DOI: 10.5748/16CONTECSI/PRM-6262

PROPOSIÇÃO DE MODELO DE IMPLEMENTAÇÃO DE CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO NA MODALIDADE EAD

Luiz Felipe Souza - Universidade Nove de Julho - luizdesouza.sp@gmail.com
Emerson Antonio Maccari - Universidade Nove de Julho - emersonmaccari@gmail.com

Este projeto de pesquisa tem o objetivo de propor um modelo de implementação de um curso de mestrado oferecido integralmente em EaD. Com a regulamentação desta modalidade de ensino no Brasil, a gestão de projetos pode contribuir para a implementação destes cursos, uma vez que esta é uma preocupação da CAPES. Tal cuidado é necessário pois ainda não um curso de pós-graduação stricto sensu ofertado totalmente a distância - há somente alguns cursos de mestrado semipresenciais. Desta forma, utilizando o método Delphi, pretende-se trazer dos especialistas na área dos cursos de MBA bem avaliados internacionalmente, ofertados integralmente em EaD, as práticas utilizadas para que, aliadas às utilizadas pelos especialistas de mestrados semipresenciais, seja possível realizar a análise de requisitos e delinear o escopo do projeto de implementação de um curso de mestrado em Administração em EaD.

1 INTRODUÇÃO

A utilização de Ensino a Distância (EaD) em cursos de pós-graduação stricto sensu está em fase inicial de implementação no Brasil, visto que apesar de esta modalidade ter sido instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em 2014 havia seis programas de pós-graduação na modalidade semipresencial e todos eram programas de mestrado profissional (Pardim & Maccari, 2014). Em 2018, este número aumentou para onze (CAPES, 2018).

A regulamentação para credenciamento e funcionamento de EaD no Brasil foi atualizada com a publicação de normas para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) e oferta de cursos a distância (Brasil, 2017), para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2017b) e, finalmente, com a regulamentação específica, inclusive de avaliação e acerca da formação do corpo docente desses programas (BRASIL, 2018).

A implementação da modalidade EaD é complexa devido a regulamentação não ser tão clara em alguns aspectos (Costa, Fofonca, & Sartori, 2018) e, além de aspectos legais, são identificadas na modalidade EaD características interdisciplinares, como tecnológicas, de gestão, políticas públicas e ensino-aprendizagem (Joly, Silva, Dias, & Martins, 2014).

A modalidade EaD num programa de pós-graduação stricto sensu exige cuidados relacionados à multidisciplinariedade (Joly et al., 2014; Pardim & Maccari, 2014). No Brasil há ofertas de programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade semipresencial ou presencial, mas não integralmente a distância. Por isso, há uma preocupação com a implementação e execução desses projetos, para que o alto nível exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seja mantido (CAPES, 2018c).

A implementação da modalidade EaD em um programa de pós-graduação stricto sensu já existente ou a criação de um programa já concebido no formato EaD podem ser consideradas projetos, pois cada programa e IES, apesar de algumas características em comum, têm objetos singulares e características específicas, além de seguirem um prazo determinado – têm uma data de início e de término. Estas características caracterizam um projeto (Carvalho & Rabechini Jr, 2017). Assim, as práticas de gestão de projetos podem contribuir com a implementação desta modalidade de ensino.

A preocupação com a implementação da modalidade EaD nos programas de pós-graduação stricto sensu está ligada ao seu resultado, uma vez que visa manter a qualidade destes programas (CAPES, 2018c).

Nesse sentido, a gestão de projetos vem evoluindo com um pensamento em que o desempenho de um projeto vai além da eficiência até seu término, mas está ligado aos benefícios deixados por ele depois de sua entrega (Badewi, 2016).

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

IESs, internacionalmente falando, sofrem uma pressão similar à do mercado empresarial, dado aos sistemas de ranqueamento que se estabeleceram mundialmente como forma de avaliação (McKee, Mills, & Weatherbee, 2005). Em cursos de Master Business Administration (MBA), essa pressão também é sentida, sendo um dos quatro fatores mais pesquisados em trabalhos acadêmicos sobre este tipo de curso (Scafuto, Maccari, Serra, & Moura, 2017).

Alguns estudos acerca da gestão de estratégica de cursos de MBA também permeiam questões como o sucesso (Lee & Choi, 2018), e na empregabilidade dos egressos destes cursos de acordo com a reputação das instituições que os ofertam

(Pires, 2018). Os cursos de MBA são classificados como cursos de pós-graduação *lato sensu*, e segue as regras gerais desta modalidade de oferta, que o permite ser ofertado integralmente na modalidade EaD (Oliveira & Sette, 2010). Por este motivo, este estudo pretende utilizar estes cursos como fontes de coletadas de dados, uma vez que tem o público-alvo semelhante ao dos cursos de mestrado *stricto sensu*, com carga-horária mínima de 360 horas, com o diferencial de já ser ofertado integralmente a distância.

