

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**DEISY CRISTINA CORRÊA IGARASHI**

**UMA ESTRUTURAÇÃO DE UM MODELO HÍBRIDO DE AVALIAÇÃO  
PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA  
PROPOSTA DE AUTOGERENCIAMENTO**

**Florianópolis, 2007.**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DEISY CRISTINA CORRÊA IGARASHI**

**UMA ESTRUTURAÇÃO DE UM MODELO HÍBRIDO DE AVALIAÇÃO  
PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA  
PROPOSTA DE AUTOGERENCIAMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em contabilidade.

**Profa. Sandra Rolim Ensslin, Dra.**

**Orientadora**

**Florianópolis, 2007.**

## Ficha Catalográfica

Elaborada pela Bibliotecária Eleonora M. F. Vieira – CRB – 14/786

### **I24u**

Igarashi, Deisy Cristina Corrêa

Uma estruturação de um modelo híbrido de avaliação para o Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina: uma proposta de autogerenciamento / Deisy Cristina Corrêa Igarashi. – Florianópolis, 2007.

226p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

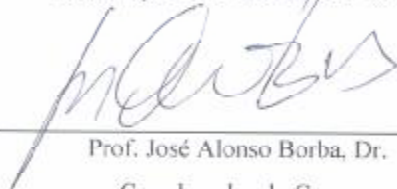
1. Avaliação de desempenho. 2. Autogerenciamento. 3. Programa de pós-graduação em consolidação. 4. Modelo híbrido. – Título

DEISY CRISTINA CORRÊA IGARASHI

UMA ESTRUTURAÇÃO DE UM MODELO HÍBRIDO DE AVALIAÇÃO  
PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA  
PROPOSTA DE AUTOGERENCIAMENTO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Contabilidade  
no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de Junho de 2007.



Prof. José Alonso Borba, Dr.  
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Prof. Sandra Rolim Ensslin, Dra.  
Orientadora



Prof. Gilberto de Andrade Martins, Dr.  
Membro Externo



Prof. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dra.  
Membro Externo



Prof. Leonardo Ensslin, Phd.  
Membro Interno

*Pelo amor, compreensão e apoio dedico esta  
dissertação a Wagner Igarashi.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Romildo Corrêa e Maria Inês Lara Corrêa, por compreenderem minhas ausências durante este período;

A minha irmã Denise Virginia Corrêa Hercos e seu esposo José Brás Hercos Junior, por estarem ao lado de meus pais lhes confortando todas as vezes que não pude estar, e ao meu sobrinho Vitor Hugo Corrêa Hercos, por lhes proporcionar alegria;

Ao meu esposo Wagner Igarashi, por ter me encorajado a cursar um segundo mestrado, por estar sempre ao meu lado me incentivando a construir uma carreira, e por acreditar em meu potencial quando nem eu mesma acreditava;

À minha segunda família, por afinidade, por acolherem a mim e a meu esposo com tanto amor e consideração durante todos os anos que moramos em Florianópolis, especialmente a Antônio Medeiros, o qual disponibilizou tempo para ler toda a dissertação;

Aos amigos Arlindo Agenor Clemente da Silva e Rosana Machado e a suas filhas Nicoli Machado da Silva e Larissa Machado da Silva, pelo carinho, pelos conselhos, pela paciência e por todos os momentos que passamos juntos.

À Professora Sandra Rolim Ensslin, Dra., pelos momentos que compartilhamos, por todas as sugestões e contribuições que fez ao trabalho, pelos feriados e sábados que deixou de estar com sua família para me orientar e, ainda, pela confiança que me possibilitou cursar o mestrado em contabilidade e por aceitar me orientar;

À família Dutra - Ademar, Vinícius e Arthur - pela paciência com que me recebeu em sua casa e pela gentileza com que dividiu comigo durante vários sábados, feriados e períodos de férias, sua esposa e mãe;

Ao Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente à coordenação, ao Prof. José Alonso Borba, Dr. e à Profa. Sandra Rolim Ensslin, Dra., os quais participaram de diversas entrevistas durante o desenvolvimento do estudo, bem como aos docentes que, além de ampliarem meus conhecimentos nas disciplinas que cursei, responderam ao questionário da dissertação, colaborando, assim, com o desenvolvimento do estudo;

Aos Professores Leonardo Ensslin, Phd. e Sérgio Murilo Petri, Dr., os quais ministraram as disciplinas de Metodologia Multicritério em Apoio à Decisão e, mesmo após o término das mesmas, foram sempre atenciosos e prestativos, tirando minhas dúvidas.

*São as nossas escolhas, que revelam o que realmente somos muito mais do que as nossas qualidades.*

*J. K. Rowling*



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo estruturar um modelo híbrido de avaliação para o Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC-UFSC) – em consolidação – que integre as preocupações a ele inerentes associadas aos quesitos da instância avaliadora (CAPES), com vistas a auxiliar o programa no gerenciamento de seu desempenho. Este estudo, de caráter exploratório, é organizado em dois momentos: (i) plataforma teórica; e (ii) estudo de caso. A plataforma teórica visa apresentar a construção de conhecimentos referente: ao conceito de avaliação de instituições educacionais, mais especificamente no âmbito nacional; às tendências emergentes verificadas em estudos de avaliação de desempenho institucional com enfoque no gerenciamento de programas de pós-graduação revisados, no contexto internacional e nacional; e à perspectiva do órgão avaliador no país. O estudo de caso focaliza a construção do modelo, para o qual foram utilizados os seguintes instrumentos: pesquisa documental (CAPES: Ficha de Avaliação – Critérios e Acompanhamento, PRÓ-COLETA e documentos intrínsecos ao PPGC-UFSC); questionário aberto e entrevistas semi-estruturadas (junto aos docentes e à coordenação do PPGC-UFSC). A ferramenta de intervenção selecionada para a construção do modelo foi a metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C), cuja preocupação central é auxiliar a modelar o contexto decisional, a partir das convicções, percepções e valores dos decisores (PPGC-UFSC e CAPES) e gerar aprendizagem ao PPGC-UFSC, à medida em que participa da construção do modelo, promovendo uma linguagem comum, a partir de um processo participativo. O modelo híbrido de avaliação do PPGC-UFSC foi construído com base na ferramenta selecionada, que possibilitou a identificação dos objetivos segundo os quais o PPGC-UFSC pode ser avaliado, a construção de escalas ordinais para os objetivos identificados e a delimitação dos níveis de referência. A partir do conhecimento gerado e do modelo híbrido construído foi possível demonstrar a proposta de autogerenciamento para o PPGC-UFSC. Em virtude de sua natureza, o modelo híbrido conseguiu (i) identificar e integrar as percepções internas e perspectivas externas, configurando-se como um modelo válido e legítimo; (ii) detectar a convergência de objetivos oriundos dos dois pilares (CAPES e PPGC-UFSC), reiterando a importância destes; (iii) identificar as especificidades do PPGC-UFSC, contribuindo, assim, para seu diferencial; e, (iv) identificar e salientar os quesitos advindos do órgão avaliador externo (CAPES), antes não considerado pelo PPGC-UFSC. Em linhas gerais esta dissertação, buscou oferecer um instrumento para auxiliar a Coordenação do Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, no gerenciamento do programa, bem como oferecer a outros programas de pós-graduação em consolidação um procedimento para a construção de modelos híbridos *ad hoc* nos moldes aqui propostos.

**Palavras-chave:** Avaliação de desempenho. Autogerenciamento. Programa de pós-graduação em consolidação. Modelo híbrido.

## ABSTRACT

This study aims to structure a hybrid evaluation model for the graduate program “Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC-UFSC) – an unconsolidated – integrating both the concerns inherent to the program and the categories of the evaluation instrument of CAPES (the official organ of higher education responsible for graduate program evaluation in Brazil), with a view to aiding PPGC-UFSC in the management of its performance. The study, of an exploratory nature, is organized into two moments, namely: (i) the theoretical framework, and (ii) a case study. The theoretical framework presents the knowledge basis informing the understanding of the concept of evaluation in educational institutions in the Brazilian context, the identification of the trends emerging in the review of the state of the art in institutional performance evaluation with a focus on the management of graduate programs both in the national and in the international contexts and the perspective of CAPES. The case study focus on the construction of the model, to which the following research procedures were used: documental research (CAPES: “Ficha de Avaliação” – “Critérios e Acompanhamento”, “PRÓ-COLETA” and documents belonging to PPGC-UFSC); open questionnaire and semi-structured interviews (with faculty and coordination of PPGC-UFSC). The methodological framework selected the methodology Multi-Criteria Decision-Aid – Constructivist (MCDA-C), whose main concerns are to aid in the modeling of the decisional context from the perspective of decision-makers’ system of beliefs, perceptions and values (PPGC-UFSC and CAPES) and to generate knowledge to PPGC-UFSC as it participates in the model construction by furthering a common language resulting from the participative process. The hybrid evaluation model for PPGC-UFSC was constructed on the basis of the methodology MCDA-C, which made it possible to identify the objectives according to which PPGC-UFSC is to be evaluated and the construction of the ordinal scale for the objectives identified as well as the delimitation of the reference levels. On the basis of the knowledge thus generated it was possible to demonstrate the proposal put forward in this study for the self-management of PPGC-UFSC. By force of its nature, the hybrid model was able to: (i) identify and integrate the inner perceptions (PPGC-UFSC) and the outer perspectives (CAPES) thus complying with the characteristics of a valid and legitimate model; (ii) detect the convergence of objectives stemming from the two pillars (CAPES e PPGC-UFSC) thus reiterating their importance; (iii) identify the specificities of PPGC-UFSC thus contributing to its differential; and (iv) identify and highlight those categories stemming from (CAPES), which otherwise went unnoticed. In summary, this piece of research sought to propose an instrument to aid the Coordination of PPGC-UFSC in the management of the program as well as to offer other unconsolidated graduate programs a procedure for the construction of hybrid *ad hoc* models on the basis here put forward.

**Key words:** Performance evaluation. Self management. Graduate Programs in consolidation. Hybrid Model.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura de enquadramento metodológico do trabalho .....	61
Figura 2: <i>Links</i> utilizados para obtenção dos dados nas CAPES .....	80
Figura 3: Listagem de áreas de CAPES que divulgam o relatório de acompanhamento anual (2004 e 2005) relativo ao triênio 2004-2006.....	81
Figura 4: Processo Decisório sob as perspectivas da MCDA-C .....	92
Figura 5: Estrutura hierárquica de valor da subárea 2.2 Transmissão de conhecimentos .....	110
Figura 6: Estrutura hierárquica de valor contemplando os aspectos internos e externos .....	115
Figura 7: Desempenho do PPGC-UFSC relativo à subárea ‘transmissão de conhecimentos’ .....	120
Figura 8: Projeção de novo desempenho do PPGC-UFSC, em caso implementação bem sucedida de ações de melhoria relativas à subárea ‘transmissão de conhecimentos’ .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tendências emergentes em estudos, nacionais e internacionais, de avaliação de desempenho institucional com enfoque no gerenciamento.....	31
Quadro 2: Tendências emergentes em estudos nacionais que enfocam a pós-graduação .....	38
Quadro 3: Aspectos passíveis de avaliação extraídos dos Critérios de Avaliação Trienal (2004-2006).....	42
Quadro 4: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa à Proposta do Programa – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos.....	43
Quadro 5: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos à Proposta do Programa – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade .....	44
Quadro 6: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa ao corpo docente – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos .....	46
Quadro 7: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos ao Corpo docente – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade .....	46
Quadro 8: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa a Corpo Discente, Teses e Dissertações – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos .....	49
Quadro 9: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos a Corpo discente, teses e dissertações – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade .....	50
Quadro 10: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES, relativa à Produção Intelectual – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos .....	53
Quadro 11: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativa à Produção intelectual – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade .....	54
Quadro 12: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa a Inserção Social – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos .....	56
Quadro 13: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos à Inserção Social – Resultados de avaliação continuada (2005) – concernentes aos programas de contabilidade .....	56
Quadro 14: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativa a Linha de Pesquisa e Formação – Resultados de avaliação continuada (2004) – concernentes aos programas de contabilidade .....	58

Quadro 15: Periódicos/CAPES identificados no contexto nacional, que contém o termo “avaliação” em seu título .....	65
Quadro 16: Artigos identificados no Periódico - Ensaio a partir da busca do termo “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional” .....	66
Quadro 17: Classificação dos artigos publicados no periódico Ensaio, segundo sua natureza, seu enfoque e presença de indicadores .....	66
Quadro 18: Periódicos CAPES/QUALIS classificados como ‘A’ Nacional, na área Administração, Contabilidade e Turismo .....	67
Quadro 19: Artigos identificados no Periódicos CAPES/QUALIS, ‘A’ nacional de área administração/turismo, a partir da busca do termo “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional” .....	68
Quadro 20: Artigos publicados, no contexto nacional, CAPES/QUALIS, classificados segundo enfoque abordado.....	69
Quadro 21: Artigos identificados no SCIELO, a partir da busca do termo “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional” .....	70
Quadro 22: Artigos publicados, no contexto nacional, SCIELO, classificados segundo enfoque abordado .....	72
Quadro 23: Amostra selecionada a partir das buscas realizadas com contexto nacional .....	72
Quadro 24: Amostra selecionada a partir das buscas realizadas com contexto nacional, limitadas apenas a artigos que enfocavam a pós-graduação .....	73
Quadro 25: Periódicos/CAPES do contexto internacional, a partir da busca pelo termo “ <i>evaluation</i> ” .....	74
Quadro 26: Artigos identificados em Periódicos/CAPES a partir da busca do termo “ <i>teaching evaluation</i> ”, “ <i>education evaluation</i> ” e “ <i>institutional evaluation</i> ” .....	75
Quadro 27: Artigos do contexto internacional, entre 2001 a 2005, com enfoque empírico ....	77
Quadro 28: Comparação entre os critérios de avaliação trienal (2004 - 2006) e o resultado de avaliação de acompanhamento anual, avaliação continuada 2004 e 2005 .....	81
Quadro 29: Comparação entre os critérios de avaliação trienal (2001 - 2003) e o resultado de avaliação de acompanhamento anual, avaliação continuada 2004.....	85
Quadro 30: Respostas obtidas juntos aos docentes relativa a Questão 2.....	104
Quadro 31: Construção do pólo presente e do pólo oposto e agrupamento por afinidade das preocupações .....	106
Quadro 32: Hierarquização do pólo presente e oposto em áreas e Subáreas de Preocupação	107
Quadro 33: Cotejamento dos aspectos identificados no modelo híbrido do PPGC-UFSC, identificados para a área Corpo Docente, com as instâncias externa e interna.....	111

Quadro 34: Descritor do eixo de avaliação '2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes' .....	116
Quadro 35: Descritor do eixo de avaliação 2.2.1.3.1 Voluntariado .....	117
Quadro 36: Descritor do eixo de avaliação 2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos.	118
Quadro 37: Ações de melhoria sugeridas para a alavancagem dos aspectos com desempenho abaixo do nível neutro em 2006 .....	124

## LISTA DE SIGLAS

ADs – Atributos Desejáveis  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CSLA – *Continuous Systems-Level Assessment*  
CTC – Conselho Técnico e Científico  
CVA – *Comparative Value Added*  
EFQM – *European Foundation for Quality Management*  
EPAs – Elementos Primários de Avaliação  
HEFCE – Alto Conselho de Consolidação de Educação de Inglaterra  
ICT – *Information and Communication Technology*  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IEs – Instituições de Ensino  
IIEP – *Institute of Educational Planning*  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
MCDA-C – Metodologia Multicritério em Apoio à Decisão Construtivista  
MCDM – *Multiple Criteria Decision Making*  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MPA – Modalidade Profissional em Administração  
PFV's – Pontos de Vista Fundamentais  
PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação  
PO – Pesquisa Operacional  
PPGC-UFSC – Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina  
PVEs – Ponto de Vista Elementar  
QAA – Agência de Assessoramento da Qualidade  
QAS – *Quality Assurance System*  
SCIELO – *Scientific Electronic Library On line*  
SMDO – Sistemas de Medição de Desempenho Organizacional  
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação  
SOS – *Student Outcome Statements*  
SSM – *Soft System Methodology*  
TQM – *Total Quality Management*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	16
1.2 TEMA E PROBLEMA .....	17
1.3 QUESTÃO DE PESQUISA .....	18
1.4 OBJETIVOS.....	20
<b>1.4.1 Objetivo geral.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>20</b>
1.5 PRESSUPOSTO DE PESQUISA.....	21
1.6 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	21
1.7 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	24
1.8 AUDIÊNCIA DA DISSERTAÇÃO .....	25
1.9 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
<b>2 PLATAFORMA TEÓRICA.....</b>	<b>27</b>
2.1 CONCEITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	27
2.2 ESTUDOS DE AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO COM ENFOQUE NO GERENCIAMENTO: CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	30
2.3 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E SUA AVALIAÇÃO .....	34
<b>2.3.1 Aspectos avaliados pela CAPES na área de Administração, Contabilidade e Turismo – relação entre os Critérios de Avaliação e o Documento da Área .....</b>	<b>41</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS .....</b>	<b>60</b>
3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	60
3.2 TÉCNICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	64
<b>3.2.1 Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura no âmbito nacional.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.2 Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura no âmbito internacional.</b>	<b>73</b>
<b>3.2.3 Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura da instância regulatória.</b>	<b>79</b>
3.3 METODOLOGIA DE MULTICRITÉRIO DE APOIO À DECISÃO CONSTRUTIVISTA: O INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO MODELO .....	87
<b>3.3.1 Pesquisa Operacional.....</b>	<b>88</b>



<b>3.3.2 Pesquisa Operacional <i>Soft</i> .....</b>	<b>89</b>
<b>3.3.3 Metodologia Multicritério em Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C) .....</b>	<b>90</b>
<b>4 IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO PROPOSTO .....</b>	<b>100</b>
4.1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGC-UFSC .....	100
4.2 CONSTRUÇÃO DO MODELO PROPOSTO: ESTRUTURAÇÃO E PROCESSO PARA O AUTOGERENCIAMENTO .....	102
<b>4.2.1 Fase de Estruturação .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2.2 Demonstração do processo de autogerenciamento para PPGC-UFSC .....</b>	<b>119</b>
4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS QUANTO AO MODELO HÍBRIDO CONSTRUÍDO ...	129
<b>5 CONCLUSÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A – Aspectos passíveis de avaliação extraídos dos Critérios de Avaliação Trienal (2004-2006).....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE C – Respostas obtidas .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE D – Elementos primários de avaliação, conceitos e opostos .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE E – Aspectos que identificam o hibridismo do modelo.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE F – Estrutura hierárquica de valor .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE G – Descritores.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO A – Critérios de avaliação trienal 2004-2006 .....</b>	<b>207</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os aspectos que contextualizam o estudo, incluindo algumas considerações iniciais sobre avaliação institucional como instrumento de autoconhecimento e melhoria, o tema e problema específico da investigação, a questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a hipótese de pesquisa, a justificativa e relevância do estudo, sua delimitação, a audiência da dissertação e, finalmente, sua organização estrutural.

### 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A qualidade do ensino, segundo as discussões realizadas por Freitas (1995), Durham (1990), Belloni (1995) e Mattos (1990), tornou-se preocupação constante, tanto das instituições quanto de docentes, discentes e da comunidade na qual uma instituição esteja inserida. Embora a preocupação seja comum, verifica-se que o entendimento da qualidade de ensino assume várias definições, dependendo do envolvido, seja ele: uma instituição, um docente, um universo de discentes ou o contexto social que acolhe estas instâncias.

Por exemplo, as instituições enfocam aspectos relacionados ao conceito atribuído ao curso pelo órgão avaliador. Os docentes relacionam a avaliação à infra-estrutura disponibilizada pela instituição; os discentes entendem que a avaliação de uma instituição de ensino está vinculada à sua capacidade de oferecer formação, em resposta à demanda do mercado; e, finalmente, a comunidade, enfatiza a capacidade da instituição de formar um profissional que contribua para o desenvolvimento e aperfeiçoamento social, a partir dos serviços por ele prestados. Assim, percebe-se que o critério de qualidade de ensino não é absoluto, mas relativo a quem desenvolve e experimenta as conseqüências deste processo.

Considerando estas reflexões, percebe-se que elas estão em consonância com a pesquisa na área de avaliação de ensino, em que a busca pela qualidade necessita passar, necessariamente, por uma avaliação institucional permanente proposta pelos dirigentes das instituições e compreendida enquanto instrumento de reflexão, autoconhecimento, planejamento estratégico e ações na busca por melhoria contínua do meio acadêmico (DIAS SOBRINHO, 1997; RISTOFF, 1995). Nesta perspectiva, a pesquisa ressalta o papel da

avaliação institucional como instrumento de autoconhecimento e melhoria devendo-se constituir uma ação fundamental para sobrevivência e competitividade de qualquer organização, incluindo-se, aqui, Instituições de Ensino (IEs).

A prática da avaliação em IEs tem sido realizada de forma sistemática, tanto em nível internacional quanto nacional. Em países como Holanda, Austrália, Espanha, Grécia, Repúblicas da Ásia Central e Brasil, entre outros, tal prática demonstra ser um instrumento capaz de monitorar e apoiar os diversos programas e cursos, com vistas à sua melhoria e reconhecimento na comunidade científica e ainda, à conquista de melhores conceitos junto às instâncias oficiais de avaliação (PLETINCKX e SEGERS, 2001; ANDRICH, 2002; MARCHESI *et al*, 2003; PIERRAKEAS, XENOS e PINTELAS, 2003). Para que a avaliação possa ser compreendida como relevante e indispensável ela precisa contemplar, primordialmente, a revisão contínua e o aperfeiçoamento das próprias estratégias e ações, distanciando-se da noção baseada na punição de comportamentos indesejados.

A avaliação representa um dos caminhos no qual se encontram elementos sistematizados capazes de orientar os gestores e o próprio governo, na tomada de decisão de modo eficaz. Para isso, os indicadores cumprem papel essencial ao utilizar critérios concisos de avaliação e que sejam do conhecimento de todos os envolvidos, fornecendo dados e informações confiáveis, que permitam a realização de analogias entre instituições.

No Brasil, a preocupação com a qualidade das Instituições de Ensino Superior (IESs) se faz sentir na atuação de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculados à graduação e à pós-graduação, respectivamente. O INEP e a CAPES são órgãos governamentais que realizam a avaliação das IESs, a fim de acompanhar seus desempenhos e, com base neste processo, atribuir-lhes conceito.

## 1.2 TEMA E PROBLEMA

Este estudo é realizado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, cuja responsabilidade é da CAPES, sob a rubrica “Avaliação dos programas de pós-graduação”, realizada a cada triênio, conforme as normas em vigor. Salienta-se que este estudo não aborda a pós-graduação *lato sensu*, pois segundo a Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de Abril de 2001,

estas são “oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional” (MEC, 2006a).

Este estudo concentra-se, apenas, na avaliação da Pós-graduação *stricto sensu*. O objeto deste é o Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGC-UFSC). Este programa, em nível de mestrado, foi recomendado pela CAPES por intermédio do ofício n° 307/2003/CTC/CAPES, de 12/12/2003, homologado pelo CNE pela portaria 2609 de 25/08/2004. Suas atividades, efetivamente, tiveram início em setembro de 2004, sob a coordenação do Prof. Dr. José Alonso Borba e da Profa. Dra. Sandra Rolim Ensslin, sendo estes re-eleitos em 2006.

Por suas atividades terem iniciado em setembro de 2004, o PPGC-UFSC se vê diante da necessidade de construir sua identidade institucional em sintonia com a instância reguladora de pós-graduação no país. Em seu estado atual, o PPGC-UFSC carece de experiência na área de pós-graduação, devendo, entretanto, ser avaliado com vistas a seu reconhecimento pela CAPES, em resposta aos quesitos de avaliação definidos e previstos pelo órgão avaliador. Entretanto, falta-lhe o conhecimento de como conseguir isto, ou seja, o programa carece de diretrizes para alocar esforços internos na direção apontada pela CAPES e para poder perceber seu potencial e identificar seu diferencial, tornando-se competitivo no cenário da pós-graduação em contabilidade no país.

Diante do exposto, a coordenação do PPGC-UFSC se vê diante da necessidade de autoconhecimento, para, então, (i) cotejar o *status quo* do programa com o desempenho esperado pela instância responsável pela avaliação externa, para, a seguir, tomar medidas para atender ao esperado; e, (ii) identificar as especificidades do programa – seu potencial diferenciador – os quais não são capturadas pelos mecanismos de aderência de desempenho da CAPES, para a seguir explorá-las, com vistas a alavancar o desempenho do programa. Em linhas gerais, o problema a ser explorado nesta pesquisa pode ser formulado em termos da busca de um instrumento para o autogerenciamento.

### 1.3 QUESTÃO DE PESQUISA

A questão de pesquisa desta dissertação é baseada em dois eixos específicos, a saber: (i) a autora percebeu a necessidade de agregação de critérios pontuais informado pelo

contexto interno, os quais são passíveis de gerenciamento e podem gerar benefícios; (ii) a tendência que emergiu da plataforma teórica no que se refere à necessidade de se proceder a uma avaliação do programa nas modalidades interna (ou auto-avaliação) e externa.

Com relação ao item (i), cumpre esclarecer que a avaliação da CAPES é relevante, necessária e imprescindível para a garantia da qualidade dos cursos *stricto sensu* no cenário nacional; reconhece, ainda, os esforços desta instância para contemplar as diversidades dos programas do país, conforme pode ser aferido no instrumento PRÓ-COLETA: neste os itens “objetivos”, “integração com a graduação”, “infra-estrutura”, “atividades complementares”, “trabalhos em preparação”, “críticas/sugestões”, “solidariedade, nucleação e visibilidade”, “intercâmbios institucionais”, “auto-avaliação”, “ensino a distância” e “outras informações” integram o quesito “Proposta do programa” e cumprem esta tarefa.

Entretanto, em relação aos esforços para contemplar as especificidades de cada programa, embora a diversidade de itens seja ampla o suficiente para acolher a cultura e as características individuais, cumpre observar que esta amplitude pode não facilitar a tarefa de avaliação de programas em consolidação. É exatamente por sua pouca experiência, que tais programas encontram dificuldades, pois ao mesmo tempo em que existe a liberdade para preencher os campos – o que pode ser visto como uma vantagem – esta também pode ser entendida como uma desvantagem, por não oferecer instrumentos para marcar *pontualmente*, os aspectos que devem ser contemplados, a partir da *percepção* dos componentes dos programas, para atingir a meta maior, qual seja, melhoria do conceito, junto à CAPES.

Com relação ao item (ii), a revisão dos textos nacionais sobre avaliação na pós-graduação (seção 2.2) aponta para uma tendência quanto a necessidade de observar as características específicas dos programas de pós-graduação: (i) construam critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais quanto regionais; e, (ii) participem mais ativamente no processo de avaliação. Esta tendência ecoa nas considerações de Lousada e Martins (2005), que chamam a atenção para avaliação de cursos nas modalidades interna (auto-avaliação) e externa.

Resgatando os itens (i) e (ii) acima, a questão de pesquisa desta dissertação pretende contribuir com os programas de pós-graduação em consolidação, focalizando especificamente o PPGC/UFSC. Nesse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: *Quais elementos podem ser considerados no processo de construção de um modelo de avaliação de um programa de pós-graduação em consolidação (PPGC-UFSC) de modo a combinar as percepções internas e externas para a avaliação direcionada ao autogerenciamento?*

Cumpre lembrar que a proposta desta dissertação inclui, no autogerenciamento,

percepções internas do programa e os quesitos externos elencados pelos mecanismos de avaliação da CAPES, conferindo-lhe um caráter híbrido.

Definida a pergunta norteadora do estudo é possível estabelecer os objetivos da pesquisa.

## 1.4 OBJETIVOS

Nesta seção é descrito o objetivo geral, assim como os objetivos específicos a serem alcançados neste estudo.

### 1.4.1 Objetivo geral

Estruturar um modelo híbrido de avaliação, que integre as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC associadas aos quesitos da instância avaliadora – CAPES, com vistas a auxiliar o programa no gerenciamento de seu desempenho.

### 1.4.2 Objetivos específicos

Buscando atender ao objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a. Apresentar uma revisão bibliográfica com vistas a construir a bagagem de conhecimentos referente: ao conceito de avaliação de instituições educacionais, mais especificamente relacionadas a instituições de ensino no âmbito nacional (a partir da década de noventa); às tendências emergentes verificadas em estudos, no contexto internacional e nacional, de avaliação de desempenho institucional com enfoque no gerenciamento (no período de 2000 a 2005); e à perspectiva do órgão avaliador no país.

- b. Apresentar a metodologia multicritério de apoio à decisão construtivista (MCDA-C), instrumento de intervenção utilizado para a construção do modelo híbrido de avaliação para o PPGC-UFSC, em sua fase de estruturação;
- c. Estruturar um modelo híbrido para avaliar o desempenho do PPGC-UFSC, que estabeleça padrões de referência e ofereça subsídios para o aperfeiçoamento do programa;
- d. Identificar e cotejar as informações advindas dos instrumentos de avaliação estabelecidos pela CAPES com aquelas informações advindas da operacionalização do modelo híbrido de avaliação para o PPGC-UFSC.

### 1.5 PRESSUPOSTO DE PESQUISA

A presente pesquisa é desenvolvida a partir de dois pressupostos:

a - Uma avaliação combinada que encapsule as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associadas àquelas da agência avaliadora (CAPES), pode mostrar-se mais frutífera no autogerenciamento do programa, em sua fase de consolidação;

b - A metodologia MCDA-C por suas premissas construtivistas, pode conseguir capturar as preocupações inerentes ao programa, bem como incorporar os quesitos definidos pela instância avaliadora externa (CAPES).

Apresentados os pressupostos de pesquisa, passa-se à etapa que contempla a justificativa e a relevância do estudo.

### 1.6 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Este estudo se desenvolve tendo por base a concepção de avaliação de programas de pós-graduação. Cumpre destacar que este tipo de avaliação, realizada pelos órgãos normatizadores ou reguladores, segundo Ferreira e Moreira (2002), tem sido objeto de estudo

desde a década de 50, verificando-se uma evolução de seu conceito desde então.

Tal evolução pode ser percebida por meio dos vários enfoques adotados pela CAPES, ao longo dos anos. Num primeiro momento, o conceito de avaliação esteve vinculado à seleção de candidatos a uma vaga de pós-graduação, devido à pequena procura por cursos de pós-graduação. Mais tarde, a concepção de avaliação voltou-se para o docente, visando proporcionar o aperfeiçoamento do corpo docente das pós-graduações. Por fim, emergiu a concepção de avaliação buscando a co-relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a inter-relação entre docentes e discentes, particularmente nas relações entre orientador e orientando e nas produções acadêmicas decorrentes. Este novo entendimento de avaliação é resultante da expansão, tanto dos cursos de pós-graduação no país quanto do número de discentes, com vistas a manter a qualidade dos programas de pós-graduação (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Neste âmbito, o termo avaliação é entendido como a análise de uma determinada situação observada e sua comparação com parâmetros existentes, acompanhada de uma conclusão sobre os resultados. Deste modo pode-se obter o julgamento sobre uma determinada situação, a partir de fatos, idéias, objetivos pré-estabelecidos a serem considerados (DIAS SOBRINHO, 1997; RISTOFF, 1995; STEIN, 2003).

No que concerne a avaliação em nível de programas de pós-graduação, Lousada e Martins (2005) e Franco (1993) apontam para a possibilidade de se proceder à avaliação sob dois enfoques (interno e externo).

Tendo por base os fatores apresentados, justifica-se a necessidade de estruturar um modelo híbrido de avaliação para o PPGC-UFSC, que o auxilie no gerenciamento de seu desempenho, contemplando, simultaneamente, os parâmetros da CAPES e os de caráter específico do programa. Para isto, foi selecionada a metodologia multicritério de apoio à decisão construtivista (MCDA-C). A seleção desta metodologia se justifica por permitir a interação entre os envolvidos e gerar aprendizagem e crescimento ao programa, construindo assim uma linguagem comum, a partir de um processo participativo.

A justificativa deste estudo alicerça-se na contribuição que o mesmo oferece ao PPGC-UFSC, a qual pode ser verificada de três maneiras: (i) possibilita ao avaliado, coordenação do curso e corpo docente (Programa), entender os aspectos observados pelo avaliador; (ii) permite ao PPGC-UFSC, programa em consolidação, formar-se continuamente como identidade institucional, em sintonia com a instância reguladora/avaliadora de pós-graduação no país, a fim de alavancar o desempenho do programa; e, (iii) permite, ainda, a identificação de diferenciais do programa e sua consolidação no contexto nacional.



Em seu estágio atual de organização, o PPGC-UFSC recém iniciou suas atividades, encontrando-se em uma fase de aprendizagem, merecendo ser aferido com vistas à sua manutenção. Conforme os quesitos de avaliação definidos pelo órgão regulador, julga-se que dada a circunstância citada, o programa necessita atingir um desempenho mínimo. Deste modo, necessita alocar esforços internos na direção apontada pela CAPES.

Por isso, entende-se que seja relevante estruturar uma proposta que inclua, além das preocupações da instância reguladora, as preocupações e características específicas do próprio programa. Ao se construir o modelo de autogerenciamento interno para o PPGC-UFSC, haverá também, a necessidade de se conhecer os objetivos que o programa deseja alcançar. Deste modo, será possível expandir o conhecimento dos envolvidos à respeito da questão em foco, permitindo aos intervenientes (corpo docente, discentes, sociedade, etc) e, principalmente aos responsáveis pelo gerenciamento do Programa, definir padrões de referência para os critérios utilizados, bem como identificar pontos onde devem ser direcionados esforços.

A relevância da pesquisa pode ser argumentada em termos da disponibilização de um processo de autogerenciamento. Acredita-se que este estudo é relevante, uma vez que a partir do tema em questão, foram publicados alguns resultados parciais, compartilhados com a comunidade científica, dentre as quais se destacam:

- Ü Avaliação de Desempenho Institucional como Subsídio para o Gerenciamento Interno: Estudo de Caso no Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, publicado nos anais do 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006 (IGARASHI e ENSSLIN. S, 2006a);
- Ü Modelo para o Gerenciamento *Ad Hoc* do Capital Intelectual Sinérgico: um estudo de caso no PPGC-UFSC, publicado nos anais do Congresso Ibero-americano de gestão do Conhecimento e Inteligência Competitiva, 2006 (IGARASHI e ENSSLIN. S, 2006b);
- Ü A Avaliação da pós-graduação: proposta de um modelo híbrido para o Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFSC, publicado nos anais do XXIV Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica, 2006 (IGARASHI, ENSSLIN. S e ENSSLIN, 2006a);
- Ü Construção de Modelo híbrido para auto-avaliação de um programa de pós-graduação - a fase de estruturação, publicado nos anais do XIII SIMPEP, 2006, (IGARASHI, ENSSLIN. S, PALADINI e ENSSLIN, 2006a);

Ü Avaliação de um programa de Pós-graduação: a potencialidade de utilização de um modelo híbrido - a fase de estruturação, publicado nos anais do Colóquio Internacional Poder Local - Desenvolvimento e Gestão Social de Territórios, 2006 (IGARASHI, ENSSLIN. S, PALADINI e ENSSLIN, 2006b);

Ü Institutional Evaluation: The Contribution of a Multicriteria Decision Aiding-Constructivist Methodology to a Postgraduate Program in Accountancy, publicado nos anais da 18th International Conference on MCDM, 2006 (IGARASHI, ENSSLIN.S e ENSSLIN, 2006b).

Uma vez apresentados os elementos que justificam o desenvolvimento do estudo, bem como a relevância do mesmo, passa-se a abordar as delimitações da pesquisa.

## 1.7 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se delimita em função de alguns aspectos, entre os quais se destaca o fato de o modelo utilizar informações vinculadas ao *stricto sensu*, mais especificamente aquelas advindas da área de administração/contabilidade/turismo, vinculada aos programas de pós-graduação em contabilidade.

Outro fator considerado refere-se às preocupações internas, as quais foram obtidas a partir da percepção dos docentes vinculados ao PPGC-UFSC e da coordenação do programa. Destaca-se que estas foram obtidas por meio de questionários abertos e entrevistas, ambos a serem explorados com maior detalhes no Capítulo III.

Considera-se também que o termo “autogerenciamento”, adotado neste estudo, enfoca apenas as informações com relação ao desempenho do Programa, obtidas por meio da interação entre percepções internas (corpo docente e Coordenação) e externas (CAPES), as quais serão utilizadas pela Coordenação do PPGC/UFSC para que ela possa identificar os elementos que gerem diferenciação ao Programa e desenvolver estratégias de modo a potencializar esses elementos.

Por fim, outro fator que delimita a pesquisa refere-se ao fato de a metodologia selecionada para a construção do modelo ser composta por três fases: estruturação, avaliação e recomendação, sendo que este estudo contempla, exaustivamente, a primeira fase, ou seja, a

fase de estruturação, buscando demonstrar o processo de construção do modelo híbrido; observe-se que a fase de recomendação é explorada apenas parcialmente, quando da demonstração do processo de autogerenciamento.

## 1.8 AUDIÊNCIA DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa se destina, sobretudo, às seguintes categorias de leitores: (i) comunidade científica, uma vez que se constata a escassez de estudos na área de modelo de avaliação para programas de pós-graduação que considerem as especificidades institucionais; (ii) coordenadores dos programas de pós-graduação, uma vez que considerada a carência de estudos que enfoquem a pós-graduação, restam-lhes apenas, buscar informações junto a CAPES, gerando uma dificuldade no gerenciamento interno, uma vez que ela delinea parâmetros externos, enquanto órgão avaliador.

Este estudo também pode ser utilizado pela comunidade científica, uma vez que parte dela apresenta as tendências emergentes em estudos empíricos de avaliação de instituições educacionais no contexto internacional e nacional, bem como apresenta a perspectiva da CAPES para a avaliação de cursos de pós-graduação no Brasil, podendo auxiliar pesquisadores interessados em futuras pesquisas.

O estudo se destina igualmente ao público em geral que tenha interesse na pós-graduação, especialmente aos docentes, alunos e candidatos potenciais aos programas, uma vez que apresenta informações quanto ao contexto da pós-graduação no país. Deste modo, pode auxiliar este público na melhor compreensão do cenário promovendo a conscientização de suas atribuições, para melhorar o desempenho dos programas com os quais interagem.

## 1.9 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Em relação a estruturação do estudo, este foi segmentado em cinco capítulos sendo:

- a) Primeiro capítulo: refere-se ao delineamento da pesquisa, o qual apresenta

considerações que demonstram a importância e a necessidade do desenvolvimento do estudo, enfoca a problemática em questão, bem como os objetivos de caráter geral e específicos, os pressupostos de pesquisa, a relevância, delimitação e audiência do estudo ;

b) Segundo capítulo: aborda a revisão da literatura, a qual contempla a fundamentação teórica considerada necessária para o desenvolvimento da pesquisa;

c) Terceiro capítulo: apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, e da construção do modelo;

d) Quarto capítulo: demonstra o processo utilizado para a construção do modelo, buscando evidenciar os pontos de comunicação entre os processos de avaliação interno e externo, bem como o procedimento para o autogerenciamento do programa;

e) Quinto capítulo: faz menção às conclusões da pesquisa e também apresenta algumas recomendações para trabalhos futuros.

## 2 PLATAFORMA TEÓRICA

Este capítulo apresenta a plataforma teórica que irá informar o desenvolvimento da pesquisa para o alcance do objetivo delineado. Neste sentido, esta plataforma é apresentada com vistas a construir a bagagem de conhecimentos referente: ao conceito de avaliação de instituições educacionais, mais especificamente relacionadas às instituições de ensino no âmbito nacional; às tendências emergentes verificadas em estudos, no contexto internacional e nacional, de avaliação de desempenho institucional com enfoque no gerenciamento; e à percepção do órgão avaliador no país. Observe-se que, a partir de uma discussão das várias perspectivas sobre avaliação no contexto nacional, formula-se e apresenta-se o conceito de avaliação adotado neste trabalho. A seleção dos temas que compõem este capítulo se justifica por estes se constituírem como o referencial teórico que irá subsidiar o alcance do objetivo da presente dissertação.

### 2.1 CONCEITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Esta seção revisa o conceito de avaliação conforme entendida no contexto nacional, em livros e artigos publicados a partir da década de 90 e é justificada pelo entendimento de que, em se tratando de processos avaliativos no Brasil, vale buscar a perspectiva de pesquisadores brasileiros compromissados com a avaliação de instituições de ensino, uma vez que esta visão está, necessariamente, informada pela cultura nacional no que se refere aos processos de avaliação. Dentre os pesquisadores, foram selecionados os que compartilham a visão quanto à necessidade de reconhecer a identidade institucional. A breve revisão do conceito de avaliação de instituições de ensino é apresentada em ordem cronológica.

Em sua discussão sobre o conceito de avaliação, Freitas (1995) salienta o fato de que uma avaliação *incorporar os objetivos organizacionais* e, ao mesmo tempo, *apontar uma direção a ser perseguida*. Percebe-se que, nesta mesma linha, Ristoff (1995) observa a importância dos objetivos; no entanto, este pesquisador acrescenta uma nova dimensão à avaliação, a qual inclui a *incorporação dos valores da instituição* a ser avaliada de tal forma que estes também informem os objetivos a serem perseguidos. Dias Sobrinho (1997)

incorpora as duas perspectivas anteriores um terceiro elemento, qual seja, o reconhecimento da produção humana e suas diferenças. Ao considerar as diferenças, o pesquisador sugere que um processo de avaliação deveria implicar na obtenção fundamentada de *conhecimento sobre o que será interrogado* e ao que será atribuído significado (objetivos/valores), quer sejam fatos, dados ou informações coletadas, para, a partir deste conjunto, *atribuir*, então, *juízos de valor*. Além de reunir dados e produzir informações, o autor acredita que a avaliação deveria *identificar as fragilidades da instituição* avaliada, detectadas ao longo do processo, e *oferecer sugestões de melhoria*. Este enfoque de avaliação centrado na melhoria institucional, segundo Stein (2003), passou a ser adotada com maior ênfase após a segunda metade da década 90, tanto no segmento empresarial quanto no educacional, em que se buscou “estudar, propor e implementar transformações com vistas à evolução institucional” (STEIN, 2003, p. 36). Neste sentido, considera como parte integrante do processo de avaliação: os objetivos, os valores e as diferenças institucionais.

Para considerar, no processo de avaliação, se faz necessário *compreender a cultura da instituição*, a qual se constituiu foco de avaliação, ou seja, suas finalidades, seus projetos, sua missão, o clima organizacional, os indivíduos que nela atuam, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, as crenças, os princípios. Assim, cada avaliação tem as suas próprias indagações. Esta afirmação tem eco nas reflexões de Dias Sobrinho (1997, p. 73):

Não há, portanto, um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma forma única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa. A avaliação deve, assim, *compreender e respeitar a identidade institucional* (grifo adicionado).

Observa-se que ao longo da discussão do conceito de avaliação foram salientados, em itálico, alguns elementos constituintes das definições que vem por informar a definição do conceito adotado neste estudo, dentre os quais se resgatam: incorporar os objetivos organizacionais, apontar uma direção a ser perseguida, incorporação dos valores da instituição, conhecimento sobre o que será interrogado, atribuir juízos de valor, identificar as fragilidades da instituição, oferecer sugestões de melhoria, cultura da instituição e compreender e respeitar a identidade institucional. Estes segmentos destacados estão no cerne daquilo que se constitui como procedimentos básicos de uma avaliação de desempenho para uma instituição de ensino superior voltada para o gerenciamento interno.

Tendo em vista esta postura, cumpre, ainda, esclarecer que estes componentes estão

vinculados ao conceito de legitimidade de um modelo de avaliação, necessariamente atrelado ao código social. Em linhas gerais, a diferença entre validação e legitimação de modelo está no fato de que os dois processos não se referem às mesmas situações ou códigos teóricos. O conceito de validação de modelo remete ao código científico, em que é considerada a perspectiva do especialista que utiliza o modelo em seus trabalhos de avaliação: nesta concepção, o modelo é ou válido ou inválido, segundo uma visão científica do que significa realizar uma avaliação, de acordo com o especialista que faz a avaliação. O conceito de legitimação de modelo, por sua vez, remete ao código social, em que é considerada a perspectiva dos indivíduos componentes da realidade avaliada: o modelo é, então, legítimo ou ilegítimo, segundo a percepção destes indivíduos do que significa perceber e avaliar o sistema do qual eles fazem parte (ENSSLIN, S., 2002). Assim, o entendimento de avaliação adotado nesta dissertação apresenta a seguinte formulação:

uma avaliação legítima deve buscar saber (i) o que vai ser avaliado – ou seja, é necessário conhecer o objeto da avaliação, incluindo aqui a sua identidade, a cultura sobre a qual esta identidade é construída, as instâncias que respondem pelo objeto a ser avaliado, resultando nos objetivos a serem perseguidos; (ii) como proceder à avaliação – ou seja, é necessário identificar como cada objetivo será avaliado e quanto cada objetivo contribui para a avaliação do todo, possibilitando a identificação do perfil de desempenho do objeto avaliado; (iii) como conduzir ao gerenciamento interno – com base na análise das fragilidades e potencialidades identificadas para sugerir ações de aperfeiçoamento - promovendo a alavancagem do desempenho organizacional (IGARASHI, D. e ENSSLIN, S., 2006a, p. 765).

