes que contribuam para o impacto social importante em relação à qualidade do ensino nas instituições escolares, na sua diversidade. Por outro lado, é importante sublinhar que as ações de pesquisa e extensão dos programas de pós-graduação consistem em um dos modos capazes de contribuir para a melhoria da Educação Básica, pois há outros componentes importantes, associados à valorização da docência como, por exemplo: questões relacionadas aos salários dos professores, políticas públicas desenhadas pelos diversos níveis de governo e o montante dos orçamentos para a Educação em seus diversos níveis.

### 2.2 Planejamento dos PPGs da área no contexto das Instituições de Ensino Superior

A partir da aprovação da nova Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pelo CTC-ES, em dezembro de 2018, é necessário considerar que um elemento que passa a ser avaliado é o “Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o

---

<sup>3</sup>[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/conselhosuperior/18102018\\_PNPG\\_CS\\_Avaliacao\\_Final\\_CS\\_FINAL\\_17\\_55.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/conselhosuperior/18102018_PNPG_CS_Avaliacao_Final_CS_FINAL_17_55.pdf)



planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística” (Item 1.3, do Quesito 1). Isso implica que o Programa necessita elaborar seu planejamento estratégico, a cada quadriênio, à luz dos resultados do quadriênio anterior.

Esse planejamento tem por finalidade a superação dos pontos mais frágeis identificados em autoavaliações realizadas pelo Programa a partir dos resultados do Quadriênio 2013-2016 e dos dois primeiros anos do quadriênio atual. Dimensões que podem ser consideradas nessas autoavaliações e no planejamento, com vistas à consolidação de excelência acadêmica do Programa e à sua evolução são: a) qualidade da formação dos pós-graduandos; b) impactos sociais das ações do Programa; c) ações de internacionalização; d) inovação nas produções e nos processos acadêmicos. Se o programa entender adequado, também pode fazer projeções para um prazo maior.

### 2.3 Adoção da autoavaliação como parte da avaliação dos PPGs

A autoavaliação é um processo necessário para a qualificação do Programa de Pós-Graduação. Nesse sentido, a busca de excelência na pós-graduação passa pelo olhar avaliativo dos docentes, estudantes, do setor administrativo e, inclusive, de agentes externos, sobre as ações, processos e produtos realizados e desenvolvidos com vistas a construir soluções para as dificuldades encontradas. Para o próximo quadriênio, será valorizado esse olhar antes da avaliação tradicionalmente realizada por comissão de pares da área. Desse modo, a nova Ficha de Avaliação indica no item 1.4, do Quesito 1, que os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do Programa serão analisados e valorizados, tendo por foco a formação discente e a produção intelectual. Isso implica que os programas deverão organizar e realizar processos de autoavaliação, cujos resultados deverão apontar os pontos fortes ou sucessos e as dificuldades ou insucessos em dimensões e focos definidos previamente pelos próprios programas nos respectivos planejamentos estratégicos.

### 2.4 Perspectivas de impacto dos PPGs da área na sociedade

O impacto dos programas de pós-graduação em Ensino necessita ser demonstrado a partir dos seus resultados e efeitos, a médio e longo prazo, em termos de avanço do conhecimento científico e tecnológico na área, bem como nas repercussões das investigações na qualidade do ensino brasileiro.

Por outro lado, o impacto dos Programas de Pós-Graduação na área de Ensino pode ser avaliado pela produção e difusão do conhecimento produzido, bem como pela formação dos recursos humanos, considerados com base no: a) potencial de difusão do conhecimento produzido pelo PPG em termos de seu alcance geográfico (local, regional, nacional e internacional), considerando a abrangência a ser avaliada de acordo com a identidade e os objetivos do programa, não havendo, portanto, uma hierarquia prévia estabelecida entre esses níveis; b) potencial de qualificação do conhecimento produzido pelo PPG em termos de sua publicação ou apresentação



