



VIII SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability
ISSN: 2317-8302

8TH INTERNATIONAL CONFERENCE



Desafios da Educação a Distância em Cursos de pós-graduação Stricto Sensu

Challenges of Distance Education in Stricto Sensu Courses

LUIZ FELIPE PINTO DE SOUZA

UNINOVE – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

EMERSON ANTONIO MACCARI

UNINOVE – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

Nota de esclarecimento:

Comunicamos que devido à pandemia do Coronavírus (COVID 19), o VIII SINGEP e a 8ª Conferência Internacional do CIK (CYRUS Institute of Knowledge) foram realizados de forma remota, nos dias **01, 02 e 03 de outubro de 2020**.

Agradecimento à órgão de fomento:

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



VIII SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability
ISSN: 2317-8302

8TH INTERNATIONAL CONFERENCE



Desafios da Educação a Distância em Cursos de pós-graduação Stricto Sensu

Objetivo do estudo

Entender o momento atual, com a regulamentação da oferta de programas de pós-graduação stricto sensu a distância, fomentando a discussão acerca dessa modalidade de oferta.

Relevância/originalidade

A medida que não há ainda cursos de pós-graduação stricto sensu em funcionamento no país e que a regulamentação é recente, não há casos de sucesso nem estudos que avaliem qual a melhor forma de se ofertá-los. Este estudo traz questões que fomentam estudos e reflexões para profissionais da área.

Metodologia/abordagem

teórico-conceitual

Principais resultados

Há a necessidade de identificar demandas para que sejam criadas propostas de cursos novas com relevância, em âmbito local, regional e nacional, de forma que a oferta do curso seja relevante e necessária. A falta de normatização e de critérios de avaliação consolidados traz à tona a necessidade de se criar técnicas e mecanismos que vão além dos requisitos elencados pela legislação.

Contribuições teóricas/metodológicas

A regulamentação para a proposta de cursos de mestrado profissional a distância não é suficiente para que crie cursos de relevância. Assim, foi realizada a conexão entre a legislação e os aspectos necessários e relevantes para a criação de um curso.

Contribuições sociais/para a gestão

Apresentar aos profissionais da área as possibilidades para a criação de novos cursos, inclusive com propostas associadas, fazendo a conexão entre a regulamentação, avaliação e necessidades do ensino a distância, para que se atinja o objetivo principal, que é o fomento econômico do país.

Palavras-chave: Educação a Distância, Stricto sensu, novos cursos



VIII SINGEP

Simposio Internacional de Gestao de Projetos, Inovacao e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability
ISSN: 2317-8302

8TH INTERNATIONAL CONFERENCE



Challenges of Distance Education in Stricto Sensu Courses

Study purpose

Understand the current moment, with the regulation of the offer of stricto sensu distance learning graduate programs, encouraging the discussion about this type of offer

Relevance / originality

As there are still no stricto sensu postgraduate courses in operation in the country and the regulation is recent, there are no success stories or studies that assess how best to offer them. This study brings questions that foster studies and reflections for professionals in the field.

Methodology / approach

theoretical-conceptual

Main results

There is a need to identify demands for the creation of relevant new course proposals at local, regional and national levels, so that the course offerings are relevant and necessary. The lack of norms and consolidated evaluation criteria highlights the need to create techniques and mechanisms that go beyond the requirements listed by the legislation.

Theoretical / methodological contributions

The regulation for the proposal of distance professional masters courses is not enough to create relevant courses. Thus, the connection was made between the legislation and the necessary and relevant aspects for the creation of a course.

Social / management contributions

Present to professionals the possibilities for the creation of new courses, including associated proposals, making the connection between regulation, evaluation and distance learning needs, so that the main objective, which is the economic development of the country, is achieved.

Keywords: Distance Education, Stricto sensu, new courses



1 Introdução

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

O Brasil é reconhecido mundialmente como um país que tem um modelo de excelência para a regulamentação e avaliação de seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Maccari, Almeida, Nishimura, & Rodrigues, 2009). Nesse sentido, os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem contribuir com a evolução econômica e social do país.