A gestão de projetos contribui para as IESs uma vez que os conhecimentos do corpo docente, aliado às práticas pedagógicas, não são suficientes para atender às expectativas estratégicas destas instituições (Austin, Browne, Haas, Kenyatta, & Zulueta, 2013).

Projetos, em geral, têm sido muito importantes por auxiliar no desenvolvimento das organizações e, por esta razão, os estudos acerca de gestão de projetos têm evoluído de um pensamento estático sobre eficiência e efetividade no passado para um pensamento holístico, englobando outros pensamentos, estudos e formas de se pensar sobre este modelo de gestão (Svejvig & Andersen, 2015).

Estudos acerca de gestão de projetos apontam que, atualmente, apesar de ter modelos tradicionais ainda muito utilizados e consolidados no âmbito operacional, ao se ampliar a visão, o projeto bem-sucedido passa a ser aquele que tem como foco os benefícios atingidos com sua realização (Chih & Zwikael, 2015).

Além de métodos tradicionais e ágeis, com foco na operacionalização de um projeto, há de se levar em conta outros fatores, como o tipo, o grau de complexidade e porte de cada projeto (Carvalho & Rabechini Jr, 2017). Com esta visão de que nem sempre uma metodologia é adequada a todos os projetos, estudos vêm trazendo uma abordagem adaptativa, especialmente aos projetos considerados estratégicos (Marques Junior & Plonski, 2011).

Entendendo que a implementação de EaD em um programa de pós-graduação stricto sensu é um projeto, e que gestão de projetos vêm sendo estudada como uma ferramenta que que contribui para o atingimento dos objetivos estratégicos de organizações, chegou-se à pergunta de pesquisa: **como implementar um programa de mestrado na modalidade EaD à luz da gestão de projetos?**

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste é propor o escopo de um projeto de implementação de um curso de mestrado em EaD à luz do gerenciamento de projetos.

Como objetivos específicos, este estudo pretende:

(a) Levantar os cursos Master Business Administration (MBA) brasileiros que ofertam cursos integralmente na modalidade EaD;

(b) Analisar as características de cursos MBA em EaD, requisitos podem ser aplicáveis a um curso de mestrado em EaD;

(c) Levantar, entre especialistas, quais os requisitos para um novo curso de mestrado em EaD.

(d) Verificar práticas de cursos MBA que vão ao encontro dos requisitos levantados para o curso de mestrado, identificando possíveis requisitos que não tenham sido elencados pelos especialistas.

1.3 JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA

O Relatório de Desenvolvimento Humano, publicado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PDNU) publicado em 2018 mostra o Brasil na 79ª posição no ranking, de um total de 189 países avaliados. Esta publicação, que

leva em conta o índice de desenvolvimento humano (IDH), tem a qualidade da educação como um de seus critérios de avaliação (United Nations Development Programme, 2018).

Do ponto de vista econômico, nos dados disponibilizados pelo Banco Mundial (BM), em 2017, o Brasil ocupava o 84º lugar do ranking de 240 países, com uma renda per capita de US$ 9.821,41. O 1º lugar da mesa lista era ocupado por Luxemburgo, com US$ 104.103,04 (Mundial Bank, 2019).

A educação é reconhecidamente importante para a emancipação social e econômica das nações (Novo-Corti, Badea, Tirca, & Aceleanu, 2018), tendo a educação superior e a pesquisa científica um papel crucial para transformar a estrutura econômica de um país, fornecendo profissionais mais capacitados para a expansão de diversos setores de mercado, fomentando inovação tecnológica e promovendo novos negócios e empregos (Paik, 2018).

Indo ao encontro destes objetivos, o Brasil é reconhecido mundialmente como um país que tem um modelo de excelência para a regulamentação e avaliação de seus programas de pós-graduação stricto sensu (Maccari, Almeida, Nishimura, & Rodrigues, 2009).

A avaliação quadrienal da CAPES é utilizada também como forma de verificar quais regiões merecem mais atenção no incentivo de criação de novos programas ou aperfeiçoamento dos existentes (Mezzaroba & Maccari, 2017).

A assimetria na oferta de programas de pós-graduação stricto sensu pode ser diminuída com a oferta de cursos à distância. Tendo em vista que não há cursos ofertados integralmente na modalidade a distância e que sua regulamentação foi publicada recentemente, estudos acerca deste tema são necessários (Costa et al., 2018).

Há assimetrias no desempenho de instituições quando comparadas por regiões (Andrade, De Oliveira, Maccari, & Hollnagel, 2018). De acordo com estes autores, ainda, a coordenação da CAPES pontua que o baixo número de doutores da região norte, por exemplo, contribui para a dificuldade de se ter novos programas na região norte.

Os cursos de graduação e pós-graduação ofertados em EaD no Brasil são ofertados atualmente na modalidade semipresencial (CAPES, 2018c; Costa et al., 2018). Com a possibilidade de um programa de pós-graduação stricto sensu integralmente a distância, há de se avaliar os desafios e as necessidades das IESs, dos docentes e discentes destes programas para que sejam concebidos programas de qualidade.