Em face a formulação de definição do conceito de avaliação – em conformidade com o entendimento dos pesquisadores no contexto nacional – cumpre salientar o foco da avaliação no gerenciamento, o que vem ao encontro do objetivo deste estudo: auxiliar o PPGC-UFSC no gerenciamento de seu desempenho.

Dando prosseguimento à apresentação e discussão da plataforma teórica desta pesquisa, passa-se, a seguir, à apresentação do resultado de uma investigação de estudos, no contexto internacional e nacional, quanto às tendências emergentes verificadas em processos de avaliação de desempenho institucional com enfoque no gerenciamento. A próxima seção se dedica a esta questão.

## 2.2 ESTUDOS DE AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO COM ENFOQUE NO GERENCIAMENTO: CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Buscando respeitar a identidade institucional, ao longo dos últimos anos emergiram diversos modelos de avaliação para instituições de ensino, quer sejam de ensino fundamental, ensino médio, nível superior ou de pós-graduação, com vistas a gerar modelos tanto de avaliação interna, visando ao autogerenciamento da instituição, quanto de avaliação externa, buscando identificar a comparação de desempenho sobre aspectos específicos.

Ao fazer uso de modelos de avaliação, Cahan e Elbaz (2000, p. 127) destacam que “efetivamente a instituição de ensino é isomórfica, e entre instituições diferentes seria válido medir a efetividade de diferencial entre elas”. Além disso, Rumberger e Palardy (2005, p. 3) observam que “as características das instituições de ensino que contribuem freqüentemente no desempenho em uma área, não contribuem para o desempenho em outra instituição na mesma área”. Por isso, Lousada e Martins (2005, p. 76) destacam que

Cabe a cada IES implementar o processo avaliativo que melhor atenda às suas características e expectativas. Nesse contexto, a avaliação institucional, certamente, contribui para que a IES repense as suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, de forma crítica e comprometida, refletindo sobre o seu papel na sociedade como promotora e socializadora do saber capaz de compreender e de modificar a realidade

Ainda em relação às práticas, Rumberger e Palardy (2005) relatam que, entre outros aspectos, devem-se observar os seguintes: (a) aluno, relaciona o desempenho dos estudantes a características de etnia, de estrutura familiar e perfil acadêmico; (b) estrutura, inclui localização (urbana, suburbana, rural), tamanho e tipo de controle (pública ou privada); (c) recursos, contempla aspectos físicos e de material didático; (d) processos, inclui aspectos políticos e práticas que afetam a performance como por exemplo o envolvimento dos docentes na tomada de decisão e de que modo estas decisões afetam os discentes.

As preocupações de Cahan e Elbaz (2000), de Lousada e Martins (2005) e de Rumberger e Palardy (2005) vão ao encontro da percepção de Dias Sobrinho (1997) sobre respeitar a identidade institucional, considerando o enfoque de avaliação de instituições de ensino descrito.



Buscando ampliar o conhecimento acerca do assunto, foi realizada uma pesquisa no contexto nacional e internacional, a fim de se conhecer e explorar a percepção dos pesquisadores, bem como as tendências e enfoques que vêm sendo pesquisados.

Para tanto, utilizou-se como fonte de dados, no contexto nacional, as informações disponíveis nos Periódicos/CAPES; nos periódicos classificados como Qualis/CAPES “A” nacional, da área de Administração/Contabilidade/Turismo (Triênio 2004 – 2006) e na *Scientific Electronic Library On line* (SCIELO). Quanto ao contexto internacional, foram utilizadas apenas as informações disponíveis nos Periódicos/CAPES. Observe-se que os procedimentos adotados para a seleção da amostragem estão descritos nas seções 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3. Considerando o enfoque da avaliação de instituições de ensino com vistas ao gerenciamento de seu desempenho, é apresentado em ordem cronológica o levantamento bibliográfico realizado entre os anos de 2001 a 2005, Quadro 1.

**Quadro 1: Tendências emergentes em estudos, nacionais e internacionais, de avaliação de desempenho institucional com enfoque no gerenciamento.**

(continua)

Autor	Ferramentas utilizadas	Principais aspectos avaliados	Tendências observadas
Pletinckx e Segers (2001)	Quality Assurance System (QAS).	Segundo a percepção de alunos e professores: livro texto, sessões de ensino, desempenho do professor, condução de aulas, materiais de estudo, exames, pontos fortes e pontos fracos do curso.	(i) participação <i>dos stakeholders</i> (professores e alunos) apenas no momento de alimentar o modelo de avaliação pré-construído; (ii) avaliação interna como uma ferramenta para gerenciar apenas o corpo docente; (iii) utilização da informação para auxiliar na tomada de decisão; (iv) condições de diálogo entre avaliação interna e externa.
Andrich (2002)	Taxonomy of Educational Objectives e os Student Outcome Statements (SOS).	Objetivos educacionais segundo o desempenho dos alunos em testes específicos.	(i) decomposição dos objetivos educacionais em duas partes: de níveis e de escala; (ii) processo de avaliação focalizado nos resultados educacionais; (iii) direção da avaliação no sentido todo – gera - as partes e não ao contrário.
Santos (2002)	Cálculo da Equação do Resultado Econômico.	Problemática da avaliação das instituições federais de ensino sob a ótica do modelo da gestão econômica, com destaque para as vantagens conceituais e operacionais de se estabelecer um critério de avaliação por resultados econômicos.	(i) julgamento de que os modelos tradicionais de avaliação são inadequados, pois não evidencia de maneira justa a contribuição que as IEs trazem para a sociedade; (ii) uso de um modelo de informação integrado que permite: captar informações sobre os resultados previstos, identificar as variações ocorridas e seus motivos; e avaliar, por parte dos gestores, as ações, permitindo implementar medidas necessárias à otimização das ações gerenciais, (iii) destaque para o resultado econômico é a forma mais adequada para avaliar o desempenho de uma IFES, pois reflete objetivamente os indicadores.

(continuação)

Castro (2000)		Avanços e limites dos sistemas de avaliação e informação educacional, implantados a partir de 1995, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).	(i) observação de que na década de 90 o Brasil realizou progressos na área de avaliação e produção de informação educacional; (ii) inclusão de um sistema de indicadores que possibilita monitorar as políticas e diagnosticar as deficiências do ensino; e (iii) destaque para o impacto das avaliações nacionais e os levantamentos periódicos realizados pelo INEP.
Ruas (2003)		Elementos importantes no debate acerca da identidade dos programas de Mestrado Modalidade Profissional em Administração (MPA) no Brasil.	(i) identificação e análise de elementos importantes no debate acerca da identidade dos programas de Mestrado Modalidade Profissional em Administração (MPA) no Brasil; e, (ii) vinculação do Mestrado Profissional com o mercado; e, Foco no desenvolvimento de competências.
Figueiredo <i>et al.</i> (2005)	Atributos Desejáveis (ADs) para orientar a auto-avaliação dos novos Sistemas de Medição de Desempenho Organizacional (SMDOs).	Elementos que compõem a auto-avaliação de SMDO e as respectivas variáveis observáveis, além da medição.	(i) constatação de que, apesar da evolução dos SMDOs e das técnicas de auto-avaliação organizacional nas últimas duas décadas do século XX, pouca atenção foi dada à auto-avaliação; e, (ii) destaque para atributos desejáveis o aprendizado organizacional, a análise crítica, o balanceamento, a clareza, o dinamismo (agilidade, flexibilidade e monitoramento), a integração, o alinhamento, o relacionamento causal e a participação.
Smith e Freeman (2002)	<i>Continuous Systems-Level Assessment (CSLA)</i> .	Modelo de avaliação interna e planejamento de desenvolvimento profissional, segmentado em três fases: (a) avalia as necessidades e a identificação do problema; (b) desenho de intervenções e capacidade de pessoal; e (c) implementação e avaliação de intervenções.	(i) provisão de um método para tomar decisões oferecidas à escola; (ii) utilização da base de dados local, com ancoragem na informação sobre avaliação, para projetar estratégias de desenvolvimento profissionais eficazes; e, (iii) proposta de um modelo flexível da avaliação para guiar a avaliação dos compromissos, valores, capacidades e esforços de melhoria contínua.
Galabawa, Obeleagu e Miyazawa (2002)	Instrumentos e técnicas desenvolvidas pelo <i>International Institute of Educational Planning (IIEP)</i> .	Mapeamento das escolas apontando variações positivas no desenvolvimento da educação; criação de medidas que auxiliam a decisão e realçam as capacidades dos atores de planejar e tomar medidas.	(i) possibilidade de abertura de diálogo que conduz ao desenvolvimento das escolas a partir do mapa de análise de impacto; (ii) contribuição positiva do processo de mapeamento para o desenvolvimento educativo; (iii) participação parcial da comunidade no planejamento e tomada de decisões.
Ósseo-Asare Jr. e Longbottom (2002)	<i>Entrevistas semi-estruturadas e um questionário auto-administrado</i> .	Comparação da metodologia <i>European Foundation for Quality Management (EFQM)</i> com os critérios educativos de <i>Malcolm Baldrige National Quality</i> .	(i) ausência de implementação formal do programa de TQM/EFQM; (ii) preocupação em satisfazer condições do Alto Conselho de Consolidação de Educação da Inglaterra (HEFCE) e/ou da Agência de Asseguramento da Qualidade (QAA); e, (iii) inexistência da cultura de melhoria contínua em todos os setores da escola.
Omona (2003)	Análise de documentos, entrevistas, e técnicas de triangulação	Exame do impacto do <i>Education Review Office (ERO)</i> , baseado na percepção de 78 <i>stakeholders</i> .	(i) emergência da necessidade de as agências de avaliação observarem a eficácia da metodologia, comunicação, coordenação e descentralização.

(continuação)

Baron e Bruillard (2003)	<i>Information and Communication Technology (ICT).</i>	Análise do ICT em colocações educativas, abordando características do sistema educativo e a tendência em direção a uma gerência mais descentralizada na educação.	(i) utilização da avaliação como instrumento de gerência do sistema educativo ou como instrumento da auto-representação dos membros de um grupo; (ii) ausência de metas ou problemas comuns entre os atores; (iii) consideração dos valores, crenças, práticas e opiniões expressas pelos docentes no processo de planejamento; (iv) uso de indicadores quantitativos e qualitativos para oferecer um resumo geral de um sistema; e, (v) não utilização dos dados qualitativos para interpretar as situações específicas.
Kyriakides e Campbell (2004)	Sistema de auto-avaliação.	Apresentação de uma análise crítica da política de avaliação docente identificando fraquezas na prática atual; argumentação de que um sistema de auto-avaliação docente é mais válido quando construído.	(i) mensuração efetiva de aspectos cognitivos dos docentes; (ii) mensuração da satisfação dos <i>stakeholders</i> ; (iii) auto-avaliação incorporando aspectos técnicos e salientando a <i>accountability</i> e a auto-avaliação docente; e, (iv) avaliação efetuada com a utilização de modelos prontos.
O'Neill e Palmer (2004)	<i>SERVQUAL</i> .	Abordagem da questão de que os estudantes consideraram diferentes aspectos na avaliação do suporte administrativo e que os esforços de melhoria de qualidade são dirigidos àqueles atributos que têm maior importância para eles.	(i) avaliação da qualidade envolvendo estudantes e incluindo suporte administrativo; (ii) participação dos estudantes na definição dos atributos de maior importância; e, (iii) necessidade de desenvolver medidas.
Skinner (2004)	Entrevista, análise de grupos, observação de aspectos internos e documentos publicados.	Informação de uma pesquisa empreendida em duas organizações do setor público, explorando a realidade da avaliação no contexto da modificação, com a intenção de identificar as barreiras à avaliação e os fatores que as criaram.	(i) foco na identificação dos tipos de barreiras à avaliação; (ii) investigação dos fatores do contexto histórico e da cultura organizacional, criadores das barreiras; e, (iii) identificação dos fatores resultantes do próprio processo de avaliação ligados às escolhas e decisões nele implicadas.
Rodgers (2005)	Análise estatística.	Verificação de se técnicas aplicadas no ensino secundário são semelhantes às usadas por <i>Comparative Value Added (CVA)</i> .	(i) foco na análise estatística; e, (ii) tendência à adoção de medidas simples impactando negativamente na exatidão.
Comm e Mathaisel (2005)	Questionário aberto desenvolvido pelo autor.	Exploração da questão de que por causa da comercialização que expande o <i>marketing</i> da educação superior, existe a necessidade de aplicar os conceitos da melhoria de processo de negócios em colégios e universidades.	(i) possibilidade de considerar a implementação das iniciativas.
Alashloo, Castka e Sharp (2005)	Questionário composto por perguntas fechadas.	Identificação dos principais fatores que impedem a implementação de estratégias no Ensino Superior; delineamento da natureza desses fatores explicando as relações entre eles.	(i) a não percepção dos fatores que impedem a implementação de estratégia no Ensino Superior pelo pessoal acadêmico; (ii) atribuição do fator em um (01) à capacidade insuficiente ao pessoal acadêmico, a resistência a mudanças, a insegurança devido à falta de conhecimento da nova estratégia; medo de perder a realização pessoal.

(conclui)

Reboloso, Ramirez e Cantón (2005)		Comparação da influência da avaliação em dois diferentes contextos de educação pública, o primeiro enfoca o conhecimento dos avaliadores que atuam como avaliadores externos em um contexto de modificações; o segundo foi desenvolvimento em uma perspectiva construtivista em um contexto de modificações.	(i) discussão sobre procedimentos de avaliação e seus resultados, (ii) consideração dos contextos institucionais diferentes; (iii) consideração dos agentes de modificação, das atitudes e das etapas de implementação.
-----------------------------------	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 1 contribui para o estudo na medida em que explicita a preocupação com a avaliação de instituições, no âmbito do gerenciamento. Este levantamento evidencia que, embora adotadas metodologias diferenciadas e examinando instituições de ensino em níveis diferentes (primário, secundário e superior), os sistemas de avaliação investigados apresentaram denominadores comuns, como o respeito à identidade institucional e a inclusão de vários *stakeholders* no processo.

Ainda em relação ao Quadro 1, outro ponto comum no que tange a questão da legitimidade do modelo, o qual se apresenta como reducionista e limitador, pois a participação dos *stakeholders* não se faz no momento da construção do modelo, mas apenas ao alimentá-lo com informações específicas. Embora não explicitado nos artigos investigados, um motivo que pode ser arrolado para tal procedimento refere-se ao fato de as metodologias que informam a construção dos modelos parecem não serem baseadas em paradigmas que incluam a construção conjunta de conhecimento.

Relatados os fatores críticos observados com os estudos realizados no contexto nacional e internacional, passa-se à próxima seção, a qual aborda a pós-graduação no Brasil e como se procede a avaliação da mesma. Esta seção tem a finalidade de demonstrar que as preocupações identificadas nos artigos selecionados também são compartilhadas no processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, local onde a pesquisa é desenvolvida.

### 2.3 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E SUA AVALIAÇÃO

Os cursos de pós-graduação no Brasil emergiram em 1961, voltados para a formação de profissionais liberais, com uma orientação de mercado, de maneira dissociada da pesquisa.

Conforme explicitada pelo MEC (2006a) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no artigo 44, a educação superior abrange cursos e programas “[...] III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (CAPES, 2006b).

A partir de 1965 a pós-graduação passou ter maior ênfase devido a três fatores: (i) o entendimento do então Ministro da Educação de que com a pós-graduação poder-se-ia elevar a qualidade das IESs existentes, bem como atender à expansão quantitativa do ensino de terceiro grau; (ii) a manifestação da Câmara de Ensino Superior quanto à possibilidade de a pós-graduação atender às necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país; e, (iii) a manifestação da Câmara de Ensino Superior no parecer 977/65, que promoveu a distinção entre cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização) (MARTINS, 2002).

O Parecer nº 977/65, também previa que “o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos”, sendo as normas efetivamente estabelecidas com o Parecer nº 77/69, do Conselho Federal de Educação. Destaca-se que, a partir do estabelecimento das normas, passa a existir uma forma de avaliação dos cursos de pós-graduação que busca fazer uma distinção entre cursos aptos a atuar e cursos não aptos (CAPES, 2006b; MEC, 2006b).

Ferreira e Moreira (2002, p. 21) destacam que “1974 foi marcado por uma nova racionalidade para o setor da pós-graduação, em que se procurou definir novas finalidades, metas, competências, responsabilidades e recursos”. Este período foi marcado pela expansão dos cursos de pós-graduação, o que gerou questionamentos quanto à qualidade dos mesmos. Estes questionamentos levaram a CAPES, em 1978, a desenvolver uma sistemática de avaliação que seria implementada por meio de comissões de consultores, gerando, assim, um quadro metodológico. Destaca-se que este processo foi consolidado com a implementação do II Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) (1982, p. 8), o qual observa que

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo de eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação, do estabelecimento de critérios e de *mecanismos de avaliação* conhecidos aceitos como legítimos pela comunidade [...]. Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular. (CAPES, 2006c. *itálico adicionado.*)

Desde a publicação do II PNPG, o processo de avaliação realizado pela CAPES vem

passando por refinamentos quanto aos critérios observados e aos indicadores utilizados; entretanto, continua-se a manter o entendimento de que é fundamental a participação, de modo direto e ativo, da comunidade acadêmica e científica. Esta afirmação pode ser confirmada nos objetivos e componentes da avaliação da pós-graduação da CAPES (2006d), a qual destaca que

Os representantes de área são escolhidos entre os integrantes das listas tríplexes de indicados pelo Conselho Superior, definidas a partir da relação de nomes propostos pelos programas de pós-graduação e associações científicas, resultante de ampla consulta para esse fim realizada pela Capes.

Assim, a CAPES (2006d) conta com 44 (quarenta e quatro) representantes de área, um para cada área de avaliação, os quais são designados por um período de 3 (três) anos. Observa-se que, no processo de avaliação, são consideradas as diretrizes por área, explicitando os critérios, os indicadores, os parâmetros, os perfis dos programas e outras orientações a serem observadas na avaliação da pós-graduação no triênio, bem como a forma de aplicação da escala de classificação utilizada.

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação proposto pela CAPES (2005a) contempla cinco etapas, a saber: (i) avaliação dos programas pelas comissões de área, realizada tomando por base as informações fornecidas anualmente pelos próprios programas, por meio do pró-coleta; (ii) reunião dos representantes de área no âmbito de cada grande área - nesta etapa verifica-se eventuais divergências na aplicação das normas e critérios, ajustando-se os resultados apresentados pelas diferentes áreas às orientações gerais da CAPES; (iii) deliberação do Conselho Técnico e Científico (CTC) sobre os resultados da Avaliação. Cabe ao CTC decidir sobre os resultados da avaliação e harmonizar os conceitos propostos pelas comissões, tanto no âmbito de cada área como no contexto do conjunto das áreas avaliadas; (iv) comunicação dos resultados às IESs/programas, a partir da divulgação dos resultados os programas têm 30 (trinta) dias para a eventual apresentação de recursos contra os resultados apurados; (v) avaliação pelas Comissões de Área dos pedidos de reconsideração, com base nas informações acrescentadas pelos programas, o CTC tomará sua decisão.

Cumpridas as cinco etapas, passa-se à fase de homologação e publicação dos resultados. Nesta fase os pareceres são encaminhados à Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação para que seja realizada a renovação do reconhecimento dos cursos de mestrado e de doutorado que irão vigorar no triênio subsequente. Em relação à publicação, observa-se que todas as informações referentes ao processo de avaliação (dados

utilizados e pareceres emitidos) são divulgadas na *home page* da CAPES (CAPES, 2005b).

Em síntese, sua contribuição pode ser descrita da seguinte forma: impulsionar o sistema de pós-graduação no contexto nacional; oferecer a cada programa um parecer criterioso a respeito de seu desempenho, de tal forma a auxiliar na promoção de seu aprimoramento; montar um banco de dados sobre a situação da pós-graduação no Brasil; estabelecer um padrão de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil, contribuindo para a formação de recursos humanos de alto nível; oferecer subsídios para informar os pareceres sobre criação e renovação dos cursos de mestrado e doutorado no país; e, oferecer subsídios para a definição de políticas de desenvolvimento da pós-graduação (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Martins (2002, p. 79) observa que “a partir de 1998 o processo de avaliação passou a atribuir notas aos Programas (e não aos cursos individualmente), sendo que 7 (sete) passou a ser a nota máxima para Programas que possuem mestrado e doutorado e 5 (cinco) para os Programas que possuem apenas mestrado”. Destaca-se, também, que 3 (três) representa um desempenho regular, correspondendo ao conceito mínimo de qualidade exigido para credenciar ou recredenciar os programas. A CAPES (2005b) observa que a nota atribuída vigora até a homologação pelo MEC dos resultados da próxima avaliação trienal. Em caso de um programa vir a ser descredenciado, os alunos regularmente matriculados tem assegurado o direito de reconhecimento da validade nacional de seus diplomas.

Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 31) destacam que “através de relatórios anuais, credenciamento de cursos, recredenciamento a cada três anos com vistas aos locais e avaliação aos pares [...], constitui hoje um sistema exemplar, inclusive para outros países”.

Neste momento resgata-se que este estudo enfoca a construção de um modelo de avaliação para o PPGC-UFSC que auxilie no gerenciamento de seu desempenho, contemplando, simultaneamente, os parâmetros da CAPES e o caráter específico deste programa, ou seja, em momento algum existe a pretensão de gerar críticas ou recomendar alterações à avaliação realizada pela CAPES, dado que esta pesquisa tem foco no autogerenciamento interno do programa objeto de estudo.

Buscando auxiliar neste processo, procedeu-se à construção do Quadro 2, o qual relaciona, a partir da amostragem de artigos selecionados para a pesquisa no contexto nacional, aqueles que enfocam a pós-graduação buscando identificar: autores/ano, ferramenta utilizada, objeto de estudo e tendências observadas.

**Quadro 2: Tendências emergentes em estudos nacionais que enfocam a pós-graduação**

(continua)

Autor	Ferramentas utilizadas	Objeto do estudo	Tendências observadas
Sá (1987)	Utiliza textos de avaliação e perspectivas dos anos de 1978 e de 1982.	Aborda o tema da interdisciplinaridade e seu significado em programas universitários de ensino, bem como em serviços de saúde pública.	O artigo destaca a classificação sociolinguística como um meio de perceber desdobramentos do significado e das conseqüências. Observa, adicionalmente, que o tema da interdisciplinaridade atravessa as fronteiras do agente intercultural, respeitado o peso da diferença e da assimetria, conduzindo à transformação.
Fonseca (2001)		Relata sua participação no novo sistema, instaurado há quatro anos pela CAPES, para a avaliação de programas de pós-graduação no Brasil.	O artigo destaca os esforços de cada Comitê para permitir à comunidade acadêmica exercer influência na política governamental de fomento. Observa que <b>apesar dos problemas, é provável que se tenha de conviver durante muito tempo com a cultura de avaliação vigente.</b> Considera que a proposta de fazer 'mini-avaliações' anualmente é uma maneira de evitar as dificuldades ligadas ao relato do triênio. Salienta que <b>os programas, tipicamente, rejeitam o conceito a eles atribuído, mas sem iniciar movimento</b> para articular uma crítica ou <b>preferir sugestões substantivas.</b>
Alencar (2002)	Utiliza um instrumento construído e validado anteriormente por Alencar (1995) com 19 itens.	Compara os dados obtidos com pós-graduandos com aqueles coletados anteriormente com estudantes de graduação.	O artigo destaca o maior número de pós-graduandos nas distintas áreas do conhecimento. Destaca o estímulo à criatividade nos cursos de pós-graduação por parte dos docentes. Considera que seria relevante investigar o grau de concordância entre a percepção de docentes e alunos de pós-graduação quanto ao estímulo à criatividade.
Hortale (2003)	Observa semelhanças e diferenças entre a avaliação da CAPES e a de alguns países europeus.	Apresenta as principais características identificadas por observadores estrangeiros quando da avaliação dos programas de pós-graduação realizada em 2001 pela CAPES.	O artigo observa que, nos países europeus, a garantia da qualidade se dá por meio da implementação de políticas educacionais, de divulgação das informações sobre o funcionamento dos Programas. Destaca que <b>a avaliação tem se tornado uma estratégia essencial em três dimensões: auto-avaliação realizada no interior do Programa; avaliação interna realizada por pares; e avaliação externa, conduzida por agências independentes.</b>
Simões (2004)		Analisa se o modelo de avaliação aplicado pela CAPES à pós-graduação no Brasil é capaz de contemplar a diversidade e a heterogeneidade necessárias à prática da educação na academia e fora dela.	O artigo <b>reflete sobre a avaliação da pós-graduação não apenas como a quantificação e a internacionalização da produção científica, mas principalmente como elemento norteador de novas formas de pensar e viver a experiência humana, com o objetivo de torná-la mais digna e inclusiva.</b> Salienta que não basta avaliar a educação: é preciso <b>educar a avaliação, privilegiando critérios de qualidade, diversidade e inclusão e não apenas de quantificação, competitividade e exclusão.</b>



(continuação)

Velloso (2004)	Realiza entrevistas.	Trata do destino profissional de mestres e doutores titulados no país, bem como de suas percepções acerca da formação em pesquisa que receberam nos cursos de pós-graduação.	O artigo verifica, entre doutores, predominância da atuação profissional na academia, sobretudo na docência universitária. Observa em alguns casos que as percepções dos titulados sobre a pertinência da formação em pesquisa apresentam visíveis diferenças conforme suas situações de trabalho. Verifica que a formação em pesquisa no mestrado tem impacto diferenciado sobre o trabalho dos titulados, conforme sua inserção profissional.
Axt (2004)	.	Discute três desdobramentos – indicadores de produtividade do pesquisador; indicadores de qualidade definidos pelos QUALIS das áreas; e a de bancada do CNPq.	O artigo aponta a <b>necessidade de parâmetros para avaliação, como condição de crescimento e de avanços na excelência</b> . Identifica que uma política de homogeneização vem se instalando com relação às diferentes áreas do conhecimento representadas na CAPES e destaca, ainda, a possibilidade de <b>criar condições que permitam, na instância micropolítica, propor estratégias de intervenção também coletivas, na contracorrente do pensamento homogêneo, individualizante e de competição excludente</b> .
Ramalho e Madeira (2005)		Tece um conjunto de considerações de caráter geral em relação à pós-graduação.	O artigo discute a pós-graduação em educação nas regiões Norte e Nordeste, com vistas a fazê-la avançar para fortalecer a pesquisa como base formativa do desenvolvimento profissional, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento regional. Observa a necessidade de identificar <b>um perfil próprio à pós-graduação que se desenvolve, não para satisfazer a um modelo provavelmente bem sucedido, mas para dar uma resposta à problemática do desenvolvimento, inclusive educacional, da região em que se situa</b> .
Horta e Moraes (2005)		Relata os principais acontecimentos que marcaram a avaliação da CAPES na área de educação nos triênios 1998-2000 e 2001-2003.	O artigo busca prestar esclarecimentos quanto ao <b>processo avaliativo de tal forma a permitir aos programas de pós-graduação da área um posicionamento mais crítico e consciente</b> . Considera que o modelo admite a “ <b>diversidade, mas, em sua monopólica apreensão, homogênea o desigual</b> ” (Moraes, 2002, p. 209).
Steiner (2005)	Utiliza os critérios adaptados da <i>Carnegie Foundation</i> , tais como definidos por Steiner (2005).	Analisa a pós-graduação brasileira no que diz respeito à sua diversidade institucional e qualidade.	O artigo salienta que boa parte da produção científica brasileira é veiculada em português (principalmente nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas) e não computada pelas estatísticas internacionais. Salienta, ainda, que uma boa indicação do volume da produção da pesquisa brasileira é oferecida pela base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online). Esta biblioteca virtual poderia ser útil nos processos de avaliação, por exemplo, na área das humanidades.

(conclui)

Kerr-Pontes <i>et al.</i> (2005)		Promove reflexão acerca dos critérios adotados pelo sistema de avaliação da Pós-graduação em curso no país e seu impacto no âmbito dos diferentes programas, conferindo destaque na análise à área de Saúde Coletiva.	O artigo observa que a filosofia da CAPES pode reforçar uma tendência perigosa na pós-graduação no Brasil, qual seja, a tendência a homogeneização. Demonstra a inexistência de uma comunidade científica homogênea, nos planos nacional e internacional, por razões políticas, ideológicas e sociais. Salieta a <b>necessidade de considerar as especificidades de cada programa, sobretudo no que diz respeito às desigualdades advindas de diversidades regionais, institucionais, sociais e financeiras de cada programas.</b>
----------------------------------	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da revisão dos textos, verifica-se nas tendências observadas (texto em negrito), Quadro 2, que autores tais como Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005), sinalizam a necessidade de (i) critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais quanto regionais, (ii) participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação, e, (iii) geração de condições que permitam desenvolver um posicionamento mais crítico e consciente da importância do processo de avaliação e de seu impacto sobre os programas. Neste sentido, Lousada e Martins (2005, p. 76) observam que

A avaliação de cursos pressupõe, pelo menos, duas modalidades:

- **Avaliação interna ou auto-avaliação:** desenvolvida pelos integrantes da própria Instituição e coordenada por comissões responsáveis.
- **Avaliação externa:** a ser feita por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, mas não diretamente vinculados à Instituição que está sendo avaliada.

Em relação às duas modalidades de avaliação Franco (1993) considera ambas centrais: a interna, por promover o acompanhamento contínuo e sistemático; a externa, por apresentar a percepção de pessoas não envolvidas diretamente com o programa. Contudo, ao revisitar os textos acerca da pós-graduação identificados nesta pesquisa, verifica-se que todos estão centrados na questão da avaliação externa, ou seja, geram contribuições, opiniões, apresentam tendências, relatam dificuldades dos programas em outras questões, mas sempre enfocando e problematizando estas segundo um olhar externo.

Contudo considerando os anseios dos autores, Quadro 2, em relação às tendências observadas, acredita-se que a construção de um modelo que auxilie no gerenciamento interno e que contemple, simultaneamente, os parâmetros externos e o caráter específico do programa, construído a partir da interação entre corpo docente, coordenação e CAPES, pode

sanar as lacunas em relação a algumas tendências, como por exemplo:

a) Fonseca (2001) observa que ‘apesar dos problemas, é provável que se tenha de conviver durante muito tempo com a cultura de avaliação’ e que ‘os programas reclamam do conceito recebido, mas sem iniciar nenhum movimento para proferir sugestões substantivas’. A estruturação de um modelo para o gerenciamento, que conta com a participação do corpo docente (percepções) em sua construção, sinaliza a iniciativa do programa em conviver de modo harmonioso com o processo de avaliação, bem como a iniciativa de procurar se adaptar ao processo;

b) Axt (2004) destaca que ‘na contracorrente do pensamento homogêneo, individualizante e de competição excludente propor estratégias de intervenção’ e ‘precisa-se de parâmetros para avaliação, como condição de crescimento e de avanços na excelência, é necessária e indispensável’ e Ramalho e Madeira (2005) ‘um perfil próprio à pós-graduação, que se desenvolve, não para satisfazer a um modelo provavelmente bem sucedido, mas para dar uma resposta à problemática do desenvolvimento, inclusive educacional, da região em que se situa’. Considera-se que a proposição de um modelo que integre a percepção externa e interna representa uma estratégia para buscar identificar, a partir dos parâmetros propostos pelo órgão avaliador, características intrínsecas ao programa, que podem vir a ser valorizados no processo de avaliação. Assim, a próxima seção aborda os critérios de avaliação adotados pela CAPES no triênio 2004-2006 para programas vinculados à área de Administração, Contabilidade e Turismo.

### **2.3.1 Aspectos avaliados pela CAPES na área de Administração, Contabilidade e Turismo – relação entre os Critérios de Avaliação e o Documento da Área**

Em relação aos componentes do Sistema de Avaliação da Pós-graduação proposto pela CAPES (2006e), verificam-se dois momentos distintos: (i) Avaliação dos programas de pós-graduação, que avalia, criteriosamente, todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), no triênio imediatamente anterior ao ano de realização da avaliação; (ii) Avaliação das propostas de novos cursos de mestrado e doutorado, que verifica se os cursos atendem ao padrão de qualidade requerido para obter a autorização ou o reconhecimento do MEC. Destaca-se que os cursos aprovados passam a integrar o SNPG e a ter suas atividades sistematicamente acompanhadas e avaliadas pela CAPES, sendo este

sistema de avaliação tido como exemplar (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000).

Após esta breve descrição do sistema CAPES de avaliação passa-se a identificar aqueles aspectos contemplados que serão utilizados no modelo de gerenciamento interno, a fim de gerar um modelo que atenda os anseios de Nevo (2001b) em relação à comunicação entre os modelos de avaliação interno e externo.

Deste modo, em um primeiro momento, observa-se que este estudo é desenvolvido considerando apenas a avaliação dos programas de pós-graduação, ou seja, a avaliação realizada pela CAPES nos programas de pós-graduação previamente reconhecidos por ela.

Para a construção do modelo integrando a percepção interna e externa, se fez uso das informações disponibilizadas pela instância regulatória, as quais foram obtidas junto ao *site* da mesma. Este processo se limitou a abordar basicamente os seguintes documentos: (a) os critérios de avaliação trienal (2004-2006) e (b) os resultados de avaliação mais especificamente enfocados na avaliação de acompanhamento anual, relativo a avaliação continuada (2004) e (2005).

A partir da leitura dos critérios de avaliação trienal (2004-2006), Anexo A, foram identificados aspectos passíveis de avaliação, quer sejam estes qualitativos, ou quantitativos. Alguns destes critérios podem ser visualizados no Quadro 3, sendo que os aspectos passíveis de avaliação extraídos dos critérios de avaliação trienal (2004-2006) podem ser visualizados na íntegra no Apêndice A.

**Quadro 3: Aspectos passíveis de avaliação extraídos dos Critérios de Avaliação Trienal (2004-2006)**

Nº	Aspectos passíveis de avaliação extraídos dos Critérios de Avaliação Trienal (2004-2006)
1	Linhas de pesquisa devem expressar a especificidade de produção de conhecimento da respectiva área de concentração, ou seja, representar um recorte específico e bem delimitado desta.
2	O corpo docente permanente deve ser capaz de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa.
3	As disciplinas devem estar alinhadas às linhas de pesquisa.
4	A estrutura curricular apresenta um núcleo de disciplinas de tratamento metodológico dos temas.
5	Disciplinas com conteúdos relacionados às linhas de pesquisa.
6	A ementa - síntese ou sumário dos conteúdos temáticos a serem trabalhados em cada disciplina deve indicar o foco teórico da abordagem prevista e o estado da arte no tema.
...	...
79	Participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos.
80	a) manutenção de página Web para a divulgação, de forma atualizada, de seus dados internos, de critérios de seleção de alunos, de parte significativa de sua produção docente, de financiamentos recebidos da CAPES e de outras agências públicas e entidades privadas etc.
81	b) garantia de amplo acesso a Teses e Dissertações, pela Web, conforme a Portaria CAPES 13/ 2006, que torna obrigatória essa providência.

Fonte: CAPES (2006f)

Uma vez extraídos da CAPES (2006f) os aspectos passíveis de avaliação, emergiu a

necessidade de se identificar, segundo a ótica da CAPES, quais desempenhos são considerados positivos e quais são considerados negativos para os programas. Destaca-se que algumas destas informações foram extraídas também dos critérios de avaliação trienal (2004-2006), uma vez que foram identificados neste relatório alguns indicadores de desempenho, os quais são classificados em: ‘muito bom’, ‘bom’, ‘regular’, ‘fraco’ e ‘deficitário’. Segundo a CAPES (2006f), “no processo, ora em curso, de redefinição da Ficha de Avaliação, a aplicação dos cinco quesitos e respectivos itens desta Ficha permitirá às Comissões de Área avaliar o desempenho dos programas e atribuir-lhes as notas de 1 a 5”, sendo que

os níveis de desempenho dos programas/cursos reconhecidos pelo MEC são expressos pelas notas e atributos “5” (Muito Bom), “4” (Bom) e “3” (Regular). As notas “6” e “7” são reservadas para os programas enquadrados como conceito “5” na primeira etapa de realização da avaliação trienal que apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência e que tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação ao dos demais programas (CAPES, 2006f).

Assim, infere-se que será atribuída nota “2” ao atributo ‘fraco’ e nota “1” ao ‘deficitário’, sendo que, para permanecerem abertos, os cursos precisam atingir no mínimo conceito “3”, ou seja, ‘regular’. A partir da categorização apresentada pela CAPES (2006f) para o desenvolvimento do modelo considerou-se a descrição do conceito ‘regular’ ou inferior como ponto fraco e a descrição do conceito ‘muito bom’ como ponto forte. O Quadro 4 apresenta a categorização destes elementos para a área proposta do programa, relativo aos critérios de avaliação trienal (2004 – 2006).

**Quadro 4: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa à Proposta do Programa – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos**

<b>Itens avaliados</b>	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa
Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa
Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa

Fonte: CAPES (2006f)

Como a área ‘proposta do programa’ é avaliada apenas considerando a avaliação qualitativa, buscou-se identificar outros parâmetros que, segundo a ótica da CAPES, refletissem as tendências positivas e negativas quanto aos desempenhos qualitativos. Para

tanto, procedeu-se à leitura dos resultados de avaliação mais especificamente focados nos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005), com relação aos programas de Contabilidade. Esta leitura na área ‘proposta do programa’ resultou na categorização dos relatórios dos dois períodos em pontos fortes e fracos, conforme o Quadro 5, sendo o ponto forte considerado ‘desempenho a ser perseguido’ e ponto fraco ‘desempenhos que carecem de melhoria’.

**Quadro 5: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos à Proposta do Programa – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade**

(continua)

<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
- A <b>proporção</b> de discentes e de outros participantes em projetos e linhas de pesquisa é adequada.	- <i>Quadro discente deveria ser ampliado para atender às demandas sociais e facilitar ao programa o alcance de volumes de produção científica.</i>
- A área de concentração mostra-se coerente com as linhas de pesquisa.	- <i>O número de alunos e a meta estabelecida de ingresso são baixos.</i>
- Destaca-se o esforço do programa para financiar projetos junto a órgãos de fomento.	- Em decorrência da <b>idade</b> dos projetos recomenda que se faça uma reavaliação, encerrando os projetos que já não produzem trabalhos e criando novos.
- Os projetos apresentam aderência às linhas e aglutinam todos os docentes do Programa.	- Em alguns casos as ementas das disciplinas precisam ser revistas (muito se parecem com curso de especialização) e as <b>referências bibliográficas atualizadas.</b>
- O programa apresenta uma proposta coerente e consistente, destacando as linhas de pesquisa, os objetivos, a organização das disciplinas, dos grupos e projetos de pesquisa, elementos da integração com graduação, intercâmbios nacionais e internacionais.	- A <b>proporção</b> de docentes fica prejudicada pela presença de docentes sem titulação de doutor ou sem produção científica.
- A produção científica sinaliza para a consolidação das linhas e projetos de pesquisa.	- O programa deveria ter uma norma clara para credenciamento/descredenciamento de docentes em que leve em consideração a produção científica
- Há um conjunto de disciplinas específicas para os alunos do Doutorado.	- <i>A utilização de docentes colaboradores sem produção deveria ser evitada.</i>
- O programa ajustou as linhas de pesquisa e a área de concentração conforme recomendação da Área no relatório referente a 2004. Também reduziu o número de disciplinas ofertadas pelo Curso de, 37 para 24.	- <b>A quantidade relatada de projetos é excessivamente grande: 29 projetos para 16 docentes permanentes.</b>
- A infra-estrutura é adequada, com destaque a para biblioteca, que apresenta bases de dados como PROQUEST e EBSCO.	- Alguns docentes estão envolvidos em mais de um projeto: <b>um docente participa de 13 projetos, outro de 9 projetos e outros dois de 7 projetos.</b>
- A proposta do programa merece destaque por seu caráter pioneiro, propondo a realização de um programa de Mestrado multi-institucional com impacto relevante em regiões carentes de formação de mestres na área.	- <i>Descrever no próximo relatório atividades inovadoras e diferenciadas na formação de docentes.</i>
- A proposta é adequada em todos os seus aspectos fundamentais, revelando compromisso institucional adequado e impacto relevante junto à comunidade.	- Comissão de Área considera que todo docente deve ter doutorado, atuar em pesquisa e gerar publicações.
- <b>O número de linhas de pesquisa (2) é adequado ao tamanho do corpo permanente (11 professores).</b>	- Uma análise dos programas das disciplinas e sua bibliografia deveriam ser realizadas urgentemente para atualizá-las.

(conclui)

	- Em uma das disciplinas é adotado <b>um livro que tem o subtítulo "para o nível de graduação"</b> .
	- A estrutura das disciplinas segue, basicamente, conteúdos que são ministrados na graduação. Com algumas exceções, a <b>bibliografia é composta de livros em língua portuguesa, alguns inclusive defasados</b> .
	- <i>As linhas de pesquisa devem também contar com a participação de discentes.</i>
	- Um cuidado adicional deve ser conferido pelo programa ao preenchimento dos formulários, fornecendo informações mais completas e detalhadas sobre o mesmo.
	- A falta de informação pode prejudicar o processo de avaliação.
	- A produção intelectual e a composição dos grupos de pesquisa estão concentradas em poucos docentes.
	- Com referência à produção intelectual, o Comitê de Área já sinalizou a necessidade de focar na produção definitiva.
	- Projetos de pesquisa em andamento evidenciam a falta de consolidação dos grupos de pesquisa, o que pode ocorrer com o fortalecimento do corpo docente.
	- Melhor <b>dimensionamento do número</b> de grupos/projetos de pesquisa (17 projetos) pode contribuir para a inserção mais adequada dos docentes nos grupos, evitando que um mesmo docente participe de mais de dois grupos, dado o volume de produção científica.
	- Alguns projetos de pesquisa privilegiam a formação/atuação do docente em detrimento das linhas de pesquisa do programa.
	- De um total de <b>dez disciplinas exigidas no Curso, somente três são optativas</b> , o que pode conduzir a um certo engessamento.
	- É recomendável que cada linha de pesquisa seja <b>composta por pelo menos quatro docentes permanentes</b> .
	- Não foi informada a estrutura curricular no Pró-Coleta CAPES. Apenas consta o total de disciplinas, logo, não foi possível a avaliação deste item.

Fonte: Adaptado de CAPES (2006f), CAPES (2005a)

A partir da análise dos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativa aos programas de Contabilidade verificou-se que, apesar dos critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) apontar somente para quesitos de avaliação qualitativos, são encontradas nos relatórios menções também quanto a aspectos quantitativos. Observou-se também que os resultados de avaliação continuada não se limitaram a avaliar apenas os aspectos previstos nos critérios de avaliação trienal (2004 – 2006), uma vez que os termos destacados em itálico, Quadro 5, não estavam previstos no mesmo.

Este processo de categorização foi utilizado para as demais áreas; o Quadro 6 apresenta a área ‘corpo docente’.

**Quadro 6: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa ao corpo docente – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos**

Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	Maior ou igual a 80	Entre 61 e 69
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos Docentes Permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.	Maior que 70	Entre 51 e 60
Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	Maior ou igual a 80	Entre 61 e 69
Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	Maior ou igual a 90	Entre 70 e 79
Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na Graduação (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.	Maior ou igual a 90	Entre 70 e 79
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	Maior ou igual a 90	Entre 70 e 79

Fonte: CAPES (2006f)

Verifica-se que a área ‘corpo docente’ é avaliada apenas considerando aspectos quantitativos. Destaca-se que, neste caso, a leitura dos resultados de avaliação mais especificamente focados nos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativos aos programas de Contabilidade, busca identificar tendências que estão sendo adotadas, bem como comentários que sinalizem pontos limites, quer sejam estes fortes ou fracos.