Entretanto, apesar do avanço de programas de *stricto sensu* nas últimas décadas, o Brasil enfrenta o desafio de transpor barreiras geográficas, uma vez que a distribuição na quantidade de cursos ofertados e de alunos titulados não é simétrica entre suas unidades federativas e regiões (Pardim, 2011; Schmidt, Wenningkamp, Cielo, & Sanches, 2018).

Com base nos dados disponibilizados pela CAPES, em 2017 foram ofertados 3.074 programas de pós-graduação *stricto sensu* na região Sudeste e 1.438 na região Sul, enquanto na região Norte foram ofertados 327 programas (CAPES, 2019d). Levando-se em conta a população de cada região em 2017 (IBGE, 2017), a região Sul ofereceu cinco programas a cada 100 mil habitantes, enquanto a região Norte ofereceu 1,8 programas a cada 100 mil habitantes.

A utilização do ensino a distância (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, Verchai, Montenegro & Rese, 2010). É importante ressaltar que ainda que seja realizado à distância, os programas *stricto sensu* exigem, de qualquer forma, que exista um polo para que o aluno possa ter o apoio de um tutor, biblioteca e demais serviços necessários e exigidos pela legislação brasileira no que tange a educação formal (CAPES, 2017).

A implementação da modalidade EaD é complexa devido a regulamentação não era tão clara em alguns aspectos (Costa, Fofonca, & Sartori, 2018) até 2019, quando foi publicada a regulamentação da modalidade EaD para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com regras claras de credenciamento, funcionamento e avaliação (CAPES, 2019c). Além de aspectos legais, são identificadas na modalidade EaD características interdisciplinares, como tecnológicas, de gestão, políticas públicas e ensino-aprendizagem (Joly, Silva, Dias, & Martins, 2014).

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

Este artigo teórico-conceitual tem o objetivo de entender o momento atual, com a regulamentação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância, fomentando a discussão acerca dessa modalidade de oferta. Este trabalho pretende contribuir com a reflexão acerca das oportunidades que surgirão a partir de agora, levando em consideração a falta de casos de sucesso, uma vez que não há cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância em funcionamento.

A Seção 2 deste trabalho apresenta o referencial teórico deste trabalho. A Seção 3 faz uma discussão acerca dos estudos encontrados: evolução do EaD em cursos *stricto sensu* no Brasil, desafios enfrentados por discentes e docentes no dia-a-dia da modalidade e como é



VIII SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability
ISSN: 2317-8302

8TH INTERNATIONAL CONFERENCE



realizada a avaliação de propostas de cursos novos pela CAPES. A Seção 4 apresenta as considerações finais.

2 Referencial teórico

Como já disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação a distância tem como objetivo tornar o processo de ensino-aprendizagem acessível em regiões que não têm condições de ofertar cursos de forma presencial (Brasil, 1996). Em conformidade com essa visão, a CAPES regulamentou, entre 2017 e 2019 a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância.

Nesta seção, serão apresentados dados, informações e estudos de características específicas da modalidade a distância, partindo-se das restrições e exigências apresentadas pela CAPES, além de dados apresentados por ela, observando características e postos-chave apresentados por estudos acerca de EaD.

2.1 Legislação e Regulamentação

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).

A possibilidade de que cursos de mestrado profissional sejam ofertados na modalidade a distância tem o objetivo de 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).

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, 2017), 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, 2011).

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, 2017).

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 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, 2019b)

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 enviado à 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, 2019b). 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.

Com relação à APCN, a Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019 apresenta, em seu Art. 11º, que a avaliação das propostas de cursos de mestrado e doutorado a distância será realizada por meio de comissões da CAPES, necessariamente com a participação de especialistas em educação a distância.

O doutorado profissional também pode ser ofertado a distância, porém, ele só 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, 2019b). Por esta razão, este estudo tem como foco o mestrado profissional.