Sabendo-se dos desafios inerentes à modalidade EaD nos programas de pós-graduação stricto sesnsu (CAPES, 2018c; Costa et al., 2018), e que a gestão de projetos têm sido estudada sob aspectos inclusivos e integrativos, com pesquisas que abordam o tema como sendo mais do que uma técnica ou ferramenta (Geraldi & Söderlund, 2018), este trabalho pretende utilizar estes conhecimentos para atingir seu objetivo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção destina-se à exposição da literatura recente acerca da utilização da modalidade EaD em programas de mestrado profissional. Esta delimitação foi estabelecida, uma vez que é o tipo de programa de stricto sensu que utiliza EaD no país.

Para tanto, faz-se ser necessário conhecer e diferenciar alguns conceitos, bem como entender como funciona a regulação, funcionamento e avaliação das modalidades de oferta e de ensino dos programas no Brasil. Em seguida, está apresentado um panorama da implementação e utilização da modalidade EaD especialmente nos programas de mestrado, que é a modalidade de oferta do programa que será pesquisado neste estudo.

2.1 GESTÃO ESTRATÉGICA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

IESs têm de adequar a critérios de inscrição e de aprovação e, em seguida, lidar com a pressão do mercado para alcançar e se manter em boas posições em rankings (Wilson & McKiernan, 2011). Este formato de avaliação contribui para que instituições busquem formas semelhantes de ofertar cursos e desenvolver seus trabalhos acadêmicos (Scafuto, Backes, & Maccari, 2017).

No Brasil, os programas de pós-graduação stricto sensu são avaliados pelo sistema CAPES, que além de avaliar, tem o objetivo de cadastrar e regular o funcionamento dos programas das IESs brasileiras (Maccari, Lima, & Riccio, 2009). Apesar de o sistema de avaliação da CAPES regular e manter as IESs buscando bons resultados de forma contínua, seu caráter burocrático pode deixar a oferta de programas sem possibilidade de inovação (Maccari & Martins, 2016). Por outro lado, a utilização de novas tecnologias na educação é atual e é necessária uma análise dos ambientes virtuais de aprendizagem (Costa et al., 2018).

Levando em consideração a necessidade que as IESs têm de se manter competitivas no mercado, às regras burocráticas; a necessidade de inovação; e a atual legislação brasileira, que regula o cadastramento e funcionamento da modalidade no país (Brasil, 2017b, 2017c), a inclusão de cursos na modalidade EaD pode trazer vantagens estratégicas para as IESs brasileiras.

Em 2018, aproximadamente 37% dos programas de pós-graduação stricto sensu aprovados pela CAPES e em funcionamento são programas de mestrado profissional (CAPES, 2018e, 2018e). A busca pela vantagem competitiva por parte das IESs brasileiras e o foco em resultados de aspecto prático justificam que este trabalho seja endereçado à modalidade de mestrado profissional.

2.1.1 Assimetria na distribuição de oferta de cursos de programas de pós-graduação *stricto sensu*

Em 2017, o Brasil teve 82.738 alunos titulados em programas de pós-graduação stricto sensu, distribuídos em mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico (CAPES, 2017a). Entretanto, apesar do avanço de programas de stricto sensu nas últimas décadas no país, o Brasil enfrenta o desafio de transpor barreiras geográficas, uma vez que a distribuição na quantidade de titulados não é simétrica entre suas unidades federativas (UFs) e regiões (Pardim, 2011a; Schmidt, Wenningkamp, Cielo, & Sanches, 2018a).

Quando analisadas por região, a quantidade de cursos e programas ofertados em determinadas regiões não é simétrica. Em 2017, o total entre cursos e programas ofertados no Brasil foi de 4.296, sendo que a Região Sudeste ofertou 1.916 deles,

cerca de 46,6% do total. A região Norte, ofereceu um total de 236 programas, representando aproximadamente 5,5% do total.

As regiões Sul e Nordeste, respectivamente, um total de 925 e 868 cursos ou programas, representando um total de 21,5% e 20,2% do total, respectivamente. À primeira vista, estas duas regiões brasileiras apresentaram um número aproximado de cursos e programas ofertados. No entanto, levando-se em conta que a população brasileira em 2017 era de 207.660.929 habitantes (IBGE, 2017), naquele ano foram ofertados 2,1 cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu a cada 100 mil habitantes no país, a região Sul oferecia 3,1 cursos ou programas a cada 100 mil habitantes, enquanto a região Nordeste, apenas 1,5.

Ainda sob esta perspectiva, é válido afirmar que a região Sudeste oferta 2,2 programas ou cursos a cada 100 mil habitantes. Esta relação, comparada com a da região Sul, de 3,1, dá indícios de que, apesar de ofertar 925 programas e cursos em 2017, contra 1.916 da região Sudeste, a região Sul ultrapassa a região Sudeste, em relação à quantidade de oferta a cada 100 mil habitantes.

