

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS - PPGP**

**PRÁTICAS ADAPTATIVAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS NA  
PROPOSIÇÃO DE NOVOS CURSOS *STRICTO SENSU* PROFISSIONAIS A  
DISTÂNCIA**

**LUIZ FELIPE PINTO DE SOUZA**

São Paulo

2020

**LUIZ FELIPE PINTO DE SOUZA**

**PRÁTICAS ADAPTATIVAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS NA  
PROPOSIÇÃO DE NOVOS CURSOS *STRICTO SENSU* PROFISSIONAIS A  
DISTÂNCIA**

**ADAPTATIVE PROJECT MANAGEMENT PRACTICES IN PROPOSING NEW  
PROFESSIONAL *STRICTO SENSU* DISTANCE LEARNING COURSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari  
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Rogério Mazieri

São Paulo

2020

Luiz Felipe Pinto de Souza

**PRÁTICAS ADAPTATIVAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS NA  
PROPOSIÇÃO DE NOVOS CURSOS *STRCITO SENSU* PROFISSIONAIS A  
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, \_\_\_ de fevereiro de 2020.

---

Presidente: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari – Orientador(a), UNINOVE

---

Membro: Prof. Dr. Marcos Rogério Mazieri – Coorientador, UNINOVE

---

Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Nome – NOME DA IES

---

Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Nome – NOME DA IES

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, Eveli Pinto, que fez o possível e o impossível para que eu conquistasse meus objetivos, me ensinando a lutar pelo meu sucesso.

## AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Emerson Antonio Maccari, por me incentivar a aproveitar ao máximo todas as disciplinas sem que me desviasse dos objetivos desta pesquisa. Sua determinação em trazer resultados relevantes para a sociedade me inspirou durante todo o processo.

Agradeço ao meu coorientador, prof. Dr. Marcos Rogério Mazieri, que me ajudou a estruturar o trabalho, contribuindo para minha evolução. Aproveito para agradecê-lo, também, por suas aulas de métodos quantitativos e de análise de dados, quando pude entender o mundo sob um outro ponto de vista e aguçar minha capacidade de análise.

Aos demais professores do programa, meus mais profundos agradecimentos. Sob a coordenação da prof. Dr<sup>a</sup>. Cristina Dai Prá Martens, cada membro do corpo docente teve sua contribuição para que eu chegasse até aqui, seja pelos conhecimentos passados nas aulas, participação em eventos, ou por estarem sempre à disposição para um desabafo.

Agradeço aos meus colegas, Pedro e Tatiana, que estiveram sempre ao meu lado. Graças a eles, encarei cada tombo como um tropeço. Cada vez que eu pensei em me desanimar, a dedicação, o entusiasmo, a garra e a dedicação da Tatiana me desencorajaram a lamentar ou recuar.

Agradeço à minha mãe, que me apoiou em todas as decisões e me ajudou de todas as formas possíveis, lutando contra tudo e contra todos para que eu sempre lutasse por meus sonhos.

Ao meu marido, Iuri Sidney Bessa, agradeço por ser um grande exemplo e inspiração para mim: pessoalmente, um ser humano com um coração enorme, que luta por justiça e equidade e profissionalmente, por ser um professor talentoso e um pesquisador dedicado, ético e que acredita no desenvolvimento do nosso país.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha evolução, aos entrevistados que dispensaram muito de seu tempo para este trabalho e a todos que deram opiniões, contribuições. Todos foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

## RESUMO

O gerenciamento de projetos vem sendo utilizado como esquema gerencial de instituições de ensino, como forma de obter resultados que estejam de acordo com a estratégia das instituições. A oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é norteada pela CAPES, tanto por meio de direcionamento como com as avaliações realizadas por ela, tanto para a entrada quanto para a permanência de cursos no Sistema Nacional de Pós-graduação - SNPG. No entanto, o direcionamento para a oferta desses cursos a distância ainda não está detalhado pela CAPES. Nesse sentido, a ficha de avaliação da CAPES está em processo de atualização, o que pode dificultar as IES na elaboração de proposta de novo curso, especialmente na modalidade a distância. Utilizando *Design Science Research*, este trabalho tem como objetivo propor um modelo, criado a partir das práticas adaptativas de gerenciamento de projetos, uma vez que a adaptação permite gerenciar melhor projetos levando em consideração sua incerteza. Práticas adaptativas de projetos são ações, técnicas e ferramentas que são utilizados em gerenciamento de projetos e vêm sendo utilizadas também por instituições de ensino. O trabalho foi pautado no modelo conceitual gerado a partir de revisão bibliográfica em torno de modelos de gestão de pós-graduação, educação a distância e práticas adaptativas de projeto. Com especialistas, entendeu-se a forma de como os cursos presenciais são criados e têm suas propostas submetidas e aprovadas e foram percebidas as dificuldades encontradas por esses profissionais ao combinar sua experiência em cursos presenciais com as diretrizes incipientes para a criação de cursos a distância. Após análise dos dados triangulados com a utilização do MAXQDA, *software* de análise qualitativa de dados, foram identificados elementos-chave no processo de criação de cursos. Com base nesses elementos, foi criado o artefato chamado 'Modelo de criação de MP a distância', que possui os seguintes elementos: (1) etapas, em que são descritas as atividades sequenciadas do projeto de desenvolvimento do curso; (2) quais práticas adaptativas podem ser aplicadas em cada atividade, seja um ação, técnica ou ferramenta; e (3) a indicação da equipe responsável e atuante em cada etapa.

**Palavras-chave:** práticas adaptativas de projetos; ensino a distância; *stricto sensu*.

## ABSTRACT

Project management has been used as a management scheme for educational institutions to obtain results that are in accordance with the institutions' strategy. The offer of *stricto sensu* postgraduate courses in Brazil is guided by CAPES, both through guidance and with the evaluations carried out by it, both for the entry and for the permanence of courses in the National Postgraduate System (SNPG). However, the direction for offering these distance courses is not yet detailed by CAPES. Furthermore, the CAPES evaluation form is in being updated, which may make it difficult for HEIs to prepare a new course proposal, especially in distance learning. Using Design Science Research, this work aims to propose a method, created from adaptive project management practices, since adaptation allows better management of projects considering their uncertainty. Adaptive project practices are actions, techniques and tools that are used in project management and have also been used by educational institutions. The work was based on the conceptual model generated from a bibliographic review on postgraduate management models, distance education and adaptive design practices. Interviewing specialists, it was understood how the courses are created and their proposals submitted and approved, and the difficulties encountered by these professionals when combining their experience in face-to-face courses with the incipient guidelines for the creation of distance courses were perceived. Based on these elements, the so-called 'Distance MP creation model' was created or manufactured, which has the following elements: (1) stages, in which they are described as sequential activities of the course development project; (2) which adaptive practices can be applied to each activity, be it an action, technique or tool; and (3) an indication of the team responsible and active in each stage.

**Keywords:** adaptive project practices; distance learning; *stricto sensu*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCN: Avaliação de Propostas de Cursos Novos

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES/CNE: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional da Educação

CTC-ES: Conselho Técnico-Científico da Educação Superior

DAV: Diretoria de Avaliação

DSR: *Design Science Research*

DOU: Diário Oficial da União

EAD: Educação a Distância

GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas

IES: Instituição de Ensino Superior

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

PNDU: Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

PGPG: Plano Nacional de Pós-Graduação

PROEB: Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica

SNPG: Sistema Nacional de Pós-graduação



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Clusters e suas premissas.....	43
Quadro 2. Ficha de avaliação dos Mestrados Profissionais .....	45
Quadro 3. Nova Ficha de Avaliação CAPES .....	49
Quadro 4. Do gerenciamento de projetos tradicional ao adaptativo.....	53
Quadro 5. Elementos das listas simplificadas de práticas .....	54
Quadro 6. Analogia entre ciclo de vida do projeto e diretrizes da CAPES.....	59
Quadro 7. Características em comum.....	61
Quadro 8. Práticas de projeto adequadas para a fase de início de projeto.....	64
Quadro 9. Tipos de artefato .....	67
Quadro 10. Especialistas entrevistados .....	70
Quadro 11. Fontes de evidência, objetivos e perguntas .....	72
Quadro 12. Codificação das perguntas por blocos .....	75
Quadro 13. Modelo de gestão da pós-graduação.....	79
Quadro 14. Demanda para a criação de cursos novos .....	81
Quadro 15. Práticas gerenciais utilizadas pelos entrevistados .....	87
Quadro 16. Profissionais participantes do processo de criação.....	92
Quadro 17. Premissas e seus reflexos no artefato .....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantidade de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por região.....	28
Tabela 2. Quantidade de alunos titulados em pós-graduação <i>stricto sensu</i> por região .....	29
Tabela 3. Quantidade de programas pós-graduação <i>stricto sensu</i> da área de Administração por região .....	30

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de gestão de Pós-graduação .....	34
Figura 2. Processos de avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação.....	35
Figura 3. Processos de avaliação de entrada de cursos novos no SNPG.....	36
Figura 4. A sequência contínua dos ciclos de vida do projeto .....	52
Figura 5. Linha do tempo das dimensões do Sucesso .....	57
Figura 6. Ciclo de vida do projeto .....	57
Figura 7. Fases clássicas do projeto modificadas para uma abordagem iterativa adaptativa...	58
Figura 8. Foco do presente estudo .....	60
Figura 9. Modelo conceitual.....	65
Figura 10. Modelo de desenvolvimento de MP a distância.....	97

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>XI</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	19
1.2 OBJETIVOS.....	21
1.2.1 Geral .....	21
1.2.2 Específicos.....	21
1.3 JUSTIFICATIVA .....	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	24
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 GESTÃO ESTRATÉGICA DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> .....	25
2.1.1 Assimetria na distribuição de oferta de cursos e programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	26
2.1.2 Programas de mestrado e doutorado profissionais e acadêmicos.....	30
2.1.3 Modelo de gestão de programas de pós-graduação.....	32
2.1.4 Entrada de cursos e programas no SNPG.....	35
2.1.5 Educação a distância: definição, evolução e características.....	38
2.1.6 Ambientes ideais de ensino-aprendizagem .....	42
2.1.7 Avaliação da CAPES da pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	44
2.2 GERENCIAMENTO ADAPTATIVO DE PROJETOS .....	51

2.3	MODELO CONCEITUAL .....	58
<b>3</b>	<b>MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
3.1	DESIGN SCIENCE RESEARCH.....	66
3.1.1	Artefato.....	67
3.1.2	Generalização de classe de problemas .....	67
3.2	UNIDADE DE ANÁLISE.....	68
3.3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	68
3.3.1	Identificação do problema .....	69
3.3.2	Amostra e coleta de dados.....	69
3.3.3	Entrevista semiestruturada .....	71
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	73
3.5	CODIFICAÇÃO .....	74
3.6	CONCEPÇÃO DO ARTEFATO .....	75
3.7	DEMONSTRAÇÃO E VALIDAÇÃO DO ARTEFATO .....	75
3.8	COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....	76
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>77</b>
4.1	POSICIONAMENTO DOS ENTREVISTADOS .....	77
4.2	MODELO DE GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	78
4.3	AVALIAÇÃO DA CAPES EM EAD .....	84
4.4	PRÁTICAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS .....	86
4.5	ENSINO A DISTÂNCIA .....	89
<b>5</b>	<b>ARTEFATO .....</b>	<b>93</b>
5.1	PROPOSIÇÃO DO ARTEFATO.....	93
5.2	DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO.....	93
5.3	DEMONSTRAÇÃO DO ARTEFATO .....	95

5.4	COMUNICAÇÃO DO ARTEFATO .....	105
<b>6</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA .....</b>	<b>105</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
7.1	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	108
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE B – CRITÉRIO DE PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A distribuição da oferta dos cursos de pós-graduação no Brasil, bem como o resultado da avaliação dos programas existentes é assimétrica, fazendo com que as regiões Sul e Sudeste se diferenciem das regiões Norte e Nordeste (Andrade, Oliveira, Maccari, & Hollnagel, 2018; CAPES, 2014a; Tourinho & Bastos, 2010). Porém, com a educação a distância, essa assimetria pode ser diminuída, pois, ela aumenta o alcance à educação (Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski, & Tamin, 2011; Pardim & Maccari, 2014).

A utilização de EaD em cursos de pós-graduação *stricto sensu* está em fase inicial de implementação no Brasil, visto que apesar de esta modalidade ter sido incentivada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), foi em 2017 que a legislação brasileira passou a regulamentar a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância (Costa, Fofonca, & Sartori, 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 de pós-graduação *stricto sensu* a distância (Brasil, 2017a). Até 2018, a implementação da modalidade EaD era considerada complexa pelo fato de a regulamentação não ser suficiente (Costa et al., 2018).

A oferta de programas EaD desses programas foi regulamentada em 2018 (Brasil, 2018), mas foi revogada com a Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019 (2019), que normatiza a submissão de propostas na modalidade a distância e dispõe a forma como estes cursos e programas serão avaliados e como deve ser composta suas equipes de docência e apoio (Portaria nº 90, 2019).

Apesar de a legislação regulamentar a criação de cursos *stricto sensu* a distância, a implementação de cursos neste formato e modalidade apresenta características interdisciplinares, que envolvem tecnologia, gestão, políticas públicas e métodos de ensino-aprendizagem, caracterizando um ambiente multidisciplinar (Joly, Silva, Dias, & Martins, 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. Em 2014, havia 6 (seis) programas de pós-graduação na modalidade semipresencial e todos eram programas de

mestrado profissional (Pardim & Maccari, 2014). Em 2019, este número era de 12 (doze) (CAPES, 2019j). Todos eles são Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica (PROEB), oferecido pela CAPES a professores do Brasil, com polos em IES ao redor do país (CAPES & Moser, 2018).

Com as leis, normas e regulamentações publicadas de 2017 a 2019, é permitido que IES façam propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância. Para isso, as IES devem, além de seguir os requisitos que concernem a EaD, se atentar ao processo de submissão de propostas de cursos novos.

A entrada de novos cursos e programas *stricto sensu* no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) é realizada por meio da Avaliação de Proposta de Cursos Novos (APCN), seguindo as diretrizes de avaliação propostos na Portaria nº 33, de 2019, publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inclusive de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância, (CAPES, 2019a, 2019b). Com a possibilidade das IES submeterem propostas de cursos novos na modalidade a distância, os gestores dessas instituições devem atentar-se à legislação e à regulamentação vigentes acerca de cursos nesta modalidade: Decreto nº 9057/2017, Resolução CNE/CES nº 07/2017 e Portaria CAPES nº 90/2019 (CAPES, 2019c).

As IES, em geral, sofrem uma pressão institucional por meio dos sistemas de ranqueamento que se estabeleceram mundialmente como forma de avaliação (McKee, Mills, & Weatherbee, 2005; Scafuto, Backes, & Maccari, 2017). Verifica-se que tem aumentado o isomorfismo nas IES, quando as instituições passam a agir da mesma forma que as IES bem avaliadas (Scafuto et al., 2017). A avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela CAPES que, é reconhecida mundialmente por sua eficácia (Mezzaroba & Maccari, 2017).

Os desafios que se apresentam aos profissionais da gestão estratégica de IES na criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância se apresenta de três formas: o ineditismo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD; o fato de que, apesar de ser regular e buscar a melhoria contínua, a Avaliação da CAPES dificulta a inovação, dada à sua burocratização (Teixeira, Maccari, & Martins, 2016); e a preocupação da CAPES com o futuro destes cursos (CAPES, 2018b).



Diante da ausência de padrões para a submissão de cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância, as IES dependem de modelos internacionais, de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. No entanto, estes modelos não são criados e operados nos moldes dos critérios de avaliação da CAPES, que exerce pressão institucional sobre as IES.

O conhecimento do corpo docente, aliados às práticas pedagógicas, não são suficientes para atender às expectativas estratégicas de IES e o gerenciamento de projetos pode contribuir com a gestão estratégica dessas instituições (Austin, Browne, Haas, Kenyatta, & Zulueta, 2013).

Os programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil são regulamentados e avaliados pela CAPES, tanto em relação à entrada quanto à permanência deles no SNPG. O SNPG abarca os programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que entraram e permanecem no sistema (CAPES, 2019k).

A submissão de propostas de novos cursos tem um prazo, determinado anualmente pela CAPES (CAPES, 2019c). Em 2019, o período para submissão foi de 1º de julho a 9 de agosto (CAPES, 2019c). Assim, o processo de entrada no SNPG vai desde a idealização do novo curso ou programa pela IES, passando pela submissão da proposta até a data estabelecida pela CAPES e, sendo aprovado, o novo curso tem o prazo de 24 meses para iniciar suas atividades (CAPES, 2017a).

Entendendo que cada curso ou programa tem sua identidade, podendo visar atingir diferentes objetivos e atender a diversos tipos de público, que há de se respeitar um prazo para que todo o processo aconteça, e que este possível novo curso dependerá de recursos e, conseqüentemente, de investimentos, a proposta de novos cursos caracteriza-se como um projeto. Isto pois cada programa ou curso têm objetos singulares e características específicas e o processo de aprovação na APCN tem um prazo determinado. Estas características caracterizam um projeto (Carvalho & Rabechini Jr, 2017; Kerzner, 2017; PMI, 2017a).

Estudos acerca de gestão de projetos têm evoluído com resultados que mostram 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, 2015; Gorod, Hallo, & Nguyen, 2018), o que vai ao encontro da preocupação da CAPES com a implementação da modalidade EaD nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Tal preocupação está ligada ao seu resultado, uma vez que visa manter a qualidade destes programas (CAPES, 2018b).

Nesse sentido, Shenhar & Dvir (2007) pontuam que o sucesso de projetos é composto por cinco dimensões: sendo que apenas a primeira está relacionada à eficiência. Dessa, forma, o sucesso de projetos sob este ponto de vista corrobora com a visão da CAPES (2018b) e dos objetivos de programas de pós-graduação *stricto sensu* profissionais.

Como cada projeto tem suas características próprias, práticas preditivas de projeto nem sempre são suficientes ou totalmente adequadas. Assim, Shenhar & Dvir (2007) recomendam práticas adaptativas de gerenciamento de projetos, para que práticas sejam adequadas às necessidades particulares a cada caso.

O presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo as propostas de cursos novos, a distância, de mestrado profissional. Esta delimitação foi estabelecida uma vez que os mestrados profissionais têm como objetivo gerar resultados aplicáveis à prática (CAPES, 2018a, 2019d), que pode contribuir com o desenvolvimento econômico de determinadas regiões do Brasil (Paik, 2018). Além disso, propostas de cursos de doutorado a distância são permitidas somente após o primeiro ciclo de avaliação do mestrado a distância já em operação, compondo o programa já existente (CAPES, 2019i).

Ainda, este projeto está delimitado a cursos da área da Administração, uma vez que é o curso de bacharelado mais ofertado no país (INEP, 2019), o que significa que há um grande número de egressos que podem optar por continuar seus estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas que não têm acesso aos programas, por conta da falta de oferta suficiente de programas ou cursos na modalidade profissional na área (CAPES, 2018a). Os cursos na modalidade a distância podem ser uma boa opção também para interessados que precisem de uma grade horária mais flexível, em que eles possam gerir seus próprios estudos.

A análise de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância será feita por comissões da CAPES, necessariamente com a participação de especialistas em educação a distância (CAPES, 2019i). No entanto, até o momento da realização deste estudo, a CAPES não detalhou o perfil dos especialistas nem publicou qualquer tipo de regulamentação que especifique quais aspectos especificamente serão avaliados e ainda, se serão feitas análises qualitativas, quantitativas e quais indicadores serão analisados.

Diferentemente dos cursos de pós-graduação a distância, os cursos já avaliados pelo APCN e que permanecem no sistema após as avaliações quadrienais realizadas pela CAPES servem como diretrizes para cursos novos, uma vez que o sistema de avaliação contribui com a

melhoria dos cursos e programas ofertados (Maccari, Almeida, Nishimura, & Rodrigues, 2009a).

Devido à falta de diretrizes, tanto por isomorfismo quanto por falta de regulamentações mais específicas, este trabalho tem o objetivo de gerar um artefato que possa servir como modelo que possa apoiar os gestores de IES na elaboração de propostas de cursos novos a distância. Para a realização deste trabalho, faz-se uso do *Design Science Research* (DSR), que sob um paradigma pragmático, gera artefatos, que podem ser utilizados para resolver problemas de ordem prática em organizações (Gregor & Hevner, 2013). Artefatos podem ser constructos, modelos, métodos, instanciações ou novas teorias (Hevner, March, Park, & Ram, 2004). O artefato gerado por este trabalho trata-se de um modelo.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A oferta de cursos de pós-graduação na modalidade EaD pode contribuir com a diminuição das assimetrias regionais encontradas na oferta e avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração no país, deixando a oferta mais acessível nas regiões onde atualmente não há cursos ofertados (CAPES, 2018b, 2019i; Pardim & Maccari, 2014).

No entanto, apesar de atualmente ser possível submeter propostas de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância (Brasil, 2017c; CAPES, 2017a, 2019i), não há um padrão conhecido de práticas utilizadas na execução destes programas ou cursos, bem como na proposição de cursos com este perfil. Ou seja, apesar de as IES estarem num ambiente isomórfico, em que uma IES tem como base as práticas de outras para ofertar cursos de forma similar (Scafuto et al., 2017; Teixeira et al., 2016), por se tratar de uma oferta inédita no Brasil, os gestores de programas das IES brasileiras não têm um parâmetro a seguir.

A portaria nº 90, de 24 de abril de 2019 regulamenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. Ela apresenta requisitos específicos desta modalidade, como as exigências constadas dos seus artigos 7 e 8:

Art. 7º - Na oferta de programas *stricto sensu* a distância devem ser obrigatoriamente realizados de forma presencial:

I - estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previstos nos respectivos regulamentos;

II - pesquisas de campo, quando se aplicar; e

III - atividades relacionadas a laboratórios, quando se aplicar.

Art. 8º - As atividades presenciais previstas no projeto dos cursos poderão ser realizadas na sede da(s) instituição(ões), em ambiente profissional ou em polos de educação a distância, que deverão ser regularmente constituídos e deverão acompanhar a proposta atendendo aos requisitos da organização da pesquisa adotada pela instituição.

Parágrafo único. A criação de polo de educação a distância, para curso *stricto sensu*, regulada por esta Portaria, de competência da instituição de ensino já credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada a autorização da Capes através de instrumento específico. (CAPES, 2019i)

De acordo com o parágrafo único do Art. 8º da Portaria 90, como citado, se a IES já estiver credenciada para ofertar curso nesta modalidade, receberá autorização da CAPES por instrumento específico.

No que tange a avaliação das propostas de novos cursos na modalidade a distância, a CAPES postula que avaliação pertinente a cursos nesta modalidade terão comissões próprias com a participação de especialistas em EaD (CAPES, 2019i). No entanto, ainda não houve publicações a este respeito, a não ser de notícias acerca da formação das comissões e seus objetivos (CAPES, 2018b).

A pressão institucional exercida pela CAPES, por meio de seus instrumentos de avaliação e dos resultados com ele obtido gera um comportamento isomórfico entre as instituições resultados (Andrade et al., 2018; Scafuto et al., 2017; Teixeira et al., 2016). Portanto, a falta desse instrumento para cursos a distância faz com que as IES que submetam cursos ou programas ao sistema APCN sejam pioneiras. Isso significa que somente será possível estudar os resultados desses programas após a aprovação e permanência desses cursos no SNPG.

O gerenciamento de projetos pode contribuir com as IES e seus gestores, à medida que facilite a criação de um curso novo, já que os conhecimentos do corpo docente, aliados às práticas pedagógicas, não são suficientes para atender às expectativas estratégicas destas instituições (Austin et al., 2013).

Estudos acerca de projetos têm evoluído para uma forma holística de se observar a gestão de projetos enquanto modelo gerencial (Svejvig & Andersen, 2015) e, atualmente, é considerado um projeto bem sucedido aquele que tem como foco os benefícios atingidos com sua realização (Badewi, 2015; Chih & Zwikael, 2015).

As metodologias de gestão de projetos, antes preditivas, têm se tornado adaptativas, especialmente em projetos estratégicos, pois cada projeto pode ser de um tipo, ter graus de

complexidade e porte diferente (Carvalho & Rabechini Jr, 2017; Marques Junior & Plonski, 2011; PMI, 2017a; Shenhar, 2001; Shenhar, Milošević, Dvir, & Thamhain, 2007). Nas práticas adaptativas, há iteração entre o projeto e o produto (Marques Junior & Plonski, 2011) e buscam o sucesso dos projetos, disciplinando a análise de benefícios e riscos esperados (Shenhar et al., 2007).

Desta forma, tanto a escassez de regulamentações e avaliações realizadas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, quanto a necessidade de prover os gestores de IES com elementos ainda pouco trabalhados na literatura e prática, o artefato gerado com este trabalho pode contribuir com a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância no Brasil.

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 modelo de gestão que visa o atingimento dos objetivos estratégicos de organizações, inclusive em projetos educacionais, tem-se a seguinte pergunta de pesquisa: **Como a adoção do gerenciamento adaptativo de projetos pode contribuir com a elaboração de propostas de cursos de mestrado profissional a distância no sistema de avaliação da CAPES?**

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Geral

Propor um artefato de gerenciamento adaptativo de projetos que contribua com o processo de elaboração de propostas de cursos de mestrado profissional a distância no sistema de avaliação da CAPES.

### 1.2.2 Específicos

Como objetivos específicos, esse estudo pretende:

- a) Entender, junto a especialistas, como gestores de IEs submetem propostas no sistema de avaliação da CAPES;
- b) Identificar as dificuldades encontradas por gestores de IES na proposição de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância;

c) Encontrar práticas adaptativas de projetos que auxiliem os gestores de IES na elaboração das propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

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. A educação contribui com a economia de um país à medida que fornece profissionais mais capacitados para a expansão de diversos setores de mercado e fomenta a inovação tecnológica, promovendo novos negócios e empregos (Paik, 2018).

O mestrado profissional, por sua concepção, pode contribuir com o fomento de inovação tecnológica e com o desenvolvimento de profissionais visando o crescimento econômico no Brasil, uma vez que possibilita o desenvolvimento profissional avançado dos profissionais e a incorporação e atualização dos avanços tecnológico e científico (Brasil, 2009; CAPES, 2019d).

No entanto, verifica-se assimetria na distribuição de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e quantidade de alunos diplomados pelas regiões do Brasil, o que pode comprometer o crescimento econômico de certas regiões. Nesse sentido, a avaliação quadrienal da CAPES é utilizada também como forma de verificar quais regiões necessitam mais atenção no incentivo de criação de novos programas ou aperfeiçoamento dos existentes (Mezzaroba & Maccari, 2017).

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

A assimetria na oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* pode ser diminuída com a oferta de cursos a distância (Bussler, Hsu, Storopoli, & Maccari, 2019; Pardim & Maccari, 2014). No entanto, tendo em vista que não há cursos ofertados integralmente na modalidade a distância no Brasil e que sua regulamentação foi publicada recentemente, estudos acerca deste tema são necessários (Costa et al., 2018).

Os cursos de mestrado profissional ofertados em EaD no Brasil são atualmente nas modalidades presencial e semipresencial (mestrados profissionais oferecidos pela própria CAPES) (CAPES, 2018b; 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 IES, dos docentes e discentes destes programas para que sejam concebidos programas de qualidade.

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 et al., 2009a). As IES brasileiras se baseando nos critérios de avaliação do sistema de avaliação da CAPES, bem como nos modelos de IES que sejam bem avaliadas por esse sistema (Maccari et al., 2009a; Scafuto et al., 2017).

A avaliação da CAPES é, portanto, norteadora na criação e implementação de cursos de mestrado profissional. No entanto, A CAPES entende que profissionais da área enfrentarão desafios ao implementar a modalidade EaD nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2018b; Costa et al., 2018).

Sabendo que a gestão de projetos tem 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) e que há a necessidade de conhecer os desafios que a CAPES prevê encontrar, este trabalho visa contribuir com a sociedade ao passo que apresentará um artefato que trata do desenvolvimento de propostas de novos cursos de mestrado profissional a distância que serão submetidos ao sistema de avaliação da CAPES por meio do aplicativo APCN, antes da divulgação dos critérios e ficha de avaliação dos cursos de mestrado profissional em EaD.

O artefato proposto por este trabalho pode contribuir para melhorar a formulação de propostas de cursos de mestrado profissional a distância, tão necessário em regiões em que há menos oferta de cursos presenciais de mestrado. Adicionalmente, possibilitará o aumento da titulação de novos profissionais em nível de mestrado o que contribuirá com o desenvolvimento econômico das regiões (Paik, 2018).

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este capítulo apresenta a introdução e a justificativa. O segundo capítulo, a seguir, apresenta referencial teórico, que traz a revisão bibliográfica realizada acerca dos temas pertinentes ao tema deste trabalho: a gestão estratégica da pós-graduação *stricto sensu*, a EaD como modalidade de oferta para estes programas e práticas adaptativas de projetos. Ainda, é demonstrado o modelo conceitual, desenvolvido para nortear esta pesquisa, a partir do estudo na revisão bibliográfica.