pública, avaliando-se a qualidade intrínseca da produção intelectual do programa, levando-se em conta tanto a sua estratificação, a partir dos indicadores Qualis, quanto o indicativo de desenvolvimento social dos objetivos do Programa; c) potencial de inovação dos conhecimentos produzidos pelo PPG em termos de suas características sociais e culturais, avaliando-se o modo como a produção intelectual de discentes e docentes pode impactar a sociedade, seja por propor uma nova tecnologia social, por ter relevância em termos de atuação cultural, por desenvolver estratégias inovadoras e inclusivas do ponto de vista social, cultural ou ambiental, ou por sugerir o avanço nas fronteiras com outros saberes acadêmicos; d) potencial da formação dos recursos humanos em termos de seu alcance geográfico (local, regional, nacional e internacional); e) potencial da formação dos recursos humanos em termos da qualidade de sua inserção profissional, avaliando-se, nesse caso, os locais de atuação de discentes e egressos, valorizando a sua participação em instituições de ensino básico e superior, em instituições de saúde, em institutos, grupos e redes de pesquisa, entre outros.

É importante também acompanhar o desempenho dos cursos profissionais e acadêmicos e a empregabilidade, em especial, dos egressos desses cursos, pois o perfil desses egressos é distinto do perfil dos alunos formados nos cursos acadêmicos. Assim, a análise da contribuição da pós-graduação na formação desses egressos passaria por identificar as mudanças na alocação do trabalho e no atendimento às expectativas de locais de trabalho distintos das Universidades, locais primordiais de trabalho dos egressos dos doutorados acadêmicos. Observa-se um grande contingente de egressos da Linguística, Letras, Ciências e Matemática, atuando no ensino, e essas são as áreas com maior oferta de mestrados profissionais voltados para professores da educação básica<sup>4</sup>.

## 2.5 Perspectivas do processo de internacionalização dos PPGs

A internacionalização das atividades dos Programas de Pós-Graduação pode refletir na qualidade da produção e na formação dos estudantes. Por isso, é estimulada, na medida do possível pelos programas, a busca de inserção internacional no sentido da equiparação da formação dos pesquisadores brasileiros com a dos estrangeiros, ainda que, na área de Ensino, o foco da formação e da pesquisa seja a busca de solução dos problemas brasileiros. Assim, o maior desafio é produzir conhecimentos relevantes que contribuam para a qualificação da prática docente nesse contexto, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Pela análise do quadriênio 2013-2016, e acompanhando a expansão da Área em termos de novos cursos e programas, há a expectativa de que a próxima avaliação quadrienal evidencie a ampliação da internacionalização de diversos Programas. Por isso, tanto para avaliar o novo momento, quanto para orientar os programas para o futuro, é importante considerar que a internacionalização para a Área de Ensino está associada: a) à produção científica qualificada (Qualis A1-A4) com inserção internacional; b) à interação, cooperação e integração com centros internacionais; c) à presença internacional, ou seja, participação e expressão internacional de docentes e discentes em eventos, cursos e outras atividades relevantes para a Área; d) ao

---

<sup>4</sup> [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018\\_Cartilha-DAV-Egressos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018_Cartilha-DAV-Egressos.pdf)

desempenho equivalente aos de centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos para o Ensino; e) à realização de estágios sanduiche no exterior pelos doutorandos; f) à realização de estágio pós-doutoral pelos docentes dos programas; g) à vinda de pesquisadores estrangeiros na condição de professores visitantes nos programas; h) ao planejamento de cursos internacionais e cotutelas internacionais ao nível de doutorado.

## 2.6 Perspectivas de redução de assimetrias regionais e intrarregionais

São evidentes as desigualdades sociais e de desenvolvimento econômico observadas no Brasil, o que se reflete em assimetrias em termos de número e de nível de consolidação de programas de pós-graduação. Isso impacta também na formação dos professores brasileiros de Educação Básica e do Ensino Superior e, conseqüentemente, na qualidade da educação no País.

Inicialmente, conforme a Tabela 5, é possível observar que 20,1% dos docentes da Educação Básica do País ainda não tem formação em Ensino Superior. Isso se verifica em todas as regiões, mas é mais grave nas regiões Norte (24,8%) e Nordeste (31,8%).

**Tabela 5 - Número de Docentes da Educação Básica, por Formação Acadêmica, segundo a Região Geográfica- 2018.**

País e Regiões	Total de docentes	Docentes sem formação em Ensino Superior	% de Docentes sem formação em Ensino Superior	Docentes com formação em Ensino Superior	% de Docentes com formação em Ensino Superior
Brasil	2.227.307	447.563	20,1	1.779.744	79,9
Norte	196.831	48.839	24,8	147.992	75,2
Nordeste	624.787	198.985	31,8	425.802	68,2
Centro-Oeste	166.146	19.162	11,5	146.984	88,5
Sudeste	903.549	131.108	14,5	772.441	85,5
Sul	335.994	49.469	14,7	286.525	85,3

Fonte: Censo Escolar 2018, INEP.