**Quadro 7: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos ao Corpo docente – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade**

(continua)

Pontos fortes	Pontos fracos
- <b>15% das orientações estão sendo realizadas por docentes colaboradores.</b>	- Professores do programa exercem atividade em outra organização no período acima do limite de 20 horas.
- Renovação do corpo docente quanto à titulação e ao ingresso de novos docentes.	- Especialização pouco compatível com as linhas de pesquisa do programa.
- Esforços relacionados a <b>intercâmbio de professores</b> e cooperação de pesquisa, o que deve ser mantido e incentivado pela IES.	- Docentes participam simultaneamente de outro programa de pós-graduação na mesma IES, o que pode dificultar a consolidação do programa.
- Existe uma forte <b>exogenia do quadro permanente, já que a formação é pluralista: quatro doutores em Ciências Contábeis, quatro em Engenharia da Produção, quatro em Economia, um em Psicologia Social, um em Administração de Empresas, um em Educação e um em Engenharia de Materiais.</b>	- <b>Somente quatro alunos de graduação participam dos projetos de pesquisa cadastrados e a distribuição dos mestrados pelas linhas de pesquisa é desigual.</b>
- Todos os docentes permanentes participam de, pelo menos, um projeto de pesquisa.	- Em alguns casos, o currículo do docente não é compatível com sua participação na equipe.



(continuação)

- Os docentes estão inseridos nas linhas de pesquisa de forma equilibrada.	- Nem todos os docentes são responsáveis por projetos de pesquisa.
- Existe um relativo equilíbrio entre a titulação dos seus docentes, combinando maturidade e renovação (25% em cada faixa de tempo de titulação).	- 50% dos docentes não participaram de orientação no período e 75% das orientações foram conduzidas por apenas dois docentes.
- Também se percebe relação da alocação dos docentes com a produção científica.	<b>- Falta a participação de discentes nesses projetos.</b>
- Embora o corpo docente do programa apresente endogenia quanto à origem de formação, a maioria compensou este aspecto com participação em pós-doutorado em outros países.	- Os projetos apresentados não estão compatíveis com as informações apresentadas no currículo Lattes.
- Verifica-se adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes do programa para o desenvolvimento de suas atividades.	- É necessário um esforço no sentido de obter apoio institucional para pesquisa.
- O corpo docente do programa é composto somente de docentes permanentes, com especialidade e adequação de produção bibliográfica à proposta do programa.	- Foi relatada a publicação de um artigo em periódico e nenhum trabalho em anais. O fato de o programa ter iniciado suas atividades em 2005 não justifica este desempenho.
- Todos os docentes permanentes cumpriram a carga mínima de 45 horas-aula anuais no programa.	- Durante o primeiro ano, um docente externo foi responsável pela disciplina obrigatória de Teoria da Contabilidade. <b>O programa deveria criar condições para que as disciplinas fundamentais do curso não dependam de docentes externos.</b>
- Todos os docentes permanentes participam de um projeto de pesquisa.	- Caso docentes de outras instituições cooperem com o programa de mestrado através de um <b>convênio institucional, é necessário que o mesmo seja devidamente formalizado e as informações do mesmo constem no relatório.</b>
- Os docentes estão inseridos nas linhas de pesquisa de forma equilibrada.	- A composição do corpo docente revela fragilidades, pois dos 6 (seis) docentes do NDP, dois participam de outro programa na própria instituição.
- As publicações encontradas estão relacionadas às linhas de pesquisa da entidade.	- Alguns dos docentes possuem produção em áreas correlatas, o que pode prejudicar o processo de formação do mestre em Contabilidade.
- Existe um relativo equilíbrio entre os de titulação dos seus docentes, combinando maturidade e renovação. 3 docentes foram titulados há dois anos ou menos; 3 entre dois e cinco anos; 3 entre cinco e dez anos; e nenhum se titulou há mais de dez anos.	- Dos docentes que pertencem ao NDP, somente dois são exclusivos do programa.
- O perfil dos professores é adequado em termos de titulação e há participação dos docentes nas atividades de graduação e desenvolvimento de projetos.	- Os outros também participam de outros programas na própria instituição de ensino.
	- Todos os docentes do NDP participam de projetos de pesquisa. Entretanto, esta participação é desproporcional pois um docente participa de 14 projetos e a maioria participa de dois projetos.
	- Alguns projetos de pesquisa deveriam ser revistos para contemplar de forma mais adequada o que seja efetivamente uma "pesquisa".
	- Diversos projetos de pesquisa possuem somente um único pesquisador, o que não é recomendável.
	- Quanto ao perfil do corpo docente permanente, embora heterogêneo, não está concentrado no foco do Curso.
	<b>- Dois docentes permanentes não participaram em 2005, de nenhuma banca de defesa de final de Curso.</b>

(conclui)

	- A análise da integração do corpo docente permanente com a proposta do programa, ainda que não tenha problemas de formação, é prejudicada pelo fato de a metade não apresentar produção bibliográfica alguma em 2005.
	- A distribuição da carga letiva no curso requer atenção. <b>Há um docente permanente que ministrou quatro disciplinas no ano</b> , sendo uma das disciplinas estranha à sua formação (Mercado Financeiro).
	- A participação dos docentes permanentes nas atividades de ensino e pesquisa na Graduação é baixa. Apenas dois ministraram, cada um, duas disciplinas em 2005; três constam com quatro orientações de monografias, cada um.
	- Os projetos de pesquisa deveriam estar distribuídos de maneira equilibrada entre os docentes permanentes.
	<b>- Apenas um docente com orientação de iniciação científica.</b>
	- Dos nove docentes, dois não conduziram disciplinas.
	- Existe desequilíbrio no que se refere à orientação, encontrando-se um docente com dez alunos e outros três com apenas um.
	- Não foi possível analisar a compatibilidade devido a pouca produção científica, e quando existente, estava associada com outro docente do programa.
	- O programa arrola 22 projetos de pesquisa, dois com financiamento (CNPq e FAPESP). Dada a dimensão do corpo docente permanente (doze), o volume de projetos exige que um mesmo docente seja responsável por mais projetos, chegando até três.
	- A baixa produção científica de alguns docentes permanentes prejudica a avaliação da sua integração com a proposta do programa, especialmente quando nem mesmo a titulação guarda estreita relação com a área de concentração do curso.
	- A atividade docente não está muito bem distribuída. Dos nove docentes permanentes, cinco não ministraram nenhuma disciplina no curso.
	<b>- Dois docentes permanentes não atuam na graduação, seja com aulas ou orientações.</b>
	- Devido ao volume de projetos (quatorze), alguns docentes permanentes são responsáveis por até três projetos de pesquisas.
	- Também há docentes permanentes que participam de três, quatro e até cinco projetos, o que não corresponde à produção científica apresentada.

Fonte: Adaptado de CAPES (2006g), CAPES (2005c)

A partir da análise dos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativa aos programas de Contabilidade, verificou-se, em relação ao corpo docente, que apesar dos critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) apontar apenas para quesitos de avaliação somente quantitativos, existe, nos relatórios, menção a aspectos qualitativos, como a participação de discentes em projetos ou o fato de professor colaborador não ministrar disciplina obrigatória.

Observou-se, também, que os resultados de avaliação continuada não se limitaram a avaliar apenas os aspectos previstos nos critérios de avaliação trienal (2004 – 2006), uma vez que alguns dos termos destacados em negrito, Quadro 7, não estavam previstos no mesmo. A seguir, apresenta-se a análise da área ‘corpo docente, teses e dissertações’, Quadro 8.

**Quadro 8: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa a Corpo Docente, Teses e Dissertações – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos**

Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo docente.	<b>Proporção Mestrado</b> 40% ou mais	<b>Proporção Mestrado</b> 30% a 35%
	<b>Proporção Doutorado</b> 25% ou mais	<b>Proporção Doutorado</b> 18% a 21%
Adequação e compatibilidade da relação orientador/docente.	Até 08	Entre 09 e 10
Participação de docentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	<b>Proporção Mestrado</b> Maior que 25%	<b>Proporção Mestrado</b> Entre 15% e 20%
	<b>Proporção Doutorado</b> Maior que 40%	<b>Proporção Doutorado</b> Entre 20% e 30%
Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações.	<b>Proporção Mestrado</b> Maior que 50%	<b>Proporção Mestrado</b> Entre 30% e 40%
	<b>Proporção Doutorado</b> Maior que 80%	<b>Proporção Doutorado</b> Entre 40% e 60%
Qualidade das teses e dissertações. Outros Indicadores.	Avaliação qualitativa	
Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas da CAPES e do CNPq titulados.	<b>Tempo médio de titulação Mestrado</b> Até 30 meses	<b>Tempo médio de titulação Mestrado</b> De 32 a 33 meses
	<b>Tempo médio de titulação Doutorado</b> Até 54 meses	<b>Tempo médio de titulação Doutorado</b> De 55 a 56 meses

Fonte: CAPES (2006f)

A terceira área avaliada pela CAPES, Corpo docente, Teses e Dissertações, contemplam tanto critérios quantitativos quanto qualitativos. Por isso, ao realizar a leitura dos resultados de avaliação de acompanhamento anual, resultados de avaliação continuada (2004) e (2005), relativos aos programas de Contabilidade, busca-se identificar tendências que estão sendo adotadas, bem como comentários que sinalizem pontos limites, conforme Quadro 9.

**Quadro 9: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos a Corpo discente, teses e dissertações – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade**

(continua)

Pontos fortes	Pontos fracos
- Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente em 2004 é muito bom: total de 39 alunos. No final do ano base havia 56 alunos, sendo 30 alunos novos e 21 titulados no ano. Portanto, a relação é muito boa.	- Número de alunos em orientação é baixo e se concentra em dois docentes do quadro permanente.
- O número de titulados é de 21 alunos, que levaram em média 26,2 meses, situação melhor do que da área de avaliação, respectivamente 29,7 e 33,4 meses.	- Corpo discente participou de co-autorias de trabalhos apenas em congressos.
- Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente é de aproximadamente 35%, número adequado para o mestrado.	- No ano base 20 discentes publicaram trabalhos, sendo 19 em eventos científicos e 6 em periódicos, representando 28% do total de alunos do programa, o que é razoável.
- O prazo médio de titulação foi de 26,7 meses, considerado muito bom pelos padrões da área.	- A relação discente/docente é de 19,2, muito acima da proporção recomendada pela Comissão de Área.
- O programa conseguiu que a participação do discente na produção científica fosse de 100%, ou seja, todos os mestrandos tiveram aprovado pelo menos um trabalho em algum evento nacional.	- O tempo médio de titulação é de 37,3 meses. Essa média de titulação é de 20 meses para os bolsistas. Esse tempo de titulação necessita ser melhorado nos próximos dois anos.
- O tempo médio para titulação é de 29,3 meses, o que está de acordo com os prazos recomendados pela Área.	- Apesar de existir crédito para o discente que apresente trabalho em congresso/periódico, não foi possível notar a participação discente na produção científica do programa.
<b>- Uma dissertação defendida em 2005 foi orientada por membro externo ao Programa.</b>	- Não foi gerado nenhum artigo em periódico com autoria de discente. Alguns docentes com boa produção não tiveram nenhum trabalho com discente do programa, mas com outros participantes.
- Também se verifica adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	- Buscar equilíbrio no número de orientações para o quadro docente permanente e que não ultrapasse 8 alunos por orientador.
- A relação entre titulados e alunos no ano-base foi de 57% (52/90). A relação discente/docente permanente é de 3,2. Estes parâmetros estão de acordo com o estabelecido pela CAPES.	- O programa teve 13 titulados no período, ou seja, 21% do saldo inicial, o que é considerado baixo pelos padrões da Comissão de Área.
- Dos trabalhos completos em periódicos, anais, livros e capítulos de livros, 53 (de um total de 153) tiveram participação discente (35%), o que é muito raro de ser visto.	- O número de orientandos por orientador é reduzido.
- A totalidade das teses e dissertações foram vinculadas às linhas de pesquisa.	- A relação de alunos por docente é de 2,5, indicando a possibilidade de expandir o número de alunos e, desta forma, aumentar a oferta de vagas para a sociedade.
- Sobre a adequação e compatibilidade da relação orientador/discente, <b>verifica-se que um docente consta com onze orientandos, mas é extremamente produtivo (alcançou 91 pontos na produção bibliográfica de 2005).</b>	- As dissertações defendidas não têm gerado trabalhos em quantidade suficiente em periódicos referenciados no Qualis.
- No que se refere a bolsas, dos 15 titulados, quatro tinham bolsa CAPES e quatro bolsa UNISINOS Solidariedade.	- Em algumas comissões examinadoras de defesa de dissertação <b>não foi possível identificar se existia a participação externa</b> devido à digitação incompleta dos nomes desta comissão.

(continuação)

- A produção acadêmica do programa alcança níveis adequados em seu conjunto, mas encontra-se ainda muito concentrada em anais de congressos.	- O tempo de titulação é elevado (42,4 meses). O programa informa que está tomando medidas com respeito a este fato, reduzindo o tempo para as turmas de 2005 e 2006 e impedindo a prorrogação do prazo. Entretanto, medidas mais efetivas deveriam ser tomadas para os alunos antigos, mesmo que isto resulte em uma redução da taxa de sucesso do programa.
- As bancas foram constituídas por doutores. Houve a participação de 15 docentes externos (outros participantes) nas 23 bancas de defesa. Essa relação pode ser considerada positiva.	- <b>Um dos participantes de comissão examinadora de banca possui título de mestre, o que é inaceitável.</b>
- O programa apresentou 10 artigos de docentes permanentes em periódicos nacionais Qualis A e 1 artigo de docentes permanentes em periódicos nacionais Qualis C. Em termos de artigos apresentados em congressos e publicados em anais, o programa relatou 142 trabalhos, dentre os quais 13 no Enanpad e 21 no Congresso da USP de Contabilidade (Nacional A). Estes números são expressivos se levarmos em conta que é de um programa com apenas 11 professores permanentes.	- O número de orientandos por docente é baixo pois o número de entradas foi reduzido nos dois processos seletivos.
- O número de titulados em relação à dimensão dos docentes permanentes é de 53 o que dá uma relação média de 3,5 titulados / permanente, que está adequada.	- Um problema observado foi a constituição de comissões examinadoras sem membro externo (pelo menos duas).
- Em todas as comissões examinadoras houve participação de membro externo ao programa. Na maioria das vezes foi observada a linha de pesquisa do membro externo em relação ao tema da dissertação / tese.	- Repetição do mesmo membro externo: dois docentes de outros programas participaram de 6 comissões (3 cada um deles, de um total de 20); e quatro outros participaram de 8 comissões (2 cada um deles).
- O tempo médio para titulação de discentes não bolsistas é de 27,1 meses, o que é adequado em relação aos 30 meses recomendados pela área.	- Tempo médio de titulação foi de 33,5 meses, que está um pouco acima dos 30 meses definidos pela CAPES como o tempo médio recomendado.
	- A participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa requer atenção especial diante do número reduzido de publicações de 2005.
	- Dez dissertações, dentre as 23 defendidas, foram apontadas como vinculadas a publicações. Esta relação pode ser melhorada.
	- Estranhamente, as dez publicações indicadas como vinculadas não possuem como autor ou co-autor o orientador.
	- Das 23 defesas realizadas em 2005, <b>duas não tiveram membro externo, nas bancas examinadoras.</b>
	- <b>Nem todos os membros externos apresentam aderência ao tema da dissertação.</b>
	- De um total de 73 alunos no início do ano, dez apresentaram publicações em eventos científicos, abaixo dos padrões recomendados pela área.
	- O tempo médio de formação de mestres é de 34,1 meses e de bolsistas 35 meses, bastante acima do recomendado pela área.
	- Há três docentes permanentes sem orientandos
	- Como quase a totalidade dos alunos participam de algum grupo de pesquisa, que se compõe de docentes e alunos de doutorado e de mestrado, espera-se uma maior potencialização de publicações.

(conclui)

	- Dos trabalhos completos em periódicos, dois (de um total de 11) tiveram participação discente. Não foi gerado nenhum artigo em anais de congresso com autoria conjunta com discente. Este aspecto deveria ser melhorado pelo programa.
	- Um docente permanente não apresenta orientações. A maioria está no limite máximo de oito orientandos por docente permanente.
	<b>- A quantidade de publicações referenciadas no Qualis vinculada às dissertações defendidas ainda precisa ser melhorada.</b>
	<b>- A participação de membros externos em bancas examinadoras está ocorrendo no curso, mas o membro se repete.</b>
	- Dois membros se repetiram cinco vezes cada um, um quatro vezes e dois três vezes.
	- Para um total de 39 defesas, foram convidados 20 membros externos. Para um Programa de São Paulo, com a maior concentração de doutores na área, este indicador pode ser melhorado no sentido de buscar maior aderência à linha de pesquisa do membro externo.
	- A produção do programa ainda revela certa concentração em anais de eventos. Recomenda-se a manutenção dos níveis atuais de produção com maior concentração em formas de publicação definitiva (artigos em periódicos, livros e capítulos de livros).
	- Tempo médio de titulação dos bolsistas é bastante inferior ao tempo médio dos não bolsistas (20 x 37 meses).
	- O percentual de outro participante como orientador principal no mestrado é de 39,1% e no doutorado 57,1%. É recomendável que esse número não ultrapasse 20%.

Fonte: Adaptado de CAPES (2006g), CAPES (2005c)

A análise dos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativa aos programas de Contabilidade permitiu identificar alguns elementos que estão sendo considerados em relação ao quesito qualitativo, destacados em negrito. Por outro lado, diferentemente das duas áreas anteriores, observou-se que não foram avaliados itens que não constassem dos critérios de avaliação trienal (2004 – 2006). Analisados os elementos relativos a Corpo discente, Teses e Dissertações, passa-se à área de Produção Intelectual, apresentando, em um primeiro momento, os critérios de avaliação trienal, Quadro 10.

**Quadro 10: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES, relativa à Produção Intelectual – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos**

Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	<b>Nº Médio de pontos, por ano, por docente permanente (2004 e 2005)</b> Maior ou igual a 14	<b>Nº Médio de pontos, por ano, por docente permanente (2004 e 2005)</b> Entre 7 e 10
	<b>Nº Médio de pontos, por ano, por docente permanente (2006)</b> Maior ou igual a 12	<b>Nº Médio de pontos, por ano, por docente permanente (2006)</b> Entre 5 e 9
	<b>Nº Médio de pontos, por ano, por docente permanente (2007-2009)</b> Maior ou igual a 12	<b>Nº Médio de pontos, por ano, por docente permanente (2007-2009)</b> Entre 5 e 9
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa.	<b>Proporção de Docentes permanentes que alcançaram 40 pontos no triênio (2004-2006)</b> 80% ou mais	<b>Proporção de Docentes permanentes que alcançaram 40 pontos no triênio (2004-2006)</b> Entre 50% e 70%
	<b>Proporção de Docentes permanentes que alcançaram 40 pontos no triênio (2007-2009)</b> 80% ou mais	<b>Proporção de Docentes permanentes que alcançaram 40 pontos no triênio (2007-2009)</b> Entre 50% e 70%
Outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.).	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa
Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	Não se aplica	Não se aplica
Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de “alto impacto”.	<b>Média de pontos no triênio 2004-2006, por docente permanente</b> 24 pontos ou mais	<b>Média de pontos no triênio 2004-2006 por docente permanente</b> Entre 12 e 18 pontos
	<b>Média de pontos no triênio 2007-2009, por docente permanente</b> 24 pontos ou mais	<b>Média de pontos no triênio 2007-2009 por docente permanente</b> Entre 12 e 18 pontos

Fonte: CAPES (2006f)

A penúltima área avaliada pela CAPES, Produção Intelectual, também contempla tanto critérios quantitativos quanto qualitativos. Por isso, ao realizar a leitura dos resultados de avaliação de acompanhamento anual, resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativos aos programas de Contabilidade, busca-se identificar tendências que estão sendo adotadas, bem como comentários que sinalizem pontos limites, Quadro 11.

**Quadro 11: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativa à Produção intelectual – Resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) – concernentes aos programas de contabilidade**

(continua)

Pontos fortes	Pontos fracos
- Os veículos ou meios de divulgação escolhidos são, em sua maioria, os que pontuam no Qualis da CAPES, o que é salutar para o programa.	- A qualidade dos veículos de comunicação utilizados pelo programa deixa a desejar, bem como a quantidade de produção científica do programa.
<b>- A produção técnica consiste basicamente de avaliação de trabalhos para eventos científicos e periódicos, além de participação em organização de eventos. Também constam artigos publicados na IOB - Informações Objetivas e em outros veículos de publicações técnicas.</b>	- Poucos discentes participaram de artigos apresentados em congressos em co-autoria com os docentes permanentes.
- A produção bibliográfica do programa atingiu média de 16,8 pontos. Destaca-se a publicação de dois artigos em periódico internacional A e um em periódico internacional B, o que é um feito elogiável na área.	- Produção técnica é ainda incipiente, concentrada em alguns docentes do quadro permanente.
<b>- A produção técnica e tecnológica do programa são diversificadas, com destaque à consultoria para agências de fomento, ensino e pesquisa; à avaliação de trabalhos submetidos a eventos e periódicos; à organização de evento científico na área com qualificação NA; a consultorias e projetos executados, entre outros.</b>	- Os discentes não têm contribuído para a produção do programa.
- A produção qualificada de alto impacto encontra-se distribuída entre os docentes permanentes do programa, sendo que onze docentes sinalizam alcançar a média de 32 pontos no trimestre, pontuação considerada muito boa pela área.	- Os tipos de produção não estão totalmente alinhados com a proposta do programa, a área de concentração, as linhas e projetos de pesquisa.
- A pontuação bibliográfica média/ano por docente permanente é de 19 pontos, portanto dentro dos padrões desejáveis da área.	- A qualidade dos veículos ou meios de divulgação utilizados pelo programa não demonstra busca por publicações definitivas (periódicos). A produção está concentrada em publicações em eventos científicos e, em diversos casos, não pontuam no Qualis da CAPES. O total das publicações do programa precisa ser melhorado.
	- Alguns docentes tiveram publicação concentrada em anais; outros, em periódicos com baixa pontuação no Qualis.
	- Com relação à qualidade dos veículos ou meios de divulgação, dos dez artigos publicados em periódicos, cinco são na própria revista do programa, sendo que três são no mesmo número. Isto não é recomendável para o programa e pode também prejudicar a avaliação da revista.
	<b>- Produção técnica dos permanentes restringe-se basicamente à avaliação de trabalhos como consultor <i>ad hoc</i> de periódicos e eventos científicos nacionais e está centrada em poucos professores.</b>
	- Há docentes permanentes sem produção definitiva (em periódicos), mas com razoável produção em eventos científicos.
	- Nota-se que, dos 13 docentes permanentes, quatro não apresentaram nenhuma publicação em periódicos, anais de congressos ou livros qualificados pelo Qualis da área.



(conclui)

	- A distribuição da produção bibliográfica entre o corpo docente é regular e poderia melhorar com o enxugamento do corpo docente ou a melhoria da produção dos docentes com baixa produção.
	- A produção bibliográfica de alto impacto ainda é pequena pelo fato de o programa ter sua produção concentrada nos Anais, além de contar com docentes do quadro permanente com baixa produção qualificada.
	- A produção intelectual está concentrada em anais de congresso.
	- Com respeito à distribuição da produção científica, quase metade dos pontos do programa foi obtida em trabalhos de um único docente.
	- Um dos docentes do quadro permanente não teve produções pontuadas, sendo, inclusive, necessário verificar a sua participação no NDP.
	- Embora a produção média por docente permanente alcance percentual desejado pela Área, ressalta-se a produção de capítulos de livros publicados na própria instituição, o que contribuiu fortemente para alcançar este índice. Porém, esta prática deveria ser desestimulada. A publicação <i>in house</i> é desvalorizada em qualquer comunidade científica.
	- A produção técnica e tecnológica dos docentes permanentes se restringem basicamente a pareceres de artigos submetidos a eventos científicos e periódicos.
	- No entanto, cinco docentes permanentes, de um total de dez do programa, não apresentaram produção bibliográfica em 2005.
	- Analisando-se a distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa não se encontra uniformidade; observa-se que seis dos doze docentes apresentaram entre 7 e 10 pontos em 2005.
	- Embora a produção média esteja de acordo com os padrões desejados, analisando-se individualmente cada docente permanente apenas quatro, de um total de nove, alcançaram este índice.

Fonte: Adaptado de CAPES (2006g), CAPES (2005c)

A análise dos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativa aos programas de Contabilidade permitiu identificar alguns elementos que estão sendo considerados em relação ao quesito qualitativo, destacados em **negrito**. Por outro lado, como na área anterior, Corpo docente, teses e dissertações, não se verificou menção a itens avaliados que não constassem dos Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006). Analisados os elementos relativos à Produção Intelectual, passa-se à área Inserção Social, antes não contemplada nos Critérios da CAPES, Quadro 12.

**Quadro 12: Categorização dos elementos avaliados pela CAPES relativa a Inserção Social – Critérios de avaliação trienal (2004 – 2006) – em pontos fortes e fracos**

Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Inserção e impacto regional ou nacional do programa.	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa
Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	Avaliação qualitativa	Avaliação qualitativa

Fonte: CAPES (2006f)

A última área avaliada pela CAPES, Inserção Social contempla apenas critérios qualitativos. Deste modo, a leitura dos resultados de avaliação de acompanhamento anual, resultados de avaliação continuada (2004) e (2005), relativos aos programas de Contabilidade, busca identificar tendências que estão sendo adotadas, bem como comentários que sinalizem tendências positivas ou negativas, Quadro 13.

**Quadro 13: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativos à Inserção Social – Resultados de avaliação continuada (2005) – concernentes aos programas de contabilidade**

(continua)

Pontos fortes	Pontos fracos
- O programa relata atividades de <b>cooperação técnica com várias empresas da região</b> , tais como: CST, CVRD, Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo, etc.	- No material disponibilizado <b>não existe qualquer menção sobre ações de impacto: educacional, social e cultural, que possam permitir uma avaliação.</b>
- O programa possui alguns <b>alunos de diversas regiões do País.</b>	- O programa <b>não teceu comentários sobre o quesito transparência.</b>
- Como um pólo de desenvolvimento o programa desenvolve e <b>proporciona desenvolvimento a outras instituições de ensino de vários estados</b> (Pará, Rondônia, Mato Grosso, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul).	- Percebe-se a existência de um <b>site sem facilidades de identificação ou disponibilização de trabalhos.</b>
- Foram relatados <b>alguns intercâmbios firmados com universidades estrangeiras.</b>	- A participação de <b>produção científica com docentes de outros programas de contabilidade do País e do exterior não tem sido considerada.</b>
- Também foi mencionado o destino de alguns <b>egressos do mestrado, que buscaram seu doutoramento em universidades brasileiras.</b>	- <b>Não existem trabalhos de produção desenvolvidos em conjunto com docentes de outros programas de contabilidade.</b>
- A condição de único doutorado na área já evidencia a inserção e impacto regional e nacional do Programa.	- O programa <b>não tem uma política de professores visitantes.</b>
- Destaca-se <b>a formação de turmas especiais para docentes que atuam em instituições de ensino públicas.</b>	- Não foi possível acessar a página onde deveriam ser divulgadas as dissertações do programa.
- O programa se destaca pelo impacto social relevante dada a sua natureza multi-institucional e o envolvimento de instituições de regiões onde a formação de pós-graduação em contabilidade é rara.	- <b>O programa divulga somente os artigos de autoria do seu coordenador.</b>
- Trata-se de um exemplo a ser seguido por outras instituições no que diz respeito à <b>formação de redes de colaboração universitária.</b>	- Aparentemente, existe um intercâmbio com universidades estaduais, mas faltam informações no relatório.

(conclui)

	- <b>Não existe uma integração com outros programas para o desenvolvimento de pesquisa.</b> Na realidade, a maioria dos trabalhos é resultado de publicação dos docentes do próprio programa.
	- A inserção social para um programa que está se consolidando requer a <b>busca de cooperação e intercâmbio sistemáticos com programas já consolidados ou com indicativo para tal.</b>
	- A <b>visibilidade e transparência</b> dadas pelo programa podem ser melhoradas.
	- Por se tratar de um item bastante recente da avaliação da CAPES, ele carece de parâmetro.
	- Recomenda-se que o programa descreva, no próximo relatório, suas atividades e políticas de inserção social.
	- Mais recentemente, percebe-se ações e intenções de integração e cooperação com outros programas para o desenvolvimento da pesquisa na área contábil.
	- O programa desenvolveu nova página web para maior visibilidade e transparência da sua atuação, com destaque à produção científica dos docentes e discentes.
	- A questão de intercâmbio institucional merece ser considerada. O relatório de 2005 afirma que "existem possibilidades concretas através da rede AUSJAL - Associação das Universidades Jesuíticas". Recomenda-se que o programa efetive as oportunidades de convênios.
	- O programa não aborda sobre a existência de intercâmbios sistemáticos com outros programas já consolidados.

Fonte: Adaptado de CAPES (2006g)

A análise dos resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) relativa aos programas de Contabilidade permitiu identificar alguns elementos que estão sendo considerados em relação ao quesito qualitativo; contudo, destaca-se que esta percepção nos próximos relatórios pode vir a sofrer alterações por ser uma área de avaliação recém criada; talvez ainda esteja incipiente.

Destaca-se ainda que, em virtude de os resultados de avaliação continuada (2004) terem sido estruturados em função dos critérios de avaliação trienal (2001 – 2003), existem ainda, nos relatórios duas áreas - linha de pesquisa e formação - que foram segmentadas em pontos fortes e fracos, mesmo não sendo mais parâmetro da CAPES no triênio (2004 – 2006) uma vez que para este estudo eles são considerados como fonte de dados, conforme Quadro 14.

**Quadro 14: Categorização, em pontos fortes e fracos, dos elementos apresentados pela CAPES, relativa a Linha de Pesquisa e Formação – Resultados de avaliação continuada (2004) – concernentes aos programas de contabilidade**

<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
- Projetos de pesquisa vinculados às linhas de pesquisas.	- Cada linha de pesquisa deveria ter pelo menos 4 docentes.
- Todos os alunos participam de projetos de pesquisa.	- Volume de projetos excessivo face ao número de docentes e à dimensão do quadro discente.
- Há professores de fora do programa envolvidos com os projetos de pesquisa do programa.	- Há docentes não vinculados a projetos.
- A participação de discentes em projetos de pesquisa é significativa e está em alinhada com as publicações	- Há docentes permanentes que participam em quase todos os projetos.
- A atividade de ensino na graduação é exercida pela maioria dos docentes do programa.	- Existem docentes que não são responsáveis por projetos de pesquisa. Isso compromete a adequação entre a quantidade de linhas/projeto e o número de docentes permanentes.
- A quantidade de orientadores dentre os docentes permanentes é adequada. Apresentando uma média de 5,7 orientandos por orientador.	- Não conta com apoio institucional externo.
- Todos os docentes do programa têm ministrado disciplina na graduação, o que é positivo.	- Evidências indicam baixa correlação entre o número de docentes que participam dos projetos e o número de docentes que publicam e que orientam dissertações.
	- Dentre os docentes do corpo permanente considerado para fins desse relatório, somente um participa de grupo de pesquisa registrado na Plataforma Lattes do CNPq.
	- Projeto de pesquisa muito aberto, facilmente pode ser perdido o foco no que fora proposto.
	- Buscar financiamentos para os projetos de pesquisa em agências externas (CNPq, FIECE).
	- Projetos apresentados não estão compatíveis com as informações apresentadas no currículo Lattes.
	- Apoio institucional e de infra-estrutura à pesquisa tem quase total dependência de recursos da IES; apenas um aluno possui Bolsa de Órgão Federal.
	- Nem todos os docentes permanentes ministraram pelo menos uma disciplina/ano.
	- A atividade de orientação é desenvolvida por poucos docentes do quadro total de docentes, fazendo com que o número médio de orientando por docente esteja abaixo da média da área.
	- Baixa concentração de aulas para alguns docentes específicos fazendo com que os demais fiquem com um sobrecarga de atividade didática.
	- O grande volume de orientações concluídas ficou por conta de apenas dois docentes.
	- Não existem atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.
	- Análise das disciplinas existentes revela a necessidade de reformulação, pois se constata a presença de programas defasados.
	- Distribuição de orientadores precisa ser mais homogênea.

Fonte: Adaptado de CAPES (2005c)

A partir da leitura dos relatórios de resultados de avaliação continuada (2004) e (2005), disponibilizados pela CAPES (2005c) e CAPES (2006g), individualmente por programa, verifica-se que cabe à Coordenação dos programas de pós-graduação, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado, construir, gerenciar e disponibilizar instrumentos capazes de auxiliar na administração dos mesmos, visando a atender tanto aos órgãos reguladores quanto à demanda e especificidade interna de cada curso, com vistas a promover o aperfeiçoamento contínuo.

Considerando o enfoque descrito, observa-se que as informações do Quadro 4 ao Quadro 14 desempenham papel fundamental na estruturação do modelo para o gerenciamento do PPGC-UFSC, uma vez que os aspectos observados na documentação divulgada pela CAPES em relação à avaliação dos programas da área de administração, contabilidade e turismo, mais especificamente os programas de contabilidade, fornecem subsídios relativos à percepção do avaliador externo, bem como as tendências percebidas pelo mesmo em relação às práticas que influenciam o desempenho do programa.

Com relação à percepção do avaliador externo (CAPES), por exemplo, em relação aos vínculos dos docentes em atividades de ensino, pesquisa, orientação e produção intelectual, fica evidente que estas poderiam, em princípio, estar compatíveis entre si. Uma vez que os resultados de avaliação continuada (2004) e (2005) disponibilizados pela CAPES (2005c) e CAPES (2006g) evidenciam a tendência, relativa aos programas de pós-graduação em contabilidade, para que nas próximas avaliações exista tal compatibilidade como forma de orientação para a excelência do programa.

Considera-se, portanto, que as informações apresentadas neste capítulo de pesquisa teórica foram suficientes para a construção da bagagem teórica quanto às concepções de avaliação no contexto nacional, às tendências observadas no âmbito nacional e internacional, bem como à percepção do órgão avaliador no País. Passa-se, então, ao Capítulo III, o qual descreve as técnicas metodológicas utilizadas para o desenvolvimento do estudo, tanto em relação ao enfoque teórico quanto à metodologia selecionada para a construção do modelo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho, mais especificamente aqueles relacionados ao enquadramento metodológico, às técnicas para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e apresentação do instrumento de intervenção utilizado para a construção do modelo. Salienta-se que o detalhamento das técnicas busca gerar condições de verificabilidade, de tal forma a permitir que outros pesquisadores possam obter resultados semelhantes caso apliquem este arcabouço.

#### 3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A fim de aprimorar os conhecimentos adquiridos, o homem busca, continuamente, explorar o que lhe é pouco familiar. Neste sentido, Cervo e Bervian (2003) entendem que ciência representa a busca constante de explicações e soluções de revisão e reavaliação dos resultados. Portanto, a ciência representa a procura permanente de justificativas, com monitoramento constante de seus efeitos.

Diante disto, disponibilizam-se diversos mecanismos, entre os quais se destaca a pesquisa, como “uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos” (CERVO e BERVIAN, 2003, p. 50). Cruz e Ribeiro (2003, p. 11) definem pesquisa científica como “uma investigação formal, ou seja, estruturada, controlada, sistemática e redigida de acordo com as normas da metodologia valorizada pela ciência”. Nestes termos, a pesquisa científica corresponde ao meio para se alcançar respostas, utilizando-se de metodologias formais, as quais descrevem os procedimentos adotados para alcançar os objetivos propostos. Demo (1991, p. 19) destaca que a metodologia

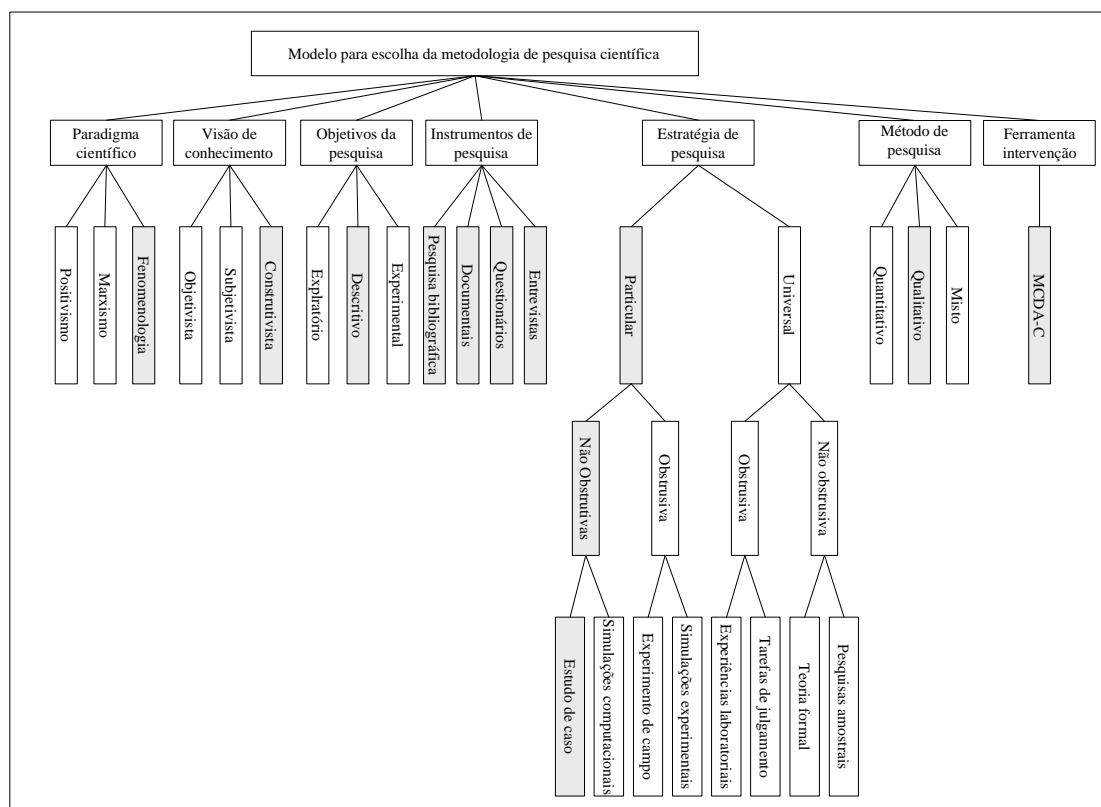
É uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos.

Portanto, a metodologia está vinculada às formas e aos caminhos para atingir o que

se propõe, sendo necessário estabelecer critérios quanto: à natureza da pesquisa, aos objetivos, aos procedimentos, à coleta de dados e à análise de dados.

Para Goldenberg (2001), o enquadramento metodológico busca encontrar a forma mais apropriada para alcançar os objetivos do trabalho, respondendo aos problemas de pesquisa. Assim cada pesquisa tem seu próprio objetivo e busca resolver um problema específico. Por tanto, não existe uma metodologia padrão, ou uma fórmula pronta a ser aplicada no levantamento das informações necessárias para todo e qualquer estudo. É preciso observar o problema e os objetivos estabelecidos na definição da metodologia mais adequada para a pesquisa específica.

O enquadramento metodológico desta pesquisa é subdividido em: objetivos da pesquisa, visão de conhecimento, paradigma científico, estratégia de pesquisa, método de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e ferramenta de intervenção, os quais são visualizados em destaque na Figura 1 os especificamente aplicadas ao estudo.



**Figura 1: Estrutura de enquadramento metodológico do trabalho**

Fonte: Adaptado de Petri (2005)

Este estudo se desenvolve apoiado em características do paradigma científico da fenomenologia, que, segundo Trivinõs (1987, p. 47), “exalta a interpretação do mundo que

surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções e fenômenos”. Nesse sentido, Silva e Menezes (2001) consideram que a fenomenologia se preocupa com a descrição da experiência tal como ela é, sendo a realidade construída socialmente e dependente da compreensão, interpretação e comunicação do pesquisador. A partir dessa percepção, infere-se que nesse enfoque a realidade não é única e pode variar em função do número de interpretações e de comunicações.

Em relação à visão de conhecimento, adota-se a construtivista, a qual é influenciada pelo paradigma da fenomenologia, uma vez que esta é percebida em todas as etapas da construção do modelo (relativa à fase de estruturação), momento em que o modelo é desenvolvido por meio da interação entre o pesquisador e os decisores. As visões pessoais e os objetivos de ambos na compreensão e na construção de conhecimento são essenciais durante o processo de elaboração do modelo desejado.

Ainda quanto à visão do conhecimento construtivista, Roy (1993, 1996) observa que o conhecimento resulta da interação entre o sujeito/pesquisador e o objeto de estudo, considerados igualmente importantes no processo de pesquisa. Por isso, nessa visão não se assumem axiomas como verdades absolutas a serem seguidas, mas a existência de quadros de referência mental que orientam o pesquisador em sua relação com o objetivo de pesquisa. Nesse caso, o objetivo da pesquisa refere-se à construção de um modelo de avaliação de desempenho para o PPGC-UFSC, o qual possui características específicas e se encontra em um processo de consolidação. Desse modo, acredita-se que a visão de conhecimento construtivista parece ser a mais aderente ao trabalho proposto por gerar conhecimento sobre o contexto decisional para o decisor.

Quanto à natureza da pesquisa, esta se enquadra como descritiva, pois, segundo Trivinõs (1987, p. 110), “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços, característicos, [...], seus problemas, [...], seus valores”. Assim, esse tipo de estudo requer uma série de informações acerca do que se deseja pesquisar, ou seja, a pesquisa descritiva promove o conhecimento em relação ao objeto de estudo tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos envolvidos, nesse caso específico o PPGC-UFSC. Ainda em relação à pesquisa descritiva, Cervo e Bervian (2002, p. 66) observam que essa pesquisa normalmente é realizada nas áreas humanas e sociais.

Com relação aos instrumentos de pesquisa selecionados para a coleta de dados, este trabalho faz uso de fontes bibliográficas, documentais, questionários e entrevistas, as quais buscam extrair dados primários e secundários para a construção do estudo em questão.

Nesse sentido, em relação à pesquisa bibliográfica e documental, cabe ao



pesquisador buscar informações em livros, jornais, revistas, cartas, memorandos e em outros documentos que ainda não sofreram nenhum tipo de exame para que sirvam de suporte aos seus estudos (TRIVIÑOS, 1987). A utilização de questionários permite uma aproximação com os indivíduos envolvidos no estudo. Esse recurso serve para descrever determinadas características e medir algumas variáveis (opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas), seja ela de um indivíduo ou de um grupo. As perguntas que compõem o questionário podem ser abertas ou fechadas, e o pesquisador determina o tipo de pergunta a ser utilizada levando em consideração os objetivos pretendidos (RICHARDSON, 1989).

Em relação as entrevistas estas são utilizadas para captar, diretamente do entrevistado, as informações sobre determinado assunto. Triviños (1987) e Richardson (1989) observam que elas se classificam em: estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas.

No que tange a pesquisa bibliográfica, foram consultados livros e artigos, cujo objetivo foi informar o conceito de avaliação da presente dissertação, bem como apresentar as percepções e tendências de estudos, nacionais e internacionais, com vistas a demonstrar a aderência da proposta desta dissertação – construção de um modelo híbrido – às demandas que emergem das produções científicas. Na pesquisa documental foram consultados o PRÓ-COLETA, Ficha de Avaliação e Relatórios anuais, os quais foram obtidos junto a CAPES. Nesta etapa foram pesquisados também os documentos intrínsecos ao PPGC-UFSC.

Finalmente os questionários foram compostos por questões abertas, com vistas a explorar e compreender as percepções dos docentes com relação à avaliação, e as entrevistas não estruturadas foram realizadas com o corpo docente e a coordenação, buscando legitimar as informações obtidas nos questionários. A partir do uso dos instrumentos destacados, procedeu-se à estruturação, em termos da identificação dos objetivos/eixos de avaliação e a identificação do desempenho do PPGC-UFSC, com vistas ao gerenciamento.

Quanto à estratégia de pesquisa, adota-se, a do tipo particular não-obstrusiva, por meio de um estudo de caso, o qual se refere a uma das formas que a pesquisa descritiva pode assumir (CERVO e BERVIAN, 2002). Neste tipo de pesquisa o conhecimento resulta de pesquisas caracterizadas como particulares aplicadas, e que têm a finalidade de gerar conhecimentos de aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, ou seja, os resultados encontrados na aplicação de pesquisas particulares visam apenas à solução daquele problema pontual, naquele momento e dentro de um determinado contexto. Portanto, tais resultados não podem ser generalizados. Na conduta não-obstrusiva, o pesquisador tenta evitar ser tendencioso, buscando interferir o mínimo possível no desenvolvimento da pesquisa

e na discussão dos resultados (BRUYNE, HERMAN e SCHOUTHEETE, 1977).