A terceira seção detalha o método utilizado para a condução deste estudo. Em seguida, o capítulo 4 trata da discussão dos dados e o capítulo 5, da proposição do artefato.

O último capítulo apresenta as considerações finais do estudo, auferindo o cumprimento dos objetivos propostos por este trabalho, bem como suas limitações e a sugestão de trabalhos futuros.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção destina-se à exposição da literatura utilizada como base para o delineamento da pesquisa e do modelo conceitual que gerará o protocolo de pesquisa. Inicialmente, é apresentado um panorama da distribuição da oferta de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e quais são os objetivos e como funciona um curso de mestrado profissional.

Em um segundo momento, são apresentados conceitos, legislação e regulamentação atuais sobre as características de EaD e como essa modalidade de oferta está sendo implementada no Brasil, com destaque para as premissas e restrições já apresentadas pela CAPES.

Por fim, esta seção apresenta conceitos e aplicações de práticas adaptativas de gerenciamento de projetos, que servem de sustentação para o modelo conceitual proposto por este trabalho.

### 2.1 GESTÃO ESTRATÉGICA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

IES precisam se manter competitivas no mercado atual, uma vez que seus cursos são avaliados pela CAPES e esse formato de avaliação, que gera resultados como rankings, com notas entre 3 e 5 para cursos de mestrado profissional (CAPES, 2014b; Maccari et al., 2009a).

As IES têm de se 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 et al., 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 IES brasileiras (Maccari, Lima, & Riccio, 2009b).

Apesar de o sistema de avaliação da CAPES regular e manter as IES buscando bons resultados de forma contínua, seu caráter burocrático pode deixar a oferta de programas sem possibilidade de inovação (Teixeira et al., 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).

Em 2018, aproximadamente 37% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* aprovados pela CAPES e em funcionamento são programas de mestrado profissional (CAPES, 2018d). No entanto, o atingimento das metas do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 trata da necessidade de oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* com abordagem mais prática, que vise atender a demandas técnicas e tecnológicas no país e mais especificamente de algumas regiões (CAPES, 2010).

Desta forma, as IES que ofertem cursos de mestrado e doutorado profissional mantêm-se competitivas, dentro das diretrizes e objetivos propostos pela CAPES e seus instrumentos de avaliação, que norteiam e aprimoram o SNPG.

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

Em 2018, o Brasil teve 98.420 alunos titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos em mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional (CAPES, 2018a). 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 (Schmidt, Wenningkamp, Cielo, & Sanches, 2018).

Quando analisadas por região, a quantidade de cursos e programas ofertados em determinadas regiões não é simétrica. Em 2018, o total entre cursos e programas ofertados no Brasil foi de 6.587, sendo que a Região Sudeste ofertou 3.074 deles, cerca de 46,6% do total. A região Norte, ofereceu um total de 327 programas, representando aproximadamente 4,9% do total.

As regiões Sul e Nordeste, respectivamente, um total de 1.438 e 1.231 cursos, ou seja, uma quantidade semelhante de cursos ofertados. À primeira vista, elas estão equiparadas nesse sentido. No entanto, levando-se em conta que a população brasileira em 2017 era de 207.660.929 habitantes (IBGE, 2017), naquele ano foram ofertados 3,2 cursos de pós-graduação *stricto sensu* a cada 100 mil habitantes no país, a região Sul oferecia 5 cursos a cada 100 mil habitantes, enquanto a região Nordeste, apenas 2,2.

Ainda sob esta perspectiva, é válido afirmar que a região Sudeste oferta 3,5 cursos a cada 100 mil habitantes. Esta relação, comparada com a da região Sul, de 5,0, dá indícios de que, apesar de ofertar 1.438 cursos em 2018, contra 3.074 da região Sudeste, a região Sul ultrapassa a região Sudeste em relação à quantidade de oferta a cada 100 mil habitantes. Assim, pode-se afirmar que a população da Região Sul tem mais ofertas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* do que qualquer outra região do país.

Ao comparar a região Sul com a região Norte, a assimetria é ainda maior: a região Norte oferecia 327 programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, 1,8 cursos a cada 100 mil habitantes, contra os 5,0 da região Sul. Por esta análise, a região Sul é a que possui maior oferta de cursos a cada 100 mil habitantes, enquanto a região Norte é a que menos têm cursos à oferta para sua população.

A mesma perspectiva aplicada aos dados, porém considerando apenas os cursos de mestrado profissional, implica nova percepção da distribuição assimétrica da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a região Sul segue com a oferta acima da média nacional para essa modalidade de curso: 0,5 cursos eram ofertados a cada 100 mil habitantes na região Sul, enquanto eram ofertados no Brasil 0,4 cursos de mestrado profissional a cada 100 mil habitantes. A região Sudeste, quando feito esse recorte, passa a não oferecer mais cursos do que a média nacional, ofertando os mesmos 0,4 cursos de mestrado profissional a cada 100 mil habitantes. Essa região, no entanto, segue sendo a segunda região que mais ofertava cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tanto na totalidade quanto levando-se em conta apenas os cursos de mestrado profissional.

A região Norte oferecia 0,3 cursos de dessa modalidade a cada 100 mil habitantes, enquanto na região Nordeste eram oferecidos 0,2 cursos a cada 100 mil habitantes. Nota-se, comparativamente, que em geral a região Nordeste ofertava mais cursos de pós-graduação *stricto sensu* do que a região Norte. Porém, a região Norte oferta mais cursos de mestrado profissionais do que a região Nordeste. A região Centro-oeste oferecia 3,3 cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância a cada 100 mil habitantes, enquanto as regiões Nordeste e Norte ofereciam, respectivamente, 2,2 e 1,8. No entanto, no tocante à mestrados profissionais, a região Centro-oeste ofertava a mesma quantidade que a região Norte: 0,3 cursos a cada 100 mil habitantes.

Pode-se dizer, então, que a região Sul tem a maior oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de mestrados profissionais do Brasil. A região Norte é a que menos oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu* em geral e a região Nordeste é a que menos oferece cursos de mestrado profissional. A Tabela 1 apresenta quantidade de cursos aprovados e funcionamento por região em 2018, de acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) (CAPES, 2017c, 2018a), com a reação a cada 100 mil habitantes de acordo com a distribuição da população brasileira naquele ano (IBGE, 2017).

**Tabela 1. Quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* por região**

Região	DO	ME	DP	MP	Total	Total de programas a cada 100 mil habitantes	Total de MP a cada 100 mil habitantes
<b>Norte</b>	90	188	3	46	327	1,8	0,3
<b>Nordeste</b>	379	711	3	138	1.231	2,2	0,2
<b>Sudeste</b>	1.196	1.507	11	360	3.074	3,5	0,4
<b>Sul</b>	517	768	6	147	1.438	5,0	0,5
<b>Centro-oeste</b>	178	290	-	49	517	3,3	0,3
<b>Total</b>	2.360	3.464	23	740	6.587	3,2	0,4

Fonte: elaborado a partir de (CAPES, 2017c, 2018a, 2019j; IBGE, 2017)

Nota: DO: Doutorado Acadêmico; ME: Mestrado Acadêmico; D: Doutorado Profissional; M: Mestrado Profissional. Dados atualizados em 2019, divulgados pela CAPES.

O Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) divulgou em 2018, com dados atualizados acerca da quantidade de alunos titulados no país e 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 98.420 pessoas, ou 47,4 pessoas a cada 100 mil habitantes. A região Sul teve 18.233 titulados e a região Nordeste, 16.153, representando, 18,5% e 16,4% do total de pessoas tituladas no país em 2018. 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, 61,5 pessoas, enquanto a região Nordeste, 28,2.

Em relação a quantidade de alunos titulados em 2018, a região Sudeste destaca-se por ter titulado 53.525 pessoas. Em outras palavras, a cada 100 mil habitantes, a região Sudeste contabilizou 61,6 titulados. Destaca-se que a região Sul, em relação a quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* e a região Sudeste, quanto à quantidade de titulados são as regiões onde os interessados neste tipo de curso encontram maior oferta e, ao mesmo tempo, concentra a maior quantidade de profissionais com títulos de mestrado e doutorado.

Analisando-se somente os titulados em mestrado profissional, no entanto, os resultados passam a se diferenciar, em especial nos titulados nas regiões Sul e Sudeste. Apesar de as regiões terem titulados (mestrado e doutorado, acadêmico e profissional) em 2018 praticamente a mesma quantidade de alunos, a região Sul titulou (em mestrado profissional) 7 pessoas a cada 100 mil habitantes, contra 19,9 pessoas a cada 100 mil habitantes da região Sudeste.

Percebe-se, portanto, que apesar de não ser a que mais oferta cursos de mestrado profissional, a região Sudeste é a que mais titula mestres profissionais. É possível que isso contribua para que a região Sudeste concentre a mão-de-obra especializada que é necessária em todas as regiões do país. A região Nordeste é a que menos concede o título de mestre profissional: são 4,7 alunos titulados a cada 100 mil habitantes, seguida da Região Norte, com 4,9 titulados a cada 100 mil habitantes. 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.

**Tabela 2. Quantidade de alunos titulados em pós-graduação *stricto sensu* por região**

Região	DA	MA	DP	MP	Total	Total a cada 100 mil habitantes	Total de MP a cada 100 mil habitantes
<b>Norte</b>	617	2.515	-	879	4.011	22,4	4,9
<b>Nordeste</b>	3.523	9.951	-	2.679	16.153	28,2	4,7
<b>Sudeste</b>	12.729	23.458	7	17.331	53.525	61,6	19,9
<b>Sul</b>	4.638	11.524	-	2.071	18.233	61,5	7,0
<b>Centro-oeste</b>	1.387	4.162	-	949	6.498	40,9	6,0
<b>Total</b>	22.894	51.610	7	23.909	98.420	47,4	11,5

Fonte: elaborado a partir de (CAPES, 2017c, 2018a, 2019j; IBGE, 2017)

Nota: DA: Titulados em Doutorado Acadêmico; MA: Titulados em Mestrado Acadêmico. DP: Titulados em Doutorado Profissional; MP: Titulados em Mestrado Profissional. Dados atualizados em 2019, sobre o ano de 2018, divulgados pelo GEOCAPES, com informações do ano de 2018. Os dados populacionais foram divulgados em 2017 pelo IBGE.

Considerando apenas a área de Administração, são encontrados ao todo 235 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo possível perceber assimetrias na distribuição dessas ofertas por região. A região sul oferta 2,09 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração a cada 1 milhão de habitantes, enquanto a região Sudeste oferta 1,30. No entanto, analisando somente os dados de Mestrados Profissionais, percebe-se que a região Sudeste oferta mais cursos do que a região Sul, sendo 0,46 e 0,44 cursos a cada 1 milhão de habitantes, respectivamente. As regiões Norte e Nordeste são as que apresentam a menor quantidade de cursos de mestrado profissional ofertados a cada 1 milhão de habitantes: 0,06 e

0,19, respectivamente. Os dados relativos à área de Administração estão demonstrados na Tabela 3.

**Tabela 3. Quantidade de programas pós-graduação *stricto sensu* da área de Administração por região**

Região	DA	MA	DP	MP	Total	Total a cada 1.000.000 de habitantes	Total de MP a cada 1.000.000 de habitantes
<b>Norte</b>	1	2	-	1	4	0,22	0,06
<b>Nordeste</b>	10	18	-	11	39	0,68	0,19
<b>Sudeste</b>	29	44	-	40	113	1,30	0,46
<b>Sul</b>	18	31	-	13	62	2,09	0,44
<b>Centro-oeste</b>	4	7	-	5	16	1,01	0,31
<b>Total</b>	62	102	-	71	234	1,13	0,34

Fonte: elaborado a partir de (CAPES, 2017c, 2018a, 2019j; IBGE, 2017)

Nota: DA: Titulados em Doutorado Acadêmico; MA: Titulados em Mestrado Acadêmico. DP: Titulados em Doutorado Profissional; MP: Titulados em Mestrado Profissional. Dados atualizados em 2019, sobre o ano de 2018, divulgados pelo GEOCAPES, com informações do ano de 2018. Os dados populacionais foram divulgados em 2017 pelo IBGE.

### 2.1.2 Programas de mestrado e doutorado profissionais e acadêmicos

A pós-graduação *stricto sensu* tem como um de seus papéis sociais o desenvolvimento tecnológico, social e econômico, atuando também na formação dos recursos humanos que atuam em diversas áreas (Schmidt et al., 2018). O mestrado profissional no Brasil foi tratado na legislação em 1995 (Fischer, 2005), quando era uma modalidade destinada a atender os que desejavam 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 (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% (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 (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).

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, a CAPES recebe o cadastro, aprova e avalia dois tipos de programas de mestrado e doutorado no Brasil: acadêmico ou profissional (CAPES, 2018d).

A regulamentação de mestrados e doutorados profissionais foi atualizada em 2019, quando da publicação da Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Nela é destacada a necessidade de maior relacionamento entre as IES e os setores de atuação, sejam públicos ou privados. Os objetivos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são elencados no Art. 2º dessa Portaria.

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:

I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;

V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação. (CAPES, 2019f)

Nota-se, primeiramente, que esses cursos têm como missão trazer soluções práticas para a sociedade, com transferência de conhecimento científico, por meio da capacitação da mão-de-obra e desenvolvimento econômico regional e nacional, atendendo às demandas da sociedade. (CAPES, 2019f).

Estão estabelecidos, inclusive, critérios com os quais as IES devem se atentar ao propor um curso novo, especialmente quanto à diferenciação entre o curso profissional proposto e demais acadêmicos e a necessidade de caracterizar o impacto social pretendido em âmbito regional, nacional ou internacional (CAPES, 2019f).

O corpo docente permanente de um curso de pós-graduação *stricto sensu* pode ser formado em até 30% por especialistas sem o título de mestre ou doutor, e que a experiência dos professores permanentes do curso pode ser acadêmica, não acadêmica, técnica, científica, de inovação, e de orientação ou supervisão na área do curso proposto. No entanto, as especificidades, como número máximo e mínimo de profissionais com suas características específicas deve ser determinado pelos documentos orientadores de cada área de avaliação (CAPES, 2019f).

O documento de área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo não traz algum tipo de detalhamento acerca da distribuição de perfis de docentes permanentes (CAPES, 2019b), mantendo a porcentagem de 30% estabelecida pela Portaria nº 60 de 2019. É notado um crescimento na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais. Em 2017, já representavam aproximadamente 40% dos cursos da área e em 2018 foram recomendados 11 cursos, de 49 propostas. Dos cursos recomendados, quatro eram de doutorado profissional. Diante da consolidação de cursos na modalidade profissional, é destacada a diferenciação em relação aos cursos acadêmicos, e é importante que nas propostas de novos cursos sejam explicados os impactos gerados na sociedade com o funcionamento do programa (CAPES, 2019b).

### 2.1.3 Modelo de gestão de programas de pós-graduação

A gestão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* é realizada por docentes que se dedicam à educação e, por conta disso, tendem a não utilizar técnicas gerenciais em suas atividades. A adoção de um modelo de gestão pode contribuir com a gestão de programas e cursos em IES (Austin et al., 2013). Em 2008 foi apresentado por Maccari (2008) o Modelo de Gestão de Pós-graduação, em que um programa ou curso pode ser observado a partir das conexões entre os elementos que compõem o sistema de avaliação. Destaca-se que o modelo foi elaborado a partir da comparação dos critérios de avaliação da CAPES e do sistema de avaliação norte-americano (Maccari, 2008).



Apesar de a CAPES ter atualizado sua ficha de avaliação ao longo do tempo, o modelo de gestão de pós-graduação proposto por Maccari está adequado à nova ficha de avaliação da CAPES. A relação entre o modelo de Maccari (2008) e a nova ficha de avaliação da CAPES está detalhada no Capítulo 3 deste trabalho e demonstrada no Quadro 7 .

De acordo com o modelo de Maccari (2008), um programa é definido a partir de sua missão, de seu plano estratégico e de sua estrutura. Isso vai ao encontro das diretrizes propostas pela área de avaliação da CAPES para a proposta de novos cursos (CAPES, 2019b). A missão do programa, apesar de definida em sua essência não é por si só um indicativo de resultados. É imprescindível que a visão do programa, ou seja, os resultados que o programa deseja obter, esteja em conformidade com a missão. Assim, ambos são essenciais para que o programa exista e seja bem sucedido (Maccari, 2008).

O programa, sustentado por sua estrutura, planejamento estratégico e missão, é concebido a partir de uma área de concentração, conseqüentemente por uma linha de pesquisa que, para ser desenvolvida, necessita de uma estrutura curricular. A estrutura curricular é o conjunto de bibliografia, disciplinas metodológicas e com conteúdo que sustente a área de concentração. Ainda, há os projetos de pesquisa, que são alinhados à experiência dos docentes do programa. Por essa razão, o corpo docente deve ser selecionado e definido de forma que suas linhas de pesquisa alimente todos os demais elementos do programa e, não por acaso, está no centro do modelo (Maccari, 2008).

De acordo com o modelo proposto por Maccari (2008), o discente é o destaque, pois ele entra no programa, passa por todos seus elementos, participa dos resultados e, ao final, se torna um egresso que carrega consigo, além do aprendizado, o vínculo com a IES em que obteve o título de mestre ou doutor e, ainda, é o profissional de alto nível que impacta a sociedade. Tal característica vai ao encontro do proposto pela CAPES, em ter profissionais que promovam o desenvolvimento econômico regional, nacional e internacional (CAPES, 2019a, 2019f).

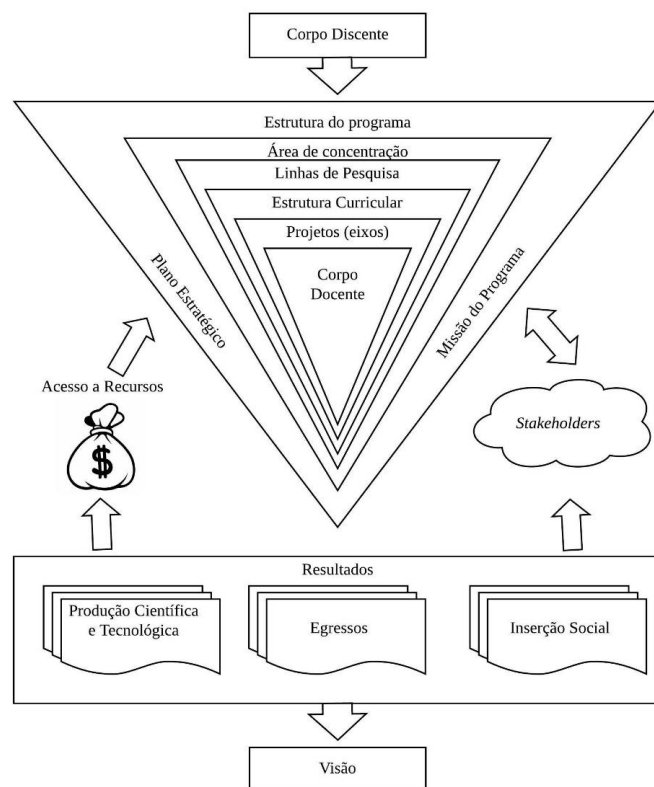
Finalizando o processo de evolução do discente, a sociedade usufrui dos resultados obtidos pelo programa, por meio de seu egresso: ele gera produção científica e tecnológica, insere-se em posições mais relevantes no mercado de trabalho, fazendo com que o programa cumpra sua missão (Maccari, 2008).

Mesmo não sendo parte integrante do programa, nem participando diretamente de seus resultados, os *stakeholders* estão presentes no modelo devem ser identificados, pois eles podem

influenciar o funcionamento do programa, uma vez que interagem com os resultados entregues pelo programa. Da mesma forma, os programas devem ter estratégias de captação de recursos na sociedade, seja em instituições públicas ou privadas, buscando financiamento de suas pesquisas em fundações de apoio à pesquisa, empresas e todos os tipos de organização (Maccari, 2008).

Percebe-se que no modelo de Maccari (2008) o aluno aparece em dois momentos: como discente na entrada do sistema e como parte dos resultados, na condição de egresso. Ele é parte que entra de uma forma e sai transformada pelos outros elementos do sistema. Podemos entender, observando o modelo de gestão de pós-graduação de Maccari (2008), que devemos pensar no aluno duas vezes: uma, no público interessado no programa, que deverá ser escolhido no processo seletivo e a segunda, como perfil do egresso, ou seja: quem deverá ser o profissional que é titulado no programa e qual será seu papel na sociedade, uma vez que o impacto na sociedade é o resultado do programa de pós-graduação *stricto-sensu*.

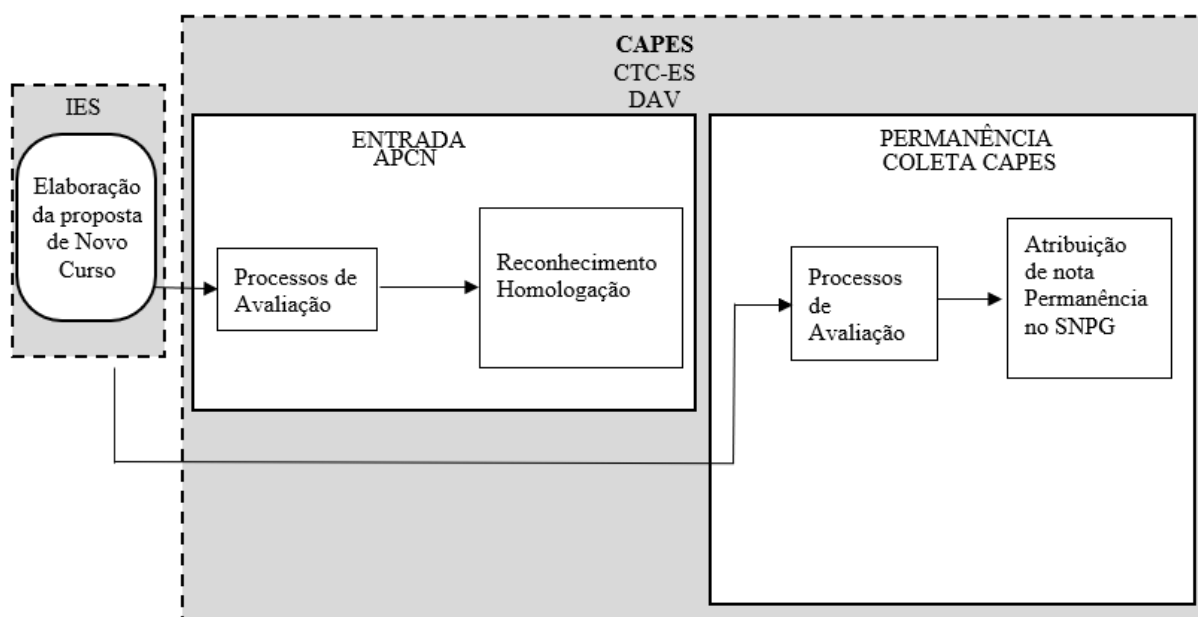
Na Figura 1 é apresentado o modelo de gestão de pós-graduação proposto por Maccari (2008).



**Figura 1.** Modelo de gestão de Pós-graduação  
Fonte: Maccari (2008)

### 2.1.4 Entrada de cursos e programas no SNPG

O SNPG compreende todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento do país e é composto por dois processos: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCN) e da Avaliação dos Programas de Pós-graduação (Avaliação Quadrienal) (CAPES, 2014b, 2019k). Tais processos estão sob a égide do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), mais especificamente da Diretoria de Avaliação (DAV) (CAPES, 2019d). Os Processos estão representados na Figura 2.



**Figura 2.** Processos de avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação

Fonte: Elaborado com base em CAPES (2019)

Nota: “Ideação” incluído por premissa de que o processo de entrada parte da ideação por parte de uma IES.

A CAPES estabelece as regras burocráticas para a submissão da proposta de curso novo, como documentos e cadastros necessários, quais os profissionais da IES devem assinar determinados documentos, e o prazo de envio de novas propostas, que deve ser respeitado pelas IES, de acordo com o Calendário de Atividades da DAV, regularmente publicado no Diário Oficial da União (DOU) (CAPES, 2019c).

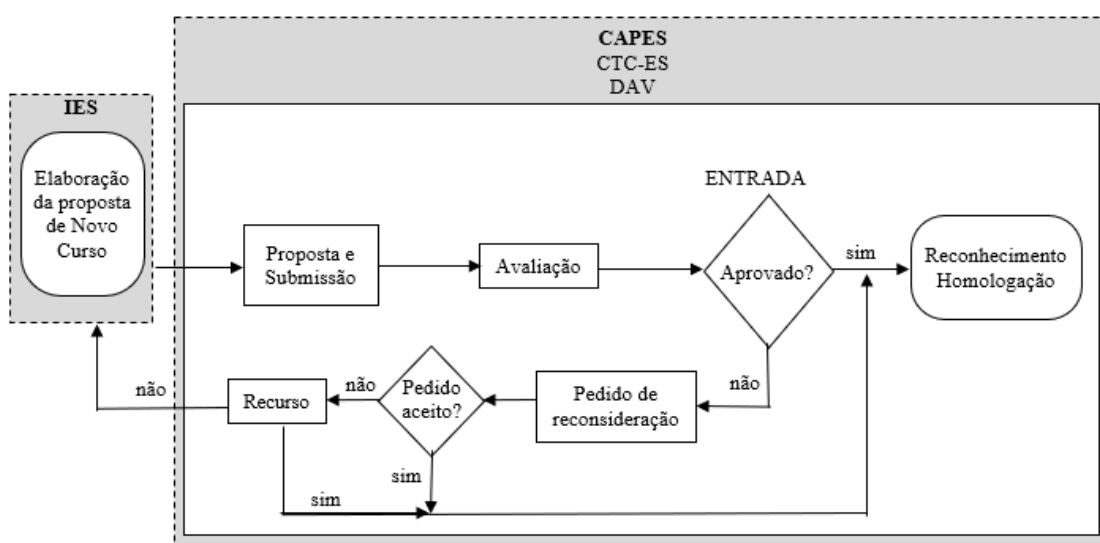
Após a submissão das propostas por parte das IES, inicia-se o processo de avaliação, que é dividido em três etapas: análise documental, análise de mérito e emissão de parecer final por parte do CTC-ES. Durante a fase de avaliação, as IES participam somente se solicitadas para diligências e o prazo é de 15 dias corridos (CAPES, 2019c).

Com a deliberação da aprovação ou não aprovação da proposta, há a possibilidade da realização de pedidos de reconsideração por partes da IES, desde que seja interposto dentro do prazo de vinte dias corridos, a contar da data da publicação do resultado pela CAPES, por meio da Plataforma Sucupira. Em caso de o parecer da reconsideração ser negativo, a IES pode ainda interpor recurso ao presidente da CAPES e retorna para a etapa de avaliação (CAPES, 2019c).

Após exauridos os prazos de reconsideração e recursos, são publicados os resultados definitivos e os documentos correspondentes são encaminhados à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional da Educação (CES/CNE) para que prossiga com a aprovação e reconhecimento do curso, com a posterior homologação (CAPES, 2019c).

A partir da homologação do parecer favorável da CES/CNE, a IES tem o prazo de 12 meses, com a possibilidade de prorrogação para 24 meses para dar início ao funcionamento do programa. A IES, ainda, se obriga a comunicar à CAPES o início do funcionamento no curso até 30 dias após seu início (CAPES, 2019c).

O primeiro recorte definido neste trabalho é focar na análise nos processos de entrada, ou seja, na APCN. A entrada de cursos no SPNG depende algumas etapas e processos: proposta, submissão, avaliação, pedido de reconsideração, recurso, resultado e início do funcionamento, sendo que o pedido de reconsideração e o recurso podem ser provocados pelas IES quando não têm seus cursos aprovados. Desta forma, são processos que podem não acontecer (CAPES, 2019c). Tais etapas e processos descritos anteriormente estão representados na Figura 3.



**Figura 3.** Processos de avaliação de entrada de cursos novos no SPNG

Fonte: Elaborado com base em (CAPES, 2019d, 2019c)

Nota: “Elaboração da proposta de Novo Curso” incluído por ser parte da ideiação por parte de uma IES.

Observando o processo de entrada ilustrado na Figura 3, percebe-se que a partir da submissão da proposta, a avaliação é realizada pela CAPES, ainda que seja necessário acionar a IES em casos de análise mais aprofundada, em diligências ou nos processos de reconsideração e recursos, se houver (CAPES, 2019d). Isso significa que o momento em que os gestores precisam dedicar seus esforços, visando obter a aprovação no APCN para um curso novo, é o momento de elaboração da Proposta de Novo Curso, conforme demonstrado na Figura 3. Por conseguinte, para atingir o objetivo deste trabalho, o estudo será delimitado no processo de elaboração da proposta de novo curso, ou seja, momento que antecede a submissão da proposta à CAPES.

As IES, então, deverão valer-se como norteadores da legislação, regulamentação acerca de submissão de novas propostas, modalidade profissional e EaD, além das diretrizes dos documentos de área (CAPES, 2019a, 2019d, 2019f, 2019g). Apesar de regulamentar o processo de avaliação de cursos novos, a corpo técnico da CAPES e os coordenadores das Áreas de Avaliação não prestam assessoramento para a proposição de novos cursos. A CAPES poderá promover ações visando a inclusão de novos cursos para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* nacional, estando presente em congressos, seminários e demais eventos da sociedade científica ou de pós-graduação (CAPES, 2019c).