A Tabela 6, por sua vez, mostra, em dados de 2018, que, dos 2.227.307 professores da Educação Básica do País, 847.328 (38,1%) docentes têm formação em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Ao considerar-se os cursos de Mestrado e Doutorado, observa-se que somente 3,1% dos docentes têm a formação nesse nível, extremamente baixo que evidencia uma demanda para formação de mestre e doutores. Há, portanto, uma defasagem considerável entre esse quantitativo e o recomendado pela meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>5</sup>, que prescreve que é necessário formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PNE. Desse modo, é necessário investir para que 11,9% dos professores da Educação Básica tenham formação, pelo menos em nível de *lato sensu*. Desta forma os MP e MA surgem como a melhor possibilidade para o cumprimento da legislação vigente que estabelece o PNE. Em relação a isso, pode-se observar na Tabela 6 que somente a Região Sul ultrapassou essa meta, com 59,5% dos professores com pós-graduação. As demais

<sup>5</sup> <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

regiões apresentam defasagem, em especial, as regiões Norte (28,6%), Nordeste (34,5%) e Sudeste (33,8%).

**Tabela 6 - Número de Docentes da Educação Básica com Formação Acadêmica em nível de Pós-Graduação, segundo a Região Geográfica- 2018.**

País e Regiões	Total de docentes da Educação Básica	Docentes com formação em nível de Pós-Graduação						Total de Docentes com formação em Pós-Graduação	% De Docentes com formação em Pós-Graduação
		Especialização <i>Lato sensu</i>	% Especialização <i>Lato sensu</i>	Mestrado	% Mestrado	Doutorado	% Doutorado		
<b>Brasil</b>	<b>2.227.307</b>	<b>777.711</b>	<b>34,9</b>	<b>58.360</b>	<b>2,6</b>	<b>11.257</b>	<b>0,5</b>	<b>847.328</b>	<b>38,1</b>
<b>Norte</b>	<b>196.831</b>	51.870	26,4	3.730	1,9	665	0,3	56.265	28,6
<b>Nordeste</b>	<b>624.787</b>	199.138	31,9	14.144	2,3	2.543	0,4	215.825	34,5
<b>Centro-Oeste</b>	<b>166.146</b>	63.669	38,3	5.069	3,1	854	0,5	69.592	41,9
<b>Sudeste</b>	<b>903.549</b>	278.481	30,8	22.468	2,5	4.787	0,5	305.736	33,8
<b>Sul</b>	<b>335.994</b>	184.553	54,9	12.949	3,9	2.408	0,7	199.910	59,5

Fonte: Censo Escolar 2018, INEP.

Ao considerar-se a formação em nível de Mestrado e Doutorado, observa-se que há assimetria nas regiões Norte (1,9%), Nordeste (2,3%) e Sudeste (2,5%) em relação às demais regiões, que superam os 3%. Mesmo assim, esses valores são baixos, mostrando fortes possibilidades de demanda de formação em nível *stricto sensu*. Nesse sentido, é importante destacar o fortalecimento dos mecanismos de solidariedade mobilizando interregionalidades.

Essa breve análise mostra que ainda há campo para crescimento de Pós-Graduação em todas as regiões, em especial, naquelas historicamente carentes dessa oferta. Há também potencial para a criação de redes de pesquisa e de pós-graduação em cidades do interior ou distantes das capitais, capazes de reduzir as desigualdades intrarregionais, bem como de programas em forma associativa, de modo a equilibrar melhor a distribuição geográfica dos Programas da área de Ensino. Nessas condições seria aceitável a ampliação dos cursos na área de Ensino, desde que seja preservada a qualidade da formação em nível de pós-graduação.