2.2 Assimetrias Regionais

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 (Pardim, 2011; Schmidt, Wenningkamp, Cielo, & Sanches, 2018a).



Quando analisadas por região, a quantidade de cursos e programas ofertados em determinadas regiões não é simétrica. Em 2018, o total de 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 Norte, apenas 1,8.

Ainda sob esta perspectiva, é válido destacar que a região Sudeste oferta 3,5 cursos a cada 100 mil habitantes. Esta relação, comparada com a da região Sul, de 5, 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 maior oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* do que as demais regiões do país.

A distribuição dos cursos de mestrado profissional a distância, exclusivamente, também é assimétrica: do total de 740 cursos ofertados no Brasil, 360 eram na região Sudeste; 147 na região Sul e 46 na região Norte. Apesar de 48,6% dos cursos ofertados estarem na região Sudeste, se for levada em conta a população das regiões, a região Sul oferta 0,5 cursos de mestrado profissional a cada 100 mil habitantes, ao passo que a região Nordeste oferta 0,2 cursos a cada 100 mil habitantes.

Verifica-se, portanto, que a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* é menor na região Norte, mas os cursos de mestrado profissional, especificamente, são ofertados em menor quantidade na região Nordeste. No entanto, a região sul é a que tem maior oferta de programas em geral e especificamente de mestrados profissionais.

A Tabela 1 apresenta quantidade de cursos aprovados e funcionamento por região em 2018, de acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) (CAPES, 2018a, 2019d), 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	MP	Todos os Programas	Total a cada 100 mil habitantes (MP)	Total a cada 100 mil habitantes (Todos os programas)
Norte	46	327	0,3	1,8
Nordeste	138	1.231	0,2	2,2
Sudeste	360	3.074	0,4	3,5
Sul	147	1.438	0,5	5,0
Centro-oeste	49	517	0,3	3,3
Total	740	6.587	0,4	3,2

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

Nota: MP: Mestrado Profissional. Dados atualizados em 2019, divulgados pela CAPES.

A observação e interpretação dos dados apresentados na Tabela 1 são importantes para a EaD, uma vez que o público-alvo de cursos a distância podem estar em outras regiões. Dessa forma, é possível mapear as regiões que necessitam de mais cursos e quais IES de outras regiões podem ofertar cursos para os públicos que estão carentes desse tipo de curso.



2.3 Avaliação da CAPES: transição para o novo modelo

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) e permanência, que visa avaliar periodicamente os cursos em funcionamento (CAPES, 2019a).

No processo de credenciamento de cursos novos, a CAPES recebe as propostas das IESs e, com base nos mesmos princípios de reconhecimento e confiabilidade, critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e transparência (CAPES, 2019e), é realizada a avaliação das propostas e, caso obtenha nota 3, o programa tem seu funcionamento autorizado pela CAPES (Andrade, De Oliveira, Maccari, & Hollnagel, 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, Lima, & Riccio, 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, 2017d; 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 1 está apresentada a ficha de avaliação de mestrados profissionais, utilizada pela CAPES na última avaliação quadrienal. As informações apresentadas no Quadro 1 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, 2017d).

Quadro 1. Ficha de avaliação dos Mestrados Profissionais

Quesito	Itens	Peso
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	25%
	● Avaliação Qualitativa	
	1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais	25%



Quesito	Itens	Peso
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação Qualitativa	
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração	20%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação Qualitativa do grau de adequação da estrutura declarada para seu funcionamento	
	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	30%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação Qualitativa da existência dos elementos	
Corpo Docente	2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa	50%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação Qualitativa para determinar a proporção dos	
	2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa	30%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação quantitativa. Indicador: proporção dos docentes permanentes mantida no PPG no quadriênio.	
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.	20%
	<ul style="list-style-type: none">● 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 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	30%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação quantitativa: proporção de cada ano, depois a média em 4 anos	
	3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.	40%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação quantitativa: média dos dois indicadores	
	3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos	30%
Produção intelectual	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente	25%
	<ul style="list-style-type: none">● 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.	
	Indicador final: média simples entre os dois indicadores.	
	4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras inovações consideradas relevantes	25%
	<ul style="list-style-type: none">● Avaliação qualitativa: Indicador: pontos médios do núcleo de docentes permanentes	
	4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa	30%