Em que pese haver documentos de cada Área de Avaliação com diretrizes específicas a cada área, a CAPES dispõe, no artigo 4º da portaria nº 33 de 2019, dez requisitos gerais para a proposta de cursos novos:

- I - alinhamento da proposta com a agenda/planejamento estratégico da pós-graduação na instituição;
- II – adequação e justificativa da proposta ao desenvolvimento regional ou nacional e sua importância econômico social;
- III – clareza e consistência da proposta, que deve apresentar informações detalhadas sobre os objetivos; a coerência entre a área de concentração, linhas de pesquisa/atução de projetos; e a estrutura curricular, disciplinas e referencial bibliográfico;
- IV – clareza dos critérios adotados para a seleção de alunos, quantitativo de vagas, justificativa para o perfil da formação pretendida e perfil do egresso;
- V – comprovação de que o grupo proponente possui competências e qualificação acadêmica, didática, técnica e/ou científica vinculadas ao objetivo da proposta;
- VI – quadro de docentes permanentes que, em número, regime de dedicação ao curso e qualificação, permita assegurar a regularidade e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação;
- VII – indicação de até cinco produções intelectuais (bibliográfica, artística e/ou técnica) de cada docente permanente a partir do ano de 2014, conforme disposição do documento orientador da APCN; (CAPES, 2019c)

Os sete requisitos até então tratam do programa, sua adequação e características quanto ao corpo discente e ao corpo docente e sua qualificação. Os demais três requisitos são a respeito da infraestrutura física e tecnológica disponibilizada pela IES. A CAPES destaca que se deve informar a infraestrutura da IES para a oferta na modalidade a distância (CAPES, 2019c):

VIII – infraestrutura de ensino e pesquisa adequada para o desenvolvimento das atividades previstas, no que se refere a instalações físicas, laboratórios e biblioteca;  
IX – infraestrutura e acesso a equipamentos de informática atualizados, à rede mundial de computadores, bases de dados e a fontes de informação multimídia para os docentes e discentes;  
X – infraestrutura adequada em termos de espaço físico, mobiliário e equipamento para a boa condução das atividades administrativas do curso (CAPES, 2019c).

A Portaria nº 33, de 12 de fevereiro de 2019 ressalta que para as propostas para cursos profissionais ou para cursos a distância, as IES devem também se atentar aos critérios próprios, como disposto em legislações específicas (CAPES, 2019c). Dessa forma, por este trabalho envolver cursos profissionais e a distância, as características e requisitos a que se refere a Portaria 33 de 2019 serão abordados em subseções próprias neste capítulo.

#### 2.1.5 Educação a distância: definição, evolução e características

Antes de abordar as características da Educação a Distância, é importante justificar a adoção deste termo, uma vez que há na literatura autores como Jesus (2013), que defendem que o termo seja tratado como Ensino a Distância. Ensino trata-se da transferência de conhecimento e educação é algo mais amplo, que perpassa pelas experiências e interações de cada aluno. Apesar de discussões acerca da nomenclatura mais adequada, optou-se por avaliar a legislação e regulamentação do tema no Brasil.

(...) caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Analisando o trecho acima, que se trata do Art. 1º do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, nota-se que o termo Educação a Distância já era utilizado para tratar do tema, inclusive dizendo que a forma de ensino ocorre com a utilização de meios tecnológicos, ou seja, indica que o ensino é parte da educação, e que o tema será tratado de forma a se preocupar com todo o processo, não apenas da transmissão do conhecimento.

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. Um curso presencial, ao incluir tecnologias de informação e comunicação (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). Atualmente, como sinônimo de TIC é utilizado o termo tecnologia digital de informação em comunicação (TDIC), por conta do tráfego de informações em comunicações instantâneas (Gewehr, 2016).

Há na literatura uma certa divergência sobre a nomenclatura híbrida. Alguns autores, dada a forma como a EaD é utilizada no Brasil, utilizam-nos como sinônimos e são caracterizados pela utilização de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem (Silva et al., 2017). De acordo com Andrade & Souza (2016), ensino híbrido vem de *blended learning*, que é a combinação entre o método de ensino-aprendizagem tradicional e on-line. O ensino híbrido é um método de ensino-aprendizagem que pode ser utilizado em cursos presenciais, semipresenciais e a distância, ou seja, ele possibilita uma flexibilidade maior ao professor, que pode trabalhar com tecnologias e deixar o estudante livre para aprimorar seu conhecimento, no momento mais adequado para o aluno e de acordo com suas necessidades (Silveira & Pinto, 2005). A CAPES destaca que a oferta de disciplinas a distância não categoriza um curso na modalidade EaD, uma vez que já é permitido que algumas disciplinas sejam ofertadas nessa modalidade, de acordo com a LDB (CAPES, 2019g).

Diante da divergência e do entendimento de que os cursos no Brasil são oferecidos na forma presencial e semipresencial, conforme explicitado, este trabalho não tratará ensino híbrido como modalidade de oferta de cursos, mas utilizará o termo semipresencial.

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, 2014), em direção ao cumprimento dos objetivos propostos pelo Ministério da Educação, ainda na década de 1990 (Brasil, 1996).

Apesar de a União mencionar e incluir a modalidade EaD na legislação (Brasil, 2005, 2006), as normas para a implementação de EaD ainda dependiam de publicação da CAPES. Ainda que tenha publicado um documento sem força de lei com as diretrizes para as instituições e profissionais da área da educação (Ministério da Educação, 2007), a regulamentação passou a ser oficialmente tratada pela CAPES com o novo marco regulatório da modalidade de educação a distância, o Decreto nº 9.057 de 2017 (Costa et al., 2018).

Em 2017 foram estabelecidas as normas para funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, em que IES poderiam oferecer estes cursos, desde que respeitando as diretrizes da Portaria Normativa nº 11/2017 (Brasil, 2017a), ao passo que manteve a exigência de polos, mas lista quais ambientes profissionais e de laboratório que também podem ser utilizados para a realização de atividades: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais (Costa et al., 2018).

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 & Maccari, 2014). É importante ressaltar que ainda que seja realizado a 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, 2014).

A possibilidade de que cursos de mestrado profissional sejam ofertados na modalidade a distância permite 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). O doutorado



profissional também pode ser ofertado a distância, mas somente é permitido que a IES envie a proposta de um novo curso nesta modalidade após completo o primeiro ciclo de avaliação do curso de mestrado a distância (CAPES, 2019d).

A Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019, que regulamenta a oferta na modalidade EaD em cursos de *stricto sensu* estabelece que os cursos a distância deverão se atentar às regras de reconhecimento e exigências de autorização estabelecidas na Resolução CES/CNE nº 7, de 2017. Em que pese a permissão da oferta de cursos na modalidade a distância, algumas atividades devem ser obrigatoriamente realizadas presencialmente, no polo da IES, como elencado no Art. 7º da Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019:

Art. 7º Na oferta de programas *stricto sensu* a distância devem ser obrigatoriamente realizados de forma presencial:

I - estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previstos nos respectivos regulamentos;

II - pesquisas de campo, quando se aplicar; e

III - atividades relacionadas a laboratórios, quando se aplicar. (CAPES, 2019i)

Ainda de acordo com a Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019, os dados da avaliação de professores que participam de programas a distância não ser duplicados para programas em mesma IES e da mesma área de avaliação em modalidade presencial previamente aprovados. Ainda, o corpo docente deve ser permanente e seguir as diretrizes do documento de área. Demais atividades como conteudista, conferencista, membro de banca e coautor de trabalho não faz com que esses sejam integrantes do corpo docente.

O regulamento do programa, que deve ser submetido ao APCN juntamente com a proposta de curso novo, deve conter obrigatoriamente 6 capítulos: máximo de vagas por turma; infraestrutura compatível com a modalidade a distância; estrutura curricular; critérios de entrada e saída de docentes do programa; estratégias que visem a não existência de avaliações fraudulentas e os critérios de qualidade do programa (CAPES, 2019g). A mesma Portaria, ainda, acrescenta mais dois capítulos, obrigatórios em caso de IES que tenham polos: infraestrutura na sede e nos polos e o funcionamento dos polos.

### 2.1.6 Ambientes ideais de ensino-aprendizagem

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, já que há a necessidade de profissionais de *design* instrucional, diagramação, revisão, ilustração, programação *web* e especialista audiovisual e nas TICs empregadas (Brasil, 2017a, 2017b).

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, 2014). Ainda, de acordo com os autores, os outros profissionais passam a ser também responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação da aprendizagem.

No tocante a EaD, além dos desafios da inclusão da modalidade EaD, 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 atenção constante às ferramentas de interação e comunicação ente professores e alunos (Alves, 2016). Em um projeto de implementação de um curso de mestrado profissional EaD, o escopo do curso (escopo do produto) e o escopo do projeto são compostos pelas premissas, que são tratadas neste estudo como os requisitos 'legais', bem como as demais características que o curso deve ter. Para que o escopo do curso seja criado, é necessária a análise de requisitos (PMI, 2017a).

Uma forma de analisar as necessidades de um curso de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD é entender as peculiaridades deste formato. Apesar de a necessidade de se entender também as necessidades de um curso de pós-graduação *stricto sensu* presencial e semipresencial, estudos voltados para o EaD evoluíram a ponto de apresentarem estudos que tenham estudado as diferenças e necessidades que os cursos na modalidade a distância possuem, em relação aos cursos de outras modalidades.

Para que a modalidade EaD seja bem sucedida, é necessário que se observe tais fatores: competência docente, atitude docente, colaboração, suporte da plataforma, expectativa de aprendizagem, flexibilidade, qualidade, pertinência, facilidade de uso, diversidade de conteúdo

e atividades e satisfação (Storopoli, 2016). A evolução dos métodos de ensino pode ser observada a partir de três clusters: comunidade de investigação, interação *e-learning* e ambiente de aprendizado combinado (Bussler et al., 2019). A partir de cada *cluster* e suas respectivas premissas, os autores desenvolveram cenários, conforme o Quadro 1

**Quadro 1. Clusters e suas premissas**

Cenário	Premissas
Comunidade de investigação	Presença cognitiva Presença social Presença de ensino Comunicação assíncrona Ensino híbrido Integração e treinamento através da tecnologia
Interação <i>e-learning</i>	Avanços em tecnologia Crenças de responsabilização Interação intencional Perspectiva socio construtivista Princípios de aprendizagem autorregulados Princípios de Aprendizagem Multimídia Princípios do design motivacional Princípios de aprendizagem cooperativa Satisfação dos alunos
Ambiente de aprendizado combinado	Abordagens metodológicas Ensino tradicional EaD Relações colaborativas produtivas Maturidade profissional Eficácia das ferramentas. Atitudes dos alunos Criação do ambiente cognitivo e social Objetivos de aprendizagem Desenvolvimento de competências Fatores de conteúdo, relacionados à entrega e de aprendizagem

Fonte: Bussler et al. (2019)

Nota: quadro elaborado pelos autores, em que são apresentadas as premissas dos três cenários de ensino-aprendizagem.

O cenário de aprendizagem combinada engloba o EaD como metodologia, mas não por si só (Bussler et al., 2019). Ainda há de se destacar que, de acordo com o Quadro 1, o comportamento do aluno e a necessidade de objetivos são premissas para que o processo de ensino-aprendizagem seja considerado efetivo.

O presente estudo sugere, então, que as premissas do ambiente combinado de aprendizado (Bussler et al., 2019) sejam observadas para a elaboração de propostas de novos cursos. Isto pois as premissas apresentadas pelos autores podem suprir escassez de diretrizes mais específicas acerca de EaD. Adiante, no capítulo 3, está demonstrado como tais premissas são relacionadas pela CAPES, seja na regulamentação, legislação, diretrizes ou instrumentos de avaliação.

### 2.1.7 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, 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), por meio do sistema APCN e permanência, por meio do sistema COLETA CAPES, que visa avaliar periodicamente os cursos em funcionamento (CAPES, 2018g).

No processo de credenciamento de novos cursos, a CAPES recebe as propostas das IES 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, 2018g), 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, 2018g), 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 et al., 2009). Como os riscos e oportunidades podem variar de acordo com a área do conhecimento, este trabalho analisará as fichas de avaliação da CAPES da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.

A CAPES é um caso exemplar de avaliação realizada com base em critérios legítimos (Andrade et al., 2018). A última avaliação quadrienal – divulgada em 2017 - foi baseada em 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 (Andrade et al., 2018; CAPES, 2017c; Mezzaroba & Maccari, 2017).

Em que pese a CAPES ter sua ficha de avaliação proposta para cada quadriênio (Andrade et al., 2018), há uma variação específica que diferencie detalhes dos cursos acadêmicos e profissionais (CAPES, 2017b). No Quadro 2 está apresentada a ficha de avaliação

de mestrados profissionais utilizada pela CAPES na última avaliação quadrienal. As informações apresentadas no Quadro 2 tratam dos cinco quesitos e seus itens, bem como seus pesos. Apresenta, ainda, um resumo de definições e comentários sobre os quesitos e itens, bem como os indicadores observados pela equipe de avaliação. Isso foi possível foi analisada uma ficha contendo tais informações juntamente com o resultado da avaliação quadrienal (CAPES, 2017c).

**Quadro 2. Ficha de avaliação dos Mestrados Profissionais**

Quesito	Itens	Peso	Definições e comentários sobre o quesito/itens
Proposta do programa	1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação Qualitativa</li> </ul>	25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialidade do programa na produção intelectual, técnica e tecnológica, e na formação profissional de seus mestres.</li> <li>● Recorte específico e delimitado da especificidade do conhecimento aplicado na área de concentração.</li> <li>● Coerência dos projetos, disciplinas e seminários oferecidos com as linhas de atuação.</li> <li>● Vínculo entre a finalidade do curso (perfil do egresso) com as atividades desempenhadas no programa.</li> <li>● Demonstrar o estado da arte na bibliografia apresentada nas ementas, com livros clássicos, textos científicos e aplicação para o campo profissional.</li> <li>● 360 horas em disciplinas ou atividades equivalentes.</li> </ul>
	1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação Qualitativa</li> </ul>	25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Convênios ativos de cooperação técnicas ou científicas ou tecnológicas em âmbito local, regional ou nacional.</li> <li>● Atendimento às demandas sociais, organizacionais ou profissionais.</li> <li>● Coerência para o desenvolvimento do respectivo campo profissional.</li> <li>● Coerência com o corpo docente.</li> </ul>
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação Qualitativa do grau de adequação da estrutura declarada para seu funcionamento</li> </ul>	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Infraestrutura para o funcionamento do programa: salas de aula, espaço para professores, alunos, laboratórios, acesso às bases de dados etc.</li> </ul>
	1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação Qualitativa da existência dos elementos</li> </ul>	30%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejamento de ações e metas que gerem relevância e impacto local, regional ou nacional.</li> <li>● Ampliação ou consolidação de cooperação científica e tecnológica com outras instituições.</li> <li>● Requisitos de entrada do discente e número de ingressantes no período.</li> <li>● Procedimento de recadastramento e renovação de docentes.</li> <li>● Financiamento ou apoio de outras entidades.</li> </ul>
Corpo Docente	2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Titulação dos docentes permanentes.</li> </ul>

Quesito	Itens	Peso	Definições e comentários sobre o quesito/itens
	profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação Qualitativa para determinar a proporção dos</li> </ul>	50%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Experiência acadêmica e não acadêmica dos docentes.</li> <li>● Compatibilidade do perfil do docente, área de concentração e perfil do egresso, especialmente para verificar se há fragilidades ou dependência de membros externos.</li> <li>● O curso em que o docente é titulado não é levado em conta, mas sim se o perfil em pesquisa, docência e campo profissional é compatível com o egresso que o programa pretende formar.</li> <li>● Pelo menos 8 professores doutores alinhados à proposta.</li> <li>● Professores não doutores com experiência profissional significativa e recente e alinhada à proposta de formação discente podem ser incluídos, desde que haja no corpo docente pelo menos 80% de doutores.</li> <li>● Produção bibliográfica e/ou tecnológica compatível com a proposta do curso.</li> </ul>
	2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação quantitativa. Indicador: proporção dos docentes permanentes mantida no PPG no quadriênio.</li> </ul>	30%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estabilidade ao longo do quadriênio.</li> <li>● Justificativas de credenciamento e descredenciamento, ano a ano (descontados mortes e aposentadoria, quando informados).</li> <li>● São considerados docentes:</li> <li>● Pelo menos 3 anos com pelo menos 1 orientação concluída.               <ul style="list-style-type: none"> <li>● Professor com até 3 vínculos como docente permanente.</li> <li>● Tenham ministrado aula no curso ou na graduação.</li> <li>● Permaneçam no PPG por:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pelo menos 3 anos com pelo menos 1 orientação concluída.</li> <li>● Pelo menos 2 anos com pelo menos 1 orientação em andamento.</li> <li>● 1 ano, sem cobrança de orientações.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● Relação entre número de docentes e fluxo de discentes anual (matriculados e titulados), com punição dos excessos.</li> <li>● Visitantes e colaboradores podem representar, no máximo, 20% das orientações.</li> </ul>
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliação quantitativa: Média simples dos dois indicadores: Indicador 1: proporção do núcleo de docentes permanentes com no mínimo 60/horas/aula. Indicador 2: proporção do</li> </ul>	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cada docente deve ser responsável por aulas/atividades com, no mínimo, 60 horas/aula no quadriênio.</li> <li>● Proporção de docentes permanentes com projetos que tenham captado recursos externos à IES.</li> </ul>

Quesito	Itens	Peso	Definições e comentários sobre o quesito/itens
	núcleo de docentes permanentes com projetos financiados.		
Corpo discente e Trabalho de Conclusão	3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa ● Avaliação quantitativa: proporção de cada ano, depois a média em 4 anos	30%	● Quantidade de titulados em relação ao número de discentes do ano anterior
	3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos. ● Avaliação quantitativa: média dos dois indicadores	40%	● Proporção de egressos com algum tipo de produção intelectual ● Nota da qualidade dos TCC
	3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos	30%	● Aplicabilidade dos TCC do item anterior
Produção intelectual	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente ● Avaliação quantitativa: Indicador 1: produção total do núcleo de docentes permanentes dividida pelo número de docentes permanentes em atuação. Indicador 2: Equivalência de quantidade de publicações por pontuação Qualis. Resultado final: média simples entre os dois indicadores.	25%	● Produção bibliográfica do núcleo de docentes permanentes em periódicos listados no Qualis da área. ● Análise das três melhores produções de cada docente permanente, alinhadas à proposta do PPG.
	4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras inovações consideradas relevantes ● Avaliação qualitativa: Indicador: pontos médios do núcleo de docentes permanentes	25%	● Cada docente permanente teve 3 trabalhos avaliados. ● Cada produto tecnológico recebeu nota de 0 a 5. ● Foi calculada a média da nota dos dois produtos.
	4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa ● Avaliação quantitativa: proporção dos docentes permanentes que alcançou a mediana da produção bibliográfica e tecnológica da área.	30%	● Proporção da produção dos docentes permanentes em relação à produção científica e tecnológica da área.
	4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa ● Avaliação qualitativa.	20%	● Articulação entre a produção bibliográfica e produtos tecnológicos e a proposta do programa.
Inserção Social	5.1. Impacto do Programa. ● Avaliação qualitativa, não sendo necessário ter gerado impacto em todas as dimensões.	40%	● Impacto avaliado sob quatro dimensões: ● Educacional; ● Social; ● Cultural; ● Tecnológico/econômico
	5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação ● Avaliação qualitativa.	20%	● Participação em programas sistemáticos de cooperação e intercâmbio. ● Participação em programas com níveis de consolidação diferentes, voltado para inovação ou desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões menos participativas.

Quesito	Itens	Peso	Definições e comentários sobre o quesito/itens
	5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico ● Avaliação qualitativa.	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Integração e cooperação com outras organizações para disseminar <i>softwares</i>, práticas de gestão, produtos turísticos etc.</li> <li>● Introdução de novos produtos ou serviços que contribuam com o desenvolvimento local, regional ou nacional.</li> </ul>
	5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa ● Avaliação qualitativa.	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Visibilidade e transparência.</li> <li>● Manutenção de página web atualizada de dados como: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Critério de seleção de alunos;</li> <li>● Parte significativa da produção docente;</li> <li>● Financiamentos da CAPES e outras instituições privadas;</li> <li>● Acesso ao regulamento do programa.</li> </ul> </li> <li>● Garantia de amplo acesso às dissertações pela web.</li> </ul>

Fonte: adaptado de (CAPES, 2016)

Em 2018, com o intuito de aprimorar o modelo de avaliação da CAPES, foi aprovada uma nova ficha de avaliação, composta por três quesitos: **programa, formação e impacto na sociedade** (CAPES, 2019m). De acordo com a própria fundação, este modelo será utilizado na avaliação quadrienal de 2021, que avaliará o período de 2017-2020.

O novo modelo é mais simples e traz mudanças significativas, especialmente na medição do resultado social gerado pelos programas, ou seja, o impacto social que o programa tem, incluindo a produção de conhecimentos e formação de recursos humanos, bem como sua internacionalização (CAPES, 2018e).

A nova ficha proposta pela CAPES é caracterizada pela medição da qualidade dos programas, de forma que leve em consideração cinco dimensões: a) ensino e aprendizagem; b) internacionalização, c) produção científica, d) inovação e transferência do conhecimento; e) impacto e relevância econômica e social (CAPES, 2019m). Ainda, a nova ficha valoriza a missão dos programas e a formação dos recursos humanos de seus egressos (CAPES, 2018e, 2019m). As dimensões estabelecidas pela CAPES estão distribuídas na nova lista, que é composta por três quesitos: programa, formação e impacto na sociedade (CAPES, 2018c), cada uma representando 33,33%, deixando cada quesito com igual peso na avaliação.

Diferentemente da ficha anterior, na nova ficha, todas as produções, sejam publicações de artigos, produtos, patentes, produção intelectual e técnica com cooperação nacional ou internacional, estão avaliadas no quesito impacto social (CAPES, 2019l). Nela, não há um



questo direcionado ao corpo docente, como havia na anterior. Tal mudança sugere que a CAPES passe a avaliar o corpo docente com base nos resultados que são gerados pela sua atuação no programa. A nova ficha avalia, no quesito formação, a qualidade das produções de cada docente permanente em periódicos, que devem elencar as quatro melhores publicações e, para a modalidade profissional, devem indicar também os quatro melhores produtos tecnológicos de cada docente permanente (CAPES, 2019l).

Um aspecto trazido pela nova ficha de avaliação está no quesito formação, que avalia a qualidade da produção científica, avaliando a porcentagens de discentes ou egressos que participou da produção qualificada do programa, que corresponde aos 5 a 10 melhores produtos tecnológicos (CAPES, 2019l). Dessa forma, a quantidade de publicações não é suficiente para um bom resultado na avaliação, pois a qualidade passa a ser avaliada por meio de um item específico deste quesito. As áreas de avaliação deverão ainda, propor as definições e indicadores adequados às necessidades de cada área (CAPES, 2019m). Os quesitos e itens da nova ficha proposta pela CAPES estão demonstrados no Quadro 3.

### Quadro 3. Nova Ficha de Avaliação CAPES

Quesito	Itens	Peso
Programa Peso: 33,33%	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas e concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	30%
	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	50%
	1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o 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.	10%
	1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	10%
Formação Peso: 33,33%	2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	15%
	2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	15%
	2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10%
	2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	50%
	2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	10%
Impacto na Sociedade Peso: 33,33%	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	40%
	3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa	40%
	3.3. Internacionalização e visibilidade do programa	20%

Fonte: CAPES, 2019j

Nota: Documento resultante do Seminário de Meio Termo da CAPES, em que foram divulgados os critérios de avaliação da nova ficha.

A utilização da EaD 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).

Apesar de a nova ficha de avaliação ainda não apresentar os indicadores, pesos e detalhes de como a comissão de avaliação fará as análises (CAPES, 2018f), é utilizada como principal fonte de dados para o desenvolvimento conceitual deste trabalho, uma vez que o artefato gerado aqui será utilizado em APCNs futuras, justificando a não utilização da ficha da avaliação quadrienal 2013-2016, ainda que ela tenha mais informações acerca de como a comissão avaliou os programas na ocasião. Destaca-se que não há espaços para preenchimento de quesitos, itens, critérios ou observações relacionadas a EaD (CAPES, 2019l). Isso pode significar que a modalidade de oferta a distância não muda a forma de se avaliar o programa, mas é mais provável que, com os membros especializados em EaD que fazem parte da comissão avaliadora da APCN faça análise de critérios específicos, acrescentando indicadores futuramente.

Diante da análise do Manual de Usuário do APCN, percebe-se que no que tange a EaD há apenas campos para diferenciar a modalidade de oferta (presencial ou a distância), bem como a inclusão de polos. Assim, o detalhamento acerca da infraestrutura deve ser feito em observações nos campos já existentes para a inclusão de cursos presenciais (CAPES, 2019e). Com o exposto no item 2.1. deste trabalho, as diretrizes para a criação de cursos de pós-graduação a distância e os indicadores que serão utilizados pela comissão especializada em EaD na avaliação das propostas ainda não estão estabelecidos de forma a fornecer aos gestores de IES as informações suficientes para a criação de um curso nessa modalidade de oferta.

O fato de o gestor de IES que tenha interesse em submeter uma proposta no APCN ainda não ter diretrizes e informações sobre indicadores de avaliação pode fazer com que ele submeta uma proposta que não será bem avaliada ou até mesmo optar por aguardar a maturidade desse formato no mercado, retardando a submissão de sua proposta.

No intuito de contribuir com estes gestores, este trabalho se vale de práticas adaptativas de projetos para criar um método que possa ser utilizado por esses gestores no processo de criação de propostas de novos cursos de mestrado a distância. Na próxima seção deste trabalho,

discorre-se sobre o gerenciamento de adaptativo de projetos, suas características e as dimensões de sucesso de projetos.

## 2.2 GERENCIAMENTO ADAPTATIVO DE PROJETOS

Apesar de não ser caracterizada como uma teoria, e sim como uma disciplina (Koskela & Howell, 2002), a gestão de projetos vem contribuindo com estudos acerca da organização, uma vez que estudiosos de organizações passaram a considerar diferentes formas organizacionais e, conseqüentemente que as organizações não são apenas teoria, mas também campo e objeto de pesquisa (Geraldi & Söderlund, 2018). Modelos de gestão e de gerenciamento foram apresentados de forma preditiva pelos profissionais do mercado de projetos, como se um modelo atendesse a projetos em geral. Mas ao longo do tempo, estudos apresentaram outros modelos, entendendo que o sucesso de projetos não dependia apenas da eficiência e efetividade, mas também dos benefícios que eles deixam depois de concluídos (Chih & Zwikael, 2015).

Ao passo que as organizações vêm se mostrando flexíveis 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, que é utilizada como base para o desenvolvimento deste trabalho.

A sexta edição do guia PMBoK® (PMI, 2017a), 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, conforme demonstrado na Figura 4.

Preditivo	Iterativo	Incremental	Ágil
Requisitos são definidos previamente, antes do início do desenvolvimento	Requisitos podem ser elaborados em intervalos periódicos durante a entrega	Requisitos são elaborados com frequência durante a entrega	
Entrega planos para a entrega final. Em seguida, entregar apenas um único produto final, no fim do projeto	Entregas podem ser divididas em subconjuntos de todo o produto	Entregas acontecem com frequência de acordo com os subconjuntos avaliados pelo cliente de todo o produto	
Mudanças são restritas tanto quanto possível	Mudanças são incorporadas periodicamente	Mudanças são incorporadas em tempo real durante a entrega	
Partes interessadas chave são envolvidas em marcos específicos	Partes interessadas chave são envolvidas regularmente	Partes interessadas chave são envolvidas constantemente	
Riscos e custos são controlados pelo planejamento detalhado dos aspectos mais importantes	Riscos e custos são controlados pela elaboração progressiva dos planos com novas informações	Riscos e custos são controlados na medida em que surgem requisitos e restrições	

**Figura 4.** A sequência contínua dos ciclos de vida do projeto

Fonte: Elaborado com base em PMI (2017)

Com o passar do tempo, estudos da área de projetos foram avançando, ao passo que, atualmente, até guias preditivos, como o PMBoK® (PMI, 2017a) apresentam o ciclo de vida adaptativo de projeto, pois entende-se que é possível combinar práticas gerenciais. Shenhar & Dvir (2007) afirmam que é possível combinar práticas de gerenciamento, desde que sejam adequadas a cada projeto. Tal afirmação se deve ao fato de que, para os autores, os projetos podem ser diferentes e, portanto, a forma de gerenciá-los não deve ser sempre a mesma. Szreder, Walentynowicz, & Sycz (2019) pontuam que a abordagem adaptativa de projetos é eliminar as desvantagens e aproveitar as vantagens da gestão tradicional (mais rígida) e da gestão ágil (mais flexível).