A Tabela 1 apresenta quantidade de cursos e programas ofertados por região em 2017, de acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) (CAPES, 2017b, 2017a), com a reação a cada 100 mil habitantes de acordo com a distribuição da população brasileira naquele ano (IBGE, 2017).

Erro! Fonte de referência não encontrada.**. Quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* por região**

Região	Programas de Mestrado e Doutorado	Cursos de Doutorado	Cursos de Mestrado	Cursos de Mestrado Profissional	Total	Total a cada 100 mil habitantes
Norte	78	3	110	45	236	1,3
Nordeste	328	15	386	139	868	1,5
Sudeste	1.118	41	395	362	1.916	2,2
Sul	462	11	307	145	925	3,1
Centro-oeste	152	11	140	48	351	2,2
Total	2.138	81	1.338	739	4.296	2,1

Fonte: adaptado de CAPES (2017).

Além da quantidade de programas ou cursos ofertados, o GEOCAPES divulgou, em 2017, quantidade de alunos titulados no país e também por região. A quantidade de titulados segue uma distribuição semelhante à quantidade de oferta de cursos. No Brasil, de acordo com a população em 2017 (IBGE, 2017), foram tituladas 39,7 pessoas a cada 100 mil habitantes.

A região Sul teve 17.651 titulados e a região Nordeste, 14.576, representando, 21,4% e 17,7% do total de pessoas tituladas no país em 2017. Porém, quando o número de titulados é analisado levando-se em conta a população de cada região, o resultado apresentado é de que a cada 100 mil habitantes, a região Sul titulou, em 2017, 59,5 pessoas, enquanto a região Nordeste, 25,5.

A quantidade de pessoas tituladas em cursos e programas de pós-graduação stricto sensu por modalidade de oferta e com o total de titulados a cada 100 mil habitantes por região está apresentada na Tabela 2.

Erro! Fonte de referência não encontrada.Erro! Fonte de referência não encontrada..
Quantidade de alunos titulados em pós-graduação *stricto sensu* por região

Região	Doutores	Mestres (acadêmicos)	Mestres (profissionais)	Total	Total a cada 100 mil habitantes
Norte	526	2.243	644	3.413	19,0
Nordeste	3.248	9.329	1.999	14.576	25,5
Sudeste	12.273	23.233	5.641	41.147	47,3
Sul	4.339	11.466	1.846	17.651	59,5
Centro-oeste	1.205	4.035	711	5.951	37,5
Total	21.231	50.306	10.841	82.468	39,7

Fonte: adaptado de CAPES (2017).

2.1.2 Modalidades de oferta: programas de mestrado e doutorado profissionais e acadêmicos.

A pós-graduação *stricto sensu*, de forma mais ampla, tem como um de seus papéis sociais o desenvolvimento tecnológico, social e econômico, mas também atua na formação dos recursos humanos que atuam em diversas áreas (Schmidt, Wenningkamp, Cielo, & Sanches, 2018)

Ressaltando a relevância social e científica e a importância da conexão entre as universidades e as empresas, a legislação acerca dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi atualizada, ampliando as modalidades de oferta, incluindo o doutorado profissional (Brasil, 2017a). Assim, em 2018 a CAPES recebe o cadastro, aprova e avalia dois tipos de programas de mestrado e doutorado no Brasil: acadêmico ou profissional (CAPES, 2018d).

O mestrado profissional no Brasil foi tratado na legislação em 1995 (Fischer, 2005), quando era uma modalidade destinada a atender os que desejam aperfeiçoamento profissional, mas que não disponham de tempo integral para se dedicar à ciência ou como requisito para se obter o título de doutor, mas até 1996 não havia ainda nenhum programa de mestrado profissional no país (Melo & Oliveira, 2005; Takahashi, Verchai, Montenegro, & Rese, 2010).

Em 1997, foram recebidas quatro propostas de cursos desse tipo e, em 2005, havia 132 programas de mestrado profissionais reconhecidos pela Capes, ao passo que 1.803 (Melo & Oliveira, 2005). Em 2013, havia 350 programas (de Miranda, Novaes, & Avelar, 2013). Atualmente, são reconhecidos 805 programas com esta modalidade de oferta. (CAPES, 2018d). A proporção, em 2018, é de 36% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2018d), enquanto em 2010, representava 8,9% (de Miranda et al., 2013)

Suas características se diferem do mestrado acadêmico especialmente por conta de sua finalidade: possibilitar que a universidade contribua com a geração de valor agregado e aumento da competitividade das empresas e organizações, tanto públicas como privadas (Brasil, 2017a), adicionando valor social à comunidade em geral, por meio da profissionalização (da Silveira & Pinto, 2005).

Por conta desta finalidade, os trabalhos produzidos em programas de mestrado profissional devem ter caráter prático. Em suma, o mestrado acadêmico busca a imersão na ciência para formar futuros pesquisadores, enquanto o mestrado profissional tem seu foco direcionado à pesquisa empírica, que identifique problemas no mercado e os resolva utilizando rigor acadêmico (Fischer, 2005; Ribeiro, 2005).