## 2.7 Visão da área sobre fusão, desmembramento e migração de PPGs

As fusões entre dois ou mais programas de pós-graduação *stricto sensu*, de mesma modalidade, têm sido estimuladas pela Capes, pois nessa situação os programas “unem-se para a formação de um novo programa ou para integração de discentes, docentes, recursos e infraestrutura a um dos programas, extinguindo-se o programa que foi incorporado”<sup>6</sup>. Essa medida reduz o número de programas e é recomendável para: a) programas que tenham áreas de concentração ou linhas de pesquisa e atuação similar a outros da mesma IES; b) programas com desempenho regular, que possam se articular com outro programa na IES ou na região em que atua; c)

<sup>6</sup> [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52246308/do1-2018-11-28-portaria-n-256-de-23-de-novembro-de-2018-52246004](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52246308/do1-2018-11-28-portaria-n-256-de-23-de-novembro-de-2018-52246004)

programas com decréscimo gradativo do número de docentes ou discentes, cuja fusão pode contribuir para a manutenção do programa e da sua qualidade. d) programas que mantêm grupos de pesquisa interinstitucionais, em que a fusão pode contribuir para a formação qualificada de mestres e doutores e para a produção do conhecimento.

Por outro lado, e na mesma perspectiva, a área de Ensino não estimula o desmembramento de programas de pós-graduação. Por isso, na análise de APCN, a área analisa o contexto para identificar se não há outra instituição na mesma região com semelhança de perfil do egresso, das áreas de concentração e das linhas de pesquisa. Entretanto, caso ocorram desmembramentos, principalmente, em Programas por associação, o processo será realizado por meio de criação de cursos novos (APCN).

As migrações pouco têm ocorrido na área de Ensino. Nesse caso, é necessária a análise caso a caso, para identificar a real necessidade de migração entre IES, de modo a preservar ou incrementar qualidade da formação dos pós-graduandos envolvidos nessa decisão.

Em todas essas situações, as IES envolvidas devem estar de acordo e manifestar a concordância formalmente, além de explicitar como ocorrerá o processo de fusão, desmembramento ou migração, bem como as necessárias garantias a todos os envolvidos.

## 2.8 Visão da área sobre a modalidade à distância.

A Área de Ensino entende que há papel social da pós-graduação à distância, ao considerar as desigualdades do País. Entretanto, não é aceitável a massificação sem qualidade nos processos formativos em nível de pós-graduação. Desse modo, valorizam-se atividades que ocorrem na relação docente-discente e orientador-orientando na forma síncrona ou presencial. Portanto, para serem criados e implementados cursos novos na modalidade a distância (EaD), em nível de Mestrado e Doutorado, são necessárias justificativas consistentes que mostrem a necessidade dessa modalidade para a formação em pós-graduação com avanços significativos em termos científicos e tecnológicos em relação ao ensino presencial.

A partir disso, com vistas a garantir a qualidade na formação na Área de Ensino, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, os cursos de Mestrado e Doutorado a distância, nas modalidades Acadêmico e Profissional devem estar adequados à legislação em vigor, bem como contemplar os seguintes requisitos: a) a instituição necessita ter curso de Mestrado presencial recomendado e avaliado na Área de Ensino com, no mínimo, nota 4; b) pelo menos, 70% dos docentes do curso proposto necessitam ter experiência comprovada em EaD; c) cursos de Doutorado só podem ser propostos após a Instituição ter cursos de Mestrado em EaD na mesma área, recomendado e avaliado, no mínimo com nota 4 (quatro), na última avaliação, não sendo admitidas propostas conjuntas de mestrado e doutorado na modalidade EaD; d) o corpo docente necessita ter publicação na área e afinidade com ensino EaD; e) interações síncronas entre discentes e docentes devem ser previstas na proposta, tanto nas disciplinas quanto na orientação; f) a proposta necessita estar fundamentada em autores que tematizem a EaD; g) os recursos e a infraestrutura devem garantir a implementação da modalidade a distância.

Para os cursos de Mestrado e Doutorado Profissional, em especial, a área exige a elaboração e validação do produto desenvolvido pelos pós-graduandos, bem como o



acompanhamento dos alunos em sua prática profissional supervisionada. Nos Cursos a Distância, os processos de desenvolvimento de produto e acompanhamento da prática profissional supervisionada terão que ser detalhados. O atendimento a essas questões não exime os pós-graduandos de participar de atividades síncronas, como aulas experimentais, atividades de avaliação e orientações.