Partindo-se do princípio de que é possível combinar diversas práticas gerenciais em um projeto, há a preocupação de não as utilizar aleatoriamente, uma vez que isso pode prejudicar o sucesso do projeto. De acordo com Jugdev, Perkins, Fortune, White, & Walker (2013), a combinação de métodos gerenciais feita de forma apropriada indica maturidade e competência, em vez de ignorância. Ainda, os autores pontuam que a análise de cada projeto pode resultar na adoção de práticas gerenciais distintas, ou ainda na combinação entre elas.

Sob o ponto de vista adaptativo, projetos não são apenas atividades que devem ser executadas em um determinado tempo, afinal, se são processos relacionados a negócios, projetos devem ser mais observados pelo ponto de vista dos resultados que se pretende obter com ele (Shenhar & Dvir, 2007). Para se entender melhor a mudança de paradigma proposta pelos autores, eles apresentam comparação entre a abordagem tradicional e a abordagem adaptativa de projetos, apresentadas no Quadro 4.

**Quadro 4. Do gerenciamento de projetos tradicional ao adaptativo**

<b>Abordagem</b>	<b>Gerenciamento tradicional de projetos</b>	<b>Gerenciamento adaptativo de projetos</b>
<b>Objetivo do projeto</b>	Ter o trabalho executado no prazo, dentro do orçamento e com os requisitos atendidos	Alcançar resultados nos negócios, de acordo com diferentes critérios
<b>Plano do projeto</b>	Conjunto de atividades que são executadas de acordo com o planejado para satisfazer a tripla restrição (tempo, custo, prazo)	Organização e processo para alcançar objetivos esperados e resultados nos negócios
<b>Planejamento</b>	Uma vez, na iniciação do projeto	Uma vez no início, e replanejado quando necessário
<b>Abordagem gerencial</b>	Rígida, com foco no plano inicial	Flexível, variável, adaptável
<b>Trabalho do projeto</b>	Previsível, certa, linear e simples	Imprevisível, incerta, não linear e complexa
<b>Efeito ambiental</b>	Mínimo, desanexado depois do lançamento do projeto	Afeta o projeto durante sua execução
<b>Controle do projeto</b>	Identifica desvios do plano, e coloca o projeto de volta nos trilhos	Identifica mudanças no ambiente e ajusta o planejamento conforme o necessário
<b>Distinção</b>	Todos os projetos são iguais	Projetos se diferem entre si
<b>Estilo de gestão</b>	Um modelo se aplica a todos	Adaptabilidade de abordagem de acordo com o projeto.

Fonte: Shenhar & Dvir (2007)

Nota: Título do quadro em tradução livre (“From traditional to adaptive project management”)

Destaca-se o fato que Shenhar & Dvir (2007) não sugerem que se elimine a abordagem tradicional. Eles afirmam que a abordagem adaptativa é construída com base nela, pois muitos elementos do gerenciamento de projetos tradicional continuam sendo essenciais. Prática de gerenciamento de projetos é uma atividade que utiliza uma ou mais técnicas e ferramentas para ser executada (Eder, Conforto, Schnetzler, Amaral, & Silva, 2012). Sendo a abordagem adaptativa uma mistura de metodologias, tanto ágil quanto tradicional, a seguir este estudo trata de suas principais características.

No PMBoK®, os grupos de processos estão bem definidos, pertencendo a áreas de conhecimento específicas: integração, escopo, cronograma, custos, orçamento, qualidade, recursos, riscos, aquisições e partes interessadas. Esses grupos de processos são utilizados em diferentes fases do ciclo de vida do projeto preditivo (PMI, 2017a). Por conta do detalhamento das fases e grupos de processos, há na literatura estudos que testam a eficácia das práticas adotadas por este método.

No entanto, torna-se difícil avaliar a eficácia de metodologias ágeis, uma vez que suas práticas são flexíveis, tornando difícil o mapeamento das práticas utilizadas nessas metodologias (Eder, Conforto, Amaral, & Silva, 2014). Tais autores, então, analisaram casos com dois grupos de empresas: um que utiliza metodologia tradicional e um que utiliza a metodologia ágil. Com isso, foi possível identificar as práticas utilizadas de ambas as metodologias, gerando uma lista de práticas, agrupadas em atividade, técnicas e ferramentas, identificando em qual metodologia são utilizadas, conforme descrito no Quadro 5.

**Quadro 5. Elementos das listas simplificadas de práticas**

<b>Ação</b>	<b>Fonte</b>
Detalhar a história do usuário o quanto antes	Ágil
Solicitar um compromisso de prazo	Ágil
Coletar requisitos	Tradicional
Controlar escopo	Tradicional
Controlar o plano do projeto	Ambas
Controlar mudanças de escopo	Ágil
Termo de abertura do projeto	Ágil
<b>Ação</b>	<b>Fonte</b>
Identificar o trabalho necessário para o projeto (produto, entregas etc.)	Ambas
Declarar o problema/Oportunidade	Ambas
Definir as atividades	Tradicional
Definir escopo do projeto	Ambas
Desenvolver o cronograma	Tradicional
Determinar meta de cadência/estimar cadência/cadência	Ágil
Estimar a duração das atividades	Ambas
Estimar os recursos das atividades	Ambas
Identificar e dimensionar folgas	Ágil
Finalizar o Plano do Projeto	Tradicional
Priorizar requisitos	Ágil
Priorizar o trabalho necessário	Ágil
Sequenciar as atividades	Tradicional
Medir a complexidade	Ágil
Verificar o escopo	Tradicional
Definir escopo do produto	Tradicional
<b>Técnicas</b>	<b>Fonte</b>
Planejamento utilizando a técnica <i>Planning Poker</i>	Ágil
Ajuste de antecipações e esperas	Tradicional

Análise de alternativas	Tradicional
Análise de produto	Tradicional
Análise de reservas	Tradicional
Análise de desempenho	Tradicional
Árvore de decisão	Tradicional
<i>Balanced Score Card (BSC)</i>	Ambas
Definição do problema do negócio	Tradicional
Estimativa de pontos por casos de uso	Ágil
Técnica <i>Agile Chartering</i> (Conversa ágil)	Tradicional
Método do Caminho Crítico	Tradicional
Delphi	Tradicional
Dinâmica de grupo	Tradicional
Duração e esforço total do trabalho	Tradicional
Análise de valor agregado	Tradicional
Entrevista	Tradicional
Estimar por analogia	Tradicional
Estimar por comparação	Ágil
Estimativa paramétrica	Tradicional
<b>Técnicas</b>	<b>Fonte</b>
Lista de materiais - <i>Bill of Material (BOM)</i>	Ágil
Experimento	Ágil
Cartões de recursos	Ágil
Inspeção/Observação	Tradicional
Método da corrente crítica	Tradicional
Diagrama de nós	Tradicional
Modelo/Template	Tradicional
Nivelamento de recursos	Tradicional
Opinião especializada/oficina	Tradicional
Planejamento em ondas sucessivas	Ambas
<i>Backlog</i> do produto (registro de requisições a fazer)	Ágil
PERT (Avaliação do Programa e Técnica de Revisão)	Tradicional
Reunião	Ambas
Simulação	Tradicional
<i>Stoplight Reports</i> (relatórios de resolução de problemas)	Tradicional
Técnica de estimativa de três pontos	Tradicional
Técnicas de criatividade em grupos	Tradicional
Grupos focais com clientes	Ágil
<i>Daily Scrum meeting</i> (reunião diária)	Ágil

Arquitetura do produto	Ágil
Lista de características do produto	Ágil
<i>Product Vision Box</i> (visão do produto)	Ágil
Planilha de dados do projeto	Ágil
<b>Ferramentas</b>	<b>Fonte</b>
Apresentação de slides	Ambas
Ata de reunião	Ambas
Banco de dados	Tradicional
Cartão/Recados autoadesivos	Ambas
Contrato	Tradicional
Desenho/Esboço	Ambas
Diagrama/Apresentação Gráfica/Gráfico	Ambas
Cartaz	Ambas
Lista de checagem	Ambas
Roteiro	Ambas
E-mail	Ambas
Lista	Ambas
Manual da Qualidade	Tradicional
Maquetes	Ágil
Modelos mentais/Mandala/Mapas de processos	Ambas
Modelos/Protótipos/ <i>Templates</i>	Ambas
Planilha/Tabela	Ambas
Quadro/Mural	Ambas
Relatório	Tradicional
Questionário	Ambas
Programa de computador de gerenciamento de projetos	Ambas

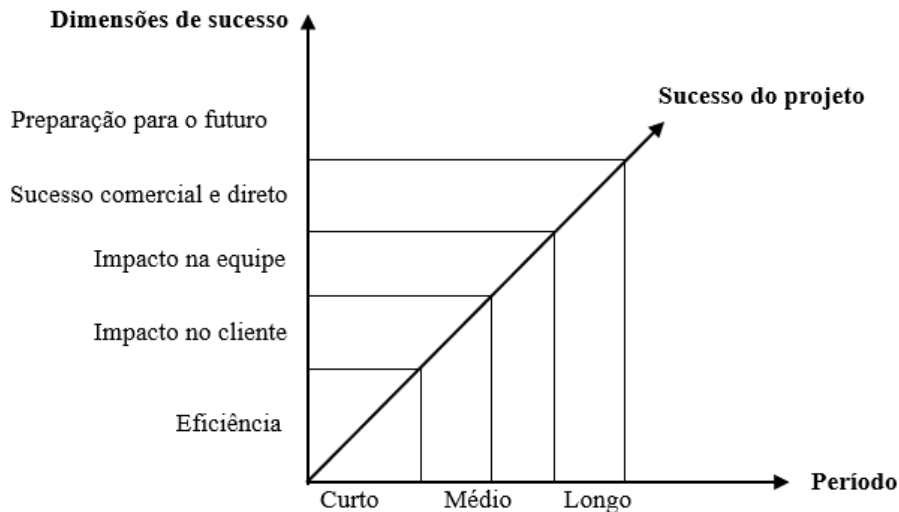
Fonte: Eder et al. (2014)

Nota: termos em inglês foram traduzidos pelo autor. Os termos em Inglês são os que são conhecidos e utilizados na prática em seu idioma original. Foi acrescentado ao lado deles a tradução livre.

Apesar de o trabalho de Eder et al. (2014) apresentar a lista de práticas encontradas na literatura, nota-se a ausência de práticas relacionadas à riscos. Quanto à recursos e aquisições, falam de contratos, mas não listam outros elementos como a seleção de recursos humanos licitação para compras ou algo direcionado à tomada de decisões. Sob o ponto de vista adaptativo, os objetivos são direcionados aos resultados que o projeto traz durante e após sua entrega, indo além da eficiência (tripla restrição). Shenhar & Dvir (2007) propõem que o sucesso de projetos seja medido por meio de cinco dimensões: eficiência, impacto sobre o



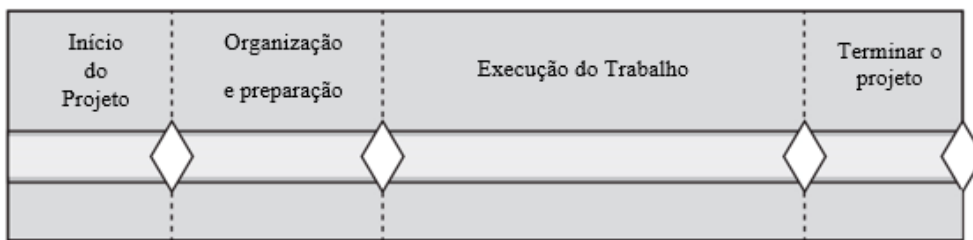
cliente, impacto sobre a equipe, direcionamento do sucesso e preparação para o futuro. A relação entre os resultados e a linha do tempo estão apresentados na Figura 5.



**Figura 5.** Linha do tempo das dimensões do Sucesso

Fonte: Shenhar & Dvir (2007)

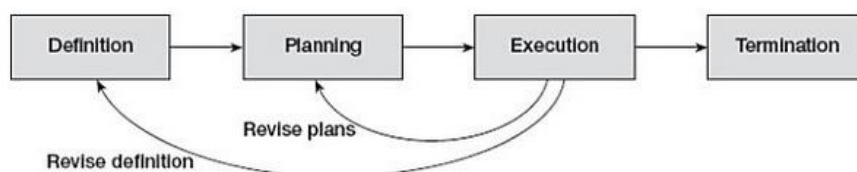
Como demonstrado na Figura 4, projetos, independentemente da abordagem adotada, têm um ciclo de vida. Segundo uma abordagem tradicional, como do PMBoK®, o ciclo de vida é preditivo, e as alterações podem ocorrer caso necessário (PMI, 2017a). O ciclo de vida proposto pelo PMI está apresentado na Figura 6.



**Figura 6.** Ciclo de vida do projeto

Fonte: PMI (2017)

O ciclo de vida de um projeto com abordagem adaptativa, de acordo com (Shenhar & Dvir, 2007), também tem quatro fases, porém, ele contempla a revisão da definição e do planejamento regularmente na fase de execução, como demonstrado na Figura 7.



**Figura 7.** Fases clássicas do projeto modificadas para uma abordagem iterativa adaptativa.  
Fonte: Shenhar & Dvir (2017)

Para desenvolver o método resultante deste trabalho, foi elaborado o modelo conceitual que norteou a realização da pesquisa. Dessa forma, os tópicos abordados nesta seção foram estruturados de forma a nortear o desenvolvimento da pesquisa, desde a elaboração de seu protocolo e elaboração dos questionários utilizados nas entrevistas até a interpretação e análise dos dados obtidos.

### 2.3 MODELO CONCEITUAL

De acordo com a Portaria nº 33, de 12 de fevereiro de 2019, o processo de aprovação de um curso novo no SNPG segue uma sequência: proposta, submissão, avaliação, pedido de reconsideração, recurso, resultado e início do funcionamento. Há a possibilidade de pedido de reconsideração e recurso, provocados à critério da IES quando não têm suas propostas aprovadas (CAPES, 2019f). A proposta tratada pela portaria é preenchida de acordo com as regras estabelecidas pela CAPES (CAPES, 2019c). No entanto, a proposta de curso novo, realizada pela IES, deve ser elaborada visando a aprovação e a entrada no SNPG. Para que obtenha êxito, as IES devem se nortear pela legislação, regulamentação, instrumentos de avaliação e documento de área com as diretrizes a serem seguidas.

Sabendo-se que a CAPES tem o objetivo de promover o desenvolvimento social local, regional e nacional por meio da titulação de mestres egressos de cursos de mestrado profissional (CAPES, 2019g), é possível utilizar as dimensões de sucesso de Shenhar & Dvir (2007), pois, de acordo com os autores, o sucesso vai evoluindo da eficiência até a preparação para o futuro, interceptando novas necessidades e demandas. Assim, quando um curso é aprovado e entra em funcionamento, ele passa a gerar benefícios para os alunos, *stakeholders* e sociedade em geral, como um programa, que é composto de diversas atividades e projetos (Kerzner, 2017; PMI, 2017b). A governança de programas não deve ser equiparada à governança da organização. Ela deve ser baseada no plano estratégico e atividades do programa (Kerzner, 2017).

A CAPES tem objetivos relacionados ao desenvolvimento e planejamento estratégico e objetivos claros e estabelecidos (CAPES, 2010) e seus critérios de avaliação analisam o planejamento estratégico dos cursos (CAPES, 2018f, 2018c, 2019l). É possível, portanto, valer-se do Modelo de Gestão da Pós-graduação, proposto por (Maccari, 2008) para nortear a criação de um novo curso, como modelo de governança do programa de pós-graduação, por se tratar de um modelo direcionado à área de estudo deste trabalho. Porém, sua utilização é durante toda a duração do programa, com os benefícios e resultados por ele gerados. Um projeto é o conjunto de atividades que, ao final, entregam um produto ou resultado que atende a um objetivo específico, dentro de um período e limite de custos determinados (Carvalho & Rabechini Jr, 2017; Kerzner, 2017). A partir desta definição, é possível analisar a entrada de um curso no SNPG como um projeto.

O ciclo de vida do projeto é composto pelas fases: 1) início do projeto; 2) organização e preparação; 3) execução do trabalho; 4) terminar o projeto (PMI, 2017a). Da mesma forma, o processo de entrada de um curso novo no SNPG segue as fases: 1) proposta; 2) submissão; 3) avaliação; 4) pedido de reconsideração; 5) recurso; 6) resultado; 7) início do funcionamento (CAPES, 2019e). Nota-se que o processo de entrada de curso novo no SNPG tem um ciclo de vida, que se encerra com a aprovação ou reprovação da proposta. É possível fazer uma analogia entre o ciclo de vida de projetos proposto pelo PMBOK e as diretrizes da Portaria nº 33 de 2019, da CAPES. A analogia está apresentada no Quadro 6.

#### **Quadro 6. Analogia entre ciclo de vida do projeto e diretrizes da CAPES**

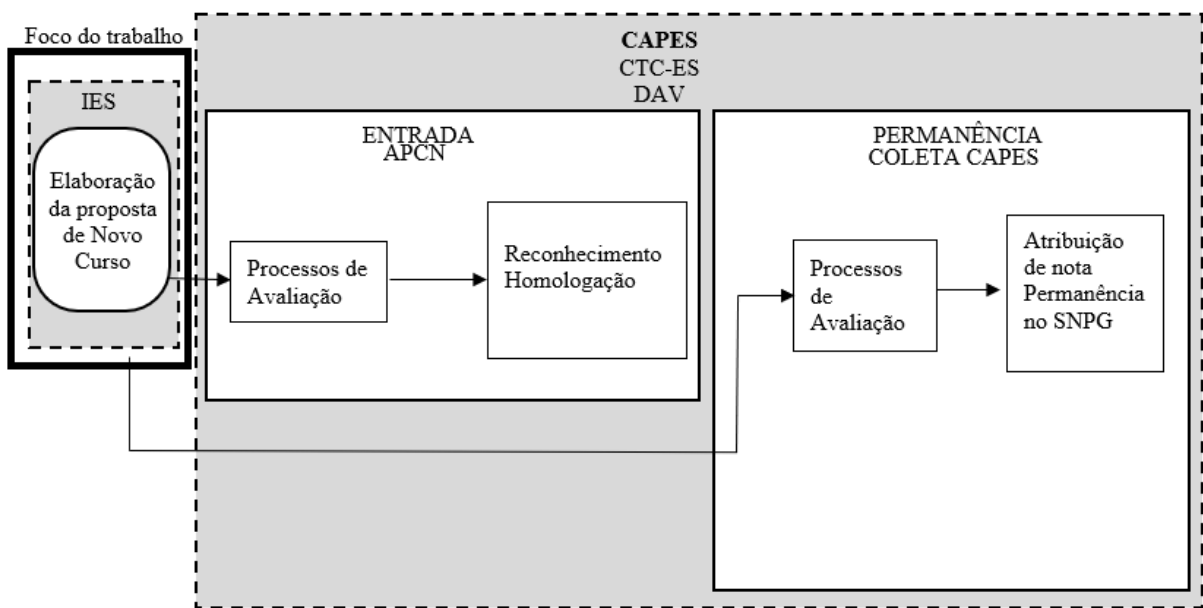
Ciclo de vida do projeto (PMI)	Processo de entrada de cursos novos no SNPG (CAPES, 2019e)
<b>Início do projeto</b>	Criação da Proposta
<b>Organização e preparação</b>	Proposta e Submissão
<b>Execução do trabalho</b>	Avaliação (reconsideração e recurso, caso haja)
<b>Terminar o Trabalho</b>	Resultado, homologação
<b>Entrega do projeto</b>	Início das atividades

Fonte: elaborado com base em Project Management Institute (PMI) (2017) e CAPES (2019e).

Nota: O item “criação da proposta” foi acrescentado por ser o processo de ideação, criação e preparação da proposta, ainda no âmbito da IES, para atender seus objetivos estratégicos.

Com esta analogia, pode-se dizer que a fase de início de projeto corresponde à criação da proposta, ou seja, é a fase que ocorre na IES, em que seus gestores têm a ideia e organizam o curso que será proposto, para então preparar a proposta para a APCN. A próxima fase é a submissão da proposta e, em seguida, a avaliação, que pode terminar com a aprovação ou reprovação do curso novo. Porém, a partir da submissão, a APNC fica a cargo de realizar a

avaliação, e a IES só participa ativamente do processo de aprovação caso seja acionado pela comissão da APCN (CAPES, 2019e). O intuito deste trabalho é contribuir com os profissionais de IES que submeterão propostas de cursos de mestrado profissional a distância à APCN, o estudo que será realizado será da fase de início do projeto, ou seja, a criação do curso na IES, sem levar em conta as fases avaliativas, como demonstrado pela borda em destaque na Figura 8.



**Figura 8.** Foco do presente estudo

Fonte: o autor

O artefato desta pesquisa, um modelo para elaboração de proposta de novo curso de mestrado profissional a distância, utilizará as cinco dimensões de (Shenhar & Dvir, 2007) confrontadas com as recomendações do Modelo de Gestão de Pós-graduação (Maccari, 2008) e analisadas em relação aos quesitos de avaliação da CAPES, já que o objetivo é que curso seja aprovado e dê bons resultados no futuro, os chamados benefícios do programa. A dimensão eficiência não está contemplada na tabela, pois trata-se do cumprimento dos requisitos e premissas constantes das normas e diretrizes estabelecidos pela CAPES, sendo imprescindíveis para a aprovação e funcionamento do curso.

As cinco dimensões de sucesso de (Shenhar & Dvir, 2007) são: eficiência, impacto sobre o cliente, impacto sobre a equipe, direcionamento do sucesso, preparação para o futuro. Aplicando as dimensões ao nosso objeto de estudo, pode-se dizer que eficiência é ter todas as premissas, requisitos e demais normas atendidos, cumprindo os prazos, bem como a forma de financiamento do curso. O impacto sobre o cliente pode ser considerado como o impacto sobre

o discente e o impacto sobre a equipe, impacto sobre os docentes. Esta análise está demonstrada no Quadro 7.

### Quadro 7. Características em comum

Sucesso (Shenhar & Dvir, 2007); Kerzner (2017) - adaptado	Modelo de Gestão da Pós-graduação (Maccari, 2008)	Quesitos e itens de avaliação CAPES (CAPES, 2018c, 2019l)
Eficiência	Produção científica e tecnológica Inserção social	<p>Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção bibliográfica, científica e tecnológica</li> <li>● Formação de recursos humanos para atuação na sociedade</li> </ul> <p>Impacto na sociedade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caráter inovador da produção intelectual</li> <li>● Impacto econômico, social e cultural do programa</li> </ul>
Impacto sobre o discente	Egressos Inserção social Produção científica e tecnológica	<p>Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Propósito do PPG;</li> <li>● Objetivos do PPG</li> <li>● Nível(is) de Formação;</li> <li>● Modalidade;</li> <li>● Contexto de Atuação do PPG.</li> </ul> <p>Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção bibliográfica, científica e tecnológica</li> <li>● Formação de recursos humanos para atuação na sociedade</li> </ul> <p>Impacto na sociedade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caráter inovador da produção intelectual</li> <li>● Impacto econômico, social e cultural do programa</li> </ul>
Impacto sobre o corpo docente	Corpo docente Plano Estratégico <i>Stakeholders</i> Projetos Acesso a recursos	<p>Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Perfil do corpo docente e sua compatibilização e adequação à proposta do programa</li> </ul> <p>Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção bibliográfica, científica e tecnológica</li> <li>● Bancas com membros externos – nacionais e estrangeiros</li> <li>● Participação dos docentes em aulas do curso</li> <li>● Docentes com projetos financiados por organizações de fomento</li> <li>● Participação dos docentes nos cursos de graduação</li> <li>● Quantidade de orientações simultâneas</li> </ul>

Sucesso (Shenhar & Dvir, 2007); Kerzner (2017) - adaptado	Modelo de Gestão da Pós-graduação (Maccari, 2008)	Quesitos e itens de avaliação CAPES (CAPES, 2018c, 2019l)
		Impacto na sociedade: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caráter inovador da produção intelectual</li> <li>● Impacto econômico, social e cultural do programa</li> </ul>
Direcionamento do sucesso	Plano Estratégico Missão do programa Inserção Social Produção científica e tecnológica Resultados Visão	Programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejamento estratégico do programa</li> </ul> Formação: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção bibliográfica, científica e tecnológica</li> <li>● Formação de recursos humanos para atuação na sociedade</li> </ul> Impacto na sociedade: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caráter inovador da produção intelectual</li> <li>● Impacto econômico, social e cultural do programa</li> </ul>
Preparação para o futuro	Plano Estratégico Missão do programa <i>Stakeholders</i> Inserção Social Resultados Egressos Produção científica e Tecnológica	Programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejamento estratégico do programa</li> <li>● Autoavaliação e uso de resultados para redefinição de trajetória</li> <li>● Envolvimento de diversos grupos na autoavaliação</li> </ul> Formação: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção bibliográfica, científica e tecnológica</li> <li>● Bancas com membros externos – nacionais e estrangeiros</li> <li>● Formação de recursos humanos para atuação na sociedade</li> </ul> Impacto na sociedade: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caráter inovador da produção intelectual</li> <li>● Impacto econômico, social e cultural do programa</li> </ul>

Nota: elaborado com base em (CAPES, 2018c, 2019k; Maccari, 2008; Shenhar & Dvir, 2007)

Com base no Quadro 7, percebe-se que, mesmo a nova ficha não trazendo um quesito avaliativo exclusivo para o corpo docente, ao se verificar que os três quesitos (programa, formação e impacto na sociedade) apresentam itens relativos ao corpo docente, é notório que a atuação desses profissionais impacta o sucesso do curso. O impacto social tem destaque à medida que está ligado a todas as dimensões de sucesso de Shenhar & Dvir (2007). Pode-se inferir, portanto, apesar de ter o peso de 33,33% na avaliação da CAPES (CAPES, 2019l), o

impacto na sociedade deve estar associado a qualquer atividade do curso, pois receberá os reflexos das demais ações, ainda que indiretamente.

Nota-se, também, que não há itens específicos de sucesso e avaliação acerca de EaD. Na área de submissão de proposta, no preenchimento das informações, a IES deve informar a infraestrutura dos polos e tecnologia disponibilizada para os discentes, inclusive quanto ao acesso à internet e à bases de dados (CAPES, 2019e). Com isso, há o entendimento acerca dos quesitos de avaliações e sua relação com o sucesso do curso e, conseqüentemente, em que detalhes se pensar no ato da elaboração do novo curso.

Como as diretrizes e quesitos de avaliação específicos de EaD ainda não foram publicados e não estão presentes no *Template* de autodiagnóstico disponibilizado pela CAPES no Seminário de Meio Termo em 2019, espera-se, com o método apresentado por este trabalho, permitir que os gestores de IES possam trabalhar com a incerteza acerca dessa modalidade de oferta nesse início de atividade de EaD no Brasil – em 2019, a CAPES recebeu dezessete propostas de cursos de mestrado profissional e nenhuma delas na área de Administração (CAPES, 2019a).

Com base na lista simplificada de práticas de (Eder et al., 2014), é possível gerar um método, ou seja, os processos para a elaboração de uma proposta de novo curso, de forma que os gestores de IES possam utilizar de práticas de projetos. O objetivo é deixar o fluxo com folgas, para que seja ajustado conforme o mercado adquiere maturidade na oferta e avaliação de cursos a distância. A lista de práticas de projetos apresentada no referencial teórico deste trabalho contém ações de controle e encerramento de projetos, que não necessariamente são úteis para o método proposto aqui, uma vez que o recorte dessa pesquisa será na primeira fase do ciclo de vida do projeto.

Para tanto, foi feito um filtro das práticas propostas por Eder et al. (2014) a fim de se listar apenas as ações, técnicas e ferramentas adequadas para a fase de iniciação. Por se tratar de uma abordagem adaptativa, não trataremos a origem de cada elemento (se ágil ou tradicional), pois, seguindo as observações de Shenhar & Dvir (2007) e Szreder et al.(2019), o valor das práticas adaptativas está na combinação entre elas, de acordo com as características de cada projeto. A lista com as práticas após o filtro está descrita no Quadro 8.