Quesito	Itens	Peso
Inserção Social	● Avaliação quantitativa: proporção dos docentes permanentes que alcançou a mediana da produção bibliográfica e tecnológica da área.	
	4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa	20%
	● Avaliação qualitativa.	
	5.1. Impacto do Programa.	40%
Inserção Social	● Avaliação qualitativa, não sendo necessário ter gerado impacto em todas as dimensões.	
	5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação	20%
	● Avaliação qualitativa.	
	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	20%
Inserção Social	● Avaliação qualitativa.	
	5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa	20%
	● Avaliação qualitativa.	

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, 2018b). 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, 2018b).

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, 2019g). Ainda, a nova ficha valoriza a missão dos programas e a formação dos recursos humanos de seus egressos (CAPES, 2018b, 2019g).

As dimensões estabelecidas pela CAPES estão distribuídas na nova lista, que é composta por três quesitos: programa, formação e impacto na sociedade (CAPES, 2018b), cada uma representando 33,33%, deixando cada quesito com igual peso na avaliação. Diferentemente da ficha anterior, 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, 2019g). Na nova ficha, não há um quesito direcionado ao corpo docente, como havia na anterior. Tal mudança sugere que a CAPES passe a avaliar o corpo docente com base nos benefícios são gerados pela produção realizada pelo 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, 2019g).

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, 2019g). 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, 2019g). Os quesitos e itens da nova ficha proposta pela CAPES estão demonstrados no Quadro 2.

Quadro 2. 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, 2019g

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, 2018e), a nova ficha 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, após a análise da nova ficha de avaliação que não há espaços para preenchimento de quesitos, item, 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 da 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).

2.4 Gestão da pós-graduação *stricto sensu* e a proposta de cursos novos a distância

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, Almeida, et al., 2009). 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, Backes, & Maccari, 2017).

No Brasil, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são avaliados pelo sistema CAPES, que além de avaliar, tem o objetivo de cadastrar e regular o funcionamento dos programas das IES brasileiras (Maccari, Lima, et al., 2009). Apesar de o sistema de avaliação da CAPES regular e manter as IESs buscando bons resultados de forma contínua, seu caráter burocrático pode deixar a oferta de programas sem possibilidade de inovação (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, 2019d). 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.

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) (CAPES, 2019a, 2019b), inclusive de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância.

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 conta dos sistemas de ranqueamento que se estabeleceram mundialmente como forma de avaliação (McKee, Mills, & Weatherbee, 2005; Mezzaroba & Maccari, 2017; Scafuto et al., 2017). Verifica-se que, por



conta disso, tem aumentado o isomorfismo nas IES, ou seja, as instituições passam a agir da mesma forma que as IES bem avaliadas (Scafuto et al., 2017a), já que a avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela CAPES 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, 2018c).

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.

3 Discussão

Cursos de mestrado profissional tem como objetivo capacitar profissionais para práticas inovadoras e transformadoras visando a atender demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia (CAPES, 2019a). Como podem surgir demandas locais, regionais e nacionais de diversos setores, pode-se dizer que as IES têm oportunidade de oferecer cursos de mestrado profissionais que atendam a demandas específicas de outras localidades.

A Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019 regulamenta a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, estabelecendo que atividades específicas, como estágios, seminários integrativos e avaliações sejam feitas de forma presencial (CAPES, 2019a). A mesma portaria limita a proposta de cursos na modalidade EaD apenas para as IES que já sejam credenciadas para essa modalidade de oferta de cursos e tenham o Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou maior de 4. De acordo com a Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019,

A análise das propostas de cursos novos de mestrado e de doutorado a distância será realizada pela CAPES, por meio de comissões de avaliação próprias, necessariamente, com a participação de especialistas em educação a distância, utilizando fichas de avaliação específicas, com fins de garantir os parâmetros de qualidade (CAPES, 2019a).