Neste contexto esta pesquisa é desenvolvida por meio da investigação de um estudo de caso específico. Essa escolha é justificada por se tratar de uma proposta de um modelo de autogerenciamento construído com o objetivo de avaliar o desempenho do PPGC-UFSC. No caso específico busca-se explorar a natureza do programa e proporcionar contribuições para o incremento do conhecimento, formalizado no modelo de avaliação construído. Deste modo espera-se obter maiores conhecimentos quanto aos objetivos/eixo de avaliação que compõem o modelo de avaliação do PPGC-UFSC, com vistas a promover o autogerenciamento, advindos de mecanismos de avaliação externos e internos.

Observa-se que este estudo será desenvolvido por meio da adoção do método de pesquisa qualitativo, o qual segundo Fachin (2003) se denomina sistema de valores, neste caso específico o sistema de valores está relacionado à percepção do corpo docente e coordenação PPGC-UFSC acerca dos elementos que deveriam compor seu modelo de auto-avaliação. Neste sentido este procedimento auxilia a agregar conhecimento não apenas para quem realiza a pesquisa, mas aos indivíduos com quem o pesquisador interage que, de uma forma ou de outra, participam do processo de aprendizagem.

Com relação ao instrumento de intervenção foi selecionada a metodologia Multicritério em Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C), por estar alinhada com as especificidades metodológicas desta pesquisa possibilitando a interação entre os diversos envolvidos no processo de construção do modelo. Assim, ao selecionar esta metodologia, mais especificamente apenas a fase de estruturação, se reafirma a adoção da abordagem qualitativa, uma vez que esta é verificada no âmbito da identificação dos aspectos/eixos a serem avaliados, da estruturação do modelo e da geração de ações de aperfeiçoamento. Pelo fato de esta metodologia não fazer parte do repertório metodológico da Área de Ciências Contábeis, e sim da pesquisa operacional, julgou-se necessário dedicar a ela uma subseção detalhada.

### 3.2 TÉCNICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo conta com a revisão da literatura em dois contextos, nacional e internacional, a fim de se investigar tendências e

procedimentos utilizados para a avaliação de instituições de ensino. Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa é segmentada em três momentos distintos. No primeiro busca-se conceituar a avaliação conforme entendida no contexto nacional, em livros e artigos publicados a partir da década de 90, com vistas a resgatar aqueles aspectos que, segundo os autores pesquisados, necessitam ser observados/considerados em um processo avaliativo.

No segundo momento, foram selecionados artigos publicados no contexto nacional e internacional, a fim de se investigar as tendências informadas por estes estudos quanto a avaliação de instituições de ensino (primeiro grau, segundo grau, nível superior e pós-graduação), com vistas a incorporar novos elementos à etapa de construção do modelo de avaliação interna.

O terceiro e último momento da pesquisa traça um histórico da sistemática de avaliação no país, segundo a instância reguladora (CAPES) buscando subsídios junto ao seu *site*, por meio de pesquisas realizadas nos critérios gerais de avaliação relativa ao triênio 2004 a 2006 e nos seus relatórios de acompanhamento anual, mais especificamente os resultados da avaliação anual 2004 e 2005, sendo estes relativos à área de administração, contabilidade e turismo, limitando-se a investigar os programas em contabilidade.

Após a apresentação do enquadramento metodológico desta dissertação, passa-se ao detalhamento das técnicas aplicadas iniciando pela revisão teórica no âmbito nacional.

### 3.2.1 Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura no âmbito nacional

A revisão da literatura no contexto nacional ocorreu em três momentos específicos. No primeiro momento, procedeu-se à seleção dos periódicos que continham o termo “avaliação” em seu título. Para tanto, realizou-se a busca nos Periódicos/CAPES, porém apenas dois periódicos foram encontrados, conforme mostra o Quadro 15.

**Quadro 15: Periódicos/CAPES identificados no contexto nacional, que contém o termo “avaliação” em seu título**

Nº	Periódicos	Enquadramento	Amostra
1	Avaliação Psicológica	Não aborda o assunto	
2*	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação		Sim

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da busca realizada junto aos Periódicos/CAPES (CAPES, 2006h) verificou-se que o primeiro periódico não abordava o assunto pesquisado. Assim, esta primeira busca se limitou a um único periódico. Identificado o periódico, foram eleitos os artigos por assunto, enfocando o termo “avaliação”. Neste processo foram selecionados quinze artigos, sendo que, a partir da leitura dos seus títulos buscou-se identificar os relacionados à: “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional”. O resultado final da busca pode ser visualizado no Quadro 16.

**Quadro 16: Artigos identificados no Periódico - Ensaio a partir da busca do termo “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional”**

Nº	Periódico	Título do artigo	Autor	Publicado em
1	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Avaliação de Docentes do Ensino Superior: Um Estudo de Caso	Boclin	2004
2	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência	Segenreich	2005
3	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Auto-avaliação Psicossocial de Professores	Souza Filho	2005
4	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Da Construção de Capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: Algumas Reflexões	Brandão, Silva e Palos	2005
5	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	A Avaliação Vista sob o Aspecto da Educação a Distância	Rosa e Maltempi	2006

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da seleção dos artigos, procedeu-se a sua leitura a fim de identificar os seguintes elementos: (a) enfoque abordado, (b) presença de estudo empírico e (c) indicadores. O resultado desta etapa é apresentado no Quadro 17.

**Quadro 17: Classificação dos artigos publicados no periódico Ensaio, segundo sua natureza, seu enfoque e presença de indicadores**

Enfoque abordado	Autor	Estudo de natureza empírica	Apresenta indicadores	Publicado em
Avaliação	Segenreich	-	-	2005
	Brandão, Silva e Palos	-	-	2005
	Rosa e Maltempi	-	Sim	2006
Docentes	Boclin	Sim	Sim	2004
	Souza Filho	Sim	Sim	2005

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se que os artigos selecionados enfocavam: avaliação e docentes, sendo o

primeiro grupo de natureza teórica, enquanto o segundo de natureza empírica.

Por considerar apenas um periódico, Quadro 15, como fonte limitada de informações, optou-se por investigar outros artigos, por meio de duas outras bases: (i) Periódicos Científicos, de Circulação Nacional, Área de Avaliação: Administração, Contabilidade e Turismo, com classificação “A” pela CAPES/QUALIS, Triênio 2004 – 2006; e (ii) biblioteca virtual *Scientific Electronic Library On line* (SCIELO). Observa-se que o levantamento realizado no contexto nacional foi estendido, de tal forma a incluir os anos de 1990 a 2005. Justifica-se o ano de início por ser esta a base selecionada para o referencial teórico da definição de avaliação no âmbito nacional, bem como ao fato de anos anteriores normalmente não se encontrarem disponibilizadas *on-line*.

Ressalta-se também em relação a seleção da base que as informações obtidas junto a CAPES/QUALIS, (CAPES, 2006i), se limitam a listar os periódicos. Deste modo, realizou-se a busca dos mesmos partindo do *International Standard Serial Number* (ISSN) e do nome do periódico junto ao *site* de busca “[www.google.com.br](http://www.google.com.br)”. Esta busca, aliada às informações disponibilizadas pelas CAPES/QUALIS, gerou como resultado os periódicos apresentados no Quadro 18.

**Quadro 18: Periódicos CAPES/QUALIS classificados como ‘A’ Nacional, na área Administração, Contabilidade e Turismo**

(continua)

Nº	Periódicos	Enquadramento	Amostra
1	Revista Brasileira de Economia	Não aborda o assunto	
2	RAE. Revista de Administração de Empresas		Sim
3	RAP. Revista Brasileira de Administração Pública	Resumo	
4	RAUSP. Revista de Administração	Resumo	
5	Ciência da Informação	Não aborda o assunto	
6	Revista de Economia Política	Resumo	
7	Estudos Econômicos. Instituto de Pesquisas Econômicas	Resumo	
8	Serviço Social e Sociedade	Indisponível	
9	Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia	Não aborda o assunto	
10*	Revista Brasileira de Estudos da População		Sim
11*	Psicologia e Sociedade		Sim
12*	Psicologia. Reflexão e Crítica		Sim
13	Estudos Históricos (Rio de Janeiro)	Não aborda o assunto	
14	Comportamento Organizacional e Gestão	Resumo	
15	REAd. Revista Eletrônica de Administração	Não aborda o assunto	
16	O&S. Organizações & Sociedade	Resumo	
17*	Ciência & Saúde Coletiva		Sim

(conclui)

18	Revista Katalysis	Indisponível	
19	Psicologia Ciência e Profissão	Não aborda o assunto	
20	RAC. Revista de Administração Contemporânea		Sim
21	Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR)	Resumo	
22	Revista Contabilidade & Finanças		Sim
23	RAE Eletrônica	Não aborda o assunto	

Fonte: Dados da pesquisa

Referindo-se ao resultado da busca, apenas sete dos vinte e três periódicos que efetivamente compuseram a amostragem satisfizeram objetivamente a pesquisa. Observa-se que os demais foram desconsiderados, pois sete deles não abordavam o assunto pesquisado, outros sete tornaram possível acessar somente os resumos dos artigos e outros dois por estarem indisponíveis. Logo se visualizava, unicamente, o título do artigo.

Ainda em relação ao Quadro 18, salienta-se que a seleção dos artigos ocorreu por meio da leitura dos títulos, sendo que foram considerados para composição da amostragem aqueles que no período identificado, sinalizaram a abordar um dos aspectos: “avaliação institucional”, “avaliação do ensino”, “avaliação educacional”. A partir destes critérios foram identificados 20 (vinte) artigos, os quais podem ser visualizados no Quadro 19.

**Quadro 19: Artigos identificados no Periódicos CAPES/QUALIS, ‘A’ nacional de área administração/turismo, a partir da busca do termo “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional”**

(continua)

Nº	Periódico	Título do artigo	Autor	Publicado em
1	RAC	Teoria Institucional e Gestão Universitária - uma Análise do Processo de Avaliação Institucional na UNIJUÍ	Lopes	1999
2	Psicologia: Reflexão e Crítica	Eficácia Comunicacional dos Docentes do Ensino Superior: Evidência Confirmatória do Construto	Rego	2001
3	Revista Brasileira de Estudos de População	Desigualdades Acadêmicas Induzidas pelo Contexto Escolar	César e Soares	2001
4	Revista Brasileira de Estudos de População	Proposta Metodológica de Elaboração de Indicador Educacional Sintético para os Municípios	Cunha, Perez e Aidar	2001
5	Revista Brasileira de Estudos de População	O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz	Ferrão <i>et al</i>	2001
6	Revista Brasileira de Estudos de População	Educação Infantil e Grupo Populacional de 0 a 6 Anos	Kappel	2001
7	Revista Brasileira de Estudos de População	Diferenciais de Ingresso Escolar em Minas Gerais em 1991, Segundo o Status Migratório: uma aplicação do modelo Profluxo	Ribeiro	2001
8	Revista Brasileira de Estudos de População	A Transição da Escolaridade no Brasil e as Desigualdades Regionais	Rigotti	2001

(conclui)

9	Revista Contabilidade & Finanças – USP	Uma Contribuição à Discussão Sobre a Avaliação de Desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior - Uma Abordagem da Gestão Econômica	Santos	2002
10	Psicologia: Reflexão e Crítica	Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México	Ferreira Assmar e Omar	2002
11	RAE	Mestrado Modalidade Profissional: em busca da identidade	Ruas	2003
12	Ciência e Saúde Coletiva	Avaliação da Qualidade da Formação: contribuição à discussão na área da saúde coletiva	Hortale, Moreira e Koifman	2004
13	Ciência e Saúde Coletiva	Postura Sentada: a eficácia de um programa de educação para escolares	Zapater, Silveira e Vitta	2004
14	Psicologia & Sociedade	O Pesquisador Frente à Avaliação na Pós-Graduação: em pauta novos modos de subjetivação	Axt	2004
15	Psicologia & Sociedade	Da Avaliação da Educação à Educação da Avaliação: o lugar do (a) educador (a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil	Simões	2004
16	Psicologia: Reflexão e Crítica	Ascensão Escolar e Profissionalização de Bons Alunos de Baixa Renda:	Diório e Gomide	2004
17	Ciência e Saúde Coletiva	Desenvolvimento Moral em Formandos de um Curso de Odontologia: uma avaliação construtivista	Freitas, Kovaleski e Boing	2005
18	Psicologia & Sociedade	Quais são as Nossas Diferenças? Reflexões sobre a Convivência com o Diverso em Escolas Italianas	Rodrigues	2005
19	Psicologia: Reflexão e Crítica	Os Motivos de Sucesso, Afiliação e Poder: Perfis Motivacionais de Estudantes de Graduação e Pós-Graduação e sua Relação com Níveis Remuneratórios	Rego <i>et al.</i>	2005
20	Revista Brasileira de Estudos de População	Estimativas de Indicadores de Escolarização com base na Compatibilização de Diferentes Fontes de Dados	Givisiez e Sawyer	2005

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao Quadro 19, merecem destaque alguns comentários, entre eles o pioneirismo de publicação sobre o assunto na área, conforme revista RAC, Lopes (1999), a preocupação da Revista Brasileira de Estudos de População, em 2001 sobre o tema, com a publicação de sete artigos sobre o assunto e, por fim, a revista Psicologia: Reflexão e Crítica que desde 2001, com exceção dos anos de 2003 e 2006, tem mantido um artigo sobre o tema, anualmente em seus exemplares. A partir da seleção dos artigos, a amostragem foi analisada e os artigos foram categorizados segundo o enfoque abordado: avaliação, discentes, gerenciamento, política educacional e ensino, conforme apresentado no Quadro 20.

**Quadro 20: Artigos publicados, no contexto nacional, CAPES/QUALIS, classificados segundo enfoque abordado**

(continua)

Enfoque abordado	Autor	Estudo de natureza empírica	Apresenta indicadores	Publicado em
Avaliação	Lopes	Sim	-	1999
	Axt	-	-	2004
	Simões	-	-	2004

(conclui)

Discentes	César e Soares	Sim	Sim	2001
	Ferrão <i>et al.</i>	Sim	Sim	2001
	Kappel	Sim	Sim	2001
	Ribeiro	Sim	Sim	2001
	Rigotti	Sim	Sim	2001
	Ferreira, Assmar e Omar	Sim	Sim	2002
	Diório e Gomide	Sim	Sim	2004
	Zapater, Silveira e Vitta	Sim	Sim	2004
	Freitas, Kovaleski e Boing	Sim	Sim	2005
	Rego <i>et al.</i>	Sim	Sim	2005
Gerenciamento	Santos	Sim	-	2002
	Ruas	Sim	Sim	2003
Política educacional	Cunha, Perez e Aidar	Sim	Sim	2001
	Givisiez e Sawyer	Sim	Sim	2005
	Rodrigues	-	-	2005
Ensino	Hortale, Moreira e Koifman	-	-	2004
	Rego	Sim	Sim	2001

Fonte: Dados da pesquisa

Dos vinte artigos selecionados, Quadro 20, 50% se dedicaram a focar os discentes, e apenas 10%, o gerenciamento. Destaca-se ainda que os artigos de Axt (2004) e Simões (2004) enfocam a pós-graduação, entretanto não se tratam de estudos empíricos, tampouco apresentam indicadores.

Outra busca por artigos foi realizada junto ao SCIELO, a partir da palavra “avaliação”. Nesta busca foram identificados 911 (novecentos e onze) artigos. Por isso, procedeu-se o refinamento da busca com base nos seguintes termos: “ensino”, “educacional” e “institucional”, resultando deste refinamento 170 artigos. O refinamento da pesquisa SCIELO (2006) gera como resultado palavras compostas a partir de adição de “*and*”, buscou-se identificar os artigos que efetivamente estavam vinculados ao objeto de estudo, por meio da leitura dos títulos dos artigos e resumos, buscando, assim, selecionar os que efetivamente estavam vinculados a: “avaliação de ensino”, “avaliação educacional” e “avaliação institucional”, resultando em 16 (dezesseis) artigos. Esta amostragem, por sua vez, também foi categorizada, conforme Quadro 21.

**Quadro 21: Artigos identificados no SCIELO, a partir da busca do termo “avaliação institucional”, “avaliação do ensino” e “avaliação educacional”**

(continua)

Nº	Periódico	Título do artigo	Autores	Ano de Publicação
1	Cadernos de Saúde Pública	Interdisciplinaridade: sim e não a vasos comunicantes em educação pós-graduada	Sá	1987
2	São Paulo em Perspectiva	Reformas e Realidade o Caso do Ensino das Ciências	Krasilchik	2000



(conclui)

3	São Paulo em Perspectiva	Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais	Castro	2000
4	Horizontes Antropológicos,	Avaliação dos Programas de Pós-Graduação: do ponto de vista de um nativo	Fonseca	2001
5	Psicologia: Reflexão e Crítica	O Estímulo à Criatividade em Programas de Pós-Graduação segundo seus Estudantes	Alencar	2002
6	Cadernos de Saúde Pública	Modelo de Avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto	Hortale	2003
7	Cadernos de Pesquisa	Mestres e Doutores no País: destinos profissionais e políticas de pós-graduação	Velloso	2004
8	Estudos de Psicologia	Construção e Validação de uma Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA)	Vendramini <i>et al.</i>	2004
9	Revista da Associação Médica Brasileira	Análise do Desempenho dos Formandos em relação a Objetivos Educacionais da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, em duas Estruturas Curriculares Distintas	Piccinato <i>et al.</i>	2004
10	Estudos Avançados	Qualidade e Diversidade Institucional na Pós-Graduação Brasileira	Steiner	2005
11	Gestão & Produção	Definição de Atributos Desejáveis para auxiliar a Auto-avaliação dos novos Sistemas de medição Desempenho Organizacional	Figueiredo <i>et al.</i>	2005
12	PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva	Uma Reflexão sobre o Processo de Avaliação das Pós-graduações Brasileiras com Ênfase na Área de Saúde Coletiva	Kerr-Pontes <i>et al.</i>	2005
13	Revista Brasileira de Educação	A Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas	Ramalho e Madeira	2005
14	Revista Brasileira de Educação	O Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas	Horta e Moraes	2005
15	Revista Brasileira de Educação	Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação	Oliveira e Araújo	2005
16	Revista Brasileira de Educação	Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: saberes silenciados em questão	Cunha	2006

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 21 destaca-se os casos de periódicos classificados no Periódicos/CAPES e CAPES/QUALIS, que também se encontravam cadastrados no SCIELO. Estes foram sinalizados no Quadro 15 e Quadro 18 com um asterisco (\*), assim; observa-se que os artigos em duplicidade foram excluídos. No processo de exclusão foi considerada a ordem de realização da pesquisa.

Analisando o Quadro 21, pode-se tecer comentários semelhantes aos efetuados no Quadro 19. Verificou-se que o pioneirismo de publicação sobre o assunto foi da revista Cadernos de Saúde Pública, Sá (1987), seguida da revista RAC, Lopes (1999). A Revista Brasileira de Educação focou o assunto com maior ênfase em 2005 com a publicação de três artigos sobre o tema.

Ainda em relação a busca realizada junto ao SCIELO, destaca-se que, a partir da

seleção dos artigos, a amostragem foi analisada e os artigos foram categorizados segundo o enfoque abordado, isto é, o mesmo procedimento adotado anteriormente (CAPES/QUALIS).

**Quadro 22: Artigos publicados, no contexto nacional, SCIELO, classificados segundo enfoque abordado**

Enfoque abordado	Autor	Estudo empírico	Apresenta indicadores	Publicado em
Ensino	Krasilchik	-	-	2000
	Steiner	-	-	2005
Discentes	Alencar	Sim	Sim	2002
	Velloso	Sim	Sim	2004
	Vendramini <i>et al.</i>	Sim	Sim	2004
Gerenciamento	Castro	-	-	2000
	Figueiredo <i>et al.</i>	-	Sim	2005
Interdisciplinaridade	Sá	-	-	1987
Política educacional	Fonseca	-	-	2001
	Hortale	-	-	2003
	Piccinato <i>et al.</i>	Sim	Sim	2004
	Horta e Moraes	-	-	2005
	Kerr-Pontes <i>et al.</i>	-	-	2005
	Ramalho e Madeira	-	-	2005
	Cunha	Sim	-	2006
	Oliveira e Araújo	-	Sim	2005

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se pela amostragem do Quadro 22, que 56% dos artigos enfocam a pós-graduação, entretanto apenas dois, Alencar (2002) e Velloso (2004), apresentam estudos empíricos e indicadores. Os demais consideram apenas aspectos teóricos.

A síntese das informações obtidas quanto às pesquisas realizadas no contexto nacional, em relação a número de artigos encontrados em cada uma das bases de dados, considerando a categorização dos artigos selecionados, pode ser visualizada no Quadro 23

**Quadro 23: Amostra selecionada a partir das buscas realizadas com contexto nacional**

Categorização dos artigos selecionados	Periódicos/ENSAIO	QUALIS/CAPES	SCIELO	Total de Artigos contexto Nacional
Avaliação	3	3	-	<b>6</b>
Discentes	-	10	3	<b>13</b>
Docente	2	-	-	<b>2</b>
Ensino	-	2	2	<b>4</b>
Gerenciamento	-	2	2	<b>4</b>
Interdisciplinaridade	-	-	1	<b>1</b>
Política educacional	-	3	8	<b>11</b>
<b>Total de Artigos</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>41</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se na Tabela 1 que da amostragem final no contexto nacional (41 artigos),

15% referem-se a avaliação, 32% enfocam os discentes, 5% os docentes, 10% abordam o ensino e o gerenciamento respectivamente, 2% a interdisciplinaridade e 26% a política educacional. Pode-se ainda realizar análise semelhante considerando apenas, os artigos que versavam sobre a pós-graduação, conforme Quadro 24.

**Quadro 24: Amostra selecionada a partir das buscas realizadas com contexto nacional, limitadas apenas a artigos que enfocavam a pós-graduação**

<b>Categorização dos artigos selecionados</b>	<b>Periódicos/ENSAIO</b>	<b>QUALIS/CAPES</b>	<b>SCIELO</b>	<b>Total de Artigos contexto Nacional</b>
Avaliação	-	2	-	<b>2</b>
Discentes	-	-	2	<b>2</b>
Docente	-	-	-	-
Ensino	-	-	1	<b>1</b>
Gerenciamento	-	-	-	-
Interdisciplinaridade	-	-	1	<b>1</b>
Política educacional	-	-	5	<b>5</b>
<b>Total de Artigos</b>	-	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 24 verifica-se que da amostragem final no contexto nacional que enfocam a pós-graduação (11 artigos), ou seja, 27% da amostragem total, 5% referem-se a avaliação, 5% enfocam os discentes, 2% abordam o ensino e a interdisciplinaridade respectivamente, e 13% a política educacional.

Uma vez realizada a pesquisa no contexto nacional, emergiu a preocupação em se averiguar se as conclusões refletem a conformidade internacional. Considerando tal preocupação, a próxima seção se dedica à abordagem dos procedimentos utilizados para selecionar os artigos no âmbito internacional.

### **3.2.2 Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura no âmbito internacional**

O processo teve início de modo similar ao do contexto nacional, realizando a busca no portal CAPES/Periódicos, (CAPES, 2005d), por periódico que continha o termo “*evaluation*” em seu título. Este procedimento se justifica pela crença de que os pesquisadores que trabalham com o tema, “avaliação”, tendem a submeter seus artigos a periódicos devotados ao mesmo termo ou nele especializado. Desta busca, dezenove periódicos foram encontrados, conforme mostra o Quadro 25.

**Quadro 25: Periódicos/CAPEs do contexto internacional, a partir da busca pelo termo “evaluation”**

Nº	Periódicos	Enquadramento	Amostra
1	<i>ACM SIGMETRICS Performance Evaluation Review</i>	Fora do período	
2	<i>American Journal of Evaluation : AJE</i>		Sim
3	<i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i>		Sim
4	<i>Evaluation</i>		Sim
5	<i>Evaluation and Program Planning</i>		Sim
6	<i>Evaluation and the Health Professions</i>	Fora Área	
7	<i>Evaluation Engineering</i>	Fora Área	
8	<i>Evaluation Review: Journal of Applied Social Research</i>		Sim
9	<i>Journal of Evaluation in Clinical Practice: International Journal of Public Health Policy and Health Services Research</i>	Fora Área	
10	<i>Journal of Nondestructive Evaluation</i>		Sim
11	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>		Sim
12	<i>Journal of Social Work Research and Evaluation</i>		Sim
13	<i>Language Resources and Evaluation</i>	Fora Área	
14	<i>Measurement and Evaluation in Counseling and Development</i>		Sim
15	<i>Measurement and Evaluation in Counseling and Development</i>		Sim
16	<i>NDT&amp;E International : Independent Nondestructive Testing and Evaluation</i>		Sim
17	<i>Performance Evaluation</i>		Sim
18	<i>Research in Nondestructive Evaluation</i>		Sim
19	<i>Studies in Educational Evaluation</i>		Sim

Fonte: Dados da pesquisa

Dos dezenove periódicos encontrados, procedeu-se a depuração, no sentido de identificar quais comporiam a amostra. Para isso, três critérios foram estabelecidos, levando-se em conta que os artigos precisariam: (i) estar disponibilizados na íntegra; (ii) delimitar o horizonte de pesquisa, cinco anos (2001 a 2005); e, (iii) tratar de avaliação no contexto educacional. A par destes critérios, cinco periódicos foram desconsiderados: um deles por disponibilizar apenas publicações anteriores a 1994 e quatro por não enfocarem o objeto de estudo (tratam, por exemplo, de avaliação no contexto de engenharia, saúde e linguagem). Observou-se que todos os periódicos disponibilizavam os artigos na íntegra. Assim, este primeiro momento limitou a pesquisa a quatorze periódicos, que constituem a amostra da busca no contexto internacional (Quadro 25), nos quais foi realizada a seleção dos artigos.

No segundo momento, procedeu-se à seleção de artigos por meio da busca nos títulos e resumos dos seguintes termos: “*teaching evaluation*”, “*education evaluation*” e “*institucional evaluation*”, o que gerou a seleção de 228 (duzentos e vinte oito) artigos. Desta seleção apenas os artigos que contemplavam aplicações práticas ou estudos empíricos foram selecionados, reduzindo a amostragem final para 47 (quarenta e sete) artigos, conforme apresentado no Quadro 26.

**Quadro 26: Artigos identificados em Periódicos/CAPES a partir da busca do termo “teaching evaluation”, “education evaluation” e “institutional evaluation”**

(continua)

Nº	Periódico	Título do Artigo	Autores	Ano de Publicação
1	<i>American Journal of Evaluation</i>	<i>Continuous System Level Assessment to Build School Capacity</i>	Smith e Freeman	2002
2	<i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i>	<i>The Effects of Affirmative Action Programs: evidence from the University of California at San Diego</i>	Rose	2005
3	<i>Evaluation</i>	<i>Primary and Secondary Barriers to the Evaluation of Change: evidence from two public sector organizations</i>	Skinner	2004
4	<i>Evaluation</i>	<i>Strategies to Evaluate a University–Industry Knowledge-Exchange Programme</i>	Hanberger e Schild	2004
5	<i>Evaluation</i>	<i>The Influence of Evaluation on Changing Management Systems in Educational Institutions</i>	Reboloso, Ramirez e Cantón	2005
6	<i>Evaluation</i>	<i>Using Evaluation to Create ‘Provisional Stabilities’: bridging innovation in higher education change processes</i>	Sauders, Charlier e Bonamy	2005
7	<i>Evaluation and Program Planning</i>	<i>The Impact of School Mapping in the Development of Education in Tanzania: an assessment of the experiences of six districts</i>	Galabawa, Obeleagu e Miyazawa	2002
8	<i>Evaluation and Program Planning</i>	<i>Information and Communication Technology: models of evaluation in France</i>	Baron and Bruillard	2003
9	<i>Evaluation and program planning</i>	<i>Enabling and Empowering Practices of Kentucky’s School-Based Family Resource Centers: a multiple case study</i>	Kalafat	2004
10	<i>Evaluation review</i>	<i>Correlates of Quality Educational Programs</i>	Chester, et al.	2002
11	<i>Evaluation review</i>	<i>The Development of Science Achievement in Middle and High School</i>	Ma e Wilkins	2002
12	<i>Evaluation review</i>	<i>The Learning Evaluation: a theoretical and empirical exploration</i>	Edelenbos e Buuren	2005
13	<i>International Journal of Educational Development</i>	<i>Education in Countries in Transition Facing Globalization: a case study Croatia</i>	Slaus, Kokotovic e Morivié	2004
14	<i>International Journal of Educational Development</i>	<i>The Search for Quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia</i>	Chapman, Weidman e Mercer	2005
15	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>Teacher Evaluation, Leadership and Learning Organizations</i>	Davis, Ellett e Annunziata	2002
16	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>Web-Based Support for Teacher Evaluation and Professional Growth: the professional assessment and comprehensive evaluation system (PACES)</i>	Ellett, Annunziata e Schiavone	2002
17	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>Parent Surveys for Teacher Evaluation</i>	Peterson, et al.	2003
18	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness in the United Kingdom</i>	Reynolds, Mulis e Treharne	2003
19	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>Teacher Evaluation in the Netherlands and its Relationship to Educational Effectiveness Research.</i>	Reezigt, Creemers e Jong	2003
20	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>Teacher Evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research</i>	Kyriakides e Campbell	2004

(continuação)

21	<i>Journal of Personnel Evaluation in Education</i>	<i>The Ongoing Development of Teacher Evaluation and Curriculum Reform in the People's Republic of China</i>	Liu e Teddlie	2005
22	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Measuring Value Added in Higher Education: Do any of the recent experiences in secondary education in the United Kingdom suggest a way forward?</i>	Rodgers e Ghosh	2001
23	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Total Quality Management in California Public Higher Education</i>	Aly e Akpovi	2001
24	<i>Quality assurance in education</i>	<i>Measuring the Effect of Higher Education on University Students</i>	Tam	2002
25	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>The Need for Education and Training in the Use of the EFQM Model for Quality Management in UK Higher Education Institutions</i>	Ósseo-Asare Jr e Longbottom	2002
26	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Critical Friends: a tool for quality improvement in universities</i>	Andreu, <i>et al.</i>	2003
27	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Design that Supports Service Quality: New Zealand's model.</i>	Omona	2003
28	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Students' Perceptions of Quality in Higher Education</i>	Hill, Lomas e MacGregor	2003
29	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Embedding Quality: the Challenges for Higher Education</i>	Lomas	2004
30	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>The Impact of a National Policy to Enhance Teaching Quality and Status, England, the United Kingdom</i>	Gosling	2004
31	<i>Quality assurance in education</i>	<i>University Education and Employment in Japan: students' perception on employment attributes and implications for university education</i>	O'Neill e Palmer	2004
32	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>An Exploratory Study of Best Lean Sustainability Practices in Higher Education</i>	Comm e Mathaisel	2005
33	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>An Improvement in Instructional Quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference?</i>	Nguyrem, Yoshinari e Shigeji	2005
34	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Hedperf versus Servperf: the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector</i>	Abdullah	2005
35	<i>Quality Assurance in Education</i>	<i>Importance-Performance Analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education</i>	Ngware, Ndirangu	2005
36	<i>Quality assurance in education</i>	<i>Measuring the Determinants of Quality in UK Higher Education: a multinomial logic approach</i>	Rodgers	2005
37	<i>Quality assurance in education</i>	<i>The Congruence of Quality Values in Higher Education</i>	Telford e Masson	2005
38	<i>Quality assurance in education</i>	<i>To What Extent is Higher Education Achievement Conditioned by the Secondary Education Model?</i>	Miguel <i>et al.</i>	2005
39	<i>Quality assurance in education</i>	<i>Towards Understanding the Impeders of Strategy Implementation in Higher Education (HE): A case of HE institutes in Iran</i>	Alashloo, Castka e Sharp	2005
40	<i>Quality assurance in Education</i>	<i>Undergraduate Students' Performance: the case of University of Malaya</i>	Alfan e Othman	2005
41	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>Programme Evaluation as an Instrument for Quality Assurance in a Student-Oriented Educational System</i>	Pletinckx e Segers	2001
42	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>Public School Performance Indicators: problems and recommendations</i>	Visscher	2001
43	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>Framework Relating Outcomes Based Education and the Taxonomy of Educational Objectives</i>	Andrich	2002
44	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>An Evaluation Network for Educational Change</i>	Marchesi <i>et al.</i>	2003

(conclui)

45	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>Evaluating and Improving Educational Material and Tutoring Aspects of Distance Learning Systems</i>	Pierrakeas, Xenos e Pintelas	2003
46	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>Applying Dynamic Evaluation Approach in Education</i>	Grammatikopoulos <i>et al.</i>	2004
47	<i>Studies in Educational Evaluation</i>	<i>Measuring Value Added Effects Across Schools: should schools be compared in performance?</i>	Keeves, Hungi and Afrassa	2005

Fonte: Dados da pesquisa

Como a seleção desta amostragem foi intencionalmente fixada (2001 a 2005) não é possível tecer comentários em relação ao pioneirismo de publicação acerca do assunto, entretanto, em relação ao Quadro 26, observa-se que os periódicos *American Journal of Evaluation* e *Educational Evaluation and Policy Analysis*, enfocaram o assunto apenas em 2002 e 2005 respectivamente. Observou-se também que os periódicos *Evaluation*, *Evaluation and Program Planning*, *Evaluation review*, *International Journal of Educational Development* apresentam publicações esporádicas a respeito, ao passo que os periódicos *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *Quality Assurance in Education* e *Studies in Educational Evaluation* se dedicam em explorar o tema em questão, e que este esteve em destaque em 2005 no *Quality Assurance in Education*.

A amostragem selecionada foi analisada e os artigos foram categorizados segundo o enfoque abordado: aprendizado, conhecimento, gerenciamento da qualidade, sistema educacional, importância familiar, ensino, discentes, docentes, política de avaliação e gerenciamento, conforme é apresentado no Quadro 27.

**Quadro 27: Artigos do contexto internacional, entre 2001 a 2005, com enfoque empírico**

Enfoque abordado	Autor	Estudo empírico	Apresenta indicadores	Publicado em
Aprendizado	Edelenbos e Buuren	Países Baixos	Sim	2005
Conhecimento	MA e Wilkins	Estados Unidos	Sim	2002
Gerenciamento da qualidade	Aly e Akpovi	Califórnia	Não	2001
	Chester <i>et al.</i>	Flórida	Sim	2002
	Lomas	Inglaterra	Sim	2004
	Abdullah	Malásia	Sim	2005
Sistema educacional	Visscher	-	Sim	2001
	Slaus, Kokotovic e Morivié	Croácia	Sim	2004
Importância familiar	Peterson, <i>et al.</i>	-	Sim	2003
	Kalafat	-	Sim	2004
Ensino	Gosling	Inglaterra	Sim	2004
	Ngware, Ndirangu	Kenia	Sim	2005
Avaliação participativa	Sauders, Charlier e Bonamy	União Européia	Sim	2005

(continuação)

Discentes	Rodgers e Ghosh	Reino Unido	Não	2001
	Tam	Hong Kong	Sim	2002
	Marchesi <i>et al.</i>	Espanha	Sim	2003
	Hill, Lomas e MacGregor	-	Sim	2003
	Keeves, Hungi e Afrassa	-	Sim	2005
	Nguyrem, Yoshinari e Shigeji	Japão	Sim	2005
	Alfan e Othman	Malásia	Não	2005
	Miguel <i>et al.</i>	Espanha	Sim	2005
	Rose	Califórnia	Não	2005
Docentes	Telford e Masson	Reino Unido	Sim	2005
	Ellett, Annunziata e Schiavone	Miami	Sim	2002
	Davis, Ellett e Annunziata	Miami	Não	2002
	Andreu, <i>et al.</i>	Espanha	Sim	2003
	Pierrakeas, Xenos e Pintelas	Grécia	Sim	2003
	Reezigt, Creemers e Jong	Países Baixos	Sim	2003
Gerenciamento	Reynolds, Mulis e Treharne	Reino Unido	Sim	2003
	Liu e Teddlie	China	Sim	2005
	Pletinckx e Segers	-	Sim	2001
	Andrich	Austrália	Sim	2002
	Smith e Freeman	Reino Unido	Sim	2002
	Galabawa, Obeleagu e Miyazawa	Tanzânia	Sim	2002
	Osseo-Asare Jr e Longbottom	Reino Unido	Sim	2002
	Baron e Bruillard	França	Não	2003
	Omona	Nova Zelândia	Sim	2003
	O'Neill e Palmer	Austrália	Sim	2004
	Skinner	Reino Unido	Não	2004
	Kyriakides e Campbell	-	Não	2004
	Rodgers	Reino Unido	Não	2005
Política de avaliação	Comm e Mathaisel	Estados Unidos	Sim	2005
	Reboloso, Ramírez e Cantón	Espanha	Não	2005
	Alashloo, Castka e Sharp	Iran	Sim	2005
Política de avaliação	Hanberger e Schild	-	Sim	2004
	Grammatikopoulos <i>et al.</i>	Grécia	Sim	2004
	Chapman, Weidman e Mercer	China	Sim	2005

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se observa no Quadro 27, quatorze dos estudos empíricos pesquisados enfocam a avaliação no âmbito do gerenciamento. Pode-se, então, entender estes dados como sinalizadores de tendência no contexto internacional de focar a referida avaliação, sendo portando estes artigos selecionados para auxiliar na construção da revisão teórica.

Destaca-se que as pesquisas no âmbito nacional, Quadro 20 e Quadro 22, enfocaram principalmente o corpo discente e a política educacional. Ao se comparar este resultado com o obtido na investigação do contexto internacional, observa-se que enquanto no Brasil a preocupação é centrada no aluno e na política educacional, no exterior, a preocupação é centrada no gerenciamento. Outra diferença que merece atenção é o fato de que, no contexto nacional, não emergiram estudos explicitamente e pontualmente preocupados com as



dimensões: “Sistema educacional”, “Ensino”, “Docentes”, “Aprendizado” e “Avaliação participativa”.

Cumpra observar que, dentre estas ausências, três são contempladas no presente estudo, a saber: “Docentes”, “Aprendizado” e “Avaliação participativa”. O “Aprendizado” e “Avaliação participativa” se fazem presentes na condução de base construtivista nos processos de construção do modelo de avaliação, proposto, a partir do uso da MCDA-C.

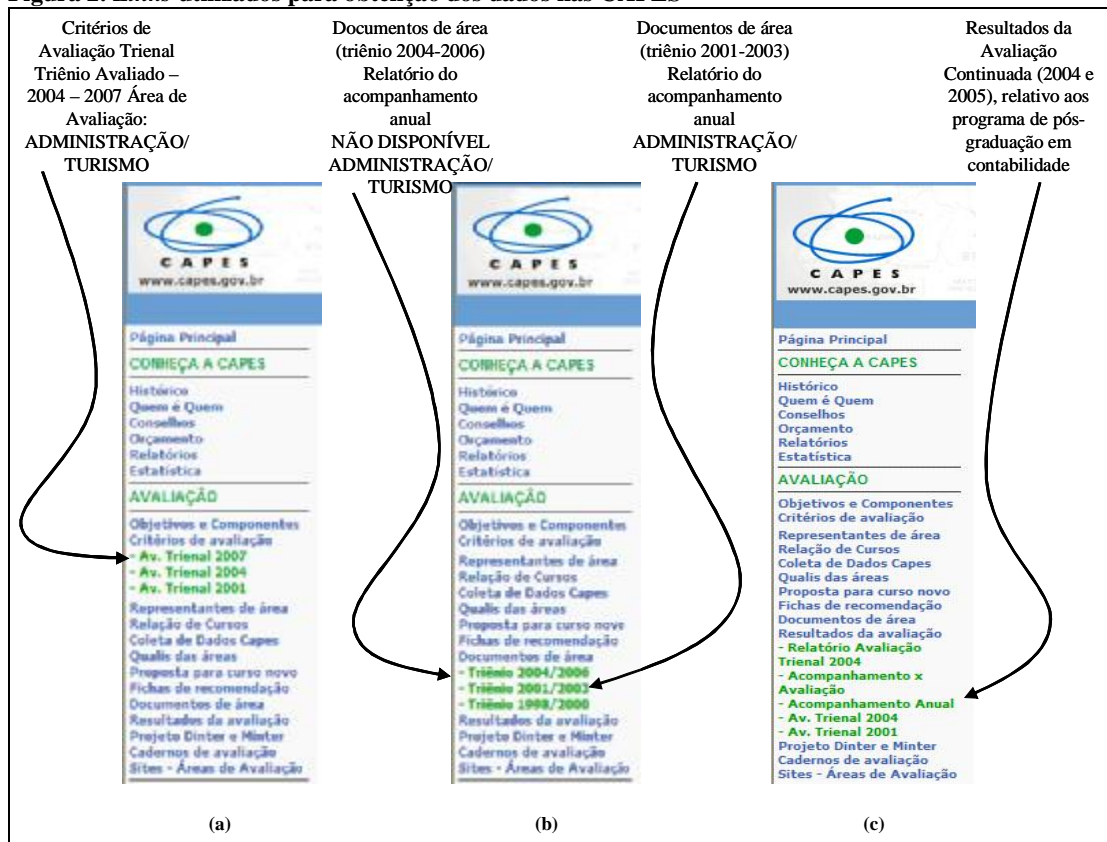
Contudo, antes de iniciar a descrição dos procedimentos metodológicos em relação a MCDA-C, metodologia utilizada para estruturação do modelo, falta a abordagem dos procedimentos utilizados para obtenção de informações em relação à instância regulatória, a qual é apreciada na seção seguinte.

### **3.2.3 Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura da instância regulatória**

As informações relativas a instância regulatória, foram obtidas junto ao *site* da CAPES. O processo se limitou a abordar basicamente os seguintes documentos: critérios de avaliação trienal (2004-2006), documentos da área (2004-2006) e (2001-2003), e resultado de avaliação de acompanhamento anual, mais especificamente os resultados de avaliação continuada (2004) e (2005). Justifica-se a seleção apenas destes documentos, uma vez que o modelo construído está utilizando por base apenas as informações relativas ao triênio da avaliação em vigor, ou seja, triênio (2004-2006).

O primeiro passo para obtenção das informações foi o acesso ao *site* da CAPES, a fim de obter as informações dos relatórios indicados acima. A Figura 2 demonstra os *links* de onde as informações foram extraídas.

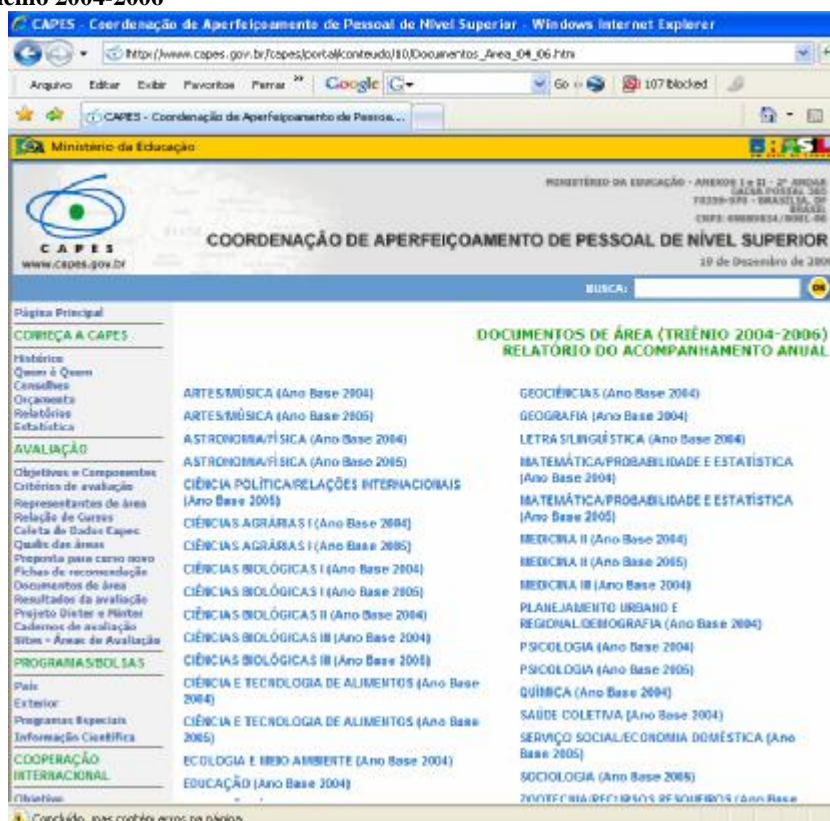
**Figura 2: Links utilizados para obtenção dos dados nas CAPES**



Fonte: CAPES (2006d)

Em relação a Figura 2, cabe acrescentar alguns esclarecimentos, quais sejam: destaca-se que a figura (a) faz menção aos critérios de avaliação trienal 2007, entretanto, sabe-se que o triênio refere-se a 2004-2006, opta-se neste estudo em fazer uso do termo avaliação trienal 2006. Destaca-se ainda que, na figura (b), as informações pertinentes ao documento da área triênio 2004-2006, relativo à área Administração/Contabilidade/Turismo, não se encontravam disponíveis até dezembro de 2006, sendo que as demais áreas optaram em divulgar estas informações anualmente, conforme Figura 3.