**Quadro 8.** Práticas de projeto adequadas para a fase de início de projeto

<b>Ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coletar requisitos</li> <li>● Termo de abertura do projeto</li> <li>● Identificar o trabalho necessário para o projeto</li> <li>● Declarar o problema/oportunidade</li> <li>● Definir o escopo do projeto</li> <li>● Definir o escopo do produto</li> <li>● Controlar mudanças de escopo</li> <li>● Priorizar requisitos</li> <li>● Medir a complexidade</li> <li>● Análise de riscos</li> <li>● Contratação de equipe</li> </ul>
<b>Técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Árvore de decisão</li> <li>● Dinâmica de grupo</li> <li>● Entrevista</li> <li>● Estimar por analogia</li> <li>● Estrutura Analítica de Riscos</li> <li>● <i>Feature Cards</i></li> <li>● Opinião especializada</li> <li>● Oficina</li> <li>● Reunião</li> <li>● <i>Customer Focus Groups</i></li> <li>● Matriz RACI</li> </ul>
<b>Ferramentas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação de <i>slides</i></li> <li>● Ata de reunião</li> <li>● Cartão/Recados autoadesivos</li> <li>● Contrato</li> <li>● Desenho/esboço</li> <li>● Diagrama/Apresentação Gráfica/Gráfico</li> <li>● <i>Checklist</i></li> <li>● E-mail</li> <li>● Lista</li> <li>● Redes sociais</li> <li>● Planilha/tabela</li> <li>● Questionário</li> <li>● <i>Software</i> de gerenciamento de projetos</li> </ul>

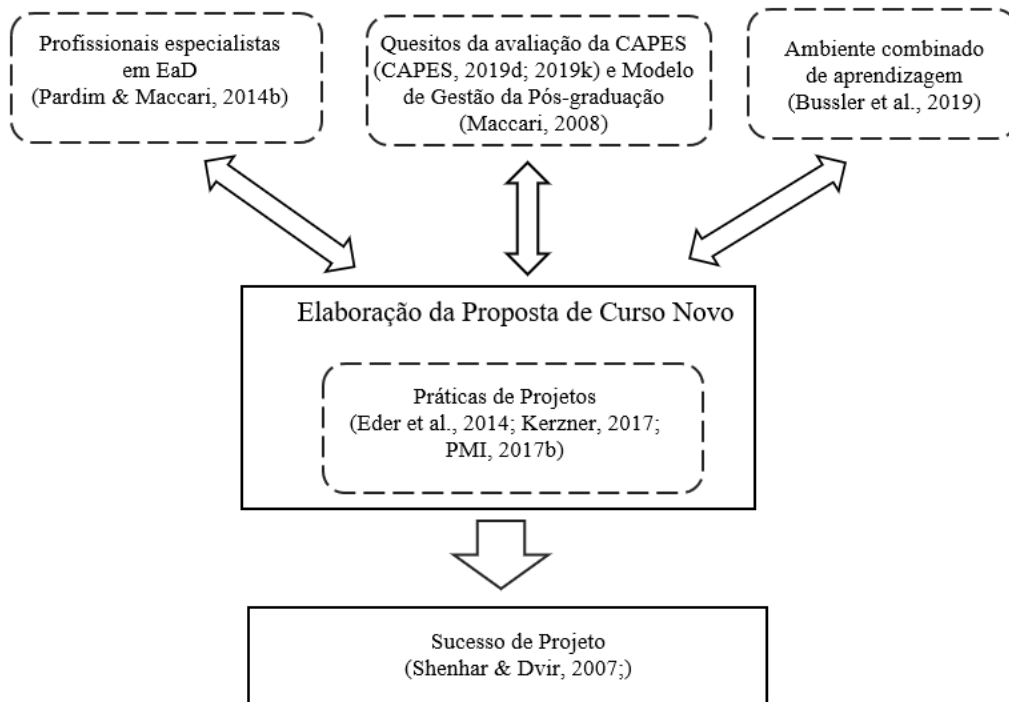
Fonte: elaborado a partir de Eder et al. (2014) e (Kerzner, 2017; Project Management Institute (PMI), 2017b).  
 Nota: Incluído para complemento de práticas: “análise de riscos”, “contratação de equipe” e “redes sociais”.

Além das práticas listadas, é necessário que se tenha, ainda que genericamente, os cargos e posições obrigados pela legislação: revisor, *designer instrucional*, diagramador, *web designer*, ilustrador, programador *web* e especialista audiovisual (Pardim & Maccari, 2014). Ainda, é necessário ter em mente os elementos do ambiente de aprendizado combinado: abordagens metodológicas, ensino tradicional, EaD, relações colaborativas produtivas, maturidade profissional, eficácia das ferramentas, atitudes dos alunos, criação do ambiente cognitivo e social, objetivos de aprendizagem, desenvolvimento de competências e fatores de conteúdo, relacionados à entrega e de aprendizagem (Bussler et al., 2019).

O modelo conceitual deste trabalho tem como base: os critérios de sucesso de acordo com a avaliação da CAPES, os elementos do ambiente combinado de aprendizagem,



profissionais que terão participação na criação e no funcionamento do curso e as práticas de projeto. Ele é a soma desses elementos, conforme demonstrado na Figura 9.



**Figura 9.** Modelo conceitual

Fonte: o autor

### 3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

O presente projeto busca apresentar uma solução para um problema encontrado na prática das IES que têm interesse em propor um novo curso de pós-graduação *stricto sensu* à CAPES. Dessa forma, este trabalho é realizado sob uma perspectiva pragmática, por conta de seu caráter prático. Ao buscar uma solução prática a um problema encontrado em IES brasileiras, o *Design Science Research* se destacou dentre outros métodos, pois aproxima a prática da teoria garantindo o rigor metodológico necessário para um trabalho científico (Hevner, 2007). Assim, o trabalho proposto neste projeto de pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por meio do método *Design Science Research*. A seguir, são apresentados mais detalhes acerca do método, bem como os procedimentos metodológicos para a pesquisa.

#### 3.1 DESIGN SCIENCE RESEARCH

*Design Science Research* é um método direcionado à resolução de problemas práticos, orientado à prescrição. Com um problema bem definido, o método foca na solução, de forma participativa, visando realizar uma intervenção para atingir um resultado (Lacerda, Dresch, Proença, & Antunes Júnior, 2013).

É importante destacar que, apesar de realizar uma intervenção, difere-se de uma pesquisa-ação ou de um estudo de caso em diversos aspectos: o pesquisador não é um observador, como no estudo de caso; no DSR ele cria e avalia o artefato gerado. O conhecimento gerado com a pesquisa também é diferente. Enquanto na pesquisa-ação e no estudo de caso estuda-se como as coisas são ou se comportam, o DSR preocupa-se em entender como as coisas deveriam ser. Ainda, o DSR avalia os resultados por meio de experimentações, simulações e aplicações, enquanto os demais citados, por meio de confronto com a teoria (Lacerda et al., 2013).

Uma característica importante do método é que ele é colaborativo, ou seja, tanto a consciência do problema, quanto a criação e aprovação do artefato dependem da participação de pessoas que experienciem o mesmo tipo de problema (Hevner, 2007).

### 3.1.1 Artefato

O DSR, por ser um método prescritivo, resultando em um artefato, que é algo criado pelo homem para resolver o problema estabelecido. Um artefato pode ser: um constructo, um modelo, um método ou uma instanciação (Lacerda et al., 2013; March & Smith, 1995), mais detalhados no Quadro 9. Este projeto pretende gerar um modelo como artefato, de modo que possa mostrar o passo a passo a se seguir na elaboração de uma proposta de curso novo.

#### Quadro 9. Tipos de artefato

Tipo de artefato	Descrição
Constructos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Formam o vocábulo de um domínio.</li> <li>● Definem os termos utilizados para descrever e pensar sobre tarefas.</li> <li>● Valiosos para <i>designers</i> e pesquisadores.</li> </ul>
Modelos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conjunto de proposições.</li> <li>● Representam um problema com solução.</li> <li>● Podem ser vistos como uma descrição.</li> <li>● Por vezes, vistos como uma teoria ainda incipiente.</li> </ul>
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conjunto de passos para a execução de uma tarefa.</li> <li>● Podem ser utilizados para representar um modelo em um curso para resolução de um problema</li> </ul>
Instanciações	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concretização de um artefato em seu ambiente.</li> <li>● Demonstram a viabilidade e a eficácia de modelos e métodos.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Lacerda et al. (2013)

Nota: no quadro, é apresentada a descrição de cada tipo de artefato, de acordo com o autor.

O artefato gerado com este trabalho é classificado como modelo uma vez que um modelo, de acordo com Lacerda et al. (2013), consiste em um conjunto de proposições, uma descrição que tem como propósito de resolver um problema.

### 3.1.2 Generalização de classe de problemas

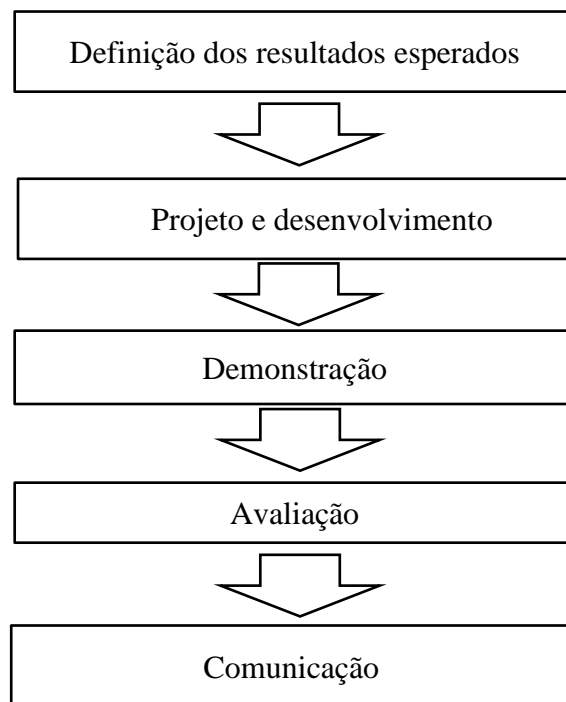
O método DRS é passível de generalização, pois trabalha com classe de problemas, de acordo com suas temáticas. Dessa forma, obtém-se problemas menos específicos a que o artefato gerado está atrelado, possibilitando que ele seja utilizado em outras situações e em outras organizações (Aken, 2004). De acordo com Dresch et al. (2015), é necessário que o artefato seja enquadrado em uma classe de problemas, a depender de sua utilidade. No caso do presente trabalho, e mediante o contexto em que será utilizado, a classe de problemas deste estudo é ‘Desenvolvimento de uma proposta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância’.

### 3.2 UNIDADE DE ANÁLISE

A unidade de análise deste trabalho é o processo de elaboração do APCN de curso de mestrado profissional a distância. O objetivo é compreender os processos realizados por gestores de IES e como serão realizadas as propostas dos cursos nesta modalidade, que ainda não está implementada e em fase de execução no país.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Seguindo a recomendação indicação de Lacerda et al. (2013), é indicado o passo a passo sugerido por (Peffer, Tuunanen, Rothenberger, & Chatterjee, 2007), em os procedimentos de uma DSR se dividem em 6 fases: identificação e motivação do problema, definição dos objetivos para a solução, concepção e desenvolvimento do artefato, apresentação do artefato, avaliação do artefato e comunicação dos resultados de pesquisa. O esquema de procedimentos da pesquisa está demonstrado na Figura 11.



**Figura 11.** Procedimentos da pesquisa

Fonte: adaptado de Peffer et al. (2007)

Nota: A figura demonstra os passos de uma pesquisa de DSR.

### 3.3.1 Identificação do problema

O problema deve motivar o pesquisador a buscar uma solução e o público a aceitar os resultados da pesquisa. Para isso, a identificação do problema deve ser resultado de um estudo consistente e bem apresentados, com elementos, dados e informações que justifiquem a realização da pesquisa e, conseqüentemente, a criação do artefato (Peffer et al., 2007).

Para este projeto, a identificação do problema teve início no momento que a CAPES regulamentou a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD, mas não aprofundou na explicação das diretrizes, nem especificou critérios de avaliação, que são tão utilizados na criação e proposição de novos cursos. Tais argumentos estão detalhados nos primeiros capítulos deste trabalho. Para complementar e refinar o problema, de acordo com as diretrizes do método DSR (Gregor & Hevner, 2013; Hevner, 2007; Lacerda et al., 2013), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com especialistas na área. Nessas entrevistas, foi constatado que o problema proposto por este estudo vinha ao encontro do que os especialistas vivenciam em seu dia-a-dia, em que O objetivo, ao final da análise dessas entrevistas foi ter a consciência do problema incorporada pelo pesquisador e pelos participantes das etapas seguintes.

### 3.3.2 Amostra e coleta de dados

Primeiramente, foram realizadas as entrevistas para refinamento da consciência do problema, como mencionado anteriormente. Para esta etapa, foram entrevistados especialistas da área, até que se obtivesse saturação do assunto. Durante a pesquisa por literatura acerca da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e durante a realização das entrevistas com os especialistas na fase de conscientização do problema, notou-se que não há no país grande quantidade de profissionais especializados na aprovação de cursos novos.

Há, naturalmente, coordenadores de cursos e professores que submetem as propostas, mas realizam essas atividades de forma empírica, seguindo os documentos da CAPES para a submissão, não se aprofundando em estudos acerca da gestão de pós-graduação *stricto sensu* ou atuar no mercado com a criação de propostas para diversas instituições. Por especialistas não se entende somente os coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* ou gestores de IES que têm o costume de submeter propostas de novos cursos, uma vez que alguns

profissionais ocupam estes cargos por períodos muito curtos e não tem a experiência desejada para que faça parte desta pesquisa e contribua com a criação e avaliação do artefato.

É imprescindível que o participante seja um conhecedor do assunto, ainda que não seja gestor de IES ou tenha submetido propostas de cursos novos à CAPES. Assim, os entrevistados selecionados satisfizeram, pelo menos, um dos requisitos a seguir: 1) ser pesquisador de gestão de pós-graduação; 2) ser pesquisador da área de educação a distância; 3) ser coordenador de programa de pós-graduação que tenha experiência na submissão de propostas de cursos novos; 4) ser gestor de IES com experiência na submissão de propostas de cursos novos.

Ao total, foram entrevistados sete especialistas, com experiência em instituições públicas e privadas, tanto como docentes ou coordenadores. Todos os entrevistados tiveram cursos submetidos para a APCN aprovados, pelo menos 2 vezes. O Entrevistado 1 participou da submissão de mais de 10 propostas sendo todas aprovadas. Outros entrevistados não sabem dizer ao certo quantas propostas enviaram, afirmando ser pelo mais do que cinco. O entrevistado 6 participou da criação de uma proposta e coordenou a submissão de outra. Este é o entrevistado que menos enviou propostas à APCN, mas tem 9 anos de experiência na coordenação de cursos de mestrado profissional, o que se encaixa às necessidades deste trabalho.

Todos os especialistas contactados foram selecionados como entrevistados para este trabalho. O Quadro 10 apresenta os detalhes dos entrevistados neste trabalho. Os especialistas entrevistados estão identificados por números e essa identificação será utilizada em todas as etapas deste trabalho. No Apêndice B está apresentado o questionário utilizado para validar a participação dos especialistas como entrevistados.

**Quadro 10.** Especialistas entrevistados

<b>Especialista</b>	<b>Tempo como docente</b>	<b>Tempo como coordenador</b>	<b>Propostas à APCN</b>	<b>Estudos sobre gestão de pós-graduação</b>	<b>Estudos sobre EaD</b>
Especialista 1	21	15	Sim	Sim	Sim
Especialista 2	8	4	Sim	Não	Não
Especialista 3	28	7	Sim	Sim	Não
Especialista 4	15	8	Sim	Não	Não
Especialista 5	10	4	Sim	Sim	Não
Especialista 6	11	9	Sim	Não	Não
Especialista 7	11	9	Sim	Sim	Não

Fonte: o autor

Antes da realização das entrevistas, foi elaborado um protocolo de pesquisa como preparação para a coleta de dados, tanto para garantir que as questões elaboradas fossem feitas em conformidade com as diretrizes de Yin (2015): que o entrevistador conhecesse bem o

assunto, mantendo a imparcialidade, mas sendo flexível para identificar novas oportunidades de investigação. Todas as entrevistas foram realizadas pelo autor deste trabalho, garantindo o domínio do assunto a ser tratado nas entrevistas, e a condução das entrevistas foi imparcial ao seguir o protocolo de pesquisa, apresentado no Apêndice A deste trabalho. O protocolo de pesquisa foi elaborado com base nas recomendações de Creswell (2010).

Foi realizada uma entrevista-piloto para teste do questionário, a fim de se fazer possíveis ajustes para a condução das entrevistas do trabalho. O especialista 4 foi selecionado para realizar o teste, pela disponibilidade de agenda dos entrevistados e pelo fato de o pesquisador ter mais acesso ao entrevistado posteriormente, caso fosse preciso realizar uma entrevista complementar ou até uma outra entrevista. Ao final da entrevista-piloto, verificou-se que todas as informações necessárias para a análise de dados foram coletadas. Em seguida, foram agendadas as entrevistas com os demais entrevistados. Os especialistas 1 e 2 foram entrevistados por chamada de áudio via *Whatsapp*; os especialistas 5, 6 e 7 foram entrevistados via chamada de áudio via *Skype* e os especialistas 3 e 4 foram entrevistados pessoalmente.

Todas as entrevistas ocorreram sem limitação de tempo, permitindo que o pesquisador pudesse aprofundar algumas questões com alguns especialistas, conforme a necessidade e permissividade estabelecida no protocolo de pesquisa. Todas transcorreram sem grandes interrupções ou interferências e a transmissão de áudio via internet não comprometeu o entendimento das perguntas e respostas. Após a realização das entrevistas, foram realizadas suas transcrições, para que pudessem ser alimentadas no *software* de análise de dados.

### 3.3.3 Entrevista semiestruturada

O questionário utilizado pelo pesquisador na condução das entrevistas foi elaborado a partir do modelo conceitual deste estudo. Dessa forma, foi gerado um quadro que demonstra quais os objetivos de cada pergunta. O questionário foi dividido em três grandes blocos: modelo de gestão de pós-graduação (Maccari, 2008); avaliação da CAPES (CAPES, 2018f, 2019l); práticas de gerenciamentos de projeto (Eder et al., 2014) e educação a distância (CAPES, 2019e, 2019i, 2019l; Bussler et al., 2019; Pardim & Maccari, 2014). O Quadro 11 resume as informações contidas tanto no protocolo de pesquisa quanto no questionário:

**Quadro 11.** Fontes de evidência, objetivos e perguntas

<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formato das Perguntas</b>
<b>Modelo de gestão da pós-graduação (Maccari, 2008)</b>	<p>Verificar, inicialmente, se o especialista utiliza o modelo de Maccari (2008) oficialmente, formalmente.</p> <p>Caso a resposta não seja objetiva, realizar as perguntas relacionadas aos componentes do modelo.</p>	<p>Utiliza algum modelo de gestão de pós-graduação para criar cursos novos?</p> <p>De onde vêm as motivações para a criação de cursos novos? Como elas se relacionam com a sociedade?</p> <p>Utiliza alguma metodologia ou ferramenta para a criação de novos cursos? (...)</p>
<b>Avaliação da CAPES em EaD (CAPES, 2018f, 2019l)</b>	<p>Entender, inicialmente, qual o conhecimento do especialista acerca da regulamentação da modalidade EaD.</p> <p>Aprofundar os questionamentos, a depender da resposta do entrevistado, para entender se ele teria como montar uma proposta hoje, e onde ele buscaria mais informações. Principalmente, entender quais as dificuldades que o especialista encontra na proposição de um curso nessa modalidade de oferta.</p>	<p>Que critérios e diretrizes da CAPES são específicos para cursos a Distância?</p> <p>Na criação de cursos a distância, quais elementos julga serem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Imprescindíveis;</li> <li>Necessários;</li> <li>Importantes;</li> <li>Complementares.</li> </ol> <p>Quais deles acredita trazerem aspectos positivos que influenciem diretamente na aprovação ou reprovação do curso pela APCN?</p> <p>O que acredita ser um problema/empecilho na criação e proposição de curso novo, a distância?</p>
<b>Práticas de gerenciamento de projetos (Eder et al., 2014)</b>	<p>O objetivo é conhecer e entender como cada entrevistado realiza o processo de criação de curso.</p> <p>Enquanto ele fala sobre a rotina dele, o pesquisador deve incentivá-lo a contar mais sobre o processo, mas de forma ampla, com perguntas do tipo: Como? Por quanto tempo? Quem participa?</p> <p>Após a explanação do especialista, o pesquisador passa a fazer perguntas específicas sobre as práticas identificadas na literatura.</p>	<p>Utiliza práticas gerenciais na criação de novos cursos? Conte-nos sobre sua rotina para a criação de cursos</p> <p>Utilizam o Termo de Abertura de Projeto na fase inicial?</p> <p>É feita a análise de riscos? Se sim, como?</p> <p>Medem a complexidade do projeto? Se sim, como?</p>
<b>Ensino a Distância (CAPES, 2019e, 2019i, 2019l; Bussler et al., 2019; Pardim &amp; Maccari, 2014).</b>	<p>Esta etapa visa saber a opinião de cada especialista sobre o futuro: como ele acredita que será formulada a avaliação da CAPES, o que ele entende que deve haver de diferente na APCN.</p> <p>Ainda, no processo de criação, o que seria diferente de um curso presencial e se ele necessitaria de outros profissionais, especialistas em EaD para participar do projeto de criação.</p>	<p>Já submeteu proposta de curso novo de mestrado profissional a distância?</p> <p>Como será a avaliação da CAPES para cursos com essa modalidade de oferta (a distância)?</p> <p>Quais as adaptações seriam necessárias no dia a dia da IES e do seu trabalho ao ter o curso aprovado?</p> <p>Há diferenças entre cursos presenciais e a distância?</p>

Fonte: o autor

Nota: quadro elaborado com base no protocolo de pesquisa e do questionário semiestruturado.



### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas realizadas foram transcritas para análise de dados. A análise de dados foi realizada de duas formas: a primeira, por análise de conteúdo, com planilhas em que as respostas dos entrevistados são tabuladas separadamente, a fim de se discutir os dados obtidos separadamente, como a utilização de cada prática adaptativa por cada entrevistado. O objetivo desta análise é confrontar, reforçar, complementar as respostas dos entrevistados, a partir de seus pontos de vista.

Ao se analisar os dados da forma descrita, no entanto, faz-se necessário realizar a triangulação de dados para que se valide os resultados desta pesquisa, para verificar a convergência nas respostas obtidas (Maffezzoli & Boehs, 2008; Nunes, Woloszyn, Gonçalves, & Pinto, 2017).

A categorização foi realizada por meio do *Software* MAXQDA. Com ele, é possível categorizar palavras ou trechos, e criar variáveis a partir delas, verificar interrelações entre elas. Esta categorização foi feita com base nos processos do modelo conceitual proposto neste trabalho, verificando as semelhanças e divergências, dando abertura para uma consciência melhor sobre o problema e, conseqüentemente, no aprimoramento do modelo conceitual proposto.

O apoio de *softwares* em pesquisas qualitativas permite o armazenamento dos dados de forma com que o pesquisador tenha tempo para lidar com eles de diferentes maneiras, podendo ter mais criatividade na interpretação (Nunes et al., 2017). Comparado o *software* Nvivo no que se diz respeito a inter-relacionamento de dados, o MAXQDA tem resultados melhores (Saillard, 2011).

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados. Foram realizadas diversas leituras das 65 páginas de texto contendo as entrevistas transcritas. Foi percebido que ordem das perguntas feitas em todas as entrevistas não seguiam a mesma ordem, uma vez que em algumas entrevistas alguns tópicos sobre EaD foram falados enquanto era abordado o tema de práticas de gerenciamento de projeto. Não obstante, algumas práticas já eram citadas pelos entrevistados quando falavam sobre suas experiências em submissão de propostas ao APCN.

Os dados passaram e ser analisados conforme eras realizadas as análises das entrevistas. Ficou evidenciado que a análise seria prejudicada, pois apesar de as perguntas

estarem fora de ordem, era perfeitamente possível de categorizar cada resposta com seu bloco de perguntas. Durante a análise das transcrições, foram definidos os códigos que seriam utilizados na interpretação de dados. Os critérios foram ajustados, até que se chegasse à codificação definitiva.

### 3.5 CODIFICAÇÃO

A interpretação das entrevistas concedidas pelos especialistas foi realizada de modo a facilitar a interpretação dos dados. Todas as perguntas foram numeradas, de acordo com seus blocos. O bloco de perguntas sobre modelo de gestão da pós graduação foi codificado com a letra A, de forma que as nove perguntas do bloco fossem codificadas em A1, A2, A3 e assim sucessivamente. Caso houvesse a inclusão de pergunta não planejada durante a entrevista, seriam codificadas ao final do respectivo bloco, seguindo a ordem numérica.

A mesma padronização foi seguida no bloco de perguntas sobre a avaliação da CAPES em EAD, que recebeu códigos com a letra B, seguindo a sequência numérica. O mesmo ocorreu com as perguntas dos blocos sobre práticas de projetos e ensino a distância, que foram categorizadas com as letras C e D, respectivamente, seguindo a ordem numérica.

Considerando os objetivos desejados com esta pesquisa, as perguntas foram divididas em dois grupos: as objetivas (OBJ), quando foi perguntado aos especialistas se eles utilizam determinada prática, modelo, sistema formalmente; as identificativas (IDENT), quando perguntado quais as práticas, modelos e sistemas formais eles utilizam, e as perguntas exploratórias (EXP), em que o entrevistado falou livremente sobre suas ações.

É válido ressaltar que algumas perguntas que prioritariamente seriam de exploração, ao analisar as respostas, os dados foram categorizados como OBJ. Por exemplo: na pergunta como apresentam dados, os entrevistados contaram como faziam, mas ao final, a resposta era objetiva, pois ou eles usavam uma ferramenta, formal ou informalmente, ou não usavam. A mesma pergunta pode fornecer um dado identificativo, como o nome da ferramenta, seguindo o mesmo exemplo. Ainda, pode oferecer informações complementares, de caráter exploratório.

Para tanto, as perguntas foram categorizadas pelo título do que se buscava, permitindo que todas os dados fossem tabulados. Como exemplo, a pergunta A1 (Utiliza algum modelo de gestão de pós-graduação para criar cursos novos?) foi categorizada como “modelo de gestão”, e permite ter uma resposta objetiva (formal, informal ou não); uma identificativa (qual é o

modelo) e uma exploratória (explicando como é feito todo a ação). O Quadro 13 demonstra o exemplo da pergunta A1:

**Quadro 12.** Codificação das perguntas por blocos

ID da Pergunta	Categoria	OBJ	INVEST	EXP
A1	Modelo de gestão	Não	Não	Seguimos nossa experiência na área

Fonte: o autor

Nota: quadro elaborado a partir da categorização das perguntas e seus objetivos

### 3.6 CONCEPÇÃO DO ARTEFATO

O artefato desenvolvido neste estudo é resultado da análise de dados. As entrevistas transcritas foram utilizadas como fonte de evidências que indicassem quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas na criação de cursos de mestrado profissional a distância. Cada grupo de respostas obtidas gerou uma proposição, que deveriam ser norteadoras do desenvolvimento do método.

O artefato na forma de método demonstra como fazer algo (Gregor & Hevner, 2013) e neste trabalho, foi concebido na forma de um fluxograma, em que são demonstradas as etapas do processo de criação de um curso de mestrado profissional a distância, indicando os profissionais envolvidos em cada uma delas e os recursos recomendados, além da documentação que deve ser gerada durante o processo.

### 3.7 DEMONSTRAÇÃO E VALIDAÇÃO DO ARTEFATO

A validação é uma etapa delicada no DSR, pois é após avaliação e aprovação, que um artefato poderá ser experimentado na prática em alguma organização. A avaliação do mérito, quanto a atender às necessidades dos praticantes que farão uso do artefato futuramente. É necessário que o artefato seja avaliado pelos clientes ou *stakeholders* envolvidos no processo e que utilizarão o artefato em suas atividades organizacionais (Peffer et al., 2007), o que não faz parte do objetivo deste trabalho, uma vez que seria necessário dispor de um tempo que não condiz com o prazo estipulado para a realização deste trabalho, sendo uma etapa de trabalhos futuros.

Desta forma, para esta etapa, o artefato resultante deste trabalho passou por uma validação com um dos especialistas entrevistados, que foi escolhido de acordo com sua experiência na submissão de propostas. Foi escolhido o especialista ESP01, por ter experiência

na participação da elaboração e aprovação de mais de 10 propostas e por cumprir os outros quatro quesitos da pesquisa (estudar o tema, coordenador de curso, estudar o tema EaD).

O participante selecionado validou o artefato a partir de sua experiência e, de acordo com a usabilidade. Em uma reunião, o especialista avaliou a forma como as instruções foram descritas e o modelo apresentado. Ainda, achou que o artefato é de fácil utilização, inclusive por sua apresentação em cores.

### 3.8 COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados obtidos ao final da pesquisa devem ser apresentados ao público de forma geral, seja para potenciais usuários dos artefatos, gestores de pós-graduação ou pesquisadores do tema (Gregor & Hevner, 2013; Lacerda et al., 2013). É objetivo desse trabalho ser divulgado academicamente em congressos e publicações em periódicos, bem como artigos não-científicos para praticantes da área por meio de publicações em redes sociais como o *LinkedIn*, incentivando a discussão sobre o tema para o aprimoramento do artefato para pesquisas futuras.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos subitens deste tópico estão apresentadas as análises dos dados obtidos, separados em blocos, da mesma forma que no protocolo e questionário de pesquisa. Ao final de cada subitem é feita uma análise dos problemas identificados pelos especialistas. Tais problemas foram levados em consideração para a criação do artefato.

### 4.1 POSICIONAMENTO DOS ENTREVISTADOS

Seguindo o protocolo de pesquisa, ainda, era aconselhável que se iniciasse a entrevista com perguntas sobre as carreiras dos entrevistados e seus interesses. Foi perguntado aos entrevistados se eles já submeteram propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância. Todos disseram que não, mas quando questionados se tinham interesse em trabalhar com cursos nesta modalidade de oferta, alguns entrevistados deram respostas variadas, especialmente quanto aos motivos pelo interesse ou desinteresse.