Há ainda a questão do financiamento e custeio desses programas, já que em sua regulamentação está expresso que eles devem se autofinanciar, o que inviabilizaria as IESs públicas de ofertarem cursos de mestrado profissional, já que a Constituição Federal proíbe a captação de recursos diretamente de seus alunos (da Silveira & Pinto, 2005; Ribeiro, 2005).

No entanto, a CAPES fomenta, por meio de editais, a formação de programas que permitam oferta de MINTER (mestrado interinstitucional) e DINTER (doutorado interinstitucional): IESs públicas podem fazer parcerias com instituições privadas de outra localidade e oferecer os programas na modalidade profissional. Esta possibilidade é alternativa ao entrave relativo à proibição do financiamento de programas profissionais em IESs públicas, já que permitem a parceria delas com IESs privadas (Andrade, De Oliveira, Maccari, & Hollnagel, 2018).

Em suma, o objetivo de incluir a educação *on-line* nestes programas é ampliar o alcance da educação, com o objetivo de ter mais ofertas de cursos, por meio da cooperação entre instituições privadas e públicas (Pardim, 2011).

2.1.3 Modalidades de oferta, evolução e características do EaD

De acordo com Silva, Maciel, & Alonso (2017), a evolução tecnológica no âmbito da educação permitiu que os cursos regularmente oferecidos da modalidade presencial avançassem para uma nova seara, a dos cursos semipresenciais. Este processo é conhecido como hibridização, em que os cursos ofertados podem ser majoritariamente presenciais ou totalmente presenciais.

O caráter prático do mestrado profissional exige que os programas ofertados nessa modalidade tenham certa flexibilidade, podendo se valer da hibridização para enriquecer e facilitar o processo de aprendizagem, pautado pela inovação e aplicabilidade (Fischer, 2005).

A regulamentação do EaD pela CAPES tem como essência facilitar e ampliar o acesso da população à educação formal (Pardim & Maccari, 2014b), em direção ao cumprimento dos objetivos propostos pelo Ministério da Educação, ainda na década de 1990 (BRASIL, 1996).

Assim, um curso presencial, ao incluir TICs em seu programa sem que os alunos estejam presencialmente em sala de aula, mas dando ao professor mais liberdade de inovação e trabalho prático com seus alunos (Silva et al., 2017).

Um curso semipresencial pode, e deve utilizar também tecnologias, mas o que os difere de cursos presenciais é o local onde o aluno está: nesta modalidade, durante parte dele o aluno está em sala de aula, e no tempo restante, acessa às aulas *on-line*, que permite, inclusive, interação em tempo real (Pardim, 2011) .

É importante ressaltar que ainda que seja realizado à distância, os programas *stricto sensu* exigem, de qualquer forma, que exista um polo para que o aluno possa ter o apoio de um tutor, biblioteca e demais serviços necessários e exigidos pela legislação brasileira no que tange a educação formal (Brasil, 2017b).

Com base nessas diferenças e semelhanças entre as modalidades de ensino, percebe-se que a utilização do EaD procura levar o ensino ao aluno com dificuldade de acesso, e ainda permitir que ele tenha contato com o professor adequado a um programa (Takahashi et al., 2010).

Além da figura de um tutor, a evolução da educação *on-line* trouxe um desafio relacionado a recursos humanos, com a integração de profissionais que não são, em essência, da área pedagógica, mas que devem fazer parte da equipe dos programas na modalidade EaD: revisor, *designer instrucional*, diagramador, *web designer*, ilustrador, programador *web* e especialista audiovisual (Pardim & Maccari, 2014b).

2.1.4 Avaliação da CAPES da pós-graduação *stricto sensu*

A CAPES é o órgão do Ministério da Educação que tem a competência de, além de realizar o credenciamento, de avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Assim, seus processos de avaliação são divididos em entrada (avaliação de propostas de cursos novos) e permanência, que visa avaliar periodicamente os cursos em funcionamento (CAPES, 2018c).

No processo de credenciamento de novos cursos, a CAPES recebe as propostas das IESs e, com base nos mesmos princípios de reconhecimento e confiabilidade, critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e transparência (CAPES, 2018c), é realizada a avaliação das propostas e, caso obtenha nota 3, o programa tem seu funcionamento autorizado pela CAPES (Andrade et al., 2018)

A avaliação dos programas em funcionamento é realizada quadrienalmente e quando não obtém nota 3, o programa fica impedido de selecionar novos alunos até que atinja esta nota na próxima avaliação (Maccari, Almeida, Riccio, & Alejandro, 2014). A CAPES divide a avaliação em 49 áreas do conhecimento (CAPES, 2018c), que devem obedecer aos mesmos critérios de avaliação. No entanto, o comitê de avaliação de cada área pode fazer pequenas alterações e alterar o peso de alguns critérios em até 5% (Maccari, Lima, & Riccio, 2009).