## 2.9 Visão da área sobre a modalidade profissional (especialmente em nível de Doutorado)

Na Área de Ensino, quantitativamente, destacam-se os cursos de Mestrado Profissional (43,6%), e a grande demanda por cursos dessa modalidade reflete-se no aumento contínuo de seu número nos últimos dois quadriênios. De modo geral, esses cursos destinam-se, principalmente, aos profissionais da Educação Básica, e geram processos e produtos educacionais disponibilizados nos sites dos programas ou em outros repositórios para uso das escolas do País, bem como em dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Também os cursos profissionais direcionados ao Ensino em Saúde têm aumentado nos últimos anos.

Considerando que a Área de Ensino é uma das pioneiras em oferecer cursos de Mestrado Profissional (desde 2001), a demanda crescente por cursos de Doutorado Profissional é uma realidade na Área, pelo interesse dos mestres em continuarem sua formação na modalidade profissional.

Entende-se que um curso de Doutorado Profissional tem a função de promover a articulação da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de inovação em processos e produtos educacionais apropriados, proporcionando um diferencial em relação aos Doutorados Acadêmicos. Os cursos de Doutorado Profissional têm a vocação de formar pesquisadores de sua própria prática profissional. Além disso, a produção técnica/tecnológica, entendida como processos e produtos educacionais, desenvolvida pelos doutorandos durante o curso, necessita ser pensada de modo que possa ser usufruída por professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e por outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais.

No caso de instituições que já tenham programas acadêmicos, a definição das áreas de concentração e das linhas de pesquisa deve deixar bem clara as diferenças com aquelas existentes no programa acadêmico. Além disso, é fundamental que um programa profissional apresente além do apoio institucional, estratégias de sustentabilidade e de busca por investimentos, disponibilidade de infraestrutura de ensino e pesquisa, acesso pleno à internet e apoio logístico, bem como um corpo docente qualificado para essa modalidade de formação.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido.



Para a modalidade profissional (Mestrado e Doutorado), a Prática Profissional Supervisionada é item obrigatório para integralização curricular e deve contemplar o acompanhamento do profissional pelo programa, por meio de orientação ou de disciplina específica para essa finalidade. É a oportunidade para que o programa conheça a escola e/ou campo da prática profissional, conheça o local de trabalho do discente e possibilite o acompanhamento da implementação da proposta que gerará a reflexão presente na dissertação/tese sobre a elaboração, aplicação e validação do produto educacional. Ressalta-se que a prática profissional supervisionada é também uma oportunidade para o programa ampliar as suas ações de inserção social. Os mecanismos de acompanhamento devem estar descritos na proposta do programa.

Para a existência de um curso de Doutorado Profissional, a área de Ensino considera necessário que o programa de Mestrado Profissional esteja consolidado e para isso a condição mínima é que o programa de Mestrado Profissional deva ter alcançado nota 4 ou superior na última avaliação quadrienal. Além disso, é necessário o atendimento aos seguintes critérios: a) explicitar atividades de pesquisa inédita em nível de qualidade de doutorado; b) caracterizar a pesquisa como estratégica (solução de problemas) ou de desenvolvimento (saber-fazer); c) explicitar o perfil do egresso em relatório de curso de Doutorado Profissional associado à perspectiva de intervenção e inovação na realidade para além das IES; d) caracterizar em teses produzidas os processos ou produtos educacionais, mostrando a complexidade, a inovação, a especificidade e a profundidade de estratégias ou de processos de validação do produto a ser realizada na pesquisa associada.

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado.

Propostas de implantação simultânea de programas profissionais de Mestrado e Doutorados só podem ser acolhidas em casos realmente excepcionais e, para isso, a proposta deve estar muito bem justificada.

## 2.10 Medidas de indução de interação com a Educação Básica ou outros setores da sociedade

A Área de Ensino estimula fortemente a interação, principalmente, com a Educação Básica, considerando que o objetivo da área é a qualificação da pesquisa voltada à busca da qualidade do ensino no País. Nesse sentido, os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos têm a função de formar pesquisadores com vistas à produção de conhecimento sobre o ensino, que contribuam para o seu entendimento e para a busca de soluções para a realidade educacional brasileira. Por sua vez, os cursos de Mestrado e Doutorado profissionais formam pesquisadores, cujas pesquisas focam em práticas, processos e produtos, que possam ser disseminadas para as escolas brasileiras, de modo a qualificar o ensino no País. Para ambos os casos, as escolas de Educação Básica são consideradas espaços de formação e de produção de conhecimento, bem como espaços nos quais os resultados das pesquisas podem e devem ser disseminados pela interação com as instituições que mantêm os programas de Pós-Graduação com a finalidade de qualificar a formação de



professores e, por consequência, o próprio ensino. Desse modo, o ensino e a pesquisa aliam-se à extensão, contribuindo para mudanças necessárias no próprio ensino.