O ESP01 afirma que há pessoas pelo Brasil com interesse e capacitadas para fazer um mestrado profissional, mas não é possível por falta de acesso. Ele diz: *“imagine que você está no interior do Amazonas, e é muito bom. Não tem como pegar um dia de barco para chegar a uma instituição com tanta frequência. Mas você tem acesso à internet. Aí, tudo bem. Quando tiver prova, algum evento, você vai para o polo. Mas aí é uma vez por mês, você vai, o quanto o projeto do curso exigir”*.

O ESP02 e o ESP03 têm a mesma visão sobre o tema. Ambos acreditam que seja algo obrigatório. Não impositivo por lei, mas porque a forma como aprendemos está mudando. De acordo com o ESP03, *“hoje nós dependemos muito da Internet, das redes sociais, formamos a nossa opinião, influenciamos pessoas, mas estamos gradativamente criando um padrão de comportamento de assimilação de conhecimento, entendeu? Que é através de meios digitais. Esse meio digital permite a nós pesquisarmos na internet algum conhecimento específico que uma pessoa qualquer possa nos dar, mas também mais rapidamente a gente tem também a possibilidade”*.

Confirmando o interesse e afirmando que acredita na modalidade de oferta, o ESP03 endossa seu entendimento com a seguinte declaração: *“eu aposto muito no EaD. Eu acho que o EaD vai modificar tremendamente, e vai transmitir conhecimento tão fortemente, tão*

*consolidada mente quanto o presencial, porque ele tem poder de coerção, de fazer você trabalhar, entendeu”?*

Este trecho com as falas do ESP03 vai ao encontro do que acredita o ESP02, que afirma que *“é um processo de transição. E, também, vai ser primeiro híbrido, e depois ele vai ser a maior parte EAD. Não existe mais esse paradigma puramente presencial, né? A pós-graduação stricto sensu foi assim, vamos dizer... a última... o último componente a entrar”*.

O ESP06 tem uma visão semelhante aos ESP02 e ESP03 no sentido de acreditar na modalidade e de que todos, gostando ou não devem se adequar a ela. No entanto, afirma que o esse processo de transição já está acontecendo há muito tempo, e entende a regulamentação como algo que surgiu para formalizar o EaD e criar as regras de avaliação: *“(...) nos dias de hoje, muitas orientações, mesmo com os presenciais, a gente faz a distância, né? As pessoas não podem ficar o tempo todo fisicamente nos locais. Por outro lado, eu acho que o aluno do curso a distância, de alguma forma, ele tem que se dedicar mais para poder vencer as etapas do curso. (...) tem muitos cursos presenciais que atuam na modalidade a distância, então... não vai mudar muito, né? Só vai ser algo mais oficial”*.

Nota-se que os entrevistados ESP02 e ESP03 acreditam na modalidade, mas acham que ainda estamos passando por um momento de transição, que exige cautela. O ESP03, no entanto, tem interesse em criar e trabalhar em cursos a distância pois acredita que seria uma excelente experiência.

Os especialistas que declararam interesse, por sua vez, afirmaram que apesar de eles concordarem com a modalidade EaD, há de se tomar cuidados. O ESP07 destacou a importância de se ir com cautela, por conta da novidade, *“já que isso é coisa nova no stricto sensu. É possível, inclusive, que as primeiras propostas não sejam aprovadas”*. Essa visão vai ao encontro da visão do EST01, que afirma que mesmo que não dê certo na primeira submissão, já será possível verificar as primeiras impressões da CAPES e como ela vai desenhar a avaliação da EaD nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

#### 4.2 MODELO DE GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Os objetivos traçados sobre esse tema estão relacionados à forma como os entrevistados criam a proposta de cursos novos que submetem à CAPES, resultando em nove perguntas.

A pergunta A1 buscava saber se os especialistas utilizam algum modelo de gestão, formais ou informais. Nas 7 respostas, foram levantados 5 modelos diferentes, formais e informais, que são utilizados por eles no processo de criação de novos cursos.

Os modelos formais são quatro: o modelo de gestão da pós-graduação de Maccari (2008), a ficha de avaliação da CAPES, a Ficha da APCN e Documento de Área (CAPES). Informalmente, a experiência da equipe é muito utilizada, especialmente pelo ESP02, que utiliza apenas a experiência da equipe, informalmente. Os especialistas ESP03, ESP04 e ESP07 utilizam formas formais e informais.

O modelo de Maccari (2008) é utilizado formalmente por três especialistas: ESP01, ESP04 e ESP05, utilizam-no combinado com a ficha da APCN, com experiência da equipe e com o Documento de Área (CAPES).

Os dados obtidos com essas perguntas estão descritos no Quadro 13.

**Quadro 13.** Modelo de gestão da pós-graduação

Pergunta	Entrevistado	OBJ	INVEST
A1 Modelo de gestão da pós-graduação	ESP01	Formal	Maccari (2008) Manual APCN Documento de Área
	ESP02	Informal	Experiência
	ESP03	Formal Informal	Avaliação CAPES
	ESP04	Formal Formal Informal	Maccari (2008) Manual APCN Experiência
	ESP05	Formal Formal Formal	Maccari (2008) Documento de Área (CAPES) Manual APCN
	ESP06	Formal	Manual APCN
	ESP07	Formal Informal	Avaliação CAPES Experiência

Fonte: o autor

O ESP02, que utiliza apenas a experiência dos docentes envolvidos no projeto de criação acrescentou uma informação acerca da experiência desses profissionais: *“esses 10 caras, normalmente, um ou outro só teve experiência de fazer APCN antes. Então, sempre parece que é algo que começa tudo de novo. Né, parece que não tem uma espécie de, sei lá, inteligência, de gestão do conhecimento, né? Poderia ter uma Gestão do Conhecimento melhor”*.

O especialista ESP02 foi o único especialistas que pontuou o despreparo de alguns membros da equipe, descrevendo como algo que incomoda e atrapalha o processo. Ele acredita, inclusive, que alguns projetos não dão certo por conta de alguns membros da equipe acreditarem

que não precisam de consultoria de pessoas mais experientes em criação de propostas de cursos novos.

Analisando os dados obtidos e descritos no Quadro 13, nota-se que o ESP02 só utiliza a experiência da equipe na elaboração de propostas de cursos novos. O fato de os outros 6 entrevistados, ainda que aproveitem a experiência da equipe, utilizarem modelos formais dá indícios de que modelos formais diminuem a ocorrência de conflitos como os descritos pelo ESP02. Com base nessa percepção, foi estabelecida a primeira premissa para a criação de cursos novos: **P1. Utilização de modelos de gestão aumenta a possibilidade de se alcançar bons resultados.**

Foi perguntado aos especialistas qual é a motivação para a criação de novos cursos. Primeiramente, sob o ponto de vista de sua essência. Em seguida, na IES, ou seja: de quem parte a demanda para a criação do curso, dos professores para a reitoria ou o contrário. O especialista ESP01 acredita que a motivação vem da própria sociedade: *“(...) demanda é a que a sociedade tem de avançar, e eu concordo com isso. É a primeira coisa. A possibilidade de criar novos projetos, de as pessoas poderem estudar. Vem também desse meu olhar, de fazer com que as pessoas podem ter acesso a ensino de boa qualidade, otimizando os recursos”*.

O especialistas ESP02, ESP03 e ESP07, no entanto, acreditam que a demanda vem de um público interno, que a IES já têm. Todos pontuam que antes de se ter uma ideia, é preciso fazer pesquisas com os egressos e futuros egressos da IES, para verificar as questões de empregabilidade e visão de futuro desse público específico. O especialista ESP04 diz que as demandas vêm da equipe de professores, que podem ter uma ideia e fazer uma proposta à Reitora, mas também ocorre o inverso, quando a Reitoria solicita que a equipe de professores criem um curso para atender às demandas da IES, mas não sabe especificamente quais seriam as demandas.

Acreditando que a demanda parte da equipe de professores, o especialista ESP05 comenta que os professores da IES, durante as pesquisas, encontram uma deficiência de estudos de certos assuntos, ou que proponham soluções diferentes para problemas comuns. Verificam, então, que um curso que envolvam áreas correlatas pode ser a solução para o problema e fazem, então, a proposta à Reitoria. As respostas dos entrevistados em reação à motivação e demanda para a criação de cursos novos está apresentada no Quadro 14.



**Quadro 14.** Demanda para a criação de cursos novos

Pergunta	Entrevistado	OBJ	INVEST
A1 Demanda	ESP01	Informal	Necessidades da sociedade
	ESP02	Formal Formal Formal Informal	Objetivos da CAPES Planejamento Estratégico da IES Pesquisa interna Demanda da equipe
	ESP03	Formal	Pesquisa interna
	ESP04	Informal Informal	Demanda da Reitoria Demanda da equipe
	ESP05	Informal Informal	Demanda da Ciência Demanda da equipe
	ESP06	Informal	Necessidades da sociedade
	ESP07	Informal Informal	Demanda da equipe Demanda da Reitoria

Fonte: o autor

Nota-se, com base na análise dos dados dispostos no Quadro 14, que as necessidades da sociedade demandam cursos novos de forma direta, para os especialistas ESP01 e ESP06. Para os especialistas ESP03, a motivação vem do público interno, que também foi citado pelo ESP02, que também citou os objetivos da CAPES e o planejamento estratégico das IES. Os especialistas ESP04, ESP05 e ESP07 acreditam que a demanda surge tanto do grupo de professores quanto por parte da Reitoria da IES.

Todas as respostas obtidas têm relação com o modelo conceitual utilizado dessa pesquisa, uma vez que as necessidades da sociedade, que não deixam de estar representadas pelo público interno da IES, são destacadas no modelo de Maccari (2008). Ainda, a CAPES, por meio das leis, portarias, decretos, manuais e documentos de área, explicita seus objetivos.

Apesar da demanda por parte da equipe e por parte da Reitoria não estarem explicitamente no modelo conceitual, o entrevistado ESP02 pontua, em sua entrevista, que há, pelo menos em IES públicas, um procedimento formalizado e estabelecido para que os coordenadores e professores possam propor à Reitoria a criação de um curso novo. Com base no exposto em relação à motivação e demanda, identifica-se que todas as respostas obtidas são pertinentes, o que permite a concepção da segunda premissa: **P2. Demandas da sociedade e necessidades do público interno devem estar alinhadas com os objetivos e regras da CAPES e estruturadas em processos da IES.**

Com relação às partes interessadas, os especialistas não deram uma resposta imediata, elencando as partes interessadas, mas sim, falando quem são os membros da equipe: corpo docente, Reitoria e, em IES com estrutura sistematizada, a Câmara de Pós-graduação, Conselho

de Pesquisa de extensão. No decorrer da entrevista, no entanto, alguns falaram que a participação de outros entes da sociedade são importantes durante a concepção de um curso, podendo ser por meio de cartas de recomendação, em que o poder público ou empresas com alta participação na comunidade local ou regional demonstram o interesse de que seus servidores ou colabores participem de um curso de mestrado profissional, justamente por contribuir para que o egresso retorne à sociedade o conhecimento que adquiriu.

Os especialistas ESP02 e ESP06 falam sobre a participação dos egressos e de empresas que declaram interesse, após consultas, não como participantes do projeto propriamente dito. O especialista ESP01 destaca a importância dessas cartas de recomendação: *“a gente consulta prefeito do local, se vai ter apoio, ou se já tem já um centro de inovação, a gente consulta o diretor, pra ver se tem interesse que o mestrado funcione, empresários que têm interesse em mandar gente pra lá. Por exemplo, se for na área do Direito, consulta-se a OAB, MP, todos os interessados (...)o curso vai ter aluno porque a associação tem interesse, até porque a gente consegue cartas das empresas, da OAB, do MP, se for da área do Direito, das empresas, se for na área da Administração, para mostrar para quem for avaliar que o projeto não é um projeto que está saindo da cabeça de uma pessoa, e sim com a necessidade daquela região”*.

Quando questionado sobre as partes interessadas, o ESP02 reforça que são os professores. O pesquisador, para aprofundar o assunto, perguntou se não haviam outras partes interessadas, e a resposta foi a descrição de todo o processo de criação, porém as partes interessadas mencionadas por eles eram apenas os membros da equipe. Nota-se, no entanto, que o entendimento do especialista é de que as partes interessadas são os membros da equipe e em nenhuma outra parte da entrevista é mencionado outros tipos de interessado. O Mesmo ocorreu com os especialistas ESP03, ESP05 e ESP07, que citam apenas os docentes como partes interessadas.

Com a análise acerca das partes interessadas, há evidências que os especialistas não têm um consenso da definição de partes interessadas. Por conta disso, é recomendado que se o relacionamento com as partes interessadas seja realizado de forma formal, com base na terceira premissa: **P3. Listar as partes interessadas e consultá-los durante o projeto de desenvolvimento do curso é necessário para justificar a necessidade do curso.**

As últimas quatro perguntas feitas aos entrevistados estão analisadas juntas aqui, pois as respostas dos entrevistados citaram as mesmas etapas, mas em ordem diferentes. Dois entrevistados mudaram a ordem de etapas após uma pergunta feita pelo pesquisador. As perguntas estão relacionadas ao planejamento estratégico do curso: como é traçada a visão do

curso, como são definidas as linhas de pesquisa e os docentes do curso e como são definidos os perfis do aluno e do egresso. O ESP01 iniciou sua fala dizendo que o primeiro passo é entender qual é o objetivo do curso. Em seguida, definir qual é o perfil do egresso, pois essas definições precisam estar bem alinhadas. De acordo com o ESP02, essa ordem não funciona no mestrado profissional, uma vez que ele surge de uma demanda do mercado. Então, primeiro identifica-se que tipo de profissional está em falta no mercado e traça-se o perfil desse profissional. Sabendo o tipo de profissional que se quer formar, é possível definir o objetivo do curso.

O entrevistado ESP03 concorda que primeiro é definido o perfil do egresso: *“e a gente tem, na verdade, um pouco de logística reversa. A gente tem que definir quem a gente quer formar, pra dar a cara do curso”*. O entrevistado ESP05 segue a mesma linha, mas especifica que o perfil do egresso é encontrado na própria IES, uma vez que o maior público costuma vir dos que já estudam na IES, e decidem continuar. Ele desenvolve instrumentos de coleta de dados para identificar as necessidades dos alunos da casa para entender qual é o seu perfil.

Pelo questionário elaborado, a definição de equipe estaria no bloco de perguntas sobre práticas de gerenciamento de projetos, quando seria falado sobre os professores, tanto do projeto de criação, como das linhas pesquisas do curso. Porém, todos os entrevistados destacaram que essa decisão é uma das primeiras coisa a se decidir, afirmando que o curso só é montado se tiver equipe na IES que atenda aos objetivos.

Alguns entrevistados, como o ESP06, por exemplo, que disse que o objetivo do curso é definido a partir do perfil do corpo docente disponível na casa: *“a gente elabora a proposta muito mais em função do corpo docente que a gente dispõe do que qualquer outra coisa, né? Porque na verdade o que dá a cara do curso é o corpo docente. Tudo é definido de acordo com o corpo docente que tu tens, né? Tanto a área de concentração, quanto as linhas de atuação, tudo ocorre muito em função do corpo docente disponível do que qualquer outra coisa”*.

O entrevistado ESP05 acrescenta que esses quatro aspectos do planejamento estratégicos são definidos ao mesmo tempo: *“porque normalmente você tem uma ideia. Você já tem os recursos, e você tem uma ideia de quem você quer formar, e aí você tem que encaixar tudo isso, porque, geralmente, não é assim: vou montar um curso, e aí eu vou procurar professores e profissionais que se encaixem totalmente com esse curso. Não, na verdade a gente vai montar um curso, já tem os professores na casa, e a gente tem que adaptar a nossa ideia ao perfil do nosso grupo e do perfil de quem a gente formar, entendeu”*?

De acordo com ESP01, uma vez definido o perfil do egresso e o objetivo do curso, é feita a análise dos recursos existentes, ou seja, quais professores têm aderência às linhas de pesquisa, fazendo ajustes para que o conhecimento de cada membro do corpo docente se complemente. No momento em que o entrevistado falava sobre isso, ele voltou à falar sobre a ordem das etapas: antes, dissera que o objetivo do curso era definido antes; depois, que primeiro se define o perfil do egresso, do profissional se quer formar para então definir os objetivos do curso.

Para o entrevistado ESP02, tendo bem claro o perfil do egresso, faz-se uma análise criteriosa das linhas de pesquisa dos professores, para verificar se há a possibilidade de aglutiná-las a fim de cumprir os objetivos do curso, pois a ideia só é consolidada se a IES tiver os recursos necessários. O planejamento estratégico não foi abordado com o ESP03, ESP04 e ESP07, e o exposto pelos demais entrevistados demonstra que o planejamento estratégico depende fundamentalmente dos recursos já disponíveis na IES e se esses recursos podem compor o corpo docente de um novo curso, cujos objetivos sejam atendidos por eles.

Tanto pelo ESP01 ter afirmado que o perfil do egresso é a primeira etapa do processo, mudando sua afirmação ao longo da entrevista, quanto o pontuado ESP05, de que tudo é feito ao mesmo tempo, até que tudo se encaixe, demonstra que essas definições devem ser feitas ao mesmo tempo. Chega-se, então, à quarta proposição deste trabalho: **P4. O perfil do egresso é o fio condutor do processo de definição da visão do curso que, estando bem definida, os objetivos do curso vão se ajustando a depender da combinação possível das linhas pesquisas dos professores da IES.**

#### 4.3 AVALIAÇÃO DA CAPES EM EAD

Este pequeno bloco de perguntas tem o objetivo de identificar o quanto os especialistas já conhecem da legislação que permite a oferta de cursos a distância e quais são as diretrizes e normas para a proposição de cursos novos nessa modalidade de oferta. A primeira pergunta foi: que critérios e diretrizes da CAPES são específicos para cursos a distância? A pergunta é aberta, pois esperava-se identificar o que os entrevistados sabem sobre as diretrizes publicadas recentemente. A maioria disse não dominar essas regras. O ESP02 acredita ser possível a criação, mas com dificuldades: *“se a gente associar a portaria da normatização com a ficha, vou te dizer que ainda não é um formulário completo par a criação... Você consegue fazer, mas tem muitos passos em branco”*.

O ESP01 tem a mesma visão que ESP02, complementando mesmo que não dê certo na primeira tentativa, os professores já saberão como e em quê melhorar a proposta para uma próxima submissão. Ainda, complementa que a dificuldade estaria no preparo dos professores. O especialista sugere que, de uma equipe de 10 professores que normalmente participam da criação de um novo curso, apenas dois ou três foquem e busquem mais conhecimento em EaD.

O ESP03 acredita que *“os primeiros sempre têm uma permissividade de aprovação, mas depois aquilo, a própria CAPES vai começando a criar experiência, e aí ela começa apertar aqui, ali... Esse passou, mas o próximo não vai passar, não... eles vão criando experiência e vão começando a ver onde que eles têm que, necessariamente, não conceder, tá? E aí você tem que cumprir tudo aquilo. Por enquanto a gente não sabe por que a gente não sabe direito o que os caras estão pensando”*. Nota-se que este especialista entende as normas ainda como diretrizes ainda não consolidadas, tratando-as informalmente.

Ao ser questionado a respeito desse tema, o ESP04 disse que deveria seguir as normas do APCN, de acordo com a ficha de avaliação da CAPES, mas complementa que a fonte mais confiável de informação virá quando houver programas já em funcionamento, avaliados pela CAPES, em que se possa ver os resultados e tomá-los como parâmetro. Essa visão vai ao encontro do estudado para este trabalho, em que os gestores de IES tomam como parâmetro os resultados dos cursos no mercado, num processo de isomorfismo.

Os ESP05 e ESP07 acham as diretrizes ainda insuficientes, apesar de não tê-las estudado a fundo. O ESP06 concorda, mas acredita que o problema ainda está no conceito dos elementos das diretrizes: o projeto tem que ser uma proposta inovadora: *“O que é uma proposta inovadora? Por exemplo, se você faz uma pesquisa dos cursos disponíveis no Brasil e fora do Brasil, não tem muita inovação, assim. É uma coisa meio padrão, né? E daí eles dizem que tem que ser uma proposta inovadora. Mas em que? Em metodologia, nas disciplinas, no que que é, entendeu?”*.

Com base no que foi analisado sobre esse tema, as diretrizes da CAPES, seja em sua ficha de avaliação, na ficha APCN ou na legislação, os gestores de IES buscam formas de driblar essa falta de parâmetros. Unanimemente, os entrevistados destacaram que é fundamental que a IES forneça uma boa estrutura tecnológica, pois acreditam que a CAPES vai avaliar as condições das instituições que dêem ao aluno a segurança de ter uma boa orientação e um bom acesso a todos os mecanismos de busca de periódicos.

O ESP03 destaca que a plataforma de ensino tem de estar à disposição do aluno 24 horas por dia, pois o aluno estuda nos mais diversos horários e a carga de leitura e estudos num programa de pós-graduação *stricto sensu* não é pouca. Chega-se à quinta proposição: **P5. Avaliar e garantir infraestrutura tecnológica ininterrupta é uma premissa na criação de um curso.**

#### 4.4 PRÁTICAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS

A primeira pergunta deste bloco era aberta: utiliza práticas gerenciais na criação de novos cursos? Ela foi respondida pelos entrevistados de forma abrangente. O ESP01 falou que o utiliza apenas RVB, a visão baseada em recursos. Trata-se de uma teoria que o especialista toma como base para a criação de cursos, no aproveitamento dos docentes da IES.

O ESP02 afirma não seguir alguma prática, pois ele conta apenas com as experiências passadas e com o banco de dados das pesquisas feitas com seus alunos. Para o entrevistado ESP03, prática gerencial é seguir as instruções de submissão do APCN. O entrevistado ESP04 entende que se valer do modelo de gestão da pós-graduação é tê-lo como prática gerencial. Os especialistas ESP05 e ESP07 dizem não saber quais práticas utilizam e se utilizam práticas. Para o ESP06, a prática gerencial que utilizam é a coleta de dados na pesquisa de interesse com os alunos da IES.

Diante das respostas não claras, o pesquisador passou a fazer as perguntas específicas de cada prática, em que a resposta seria do tipo OBJ (formal, informal ou não utiliza) e INVEST. As respostas investigativas são as que aprofundam o tema: se a resposta for positiva formal, saber qual é a prática e como a utiliza. Se a resposta for negativa, identificar se eles realmente não utilizam determinadas práticas ou se, informalmente, eles exercem a prática, mesmo sem ter a consciência disso.

Foram consideradas também afirmações indiretas, como por exemplo, a do ESP02, que disse não fazer análise de riscos. Apesar dessa afirmação, seu grupo analisa o mercado, identifica os pontos fortes e fracos da IES e da equipe, e essa análise é feita em várias instâncias. Nesse caso, este trabalho considerou que ESP02 utiliza análise de riscos, porém informalmente. Nota-se que as reuniões são uma técnica utilizada por todos. Alguns entrevistados, como ESP01 e ESP02 fazem de cada reunião o momento de acompanhar todas as tarefas e delegar outras, que serão verificadas nas reuniões seguintes. Quanto mais importante é a reunião, mais percebe-se a utilização de atas, como documentos comprobatórios, especialmente.

A definição do escopo do protudo também é utilizada, mas informalmente, não formalmente como as reuniões. O escopo é definido após a determinação do início do projeto, e envolve: lista dos requisitos do APCN, critérios de avaliação da Ficha de Avaliação CAPES, legislação em vigor, análise de mercado (local, regional e nacional), para que fiquem bem claras as necessidades da sociedade.

Para que as reuniões fiquem consistentes e que tudo fique claro para todos, nas reuniões são utilizadas imagens, gráficos e apresentação de slides. De acordo com o ESP02 esse processo de apresentação de dados e informações é bem estabelecido na IES em que trabalha: *“existe um template, um formato já estabelecido para a pró-reitoria e todos os cursos de todas as áreas devem utiliza-lo”*. O especialista explica que isso padroniza as propostas e cria, também na Pró-reitoria uma forma de receber e analisar as informações. Ele afirma que essas apresentações funcionam bem dessa forma.

Os dados obtidos com as respostas estão no Quadro 15.

**Quadro 15.** Práticas gerenciais utilizadas pelos entrevistados

Prática Gerencial	OBJ		INVEST
	Formal	Informal	
Análise de requisitos		ESP01 ESP02 ESP05	São feitos informalmente nas pesquisas de mercado e quando o projeto é formalizado com a autorização da Reitoria
Termo de abertura de projeto	ESP01 ESP06	ESP07	Reunião de início das atividades. Os demais entrevistados, não constantes na tabela, entendem termo de abertura como o aceite da Reitoria.
Escopo do produto		ESP01 ESP02 ESP06 ESP01 ESP02 ESP03 ESP04 ESP05 ESP06 ESP07	Lista dos requisitos da APCN Critérios de avaliação da Ficha de Avaliação CAPES Legislação em vigor Mercado local Mercado regional Mercado nacional Necessidades da sociedade
Escopo do projeto		ESP01 ESP02 ESP05 ESP07	É feito no início do projeto uma planilha que vai ser preenchida conforme os membros da equipe executam as atividades
Priorização de requisitos		ESP01	É feita a otimização para a economia de tempo
Análise de riscos		ESP01 ESP02 ESP06	Feita informalmente, quando avaliam as possibilidades de o curso ser rejeitado, ou de não ter alunos interessados
Complexidade do projeto		ESP01 ESP02 ESP03	Verificam a capacidade técnica e infraestrutura tecnológica

Prática Gerencial	OBJ		INVEST
	Formal	Informal	
Reuniões	ESP01 ESP02 ESP03 ESP04 ESP05 ESP06 ESP07		Todos os entrevistados fazem reuniões (semanais ou quinzenais, pelo menos) Funcionam como marcos do projeto. Funcionam como controle das tarefas
Dinâmicas de grupo		ESP03	Concepção das linhas de pesquisa
Árvore de decisão	ESP03	ESP02	Etapas que antecedem a abertura do projeto
Apresentação de slides		ESP01 ESP02 ESP03 ESP04 ESP05 ESP06 ESP07	Utilizados também como relatórios temporários em reuniões Apresentação de dados à Reitoria Apresentação de dados aos membros da equipe
Post-it	ESP01	ESP06	Desenho das linhas de pesquisa
Esquema ou esboço		ESP01	Desenho das linhas de pesquisa
Ata de reunião	ESP01 ESP02 ESP03 ESP04 ESP07	ESP05 ESP06	Formalização das reuniões Documentação dos pedidos para conferência nas entregas
Planilhas e tabelas	ESP01 ESP02 ESP03 ESP04 ESP05 ESP06 ESP07		Colaborativas, e todos têm acesso* Funciona como o gestor de atividades, que são consideradas cumpridas com seu preenchimento na planilha
Gráficos e diagramas	ESP01 ESP02 ESP03 ESP04 ESP05 ESP06 ESP07		Ilustração de dados para a Reitoria Ilustração de dados para a Equipe
Gestão da Comunicação	ESP01 ESP03	ESP02 ESP05	Utilizam o e-mail corporativo Estabelecem um tempo máximo de resposta Utilizam aplicativos de trocas de mensagens para a comunicação informal.
Software de gerenciamento de projetos		EPS03	Não utiliza <i>softwares</i> , mas recomenda o uso do <i>Trello</i> , ferramenta online para distribuição e organização de tarefas.

Fonte: o autor

Notas: Exceção é o ESP01, que acredita que algumas planilhas devem ser centralizadas em um ou dois membros da equipe, para que não haja muita divergência e perda de tempo com questões mais objetivas e pré-estabelecidas.

Com base nos dados expostos, verifica-se que os entrevistados, apesar de utilizarem isoladamente algumas ações, técnicas ou ferramentas, não há padronização na forma como esses cursos são criados. O especialista ESP03 enfatiza que ele utilizaria um aplicativo online em que as tarefas são gerenciadas em tempo real por todos da equipe. Ele comenta que seria



uma ferramenta eficaz e eficiente de controle de tudo que está acontecendo. Uma ferramenta como essa pode resolver alguns problemas de prazo, por exemplo, como citado pelo ESP02: *“eu já vi chegar o dia da aprovação da proposta pela Reitoria, todos sentados esperando, e os responsáveis pela análise do documento não terem lido a tempo. (...) e fica difícil de utilizar essa proposta para o outro período, para o outro ano, porque os professores e toda a equipe que se mobilizou acaba se desanimando”*.