O documento, no entanto, não descreve as características e perfil de um especialista em EaD que fará parte da comissão e nem elenca características e requisitos que a CAPES pretende avaliar na APCN. Ainda no âmbito da APCN, a ficha proposta ainda não foi utilizada, ou seja, não foram divulgados parâmetros específicos e quais os indicadores utilizados. Sem tais informações, os gestores de IES não têm referências do que será avaliado.

Com relação à EaD, é possível verificar que na APCN são avaliados itens relacionados à infraestrutura exigida para atividades presenciais, mas não há parâmetros para questões como a interatividade, avaliação e orientação (CAPES, 2019f).

Percebe-se, portanto, que haverá uma equipe especializada em EaD na comissão de avaliação da APCN, mas não se sabe o que será avaliado, além da infraestrutura que, em tese, sofreria pequenas alterações, uma vez que a IES que propõe cursos novos deve ser já credenciada para oferta de cursos a distância.

Analisando as questões apresentadas nesta seção, percebe-se que a motivação para a criação desses cursos vem não só da demanda interna das IES como de necessidades locais, regionais ou nacionais. Com a regulamentação da EaD para cursos de pós-graduação *stricto*



VIII SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability
ISSN: 2317-8302

8TH INTERNATIONAL CONFERENCE



sensu, regiões hoje desprovidas de ofertas desses cursos poderão se valer de cursos distantes geograficamente.

Contudo, analisando os processos da APCN e os critérios de avaliação da CAPES, há uma questão que deve ser observada: um curso novo proposto deverá ter uma missão bem clara e alinhada com as linhas de pesquisa. Caso o curso seja ofertado para todo o Brasil, seus objetivos deverão atender a objetivos nacionais ou macrorregionais, a não ser que sua missão e visão tenham interessados com interesses em comum espalhados pelo país.

Talvez, a demanda local provoque a criação de cursos em associação com outras IES, ou até cursos de mestrado profissional a distância sob encomenda, em que uma IES em outro local do país possa criar um curso destinado às necessidades declaradas de outro local. Observar esta relação entre oferta e demanda com o foco nos locais carentes de cursos pode ser fundamental para a criação de um curso novo a distância.

Tendo o curso uma razão de existir, ele pode ser proposto à APCN, desde que siga as regras regulatórias e legais, bem como a orientação da APCN, observando as diretrizes da CAPES, bem como seus critérios de avaliação. Observa-se uma falta de normatização de tais elementos, uma vez que a nova ficha de avaliação não foi utilizada e ainda será aprimorada no decorrer da próxima avaliação. Ainda, as regras estabelecidas se limitam à participação presencial dos alunos em algumas atividades e no perfil e situação atual da IES no momento da submissão da proposta de curso novo.

Há incerteza ainda com relação a cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, não só por não existir cursos com esta modalidade de oferta no país, como pela ausência de critérios objetivos e requisitos detalhados de avaliação por parte da CAPES.

4 Considerações finais

Com o objetivo de entender o momento atual, com a regulamentação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância, este trabalho visa fomentar a discussão acerca da EaD para cursos de mestrado profissional a distância. Isto faz-se necessário a partir do momento que apesar da possibilidade e permissão, não há cursos com esse formato ofertados no país.

Diante da ausência de padrões, surge a demanda para maior entendimento da modalidade, e quais seriam as necessidades e requisitos que vão além do que há hoje na legislação e nos documentos da CAPES. A demanda por maior entendimento pode ser suprida com estudos que tragam subsídios como conhecimentos, técnicas e ferramentas acerca do tema.