Nessa perspectiva, a área de Ensino estimula a realização de seminários, encontros regionais e nacionais, workshops, palestras e debates, principalmente promovidos e apoiados pelas sociedades científicas, com o objetivo de promover a interação com professores das escolas públicas e privadas, tendo a finalidade de partilha de experiências e divulgação de resultados de pesquisas, que possam contribuir para a qualificação do ensino e da aprendizagem. Também, são estimulados os eventos regionais que têm por finalidade promover a interação dos programas de pós-graduação com os professores próximos, contribuindo para que acessem os resultados das pesquisas realizadas nesses programas, de modo a reduzir a defasagem entre os conhecimentos, processos e produtos educacionais que são produzidos nesses programas e o que chega efetivamente na sala de aula da Educação Básica. Evidentemente, incluem-se nesse estímulo os programas e cursos relacionados ao ensino em Saúde. Em todos os casos, é necessário que os eventos gerem modos de registros que fiquem disponibilizados em meios digitais abertos para facilitar a disseminação das produções.

A área estimula também a participação dos docentes dos programas acadêmicos e profissionais em editais de órgãos de fomento, relacionados a projetos que visem à articulação entre Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica, em especial, associados à formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, destacam-se ações que a Capes vêm desenvolvendo, com vistas a contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica e estimulam experiências inovadoras, com o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de ensino presencial e a distância, incluindo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica, o Observatório da Educação, o Programa de Consolidação das Licenciaturas Pró-Docência e similares.

A área também considera positivas as iniciativas que integrem os programas com os cursos de licenciatura e envolvem estudantes da Educação Básica, como a realização de mostras, exposições e feiras de Ciências e de outras áreas, que integrem a comunidade escolar em torno da iniciação científica, desde os primeiros anos de escolarização, voltadas à formação contextualizada e interdisciplinar.

Parcerias com outros setores da sociedade também são bem-vindas para a realização de projetos conjuntos que contribuam para a interação entre pesquisa, ensino e extensão, voltadas à melhoria da realidade educacional.

Por isso, a área de Ensino valoriza, como impacto social, a interação dos programas de Pós-Graduação com a Educação Básica em processos formativos, o que será analisado na Avaliação Quadrienal.

## 2.11 Visão da área sobre formas associativas

As formas associativas consistem na articulação formalizada de duas ou mais instituições públicas ou privadas com vistas à criação de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Nesse modo de articulação, as instituições envolvidas compartilham o núcleo de docentes permanentes



a partir de um regimento comum aprovado formalmente pelas instituições participantes da associação.

A área de Ensino considera essa forma de constituição de Programa adequada, principalmente, para reduzir as assimetrias regionais, de modo a possibilitar a criação de cursos de Mestrado e Doutorado, que de outra forma seria inviável. Nessa perspectiva, é possível a expansão de programas de pós-graduação, principalmente, em regiões nas quais esses existem em menor número, como Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Para a criação de programas nessa modalidade, a área recomenda que cursos mais bem avaliados, com notas 5 ou superiores, associem-se a cursos com notas 3 ou 4 para tornar possível a existência de associações com qualidade e excelência de ambos.

Para a operacionalização de associação de cursos já existentes no sistema, deve ser encaminhada proposta à Capes, por meio da Plataforma Sucupira, acompanhada dos documentos de aprovação das Instituições envolvidas. A proposta será analisada pela Comissão de Avaliação e, de acordo com a legislação vigente, seguirá os trâmites necessários para a sua aprovação e implementação.

## 2.12 Visão da área sobre mecanismos de solidariedade (Minter/Dinter e Turma Fora de Sede)

A área de Ensino considera o Mestrado Interinstitucional (Minter) e o Doutorado Interinstitucional (Dinter), bem como as Turmas fora de Sede importantes mecanismos de solidariedade e desenvolvimento em nível de pós-graduação de formação de recursos humanos em regiões carentes desse nível de formação, reduzindo as desigualdades existentes.