O especialista ESP06 afirma que utiliza o próprio *Google Drive* para fazer esse acompanhamento. Unanimemente, as Reuniões são utilizadas também para esse fim, o que reforça a evidência de que a necessidade de se controlar as tarefas durante o projeto existe, mas cada um encontra uma maneira de lidar isso. Apesar de quais as ações, técnicas e ferramentas, os dados mostram que os especialistas tentam, cada um à sua maneira, realizar as atividades, sejam a análise de requisitos, definição de escopo, o termo de abertura ou o controle das atividades. O problema acerca de práticas de projetos está, portanto, na não utilização de ações, técnicas e ferramentas de maneira consciente e formal. Com isso, a sexta preposição é formulada: **P6. Práticas adaptativas de projetos devem ser utilizadas na criação do curso.**

#### 4.5 ENSINO A DISTÂNCIA

A maioria das respostas sobre EaD foi obtida fase inicial da entrevista, em que os especialistas falam sobre as diretrizes da CAPES, e como pretendem agir enquanto as normas não fiquem mais claras e a avaliação mais detalhada. As análises desses dados estão apresentadas nos subcapítulos anteriores. O protocolo de pesquisa e o questionário elaborado, conforme apresentados nos apêndices deste trabalho, listam perguntas em que os especialistas deveriam descrever a forma como eles fariam a proposta, caso a fizessem com o conhecimento que detinham no momento da entrevista. O objetivo era identificar o que os especialistas não dominavam acerca do tema e como eles resolveriam esse problema, quais soluções eles encontrariam para suprir as necessidades, sejam delas de informação, de conceito ou de conhecimento.

Durante a entrevista, os especialistas reportaram interesse em submeter propostas de mestrado profissional a distância, ao mesmo tempo que pontuaram as dificuldades de se fazer isso com o atual conhecimento dos profissionais da área e das diretrizes apresentadas pela CAPES.

As respostas dos especialistas, então, satisfizeram os objetivos do pesquisador em identificar as dificuldades enfrentadas pelos especialistas e quais as soluções por eles encontradas. A primeira pergunta foi: quais as adaptações seriam necessárias para a criação de um curso a distância?

As respostas obtidas foram relacionadas à forma que o curso deveria ter, ou seja, as diferenças entre os cursos presenciais e os a distância, e não das diferenças no processo de criação. Isso demonstra que os profissionais se preocupam com o escopo do produto, que contém os requisitos do curso que irão entregar (PMI, 2017; Kerzner, 2017). O ESP01 fala, primeiramente, da necessidade da concepção de um material muito bom, e a distribuição desse conteúdo e organização das aulas tem de ser mais descentralizada, pois não pode ficar só sob responsabilidade de cada professor.

Quando perguntado sobre o que mudaria durante a criação do curso, ESP01 fala especificamente da capacitação dos professores: *“na minha opinião, os professores ainda não são qualificados... eles vão se qualificar. (...) Tem que juntar o pessoal que vai trabalhar, e desse pessoal elegem 2, 3 ou 4 que vão tocar mais o projeto. (...) Mas eles participam de um projeto de engajamento. Estão engajados com a proposta. E aí a proposta é refinada pelo grupo menor”*. O ESP01, portanto, entende que os professores estão se capacitando e, por isso, deixar até 4 profissionais à frente do projeto diminui a chance de se cometer erros.

O ESP02 concorda com a questão da capacitação dos professores e diz: *“a primeira coisa que tem que se adaptar são os professores. Eles não têm familiaridade com as tecnologias, ferramentas de comunicação, interação... Essa é a primeira coisa”*. Ainda acerca da capacitação dos professores, o ESP04 cita apenas a necessidade de se buscar fontes de informação em outros programas, aqui ou no exterior, em cursos semipresenciais para ter uma base de como a modalidade a distância é ofertada por outras instituições.

Para os entrevistados ESP03 e ESP05, há a necessidade de se ter uma infraestrutura muito bem estabelecida da IES, tanto para a disponibilidade de materiais, transmissão de aulas e acesso a bancos de dados como para a interatividade. O ESP05 pontua a necessidade de se ter uma metodologia, processos bem estabelecidos de ensino-aprendizagem. Ele diz que não só academicamente, mas o curso estará em operação e, por isso, os processos precisam estar bem definidos.

Com relação a operacionalização, o ESP02 deu ênfase a questões administrativas: *“(...) acho que a instituição vai ter que se ajustar à fazer as coisas que ela faz hoje fisicamente, pede*

*pro aluno ir à Reitoria, muitas das vezes é feito via malote, dentro do Campus, tudo isso vai ter que ser feito na nuvem, né”?* O ESP06 cita a necessidade se tomar cuidado com a tutoria. Ele joga ser imprescindível que a forma como o tutor atua com os diversos alunos de um curso a distância seja fundamental. Isso deve estar, portanto, bem definido com as questões tecnológicas. Com base no analisado acerca das adaptações necessárias, chegou-se às proposições 7 e 8.

**P7. Checar a infraestrutura tecnológica da IES.**

**P8. Verificar e planejar a gestão de documentos.**

As demais considerações dos entrevistados estavam relacionadas diretamente à atuação de outros profissionais. Por esta razão, foram consolidadas a fim de se identificar quais profissionais devem participar do processo de criação do curso, seja como membro de equipe ou consultor. O ESP01 considerou o convite do *Design Institucional* e dos profissionais da área de TI, pois entende que a diferença entre a modalidade presencial e EaD é a criação e desenvolvimento de materiais, o que vai ao encontro do que disseram outros profissionais entrevistados.

O ESP02 fala da necessidade de um *designer instrucional*, para que este se preocupe com o material didático e de um especialista na plataforma de ensino adotada. Ele não fala na necessidade de alguém da área de Tecnologia da Informação (TI), mas como visto, ele destacou inclusive a necessidade da boa gestão de documentos na nuvem e capacidade técnica no armazenamento e distribuição de material, o que leva a crer que este profissional deve fazer parte do processo de criação do curso. Por isso, para a criação do artefato desta pesquisa, foi considerada a necessidade de um profissional dessa área.

A necessidade de um *designer instrucional* também foi mencionada pelo ESP03. Para ele, além do *design instrucional*, deve fazer parte um profissional de comunicação social, uma vez que há uma necessidade que vai além da técnica de transmissão e gravação de aulas, mas acerca da linguagem, comunicação efetiva, e isso é relevante quando se trata de um curso EaD. O especialista reforça dizendo que um profissional técnico como editor não seria suficiente. O especialista ESP03 ainda fala sobre a necessidade de um profissional de TI, como o especialista ESP02, mas num sentido mais amplo: capacidade do servidor para a quantidade de alunos que podem acessar simultaneamente e à segurança da informação e privacidade de dados

O entrevistado ESP06 mencionou a necessidade de um tutor no processo de criação, na intenção de detalhar o dia a dia de um tutor, especialmente no relacionamento com os alunos

e as necessidades que emergem desse trabalho. O especialista comenta que o tutor precisa ter condições de atender bem o aluno e por isso, é importante que ele compartilhe sua experiência com os demais membros da equipe.

ESP04 não identificou a necessidade da participação de outros profissionais, por não estar satisfatoriamente informado sobre os aspectos e exigências para a criação de um curso em EaD. O ESP05 cita apenas a necessidade de alguém da especialidade técnica da área de TI. O ESP07 também falou sobre a necessidade de se ter um *design instrucional* na equipe, ressaltando a importância que os materiais complementares têm num curso a distância, e de um profissional da área de TI. A distribuição das respostas obtidas com esse bloco de perguntas está no Quadro 16.

**Quadro 16.** Profissionais participantes do processo de criação

Entrevistados	Profissional	Motivo
ESP01 ESP02 ESP03 ESP07	<i>Designer instrucional</i>	Criação de materiais Criação de processos ensino-aprendizagem
ESP03	Profissional da Comunicação	Linguagem adequada Comunicação eficaz
ESP01 ESP02 ESP03 ESP05 ESP07	Profissional de TI	Capacidade do servidor Segurança da informação
ESP03	Especialista na Plataforma de ensino	Possibilidades e limitações da plataforma Experiência do usuário
ESP03	Bibliotecário	Assinatura de periódicos Disponibilidade de acesso a banco de dados Empréstimo/download de materiais
ESP06	Tutor	Informações sobre o relacionamento com o aluno

Fonte: o ator.

Isoladamente, foram citados o tutor, o profissional da comunicação, o especialista na plataforma de ensino e o bibliotecário. Observa-se que pode ser recomendável a participação dos profissionais *designer* instrucional e profissionais de TI, enquanto os demais profissionais podem participar do processo de criação. Tal interpretação gerou a 9ª e a 10ª proposições.

**P9. Profissionais da área de TI devem participar da criação do curso.**

**P10. Especialistas na plataforma de ensino, profissionais da Comunicação, tutores e bibliotecários podem fazer parte da criação do curso.**

## 5 ARTEFATO

Esta seção demonstra a concepção do artefato: como as proposições apresentadas na análise de dados serviram de fonte para a criação do método. Sem seguida, é demonstrada a melhor forma de utilizá-lo.

### 5.1 PROPOSIÇÃO DO ARTEFATO

As proposições que emergiram da análise de dados realizada no capítulo 5 deste trabalho nortearam a criação do artefato no que diz respeito ao modelo conceitual desta pesquisa. Dessa forma, as 10 proposições elencadas na análise de dados fazem com que o método tenha condições de melhorar o desempenho dos gestores de IES na criação de cursos de mestrado profissional a distância. Os especialistas entrevistados descreveram, durante as entrevistas, a forma como criam os cursos novos, desde a identificação da necessidade de sua existência até o momento em que a Reitoria autoriza a submissão da proposta no APCN. Por isso, o artefato gerado representa um método para ser utilizado exclusivamente para estas etapas do processo de aprovação da entrada de curso novo no SNPG.

### 5.2 DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO

O artefato chamado ‘Modelo de criação de MP a distância’ foi desenvolvido a partir das proposições levantadas por esta pesquisa. Nesta seção está descrita a forma como cada proposição foi incorporada no artefato, com exceção da primeira proposição (utilização de modelos de gestão aumenta a possibilidade de se alcançar bons resultados), que não foi incorporada, mas é a razão da existência do artefato.

A segunda premissa se transformou em no primeiro item do método, chamado ‘1. Pesquisa de mercado’. Este item consiste num conjunto de documentos que demonstram a necessidade da existência do curso, justificando a necessidade de sua criação. Como base para esta documentação, estão as pesquisas com egressos da graduação e especialização, bem como a análise do mercado local, regional ou nacional.

A terceira premissa (listar as partes interessadas e consultá-los durante o projeto de criação do curso é necessário para justificar a necessidade do curso) está refletida nos elementos 6 e 7 do modelo, em que primeiro se identifica se há a necessidade da participação de outros

profissionais. Tais elementos também são reflexo das proposições 9 e 10, que listam os profissionais indicados.

O segundo elemento do ‘Modelo de criação de MP a distância’ é a primeira atividade a partir do início do projeto pois, de acordo com a quarta premissa, “*o perfil do egresso é o fio condutor do processo de definição da visão do curso e uma vez bem definido, os objetivos do curso vão se ajustando a depender da combinação possível das linhas pesquisas dos professores da IES*”. Antes de se apresentar o projeto à Reitoria, foi acrescentado ao modelo o elemento ‘Análise de riscos’. Apesar de não ser uma premissa, é uma prática realizada informalmente pelos entrevistados e uma prática recomendada pelos praticantes da área (PMI, 2017; Kerzner, 2017).

Caso aprovado pela Reitoria, é gerado o documento ‘Termo de Abertura’, que é entregue apresentado, em uma reunião, a todos os professores que farão parte da criação do curso. É feita, então, uma reunião com os membros da equipe em que o coordenador explica como será o processo de criação e cria as planilhas colaborativas das linhas de pesquisa, onde os professores armazenarão os dados resultantes de seu trabalho durante o projeto. Essas etapas correspondem ao elemento 5 e aos documentos por ele gerados.

As proposições P3, P9 e P10, contribuem para a execução do projeto de criação do curso, mas os profissionais necessários são indicados a partir da necessidade e da experiência da equipe, que ainda não tem todos os conhecimentos necessários para as práticas em EaD. Assim, o próximo elemento do método é a dinâmica de grupo sobre EaD. O objetivo dessa dinâmica é fazer com que os professores membros da equipe tenham mais embasamento sobre o tema para gerar o documento que solicita a participação de determinados profissionais.

O próximo item do método é a reunião com os profissionais de TI e *designer* instrucional, juntamente com os profissionais solicitados pelos professores na etapa anterior. Nessa reunião devem ser levantados os requisitos para a criação do curso, que gera um orçamento final da infraestrutura necessária (que a IES ainda não possui). Tal documento é enviado a Reitoria para a aprovação do projeto. Quando aprovado, a equipe faz uma reunião para o delineamento do curso, ou seja, delimitação da estrutura do curso, áreas de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular e projetos eixo. Recomenda-se a utilização de *Post-it* para que a estrutura seja construída colaborativamente. A próxima etapa também é uma reunião, que consiste na apresentação final, gerada a partir da proposta gerada na etapa anterior.

A apresentação é formalizada em uma proposta que é apresentada para a Reitoria. Em caso de aprovação, a proposta é submetida por meio do preenchimento e submissão da proposta no APCN, encerrando-se o processo. Sempre que há uma negativa da Reitoria, o modelo indica que a equipe retorne à pesquisa de mercado, pois cada detalhe acerca do público interessado pode alterar os recursos alocados, provocando alterações no início do projeto. A lista com todas as premissas e seus reflexos no método estão demonstrados no Quadro 17.

**Quadro 17.** Premissas e seus reflexos no artefato

Premissa	Participação no artefato
1. Utilização de modelos de gestão aumenta a possibilidade de se alcançar bons resultados	Criação do modelo
2. Demandas da sociedade e necessidades do público interno devem estar alinhadas com os objetivos e regras da CAPES e estruturadas em processos da IES	1. Pesquisa de mercado
3. Listar as partes interessadas e consultá-los durante o projeto de criação do curso é necessário para justificar a necessidade do curso.	6. Dinâmica de grupo sobre EaD 7. Reunião com equipe de TI e <i>designer instrucional</i>
4. O perfil do egresso é o fio condutor do processo de definição da visão do curso e uma vez bem definido, os objetivos do curso vão se ajustando a depender da combinação possível das linhas pesquisas dos professores da IES.	2. Reunião de análise de recursos e definição do perfil de egresso e objetivo do curso 3. Delineamento do curso com POST IT
5. Avaliar e garantir infraestrutura tecnológica ininterrupta é uma premissa na criação de um curso.	7. Reunião com profissionais de TI
6. Práticas adaptativas de projetos devem ser utilizadas na criação do curso.	Criação do método
7. Checar a infraestrutura tecnológica da IES	2. Reunião de análise de recursos e definição do perfil de egresso e objetivo do curso
8. Verificar e planejar a gestão de documentos	5. Reunião para apresentar as instruções aos membros da equipe  Planilhas compartilhadas para definição de linhas de pesquisa
9. Profissionais da área de TI devem participar da criação do curso.	7. Reunião com equipe de TI e <i>designer instrucional</i>
10. Especialistas na plataforma de ensino, profissionais da Comunicação, tutores e bibliotecários podem fazer parte da criação do curso.	7. Reunião com equipe de TI e <i>designer instrucional</i>

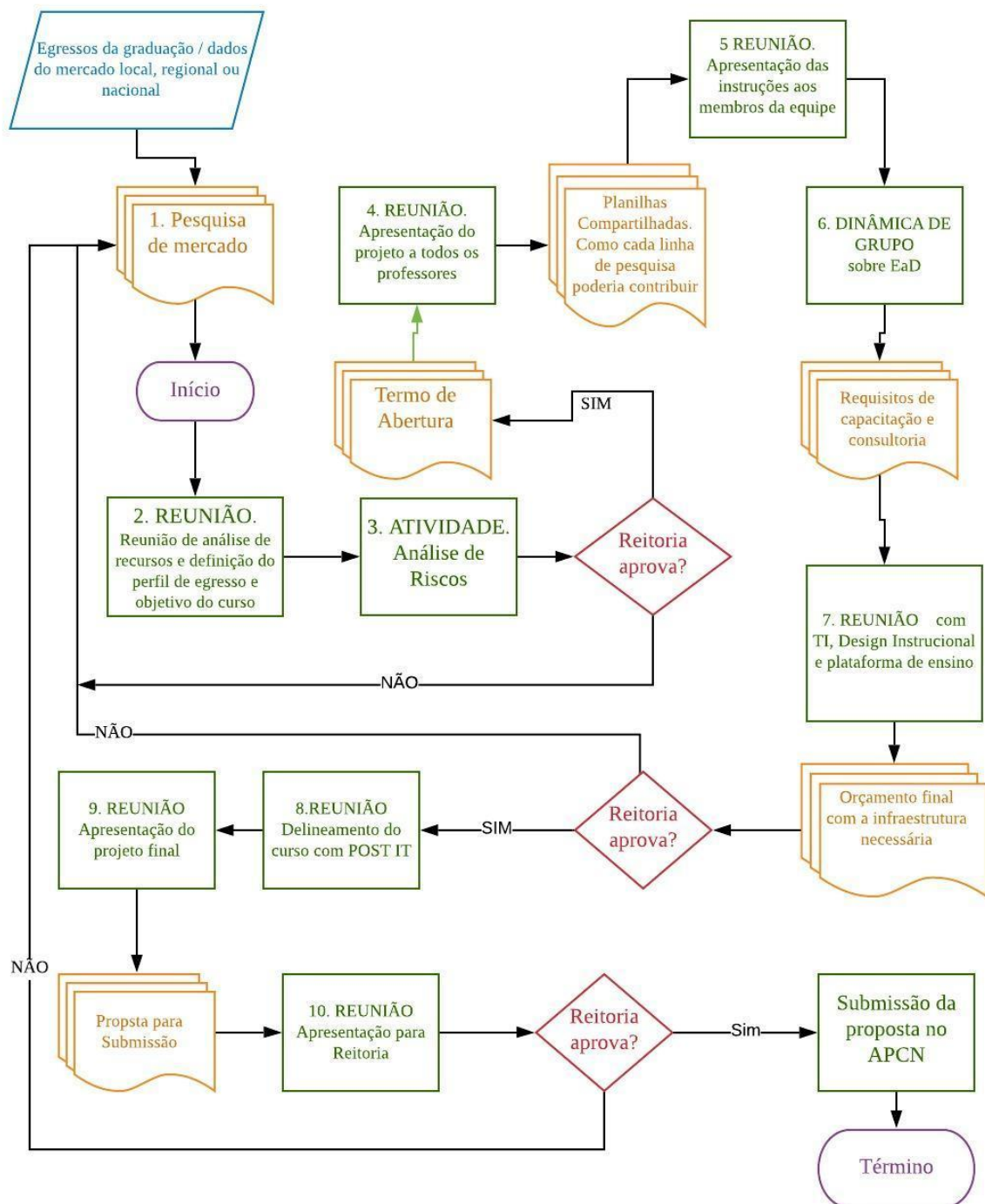
Fonte: o autor

### 5.3 DEMONSTRAÇÃO DO ARTEFATO

O ‘Modelo de desenvolvimento de proposta de MP a distância’ é um guia para a criação de cursos de mestrado profissional a distância. Apesar de conter quais práticas gerenciais recomendadas (ações, técnicas e ferramentas), ele não propõe a forma como cada etapa de ser feita, ou seja, não contém modelos de pesquisa de mercado, nem modelos de reunião ou exemplos de dinâmicas de grupo. Um coordenador ou gestor de IES, quando utilizá-lo, terá em mãos um artefato como um gabarito, em que contém as premissas da criação de um

curso, com a indicação de práticas gerenciais e elementos específicos de EAD. O artefato está demonstrado na Figura 10.





**Figura 10.** Modelo de desenvolvimento de MP a distância

Fonte: o autor

Nota: em roxo, as ações que representam o início e término do projeto. As ações estão representadas na cor laranja. Em verde, as ações e em vermelho, as tomadas de decisão. Em azul, as fontes de informação.

O disposto até aqui justifica sua elaboração e demonstra a forma como o artefato foi desenvolvido. A boa utilização do artefato depende de seu entendimento e para isso faz-se necessária uma descrição de como ele deve ser melhor aproveitado pelo usuário final. Dessa

forma, está apresentado a seguir as instruções de utilização do ‘Modelo de desenvolvimento de proposta de MP a distância’.

O modelo é apresentado por meio de um fluxograma, no qual estão descritas ações, técnicas e ferramentas que devem ser utilizadas, bem como informações que devem ser levadas em conta, bem como documentos gerados a partir de atividades realizadas. Ainda, estão descritos os pontos de tomada de decisão, em que a Reitoria pode aprovar ou reprovar a proposta. O passo a passo de utilização modelo é apresentado a seguir, contendo: nome da etapa (ação, documento ou tomada de decisão), profissional responsável e profissionais que podem participar dessas etapas e uma descrição do que recomenda-se que seja realizado.

As etapas do ‘Modelo de desenvolvimento de proposta de MP a distância’ são:

- **Pesquisa de mercado**

- Tipo: ação
- Responsável: coordenador de curso ou membro da reitoria
- Participantes sugeridos: apenas os responsáveis
- Entradas: pesquisas com os egressos e alunos da IES, dados do mercado local, regional ou nacional
- Descrição: acessar, agrupar e analisar as informações coletadas no mercado, cruzando-as com intenções e expectativas dos alunos e egressos da IES
- Saída ou próxima etapa: relatório com a pesquisa do mercado

- **Início**

- Tipo: marco do projeto
- Responsável: coordenador de curso ou membro da reitoria
- Participantes sugeridos: professores interessados
- Entrada ou etapa predecessora: pesquisa de mercado
- Descrição: momento caracterizado pelo fato de que a análise da pesquisa de mercado justifica a existência do novo curso
- Saída ou próxima etapa: reunião de análise de recursos

- **Reunião de análise de recursos**

- Tipo: ação
- Responsável: coordenador do curso

- Participantes sugeridos: professores da IES que tenham pesquisas correlatas ao curso a ser desenvolvido
  - Entrada ou etapa predecessora: início do projeto
  - Decrição: apresentação do projeto aos professores cujas linhas de pesquisa possam ser adequadas ao curso que será desenvolvido. O objetivo da reunião é verificar se na IES há os recursos necessários disponíveis, ou se será preciso que se altere o projeto ou contrate outros docentes.
  - Saída ou próxima etapa: análise de riscos
- **Análise de riscos**
    - Tipo: técnica
    - Responsável: coordenador de curso
    - Participantes sugeridos: assistente ou professores interessados
    - Entrada ou etapa predecessora: reunião de análise de recursos
    - Decrição: após os ajustes decorrentes da etapa anterior, sabendo-se quais os recursos necessários, o coordenador de curso verifica os custos inerentes às essas necessidades, bem como as possibilidades de o curso obter o quórum mínimo de alunos para que dê retorno à IES.
    - Saída ou próxima etapa: Aprovação da reitoria
- **Reitoria aprova?**
    - Tipo: ação
    - Responsável: reitoria
    - Participantes sugeridos: membros da reitoria e coordenador de curso
    - Entrada ou etapa predecessora: análise de riscos
    - Decrição: esta etapa pode ser realizada por meios formais escritos ou por meio de uma apresentação feita à reitoria pelo coordenador de curso, com o intuito de mostrar os resultados das pesquisas de mercado e as análises de recursos e riscos, dando informações suficientes para a tomada de decisão da reitoria.
    - Saída ou próxima etapa: termo de abertura do projeto
- **Termo de abertura**

- Tipo: técnica e documento
  - Responsável: coordenador do curso
  - Participantes sugeridos: assistente e um dos professores que fará parte da equipe de elaboração do curso
  - Entrada ou etapa predecessora: aprovação da reitoria
  - Descrição: documento em que devem constar as características gerais do projeto, seus objetivos, suas limitações, prazos e o escopo do produto (curso), como possíveis linhas de pesquisa, resultados a serem obtidos a pequeno, médio e longo prazo e o perfil que o egresso deverá ter ao término de seus estudos
  - Saída ou próxima etapa: reunião de apresentação do projeto
- **Reunião de apresentação do projeto à equipe**
    - Tipo: ação
    - Responsável: coordenador de curso
    - Participantes sugeridos: professores que farão parte da elaboração do curso (3 a 5 professores que formam o comitê que liderará o projeto e que farão parte também do funcionamento do curso quando aprovado).
    - Entrada ou etapa predecessora: termo de abertura
    - Descrição: apresentação do termo de abertura do projeto, definindo como serão feitas as interações entre a equipe do projeto, e qual membro da equipe ficará responsável por qual levantamento de dados. Deve ser definida a forma como as informações a respeito das linhas de pesquisa de todos os professores envolvidos, seus estudos e possíveis contribuições serão coletadas e armazenadas para o andamento do projeto. O coordenador deve explicar e introduzir como as planilhas devem ser preenchidas.
    - Saída ou próxima etapa: planilhas compartilhadas
- **Planilhas compartilhadas**
    - Tipo: ferramentas
    - Responsável: coordenador de curso e professores que lideram o projeto
    - Participantes sugeridos: assistente administrativo ou membro da secretaria

- Entrada ou etapa predecessora: reunião de apresentação do projeto
  - Descrição: são criadas em sites, aplicativos ou ferramentas internas planilhas compartilhadas as quais os professores líderes do projeto deverão pesquisar. Elas devem ser criadas de acordo com o apresentado e conversado na etapa anterior, pois devem ser de fácil uso por parte da equipe. Cada planilha criada deve contar sua instrução de uso ao ser compartilhada a todos os que as utilização
  - Saída ou próxima etapa: Dinâmica de grupo sobre EaD
- **Dinâmica de grupo sobre EaD**
    - Tipo: técnica
    - Responsável: coordenador
    - Participantes sugeridos: especialista em EaD, podendo ser um membro da equipe do projeto que tenha experiência na área ou um consultor externo que possa contribuir com o conhecimento da modalidade
    - Entrada ou etapa predecessora: planilhas colaborativas e termo de abertura
    - Descrição: o objetivo desta dinâmica é fazer com que os professores envolvidos no projeto de elaboração de curso experimentem e discutam o cenário de um curso EaD, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno. Entender como esse curso funcionará auxilia no processo de levantamento de requisitos e, posteriormente, nos recursos e orçamentos. O profissional de EaD pode contribuir tanto com aspectos relacionados a métodos de ensino quanto a desafios impostos por limitações tecnológica e de capacitação de equipe. Os professores líderes do projeto deverão identificar a limitação dos profissionais da IES e listar quais profissionais de áreas específicas serão convidados (caso a IES já os tenha em seu quadro de colaboradores) ou contratados como consultores.
    - Saída ou próxima etapa: requisitos de capacitação e consultoria
- **Requisitos de capacitação e consultoria**
    - Tipo: documento
    - Responsável: coordenador de curso

- Participantes sugeridos: professores líderes do projeto
  - Entrada ou etapa predecessora: dinâmica de grupo sobre EaD
  - Descrição: documento gerado a partir da etapa anterior, feito pelos professores líderes, com base no levantado junto ao especialista EaD. Nele, deverão estar descritos os profissionais que deverão ser contratados, realocados ou chamados para consultoria durante o processo de desenvolvimento do curso novo: *designer* instrucional, profissional da área de TI, especialista em plataformas de ensino e especialista em metodologias de ensino
  - Saída ou próxima etapa: orçamento final
- **Orçamento final com a infraestrutura necessária**
    - Tipo: técnica
    - Responsável: coordenador de curso
    - Participantes sugeridos: professores líderes
    - Entrada ou etapa predecessora: requisitos de capacitação e consultoria
    - Descrição: elaboração do orçamento final do projeto, incluindo os gastos com profissionais especializados da etapa anterior e dos investimentos necessários para a adequação da equipe, como a contratação de novos membros do corpo docente.
    - Saída ou próxima etapa: planilha com orçamento final
- **Reitoria aprova?**
    - Tipo: ação
    - Responsável: reitoria
    - Participantes sugeridos: membros da reitoria
    - Entrada ou etapa predecessora: planilha com o orçamento final com a infraestrutura necessária
    - Descrição: reitoria aprova o orçamento. Esta ação representa a continuidade do projeto de desenvolvimento do curso ou o retorno do projeto às etapas iniciais, para adequação.
    - Saída ou próxima etapa: reunião de delineamento do curso
- **Reunião de delineamento do curso com POST IT**

- Tipo: ação
  - Responsável: coordenador do curso
  - Participantes sugeridos: todos os professores que farão parte do curso em seu funcionamento
  - Entrada ou etapa predecessora: aprovação da Reitoria
  - Descrição: com a utilização de adesivos *Post-it*, para que os professores montem, num quadro ou parede, suas linhas de pesquisa e áreas de concentração, formando esquemas e fluxogramas para que todos visualizem a estrutura do curso que está sendo criado e possam sugerir, colaborativamente, melhorias e mudanças alinhadas às estratégias do curso novo
  - Saída ou próxima etapa: reunião para apresentação do projeto final
- **Reunião de apresentação do projeto final**
    - Tipo: ação
    - Responsável: coordenador de curso
    - Participantes sugeridos: todos os professores com linhas de pesquisa do curso em desenvolvimento, equipe técnica, equipe consultiva e equipe administrativa
    - Entrada ou etapa predecessora: reunião de delineamento
    - Descrição: nesta reunião, o coordenador apresenta o novo curso de forma que todos os envolvidos tenham contato com sua versão final e o avaliem
    - Saída ou próxima etapa: proposta para submissão
- **Proposta para submissão**
    - Tipo: documento
    - Responsável: coordenador de curso
    - Participantes sugeridos: assistente administrativo
    - Entrada ou etapa predecessora: reunião de apresentação do projeto final
    - Descrição: documento que consiste da proposta de curso escrita formalmente, de acordo com o formato do APCN.
    - Saída ou próxima etapa: reunião de apresentação da proposta

- **Reunião de apresentação da proposta para a Reitoria**
  - Tipo: ação
  - Responsável: coordenador de curso
  - Participantes sugeridos: professores líderes e membros da reitoria
  - Entrada ou etapa predecessora: proposta para submissão
  - Descrição: reunião em que a proposta de submissão deve ser apresentada à Reitoria, nos padrões (formato, linguagem e conteúdo) do APCN e demais informações que não são preenchidas na plataforma, mas interessam à IES
  - Saída ou próxima etapa: reitoria aprova?
  