Andrade et al (2018) apresentam os cinco critérios utilizados pela CAPES para avaliar programas em funcionamento. Tais critérios e seus desdobramentos podem ser avaliados qualitativamente ou quantitativamente e, este último, utilizando uma escala em que cada programa pode receber ser classificado como deficiente, fraco, regular, bom ou muito bom.

A CAPES é um caso exemplar de avaliação realizada com base em critérios legítimos (Maccari et al., 2009) e, além do processo de credenciamento dos programas, é realizada a avaliação quadrienal, cujos critérios estão apresentados na Tabela 3.

Erro! Fonte de referência não encontrada.Erro! Fonte de referência não encontrada.. **Critérios de avaliação da CAPES**

Critérios	Desdobramentos	Tipo de avaliação
Proposta do programa (Avaliada separadamente)	Áreas de concentração e linhas de pesquisa	Qualitativa
	Estrutura curricular	
	Infraestrutura	
	Inovação da formação de docentes	
Corpo docente (20%)	Formação dos docentes permanentes	Quantitativa
	Composição do corpo docente	
	Perfil do corpo docente em relação ao programa	
	Atividade docente permanente na pós-graduação	
	Atividade docente permanente na graduação	
Corpo discente – teses e dissertações (35%)	Percentual de defesas em relação ao corpo docente permanente	Qualitativa
	Compatibilidade com o orientador	
	Participação de autores discentes na pós-graduação e graduação	
	Dissertações e teses vinculadas a publicações	
	Tempo médio de titulação de mestres e doutores	Quantitativa
Produção intelectual (35%)	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	Quantitativa
	Distribuição de publicações qualificadas	
	Produção de alto impacto	
	Produção técnica ou tecnológica	Qualitativa
Impacto social (10%)	Inserção de impacto regional ou nacional	Qualitativa
	Integração e cooperação com outros programas	
	Visibilidade ou transparência do programa	

Fonte: adaptada de Maccari et al. (2009)

A utilização da educação *on-line* em programas de *stricto sensu*, apesar de seu caráter inovador, não muda o processo de avaliação, uma vez que a modalidade, seja presencial, semipresencial ou EaD, devem atingir os mesmos objetivos. A modalidade está ligada ao processo escolhido pelos programas para que seus objetivos sejam atingidos (Pardim, 2011).

2.2 EAD EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

O EaD no ensino superior no Brasil foi tratado pela primeira vez pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), em que expressamente dirige ao Poder Público a responsabilidade de veicular e desenvolver esta modalidade de ensino. Em 2005, foi prevista na legislação a utilização de EaD em todos os níveis de ensino, ainda que os cursos de Mestrado e Doutorado ainda estariam sujeitos à regulamentação adicional (Pardim & Maccari, 2014b).

No entanto, o EaD se tornou mais destaque no país após convênios firmados entre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com diversas instituições federais de ensino superior. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800/2006

com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no país, por meio do estímulo de criação de centros de formação permanente por meio de polos estrategicamente localizados (CAPES, 2018a).

Mesmo o Decreto nº 6.303 (2007) atribuindo à CAPES tal regulamentação, esta foi realizada pela Portaria Normativa nº 11 (2017), que regulamenta o credenciamento de IES e oferta de cursos superiores à distância e da Resolução nº 7 (2017), que normatiza o funcionamento dos programas de *stricto sensu* na modalidade EAD.

No Brasil, até 2018, não foram encontradas IESs brasileiras que ofertem cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD de forma integral. Por meio de busca de instituições programas regulamentados e avaliados pela CAPES, foram encontradas IESs particulares e públicas que oferecem cursos na modalidade semipresencial, além das onze universidades ofertadas pela UAB em parceria com outras IESs brasileiras (CAPES, 2018b).

2.2.1 Implementação da modalidade EaD em programas de pós-graduação *stricto sensu*

Apesar de a avaliação dos programas que utilizam educação *on-line* como modalidade de ensino não se diferenciar das demais por conta das diferenças entre elas (Pardim, 2011), em sua implementação e seu funcionamento são percebidas características peculiares, que merecem atenção.

O funcionamento de um curso EaD gera desdobramentos na equipe da IES (Instituição de Ensino Superior), já que há a necessidade de profissionais de *design* instrucional, diagramação, revisão, ilustração, programação *web* e especialista audiovisual e também nas TICs (Tecnologias da Informação) empregadas (Brasil, 2017b, 2017a).

Além do envolvimento de novos profissionais, a utilização da modalidade EaD provocou alterações no papel de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o aluno tem um papel mais ativo, ao passo que o professor se torna um agente passivo, guiando e motivando os alunos a construir seus próprios conhecimentos (Pardim & Maccari, 2014b). Ainda, de acordo com os autores, os outros profissionais passam a ser também responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação da aprendizagem.

Os desafios da inclusão da modalidade EaD, além das questões pedagógicas e da capacitação e inclusão de novos profissionais, ainda há a preocupação com a infraestrutura adequada com tecnologia padrão e de alto nível, com preocupação constante com as ferramentas de interação e comunicação ente professores e alunos (Alves, 2016).