O Minter e o Dinter têm a função de viabilizar a formação de Mestres e Doutores, em cursos acadêmicos, de instituições mais afastadas dos grandes centros de ensino e pesquisa. As turmas desse modo de organização têm caráter temporário e regime de funcionamento específico direcionado à viabilização da proposta. Para a criação de Minter e Dinter, as propostas devem ser apresentadas por programas acadêmicos consolidados, com nota igual ou superior a 4, conforme orientação da Capes.

As *turmas fora de sede* consistem em turmas específicas de Mestrado e de Doutorado profissionais, sob a responsabilidade de uma instituição promotora com programa de pós-graduação *stricto sensu*, obrigatoriamente nacional, em que a instituição receptora pode ter outro modo de organização. Nas Turmas Fora de Sede, a pretensão é qualificar recursos humanos para atender a demandas sociais, profissionais, técnicas e tecnológicas de organizações públicas e privadas.

Para a operacionalização de Minter/Dinter e das Turmas Fora de Sede, deve ser encaminhado projeto à Capes, por meio da Plataforma Sucupira, acompanhada dos documentos de aprovação das Instituições envolvidas. A proposta será analisada pela Comissão de Avaliação e, de acordo com a legislação vigente, seguirá os trâmites necessários para a sua aprovação e implementação. Reitera-se, assim, a interregionalidade como expressão de solidariedade bastante relevante e que pode ser destacada nos planejamentos estratégicos, sendo também concretizada em eventos, intercâmbios e outras formas de interação acadêmica.



### 3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES DA ÁREA

A área de Ensino considera necessário incluir neste documento mais alguns elementos essenciais em relação à constituição dos programas de pós-graduação, tendo em vista a Avaliação Quadrienal.

I) Inicialmente, é necessário considerar que o programa é constituído por todos os docentes, atuam eles no curso de Mestrado ou Doutorado. Isso implica que a avaliação é realizada sobre todo o corpo docente. Nessa perspectiva, é importante destacar que o corpo docente do programa, tanto acadêmico quanto profissional, deve ser constituído por, no mínimo, 10 (dez) docentes permanentes, todos doutores, podendo também incluir as categorias de colaboradores e visitantes, conforme legislação vigente da CAPES, e que terão atribuições de realizar pesquisas, publicar, orientar alunos e ministrar disciplinas. O percentual de docentes permanentes deve ser igual ou superior a 70% do corpo docente total. A Área de Ensino também entende ser importante haver um núcleo de docentes com dedicação mais intensa ao programa. A proporcionalidade entre este núcleo e o total de docentes será objeto de avaliação. A análise de tal proporcionalidade não se aplica para programas em rede ou em associação.

II) Em relação aos docentes permanentes, para efeitos da Avaliação Quadrienal, esses poderão integrar o corpo permanente do programa em duas categorias: a) Docente Permanente Júnior (DPJ) que são recém-doutores (até 5 anos de doutorado) no início do quadriênio, e podem representar até 10% do corpo permanente; e b) Docente Permanente Sênior (DPS) que são docentes com mais de 60 anos, e podem representar até 10% do corpo permanente. Esses dois tipos de docentes são contados como permanentes, mas sua produção não é computada nos indicadores do programa. Cada programa deve decidir se docentes que se enquadrem nas categorias acima serão computados como DPJ, DPS ou como DP.

III) Quando da participação de docentes externos à instituição no quadro permanente, esses não devem superar 30% do quadro e devem ser cedidos formalmente pela instituição de origem, conforme regulamentação vigente, com documentação de cessão anexada na proposta, assinada pelo Pró-Reitor, seu representante ou Coordenador do Programa. No termo de cessão deve conter a expressão “docente permanente”.

IV) Na proposta de Doutorado Profissional ou Doutorado Acadêmico, a Instituição deve incluir docentes que tenham, pelo menos, concluído três orientações em nível de Mestrado (profissional ou acadêmico), e, pelo menos 70% (setenta por cento) do corpo docente permanente deve ter orientado, no mínimo, três estudantes em Mestrado na mesma modalidade da proposta submetida à Área de Ensino.

V) Em relação à carga horária, os docentes permanentes dos programas devem ter dedicação mínima de 10 horas semanais às atividades do curso. Os docentes colaboradores podem ter carga horária inferior aos docentes permanentes.