**Figura 3: Listagem de áreas de CAPES que divulgam o relatório de acompanhamento anual (2004 e 2005) relativo ao triênio 2004-2006**



Fonte: CAPES (2006d)

Por fim, referindo-se a Figura 3, destaca-se em relação a figura (c) que para o resultado de acompanhamento anual, mais especificamente o resultado de avaliação continuada, para o período 2004 e 2005, foram utilizados critérios diferentes, uma vez que o relatório de avaliação continuada (2004), não faz uso dos parâmetros de avaliação relativos ao triênio 2004-2006, ao passo que o relatório de avaliação continuada (2005) o faz, conforme pode ser visualizado no Quadro 28.

**Quadro 28: Comparação entre os critérios de avaliação trienal (2004 - 2006) e o resultado de avaliação de acompanhamento anual, avaliação continuada 2004 e 2005**

(continua)

Critérios de avaliação trienal (2004 - 2006)	Resultado de avaliação de acompanhamento anual Avaliação continuada (2004)	Resultado de avaliação de acompanhamento anual Avaliação continuada (2005)
<b>I Proposta do Programa</b>	<b>I - Proposta do Programa</b>	<b>I - Proposta Do Programa</b>
I Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	I Coerência e consistência da Proposta do Programa.	I Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).

(continuação)

<p>2 Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.</p> <p>3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>4 Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.</p>	<p>2 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.</p> <p>3 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa.</p> <p>4 Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.</p> <p>5 Infra-estrutura (biblioteca, bases de dados, laboratórios, salas para docentes, discentes e grupos de pesquisa, conforto ambiental, etc.)</p>	<p>2 Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.</p> <p>3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>4 Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes</p>
<b>II - Corpo Docente</b>	<b>II - Corpo Docente</b>	<b>II - Corpo Docente</b>
<p>1 Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).</p> <p>2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.</p> <p>3 Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).</p> <p>4 Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.</p> <p>5 Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.</p> <p>6 Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.</p>	<p>1 Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação.</p> <p>2 Dimensão dos Permanentes relativamente ao corpo docente. Atuação dos Permanentes no Programa.</p> <p>3 Abrangência, especialização dos Permanentes relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação dos Permanentes.</p> <p>4 Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.</p> <p>5 Exogenia dos Permanentes</p>	<p>1 Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).</p> <p>2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.</p> <p>3 Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).</p> <p>4 Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.</p> <p>5 Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.</p> <p>6 Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.</p>
<b>III - Corpo Discente, Teses E Dissertações</b>		<b>III - Corpo Discente, Teses E Dissertações</b>
<p>1 Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</p> <p>2 Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.</p>		<p>1 Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</p> <p>2 Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.</p>

(continuação)

<p>3 Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.</p> <p>4 Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.</p> <p>5 Qualidade das Teses e Dissertações. Outros Indicadores.</p> <p>6 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas da Capes e do CNPq titulados.</p>		<p>3 Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.</p> <p>4 Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.</p> <p>5 Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores.</p> <p>6 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.</p>
	<p><b>III - Atividade de Pesquisa</b></p> <p>1 Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.</p> <p>2 Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.</p> <p>3 Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação dos Permanentes.</p> <p>4 Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.</p> <p>5 Apoio institucional e de infraestrutura à pesquisa (da IES ou de agências externas)</p>	
	<p><b>IV - Atividade de Formação</b></p> <p>1 Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa.</p> <p>2 Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.</p> <p>3 Quantidade de orientadores dos Permanentes relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente.</p> <p>4 Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.</p>	
	<p><b>V - Corpo Discente</b></p> <p>1 Dimensão do corpo discente em relação à dimensão dos Permanentes</p>	

(continuação)

	<p>2 Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.</p> <p>3 Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente.</p> <p>4 Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].</p>	
	<p><b>VI - Teses e Dissertações</b></p> <p>1 Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.</p> <p>2 Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.</p> <p>3 Número de titulados em relação à dimensão dos Permanentes. Participação de outros docentes.</p> <p>4 Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos.</p>	
<b>IV - Produção Intelectual</b>	<b>VII - Produção Intelectual</b>	<b>IV - Produção Intelectual</b>
<p>1 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.</p> <p>2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.</p> <p>3 Outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.).</p> <p>4 Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.</p> <p>5 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de "alto impacto".</p>	<p>1 Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.</p> <p>2 Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.</p> <p>3 Quantidade e regularidade em relação à dimensão dos Permanentes; distribuição da autoria entre os docentes.</p> <p>4 Autoria ou co-autoria de discentes.</p> <p>5 Produção técnica.</p>	<p>1 Publicações qualificadas do programa por docente permanente.</p> <p>2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.</p> <p>3 Outras produções consideradas relevantes (produção, técnica, patentes, produtos etc.)</p> <p>4 Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.</p> <p>5 Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de "alto impacto"</p>
<b>Quesito V – Inserção Social.</b>		<b>V - Inserção Social</b>
<p>1 Inserção e impacto regional ou nacional do programa.</p>		<p>1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.</p>

(conclui)

2 Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação		2 Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.
3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.		3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação:

Fonte: CAPES (2006f), CAPES (2006g), CAPES (2005c)

As informações disponibilizadas pelas CAPES (2006), Quadro 28, quanto ao triênio 2004-2006, demonstra lacunas, quando se compara aos resultados da avaliação de acompanhamento anual, com os obtidos na avaliação continuada 2004 e 2005. Isto se refere ao fato de a primeira (2004-2005) não tomar por base os critérios de avaliação trienal 2004-2006, mas os relativos ao triênio anterior (2001-2003), conforme Quadro 29.

**Quadro 29: Comparação entre os critérios de avaliação trienal (2001 - 2003) e o resultado de avaliação de acompanhamento anual, avaliação continuada 2004**

(continua)

<b>Crítérios de avaliação trienal (2001 - 2003)</b>	<b>Resultado de avaliação de acompanhamento anual Avaliação continuada (2004)</b>
<p><b>I - PROPOSTA DO PROGRAMA</b></p> <p>1 Coerência e consistência da Proposta do Programa.</p> <p>2 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.</p> <p>3 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa à Proposta do Programa</p> <p>4 Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.</p> <p>5 Infra-estrutura (biblioteca, bases de dados, laboratórios, salas para docentes, discentes e grupos de pesquisa, conforto ambiental etc.)</p>	<p><b>I - Proposta do Programa</b></p> <p>1 Coerência e consistência da Proposta do Programa.</p> <p>2 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.</p> <p>3 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa.</p> <p>4 Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.</p> <p>5 Infra-estrutura (biblioteca, bases de dados, laboratórios, salas para docentes, discentes e grupos de pesquisa, conforto ambiental, etc.)</p>
<p><b>II - CORPO DOCENTE</b></p> <p>1 Vínculo, composição e dedicação do corpo docente.</p> <p>2 Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa.</p> <p>3 Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.</p> <p>4 Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.</p> <p>5 Exogenia do Corpo Docente</p>	<p><b>II - Corpo Docente</b></p> <p>1 Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação.</p> <p>2 Dimensão dos Permanentes relativamente ao corpo docente. Atuação dos Permanentes no Programa.</p> <p>3 Abrangência, especialização dos Permanentes relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação dos Permanentes.</p> <p>4 Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.</p> <p>5 Exogenia dos Permanentes</p>
<p><b>III - ATIVIDADES DE PESQUISA</b></p> <p>1 Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.</p> <p>2 Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.</p> <p>3 Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6.</p> <p>4 Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.</p> <p>5 Apoio institucional e de infra-estrutura à pesquisa (da IES ou de agências externas)</p>	<p><b>III - Atividade de Pesquisa</b></p> <p>1 Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.</p> <p>2 Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.</p> <p>3 Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação dos Permanentes.</p> <p>4 Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.</p> <p>5 Apoio institucional e de infra-estrutura à pesquisa (da IES ou de agências externas)</p>

(conclui)

<p><b>IV - ATIVIDADES DE FORMAÇÃO</b></p> <p>1 Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa.</p> <p>2 Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.</p> <p>3 Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente.</p> <p>4 Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.</p>	<p><b>IV - Atividade de Formação</b></p> <p>1 Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa.</p> <p>2 Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.</p> <p>3 Quantidade de orientadores dos Permanentes relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente.</p> <p>4 Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.</p>
<p><b>V - CORPO DISCENTE</b></p> <p>1 Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6.</p> <p>2 Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.</p> <p>3 Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente.</p> <p>4 Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].</p>	<p><b>V - Corpo Discente</b></p> <p>1 Dimensão do corpo discente em relação à dimensão dos Permanentes</p> <p>2 Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.</p> <p>3 Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente.</p> <p>4 Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].</p>
<p><b>VI - TESES E DISSERTAÇÕES</b></p> <p>1 Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.</p> <p>2 Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.</p> <p>3 Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes.</p> <p>4 Qualificação das Comissões Examinadoras. Participação de membros externos.</p>	<p><b>VI - Teses e Dissertações</b></p> <p>1 Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.</p> <p>2 Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.</p> <p>3 Número de titulados em relação à dimensão dos Permanentes. Participação de outros docentes.</p> <p>4 Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos.</p>
<p><b>VII - PRODUÇÃO INTELLECTUAL</b></p> <p>1 Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.</p> <p>2 Quantidade em relação à dimensão do NRD6 e regularidade na distribuição da autoria entre os docentes do referido núcleo</p> <p>3 Qualidade dos veículos de divulgação da produção do NRD6.</p> <p>4 Autoria ou co-autoria de discentes.</p> <p>5 Produção Técnica do Programa</p>	<p><b>VII - Produção Intelectual</b></p> <p>1 Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.</p> <p>2 Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.</p> <p>3 Quantidade e regularidade em relação à dimensão dos Permanentes; distribuição da autoria entre os docentes.</p> <p>4 Autoria ou co-autoria de discentes.</p> <p>5 Produção técnica.</p>

Fonte: CAPES (2005a), CAPES (2005c)

Observa-se que a mudança da estrutura dos relatórios de resultado de avaliação de acompanhamento anual, avaliação continuada 2004 para 2005 não prejudica o desenvolvimento deste estudo, pois mais importante do que a estrutura dos relatórios são as informações apresentadas, uma vez que irão auxiliar na construção do modelo de avaliação, identificando as preocupações da CAPES, e na construção de escalas de avaliação. Para tanto,



as informações do relatório foram extraídas e segmentadas em pontos fortes e fracos, Quadro 5, Quadro 7, Quadro 9, Quadro 11, Quadro 13 e Quadro 14; serão resgatadas no capítulo IV.

Por fim, observa-se que para a construção do modelo integrando a percepção externa e interna, será feito uso dos “critérios de avaliação trienal 2004-2006” e “relatório anual”. Destaca-se que as informações serão hierarquizadas e agrupadas por áreas de preocupação, e são objeto de atenção no capítulo IV.

Considerando que a partir das seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, as quais descrevem as técnicas metodológicas utilizadas para a revisão teórica, pode-se construir a bagagem teórica quanto às concepções no âmbito nacional, tendências no âmbito internacional e percepção do órgão avaliador. Considera-se que seria possível, agora de posse destes conhecimentos começar a desenvolver o modelo no âmbito teórico. Entretanto, antes de iniciar esta etapa faz-se necessário apresentar a conceituação teórica da ferramenta selecionada para a construção do modelo, a ser contemplada na próxima seção.

### 3.3 METODOLOGIA DE MULTICRITÉRIO DE APOIO À DECISÃO CONSTRUTIVISTA: O INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO MODELO

Para o desenvolvimento do modelo de avaliação para o PPGC-UFSC que auxilie no gerenciamento de seu desempenho, contemplando, simultaneamente, os parâmetros da CAPES e o caráter específico do programa, foi selecionada a metodologia multicritério em apoio à decisão construtivista (MCDA-C) como instrumento de intervenção. A razão da escolha se justifica pela sua característica de permitir a interação entre os diversos envolvidos (coordenação e corpo docente), e gerar-lhes aprendizagem a medida que participam do processo de construção do modelo, o qual é realizado entre avanços e recuos, gerando assim uma linguagem comum, a partir de um processo participativo.

Como esta metodologia não é original da área social aplicada, sendo resgatada da área da engenharia, mais especificamente vinculada à pesquisa operacional, antes de se iniciar propriamente a revisão sobre a metodologia, apresenta-se um breve histórico sobre o desenvolvimento desta.

### 3.3.1 Pesquisa Operacional

A Pesquisa Operacional (PO), durante as décadas de 40 a 60, buscava identificar, dentre um conjunto definido de alternativas, a que melhor resolvia o problema em análise. Neste contexto, os pesquisadores direcionavam esforços em desenvolver modelos matemáticos a fim de encontrar a "solução ótima", a qual é inquestionável pelos envolvidos. Esta concepção do problema é informada pela visão objetivista (LANDRY, 1995).

Esta visão considera que os envolvidos entendem da mesma forma os eventos associados ao contexto. Sendo assim, os modelos desenvolvidos constituíam-se em ferramentas para informar os envolvidos, os quais, dentre as alternativas analisadas, poderiam escolher para um dado problema ou contexto (ROY, 1993).

A partir dos anos 1970, segundo Bana e Costa (1993), passa-se a aceitar a hipótese de que a tomada de decisão é um processo social, a qual envolve pessoas e seus valores, bem como as relações de poder entre si. Neste contexto, os esforços dos pesquisadores passaram a ser dirigidos à modelagem do contexto decisional, específico para cada situação, segundo a percepção e valores dos envolvidos no processo decisório.

Como resultado, obtém-se um modelo que apóia os envolvidos na identificação da solução que melhor reflita o contexto em questão. Esta concepção é informada pela visão construtivista, na qual a realidade e os envolvidos são considerados como elementos presentes e complementares. Ou seja, neste enfoque cada envolvido percebe e interpreta, de forma diferente, o contexto. Sendo assim, os modelos construídos (ROY, 1993) constituem-se como legítimos na perspectiva dos envolvidos, uma vez que consideram suas crenças, valores e percepções do contexto e tem o propósito de apoiar sua decisão. Apoiar a decisão, neste contexto, significa desenvolver o entendimento a respeito do contexto decisório, de tal forma que os envolvidos sintam-se confortáveis em tomar uma decisão.

Com estas colocações evidencia-se a existência de duas vertentes na área da Pesquisa Operacional: a visão *hard* e a visão *soft*, as quais são informadas por diferentes premissas e atitudes, conduzindo os envolvidos a diferentes resultados. Destaca-se que a distinção fundamental entre as visões *hard* e *soft* baseia-se no deslocamento de sistemicidade do mundo para o processo de investigação deste (CHECKLAND and SCHOLLES, 1999; ENSSLIN, S, 2002). Este estudo se limita à abordagem da pesquisa operacional *soft*.

### 3.3.2 Pesquisa Operacional *Soft*

Na comunidade científica às metodologias multicritérios podem ser percebidas desde o século XIII, e para sustentar esta afirmação Bana e Costa (1993) destaca o seguinte, como marco histórico que evidencia o interesse da comunidade científica por este método: (a) a carta de Benjamin Franklin em 1772, a qual contempla aspectos relativos à estruturação e avaliação. Mais tarde, em 1972, com a realização do “*First International Conference on Multiple Criteria Decision Making*” (MCDM), na Universidade de Carolina do Sul, de acordo com Vincke (1992), emergem duas situações: (a) o crescente número de artigos publicados em periódicos, (b) o grande número de comunicações feitas sobre assuntos voltados a este tema, em encontros científicos, e (c) o reconhecimento do *Journal o Multi-Criteria Decision Analysis*, com relação às diferenças significativas entre as diversas metodologias e sua expectativa em servir como fonte de debate (DUTRA, 1998).

Destaca-se que a área voltada às metodologias multicritérios gerou dentro de uma mesma comunidade científica, duas escolas (correntes de pensamento) distintas: (a) Francesa *aide la décision*, tem como foco a abordagem construtivista, procurando apoiar a construção de um modelo de juízos de valor com base em hipóteses de trabalho para fazer recomendações e (b) Americana, *decision making*, apoiada na abordagem normativista ou prescritivista, busca descrever um sistema de preferências e elaborar prescrições com base em hipóteses normativas validadas pela realidade descrita (BANA e COSTA, 1993). Estas duas escolas se distinguem, sobretudo, na atitude de cada uma delas, a saber: a *decision making* se preocupa, primordialmente, com a oferta de uma solução ao contexto decisional, enquanto a *aide la décision* se preocupa, primordialmente, com a geração de conhecimento dos envolvidos com relação à situação investigada (IGARASHI, D., ENSSLIN, S., 2006a).

Observa-se, também, que a diferenciação entre as escolas está vinculada a atitude em relação ao tratamento do processo decisório. Dutra (1998, p. 40) destaca que a primeira “enfoca o aspecto de ‘ajuda’ aos [...] envolvidos, objetivando a compreensão e a aprendizagem de seu problema”; ao passo que a segunda, “ênfatiza a ‘tomada de decisão’ [...] objetivando a busca de uma solução ótima”. Neste sentido Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001, p. 57) complementam

O que distingue uma abordagem que visa o Apoio à Decisão com relação a uma abordagem para a tomada de decisão é o paradigma científico em que ela está baseada. No primeiro caso (apoio a decisão) o paradigma utilizado é o

construtivismo [...]. No segundo caso (tomada de decisão) adota-se o paradigma racionalista.

A partir da diferenciação entre as duas escolas, destaca-se que este estudo se desenvolve sob da percepção da Escola Européia. Dentre as metodologias desenvolvidas nesta escola destacam-se o *Soft Systems Methodology* (SSM), o pensamento sistêmico e a metodologia multicritério de apoio a decisão construtivista (MCDA-C). Este estudo realiza um recorte nestas metodologias fazendo uso da MCDA-C, uma vez que esta busca ajudar os envolvidos a compreender e a organizar o conhecimento sobre determinado aspecto, de modo a estruturar um modelo sobre o qual eles poderão basear e fundamentar suas decisões. Cumpre salientar que a MCDA-C, aqui utilizada, segue a linha de pesquisa desenvolvida pelo LabMCDA – Laboratório de Metodologias Multicritério de Apoio à Decisão, vinculado ao Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas (EPS) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em linhas gerais a metodologia MCDA-C: (i) emerge como uma evolução da P.O. (Vincke, 1992), sendo informada por um novo espírito - o reconhecimento dos limites da objetividade (Roy and Vanderpooten, 1996); (ii) modela o contexto decisional, por meio da consideração das convicções e valores dos atores envolvidos no processo decisório, possibilitando a construção de um modelo de avaliação, com base no qual se acredita que as decisões tomadas sejam as mais adequadas para o contexto em questão (ROY, 1990; ROY, 1993; ENSSLIN, ENSSLIN, S, DUTRA, 2000).

Churchill (1990) faz referência ao uso da MCDA-C em situações que envolvam um ‘contexto complexo’, o qual compreende os seguintes aspectos: (a) conflitos de valores e objetivos, (b) múltiplas alternativas, (c) gama imensa de informações qualitativas e quantitativas, muitas vezes incompletas, (d) diferentes relações de poder entre múltiplos interessados, e (e) incertezas.

Uma vez estabelecida a afiliação teórica utilizada neste estudo, passa-se a apresentação da metodologia propriamente dita.

### **3.3.3 Metodologia Multicritério em Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C)**

A seleção da metodologia MCDA-C para auxiliar no processo de construção do

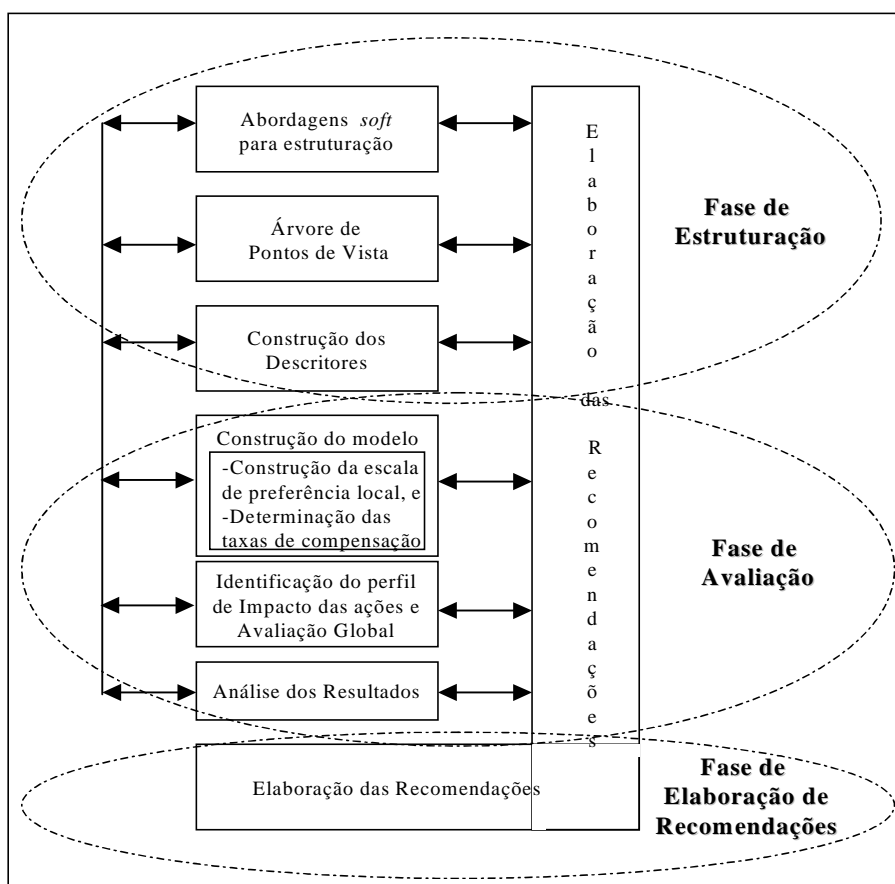
modelo para o gerenciamento do PPGC-UFSC refere-se ao fato de esta metodologia partir do pressuposto de que a tomada de decisão é um processo social, que envolve indivíduos e seus valores e percepções, bem como as relações de poder que se estabelecem entre elas, configurando-se como uma situação complexa (IGARASHI, ENSSLIN, S., 2006a).

A MCDA-C está apoiada no paradigma científico do construtivismo, sendo que este modelo é gradualmente construído, entre avanços e recuos, à medida que os envolvidos aprendem sobre o contexto, sendo indispensável para seu sucesso uma linguagem comum de comunicação entre os intervenientes (envolvidos). Esta linguagem comum é alcançada a partir de um processo participativo.

Neste contexto, adotar a perspectiva construtivista significa acatar os seguintes entendimentos: (i) um problema é configurado como tal se for assim percebido por alguém (tem um ‘dono’); resultante de uma situação percebida como necessitando de intervenção; suficientemente relevante; passível de solução (LANDRY, 1995, p.313); (ii) o entendimento do problema pressupõe a noção de produção de conhecimento por meio da descoberta de como o sujeito valora o contexto onde o objeto se encontra; assim, levam-se em conta os sistemas de valores, convicções e objetivos dos envolvidos, o momento atual e o grau de entendimento do decisor sobre todo o contexto (ENSSLIN, ENSSLIN, S. 2003); e (iii) o reconhecimento do fato de que “não existe apenas um conjunto de ferramentas adequado para esclarecer uma decisão nem existe uma única melhor maneira de fazer uso delas” (ROY, 1993, p. 194).

Na perspectiva da metodologia MCDA, duas convicções básicas informam a modelação da situação investigada, quais sejam, (i) a consideração simultânea dos elementos de natureza objetiva e subjetiva; e (ii) a convicção construtivista que tem a participação e aprendizagem dos decisores como pilares do paradigma que a informa (BANA e COSTA, 1993; BANA e COSTA e PIRLOT, 1997).

Para cumprir sua função, a metodologia MCDA-C faz uso da atividade de apoio à decisão. Esta atividade de apoio à decisão conforme praticada segundo as premissas da metodologia MCDA-C consiste de três fases básicas, diferenciadas, mas intrinsecamente correlacionadas: (i) a estruturação do contexto decisório; (ii) a construção de um modelo de avaliação de alternativas/ações; e, (iii) a formulação de recomendações para os cursos de ações mais satisfatórios (ENSSLIN, ENSSLIN, S., DUTRA, 2000). As fases podem ser visualizadas na Figura 4.



**Figura 4: Processo Decisório sob as perspectivas da MCDA-C**

Fonte: Ensslin, Ensslin.S, Dutra, (2000, p.81)

Conforme Figura 4 a atividade de apoio à decisão conforme praticada segundo as premissas da metodologia MCDA-C consiste das fases de estruturação, avaliação e recomendação. Na fase de estruturação, esta atividade se insere no processo visando o entendimento do problema e de todo o contexto onde o mesmo está inserido. Para alcançar este entendimento, uma representação em forma de estrutura hierárquica de valor – aceita e negociada por todos os decisores – é construída. Esta estrutura representa, de forma organizada, todos aqueles fatores que, para os decisores, são relevantes no processo e segundo os quais as ações serão avaliadas (ENSSLIN, S., 1995). Na fase de avaliação, a atividade de apoio desenvolve um modelo matemático, por meio do qual as ações são avaliadas. Na fase de recomendação, esta atividade procura fornecer subsídios, aos decisores para que estes tenham condições de selecionar a estratégia mais adequada a ser implementada ou para minimizar as fragilidades diagnosticadas ou para alavancar o desempenho global (IGARASHI, ENSSLIN, S., 2006a).

As subseções a seguir exploram, separadamente, as fases de estruturação e

recomendação, objetos centrais deste estudo.

### 3.3.3.1 Fase de Estruturação

A fase de estruturação contempla o primeiro passo do processo decisório, ou seja, caracteriza-se pelo desejo do decisor de que uma situação que lhe pareça conflitante seja trabalhada de modo a lhe parecer mais agradável e este venha a se sentir seguro neste contexto (EDEN, JONES and SIMSAL, 1983).

A fase de estruturação se subdivide em três etapas. A primeira etapa focaliza a definição do problema que é a responsável direta pela compreensão do mesmo e do contexto onde ele está inserido, por meio de (i) identificação do contexto; (ii) identificação das pessoas envolvidas na situação decisional e seleção dos decisores que participarão na construção do modelo; e, (iii) criação do rótulo do contexto – nome que descreva o problema a apoiar a resolução. A segunda etapa da fase de estruturação busca capturar e representar os aspectos considerados fundamentais para avaliar as ações, segundo a percepção dos decisores. Esta representação resulta na visualização dos aspectos/eixos de avaliação a serem avaliados – o que é conhecido na literatura como uma família de Pontos de Vistas Fundamentais (PVF), ou estrutura hierárquica de valor. Cumprida esta etapa, passa-se para a terceira e última etapa, da fase de estruturação, qual seja, a construção do descritor (escala ordinal) para cada eixo de avaliação.

Por se tratar de um processo construtivista, procura-se nesta etapa, proporcionar ao decisor melhor entendimento de seu problema de modo que ele passe a ter uma percepção mais ampla de toda a problemática envolvida.

Na identificação do contexto se indica o “dono” da insatisfação, a fonte da insatisfação, o desempenho atual e o desempenho pretendido. Além disso, é importante mencionar a relevância da situação e a sua factibilidade (se ela é passível de resolução) (CHECKLAND, SCHOLLES, 1999). A identificação e definição destes elementos ocorrem como resultado de entrevistas de natureza semi-estruturada e da utilização da técnica de *brainstorming*.

Dando seqüência, os decisores que participarão na construção do modelo precisam ser identificados. Segundo Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001) os atores classificados de acordo com o tipo e grau de intervenção no processo decisório em: intervenientes e agidos.

Os intervenientes são aqueles que participam diretamente do processo, podendo assumir o papel de decisor: aquele que tem o poder de decidir; e facilitador: aquele que desempenha a tarefa de apoio ao processo decisório (construção do modelo multicritério). Os agidos, por sua vez, são aqueles que sofrem as conseqüências das decisões e participam indiretamente do processo de tomada de decisão, exercendo pressão sobre os intervenientes (ENSSLIN; MONTIBELLER NETO e NORONHA, 2001).

O rótulo (denominação atribuída ao problema) é identificado a partir da interação entre o facilitador e o(s) decisor(es). Para extraí-lo o facilitador escuta os decisores relatarem seu problema. Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001) observam que ao definir o rótulo o facilitador precisa considerar a forma mais adequada segundo a percepção dos decisores, e que este pode ser modificado ou até mesmo alterado devido ao desenvolvimento da compreensão dos decisores em relação à problemática.

Após a definição do contexto, dos atores e do rótulo do problema, passa-se à construção do modelo propriamente dito. Em primeiro lugar são identificados os Elementos Primários de Avaliação (EPAs) que são as primeiras preocupações manifestadas pelos decisores, quando estes confrontam a situação (KEENEY, 1992). Hyman (1998) destaca que uma técnica a ser utilizada para obtenção destes elementos é o *brainstorming*, a qual consiste em “encorajar a criatividade dos atores, uma vez que, é solicitado a eles que expressem todo e qualquer elemento que lhes surja à mente sobre o problema, sem a preocupação com a quantidade de informação explicitada” (DUTRA, 1998, p. 120).

Além do *brainstorming*, como técnica de pesquisa fez-uso também de: pesquisa documental, questionário e entrevista. Com relação a pesquisa documental Marconi e Lakatos (1999, p. 43), observam que ela se baseia em documentos de fonte primária, ou seja “são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir de fonte de informação para a pesquisa científica”. Andrade (1999, p. 41), apresenta um conceito semelhante ao anterior e afirma que as “fontes primárias são constituídas por obras ou textos originais, materiais ainda não trabalhados, sobre determinado assunto”.

Este tipo de pesquisa possibilita a investigação de documentos, bem como a comparação e descrição de tendências, diferenças e outras características. Neste sentido Cervo e Bervian (2003) observam que diferentemente da pesquisa histórica, a pesquisa documental estuda o presente e não o passado. Por outro lado Oliveira (1999, p. 119) considera que este tipo de pesquisa serve como “fonte de informação para o levantamento dos documentos, no sentido de possibilitar o encontro de uma série de informações para comprovar a existência ou



não de uma determinada hipótese”.

Mesmo com o entendimento teórico acerca da pesquisa documental observa-se que foram adicionalmente pesquisados materiais oferecidos por fontes virtuais ou *sites* ([www.ppgc.ufsc.br](http://www.ppgc.ufsc.br) e [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)). A partir do produto dessas buscas foram identificadas as informações que apóiam, principalmente, a construção do Capítulo IV.

Ainda em relação às técnicas de coleta de dados que apóiam o desenvolvimento do Capítulo IV este estudo conta com a aplicação de questionário e entrevista. Destaca-se que o questionário se refere a um método de levantamento de dados primários. De acordo com Andrade (1999, p. 130), o “questionário é um conjunto de perguntas que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador”. Pode ser fechado ou aberto, sendo que neste estudo optou-se pelo questionário aberto, uma vez que o mesmo tinha por objetivo explorar a percepção dos envolvidos. Cervo e Bervian (2003) observam que este método é o mais utilizado, pois extrai, com excelência, as informações desejadas, relacionadas com um problema central, sem a influência do pesquisador. O questionário aplicado encontra-se no Apêndice B, e foi encaminhado a todos os docentes do PPGC-UFSC em agosto/2005, para resposta e devolução até outubro/2005.

Outra técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista. Esta, segundo Marconi e Lakatos (1999), consiste em uma conversa realizada de modo metódico. Neste estudo a entrevista consiste de um processo de perguntas e respostas, na qual a pesquisadora fez as perguntas à coordenação do programa e esta lhe respondeu oralmente.

Andrade (1999, p. 128), salienta que a entrevista “constitui um instrumento eficaz na escolha de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa”. Além disso, o autor observa que a entrevista “pode ter como objetivo averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos e fenômenos”. Como o objetivo da adoção da entrevista neste trabalho está intimamente vinculado à percepção de Andrade (1999), uma vez que ela no estudo teve objetivo de validar não apenas os questionários, mas toda a construção do modelo optou-se pela utilização da entrevista informal ou também conhecida como não estruturada.

Malhotra (2001) observa que este tipo de entrevista não segue um modelo ou seqüência, ela é realizada de forma natural, sendo que por meio da conversa (pesquisador e coordenação), questiona-se as informações de maneira informal. Deste modo, por meio da entrevista pode-se obter informações alinhando às percepções dos docentes e coordenação.

Aos aspectos identificados, por meio do questionário (docentes) atribui-se a denominação Elementos Primários de Avaliação (EPAs). Segundo Bana e Costa (1995) os EPAs constituem as preocupações iniciais dos decisores em relação ao problema a ser

investigado. É preciso estimular os decisores a identificar o maior número possível de EPAs de tal forma que a lista de EPAs seja a mais completa possível, uma vez que estes serão o ponto de partida da construção do modelo (KEENEY, 1992; ENSSLIN; MONTIBELLER NETO e NORONHA, 2001; ZORZI e ENSSLIN, S., 2006).

A partir dos EPA's identificados são construídos os conceitos. Conceituar, “conforme os parâmetros da metodologia MCDA-C, significa descrever o pólo presente, que representa o desejo a ser alcançado com tal EPA, e o pólo oposto psicológico, que representa o oposto ao primeiro conceito, ou também, o aspecto mínimo desejável para tal EPA” (ZORZI, 2006, p.80). A construção desses conceitos visa identificar os objetivos que levaram os decisores a defini-los enquanto preocupações. Somente assim é possível entender o seu significado (PETRI, 2005; PLATT NETO; ENSSLIN, S., e CRUZ, 2006).

Para a construção do conceito a partir do EPA faz-se necessário acrescentar um verbo no infinitivo a cada EPA, o qual representa a preocupação descrita e passa a ser denominado por pólo presente, atividade esta realizada por meio de entrevista; a partir do pólo presente (PP) os decisores são questionados sobre a situação mínima, por eles aceitável, denominada por pólo oposto (PO). Segundo Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001) um conceito só tem sentido quando existem dois pólos que delimitam sua fronteira: o desejável e o mínimo aceitável.

Uma vez convertido os EPAs em conceito e identificado o respectivo oposto, procede-se o agrupamento destes conceitos por área de preocupação, e por hierarquia, obtendo-se conceitos meios e conceitos fins, relacionados ligações de influência.

Com o agrupamento dos conceitos e identificação das relações meio-fim são obtidas as árvores de valor. Sendo assim, a árvore de valor em seu nível hierárquico superior apresenta a indicação do rótulo do problema, logo abaixo do problema são alocadas as áreas de preocupação explicitadas pelos decisores, as quais foram obtidas da ordenação dos conceitos em grupos de preocupação e da classificação meio-fim. Estas preocupações são denominadas Pontos de Vista Fundamentais (PVF's). Em posição hierarquicamente inferior às áreas de interesse são colocados os Pontos de Vista Fundamentais (PVF's) e abaixo dos PVF's são alocados os conceitos relativos a cada um dos grupos de preocupação, observando-se, sempre, a relação meio-fim, sendo que aos níveis inferiores aos PVF's é atribuída a denominação Ponto de Vista Elementar (PVE's). Este processo estará concluído quando for possível a mensuração de cada PVE (CARPES; ENSSLIN e ENSSLIN, S., 2006) objeto de desdobramento dos PVF's levantados.

Antes de se passar à etapa de medição dos PVE's, faz-se necessário resgatar alguns

comentários tecidos por Silva (2005, p. 57) em relação à árvore de valor tais como:

(i) constitui como uma referência estável, a que todos os intervenientes do processo podem sempre recorrer; (ii) fornece uma base comum para a negociação; (iii) auxilia a tarefa de operacionalizar os PVF's, de tal modo a tornar possível avaliar, localmente, as ações potenciais; e, (iv) constitui como base para a construção e utilização de um modelo multicritério para a avaliação (local e global) das ações potenciais.

Compreendidos os benefícios que o uso da estrutura arborescente proporciona passa-se ao último passo da fase de estruturação, momento no qual se procede à construção dos descritores. Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001, p. 145) observam que

Na construção de um critério, duas ferramentas são necessárias: um descritor e uma função de valor associada a tal descritor. Os descritores fornecem um melhor entendimento daquilo que representa a preocupação do decisor ao mensurar uma dimensão do contexto decisório.

Bana e Costa e Silva (1994), em relação ao descritor, destacam que este se refere a um conjunto de níveis, associado a um PVF, o qual descreve os possíveis impactos das ações potenciais. Observam também que na construção de um descritor não pode existir dúvida entre um nível de impacto e outro e que os descritores são ordenados de modo crescente, ou seja, parte-se da pior opção para a melhor, seguindo a direção de preferência de um nível em relação a outro, constituindo uma escala de preferência local para cada PVE.

A construção do descritor para cada eixo de avaliação corresponde a um conjunto de níveis de impacto, representando, de forma não ambígua, os possíveis desempenhos de uma ação, ordenados em termos de preferência, segundo os sistemas de valores dos decisores (BANA e COSTA *et al.*, 1999). Após a construção dos descritores, os decisores identificam dois níveis âncora, 'Neutro' e 'Bom'.

Os níveis de impacto que têm uma performance inferior ao nível âncora, 'Neutro' representam para os decisores uma situação não satisfatória, mas ainda aceitável; os que se situam entre o 'Neutro' e o 'Bom' são os que apresentam desempenho dentro das expectativas dos decisores e os de níveis acima do 'Bom' são aqueles que apresentam um desempenho superior as expectativas, mas ainda assim representam situações factíveis.

A partir do momento que se passa a conhecer o nível 'Neutro', é possível identificar os níveis de impacto positivo ou atrativo (terminologia utilizada por BANA e COSTA e SILVA, 1994), bem como os níveis de impacto repulsivo ou negativo, ou seja, níveis piores do que o 'Neutro'. Deste modo, considera-se que os níveis, 'Bom' e 'Neutro', constituem

pontos de referência.

Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001), observam uma exigência básica em relação ao descritor a qual está relacionada à ambigüidade, e buscando minimizar a ambigüidade Keeney (1992) faz menção a três propriedades: (i) mensurabilidade, o descritor é formado por uma determinada quantidade de níveis de impacto que o detalhem, de forma a eliminar dúvidas quanto à definição do PVF que está sendo analisado; (ii) operacionalidade, para cada ação analisada em relação ao PVF para o qual o descritor foi construído, existiu um e apenas um nível de impacto que represente a consequência desta ação; (iii) compreensibilidade, todos os intervenientes, ao associarem uma ação potencial a um determinado nível de impacto levam em consideração as mesmas informações.

Bana e Costa (1995, p. 24) observa que a fase de estruturação emerge

de forma mais ou menos caótica, “descosida”, e mal definida nas funções a fazer jogar a estes vários elementos. É preciso, pois, classificá-los, torná-los operacionais, encontrar as suas interconexões e incompatibilidades, impõe-se, numa palavra, proceder à estruturação.

Assim, os autores consideram que ao se identificar progressivamente a problemática em questão e ao se proceder ao agrupamento dos pontos de vista, categorizando elementos dispersos, propicia-se aos decisores condições de melhor compreender os elementos que compõem o problema, uma vez houve compartilhamento de informações entre os intervenientes no processo, podendo, então, ser iniciada a avaliação.

### 3.3.3.2 Fase de Recomendação

A atividade de apoio à decisão, na fase de recomendação, procura fornecer subsídios, aos decisores para que estes tenham condições de selecionar a ação/estratégia/alternativa mais adequada a ser implementada ou para minimizar as fragilidades diagnosticadas ou para alavancar o desempenho global. Para tal procede-se uma análise do perfil de desempenho do *status quo* em relação a cada descritor construído, com o objetivo de verificar a necessidade de implementação de ações de melhoria que possam alavancar o desempenho atual (PLATT NETO; ENSSLIN S., e CRUZ, 2006).

De acordo com Petri (2005), se o modelo foi construído dentro das bases da

metodologia MCDA-C, nesse momento é possível identificar os pontos fortes e os pontos fracos das ações potenciais. Esses pontos são identificados tendo por base os dois níveis âncora 'Bom' e 'Neutro' (3.3.3.1). Assim, os decisores conseguem visualizar o desempenho, neste estudo, do programa, e identificar onde intervenção de melhoria se faz necessária (ENSSLIN; DUTRA e ENSSLIN S., 2000).

Neste sentido, o subsídio para a sugestão de ações de recomendação origina-se, exatamente, nos descritores de cada eixo de avaliação/objetivo/aspecto a ser avaliado, uma vez que os níveis que compõem cada descritor representam exatamente, o desejo dos decisores. Assim, ações de melhoria são construídas/propostas, com vistas a fazer com que o desempenho da ação, neste caso do programa, passe do nível atual para um nível superior. Assim, o conhecimento fornecido pelos descritores informa e conduz o processo de ações de aperfeiçoamento. Neste contexto, fica evidenciada a natureza das ações pontuais a serem tomadas, com vistas ao aperfeiçoamento do desempenho do *status quo* (ENSSLIN, S., 2006). Sendo assim, as sugestões de melhorias estão calcadas naquilo que, realmente, constitui as preocupações e preferências dos envolvidos neste contexto decisional.

Apresentado os aspectos teóricos da fase de avaliação e recomendação, passa-se ao capítulo IV, o qual demonstra o processo realizado para a operacionalização da fase, com vistas a construir um modelo da avaliação que atenda aos aceitos de Nevo (2001a) buscando gerar um modelo de avaliação de desempenho que contemple as percepções internas e os quesitos externos ao programa.

## 4 IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO PROPOSTO

Neste capítulo, é apresentada a construção do modelo de autogerenciamento para o PPGC-UFSC, contemplando preocupações internas e quesitos externos ao programa, a partir do uso da metodologia MCDA-C, fase de estruturação. Para fins metodológicos, neste trabalho optou-se segmentar este capítulo em três momentos: (i) contextualização do programa de pós-graduação em contabilidade – PPGC-UFSC; (ii) o processo de estruturação do modelo proposto; e, (iii) demonstração do processo de autogerenciamento para o PPGC-UFSC.

### 4.1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGC-UFSC

O Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGC-UFSC) foi selecionado para este estudo por ser recém-criado, tendo sido homologado em 25/08/2004, pela portaria 2609, no processo de “Avaliação das propostas de novos cursos de mestrado” (CAPES, 2006d).

Nesta proposta, o PPGC-UFSC possui uma área de concentração – Controladoria – com duas linhas de pesquisa, quais sejam: Controle de Gestão e Avaliação de Desempenho e Contabilidade Financeira e Pesquisa em Contabilidade.

A partir destas linhas de pesquisa, tem-se o seguinte conjunto de disciplinas: (i) Disciplinas Obrigatórias: Contabilidade Financeira, Contabilidade Gerencial – 3 créditos, Metodologia da Pesquisa, e Teoria da Contabilidade; (ii) Disciplinas Eletivas: Metodologia do ensino Superior, Gestão do Capital Intelectual, Simulação Gerencial, Finanças Comportamentais, Auditoria, Avaliação de Desempenho, Contabilometria, Controladoria, Gestão do Processo Decisório, Seminários de Dissertação, e Estágio Docência; e, (iii) Disciplinas Optativas: Tópicos Especiais em Contabilidade e Disciplinas de outros cursos de pós-graduação stricto sensu.

Os objetivos gerais do programa são: (i) promover a qualificação de docentes, pesquisadores e profissionais da área contábil; (ii) oportunizar a sistematização e análise da prática profissional do contador numa perspectiva científica; e (iii) estimular o

desenvolvimento de pesquisas na área da contabilidade, com uma abordagem interdisciplinar.

O mestrando precisa cursar um total de 24 créditos em disciplinas, além dos 6 créditos que lhes serão atribuídos para a dissertação. Para cumprir os 24 créditos em disciplinas, o mestrando precisa cursar as quatro disciplinas obrigatórias (12 créditos), e quatro disciplinas eletivas e/ou optativa (12 créditos), respeitando como limite, máximo, o número de 2(duas) disciplinas optativas (6 créditos).

O corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UFSC, atualmente é formado por 11 (onze) doutores da UFSC, sendo 10 (dez) do Departamento de Contabilidade, 1 (um) do Departamento de Engenharia de Produção. Todos os docentes têm regime de dedicação exclusiva, sendo eles, respectivamente: Altair Borgert, Bernadete Limongi, Hans Michael van Bellen, José Alonso Borba, Jurandir Sell Macedo Junior, Luis Alberton, Marcos Laffins, Rogério Lunkes, Ricardo Rodrigo Stark Bernard, Sandra Rolim Ensslin e Leonardo Ensslin.