2.3 GESTÃO DE PROJETOS

2.3.1 Gestão de projetos e gerenciamento de projetos

Gerenciamento de projetos como forma de encontrar formas de gestão para organização, de acordo com características peculiares (Geraldi & Söderlund, 2018).

Apesar de a gestão de projetos não ser caracterizada como uma teoria, e sim como uma disciplina (Koskela & Howell, 2002), vem contribuindo com estudos acerca da organização, uma vez que estudiosos sobre organizações passaram a considerar diferentes formas organizacionais e, consequentemente, entendo que organizações não são apenas teoria, mas também campo e objeto de pesquisa (Geraldi & Söderlund, 2018).

Ao passo que as organizações vêm sendo flexibilizadas em estudos acadêmicos, os estudos acerca de gerenciamento de projetos também vêm se aprimorando. Koskela & Howell (2002) afirmam que a teoria do projeto é a que estuda projetos como um mapa de operações, enquanto a teoria do gerenciamento trata do ciclo de vida e ferramentas gerenciais utilizadas em projetos.

Apesar de os modelos de gestão (teoria do gerenciamento) e de gerenciamento (teoria do projeto) terem sido apresentados de forma preditiva pelos profissionais do mercado de projetos, como se um modelo atendesse a projetos em geral, ao longo do tempo os estudos apresentaram outros modelos, entendendo que o sucesso de projetos não dependia apenas da eficiência e efetividade, mas também dos benefícios que eles deixam despois de concluídos (Chih & Zwikae, 2014).

Nesse sentido, Shenhar & Dvir (2007) apresentam um modelo de sucesso em projetos, em que conhecer o tipo de projeto é fundamental para a utilização do modelo, que trata de quatro dimensões em que os projetos podem ser categorizados em níveis, de acordo com sua complexibilidade, inovação, tempo e tecnologias envolvidas. Os autores o chamam de modelo adaptativo.

2.3.2 Ciclo de vida de projetos

A sexta edição do guia *PMBoK® (PMI, 2017),* um dos guias mais utilizados na comunidade de projetos (Carvalho & Rabechini Jr, 2017), apresenta o ciclo de vida de projetos de uma forma contingencial: os ciclos de vida podem ser preditivos ou adaptativos. De acordo com o guia, os ciclos preditivos, conhecidos como em cascata, são os clássicos. Os ciclos adaptativos podem ser iterativos, incremental ou ágil, à medida que os requisitos são elaborados de tempo em tempo.

Apesar da tendência de estudos recentes, assim como o *PMBoK®,* abordarem a adaptação em projetos de formas diferentes, este trabalho utilizará o modelo de Shenhar & Dvir (2007) por se tratar de um modelo validado e aceito na comunidade acadêmica, bem como ter um questionário também validado que pode ser aplicado nas etapas de realização da pesquisa, de acordo com o exigido pela metodologia.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo visa apresentar as estratégias que se pretende adotar para o atingimento do objetivo deste trabalho. O método, ou estratégia de investigação, é o que dá uma direção específica ao trabalho (Creswell, 2010), é a forma sistemática e racional de se alcançar o objetivo da pesquisa (Lakatos & Marconi, 2003).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Neste trabalho, pretende-se utilizar o método Delphi. Este método têm sido utilizado em muitos trabalhos acadêmicos da área da Administração por possibilitar a estruturação de um grupo de discussão, de forma anônima (Spickermann, Zimmermann, & von der Gracht, 2014).

Originalmente desenvolvido para consultar especialistas, estruturando-as de forma a gerar uma estimativa de como o que está sendo consultado vai ocorrer na prática, por conta de rodadas de interação anônima, com *feedbacks* entre elas, reduz as chances de haver influências psicológicas ou de vícios do mercado (Silva, 2018).

REFERÊNCIAS

Alves, L. C. R. (2016). *Distance Higher Education: Challenges, Prospects and Possibilities.* 17.

Andrade, E. F. da S., De Oliveira, J., Maccari, E. A., & Hollnagel, H. (2018). Inovação em um contexto isomórfico nos Programas De Pós-Graduação Stricto Sensu em administração. *Revista Gestão & Tecnologia*, *18*(2), 100–127. https://doi.org/10.20397/2177-6652/2018.v18i2.1415

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. , Pub. L. No. Lei nº 9.394 (1996).

Brasil. *Portaria nº 389 de 2017*. , Pub. L. No. 389 (2017).

Brasil. *PORTARIA NORMATIVA No 11, DE 20 DE JUNHO DE 2017*. , (2017).

BRASIL. *PORTARIA Nº 275, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 - Diário Oficial da União*. , Pub. L. No. PORTARIA Nº 275 (2018).