Ressalta-se, inclusive, que a reflexão e busca por entendimento mais aprofundado é de serventia para as partes interessadas neste processo, sejam gestores de EaD ou a comissão e membros da CAPES, para auxiliar no aprimoramento nos critérios de exigências e de avaliação.



Referências

- Andrade, E. F. da S., De Oliveira, J., Maccari, E. A., & Hollnagel, H. (2018). Inovação em um contexto isomórfico nos Programas De Pós-Graduação Stricto Sensu em administração. *Revista Gestão & Tecnologia*, 18(2), 100–127. <https://doi.org/10.20397/2177-6652/2018.v18i2.1415>
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases*. , Pub. L. No. 9.394 (1996).
- Brasil. *Decreto nº 5.622*. , Pub. L. No. Decreto nº 5.622 (2005).
- Brasil. *Decreto nº 5.773*. , Pub. L. No. Decreto nº 5.773 (2006).
- Brasil. *Portaria Normativa nº 11*. , (2017).
- CAPES (Org.). (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), 2011-2020*. Brasília: CAPES.
- CAPES. (2016). *Documento de área—Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*.
- CAPES. (2017). 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). *Nova Ficha de Avaliação*. Recuperado de https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019_Ficha_Avaliacao.pdf
- CAPES. (2018c, agosto 24). Grupo de trabalho discute pós-graduação stricto sensu a distância [Institucional]. Recuperado 5 de novembro de 2018, de Infocapes website: www.capes.gov.br/sala-deimprensa/noticias/9016-grupo-de-trabalhodiscute-pos-graduacao-stricto-sensu-adistancia
- CAPES. (2019a). Entrada no SNPG: Propostas de cursos novos. Recuperado 6 de outubro de 2019, de <https://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snpng-propostas>
- CAPES. *Portaria nº 60 de 20 de março de 2019*. , Pub. L. No. Portaria nº 60 (2019).
- CAPES. *Portaria Nº 90*. , Pub. L. No. Portaria Nº 90 (2019).
- CAPES. (2019d). 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. (2019e). Sobre a Avaliação. Recuperado 6 de outubro de 2019, de <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>
- CAPES. (2019f). *Template de autodiagnóstico*.
- CAPES, M. R. (2019g, março). 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>



- Costa, K. A. S., Fofonca, E., & Sartori, A. S. (2018). A legislação educacional da modalidade de Educação a Distância: Análise de perspectivas que identificam sua possível legitimação. *Anais do CIET Enped*.
- Fischer, T. ([s.d.]). *Mestrado profissional como prática acadêmica*. 2(4), 6.
- IBGE, R. *RESOLUÇÃO No 4, DE 28 DE AGOSTO DE 2017*. , Pub. L. No. 4, 1 (2017).
- 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>
- 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. (2009). Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, 11(25), 68–82. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n25p68>
- McKee, M. C., Mills, A. J., & Weatherbee, T. (2005). Institutional Field of Dreams: Exploring the AACSB and the New Legitimacy of Canadian Business Schools. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 22(4), 288–301. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.2005.tb00375.x>
- Mezzaroba, O., & Maccari, E. A. (2017). A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO: UM OLHAR A PARTIR DAS FICHAS DE AVALIAÇÕES DAS TRIENAS 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>
- 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>
- 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. (2011). O uso da educação online como alternativa para os programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *São Paulo*, 163.
- Pardim, V. I., & Maccari, E. A. (2014, novembro 3). *A educação a distância na pós-graduação stricto sensu brasileira: Limites e possibilidades*. 1. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.1>
- Scafuto, I. C., Backes, D., & Maccari, E. (2017). 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



VIII SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability
ISSN: 2317-8302

8TH INTERNATIONAL CONFERENCE



Sensu: Mutatis mutandis. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(1), 18–41.
<https://doi.org/10.7769/gesec.v9i1.732>

- 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). *Influencia del reglamento de capes (coordinación de perfeccionamiento de personas de educación superior) en la gestión estratégica de proyectos educacionales*. 16(2), 22.
- 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>