As atividades do PPGC-UFSC, efetivamente, tiveram início em setembro de 2004 sob a coordenação do Prof. Dr. José Alonso Borba e da Profa. Dra. Sandra Rolim Ensslin, sendo estes re-eleitos em 2006. Observe-se que o programa se encontra diante da necessidade de construir sua identidade institucional em sintonia com a instância reguladora de pós-graduação no país – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em seu *status* atual, o PPGC-UFSC carece de experiência na área de pós-graduação, necessitando, ser avaliado com vistas à sua manutenção e ao seu estabelecimento na comunidade científica da área, no contexto nacional. Este estabelecimento e reconhecimento terão como conseqüência melhoria do conceito junto a CAPES.

Entretanto, falta ao Programa conhecimento de como conseguir identificar as percepções internas, ou seja, carece de diretrizes para alocar esforços internos na direção apontada pela CAPES e, para perceber seu potencial/diferencial e se tornar competitivo no cenário da pós-graduação brasileira. Neste sentido, propõe-se uma intervenção em consonância com: o conceito de avaliação adotado nesta dissertação, os anseios dos pesquisadores verificados nos estudos, do contexto internacional e nacional, com enfoque no gerenciamento e de programas de pós-graduação; e, à perspectiva do órgão avaliador no país.

#### 4.2 CONSTRUÇÃO DO MODELO PROPOSTO: ESTRUTURAÇÃO E PROCESSO PARA O AUTOGERENCIAMENTO

Para a construção do modelo foi selecionada a metodologia Multicritério em Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C), sobretudo por ser calcada nas premissas do construtivismo e da aprendizagem dos decisores, auxiliando a modelar o contexto decisional, a partir das convicções, percepções e valores dos decisores envolvidos no processo decisório. O resultado será um modelo no qual eles possam basear suas decisões (ROY, 1993). Este estudo se propõe construir um modelo de autogerenciamento para o PPGC-UFSC, utilizando como ferramenta de intervenção a metodologia MCDA-C.

As convicções e premissas que informam esta metodologia se baseiam na identificação e organização das percepções dos decisores (coordenação e membros colegiados/docentes do PPGC-UFSC), em sintonia com os quesitos de avaliação do órgão regulador – CAPES.

A construção do modelo é feita por meio de atividades interativas e recursivas, dentre as quais se exploram a fase de estruturação (em termos da representação das percepções internas e externas do PPGC-UFSC), a fase avaliação (em termos da identificação do perfil de desempenho do PPGC-UFSC) e, finalmente, a fase de recomendação (em termos de geração de ações de melhoria). Em linhas gerais, o processo de construção do modelo busca gerar aprendizagem e uniformizar o conhecimento dos decisores, neste caso coordenação e corpo docente, quanto aos aspectos que podem ser considerados na avaliação do programa.

Destaca-se que o estudo se refere a um caso específico (PPGC-UFSC) e, portanto, não irá gerar um modelo universal que possa ser aplicado, na configuração aqui proposta. Por isso, caso outra instituição deseje fazer uso do modelo, recomenda-se que sejam realizados ajustes tais como análise do contexto da instituição e legitimação das percepções dos seus responsáveis (coordenação e docentes). Observa-se que, em um primeiro momento, com a evolução do processo – construção do modelo – busca-se gerar aprendizagem e compreensão mais ampla dos aspectos que o compõem e o quanto contribuem para o desempenho do PPGC-UFSC, conforme a percepção dos docentes e da coordenação do programa.



#### 4.2.1 Fase de Estruturação

Conforme apresentado na subseção 1.4.1 a proposta do presente trabalho é explorar, mais exhaustivamente, a Fase de Estruturação de um modelo multicritério, de tal forma a demonstrar a operacionalização desta fase crucial da construção de um modelo nas bases da metodologia MCDA-C.

Para atender a este objetivo, esta subseção se subdivide em três etapas, quais sejam: definição do problema, representação dos eixos de avaliação e construção dos descritores.

A primeira etapa focaliza a definição do problema, o que se constitui como um momento crucial na construção de um modelo nas bases construtivistas aqui proposta, por proporcionar a compreensão do problema e do contexto onde ele está inserido. Esta etapa é realizada por meio de: (a) identificação do contexto decisório (neste caso, necessidade de um instrumento capaz de auto-avaliar o PPGC-UFSC, com vistas à construção de um modelo híbrido que contemple as percepções externas e internas, de tal forma a possibilitar o seu autogerenciamento); (b) identificação dos envolvidos na situação decisional e seleção dos decisores que participarão na construção do modelo (neste caso, os docentes, por meio de sua manifestação conforme explicitada nas respostas a um questionário; os coordenadores do curso, por meio de sua manifestação conforme explicitada nas respostas a entrevistas, e a CAPES, conforme leitura e interpretação dos quesitos que compõe os documentos pesquisados); (c) criação de um rótulo para o contexto decisional – ‘título’ que descreva e encapsule o problema que motiva a construção do modelo (no presente caso: ‘Construção de um Modelo Híbrido de Avaliação para o PPGC-UFSC, com vistas a seu autogerenciamento’).

A segunda etapa da fase de estruturação busca capturar e representar os aspectos considerados fundamentais para avaliar o desempenho do PPGC-UFSC, segundo a percepção dos decisores (neste caso, coordenação, corpo docente e CAPES). Esta representação proporciona a visualização, em termos de elementos verbais e não verbais (figuras), dos objetivos/eixos de avaliação – o que é conhecido na literatura como uma família de Pontos de Vistas Fundamentais (PVF) ou estrutura hierárquica de valor (KEENEY, 1992). A representação/estrutura gerada utiliza a lógica de decomposição, segundo a qual um ponto de vista mais complexo de ser mensurado é decomposto até que se atinja subpontos de vista passíveis de mensuração (KEENEY, 1992). Esta estrutura apresenta os eixos de avaliação/objetivos/aspectos segundo os quais o PPGC-UFSC será avaliado.

Observe-se que o Modelo Híbrido para o autogerenciamento do PPGC-UFSC foi

informado por dois pilares fundacionais, quais sejam: (i) a CAPES, conforme manifestada textualmente nos documentos Critérios de Avaliação (triênio 2004-2006) e Resultados da avaliação – Acompanhamento Anual (Ano base 2004 e 2005); e (ii) as percepções internas do PPGC-UFSC, conforme manifestação dos docentes e da coordenação, identificada a partir das respostas a um questionário constituído de vinte e uma questões abertas e a entrevistas semi-estruturadas.

O questionário utilizado para identificar as percepções dos docentes e da coordenação do PPGC-UFSC – encaminhado a todos os docentes do curso, em agosto de 2005 e devolvidos, devidamente respondidos, até outubro de 2005 – é composto pelas questões apresentadas no Apêndice B. Cumpre observar que um questionário construído para gerar informações que contemplem o pensamento/perspectiva construtivista que informa a construção do modelo tem uma natureza qualitativa, portanto, refer-se a um questionário formado por questões abertas, de tal forma a capturar as percepções relativas a cada pergunta feita, seguindo a filosofia da metodologia MCDA-C.

O objetivo deste instrumento de coleta de dados é acionar um *brainstorming* (tempestade mental de idéias) de tal forma que seja possível capturar todas as percepções dos decisores. Ilustra-se esta característica qualitativa por meio da transcrição da questão 15: “Imagine que não exista nenhum tipo de restrição (financeira, temporal, referente a recursos humanos, etc), para a melhoria do desempenho atual do PPGC-UFSC: neste caso, que ações poderiam ser implementadas?” (APÊNDICE B).

Este tipo de questão pode gerar respostas imprevistas, resultantes de processos mentais associativos que provocam autoreflexão, cujos efeitos não seriam explicitados, em um outro tipo de procedimento.

Para ilustrar o processo de identificação das preocupações internas do PPGC-UFSC (área de preocupação Corpo Docente), o Quadro 30 apresenta uma das vinte e uma questões do questionário, a Questão 2, acompanhada das respostas fornecidas pelos docentes. Observe-se que a seleção desta questão foi aleatória: o procedimento para construção da questão e para tratamento dos dados gerados foi utilizado das questões que compõe o questionário, apresentado no Apêndice B.

**Quadro 30: Respostas obtidas juntos aos docentes relativa a Questão 2**

<b>Questão 2 - Quais fatores caracterizam, segundo a sua percepção, uma situação de baixo desempenho do PPGC-UFSC?</b>
<b>Docente 1:</b> Professores envolvidos apenas com questões práticas e apenas com questões teóricas; Professores e alunos não preocupados em publicar; professores sem atividade de orientação; Professores sem ministrar disciplinas; professores sem definição de linha de pesquisa específica de atuação.

(continuação)

<b>Docente 2:</b> Pouca orientação dos professores (menos que 5 orientandos por professor); pouca publicação de pesquisa; ausência de atuação como docente e/ou orientador.
<b>Docente 3:</b> endogenia; ausência de experiência profissional por parte dos docentes (consultoria); ausência de salas de aula próprias; dificuldade de acesso a bibliotecas on-line (portais internacionais, outras bibliotecas de universidades); ausência de recursos informatizados e locais de estudo para os discentes; ausência de secretaria própria (física e humana); pouco comprometimento discente (apenas compareçam as aulas); relação orientador orientando apenas quando do período de elaboração da dissertação
<b>Docente 4:</b> O voluntariado, a improdutividade na pesquisas e a não publicação de textos acadêmicos que deverá, sempre, observar às normas técnicas e guardar o devido respeito a autoria.
<b>Docente 5:</b> Acredito que o baixo desempenho do PPGC ficaria caracterizado por dissertações de baixa qualidade e alunos desistentes; enfim, pelo não alcance de seus objetivos.
<b>Docente 6:</b> Professores envolvidos apenas questões praticas ou teóricas, não publicar, não orientar, não lecionar uma disciplina, Professores não definir área especifica
<b>Docente 7:</b> Falta de publicação (internacional, nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e anais); ausência de preocupação com atualização docente (teórica, didática); não participação em congressos/eventos por parte de docentes e discentes; ausência de representantes em cargos políticos (comitês de avaliação, CAPES, INEP); totalidade de discentes em uma única categoria (todos dedicação exclusiva, ou todos vínculos empregatícios).
<b>Docente 8:</b> pouca publicação, publicação concentrada em eventos, não publicar em revistas falta de sincronia entre publicação e linha de pesquisa, docente publicando em todas a áreas, desinteresses dos discentes e docentes, falta de dedicação.
<b>Docente 9:</b> pouca publicação, publicação apenas em eventos, falta de sincronia entre linhas de pesquisa e trabalhos publicados, conflitos entre docentes, falta dedicação do aluno
<b>Docente 10:</b> Não respondeu o questionário
<b>Docente 11:</b> Não respondeu o questionário

Fonte: Dados da pesquisa

Observe-se que este procedimento deu origem a 145 (cento e quarenta e cinco – Apêndice D, coluna EPA) preocupações. O questionário gerou o que, nesta pesquisa, é tecnicamente denominado ‘pólo presente’ - PP (ver 3.3.3.1).

De posse das informações geradas a partir da resposta aos questionários, realizou-se uma entrevista retrospectiva com a coordenação, na qual ela foi convidada a refletir sobre a situação mínima por ela aceitável (tecnicamente denominada ‘pólo oposto’ - PO), para a preocupação original - PP. Esta entrevista retrospectiva tem por objetivo expandir o conhecimento a respeito da preocupação inicial da coordenação, bem como, buscar subsídios para a próxima etapa, a construção das escalas ordinais (aqui denominado descritores) dos eixos de avaliação.

As respostas obtidas, a partir dos instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista, são apresentadas no Quadro 31. Cumpre esclarecer que as 4 (quatro) primeiras colunas do Quadro 31 se referem, respectivamente a: N<sup>o</sup> – ordem de emergência da, segundo a percepção dos docentes; Docente – identificação dos docentes que manifestaram a preocupação, conforme dados coletados a partir do questionário; PP – PO – construção do pólo presente e do respectivo pólo oposto, com base na entrevista com a coordenação; e, Área de Preocupação – explicitação do agrupamento das preocupações por afinidade (as demais

preocupações podem ser visualizadas no Apêndice D).

**Quadro 31: Construção do pólo presente e do pólo oposto e agrupamento por afinidade das preocupações**

Nº	Docente	EPA	Pólo Presente (PP) ... Pólo oposto (PO)	Área de Preocupação
1	1, 5	Planejar, organizar, executar e controlar as atividades do programa	Ter Planejamento, Processos organizacionais com controles... Gerenciar baseado na experiência e ou instituição e/ou bom senso.	1
2	1, 2, 3, 4	desenvolvimento das Ciências Contábeis.	Promover o desenvolvimento das Ciências Contábeis ... Restringir-se apenas a discutir temas atuais na área como já realizado por outros centros	4
3	1, 4, 6, 7	Pouca orientação dos professores (no mínimo 5 alunos por professor)	Estimular os docentes a manterem um número de orientandos de acordo com as orientações da CAPES . . . Ter número de orientandos muito reduzido ou muito elevado.	2
4	1, 7	feedback docente	Gerar feedback para que cada Professor do PPGC-UFSC atenda os requisitos mínimos da CAPES de modo constante ... Gerar feedback as vésperas da avaliação	1
5	1, 2, 4, 6, 7	não atuar apenas como docente e orientador.	Ter docentes com carga equilibrada em atividades de ensino Graduação, e pós-graduação, pesquisa e extensão ... docentes com carga desequilibrada. .	2
6	1, 2, 3, 4, 7	Ser rebaixado na avaliação feita pela Capes	Obter pontuação da CAPES superior a 3 ... Manter pontuação atual	2
7	4	sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil	Realizar atividades para sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil de modo constante ... Parte do corpo docente realiza atividades para sistematizar conhecimentos	2
8	4	socializar conhecimentos relativos à ciência contábil;	Socializar conhecimentos internamente relativos à ciência contábil de modo constante ... Socializar conhecimentos	2
9	4	discutir socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento.	Disseminar socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento ... Discutir a importância da contabilidade	2
10	7	Gerar reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; no corpo discente	Gerar reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; no corpo discente ... Reflexão em alguns dos aspectos	2
11	1, 2, 3, 6, 7	Reconhecimento do programa com divulgação (mídia, revista)	Ser reconhecido pela comunidade científica e social ... Ser mais um.	2
12	1, 3, 4, 6, 7	não conter biblioteca atualizada,	Disponibilizar biblioteca atualizada no centro (on-line, periódicos, livros) ... Restringir-se a biblioteca no centro com livros e periódicos	1

Fonte: Dados da pesquisa

Observe-se que o processo de agrupamento das preocupações resultou, segundo a ótica interna do programa, conforme manifestada na percepção da coordenação, em seis áreas, a saber: '1 Infra-estrutura/Administração', '2 Docente', '3 Ensino', '4 Pesquisa', '5

Extensão’, e ‘6 Relação com ambiente externo’.

Uma vez realizado o agrupamento das preocupações, passa-se ao processo de decomposição/hierarquização das mesmas. Este processo de decomposição das áreas em subáreas adota a estrutura arborescente (família de PVF’s), a qual utiliza a lógica da decomposição em que um ponto de vista mais complexo de ser mensurado é decomposto em subpontos de vista de mais fácil mensuração. Para tanto, busca-se reagrupar as preocupações em um processo de hierarquização, de tal forma que seja possível demonstrar a decomposição de uma preocupação em subpreocupações que correspondem, no Quadro 32, à vinculação dos EPAS elencados as Área de Preocupação, no quadro denominado subárea de Preocupação.

**Quadro 32: Hierarquização do pólo presente e oposto em áreas e Subáreas de Preocupação**

(continua)

Nº	Docente	EPA	Pólo Presente (PP) ... Pólo oposto (PO)	Área de Preocupação	Sub-área de Preocupação
12	1, 3,4, 6, 7	não conter biblioteca atualizada,	Disponibilizar biblioteca atualizada no centro (on-line, periódicos, livros) ... Restringir-se a biblioteca no centro com livros e periódicos	1	1.1
1	1, 5	Planejar, organizar, executar e controlar as atividades do programa	Ter Planejamento, Processos organizacionais com controles... Gerenciar baseado na experiência e ou instituição e/ou bom senso.	1	1.3
4	1, 7	feedback docente	Gerar feedback para que cada Professor do PPGC-UFSC atenda os requisitos mínimos da CAPES de modo constante ... Gerar feedback as vésperas da avaliação	1	1.3
7	4	sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil	Realizar atividades para sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil de modo constante ... Parte do corpo docente realiza atividades para sistematizar conhecimentos	2	2.2
8	4	socializar conhecimentos relativos à ciência contábil;	Socializar conhecimentos internamente relativos à ciência contábil de modo constante ... Socializar conhecimentos	2	2.2
9	4	discutir socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento.	Disseminar socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento ... Discutir a importância da contabilidade	2	2.2
10	7	Gerar reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; no corpo discente	Gerar reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; no corpo discente ... Reflexão em alguns dos aspectos	2	2.2

(conclui)

3	1, 4, 6, 7	Pouca orientação dos professores (no mínimo 5 alunos por professor)	Estimular os docentes a manterem um número de orientandos de acordo com as orientações da CAPES . . . Ter número de orientandos muito reduzido ou muito elevado.	2	2.4
5	1, 2, 4, 6, 7	não atuar apenas como docente e orientador.	Ter docentes com carga equilibrada em atividades de ensino (Graduação, e pós-graduação), pesquisa e extensão ... docentes com carga desequilibrada.	2	2.4
6	1, 2, 3, 4, 7	Ser rebaixado na avaliação feita pela Capes	Obter pontuação da CAPES superior a 3 ... Manter pontuação atual	2	2.4
11	1, 2, 3, 6, 7	Reconhecimento do programa com divulgação (mídia, revista)	Ser reconhecido pela comunidade científica e social ... Ser mais um.	2	2.5
2	1, 2, 3, 4	desenvolvimento das Ciências Contábeis.	Promover o desenvolvimento das Ciências Contábeis ... Restringir-se apenas a discutir temas atuais na área como já realizado por outros centros	4	4.3

Fonte: Dados da pesquisa

Observe-se, a partir do Quadro 30, que o processo de decomposição/hierarquização resultou em 27 (vinte e sete) subáreas de preocupação, sendo 6 (seis) vinculadas à ‘1 Infra-estrutura Administração’, 6 (seis) à ‘2 Docente’, 4 (quatro) à ‘3 Ensino’, 4 (quatro) à ‘4 Pesquisa’, 2 (dois) à ‘5 Extensão’, e 5 (cinco) à ‘6 Relação com ambiente externo’. As subáreas de preocupação são apresentadas, de forma sistematizada, a seguir. Na realidade, esta sistematização apresenta dados similares àqueles apresentados nos Quadros 29 e 30, agora a partir do ponto de entrada fornecido pela subárea de preocupação.

#### ‘1 Infra-estrutura Administração’

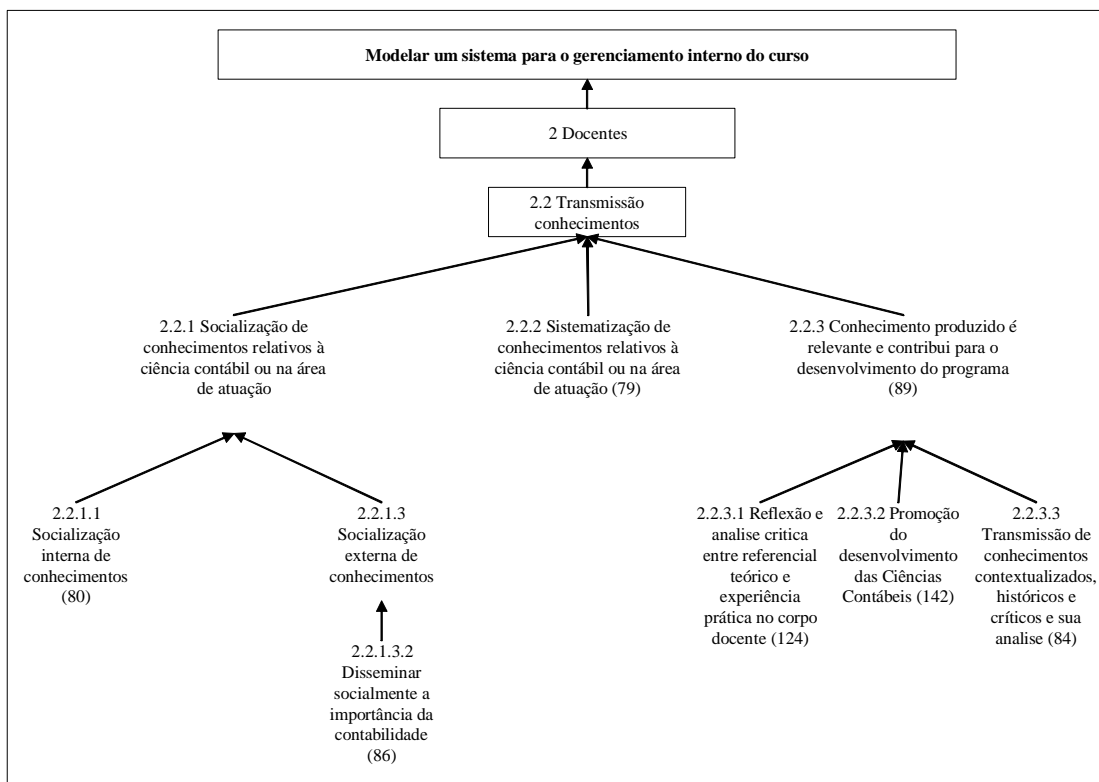
- ‘1.1 Espaço Físico’,
- ‘1.2 Sistema de informação’,
- ‘1.3 Coordenação’,
- ‘1.4 Pessoal de apoio’,
- ‘1.5 Serviço de apoio’,
- ‘1.6 Credenciamento de docentes’,

#### ‘2 Docente’

- ‘2.1 Experiência’,
- ‘2.2 Transmissão de conhecimentos’,
- ‘2.3 Formação’,
- ‘2.4 Dedicção’,

- ‘2.5 Reconhecimento’,
- ‘2.6 Disponibilidade’,
- ‘3 Ensino’
  - ‘3.1 Grade curricular’,
  - ‘3.2 Sinergia graduação’,
  - ‘3.3 Qualificação de alunos’,
  - ‘3.4 Qualidade da dissertação e da defesa’,
- ‘4 Pesquisa’
  - ‘4.1 Recursos’,
  - ‘4.2 Produção intelectual’,
  - ‘4.3 Linhas de pesquisa’,
  - ‘4.4 Participação de discentes’,
- ‘5 Extensão’
  - ‘5.1 Convênios/ Parcerias’,
  - ‘5.2 Produção técnica e tecnológica’,
- ‘6 Relação com ambiente externo’
  - ‘6.1 Alunos’,
  - ‘6.2 Representações (aspectos políticos)’,
  - ‘6.3 Conceito externo’,
  - ‘6.4 Marca’ e
  - ‘6.5 Inserção social’.

Este processo de decomposição das áreas em subáreas e estas em elementos seguem até se obter um elemento passível de avaliação. Keeney (1992) adota a estrutura arborescente (família de PVF's), a qual utiliza a lógica da decomposição em que um ponto de vista mais complexo de ser mensurado é decomposto em subpontos de vista de mais fácil mensuração. A estrutura arborescente também, foi selecionada para demonstrar o processo de hierarquização presente neste estudo. Na Figura 5 pode-se visualizar a hierarquização da área ‘2 Docente’, subáreas ‘2.2 Transmissão de conhecimentos’.



**Figura 5: Estrutura hierárquica de valor da subárea 2.2 Transmissão de conhecimentos**

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 5 mostra a estrutura final da subárea ‘2.2. Transmissão de conhecimentos’, demonstrando a exaustividade do processo de decomposição. Observe-se que os eixos de avaliação ‘2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos’, ‘2.2.1.3.2 Disseminar socialmente a importância da contabilidade’, ‘2.2.2 Sistematização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação’, ‘2.2.3.1 Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática do corpo docente’, ‘2.2.3.2 Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis’, e, ‘2.2.3.3 Transmissão de conhecimentos contextualizados históricos e críticos e sua análise’ estão formulados de tal maneira a permitir, agora a construção de uma escala ordinal de mensuração, que vai culminar na conclusão da Fase de Estruturação.

Observe-se que a Figura 4, na configuração apresentada, ilustra os processos de interação e iteração que fazem parte da natureza construtivista da metodologia MCDA-C: as alterações sofridas ao longo do processo são parte integrante da trajetória de construção de conhecimento dos decisores quanto ao contexto de avaliação do PPGC-UFSC.

Até o presente momento, o processo de construção do modelo atendeu, apenas, as percepções internas do PPGC-UFSC. Entretanto, para se obter um modelo que integre as percepções internas e os quesitos externos, é necessários agregar ao processo de sua



construção os quesitos de avaliação propostos pela instância externa, qual seja, CAPES. Esta agregação de elementos externos ao modelo em construção responde pela presença do termo “Híbrido” na denominação do modelo.

O ponto de estrada da construção do modelo foi a consideração das preocupações internas; a seguir houve um processo de inclusão dos quesitos externos no modelo de autogerenciamento (Apêndice F).

Para tanto, fez-se uso das informações disponíveis nos Critérios de Avaliação (triênio 2004-2006) e Resultados da avaliação – Acompanhamento Anual (Ano base 2004 e 2005) (CAPES, 2006f; CAPES 2006g; CAPES 2005c). A partir da análise dos Critérios de Avaliação (triênio 2004-2006), os quesitos externos foram identificados (CAPES, 2006f) (estas informações são apresentadas no Apêndice A). Observe-se que as informações relativas aos relatórios anuais serão utilizadas, apenas, em um segundo momento, para obtenção de parâmetros quanto às escalas ordinais de avaliação (descritores).

Para demonstrar o hibridismo do modelo proposto (consistindo de percepções internas e externas), foi construído o Quadro 33, o qual destaca os aspectos considerados relevantes na construção do modelo de autogerenciamento. Passa-se, então, a apresentar o Modelo Híbrido construído para a área Corpo Docente, em termos de objetivos/eixos de avaliação, sendo as demais áreas do modelo apresentadas no Apêndice E. Observe-se no Quadro 33, que o símbolo ‘X’, inserido nas diferentes células, sinaliza a origem da preocupação (externa e/ou interna).

**Quadro 33: Cotejamento dos aspectos identificados no modelo híbrido do PPGC-UFSC, identificados para a área Corpo Docente, com as instâncias externa e interna**

(continua)

Objetivos/Eixos de avaliação/Aspectos do Modelo Híbrido	CAPES		Docentes e Coordenação PPGC
	Critério de avaliação trienal 2004 a 2006 (Ficha avaliação)	Relatório avaliação (acompanhamento anual 2004 e 2005)	
2 Docentes			
2.1 Experiência	X	X	X
2.1.1 Disciplina na pós			X
2.1.2 Palestras			X
2.1.3 Orientação dissertação			X
2.1.4 Experiência profissional (consultoria)			X
2.1.5 Apresentação artigos			X
2.1.5.1 Congressos nacionais			X
2.1.5.2 Congressos internacionais			X
2.2 Transmissão conhecimentos			

(continuação)

2.2.1 Socialização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação			X
2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos			X
2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes	X	X	
2.2.1.3 Socialização externa de conhecimentos			X
2.2.1.3.1 Voluntariado	X	X	X
2.2.1.3.2 Disseminar socialmente a importância da contabilidade			X
2.2.2 Sistematização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação			X
2.2.3 Conhecimento produzido é relevante e contribui para o desenvolvimento do programa	X	X	X
2.2.3.1 Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática no corpo docente			X
2.2.3.2 Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis			X
2.2.3.3 Transmissão de conhecimentos contextualizados, históricos e críticos e sua análise			X
2.3 Formação			
2.3.1 Processo de formação continuada, geral e específica	X		X
2.3.1.1 Atualização (teórica, didática)	X		X
2.3.1.2 Formação complementar, cursos (línguas, práticas em computador)			X
2.3.2 Corpo docente com formação diversificada	X	X	X
2.3.2.1 Instituição de formação	X		
2.3.2.2 Área de conhecimento	X		
2.3.3 Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento			X
2.3.4 Trajetória docente	X		
2.3.5 Revalidação de títulos do exterior	X		
2.3.6 Corpo docente composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes	X	X	
2.4 Dedicção			X
2.4.1 Definir número de vagas			X
2.4.1.1 Comprometimento dos docentes frente as vagas ofertadas	X	X	X
2.4.2 Oferta anula de disciplina			X
2.4.2.1 Oferta de 1 disciplina	X	X	
2.4.2.2 Oferta de 2 disciplinas			X
2.4.2.3 Ministrar a mesma disciplina a cada dois anos			X
2.4.3 Tempo médio de titulação	X	X	X
2.4.4 Disciplinas ministradas na graduação	X	X	X
2.4.5 Orientações na graduação			X
2.5 Reconhecimento			
2.5.1 Bolsas de pesquisa	X		X
2.5.1.1 CNPQ	X		
2.5.1.2 CAPES	X		

(conclui)

2.5.1.3 PIBIC/ Iniciação científica	X		
2.5.1.4 Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)			X
2.5.2 Prestígio junto a comunidade científica e aos alunos			X
2.5.2.1 Convites de outras instituições para proferir palestras, participar de comissões de bancas examinadoras	X		X
2.5.2.2 Convite para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)	X		X
2.5.2.3 Publicação em periódicos internacionais, nacionais, livros e capítulo de livros	X		X
2.5.2.4 Premiações	X		X
2.5.3 Grupo de pesquisa registrado no CNPQ	X	X	
2.6 Disponibilidade			
2.6.1 Existir relação orientando por orientador desde o ingresso			X
2.6.2 Horário de atendimento ao corpo discente			X

Fonte: Dados da pesquisa

Como se verifica no Quadro 33, os dois pilares fundacionais (CAPES e PPGC-UFSC) do modelo híbrido construído para o PPGC-UFC se fazem presentes na composição dos objetivos/aspectos a serem avaliados.

A leitura deste quadro sugere a importância de se contemplar os critérios advindos de mecanismos avaliatórios externos, combinando-os com as especificidades do programa, em uma sistemática de avaliação que pretenda obter maior eficiência e eficácia. Esta afirmação é fundamentada pela emergência de eixos de avaliação/especificidades dos mecanismos internos/objetivos, não capturados pelo mecanismo de avaliação externo. Dentre as especificidades, citam-se: ‘2.2.1.3 Socialização externa de conhecimentos’, ‘2.2.3.1 Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática do corpo docente’, ‘2.2.3.2 Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis’, ‘2.2.3.3 Transmissão e análise de conhecimentos contextualizados, históricos e críticos’, ‘2.3.3 Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento’. Cumpre ressaltar que tais objetivos são considerados fundamentais para uma autoavaliação do PPGC-UFSC, conforme a percepção da coordenação e do corpo docente do programa. Uma avaliação que exclua tais objetivos corre o risco de desconsiderar eixos centrais para alavancagem do programa, segundo seus componentes. Esta reflexão ecoa as preocupações de Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005), que sinalizam a necessidade de participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação. A reflexão está, ainda, em sintonia com a afirmação de Lousada e

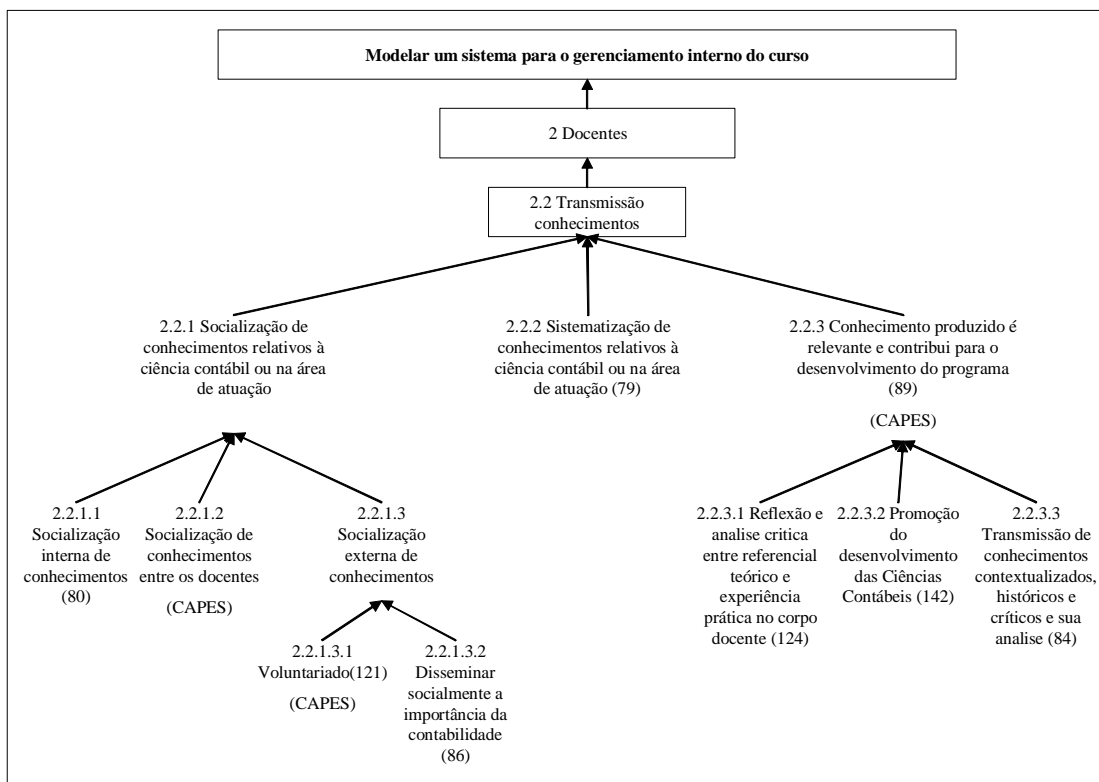
Martins (2005, p.76) (ver 2.2), no que se refere à inclusão das modalidades interna e externa de avaliação de cursos, sendo a interna “desenvolvida pelos integrantes da própria instituição e coordenada por comissões responsáveis”. O argumento desenvolvido nesta dissertação é que o modelo híbrido aqui proposto consegue construir mecanismos de autoavaliação para o PPGC-UFSC, legitimados pelos próprios componentes do programa.

O Quadro 33 mostra, também, que alguns eixos de avaliação apontados pela CAPES parecem não ser preocupações primárias dos docentes e da coordenação, uma vez que não foram explicitadas. Dentre estas, citam-se: ‘2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre docentes’; ‘2.3.4 Trajetória docente’; ‘2.3.5 Revalidação de títulos do exterior’; ‘2.3.6 Corpo docente composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes’; e ‘2.5.3 Grupo de pesquisa registrado no CNPQ’.

O Quadro 33 mostra, também, casos de coincidência entre a perspectiva interna e a externa. Tais pontos coincidentes podem ser lidos como reiteração da importância do quesito em questão. Por exemplo, o objetivo ‘2.4.3 Tempo Médio de Titulação (TMT)’ constitui preocupação interna e externa devendo, portanto, ser levado em conta na busca pela excelência do programa. Outras preocupações comuns foram traduzidas em objetivos, dentre os quais, citam-se: ‘2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos’; ‘2.2.1.3.1 Voluntariado (socialização externa de conhecimentos)’; ‘2.2.2 Sistematização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação’; ‘2.3.1.1 Atualização periódica (teórica, didática)’; ‘2.3.2.1 Instituição de formação’; ‘2.3.2.2 Área de conhecimento’; ‘2.4.4 Disciplinas ministradas na graduação’; ‘2.4.5 Orientações na graduação’; e ‘2.5.2.1 Convites de outras instituições para proferir palestras , participar de comissões de bancas examinadoras’.

Com a combinação dos aspectos internos e externos, a partir da identificação das preocupações comuns a ambos, das preocupações apenas inerentes ao âmbito interno ou ainda apenas inerente ao âmbito externo, conforme visualizadas no Quadro 33, busca-se agregar os elementos antes não contemplados no modelo de autogerenciamento, para demonstrar as alterações inserindo na Figura 5 as preocupações externas, antes não contempladas no modelo.

Observa-se, portanto, que a Figura 6, refere-se à atualização da Figura 5, e passa a contemplar aspectos internos e externos relativos a área ‘2 Docente’, subáreas ‘2.2 Transmissão de conhecimentos’.



**Figura 6: Estrutura hierárquica de valor contemplando os aspectos internos e externos**

Fonte: Dados da pesquisa

Observe-se que a Figura 5 amplia as informações constantes da Figura 4, no sentido de apresentar os quesitos do mecanismo externo, sinalizadas com a indicação ‘(CAPES)’.

Até o presente momento, foi possível identificar e representar os eixos de avaliação/objetivos do modelo híbrido do PPGC-UFSC. A questão que se coloca, agora, é como estes objetivos serão avaliados. Neste sentido, faz-se necessária a construção de escalas ordinais (3.3.3.1) que possibilitem a identificação do desempenho do PPGC-UFSC em cada objetivo. Desta forma, as escalas ordinais permitem a avaliação de forma pontual, o que vem por subsidiar o processo de autogerenciamento do programa.

Para a construção das escalas ordinais (denominadas ‘descritores’), a origem da preocupação/objetivo (CAPES ou PPGC), foi resgatada (Quadro 33 e Figura 6), de tal forma que as escalas fossem informadas por estas bases. Ou seja, o processo para a construção dos descritores foi informado pelo pilar(es) que deu origem ao eixo de avaliação. Por exemplo, quando as preocupações advindas dos quesitos externos, eram quantitativas a etapa de construção dos descritores observou unicamente critérios da CAPES; as fichas de avaliação (Critérios de Avaliação e Acompanhamento: 2004-2006, (CAPES, 2006f)) forneceram subsídios para a construção dos descritores. Quando as preocupações eram advindas tanto dos

quesitos externos qualitativos quanto das percepções internas, configurando-se como mistos, a construção dos decritores foi informada tanto pelos parâmetros da CAPES (Relatórios anuais: 2004 e 2005; CAPES, 2006g; CAPES, 2005c), quanto pelas percepções do corpo docente e coordenadores (questionários e entrevistas). Quando as preocupações eram advindas do corpo docente e coordenação, a etapa de construção dos descritores observou unicamente a estes.

No Quadro 34 pode-se visualizar o descritor construído para o eixo de avaliação ‘2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes’. Observe-se que esta preocupação tem origem no mecanismo externo (Quadro 33): Critérios de avaliação 2004-2006 (CAPES, 2006) e Relatório de Acompanhamento.

**Quadro 34: Descritor do eixo de avaliação ‘2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes’**

Número de Níveis	Nível de ancoragem	Descrição
N6		Todos os docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N5	BOM	De 90% a 99% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N4		De 80% a 89% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N3	NEUTRO	De 70% a 79% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N2		De 61% a 69% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N1		60% ou menos dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro

Fonte: Dados da pesquisa

Ou seja, dentro da concepção do gerenciamento do PPGC-UFSC, estas informações podem ser lidas da seguinte forma: o PPGC-UFSC terá como meta que 90% a 99% dos docentes permanentes sejam responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participem de mais outro; como desempenho mínimo, que 70% a 79% dos docentes permanentes sejam responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participem de mais outro; como desempenho a ser penalizado, caso 69% ou menos dos docentes permanentes sejam responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participem de mais outro.

Outro exemplo de descritor refere-se aos mistos, ou seja, contempla parâmetros da CAPES, quando a mesma sinaliza tendências quanto aos aspectos de modo negativo ou positivo (neutro ou bom) e parâmetros inerentes ao programa. Para exemplificar este caso, foi selecionado o descritor da preocupação ‘2.2.1.3.1 Voluntariado’, Quadro 35.

**Quadro 35: Descritor do eixo de avaliação 2.2.1.3.1 Voluntariado**

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Foram realizados 5 ou mais trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N5		Foram realizados 4 trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N4	BOM	Foram realizados 3 trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N3		Foram realizados 2 trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N2	NEUTRO	Foi realizado 1 trabalho voluntário junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N1		Não foram realizados trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano

Fonte: Elaborada pela autora

Neste caso, verifica-se que houve preocupação tanto interna quanto externa em relação ao aspecto avaliado. Entretanto, na ótica da CAPES, este quesito estaria mais próximo à inserção social, item considerado enquanto avaliação qualitativa. A partir da leitura dos critérios de avaliação e dos relatórios anuais, observaram-se preocupações em relação à atuação voluntária quanto a gerar impacto na região onde o programa está inserido, bem como à participação dos discentes neste processo. Com a identificação destes elementos no âmbito externo, buscou-se contemplá-los no modelo. Contudo, não havia uma descrição quanto ao número de atuação e, neste sentido, houve interação com a percepção interna, fazendo com que a coordenação do programa mediante entrevista, definisse a quantidade de trabalho voluntário na construção da escala de avaliação.

Ainda, neste processo, considerou-se que a realização de um trabalho ao ano como nível neutro, por se entender que a CAPES espera ações do programa neste sentido, por isso, caso o programa não realize trabalho voluntário, ele será penalizado. Também foram considerados três trabalhos ao ano como nível bom, pois a coordenação considera que, frente ao porte do programa, esta seria uma atuação tida como ao nível de mercado e a atuação de 5 trabalhos ao ano como limite máximo, uma vez que, frente ao número total de discentes e docentes, foi o número máximo de trabalhos considerado pela coordenação anualmente factível de ser realizado.

Ainda em relação aos casos de a origem ser os dois pilares, salienta-se que mesmo, em caso de coincidência de preocupação diferenças existiam no que tange à interpretação do objetivo. Neste caso as informações foram agrupadas, buscando fortalecer o instrumento de avaliação. Como ilustração, cita-se, novamente, o caso do TMT: enquanto o relatório anual, ano base 2004, sinaliza um tempo médio de 18 meses como tendência de excelência, a ficha

de avaliação, nos Critérios de Avaliação triênio 2004-2006, sinaliza até 30 meses. Assim, a partir dos dois prazos anteriores, a percepção interna do PPGC-UFSC sugere 24 meses. Estes dados apenas se tornaram evidentes com a estruturação do modelo híbrido, o que permite um processo de gerenciamento a partir do modelo construído.

Observe-se que nos casos em que não houve a mesma preocupação pelos dois pilares fundacionais, o descritor deste objetivo teve como suporte informacional, o pilar que lhe deu origem, por exemplo, aspecto ‘2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos’, exclusivamente preocupação interna, conforme Quadro 36.

**Quadro 36: Descritor do eixo de avaliação 2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos**

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Houveram 3 ou mais eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade
N3	BOM	Houveram 2 eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade
N2		Houve 1 evento envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade
N1	NEUTRO	Não houveram eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade

Fonte: Elaborada pela autora

Como este objetivo foi preocupação do corpo docente do programa, logo, não foi identificada a sinalização da CAPES quanto à avaliação do quesito. Por isto, a coordenação considerou por meio de entrevista que, caso o programa não realizasse esta atividade anualmente, não haveria motivo para o mesmo ser penalizado. Deste modo, a este nível foi atribuída a indicação, neutro. Considerou também que caso realizasse dois eventos ao ano envolvendo docentes e discentes para discutir temas específicos da contabilidade, o programa estaria ao nível de mercado, ou seja, nível bom, uma vez que não se verificou este tipo de prática em outros programas da área. Considerou ainda que a realização de três eventos corresponde a situação acima do nível de mercado, mas factível de ser realizado por implicar apenas em um evento por trimestre.

Salienta-se que este processo foi seguido para a construção dos demais descritores do modelo, os quais podem ser visualizados no Apêndice G.

Destaca-se que concluída a construção dos descritores é completada a fase de estruturação do modelo.