CAPES. (2017). GEOCAPES - Distribuição de programas de pós graduação no Brasil. Recuperado 10 de março de 2019, de GEOCAPES website: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/

CAPES. (2018a). Educação a Distância. Recuperado 8 de dezembro de 2018, de http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia

CAPES. (2018b, janeiro 10). PROEB. Recuperado 2 de dezembro de 2018, de http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb

CAPES. (2018c, novembro 16). Sobre a Avaliação. Recuperado 7 de dezembro de 2018, de http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao

CAPES. (2018d, dezembro 2). Plataforma Sucupira. Recuperado 2 de dezembro de 2018, de Plataforma Sucupira website: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#

Chih, Y. & Zwikael, Ofer. (2015). Project benefit management: A conceptual framework of target benefit formulation. International Journal of Project Management, Volume 33, Issue 2, https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.06.002.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, quantitativo e misto* (3 ed. Lopes, M.). Porto Alegre: Springer Netherlands.

Da Silveira, V. O., & Pinto, F. C. de S. (2005). *Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional*.

De Miranda, M. G., Novaes, A. M. P., & Avelar, K. E. S. (2013). *Mestrado profissional interdisciplinar em desenvolvimento local: uma proposta inovadora Interdisciplinary professional master in local development: an innovative approach Maestría profesional interdisciplinaria en desarrollo local: una propuesta innovadora*. *10*(19), 24.

Fischer, T. (2005). *Mestrado profissional como prática acadêmica*. *2*(4), 6.

Geraldi, J., & Söderlund, J. (2018). Project studies: What it is, where it is going. *International Journal of Project Management*, *36*(1), 55–70. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.06.004

Koskela, L., & Howell, G. (2002). *The Underlying Theory of Project Management Is Obsolete*. Conference apresentado em PMI® Research Conference 2002: Frontiers of Project Management Research and Applications, Seattle, Washington. Recuperado de http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/9400/

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Maccari, E. A., Almeida, M. I. R. de, Riccio, E. L., & Alejandro, T. B. (2014). Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir sos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Revista de Administração*, *49*(2), 369–383. https://doi.org/10.5700/rausp1152

Maccari, E. A., Lima, M. C., & Riccio, E. L. (2009). Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, *11*(25). https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n25p68

McKee, M. C., Mills, A. J., & Weatherbee, T. (2005). Institutional Field of Dreams: Exploring the AACSB and the New Legitimacy of Canadian Business Schools. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, *22*(4), 288–301. https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.2005.tb00375.x

Melo, K. V. A., & Oliveira, R. R. (2005). *Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional*. *2*(4), 19.

Oliveira, A. S. de, & Sette, R. de S. (2010). Avaliação do suporte e Assistência para alunos de cursos de pós-graduação lato sensu a distância. *@mbienteeducação*, *3*(2), 13.

Pardim, V. I. (2011). UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. *São Paulo*, 163.

Pardim, V. I., & Maccari, E. A. (2014a, novembro 3). *A educação a distância na pós-graduação stricto sensu brasileira: limites e possibilidades*. 1. https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.1

Pardim, V. I., & Maccari, E. A. (2014b, novembro 3). *A educação a distância na pós-graduação stricto sensu brasileira: limites e possibilidades*. 1. https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.1

Pires, P. C. V. (2018). *The effects of university reputation on the perceived employability of busi-ness/management job applicantsPaulo César Vieira Pires*. Universidade do Porto, Porto.

Project Management Institute [PMI] (2017a). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge [PMBoK® Guide]*, 6th ed. Newtown Square, USA: Author, p. 762.

Ribeiro, R. J. (2005). *O mestrado profissional na política atual da Capes*. *2*(4), 8.

Scafuto, I. C., Maccari, E., Serra, F., & Moura, R. (2017). O que tem sido estudado sobre escolas de negócio? A evolução dos trabalhos e a estrutura intelectual que os suporta. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, *10*(1), 234. https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n1p234

Shenhar, A. J., & Dvir, D. (2007). *Reinventing project management*: the diamond approach to successful growth and innovation. Boston, USA: Harvard Business School Press, p. 276.

Schmidt, C. M., Wenningkamp, K. R., Cielo, I. D., & Sanches, F. C. (2018). Produção Científica do Grupo de Pesquisa em Secretariado Executivo Bilíngue Rumo ao Stricto Sensu: mutatis mutandis. *Revista de Gestão e Secretariado*, *9*(1), 18–41. https://doi.org/10.7769/gesec.v9i1.732

Santos, T. (2018). Método Delphi Aplicado em Pesquisas de Gestão de Projetos: Uma Perspectiva Além do Consenso. International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability, 2018, São Paulo.

Silva, M. R. C., Maciel, C., & Alonso, K. M. (2017). Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. *RBPAE*, *33*, 095–117. https://doi.org/2017

Spickermann, A., Zimmermann, M., & von der Gracht, H. A. (2014). Surface- and deep-level
diversity in panel selection - Exploring diversity effects on response behaviour in
foresight. *Technological Forecasting and Social Change*, *85*, 105–120.

Takahashi, A. R. W., Verchai, J. K., Montenegro, L. M., & Rese, N. (2010). MESTRADO PROFISSIONAL E MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E DESAFIOS AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL. *Administração: Ensino e Pesquisa*, *11*(4), 551. https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.129