- **Reitoria aprova?**
  - Tipo: ação
  - Responsável: reitoria
  - Participantes sugeridos: membros da reitoria
  - Entrada ou etapa predecessora: reunião de apresentação da proposta de submissão
  - Descrição: análise da proposta
  - Saída ou próxima etapa: submissão da proposta no aplicativo da APCN
  
- **Submissão da proposta no APCN**
  - Tipo: ação
  - Responsável: coordenador de curso e Pró-reitoria (ou equivalente no cadastro da IES)
  - Participantes sugeridos: apenas os responsáveis pela ação.
  - Entrada ou etapa predecessora: aprovação da reitoria
  - Descrição: preenchimento das informações da proposta no APCN, na plataforma sucupira, que validada após o preenchimento por parte do coordenação e validação por parte da Pró-Reitoria
  - Saída ou próxima etapa: término do projeto

Nota-se que no intervalo entre algumas etapas do modelo não há a recomendação de saída específica, como após a análise de riscos se tornar um documento oficial antes da



aprovação da reitoria. Isso porque, de acordo com as diferentes respostas obtidas nas entrevistas com especialistas, algumas IES têm procedimentos formais, como entrega de formulários ou documentos, ao passo que em outras as informações são passadas por meio de apresentações ou reuniões.

Algumas ações estão com formato indicado (uma prática gerencial), enquanto outras estão genericamente estabelecidas, de forma que os profissionais que utilizem o modelo tenham a flexibilidade necessária a depender da IES em que trabalham e suas diretrizes.

#### 5.4 COMUNICAÇÃO DO ARTEFATO

A comunicação do artefato será feita em submissão de artigo científico oriundo deste trabalho em periódico relacionado a gestão de projetos e para a comunidade prática, por meio da rede social *LinkedIn*, que reúne parte dos profissionais da área que podem se fazer do método.

Espera-se, ainda, que o ‘Modelo de criação de MP a distância’ possa ser iterado em pesquisa futura, para que seja aprimorado, gerando discussão e melhorias em apresentações em eventos acadêmicos. O objetivo é que esse modelo possa ser utilizado por IES na criação de cursos a distância e que isso aumente a taxa de sucesso na submissão de propostas nessa modalidade de curso.

## 6 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA

Os coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como grupos de professores, podem submeter propostas de cursos novos à CAPES. Hoje, os proponentes observam a avaliação dos programas mais bem avaliados como um formato para a criação de suas propostas. Os critérios de avaliação da CAPES estão mudando com a implementação de

uma nova ficha de avaliação, cujos indicadores ainda não foram estabelecidos. A ausência de parâmetros se apresenta como uma incerteza, num mercado em que a estrutura dos cursos ao redor do Brasil segue um formato praticamente idêntico.

O comportamento de desenvolver cursos com a estrutura praticamente idêntica a outros não é possível de ser replicado com cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, uma vez que não há no mercado cursos ofertados nessa modalidade. Resta, aos profissionais que propõe ou desejam desenvolver cursos nessa modalidade, depender apenas das diretrizes, incluindo dos dispositivos legais e regulatórios, e da ficha de avaliação da CAPES, cujos critérios estão em fase de transição.

Com essas informações, há indícios de que tais profissionais precisam ter uma longa experiência lidando com as avaliações da CAPES, de modo possibilitar uma melhor organização e desenvolvimento do projeto de Mestrados Profissionais em EAD no APCN. Ainda, precisam ter (ou depende) de quem tenha experiência em EaD para criar uma proposta de curso novo que seja aprovada.

O ‘Modelo de desenvolvimento de MP a distância’ contribui com os profissionais que por devido as incertezas encontradas, optam por adiar ou cancelar a submissão das propostas, ainda que tenham interesse e necessidade em fazê-la. Por ser algo novo no Brasil, qualquer profissional pode utilizar o modelo, uma vez que ele é útil para quem não tem conhecimentos em gerenciamento, ou EaD ou pós-graduação *stricto sensu*.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o atingimento dos objetivos da pesquisa realizada, reforçando sua contribuição acadêmica, sem deixar de analisar suas limitações e sugerir pesquisas futuras. O presente trabalho tinha como problema de pesquisa a questão encontrar uma forma de utilizar práticas adaptativas de projetos para contribuir com a elaboração de propostas de cursos de mestrado profissional a distância no sistema de avaliação da CAPES.

Para contribuir para profissionais de IES na aprovação de propostas de submissão de curso de mestrado profissional a distância, este trabalho tinha como objetivo propor um artefato de gerenciamento adaptativo de projetos que contribua com o processo de entrada de cursos de mestrado profissional a distância no SNPG. Para este fim, foi elaborado o modelo conceitual, com base em estudos da área da gestão da pós-graduação, educação a distância e gerenciamento de projetos. Com a execução da pesquisa, os objetivos específicos deste trabalho foram atingidos:

a) Entender, junto a especialistas, como gestores de EaD submetem propostas à APCN – com base nas entrevistas, foi possível entender como é o processo de criação de cursos presenciais e obter dos entrevistados uma visão de como eles acreditam que as propostas de cursos EaD serão realizadas;

b) Identificar as dificuldades encontradas por gestores de IES na proposição de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância – foi possível identificar que os profissionais envolvidos no processo atualmente não possuem todas as informações e experiências, além de não utilizarem práticas gerenciais;

c) Descrever as práticas adaptativas de projetos que auxiliem os gestores de IES a diminuir as dificuldades identificadas – o trabalho identificou práticas adaptativas de projetos que pudessem ser incorporadas no processo de criação de cursos.

Tanto na literatura quanto na análise dos dados obtidos nas entrevistas com os participantes foram identificadas práticas adaptativas de projetos que puderam contribuir para a elaboração do artefato proposto, atingindo o objetivo deste trabalho.

O artefato gerado com este trabalho, ‘Método de criação de MP a distância’, pode contribuir com coordenadores e gestores da IES que tenham interesse de submeter proposta de curso novo, tornando-se pioneiros em um mercado que está em sua fase inicial no Brasil.

## 7.1 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A avaliação do modelo depende de aplicação na criação de um curso de mestrado profissional a distância em IES brasileira. Esse processo levaria cerca de 8 meses, aliado ao tempo de avaliação da CAPES para a aprovação. Ainda, se o curso fosse aprovado, seria necessário um ciclo quadrienal para verificar se o curso atingiu o sucesso a longo prazo. Devido a limitação de tempo, este trabalho apresenta a criação do artefato, uma vez que sua instanciação deverá realizada em futura pesquisa-ação em uma instituição brasileira. No futuro, após o acompanhamento do desempenho dos cursos de mestrado a distância, será possível aprimorar o modelo para o desenvolvimento de cursos de doutorado ofertados na modalidade EaD.

## REFERÊNCIAS

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E., & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2–3), 82–103. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>
- Aken, J. E. van. (2004). Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules: Paradigm of the Design Sciences. *Journal of Management Studies*, 41(2), 219–246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00430.x>
- Alves, L. C. R. (2016). Distance Higher Education: Challenges, Prospects and Possibilities. *Revista Composição: UFMS*.
- 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>
- Andrade, M. do C. F., & Souza, P. R. (2016). Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. *E-Tech: Tecnologias para a Competitividade Industrial, Florianópolis*, 9(1).
- Austin, C., Browne, W., Haas, B., Kenyatta, E., & Zulueta, S. (2013). Application of Project Management in Higher Education. *Journal of Economic Development, Management, IT, Finance and Marketing*, 5, 75–99.
- Badewi, A. (2015). The impact of project management (PM) and benefits management (BM) practices on project success: Towards developing a project benefits governance framework. *International Journal of Project Management*, 34(4), 761–778. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2015.05.005>
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.622*.
- Brasil. (2006). *Decreto nº 5.773*.
- Brasil. (2009). *Portaria nº 17*.
- Brasil. (2017a). *Portaria nº 11*.
- Brasil. (2017b). *Portaria nº 389*.
- Brasil. (2017c). *Resolução nº 7*.
- Brasil. (2018). *Portaria nº 275*.
- Bussler, N. R. C., Hsu, P. L., Storopoli, J. E., & Maccari, E. A. (2019). Cenários para o futuro da educação a distância. *Revista Gestão & Tecnologia*, 19(2), 4–26. <https://doi.org/10.20397/2177-6652/2019.v19i2.1602>
- CAPES. (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), 2011-2020*. Brasília: CAPES.
- CAPES. (2014a). Assimetrias regionais e soluções para o problema são tratados por coordenadores de área. Recuperado 6 de outubro de 2019, de <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6565-assimetrias-regionais-e-solucoes-para-o-problema-sao-tratados-por-coordenadores-de-area>

- CAPES. (2014b). Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. Recuperado 14 de outubro de 2019, de <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6871-caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>
- CAPES. (2016). *Documento de área—Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*.
- CAPES. (2017a). *Decreto nº 9.057*.
- CAPES. (2017b). Ficha de Avaliação CAPES. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019\\_Ficha\\_Avaliacao.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019_Ficha_Avaliacao.pdf)
- CAPES. (2017d). Resultado da Avaliação Quadrienal 2017—Avaliacao-quadrienal. Recuperado 10 de março de 2019, de <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>
- CAPES. (2018a). 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. (2018b). *Grupo de trabalho discute pós-graduação stricto sensu a distância*. Disponível em <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas>
- CAPES. (2018c). *Nova Ficha de Avaliação*. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019\\_Ficha\\_Avaliacao.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019_Ficha_Avaliacao.pdf)
- CAPES. (2018d). Plataforma Sucupira. Recuperado 2 de dezembro de 2018, de Plataforma Sucupira website: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>
- CAPES. (2018e). *Proposta de revisão da Ficha utilizada para a Avaliação dos programas de Pós-graduação*.
- CAPES. (2018f). *Relatório—Grupo de trabalho—Nova ficha de avaliação*. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019\\_FichaAvalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_FichaAvalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- CAPES. (2018g). Sobre a Avaliação. Recuperado 7 de dezembro de 2018, de <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>
- CAPES. (2019a). CAPES recebe primeiras propostas de mestrado EaD. Recuperado 14 de novembro de 2019, de <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>
- CAPES. (2019b). Documento de Área. Área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/Documento\\_de\\_%C3%A1rea\\_2019/ADM\\_.pdf](https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ADM_.pdf)
- CAPES. (2019c). Entrada no SNPG: Propostas de cursos novos. Recuperado 6 de outubro de 2019, de <https://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snpg-propostas>
- CAPES. (2019d). Estrutura organizacional. Recuperado 14 de outubro de 2019, de <https://www.capes.gov.br/estrutura-organizacional>
- CAPES. (2019e). *Manual APCN - Plataforma Sucupira*. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

- CAPES. (2019f). *Portaria nº 33*.
- CAPES. (2019g). *Portaria nº 93*.
- CAPES. (2019h). *Portaria nº 60*.
- CAPES. (2019i). *Portaria Nº 90*.
- CAPES. (2019j). Programas da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil 2017—Dados Abertos Capes. Recuperado 7 de outubro de 2019, de <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/coleta-de-dados-programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-2017>
- CAPES. (2019k). Sobre a Avaliação. Recuperado 6 de outubro de 2019, de <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>
- CAPES. (2019l). *Template de autodiagnóstico*. Seminário de Meio Termo CAPES.
- CAPES, M. R. (2019m). Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas. Recuperado 23 de maio de 2019, de <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas>
- CAPES & Moser, T. (2018). Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica—PROEB. Recuperado 19 de setembro de 2019, de <https://capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>
- Carvalho, M. M. de, & Rabechini Jr, R. (2017). *Fundamentos em gestão de projetos: Construindo competências para gerenciar projetos* (4º ed). São Paulo: Atlas.
- Chih, Y.-Y., & Zwikael, O. (2015). Project benefit management: A conceptual framework of target benefit formulation. *International Journal of Project Management*, 33(2), 352–362. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.06.002>
- Costa, K. A. S. da, Fofonca, E., & Sartori, A. S. (2018). A legislação educacional da modalidade de educação a distância: análise de perspectivas que identificam sua possível legitimação. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*: São Carlos.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, quantitativo e misto* (3 ed). Porto Alegre: Springer Netherlands.
- Eder, S., Conforto, E. C., Amaral, D. C., & Silva, S. L. da. (2014). Diferenciando as abordagens tradicional e ágil de gerenciamento de projetos. *Production*, 25(3), 482–497. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132014005000021>
- Eder, S., Conforto, E. C., Schnetzler, J. P., Amaral, D. C., & Silva, S. L. da. (2012). Estudo das práticas de gerenciamento de projetos voltadas para desenvolvimento de produtos inovadores. *Produto & Produção*, 13(1). <https://doi.org/10.22456/1983-8026.24600>
- Fischer, T. (2005). *Mestrado profissional como prática acadêmica*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2.
- 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>
- Gewehr, D. (2016). Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares. *Universidade do Vale do Taquari - Univates*. Lajeado.
- Gorod, A., Hallo, L., & Nguyen, T. (2018). A Systemic Approach to Complex Project Management: Integration of Command-and-Control and Network Governance: A

- SYSTEMIC APPROACH TO COMPLEX PROJECT MANAGEMENT. *Systems Research and Behavioral Science*, 35(6), 811–837. <https://doi.org/10.1002/sres.2520>
- Gregor, S., & Hevner, A. R. (2013). Positioning and Presenting Design Science Research for Maximum Impact. *MIS Quarterly*, 37(2), 337–355. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.2.01>
- Hevner, A. R. (2007). A Three Cycle View of Design Science Research. *Scandinavian journal of information systems*, 19(2), 4.
- Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 28(1), 32.
- IBGE. (2017). Resolução nº 4.
- INEP. (2019). *Censo da Educação Superior 2018*. Recuperado de <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- Jesus, O. F. (2013). Dilema: Educação a Distância ou Ensino a Distância? *Revista Profissão Docente*, 13.
- Joly, M. C. R. A., Silva, M. A. A., Dias, A. S., & Martins, R. X. (2014). Análise da produção científica de artigos brasileiros sobre EAD. *Horizontes*, 32(2). <https://doi.org/10.24933/horizontes.v32i2.182>
- Jugdev, K., Perkins, D., Fortune, J., White, D., & Walker, D. (2013). An exploratory study of project success with tools, software and methods. *International Journal of Managing Projects in Business*, 6(3), 534–551. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-08-2012-0051>
- Kerzner, H. (2017). *Project management: A systems approach to planning, scheduling, and controlling* (Twelfth edition). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Koskela, L., & Howell, G. (2002). *The theory of Project Management: explanation to novel methods* 11.
- Lacerda, D. P., Dresch, A., Proença, A., & Antunes Júnior, J. A. V. (2013). Design Science Research: Método de pesquisa para a engenharia de produção. *Gestão & Produção*, 20(4), 741–761. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2013005000014>
- Maccari, E. A. (2008). Contribuições à gestão dos programas de Pós-graduação stricto sensu em Administração no Brasil com base nos sistemas de Avaliação Norte Americano e Brasileiro. *Universidade de São Paulo*, São Paulo.
- Maccari, E. A., Almeida, M. I. R. de, Nishimura, A. T., & Rodrigues, L. C. (2009). A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da CAPES. *Revista de Gestão*, 16(4), 1–16. <https://doi.org/10.5700/rege376>
- 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 dos 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. (2009b). 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>
- Maffezzolli, E. C. F.; & Boehs, C. G. E. (2008) Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE*, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 95-110.



- March, S. T., & Smith, G. F. (1995). Design and natural science research on information technology. *Decision Support Systems*, 15(4), 251–266. [https://doi.org/10.1016/0167-9236\(94\)00041-2](https://doi.org/10.1016/0167-9236(94)00041-2)
- Marques Junior, L. J., & Plonski, G. A. (2011). Gestão de projetos em empresas no Brasil: Abordagem “tamanho único”? *Gestão & Produção*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2011000100001>
- 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. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2.
- Mezzaroba, O., & Maccari, E. A. (2017). A pós-graduação stricto sensu em direito: um olhar a partir das fichas de avaliações das trienais de 2010 e 2013 sobre o quesito da produção intelectual. *Revista de Direito Brasileira*, 17(7), 328–357. <https://doi.org/10.5585/rdb.v17i7.731>
- Ministério da Educação. (2007). *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>
- Miranda, M. G. de, 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. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 10.
- Novo-Corti, I., Badea, L., Tirca, D. M., & Aceleanu, M. I. (2018). A pilot study on education for sustainable development in the Romanian economic higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(4), 817–838. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0057>
- Nunes, J. V., Woloszyn, M., Gonçalves, B. S., & de Souza Pinto, M. D. (2017). A pesquisa qualitativa apoiada por softwares de análise de dados: uma investigação a partir de exemplos. *Fronteiras-estudos midiáticos*, 19(2), 233-244.
- Paik, S. J. (2018). Potential of Higher Education for National Economic Development of Developing Countries. *KDI School of Public Policy and Management*, (18). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3306858>
- Pardim, V. I., & Maccari, E. A. (2014). *A educação a distância na pós-graduação stricto sensu brasileira: Limites e possibilidades*. 1. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.1>
- Peffer, K., Tuunanen, T., Rothenberger, M. A., & Chatterjee, S. (2007). A Design Science Research Methodology for Information Systems Research. *Journal of Management Information Systems*, 24(3), 45–77. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240302>
- Project Management Institute (PMI). (2017a). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge [PMBOK® Guide]* (6<sup>o</sup> ed). Newtown Square, USA: Author.
- Project Management Institute (PMI) (Org.). (2017b). *The standard for program management*. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Ribeiro, R. J. (2005). O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.2.

- Saillard, E. K. (2011). Systematic versus interpretive analysis with two CAQDAS packages: NVivo and MAXQDA. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 12, No. 1).
- Scafuto, I. C., Backes, D., & Maccari, E. (2017a). Grupos estratégicos isomórficos: Um estudo no ranking da América Economia. *Revista de Ciências da Administração*, 19(48), 136–149. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2017v19n48p136>
- 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>
- 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>
- Silveira, V. O. da, & Pinto, F. C. de S. (2005). Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.7
- Shenhar, A. J. (2001). One Size Does Not Fit All Projects: Exploring Classical Contingency Domains. *Management Science*, 47(3), 394–414. <https://doi.org/10.1287/mnsc.47.3.394.9772>
- Shenhar, A., & Dvir, D. (2007). *Reinventing Project Management. The Diamond Approach to successful growth and innovation*. Boston, Massachusetts: Harvard School Press.
- Shenhar, A., Milošević, D., Dvir, D., & Thamhain, H. J. (2007). *Linking project management to business strategy*. Newtown Square, Pa: Project Management Institute.
- Storopoli, J. E. (2016). *O uso do Knowledge discovery in database (KDD) de informações patentárias sobre ensino a distância: Contribuições para instituições de ensino superior*. Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- Svejvig, P., & Andersen, P. (2015). Rethinking project management: A structured literature review with a critical look at the brave new world. *International Journal of Project Management*, 33(2), 278–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.06.004>
- Szreder, J., Walentynowicz, P., & Sycz, P. (2019). Adaptive Project Framework as a Development Project Management Method on the Example of the Kashubka Ostoja Project. *Real Estate Management and Valuation*, 27(1), 5–14. <https://doi.org/10.2478/remav-2019-0001>
- 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>
- Teixeira, G. C. dos S., Maccari, E. A., & Martins, C. B. (2016). Influência da regulamentação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) na gestão estratégica de projetos educacionais. *Revista Gestão & Tecnologia* 16(2), 22. <http://dx.doi.org/10.20397/2177-6652/2016.v16i2.951>
- Tourinho, E. Z., & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000400005>

- Veit, D. R. (2013). Em direção a produção de conhecimento modo 2: análise e proposição de um *framework* para pesquisa em processos de negócios. *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. São Leopoldo.
- Wilson, D., & McKiernan, P. (2011). Global Mimicry: Putting Strategic Choice Back on the Business School Agenda: Global Mimicry. *British Journal of Management*, 22(3), 457–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2011.00765.x>
- Yin, R. K. (2015). Estudo de Caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman editora.

## APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

### INSTRUÇÕES GERAIS:

- Iniciar a entrevista com uma conversa informal, explicando o trabalho, conversando um pouco sobre o assunto em geral, e como o entrevistado se enquadrou no perfil da pesquisa.
- Solicitar autorização para gravação
- Explicar o objetivo do trabalho e como a participação do entrevistado será valiosa para cumprimento dos objetivos.

A entrevista é semiestruturada. Inicia-se sempre com

### PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Mencionar qual o tema do bloco de perguntas que se inicia. Explicar quais são os blocos temáticos. Alertar que, dependendo do rumo da entrevista, algumas perguntas podem “trocar” de bloco.
- Iniciar sempre com perguntas genéricas, para que o entrevistado conte sobre as ações.
- Quando o relato do entrevistado estiver completo (dentro das possibilidades), iniciar perguntas mais específicas, formuladas a partir da revisão teórica. As **primeiras** perguntas de cada bloco são as genéricas. Da segunda em diante, as específicas.
- A entrevista é semiestruturada, então, caso surjam outros tópicos, práticas, técnicas ou ideias, conduzir a entrevista para investigar posteriormente as evidências.
- Não interromper um entrevistado. Ainda que ele não tenha compreendido a pergunta, esperar ele terminar de falar, pois nessa resposta pode haver evidências importantes.

### OBJETIVOS

Cada bloco de Temas tem um objetivo a ser atingido, e as perguntas a eles referentes no **Roteiro de Entrevistas**. Os objetivos estão apresentados a seguir:

Tema	Objetivos
Modelo de gestão da pós-graduação (Maccari, 2008)	Verificar, inicialmente, se o especialista utiliza o modelo de Maccari (2008) oficialmente, formalmente. Caso a resposta não seja objetiva, realizar as perguntas relacionadas aos componentes do modelo.
Avaliação da CAPES em EaD (CAPES, 2018f, 2019l)	Entender, inicialmente, qual o conhecimento do especialista acerca da regulamentação da modalidade EaD. Aprofundar os questionamentos, a depender da resposta do entrevistado, para

Tema	Objetivos
Práticas de gerenciamento de projetos (Eder et al., 2014;)	<p>entender se ele teria como montar uma proposta hoje, e onde ele buscaria mais informações. Principalmente, entender quais as dificuldades que o especialista encontra na proposição de um curso nessa modalidade de oferta.</p> <p>O objetivo é conhecer e entender como cada entrevistado realiza o processo de criação de curso.</p> <p>Enquanto ele fala sobre a rotina dele, o pesquisador deve incentivá-lo a contar mais sobre o processo, mas de forma ampla, com perguntas do tipo: Como? Por quanto tempo? Quem participa?</p> <p>Após a explanação do especialista, o pesquisador passa a fazer perguntas específicas sobre as práticas identificadas na literatura.</p>
Ensino a Distância (CAPES, 2019e, 2019i, 2019l; Bussler et al., 2019; Pardim & Maccari, 2014).	<p>Esta etapa visa saber a opinião de cada especialista sobre o futuro: como ele acredita que será formulada a avaliação da CAPES, o que ele entende que deve haver de diferente na APCN.</p> <p>Ainda, no processo de criação, o que seria diferente de um curso presencial e se ele necessitaria de outros profissionais, especialistas em EaD para participar do projeto de criação.</p>

## APÊNDICE B – CRITÉRIO DE PARTICIPAÇÃO

A tabela a seguir apresenta as perguntas semiestruturadas que serão conduzidas nas entrevistas com os especialistas, com o objetivo de entender o perfil do participante e verificar se ele cumpre os requisitos necessários para fazer parte do grupo de criação e avaliação do artefato. A primeira coluna refere-se ao requisito para fazer parte da pesquisa, seguido de uma ou mais perguntas a serem realizadas durante as entrevistas.

Tema	Pergunta
Experiências	Quantos anos de experiência em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>
Propostas na APCN	Já colaborou com a criação e submissão de curso novo? Já participou de comissão de avaliação de curso novo? Quantas propostas já submeteu à APCN?
Estudos acadêmicos	Pesquisa ou já pesquisou o tema de gestão de pós-graduação? Pesquisa ou já pesquisou o tema de EaD?
Ensino a distância	Tem experiência na oferta de cursos na modalidade a distância? Tem interesse em submeter proposta de novo curso, em EaD, para a APCN?

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A tabela a seguir apresenta as perguntas semiestruturadas que serão conduzidas nas entrevistas com os especialistas, em relação à conscientização do problema.

Tema	Pergunta
Modelo de gestão da pós-graduação (Maccari, 2008)	<p>A1. Utiliza algum modelo de gestão de pós-graduação para criar cursos novos?</p> <p>A2. De onde vêm as motivações para a criação de cursos novos? Como elas se relacionam com a sociedade?</p> <p>A3. Utiliza alguma metodologia ou ferramenta para a criação de novos cursos?</p> <p>A4. Como obtém acesso a recursos para a criação de novos cursos?</p> <p>A5. Quais partes interessadas você leva em consideração para a criação de novos cursos?</p> <p>A6. Como são definidas as linhas de pesquisa e os docentes permanentes do curso?</p> <p>A7. Como é traçada a visão e o planejamento estratégico do curso?</p> <p>A8. Como definem o perfil do aluno?</p> <p>A9. Como definem o perfil do egresso?</p>
Avaliação da CAPES em EaD (CAPES, 2018f, 2019l)	<p>B1. Que critérios e diretrizes da CAPES são específicos para cursos a Distância?</p> <p>B2. Na criação de cursos a distância, quais elementos julga serem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Imprescindíveis;</li> <li>b) Necessários;</li> <li>c) Importantes;</li> <li>d) Complementares.</li> </ul> <p>B3. Quais deles acredita trazerem aspectos positivos que influenciem diretamente na aprovação ou reprovação do curso pela APCN?</p> <p>B4. O que acredita ser um problema/empecilho na criação e proposição de curso novo, a distância?</p>
Práticas de gerenciamento de projetos (Eder et al., 2014)	<p>C1. Utiliza práticas gerenciais na criação de novos cursos?</p> <p>C2. Como são coletados os requisitos (necessidades para a criação de novos cursos)?</p> <p>C3. Utilizam o Termo de Abertura de Projeto na fase inicial?</p> <p>C4. Como identificam todo o trabalho necessário para o processo de criação de novos cursos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como identificam o problema ou oportunidade que motiva a criação de novos cursos?</li> <li>• Como definem o escopo do curso novo?</li> </ul> <p>C5. Como controlam a mudança do escopo?</p> <p>C6. Priorizam requisitos? Se sim, como realizam esta ação?</p>

- 
- C7. É feita a análise de riscos? Se sim, como?
- C8. Medem a complexidade do projeto? Se sim, como?
- C9. Utilizam alguma técnica de gerenciamento durante a criação do curso? Se sim, em que etapas?
- C10. Fazem reuniões, dinâmicas de grupo?
- C11. Como vocês estimam dados que ainda não são consolidados, ou prazos?
- C12. Consultam profissionais externos para algum aspecto específico?
- C13. Já utilizaram a técnica de grupo focal durante o processo? Árvore de decisão, utilizam?
- C14. Além destas que mencionadas, há alguma outra técnica que utiliza?
- C.15. Caso não utilize nenhuma, pode explicar como é o processo de criação e quem dele participa?
- C.16. Utiliza ferramentas durante o processo de criação de novo curso?
- C.17. Como apresentam dados?
- C18. Fazem apresentações de slides? Costumam fazer atas de reunião? Isso auxilia?
- C19. Utilizam post-it em alguma etapa?
- C20. Fazem algum tipo de esquema ou esboço para ilustrar algo importante?
- C21. Utiliza gráficos, diagramas, para apresentações?
- C22. Como é feita a comunicação entre os envolvidos no processo de criação de novos cursos?
- C23. Utiliza tabelas/planilhas em alguma etapa do processo?
- C24. Utiliza algum software de gerenciamento de projetos?

---

Ensino a Distância  
(CAPES, 2019e, 2019i, 2019l;  
Bussler et al., 2019; Pardim &  
Maccari, 2014).

- D1. Já submeteu proposta de curso novo de mestrado profissional a distância?
- D2. Se sim, quais as diretrizes observadas?
- D3. Utilizou algum modelo ou método para elaborar a proposta?
- D4. Como será a avaliação da CAPES para cursos com essa modalidade de oferta (a distância)?
- D5. Quais as adaptações seriam necessárias para se criar um curso a distância?
- D6. Há diferenças entre cursos presenciais e a distância?
- D7. Se precisasse criar um curso com essa modalidade hoje, considera que conhece todos os aspectos desta modalidade de oferta?
- D8. Que informações/conhecimento buscaria para te auxiliar no processo?
- D9. Precisaria de ajuda de outros profissionais? Quais são eles?
-