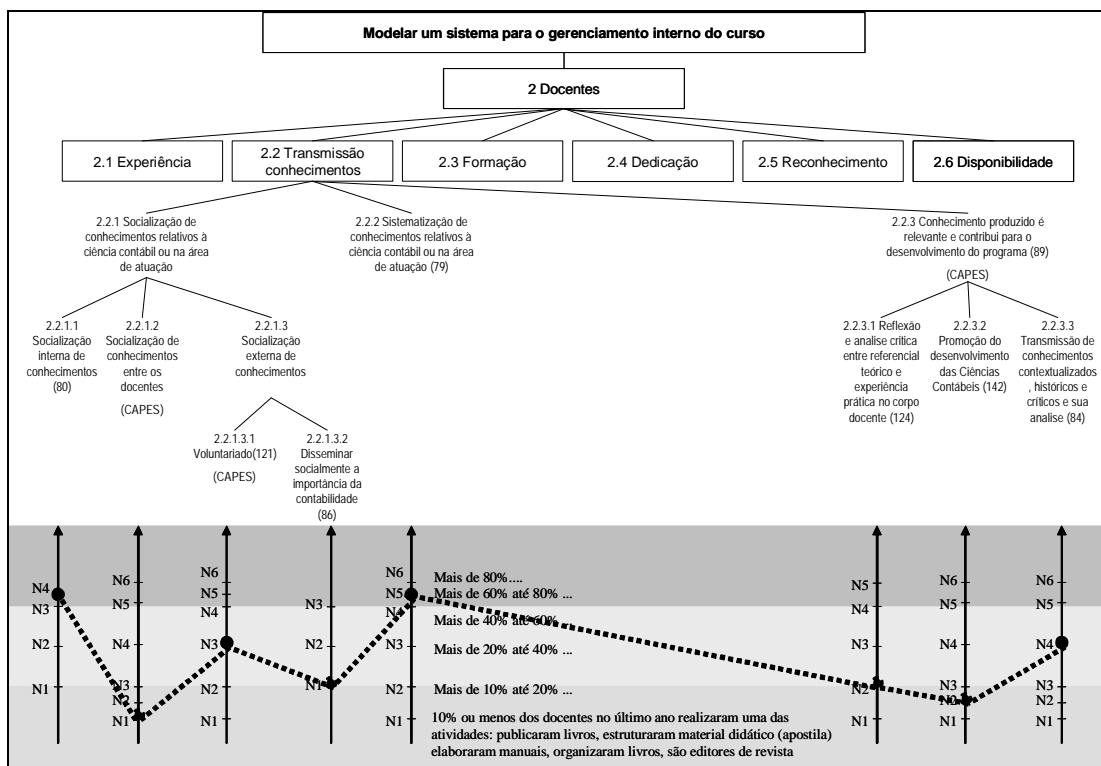
#### 4.2.2 Demonstração do processo de autogerenciamento para PPGC-UFSC

Para demonstrar o processo de autogerenciamento do PPGC/UFSC, por meio do modelo híbrido construído, foi selecionada a subárea ‘transmissão de conhecimentos’ em sua forma final, na Figura 7 (o modelo construído para esta subárea pode ser visualizado no Apêndice F, na parte inferior). Nesta etapa, busca-se identificar qual o desempenho do PPGC-UFSC em cada um dos aspectos avaliados/objetivos que são passíveis de mensuração, ou seja, é identificado, para cada um dos descritores, o nível em que o programa impacta o que corresponde ao seu desempenho naquele descritor específico.

Uma vez identificado o desempenho para cada um dos aspectos avaliados/objetivos, torna-se possível conhecer em quais dos objetivos o Programa apresenta um desempenho acima do nível de mercado (3.3.3.1), ou seja, superior ao nível identificado como ‘Bom’; em quais dos objetivos o programa apresenta um desempenho no nível de mercado, ou seja, *entre* o nível ‘Bom’ e o nível ‘Neutro’; e, finalmente, em quais aspectos/objetivos o programa apresenta um desempenho abaixo do nível de mercado, ou seja, inferior ao nível ‘Neutro’.

Destaca-se que para a identificação dos níveis de desempenho, procedeu-se à avaliação do Programa para o ano base de 2006. Para tanto, foram realizadas novas entrevistas junto à coordenação, para fins de coletar informações para a alimentação do modelo, por exemplo, informação em relação a organização de eventos que promovem a socialização de conhecimentos e disseminação de resultados de pesquisa (simpósios, mesas redondas). Além disso, para coleta de informações referentes a dados administrativos, a mestrandia contou com a colaboração da secretaria do programa.

A Figura 7 possibilita a visualização do desempenho do PPGC-UFSC no ano base 2006, referente aos objetivos que compõem a subárea ‘transmissão de conhecimentos’.



**Figura 7: Desempenho do PPGC-UFSC relativo à subárea ‘transmissão de conhecimentos’**

Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 7, a linha pontilhada representa o perfil de desempenho do programa para cada um dos aspectos avaliados/objetivos/eixos de avaliação, que compõem à subárea ‘transmissão de conhecimentos’.

Como pode ser observado na Figura 7, a subárea ‘transmissão de conhecimentos’ é composta por oito objetivos/eixos de avaliação. Dentre estes, verifica-se que o objetivo ‘2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes’ apresentou, em 2006, um desempenho não favorável, ou seja, impactou abaixo do nível ‘Neutro’; os objetivos ‘2.2.1.3.2 Disseminar socialmente a importância da Contabilidade’ e ‘2.2.3.1 Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática no corpo docente’ apresentaram, em 2006, um desempenho ‘Neutro’, uma vez que o PPGC-UFSC impactou, exatamente, na região fronteira entre o nível de mercado e o nível comprometedor; e assim, sucessivamente.

Observe-se que os objetivos em que o desempenho do PPGC-UFSC se encontra abaixo do nível ‘Neutro’ são aspectos que merecem ação de melhoria: estes dados fornecem ao programa a informação que ele necessita para direcionar esforços a aspectos pontuais passíveis de alavancagem, oferecendo, assim, subsídios para o seu autogerenciamento.

Destaca-se que os objetivos em que o desempenho do PPGC-UFSC se encontra

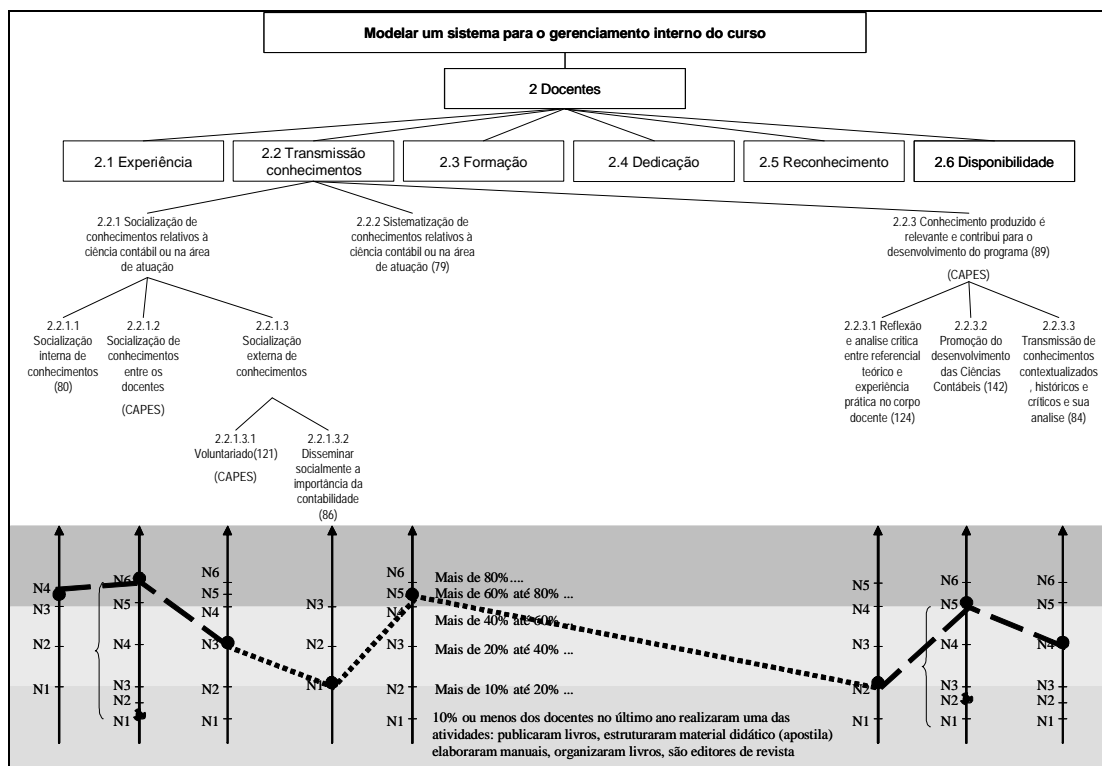
acima do nível 'Neutro', mas abaixo do nível 'Bom' são aspectos que merecem ação de melhoria, porém sem demandar tanta preocupação por parte da coordenação, uma vez que seu desempenho espera estar em nível de competitividade em relação a outros programas do contexto nacional. Por outro lado os objetivos em que o desempenho do PPGC-UFSC se encontra acima do nível 'Bom' são aspectos em que o programa se destaca, não necessitando intervenção de melhoria, mas, apenas, sua manutenção.

Para demonstrar como o PPGC-UFSC pode proceder para centrar esforços nos objetivos em que o desempenho do programa se encontra abaixo do nível 'Neutro', apresentam-se exemplos de possíveis formas de intervenção.

Por exemplo, em relação ao aspecto "2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes", em 2006, o PPGC-UFSC teve seu desempenho impactado no nível "N1", ou seja, "60% ou menos dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro". Neste caso, uma ação de melhoria poderia ser direcionar esforços no sentido de motivar os docentes permanentes a serem responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e a participar de mais outro; no caso da implementação e sucesso desta ação o desempenho do PPGC-UFSC passaria do nível "N1" para o "N6", o que na ótica de CAPES, representaria passar de um desempenho "fraco" para um desempenho "muito bom".

Outro exemplo seria a situação do desempenho do PPGC-UFSC no que se refere ao item "2.2.3.2 Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis". Neste caso, o desempenho referente a 2006 impactou no nível "N2", ou seja, verificou-se que o "programa realiza encontro anual entre discentes e docentes a fim de que cada discente apresente o desenvolvimento de sua dissertação". Caso o programa passasse a oferecer uma disciplina optativa ministrada em conjunto por dois docentes, visando acompanhar o desenvolvimento das dissertações com encontros mensais, isto poderia alavancar o desempenho do PPGC-UFSC neste objetivo, passando do nível "N2" para o nível "N5".

Com base nas sugestões de melhoria propostas, é possível fazer uma projeção de um novo perfil de desempenho do PPGC-UFSC, caso as duas ações de melhorias sugeridas sejam implementadas e bem sucedidas. Esta projeção pode ser visualizada na Figura 8.



**Figura 8: Projeção de novo desempenho do PPGC-UFSC, em caso implementação bem sucedida de ações de melhoria relativas à subárea ‘transmissão de conhecimentos’**

Fonte: Dados da pesquisa

O objetivo desta subseção foi demonstrar o processo de autogerenciamento do PPGC-UFSC. Neste sentido, cumpre salientar que o subsídio fundamental para o gerenciamento interno/autogerenciamento do programa origina-se, exatamente, nos descritores de cada eixo de avaliação, construídos pelo modelo híbrido proposto. O conhecimento fornecido pelos descritores resulta, primordialmente, do diferencial da metodologia MCDA-C, selecionada para a construção do modelo em bases construtivistas.

Diante do exposto, resta explicar o efeito benéfico advindo da construção dos descritores, de cada eixo de avaliação, conforme as percepções dos envolvidos. Primeiramente, fica evidenciada a natureza das ações pontuais a serem tomadas, com vistas ao aperfeiçoamento do desempenho do Programa como um todo, uma vez que a visualização do nível de impacto do programa em cada eixo/objetivo torna-se evidente. Da mesma forma, fica evidenciado o desempenho desejado pelo programa para cada eixo/objetivo. Como consequência é, então, possível, propor ações de aperfeiçoamento. O modelo construído nestas bases oferece à coordenação do PPGC-UFSC subsídios suficientes para um gerenciamento interno calcado naquilo que constitui as preocupações e preferências dos

envolvidos neste contexto decisional (PPGC-UFSC), associadas aos quesitos da instância avaliadora (CAPES).

Cumpra, finalmente, relacionar este movimento de proposta de construção do modelo híbrido de avaliação para o PPCG-UFSC com sua situação de programa em consolidação, sua dificuldade de autogerenciamento e seus problemas de identificação de aspectos/objetivos pontuais, merecedores de ações de melhoria.

Conforme reflexões apresentadas anteriormente (ver 1.2), por ser o PPGC-UFSC um Programa de Pós-Graduação cujas atividades tiveram início em setembro de 2004, falta-lhe a experiência e o conhecimento necessários para conseguir alocar esforços internos na direção apontada pela CAPES, conforme documentos de avaliação referentes ao ano-base 2006. Assim, acredita-se que o programa pode se beneficiar do conhecimento advindo do modelo híbrido construído, para: (i) cotejar seu *status quo* com o desempenho esperado pela instância responsável pela avaliação externa, para, a seguir, tomar medidas para atender ao esperado; e, (ii) identificar as especificidades do programa – seu potencial diferenciador – que não são capturadas pelos mecanismos de aderência de desempenho da CAPES, para a seguir, explorá-los para fins de alavancar o desempenho do programa.

Com relação ao item (i) cotejamento do *status quo* do programa com o desempenho esperado pela CAPES – para fins de ilustração, remete-se ao Quadro 33, do qual seleciona-se o aspecto ‘2.2.1.3.1 – Voluntariado’: conforme os documentos pesquisados (CAPES - Ficha de Avaliação e Acompanhamento Anual, 2004, 2005 e 2006), é apontada a necessidade de os programas (docentes e discentes) realizarem parcerias de forma voluntária; o modelo híbrido também aponta a necessidade de realização de trabalhos voluntários, mas adiciona as informações quanto ao fato de: (a) estes serem realizados junto a empresas, e de (b) o número desejado de trabalhos junto a empresas ser de 1 (um) a 3 (três) trabalhos ao ano.

Com relação ao item (ii) identificar as especificidades do programa – seu potencial diferenciador, remete-se ao Quadro 33, do qual se seleciona o aspecto ‘2.2.1.3.2 – Disseminar socialmente a importância da contabilidade’: conforme emergiu dos dados construídos pelo modelo híbrido (manifestação do corpo docente e coordenação do PPGC-UFSC), objetiva-se a realização de eventos anuais (palestras/seminários) para divulgar a importância da contabilidade frente aos controles internos (gerenciamento), junto a empresários. Salienta-se a preocupação do PPGC-UFSC com sua inserção no cenário empresarial do contexto no qual o programa está inserido.

Até o presente momento, foi apresentada uma demonstração do processo de autogerenciamento referente à subárea transmissão de conhecimento. Cumpra, agora, tecer

considerações sobre o autogerenciamento, considerando-se o modelo como um todo. Para tal, evidencia-se a composição do modelo, constituído de 182 (cento e oitenta e dois) eixos de avaliação/objetivos.

Dentre estes 182 (cento e oitenta e dois) eixos de avaliação/objetivos, para o ano de 2006, verificou-se que o programa teve desempenho acima do nível de mercado em 49 (quarenta e nove) objetivos; identificou-se, também, que em 80 (oitenta) aspectos, o desempenho do programa está em nível de mercado; e em 51 (cinquenta e um) objetivos, o desempenho foi abaixo do nível de mercado, ou seja inferior ao nível 'Neutro' (Quadro 37).

Observe-se que o somatório do número de objetivos não totaliza 182 (cento e oitenta e dois) e, sim, 180 (cento e oitenta). Isto se deu pelo fato dos dois objetivos não terem sido passíveis de avaliação em 2006, são eles: (a) '4.1.3 Livros das dissertações ou com tópicos de dissertações' e (b) '3.4.1 Obtenção de trabalhos sobre o tema – dissertação'. Com relação ao primeiro, considerando-se que as defesas do programa ocorreram a partir de outubro de 2006; como existe o prazo concedido aos discentes (90 dias) para entrega da dissertação com os ajustes solicitados pela banca; considera-se a exiguidade de tempo e material para estruturação de um livro, por isso o objetivo não pôde ser avaliado. Com relação ao segundo, também devido ao fato das defesas ocorrerem a partir de outubro de 2006, não houve tempo hábil para a publicação das dissertações em formato de artigos em periódicos, visto que este prazo considera o período de até dois anos após a defesa.

Consideradas as observações anteriores, tem-se que os 51 (cinquenta e um) objetivos mencionados acima, com o desempenho abaixo do nível de mercado, inferior ao nível 'Neutro', dentro da perspectiva desta dissertação, merecem atenção no sentido de sugestão pontual de ações e melhoria. O Quadro 37 apresenta, respectivamente, os objetivos nos quais o desempenho do PPGC-UFSC é comprometedor, o nível de desempenho do programa neste objetivo específico, a ação sugerida para alavancar tal desempenho, e finalmente, o novo nível de desempenho resultante da implementação bem sucedida da ação sugerida.

**Quadro 37: Ações de melhoria sugeridas para a alavancagem dos aspectos com desempenho abaixo do nível neutro em 2006**

(continua)

Aspectos com desempenho inferior ao nível de mercado	Situação atual	Ação sugerida	Nova situação
1.1.2.3 Sala de reuniões	N1	Desenvolver projetos remunerados (extensão) junto à empresa buscando obter recurso para construção de uma sala reuniões própria	N3

(conclui)

1.2.1.1 Banco de informações sobre novas linhas de pesquisa	N1	Incentivar os docentes a construir <i>home page</i> com informações sobre trabalhos publicados, dissertações; e vincular estas <i>home pages</i> ao <i>site</i> do programa	N2
1.2.1.3 Banco de cadastro de empresas	N1	Estruturar uma listagem com informações das empresas do estado Santa Catarina apontando suas necessidades e áreas em que há interesse de realização de pesquisas	N4
1.2.3.2 Avaliação de disciplina	N1	Montar aspectos passíveis de serem avaliados quanto ao aproveitamento das disciplinas, e passar a encaminhá-las via coordenação para os discentes ao final de cada trimestre	N4
1.2.3.4 Cadastro do discente	N1	Disponibilizar junto ao site possibilidade de consulta ao discente das disciplinas cursadas e respectivos conceitos, Disponibilizar junto ao site uma listagem com nome dos discentes e link para seus lattes	N3
1.2.3.5 Perfil do evento	N1	Estruturar um banco com informações a respeito dos eventos classificados no Qualis (mais de 50% dos eventos) da área nacional e internacional, informando sobre o perfil dos eventos e cronograma de datas, este pode ser disponibilizado junto ao site	N3
1.3.2.3.1 Performance dos docentes com critérios estabelecidos pela CAPES	N1	Co-relacionar desempenho dos docentes com critérios estabelecidos pela CAPES anualmente (feedback)	N4
1.3.2.4 Subsidia atualização e disseminação de conhecimentos dos docentes	N1	Gerenciar os recursos do programa de modo a subsidiar as despesas (diárias ou viagens, ou inscrição) para todos os docentes apresentarem trabalhos em congressos A nacional e/ou internacional pontuado no qualis (limitado a um evento)	N2
1.3.2.5 Cursos de atualização dos docentes	N1	Gerenciar recursos do programa de modo a subsidiar 30% das despesas de atualização dos docentes em sua linha de pesquisa	N3
1.3.2.6 Pontuação CAPES superior a 3	N1	Divulgar constantemente as metas estabelecidas para programa junto aos docentes e discentes, para que estes concentrem esforços em cumpri-las	N2
1.4.1 Bolsistas para apoiar nas questões burocráticas	N1	Ter bolsista na coordenação do programa que auxilie os docentes nas questões burocráticas (formulários, relatórios, atualização lattes) relacionadas ao PPGC-UFSC	N2
1.5.1.2 Curso para utilização do coleta	N1	Proporcionar curso a cada triênio ou quando houver alteração no processo de preenchimento lattes e coleta	N2
1.5.2 Corrigir português e tradução para língua inglesa	N1	Gerenciar os recursos do programa de modo a subsidiar a correção de português e tradução para língua inglesa, limitado a 1 artigo por docente quando o congresso for pontuado no Qualis	N2
1.5.4.3 Acesso a dissertações	N1	Ter pessoa encarregada por atualizar o site do programa mensalmente	N3

(continuação)

1.6.1.3 Atuar em até 2 PPG	N1	Promover a conscientização junto dos docentes da recomendação da CAPES de que menos de 40% a 30% dos docentes devem atuar em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES, e esperar que o mesmo se conscientizem neste sentido	
1.6.1.6 Alcançar 40 pontos no triênio	N1	Divulgar junto a docentes e discentes a exigência da CAPES quanto produção bibliográfica atingir 40 pontos no triênio Incentivar publicação em parceria entre discentes e docentes	
2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos	N1	Direcionar esforços de modo que todos os docentes permanentes fossem responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participassem de mais outro	N6
2.2.3.2 Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis	N2	Oferecer uma disciplina optativa ministrada em conjunto por dois docentes visando acompanhar o desenvolvimento das dissertações com encontros mensais	N5
2.3.1.2 Formação complementar, cursos (línguas, práticas em computador)	N1	Divulgar cronograma de matrícula de extensão em línguas aos docentes (inglês, francês, italiano ...) oferecidos pela UFSC Divulgar cronograma de matrícula de extensão em práticas de computador aos docentes (montar http, power point, page maker ...) oferecidos pela UFSC Conscientizar os docentes quanto a participação	N2
2.3.2.2 Área de conhecimento	N1	Providenciar afastamento para dois docentes cursarem doutorado na área contábil	N4
2.3.3 Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento	N1	Realizar 1 encontro no último ano entre os docentes do PPGC para discussão e compreensão do método científico e maneiras de produzir conhecimento	N2
2.4.2.3 Ministrar a mesma disciplina a cada dois anos	N1	Definir cronograma para que três docentes ofereçam a mesma disciplina a cada dois anos e neste intervalo e ministrem outra como optativa	N2
2.5.1.1 CNPQ	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	
2.5.1.2 C APES	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	
2.5.1.3 PIBC/ Iniciação científica	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	
2.5.2.3 Publicação em periódicos internacionais, nacionais, livros e capítulo de livros	N1	Conscientizar docentes quanto a importância em obter publicação em periódicos internacional/ nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos	
3.2.1.1 Orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado	N1	Divulgar aos docentes a importância segundo a ótica da CAPES de que no mínimo 70% a 80% dos docentes que atuam na pós-graduação devem possuir orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado	N2



(continuação)

3.2.1.2.3 Discentes do mestrado apresentem suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação	N1	Divulgar aos docentes segundo a ótica da CAPES a importância em trazer os discentes do mestrado para apresentar suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ou vice-versa	N2
3.3.5 Pequeno número de alunos nas disciplinas	N1	Passar a adotar critério quanto ao número de alunos especiais matriculados nas disciplinas frente ao número de alunos regulares matriculados de modo que estes não excedam a proporção de 21% a 40%	N3
3.3.6 Aluno especial Egresso	N1	Estabelecer critério que penalize o aluno especial caso abandone (desista) ou não obtenha conceito nas disciplinas, como por exemplo, poder realizar matrícula no programa novamente apenas após um ano	N3
3.4.3 Defesa prévia	N1	Conscientizar os acadêmicos quanto a importância da defesa prévia	
4.1.1 Ampliação de recursos para financiar pesquisas sócio-aplicadas	N1	Estabelecer critério para o repasse de recursos ao programa entre 4,1% a 6% do valor do projeto	N2
4.1.2 Professores participam de congressos importantes	N1	Ação relativa ao item 1.3.2.4	N5
4.2.2.1 Observar as normas técnicas	N1	Liberar documentação para confecção do diploma apenas se os trabalhos de dissertação observam normas técnicas quanto à estrutura, metodologia e ABNT, bem como observam respeito à autoria apresentando citações diretas e indiretas, bem como as referências completas	N3
4.2.2.2 Guardar o devido respeito a autoria	N1	Ação relativa ao item 4.2.2.1	N3
4.2.3.1 Comunicar os resultados das pesquisas em eventos e congressos	N1	Ação relativa ao item 1.6.1.6 e 1.3.2.4	N3
4.2.3.2 Publicar em periódicos qualificados	N1	Ação relativa ao item 2.5.2.3 1.6.1.6 e 1.3.2.4	N3
4.3.2 Grupo de professores com interesses comuns	N1	Ação relativa ao item 1.6.1.6	N2
4.3.7 Projetos coerentes com especificação de docentes, área linha e formação pretendida	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	
4.4.2 Equipes de trabalho	N1	Identificar nichos de pesquisa em que possa haver parcerias entre os docentes (artigos, orientações, projetos)	N2
4.4.3.3 Publicações pontuadas de alunos e orientadores conjuntamente nacional	N1	Ação relativa ao item 2.5.2.3 1.6.1.6 e 1.3.2.4	N2
4.4.3.6 Publicação com alunos da graduação	N1	Ter alunos de graduação atuando em parceria aos do mestrado em relação as pesquisas para publicação	N2
5.1.1.1 Envolvimento com empresas	N1	Ação relativa ao item 1.2.1.3	N3
5.1.1.3 Obtenção de recursos financeiros junto a empresas	N1	Incentivar docentes a desenvolver atividades junto a instituições remuneradas (extensão, projetos) Ação relativa ao item 1.2.1.3	N2
5.1.2.1 Divulgação do mestrado na região	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	

(conclui)

5.1.2.2.1 Elaboração de artigos, consultorias com docentes de outras instituições	N1	Identificar nichos de mercado de modo que anualmente pelo menos 3 docentes do programa possam atuar com docentes de outras instituições	N2
6.1.1.4 Classificação do candidato na prova específica	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	
6.1.1.5 Publicação pontuada na CAPES no último ano	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	
6.1.3 Titulados	N1	Não foi possível estabelecer ação de melhoria em função de nos primeiros ingressos a seleção ter sido de reduzido número de alunos – programa em consolidação	
6.5.1 Cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes	N1	Desenvolver projetos que contem com a cooperação entre o PPGC e programas com níveis de consolidação diferenciados pelo menos um a cada três anos	N2
6.5.3 Formar pessoa que contribuem para aprimoramento da gestão pública ou redução da dívida social	N1	Aspectos dependentes de aspectos externos ao programa	

Fonte: Dados da pesquisa

Observe-se que na quarta coluna do Quadro 37, alguns campos não foram preenchidos. Isto se justifica pelos seguintes fatos: (i) 7 (sete) objetivos são dependentes de ações externas ao programa como, por exemplo, “2.5.1.1 CNPQ”, o que independe de ação do PPGC-UFSC; (ii) 4 (quatro) objetivos se referem a questões de conscientização dos docentes do programa, o que não gera ações diretas de melhoria; (iii) 1 (um) objetivo, “6.1.3 Titulados”, não pôde ser contemplado pelo fato de o programa ainda não se encontrar consolidado e ter havido ingresso de um número reduzido de alunos nas primeiras seleções, o que gera distorção na avaliação deste aspecto. Sendo assim, dos 51 (cinquenta e um) aspectos identificados como abaixo do nível de mercado, foram sugeridas ações que causariam impacto ao programa para 38 (trinta e oito) objetivos.

Salienta-se, também, a existência de pontos em que uma mesma ação de melhoria pode gerar impacto em mais de um objetivo, como o caso de: “4.4.3.3 Publicações pontuadas de alunos e orientadores conjuntamente nacional”, “4.2.3.2 Publicar em periódicos qualificados”, “4.3.2 Grupo de professores com interesses comuns”, “4.2.3.1 Comunicar os resultados das pesquisas em eventos e congressos”: todos estes objetivos podem ser alavancados pela ação de melhoria recomendada ao eixo de avaliação “1.6.1.6 Alcançar 40 pontos no triênio”, cuja ação se refere à divulgação, junto a docentes e discentes, da necessidade, apontada pela CAPES, de a produção bibliográfica atingir 40 pontos no triênio, bem como ao incentivo, apontado pelo PPGC-UFSC, a publicações em parceria entre discentes e docentes.

Após a apresentação da operacionalização do modelo híbrido, bem como o processo de gerenciamento do desempenho do PPGC-UFSC nele baseado, a próxima seção se dedica a tecer algumas considerações finais quanto ao modelo híbrido construído.

#### 4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS QUANTO AO MODELO HÍBRIDO CONSTRUÍDO

Este capítulo apresentou a construção do modelo de autogerenciamento para o PPGC-UFSC, contemplando preocupações internas e quesitos externos ao programa, a partir do uso da metodologia MCDA-C, na fase de estruturação. Neste sentido, buscou alcançar dois objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: estruturar um modelo híbrido para avaliar o desempenho do PPGC-UFSC, que estabeleça padrões de referência e ofereça subsídios para o aperfeiçoamento do programa; e identificar e cotejar as informações advindas dos instrumentos de avaliação estabelecidos pela CAPES com aquelas informações advindas da operacionalização do modelo híbrido de avaliação para o PPGC-UFSC.

Em relação ao modelo híbrido construído para gerenciamento do PPGC-UFSC, acredita-se que este atendeu às preocupações de Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005) (ver Quadro 2), no que se refere à necessidade de participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação; de Lousada e Martins (2005, p.76) (ver 2.2), no que se refere à inclusão das modalidades interna e externa de avaliação de cursos, sendo a interna “desenvolvida pelos integrantes da própria instituição e coordenada por comissões responsáveis”; e de Nevo (2001a), no que se refere ao argumento em favor de um diálogo entre a avaliação interna e a externa.

O caráter construtivista do modelo lhe confere uma característica não conclusiva, ou seja, parte-se do pressuposto de que existe um processo de aprendizagem contínuo, ligado às alterações na configuração do próprio programa e às alterações na configuração do instrumento de avaliação da CAPES. Assim, destaca-se que este modelo pode ser adaptado continuamente, ou seja, ele não representa o estado final da arte: a coordenação e os docentes sempre podem identificar elementos que careçam de ajustes ou que devam ser acrescentados ao modelo, os quais, por sua vez, podem advir de alterações quanto à percepção frente ao órgão avaliador (âmbito externo), ou ainda, única e exclusivamente das percepções internas (docentes e coordenação).

Cumprindo observar que o modelo construído está em consonância com as concepções

de avaliação dos pesquisadores nacionais e com as tendências observadas nos estudos empíricos revisados. Em relação às referidas concepções, o processo de construção do modelo buscou conhecer o que vai ser avaliado (PPGC-UFSC) em termos de sua identidade, cultura e valores, traduzidos em objetivos a serem perseguidos. Com relação às tendências observadas nos estudos empíricos revisados, quais sejam, respeito à identidade institucional, avaliação como um processo contínuo, inclusão dos vários stakeholders na sistemática avaliativa e o uso paralelo de avaliação interna e externa, o processo de construção do modelo híbrido demonstrou estar em consonância com as referidas tendências ao respeitar a cultura do PPGC-UFSC e ao incorporar igual respeito às percepções da CAPES, do corpo docente e da coordenação do programa.

A partir do exposto, confirma-se a pertinência da argumentação em favor de uma avaliação combinada: o modelo integra percepções internas e externas, buscando, na forma híbrida, a capacidade de incluir as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associando-as à instância avaliadora/reguladora CAPES.

Além disto, a natureza híbrida do modelo permitiu explorar, de forma mais completa, as potencialidades do programa, em termos de verificar especificidades não explicitamente apontadas pela CAPES (parecer da comissão de avaliação dos programas constantes do Relatório de Acompanhamento (ano base 2004 e 2005)), mas apontadas pelo programa como factíveis. Como ilustração, cita-se os objetivos: ‘2.3.3 Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento’, e ‘2.2.3.3 Transmissão de conhecimentos contextualizados, históricos e críticos’, uma vez que o tratamento destas preocupações pode constituir o diferencial competitivo ao PPGC-UFSC.

Deste modo, acredita-se que a proposta de contribuir para o desempenho do PPGC-UFSC pelo viés da avaliação mostrou-se viável, uma vez que o autogerenciamento propiciado por este modelo híbrido gerou impacto positivo quanto à atuação do corpo docente e da coordenação do programa. Isto ocorre devido a identificação do que poderia ser perseguido como meta de excelência, permitindo envidar esforços localizados e pontuais para a melhoria daqueles aspectos nos quais o desempenho do programa mostrou-se comprometido (abaixo do nível de mercado/nível ‘Neuro’).

Considera-se que a avaliação obtida a partir modelo híbrido atende aos dois elementos tidos como essenciais, identificados a partir da revisão do conceito de avaliação no contexto nacional, os quais são: (i) conhecer o que vai ser avaliado e como será avaliado e (ii) conduzir o gerenciamento interno.

Em relação ao item (i), considera-se, neste momento, a identidade do PPGC-UFSC, a

cultura sobre a qual esta identidade é construída, as instâncias que respondem pelo objeto a ser avaliado, o que resultou nos objetivos/aspectos segundo os quais a avaliação do desempenho do PPGC-UFSC será efetuada. Esta etapa no modelo consistiu de um processo participativo, no qual corpo docente e coordenação expressaram seus anseios e percepções quanto à avaliação do programa, e a CAPES foi representada por meio da identificação dos quesitos por ela considerados, o que resultou, assim, na estrutura hierárquica de valor. Na seqüência foram construídas as escalas ordinais (descritores) que informam o que cada objetivo atende.

Em relação ao elemento (ii), no qual se buscou conduzir o gerenciamento interno/autogerenciamento, foram identificadas e analisadas as fragilidades e potencialidades do programa, com vistas a sugerir ações de aperfeiçoamento, promovendo a alavancagem do desempenho do PPGC-UFSC. Esta etapa refere-se às ações sugeridas ao Programa, visando converter os aspectos avaliados em 2006 como abaixo do nível de mercado, para o nível de mercado ou de excelência, para a nova avaliação de desempenho relativa ao triênio 2007-2009.

## 5 CONCLUSÕES DA PESQUISA

A construção do presente modelo focalizou a fase de estruturação, com vistas a identificar os eixos de avaliação que compõem o modelo híbrido. Abordou, ainda que com menos detalhe, a fase de recomendação, com vistas a demonstrar um processo de autogerenciamento para o PPSC-UFSC, a partir do modelo híbrido construído que permitiu a identificação do *status quo* do desempenho do programa.

As informações para construir tal modelo (identificar os objetivos) tiveram sua origem em dois pilares, a saber, a CAPES (Critérios de Avaliação e Relatórios de Acompanhamento Anual) e o PPGC-UFSC (percepções do corpo docente e coordenação), tratados neste estudo como mecanismos de avaliação externa e interna, respectivamente.

Com base nas reflexões geradas – e explorando na seção 4.2.1 a área “2 Docentes” como ilustração, o estudo permitiu responder à pergunta de pesquisa proposta, qual seja: Quais elementos podem ser considerados no processo de construção de um modelo de avaliação de um programa de pós-graduação em consolidação (PPGC-UFSC) de modo a combinar as percepções internas e externas para a avaliação direcionada ao autogerenciamento? Esta pergunta de pesquisa foi respondida pela própria construção do modelo híbrido, a partir das bases construtivistas, o qual conseguiu encapsular as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associando-as àquelas da agência avaliadora (CAPES), conforme Quadro 33.

As bases sobre as quais a estruturação do modelo foi construída advêm, exatamente, dos pilares fundacionais do modelo, quais sejam: (a) meios externos (CAPES – Critério de avaliação trienal 2004 a 2006 e Relatório de avaliação (acompanhamento anual 2004 e 2005)); e (b) meios internos (corpo do docente (questionário) e coordenação (entrevistas)). Cumpre ressaltar que o modelo conseguiu capturar as percepções dos atores envolvidos (Quadro 33 e Figura 6).

Deste modo, acredita-se ter sido cumprido o objetivo geral deste estudo, qual seja, estruturar um modelo híbrido de avaliação, que integre as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associadas aos quesitos da instância avaliadora (CAPES), com vistas a auxiliar o programa no gerenciamento de seu desempenho.

Também foi possível identificar a convergência de quesitos oriundos da CAPES e de preocupações oriundas do PPGC-UFSC (citam-se: Socialização interna de conhecimentos; Formação diversificada do corpo docente (instituição e área de conhecimento); Voluntariado

(socialização externa de conhecimentos); Sistematização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação; Atualização periódica (teórica, didática); Instituição de formação; Área de conhecimento; Disciplinas ministradas na graduação; Orientações na graduação; Bolsas de pesquisa; Convites de outras instituições para proferir palestras; Comprometimento dos docentes frente às vagas ofertadas; e, Tempo Médio de Titulação).

A estruturação do modelo conseguiu identificar as potencialidades do Programa em termos de aspectos (objetivos) não apontados pela CAPES, mas percebidos como tal pelos membros do próprio PPGC-UFSC, contribuindo para seu diferencial. As potencialidades identificadas foram traduzidas nos seguintes objetivos: Socialização externa de conhecimentos, Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática do corpo docente, Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis, Transmissão e análise de conhecimentos contextualizados, históricos e críticos, Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento.

Finalmente, foi possível identificar e salientar quesitos advindos da CAPES, antes não considerados pelo PPGC-UFSC. Dentre estes, citam-se: Socialização de conhecimentos entre docentes; Trajetória docente; Revalidação de títulos do exterior; Corpo docente composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes e, Grupo de pesquisa registrado no CNPQ.

Deste modo, o estudo confirma o pressuposto 'a': Uma avaliação combinada, que encapsule as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associadas àquelas da agência avaliadora (CAPES), pode mostrar-se frutífera no autogerenciamento do programa, em fase de consolidação. Ao integrar percepções internas e os quesitos externos e ao detectar convergência de quesitos oriundos dos dois pilares, o modelo híbrido conseguiu incluir as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associando-as àquelas da CAPES, configurando-se como um modelo válido e legítimo.

O estudo confirma, também, o pressupostos 'b': A metodologia MCDA-C, por suas premissas construtivistas pode conseguir capturar as preocupações inerentes ao programa, bem como incorporar os quesitos definidos pela instância avaliadora externa (CAPES).

A construção do modelo demonstrou ser factível. Além disso, destaca-se que este processo – construir o modelo – possibilitou ao corpo docente e à coordenação melhor compreender e conhecer os critérios de avaliação externos, bem como passar a considerá-los como objetivos do programa, uma vez que estes foram incorporados ao modelo híbrido, tanto ao nível dos objetivos (estrutura hierárquica de valor), quanto ao nível dos aspectos que estão sendo avaliados (descritores). Observe-se que o modelo de autogerenciamento construído nas

bases aqui propostas conseguiu capturar e dar conta de aspectos que teriam passado despercebidos, não fosse pelas características construtivistas que informaram sua construção.

Assim, afirmar-se a robustez da proposta de se construir um modelo para o gerenciamento interno do Programa, informado pela metodologia MCDA-C, uma vez que o modelo mostra-se capaz de subsidiar, orientar e justificar as decisões da coordenação.

Considera-se que o modelo híbrido atende aos dois elementos tidos como essenciais, identificados a partir da revisão do conceito de avaliação no contexto nacional, os quais são: (i) conhecer o que vai ser avaliado e como será avaliado e (ii) conduzir o gerenciamento interno, conforme apresentado em 4.3.

Salienta-se, em relação ao modelo, que os indicadores de desempenho cumprem papel essencial ao utilizar critérios concisos de avaliação (descritores) e que sejam do conhecimento de todos os envolvidos (processo participativo de docentes e coordenação), uma vez que isto possibilita a obter dados e informações confiáveis (resultado da atuação de todos os envolvidos com o Programa durante o ano de 2006), permitindo ainda realizar analogias entre instituições (comparar o desempenho do PPGC-UFSC, com outros programas da área), bem como organizar uma série histórica do desempenho de cada instituição (registro do resultado das avaliações realizadas anualmente).

Resgata-se, também a contribuição do estudo em relação a proposta de autogerenciamento (para o PPGC-UFSC). Neste sentido, foi demonstrado que o subsídio fundamental para o gerenciamento interno/autogerenciamento do PPGC-UFSC encontra-se nos descritores de cada eixo de avaliação, construídos pelo modelo híbrido proposto nesta dissertação. Ficou evidenciado o benefício advindo da construção *ad hoc* dos descritores de cada eixo de avaliação, conforme as percepções dos envolvidos (o que foi possível face ao instrumento de intervenção selecionado), bem como as ações pontuais a serem tomadas. Assim, o modelo construído nestas bases oferece à coordenação do PPGC-UFSC subsídios suficientes para um gerenciamento interno calcado naquilo que constitui as preocupações e preferências dos envolvidos neste contexto decisional (PPGC-UFSC), associadas aos quesitos da instância avaliadora (CAPES). Assim, acredita-se, que a proposta apresentada é capaz de auxiliar a coordenação do programa no sentido de minimizar sua dificuldade na identificação de aspectos/objetivos pontuais, merecedores de ações de melhoria.

Adicionalmente, argumenta-se que o modelo híbrido de avaliação e o processo de gerenciamento auxiliam a coordenação na identificação das informações a serem transcritas no PRÓ-COLETA, situação esta, que, sem o modelo, constituía dificuldade para a coordenação: a liberdade para preencher os campos passa a ser vista como oportunidade, uma



vez que as informações disponibilizadas pelo modelo híbrido oferecem uma marcação pontual, dos aspectos que podem ser contemplados (internos e externo), para atingir a meta maior, qual seja, melhoria do conceito, junto a instância avaliadora. Deste modo, considera-se que esta dificuldade foi minimizada, uma vez que os parâmetros encontram-se definidos pontualmente junto ao modelo híbrido.

Considera-se, ainda que o modelo híbrido atende as preocupações identificadas nos estudos nacionais e internacionais sobre avaliação da pós-graduação, sobretudo nas manifestações de Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005), que sinalizam a necessidade de participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação. Esta participação pode ser aferida quando o programa está atuando ativamente em seu processo de avaliação, o que é aqui traduzido como a iniciativa de construção de um modelo de autoavaliação. Igualmente, argumenta-se que o modelo híbrido está em sintonia com a afirmação de Lousada e Martins (2005) uma vez que este, conforme o próprio nome sugere – híbrido – inclui percepções internas e quesitos externos em um só modelo: torna-se, então, possível argumentar a realização simultânea das modalidades interna e externa de avaliação de cursos.

Como limitação da pesquisa, cita-se o caráter *ad hoc* do modelo: como foi construído especificamente para o PPGC-UFSC: em sua configuração específica, ele não poderá ser replicado na avaliação de outros programas de pós-graduação em consolidação, uma vez que as preocupações e percepções de cada programa configuram-se como únicas e diferenciadas. Assim, um novo processo de investigação, calcado em preocupações e percepções de cada programa em particular pode ser, a cada vez, instaurado, com vistas a garantir a análise do contexto da instituição e legitimação das percepções de seus responsáveis.

Como recomendação para futuras pesquisas, sugere-se: (i) a continuidade do modelo nessas bases, em termos da fase de avaliação (construção das escalas cardinais – função de valor – para cada descritor de cada eixo de avaliação de desempenho do PPGC-UFSC); (ii) o cotejamento ‘numérico’ advindo da fase de avaliação, do modelo híbrido aqui construído, com o conceito atribuído pela instância avaliadora no triênio; (iii) replicar o procedimento para a construção de modelo híbrido, *ad hoc*, proposto em outros programas de pós-graduação em consolidação; e, (iv) acompanhar o desempenho do PPGC-UFSC, no triênio 2007-2009 com vistas a verificar a contribuição, a longo prazo, do modelo e o processo sugeridos nesta dissertação.

## REFERÊNCIAS

ABDULLAH, F. Hedperf versus Servperf: the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. **Quality Assurance in Education**, v. 13, p. 305 – 328, 2005.

ALASHLOO, F. R.; CASTKA, P. e SHARP, J. M. Towards understanding the impeters of strategy implementation in higher education (HE): A case of HE institutes in Iran. **Quality assurance in education**, v. 13, p. 132 – 147, 2005.

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2002.

ALFAN, E. e OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. **Quality assurance in education**, vl. 13, p. 329 – 343, 2005.

ALY, N. e AKPOVI, J. Total quality management in California public higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 9, p. 127 – 131, 2001.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: Elaboração de trabalhos na graduação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDREU, R.CANOS, L.; JUANA, S.; MANRESA, E.; RIENDA, L. e TARÍ, J. Critical friends: a tool for quality improvement in universities. **Quality Assurance in Education**, v. 11, p. 31 – 36, 2003.

ANDRICH, D. A Framework relating outcomes based education and the taxonomy of educational objectives. **Studies in Educational Evaluation**, v., p. 28, 35 – 39, 2002.

AXT, M.. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 69-85, 2004.

BANA E COSTA, C. A. O que entender por Tomada de Decisão Multicritério ou Multiobjetivo. Florianópolis: **ENE - Escola de Novos Empreendedores da UFSC**, 1995.

BANA E COSTA, C. A., SILVA, F.N. Concepção Multicritério de uma linha ferroviária. **Investigação Operacional**, v. 14, dez, p.115-131, 1994.

BANA e COSTA, C.A. Três Convicções Fundamentais na Prática do Apoio à Decisão. **Pesquisa Operacional**, v. 13, p. 9-20, 1993.

BANA e COSTA, C.A., ENSSLIN,L., CORRÊA, E.C., VANSNICK, J.C. Decision Support Systems

in Action: Integrated Application in a Multicriteria Decision Aid Process, **EJOR**, v. 113, p. 315- 335, 1999.

BANA e COSTA, C.A., PIRLOT, M., **Thoughts on the future of the multicriteria field: Basic convictions and outline for a general methodology.** (ed) Multicriteria Analysis, Springer – Verlag, Berlin, 1997.

BARON, G. L. e BRUILLARD, E. Information and communication technology: models of evaluation in France. **Evaluation and Program Planning**, v. 26, p. 177 – 184. 2003.

BELLONI, I. **Avaliação Institucional.** Teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

BOCLIN, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980, 2004.

BRANDAO, D. B.; SILVA, R. R.; PALOS, C. M. C. Da construção de capacidade avaliatória em iniciativas sociais: algumas reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 361 - 374, 2005.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:** os pólos da prática metodológica. Traduzido por Ruth Joffily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CAHAN, S. e ELBAZ, G. The measurement of school effectiveness. **Studies in Educational Evaluation**, v. 26, p. 127-142, 2000.

CARPES, M. M. M.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. Avaliação do desempenho das práticas de responsabilidade social na gestão organizacional por meio da metodologia MCDA-Constructivista: uma abordagem aos modelos já existentes. **Alcance**. v. 13, p. 91-112, jan./abr. 2006.

CASTRO, M. H. G.. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121 – 128, 2000.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045 - 1064, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 6.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CÉSAR, C. C.; SOARES, J.F. Desigualdades acadêmicas inducidas pelo contexto escolar. **REBEP** v.18, n.1/2, jan./dez. p. 97-110, 2001.

CHAPMAN, D.W.; WEIDMAN, J.; MERCER, M. The search for quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. **International Journal of Educational Development**, v. 25, p. 514 – 530, 2005.

CHECKLAND, P.; SHOLES, J. **Soft systems methodology in action**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 1999.

CHESTER, D.R.; TRACY, J.A.; EARP, E. e CHAUHAN, R. Correlates of quality educational programs. **Evaluation review**, v. 26, p. 272 – 300, 2002.

CHURCHILL, J. **Complexity and Strategic Decision-Making**. In: EDEN, C.; RADFORD, J.(EDS.) Tackling Strategic Problems. London: Sage, 1990.

COMM, C.L. e MATHAISEL, D. F. X. An exploratory study of best lean sustainability practices in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 13, p. 227 – 240, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Avaliação da pós-graduação. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2006e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais. Disponível em < COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Relatório anual 2004. Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/avaliacaocontinuada/jsp/PgFiltrarquivosAvaliacao.jsp?Area=27&IES=Nenhuma&ano=2004>>. Acesso em: 15 mai. 2006i.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais. Disponível em < COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Relatório anual 2004. Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/avaliacaocontinuada/jsp/PgFiltrarquivosAvaliacao.jsp?Area=27&IES=Nenhuma&ano=2004>>. Acesso em: 15 dez. 2005d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Critérios de Avaliação trienal 2004-2006. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/CA2007\\_AdministracaoTurismo.pdf](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2006f.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Critérios de avaliação trienal 2001-2003. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>>. Acesso em: 23 fev. 2005a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/representantes.html>>. Acesso em: 10 mar. 2006d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/representantes.html>>. Acesso em: 23 fev. 2005b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). II Plano Nacional de Pós-graduação. Disponível em: <

[http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Info2\\_98.pdf](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Info2_98.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2006c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Parecer 977/65, definição dos curso de pós-graduação. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 10 mar, 2006b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Periódicos CAPES. Disponível em < <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 15 mai. 2006h.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Relatório anual 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/ADMINISTRACAOTURISMO.pdf> 2005>. Acesso em: 10 mar. 2006g.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Relatório anual 2004. Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/avaliacaocontinuada/jsp/PgFiltrArquivosAvaliacao.jsp?Area=27&IES=Nenhuma&ano=2004>>. Acesso em: 25 abr. 2005c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/RESOLUCAO\\_CNE\\_CES\\_01\\_2001.pdf](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/RESOLUCAO_CNE_CES_01_2001.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2006a.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. **Metodologia científica**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2003.

CUNHA, J.M.P.; PEREZ, J.R.; AIDAR, T. Proposta metodológica de elaboração de indicador educacional sintético para os municípios. **REBEP**, v.18, n.1/2, jan./dez. p. 131-159, 2001.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 259 – 371, 2006.

DAVIS, D. R., ELLETT, C. D. e ANNUNZIATA, J. Teacher evaluation, leadership and learning organizations. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 16, p. 287 – 301, 2002.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa e avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARD, V. **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

DIORIO, Z. M. e GOMIDE, P. I. C. Ascensão escolar e profissionalização de bons alunos de baixa renda: avaliação de um programa brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.17, n.3, p.359-366, 2004.

DURHAM, E. R. *A Institucionalização da Avaliação*. São Paulo: Nupes,1990.

DUTRA, A. Elaboração de um sistema de avaliação de desempenho de recursos humanos da secretaria de estado da administração – SEA à luz da metodologia multicritério de apoio à decisão. 1998. **Dissertação de Mestrado – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina**, Brasil, 1998.

EDELENBOS, J. e BUUREN, A. The learning evaluation: a theoretical and empirical exploration. *Evaluation review*, v. 29, p. 591 – 612, 2005.

EDEN,C., JONES, S., SIMSAL, D. **Messing About in Problems**. Oxford: Pergamon, 1983.

ELLETT, C. D., ANNUNZIATA, J. e SCHIAVONE, S. Web-based support for teacher evaluation and professional growth: the professional assessment and comprehensive evaluation system (PACES). **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 16, p. 63 – 74, 2002.

ENSSLIN, S.R. **Notas de aula da disciplina Processos Decisórios**. Programa de Pós-graduação em Contabilidade (PPGC). Mimeo: Florianópolis, 2006.

ENSSLIN, L., ENSSLIN, S. R., DUTRA, A., MCDA: A constructivist approach to the management of human resources at a governmental agency. *International Transactions in Operational Research*, v. 7, p. 79-100, 2000.

ENSSLIN, L., ENSSLIN, S.R. **Notas de aula da disciplina de MCDA I**. Mimeo: Florianópolis, 2003.

ENSSLIN, L.; MONTIBELLER NETO, G.; NORONHA, S. N. **Apoio à Decisão**: metodologia para estruturação de problemas e avaliação multicritério de alternativas. Florianópolis: INSULAR, 2001.

ENSSLIN, S. R. A incorporação da perspectiva sistêmico-sinérgica na metodologia MCDA-Constructivista: uma ilustração de implementação. **Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2002.

ENSSLIN, S.R. **Notas de aula da disciplina Processos Decisórios**. Programa de Pós-graduação em Contabilidade (PPGC). Mimeo: Florianópolis, 2005.

FACHIN, O. **Fundamentos da metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERRÃO, M.E. et al. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **REBEP**, v.18, n.1/2, jan./dez. p. 111-130, 2001.

FERREIRA, M. C., ASSMAR, E. M. L., OMAR, A. G. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.15, n.3, p.515-527, 2002.

FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC-FGV**. Rio de Janeiro: FGV; Brasília, D.F.: CAPES, 2002.

FIGUEIREDO, M. A. D. et al. Definição de atributos desejáveis para auxiliar a auto-avaliação dos novos sistemas de medição de desempenho organizacional. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 305 - 315, 2005.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 261 – 275, 2001.

FRANCO, H. Formação educacional e profissional do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, DF, n. 82, mar/abr. 1993.

FREITAS, R. F. de S. Avaliação do Ensino de Graduação: Importância e Desafios. In: **Revista Educación Superior y Sociedad**. Venezuela: UNESCO, v. 5, n.1 e 2, p. 99-107, 1995.

FREITAS, S. F. T.; KOVALESKI; D. F.; B. A. F. Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. **Ciênc. saúde coletiva**, v.10, n.2, abr./jun, p.453-462, 2005.

FRIEND, J. K.; HICKLING, A. **Planning under pressure: the strategic choice approach**. Oxford: Pergamon, 1987.

GALABAWA, J. C. J., OBELEAGU, O. B. e MIYAZAWA, I. The impact of school mapping in the development of education in Tanzania: an assessment of the experiences of six districts. **Evaluation and Program Planning**, v. 25, p. 23 – 33, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVISIEZ, G.H.; SAWYER, D.O. Estimativas de indicadores de escolarização com base na compatibilização de diferentes fontes de dados. **REBEP**, v.18, n.1/2 , jan./dez. p. 89-112, 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOSLING, D. The impact of a national policy to enhance teaching quality and status, England, the United Kingdom. **Quality Assurance in Education**, v. 12, p. 136 – 149, 2004.

GRAMMATIKOPOULOS, V.; KOUSTELIOS, A.; TSIGILIS, N.; THODORAKIS, Y. Applying dynamic evaluation approach in education. **Studies in Educational Evaluation**, v. 30, p. 255 – 263,

2004.

HANBERGER, A. e SCHILD, I. Strategies to evaluate a university–industry knowledge-exchange programme. **Evaluation**, v. 10, p. 475 – 492, 2004.

HILL, Y.; LOMAS, L. e MACGREGOR, J. Students' perceptions of quality in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 11, p. 15 – 20, 2003.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95 – 116, 2005.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. *Cad. Saúde Pública.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, 2003.

HORTALE, V. A.; MOREIRA, C. O. F.; KOIFMAN, L. Avaliação da qualidade da formação: contribuição à discussão na área da saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 9, n. 4, out./dez, p. 997-1002, 2004.

HYMAN, B. **Fundamentals of engineering design**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

IGARASHI, D. C. C. ; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L. A Avaliação da pós-graduação: proposta de um modelo híbrido para o Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFSC. In: XXIV Simposio de Gestão da Inovação Tecnológica, 2006, Gramado. **A Avaliação da pós-graduação: proposta de um modelo híbrido para o Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFSC**. Gramado, 2006.

IGARASHI, D. C. C. ; ENSSLIN, S. R.; PALADINI, E. P.; ENSSLIN, L. Construção de Modelo híbrido para autoavaliação de um programa de pós-graduação - a fase de estruturação. In: XIII SIMPEP, 2006, Bauru. **Construção de Modelo híbrido para autoavaliação de um programa de pós-graduação - a fase de estruturação**. Bauru, 2006a.

IGARASHI, D. C. C. ; ENSSLIN, S. R.; PALADINI, E. P.; ENSSLIN, L.. Avaliação de um programa de Pós-graduação: a potencialidade de utilização de um modelo híbrido - a fase de estruturação. In: Colóquio Internacional Poder Local - Desenvolvimento e Gestão Social de Territórios, 2006, Salvador. **Avaliação de um programa de Pós-graduação: a potencialidade de utilização de um modelo híbrido - a fase de estruturação**. Salvador, 2006b.

IGARASHI, D. C. C., ENSSLIN, S. R.; Modelo para o Gerenciamento Ac Hoc do Capítla Intelecutal Sinérgico: um estudo de caso no PPGC-UFSC. In: I Congresso Iberoamericano de gestão do Conhecimento e Inteligência Competitva, 2006, Curitiba. **Modelo para o Gerenciamento Ac Hoc do Capítla Intelecutal Sinérgico**: um estudo de caso no PPGC-UFSC. Curitiba. 2006a

IGARASHI, D., ENSSLIN, S. R. Avaliação de desempenho institucional como subsídio para o gerenciamento interno: estudo de caso no Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Cogresso USP de Controladoria e Contabilidade, 6, 2006,



São Paulo. **Avaliação de desempenho institucional como subsídio para o gerenciamento interno:** estudo de caso no Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. São Paulo, p. 764 – 779, 2006b.

IGARASHI, D. C. C.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L.. *Institutional Evaluation: The Contribution of a Multicriteria Decision Aiding-Constructivist Methodology to a Postgraduate Program in Accountancy*. In: 18th International Conference on MCDM, 2006, Chania. 18th International Conference on MCDM, p. 171, 2006.

KALAFAT, J. Enabling and empowering practices of Kentucky's school-based family resource centers: a multiple case study. **Evaluation and program planning**, v. 27, p. 65 – 78, 2004.

KAPPEL, M. D. B.Educação infantil e grupo populacional de 0 a 6 anos. **REBEP**, v.18, n.1/2 , jan./dez. p. 35-57, 2001.

KEENEY, R.L. **Value-Focused Thinking: A Path to Creative Decisionmaking**, Harvard University Press, 1992.

KEEVES, J.P.; HUNGI, N. e AFRASSA,T. Measuring value added effects across schools: should schools be compared in performance?. **Studies in Educational Evaluation**, v. 31, p. 247 – 266, 2005.

KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. **Physis.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 300 – 312, 2005.

KRASILCHIK, M.. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85 – 93, 2000.

KYRIAKIDES, L. e CAMPBELL, R. J. Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 17, p. 21 – 40, 2004.

LANDRY, M. **Note on the concept of problem:** A Piagetian perspective, Working Paper, Faculté des Sciences de l'Administration, Université Laval, Québec, 1995.

LEITE, D., TUTIKIAN, J., HOLZ, N. (org.) **Avaliação & Compromisso:** Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

LIU, S. e TEDDLIE, C. The ongoing development of teacher evaluation and curriculum reform in the people's Republic of China. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 17, p. 243 – 261, 2005.

LOMAS, L. Embedding quality: the challenges for higher education. **Quality Assurance in**

**Education**, v. 12, p. 157 – 165, 2004.

LOPES, F.D. Teoria institucional e gestão universitária - uma análise do processo de avaliação institucional na UNIJUÍ. **REAd**, v. 5, n. 4, dez, 1999.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. DE A. Egressos como fonte de Informação à Gestão dos Cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças** – USP, São Paulo, n. 37, p. 73 – 84, jan./abr. 2005.

MA, X. e WILKINS, J. The development of science achievement in middle and high school. **Evaluation review**, v. 26, p. 395 – 417, 2002.

MACHESI, A.; MARTIN, E.; ARIAS, R.; TIANA, A.; MORENO, A. An evaluation network for educational change. **Studies in Educational Evaluation**, v. 29, p. 43 – 56, 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATRINS, B. C. **A Educação superior no Brasil**. Organizador: Maria Susana Soares Arrosa. Brasília: CAPES, UNESCO, 2002.

MATTOS, P. L. **Avaliação e Alocação de recursos no Ensino Superior Federal**. São Paulo: Nupes, 1990.

MIGUEL, M.; APODACA, P.; ARIAS, J.; ESCUDERO, T.; RODRIGUEZ, S. e VIDAL, J. To what extent is higher education achievement conditioned by the secondary education model?. **Quality assurance in education**, v. 31, p. 57 – 78, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em : 05/Abr, 2006a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer 77/69, Ministério da educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0447\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0447_05.pdf)>. Acesso em : 05 mai, 2006b.

NEVO, D. School evaluation: Internal or external? **Studies in Educational Evaluation**, v. 27, p. 95 – 106, 2001a.

NEVO, D. School evaluation: Internal or external?. **Quality assurance in education**, v. 9, p. 121 – 126, 2001b.

NGUYREM, N.D.; YOSHINARI, Y. e SHIGEJI, M. University education and employment in Japan: students' perception on employment attributes and implications for university education. **Quality assurance in education**, v. 13, p. 202 – 218, 2005.

NGWARE, M. W. e NDIRANGU, M. An improvement in instructional quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference?. **Quality Assurance in Education**, v. 13, p. 183 – 201, 2005.

O'NEILL, M.A. e PALMER, A. Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. **Quality assurance in education**, v. 12, p. 39 – 52, 2004.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5 – 23, 2005.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

OMONA, J. Design that supports service quality: New Zealand's model. ?. **Quality Assurance in Education**, v. 11, p. 157 – 171, 2003.

ÓSSEO-ASARE JR, A.E. e LONGBOTTOM, D. The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions. **Quality Assurance in Education**, v. 10, p. 26 – 36, 2002.

PETERSON, K.D.; WAHLQUIST, C.; BROWN, J. E. e MUKHOPADHYAY, S. Parent surveys for teacher evaluation. **J. Pers Eval Educ**, v. 17, p. 317 – 330, 2003.

PETRI, S. M. **Modelo para apoiar a avaliação das abordagens de gestão de desempenho e sugerir aperfeiçoamentos: sob a ótica construtivista**. Florianópolis, 2005, 235 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

PIARRAKEAS, C.; XENOS, M.; PINTELAS, P. Evaluating and improving educational material and tutoring aspects of distance learning systems. **Studies in Educational Evaluation**, v. 29, p. 335 – 349, 2003.

PICCINATO, C. E. et al . Análise do desempenho dos formandos em relação a objetivos educacionais da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, em duas estruturas curriculares distintas. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 50, n. 1, p.68-73, 2004.

PLATT NETO, O.A.; ENSSLIN, S.R.; CRUZ, F. da. Modelo multicritério para avaliação da transparência das contas públicas, com enfoque sobre a gestão da dívida municipal. **IX Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais**. São Paulo. 2006.

PLETINCKX, J.; SEGERS, M. Programme evaluation as an instrument for quality assurance in a

- student-oriented educational system. **Studies in Educational Evaluation**, v. 27, p. 355 – 372, 2001.
- RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3 – 6, 2005.
- REBOLLOSO, E., RAMÍREZ, B. F. e CANTÓN, P. The Influence of Evaluation on Changing Management Systems in Educational Institutions. **Evaluation**, v. 11, p. 463 – 479, 2005.
- REEZIGT, G. J., CREEMERS, B. P. M., e JONG, R. Teacher evaluation in the Netherlands and its relationship to educational effectiveness research. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 17, p. 67 – 81, 2003.
- REGO, A.; TAVARES, A. I.; PINA; CUNHA, M. et al. Os motivos de sucesso, afiliação e poder: perfis motivacionais de estudantes de graduação e pós-graduação e sua relação com níveis remuneratórios. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.18, n.2, maio/ago, p. 225 - 236, 2005.
- REYNOLDS, D. MULIS, D. e TREHARNE, D. Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 17, p. 83 – 100, 2003.
- RIBEIRO, A. M. Diferenciais de ingresso escolar em Minas Gerais em 1991, segundo o status migratório: uma aplicação do modelo Profluxo. **REBEP**, v.18, n.1/2 , jan./dez., p. 75-96, 2001.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- RIGOTTI, J. I. R. A transição da escolaridade no Brasil e as desigualdades regionais. **REBEP**, v.18, n.1/2 , jan./dez., p. 59-73, 2001.
- RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, J. (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- RODGERS, T. e GHOSH, D. Measuring the determinants of quality in UK higher education: a multinomial logit approach. **Quality assurance in education**, v. 9, p. 121 – 126, 2001.
- RODGERS, T. Measuring value added in higher education: Do any of the recent experiences in secondary education in the United Kingdom suggest a way forward?. **Quality Assurance in Education**, v. 13 , p. 95 – 106, 2005.
- RODRIGUES, M.B. Quais são as nossas diferenças? Reflexões sobre a convivência com o diverso em escolas italianas. **Psicologia & Sociedade**, v.17, n. 3, set/dez, p. 57-61, 2005.
- ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 57 – 76, 2006.

ROSE, H. The effects of affirmative action programs: evidence from the University of California at San Diego. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 27, p. 263 – 289, 2005.

ROY, B. Decision science or decision-aid science? **European Journal of Operational Research**, v.8, n.1, p. 184-203, 1993.

ROY, B. **Multicriteria methodology for decision aiding**. Boston : Kluwer Academic Publishers, 1996.

ROY, B., VANDERPOOTEN, D. The European School of MCDA: Emergence, Basic Features and Current Works. **Journal of Multicriteria Decision Analysis**, v.5, p.22 – 38, 1996.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **RAE revista de administração de empresas**, v. 43, n. 2, p. 55-63, 2003.

RUMBERGER, R.W e PALARDY, G.J. Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School – Performance. **American Educational Research Journal**, Spring 2005, v. 42, n. 1, p. 3-42, 2005.

SA, S. Interdisciplinaridade: sim e não a vasos comunicantes em educação pós-graduada. **Cad. Saúde Pública**., Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 272-279, 1987.

SANTOS, L.P.G. Uma Contribuição à Discussão Sobre a Avaliação de Desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior - Uma Abordagem da Gestão Econômica. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, n. 28, jan./abr., p. 86 - 99, 2002.

SAUDERS, M.; CHARLIER, B. e BONAMY, J. Using evaluation to create ‘provisional stabilities’: bridging innovation in higher education change processes. *Evaluation*, V. 11, 37 – 54, 2005

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO) Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&index=KW&fmt=iso.pft&lang=p>>.  
Acesso em 01 jun. 2006.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, 2005.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, P.J. Construção de um modelo para gerenciamento do capital intelectual de uma empresa prestadora de serviços: um estudo de caso. **Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Ciências Contábeis**, 2005.

SIMOES, R. H. S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 5 -12, 2004.

SKINNER, D. Primary and secondary barriers to the evaluation of change: evidence from two public sector organizations. *Evaluation*, v. 10, p. 135 – 154, 2004.

SLAUS, I.; KOKOTOVIC, A. S. e MORIVIÉ, J. Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia. *International Journal of Educational Development*, v. 24, p. 479 – 494, 2004.

SMITH, C.L. e FREEMAN, R. L. Using Continuous System Level Assessment to Build School Capacity. *American Journal of Evaluation*, v. 23, p. 307 – 319, 2002.

SOUZA FILHO, Edson A. de. Auto-avaliação psicossocial de professores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p.497-514, 2005.

STEIN, M. G. D. F. O referencial teórico e histórico da avaliação institucional no Brasil pós-constituição de 1988. *Avaliação: rede de avaliação institucional da educação superior – RAIE.*, v. 8, p. 31 – 52, 2003.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estud. av.*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 785-792, 2005.

TAM, M. Measuring the effect of higher education on university students. *Quality assurance in education*, v. 10, p. 223 – 228, 2002.

TELFORD, R. e MASSON, R. The congruence of quality values in higher education. *Quality assurance in education*, v. 13, p. 107 – 119, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. A Pesquisa Qualitativa em Educação: São Paulo. Ed. Atlas, 1987.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583 – 611, 2004.

VENDRAMINI, C. M. M. et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estud. psicol.* (Natal)., Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

VINCKE, P., *Multicriteria Decison-aid*. John Wiley & Sons, 1992.

VISSCHER, A. J. Public school performance indicators: problems and recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, v. 27, p. 199 – 214, 2001.

ZANELLA, I. J. As Problemáticas Técnicas no Apoio a Decisão em um Estudo de Caso de Sistemas de Telefonia Móvel Celular, **Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina**, Brasil, 1996.

ZAPATER, A. R.; SILVEIRA, D. M.; VITTA, A. et al. Postura sentada: a eficácia de um programa de educação para escolares. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 9, no. 1, p.191 - 199, 2004.

ZORZI, A. Explorando interfaces entre as ferramentas BSC e Metodologia MCDA-C: A gestão do setor de contabilidade de uma entidade fechada de previdência complementar, **Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina**, Brasil, 2006.

ZORZI, A.; ENSSLIN, S. R. Explorando interfaces entre a administração de entidades sem fins lucrativos e a metodologia MCDA-C: a gestão do setor de contabilidade de uma entidade fechada de previdência complementar. In: III CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO., 2006, Niterói. *Anais ...*, 2006. CD-ROM.

## APÊNDICE A – Aspectos passíveis de avaliação extraídos dos Critérios de Avaliação Trienal (2004-2006)

<b>Aspectos passíveis de avaliação extraídos dos Critérios de Avaliação Trienal (2004-2006)</b>	
1	linhas de pesquisa devem expressar a especificidade de produção de conhecimento da respectiva área de concentração, ou seja, representar um recorte específico e bem delimitado desta.
2	O corpo docente permanente deve ser capaz de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa.
3	As disciplinas devem estar alinhadas às linhas de pesquisa.
4	A estrutura curricular apresenta um núcleo de disciplinas de tratamento metodológico dos temas,
5	disciplinas com conteúdos relacionados às linhas de pesquisa.
6	A ementa - síntese ou sumário dos conteúdos temáticos a serem trabalhados em cada disciplina deve indicar o foco teórico da abordagem prevista e o estado da arte no tema.
7	A bibliografia indicada nas disciplinas deve apresentar uma listagem básica de referências, contendo: livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte no tema, conforme o nível do Curso.
8	O curso de mestrado deve contemplar um mínimo de 24 créditos, equivalentes a 360 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes. O curso de doutorado deve contemplar um mínimo de 36 créditos, equivalentes a 540 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes.
9	a instituição está disponibilizando salas de aula e demais recursos administrativos e físicos necessários à condução das atividades letivas e ao seu adequado funcionamento
10	existência e a adequação de laboratórios e bibliotecas, caracterizando o acervo em termos do número de livros, de periódicos e áreas nas quais estes se concentram.
11	Esses recursos devem atender às necessidades do Programa e das pesquisas dos docentes e discentes.
12	Deve prover recursos adicionais, como assinaturas de bases de dados, ou formas especiais de acesso eletrônico à produção da área.
13	É desejável que o Programa tenha financiamento ou apoio de entidades externas para o seu desenvolvimento, tais como as agências de fomento a pesquisa (nível regional, nacional e internacional) e de empresas em geral.
14	O Programa deve destacar em seus relatórios de desempenho: a) informações relativas à sua relevância e impacto regional, nacional ou internacional de sua atuação na formação de mestres e doutores;
15	b) os convênios de cooperação ativos, relevantes de âmbito nacional, no caso de mestrado e de âmbito internacional, no caso de curso de doutorado, e que
16	c) promove cooperação tecnológica ou científica relevante e efetiva com outras instituições.
17	O Programa deve indicar, ainda, nos relatórios de desempenho: a) os requisitos de entrada e os procedimentos de seleção de alunos,
18	a regularidade prevista para o ingresso (semestral, anual, bi-anual, entre outras)
19	b) os procedimentos relativos ao credenciamento e renovação de credenciamento de docentes.
20	Considerando ser papel de programas de pós-graduação a formação de docentes e dada a carência de professores qualificados no Brasil, constitui aspecto relevante as atividades inovadoras e diferenciadas conduzidas pelo Programa na formação de docentes.
21	Verificar se a formação dos docentes é diversificada quanto a ambientes e instituições;
22	valorizar os indicadores de atualização da formação
23	de intercâmbio com outras instituições;
24	avaliar aspectos como: experiência
25	projeção nacional e internacional,
26	participação em comissões especiais,
27	premiações e
28	outras atividades consideradas relevantes na área.
29	Verificar se há processos de avaliação dos docentes na IES,
30	existem critérios e procedimentos para credenciamento de orientadores de mestrado e de doutorado.
31	É recomendável que núcleo docente permanente (NDP) de um Programa seja egresso de diferentes programas de pós-graduação, apresentando relativa heterogeneidade na formação acadêmica. Nos casos em que houver concentração superior a 40% de docentes titulados em nível de doutorado por um mesmo programa de pós-graduação, recomenda-se fortemente a participação desses docentes em estágios de pós-doutorado em outros programas, de forma a diminuir a influência desta endogenia acadêmica.
32	Os títulos de doutorado obtidos no exterior devem ser revalidados no Brasil, conforme determina a Resolução CNE/CES nº 001/2001.
33	Análise da trajetória da equipe de docentes permanentes, identificando eventuais oscilações em sua composição e nível de qualificação, mudanças que possam expressar queda da qualidade da equipe ou falta de respaldo da IES ao programa.
34	Os corpos docentes podem ser constituídos de docentes permanentes, colaboradores e visitantes, conforme Portaria CAPES 068/2004.
35	Devem compor o núcleo docente permanente (NDP) no mínimo oito professores, no caso de mestrado e no mínimo 12 professores, no caso de doutorado.
36	Todos os docentes devem ter título de doutor e atuarem em áreas de especialização consistentes e coerentes com as áreas de concentração e linhas de pesquisa do Curso.
37	Os docentes permanentes devem possuir vínculo de emprego (empregado CLT ou servidor público) em regime mínimo de 40 horas semanais com a IES mantenedora do Curso.
38	Consideradas as especificidades do Programa, pode fazer parte do respectivo NDP, até o limite máximo de 30% do número total de docentes, profissional com doutorado que se enquadre em uma das seguintes condições:
39	Um mesmo professor pode atuar como docente permanente em até dois programas de pós-graduação, nas seguintes situações: i) se ambos os programas forem mantidos pela mesma instituição; e ii) se os programas forem mantidos por consórcio de duas ou mais IES, reconhecidos como tal pela CAPES.
40	Item 3. Análise da compatibilidade do corpo docente em relação às áreas de concentração e perfil do Programa, visando à identificação de eventuais fragilidades ou dependência de membros externos.
41	Nesse item avalia-se a especialidade e adequação do NDP em relação à proposta do programa.
42	Item 4. Análise da atuação dos docentes permanentes em atividades de docência na pós-graduação.



43	Cada docente permanente deve ser responsável por, ao menos, uma carga de 45 horas-aula anuais no Programa.
44	Item 5. Avalia-se, nesse item, a participação dos docentes nas atividades de ensino na graduação e
45	de iniciação científica. Considerar as implicações positivas dessa participação, e também os efeitos negativos, sob a ótica das necessidades e interesses do Programa, decorrente de eventual excesso de dedicação dos docentes a tais atividades.
46	Nesse caso avalia-se a proporção de docentes permanentes que atuam no ensino de graduação e na orientação de bolsista de iniciação científica e trabalhos de conclusão de cursos de graduação.
47	Item 6. Verificar as formas e o impacto da atuação dos docentes em pesquisa.
48	Considerando-se o perfil da área, o leque de oportunidades disponíveis para seus programas, de acordo com suas respectivas subáreas ou especialidades e com a região ou unidade da federação em que se localizem,
49	valorizar os indicadores da capacidade dos docentes de terem destacada a qualidade de suas contribuições como pesquisadores e de obterem os meios para o desenvolvimento de suas atividades de pesquisa,
50	como, por exemplo: obtenção de bolsa de produtividade do CNPq,
51	captação de recursos públicos ou privados,
52	participação em programas ou projetos especiais.
53	a) participe de algum intercâmbio acadêmico e tecnológico com outras instituições de ensino ou pesquisa;
54	b) deve já ter recebido algum financiamento para pesquisa concedido por órgão de fomento nacional ou regional, ou da própria instituição mantenedora, quando esta possuir histórico de desenvolvimento tecnológico na área em foco ou áreas correlatas.
55	O programa deve ter no mínimo um grupo de pesquisa, no caso de mestrado e dois, no caso de doutorado, registrados na Plataforma Lattes do CNPq.
56	Cada professor do corpo docente permanente deve ser responsável pela coordenação de pelo menos um projeto de pesquisa. Além da relação acima mencionada, o conceito MB deverá ser atribuído ao item 6 somente quando todos os docentes permanentes forem responsáveis pela coordenação de pelo menos um projeto de pesquisa e participarem de outros projetos de forma equilibrada de modo não caracterizar excessiva concentração
57	Os projetos de pesquisa devem ser coerentes com a especialização dos docentes, com as linhas de pesquisa do programa e com sua(s) área(s) de concentração e o tipo de formação pretendida.
58	Os grupos e projetos de pesquisa do Programa devem ser consistentes com suas linhas de pesquisa.
59	Item 1. Será avaliado o percentual de titulados no ano-base considerando-se o número de discentes no final do ano-anterior. Esses cálculos são aplicáveis para cursos de doutorado com cinco anos ou mais de funcionamento e para cursos de mestrado com três anos ou mais de funcionamento. Item 2. Considera-se adequada uma média, em regime estacionário, de um máximo de oito orientandos por docente permanente (média entre os docentes), sem distinção de nível – mestrado ou doutorado.
60	Item 2. Considera-se adequada uma média, em regime estacionário, de um máximo de oito orientandos por docente permanente (média entre os docentes), sem distinção de nível – mestrado ou doutorado.
61	Item 3. Avalia-se a participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do Programa, referenciada no Qualis.
62	Percentual de discentes autores nos trabalhos publicados em relação ao número de discentes do programa no final do ano anterior.
63	A autoria conjunta com alunos de graduação é valorizada qualitativamente.
64	Considera-se uma situação adequada quando 80% ou mais das teses e 50% ou mais das dissertações gerarem publicações referenciadas no Qualis. Inclui as produções de até dois anos após conclusão do mestrado e de até três anos do doutorado.
65	Item 5. Considera-se Muito Bom quando: a) as comissões incluam participação de examinadores externos ao Curso, no caso de mestrado e de examinadores externos à IES no caso de doutorado; b) todos os membros das comissões examinadoras tenham o título de doutor e atuem como docentes em programas de pós-graduação credenciados na CAPES ou como pesquisadores em institutos de pesquisa da respectiva área temática;
66	c) 80% ou mais das dissertações e teses sejam vinculadas às linhas de pesquisa do Programa. Admite-se que até 20% dos trabalhos finais não apresentem vínculo claro com as linhas de pesquisa, permitindo desenvolvimento de novas linhas de pesquisa.
67	Item 6. Os prazos médios de conclusão de curso, para o Padrão Muito Bom, para bolsistas e não-bolsistas são: até 30 meses para mestrado e até 54 meses para doutorado. A avaliação do item será realizada conforme adiante indicado.
68	Item 1. Para avaliação desse item será calculada a pontuação média por docente permanente nos termos dos quadros CONCEITO Nº MÉDIO DE PONTOS, POR ANO, POR DOCENTE PERMANENTE - 2004-2005- 2006
69	Item 2. Este item será avaliado segundo o disposto no Quadro 3. Conceitos da distribuição da produção bibliográfica de docentes permanentes. Proporção de docentes permanentes que alcançaram 40 pontos de produção bibliográfica no triênio
70	São exemplos dessa produção: patentes depositadas ou registradas, aplicativos, produtos, tecnologias de gestão e softwares desenvolvidos com ou sem registro no INPI, relatórios de serviços técnicos, casos de ensino, consultorias e projetos executados, pareceres e perícias técnicas, planos elaborados, devidamente documentados, consultoria a agências de fomento ao ensino e pesquisa,
71	atuação como avaliador de trabalhos submetidos a periódicos e eventos científicos,
72	organização de evento científico,
73	editoria científica.
74	Item 5. Este item será avaliado segundo o disposto no Quadro 4. A publicação bibliográfica de alto impacto inclui: artigos publicados em periódicos com a seguinte classificação: Internacional, níveis A, B e C; Nacional, níveis A e B; livros e capítulos de livros, níveis A e B.
75	a) educacional: contribuição para a formação de docentes. Valorizar fortemente os mestrados e doutorados inter-institucionais ofertados pelo Programa, em especial para outros programas localizados em regiões carentes de mestres e doutores.
76	b) social – formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento;
77	c) cultural – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo;
78	d) tecnológico/econômico – contribuição para o desenvolvimento micro-regional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados; disseminação de técnicas e conhecimentos.
79	Participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos;
80	a) manutenção de página Web para a divulgação, de forma atualizada, de seus dados internos, critérios de seleção de alunos, parte significativa de sua produção docente, financiamentos recebidos da Capes e de outras agências públicas e entidades privadas etc.
81	b) garantia de amplo acesso a Teses e Dissertações, pela Web, conforme a Portaria Capes 13/ 2006

## APÊNDICE B – Questionário

Prezados Colegas da Pós-graduação em Contabilidade - PPGC

Tendo em vista o fato do PPGC ser um programa cujas atividades iniciaram-se recentemente, emergiu junto a coordenação do curso a preocupação em delinear critérios, de modo a auxiliar no gerenciamento do curso. Para tanto a idéia é **criar um sistema com base científica para avaliar o desempenho e estabelecer padrões de referencias para os critérios utilizados a fim de promover o gerenciamento do curso.**

Como se trata de um Modelo Institucional sua realização dever contar com a participação, preferencialmente de todos os professores do PPGC. Sendo que o trabalho seria coordenado administrativamente pela Professora Sandra Rolim Ensslin, Dra., e a execução e coordenação científica caberá a um mestrando do PPGC (Deisy Cristina Corrêa Igarashi).

Aos professores do PPGC caberá responder a 2 (dois) questionários e participar de algumas entrevistas (aproximadamente 1h (uma hora) cada).

Destaca-se ainda que para a modelagem do sistema a Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C) será a ferramenta utilizada. Esta metodologia tem se mostrado frutífera naquelas situações onde se deseja organizar, desenvolver e expandir o conhecimento com vista a melhor compreender e aperfeiçoar o seu desempenho.

Isto é feito por meio de uma seqüência de atividades interativas; sempre que necessário se retorna a atividade de etapas anteriores. Isto ocorre porque os intervenientes irão a cada etapa melhor entendendo os fatores/ características de seu sistema de trabalho e suas inter-relações e, com isto, poderão muitas vezes desejar rever alguns de seus pontos de vista. Isto é natural no processo utilizado pela metodologia.

Cumpra esclarecer que o trabalho do orientando será o de buscar formas de organizar, desenvolver e expandir o conhecimento dos intervenientes a respeito do PPGC. Assim sendo, o objetivo principal do trabalho será: **permitir a visualização e compreensão da performance do PPGC e, a partir daí, ter um instrumento para refletir, comunicar e fazer evoluir um processo transparente e contínuo que possibilite o aperfeiçoamento do Programa.**

Este processo permitirá aos intervenientes (professores, alunos, etc) e, principalmente, aos responsáveis pelo Programa o gerenciamento do mesmo, comprovando a coerência e o foco de suas ações. Tal processo auxiliará também, no presente e no futuro, à definir padrões de referencia para os critérios utilizados, assim como a identificação, em uma forma clara e fundamentada, de oportunidades para o aperfeiçoamento do PPGC.

Para tanto o estudo conta com as seguintes etapas:

1. Estruturação
  - 1.1. Identificação dos EPAs – Elementos primários de avaliação
  - 1.2. Orientação dos EPAs para ação e agrupamento por áreas de interesse
  - 1.3. Construção de mapas de relação meio-fins em paralelo com a construção das estruturas hierárquicas de objetivos
  - 1.4. Construção de descritores dos objetivos considerados (escalas ordinais de mensuração)
  - 1.5. Definição dos padrões de referencia
2. Análise do perfil de desempenho do PPGC
3. Recomendações e usos do sistema desenvolvido

Para dar início ao processo de estruturação do contexto a metodologia requer algumas informações preliminares. Para tanto, o questionário a seguir foi construído para ajudar a identificar estas informações pelo qual solicitará a gentileza de na medida do possível respondê-las e nos retornar.

Estas informações serão organizadas para orientar sua primeira entrevista que será realizada em data e hora previamente agendadas, de acordo com sua conveniência.

Certa de sua colaboração, apresento-lhes minhas

Cordiais saudações,

Profa. Sandra Rolim Ensslin, Dra.  
Orientadora

Observações:

- Ü Procure responder as questões a seguir por meio de frases curtas, ou em forma de uma lista de itens. Ex: Ter alunos brilhantes, Ter publicações, Ser reconhecimento nacionalmente.
- Ü Ao responder cada uma das questões sugere-se que não exista a preocupação com a repetição de termos/ idéias. Nesta fase do processo de estruturação a redundância não se constitui como situação preocupante.
- Ü Não existe restrição quanto ao conteúdo das idéias, assim mesmo que uma idéia/ característica pareça estar fora do contexto da questão, não a exclua. O importante é que esta lista de EPAs seja o mais abrangente possível.
- Ü Se possível esgote as possibilidades da questão atual antes de passar pa a próxima.
- Ü É recomendável que ao final de responder todas as questões, você descanse após e após releia a lista de questões com suas respectivas respostas a fim de incluir novas idéias que surgiram no transcurso do questionário, ou devido ao aprendizado gerado surgiram ou mesmo que devido a esquecimento não foram incluídas.

Questões:

1. Quais as principais funções do PPGC segundo sua percepção?
2. Quais fatores/características caracterizam, segundo a sua percepção, uma situação de baixo desempenho do PPGC-UFSC?
3. Quais as características de uma situação catastrófica (a pior possível) para um programa de pós-graduação em nível de mestrado? Pense em um programa cujo desempenho é por você considerado “catastrófico” quais as características que fazem com que você

- o perceba assim.
4. Quais as características que deveria ter um PPGC para que segundo sua percepção seja considerado em nível de excelência? Pense no sistema atual o que lhe faltaria para alcançar o nível de excelência?
  5. Quais fatores/ características do PPGC que você julga que mais afetam sua performance?
  6. Quais fatores/ características de outros programas em que você considera que o PPGC está melhor? Idem para pior? Idem para equivalente?
  7. Quais fatores/ características que você julga ser possível aperfeiçoar nos próximos anos? E por que?
  8. Quais fatores/ características do PPGC que têm sido considerados pelos alunos e sociedade como excelentes?
  9. Que ações ou eventos do PPGC poderiam ser implementadas para melhorar a satisfação dos alunos e sociedade como excelentes?
  10. Como os alunos e ou a sociedade poderiam colaborar para promover o aperfeiçoamento do PPGC?
  11. Quais fatores/ características do PPGC que mais afetam os alunos? O que poderia ser feito para melhorar?
  12. Se o PPGC tiver dois ou mais alunos candidatos, que aspectos buscaria para selecionar o (os) mais conveniente (s)?
  13. Quais indicadores são hoje utilizados pelo PPGC, para identificar sua performance?
  14. Em que aspectos o PPGC tem seu desempenho dependente de órgãos externos? O que poderia ser feito para tirar vantagem desta situação?
  15. Imagine que não exista nenhum tipo de restrições (financeira, tempo, recursos humanos, etc) que ações poderiam ser implementadas para melhorar o desempenho atual do PPGC?
  16. Para os funcionários do PPGC quais as ações/ eventos que eles gostariam que fossem implementadas para a melhoria do PPGC? (Em caso de dúvida solicitar que eles ajudem a responder esta questão)
  17. Você como professor, quais os fatores do PPGC que mais afetam a qualidade de seu trabalho? Como eles poderiam ser aperfeiçoados?
  18. Quais os fatores do PPGC, hoje existentes que mais beneficiam a boa formação dos alunos? Quais fatores que inexistem hoje, mas se implementados favoreceriam a formação dos alunos?
  19. Quais os fatores do PPGC que mais afetam a qualidade do trabalho dos funcionários do PPGC? Como esses fatores poderiam ser aperfeiçoados?
  20. Se você dispusesse de tempo, quais fatores você teria condições de colaborar para o aperfeiçoamento do PPGC? Quais fatores você julga importante mas não teria condições de colaborar?
  21. Quais suas expectativas em relação a este trabalho?

## APÊNDICE C – Respostas obtidas

<b>1. Quais as principais funções do PPGC segundo sua percepção?</b>
<b>Docente 1:</b> Planejar, organizar, executar e controlar as atividades de pós-graduação em nível de mestrado em contabilidade, visando o desenvolvimento das Ciências Contábeis.
<b>Docente 2:</b> Desenvolver capacidade os docentes (formação crítica, conhecimento), desenvolver contabilidade no estado.
<b>Docente 3:</b> Entre as principais funções do PPGC destaco a preparação de professores para o ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa na área.
<b>Docente 4:</b> analisar, produzir, sistematizar e socializar conhecimentos relativos à ciência contábil; qualificar pessoas para a pesquisa científica; formar pessoas para o exercício da docência.
<b>Docente 5:</b> De modo geral o que percebo é que falta um projeto geral de uma filosofia para o programa e um líder capaz de motivar as pessoas em torno desta filosofia.
<b>Docente 6:</b> Disseminar os resultados (produção científica – artigos e dissertações) no âmbito nacional; Interação entre sociedade e a comunidade científica
<b>Docente 7:</b> Gerar reflexão e analise critica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; no corpo discente, Gerar reflexão e analise critica entre referencial teórico e experiência prática no corpo docente
<b>Docente 8:</b> centrada na idéia de pesquisa, constitui um dos pilares da Universidade que, junto com o ensino e extensão, formar pesquisadores e neste processo produzir conhecimento
<b>Docente 9:</b> gerar pesquisadores, alunos capacidade de pesquisa, finalizar dissertações com qualidade aceitavel, formar professores, melhorar graduação de contabilidade, pesquisa adequadamente, atender carência de profissionais e pesquisa
<b>2. Quais fatores/ características que caracterizam uma situação de baixo desempenho do PPGC?</b>
<b>Docente 2:</b> Professores envolvidos apenas questões praticas e só teóricas, não publicar, não orientar, não lecionar uma disciplina, Professores não definir área especifica
<b>Docente 3:</b> Acredito que o baixo desempenho do PPGC ficaria caracterizado por dissertações de baixa qualidade e alunos desistentes; enfim, pelo não alcance de seus objetivos.
<b>Docente 4:</b> O voluntariado, a improdutividade na pesquisas e a não publicação de textos acadêmicos que deverá, sempre, observar às normas técnicas e guardar o devido respeito a autoria.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Feedback docentes x discentes, Prazo médio de defesa entre 24 e 30 meses, Poucos eventos que propiciem a integração entre discentes do mestrado e da graduação, Professores do programa mestrado não atuarem na graduação, Ausência de inter-cambio professores (visitante, colaborador), Relação orientandos x orientadores (cada 2 anos média de 3 orientandos), O docente tem que ministrar, no programa, a mesma disciplina a cada 2 anos, e neste intervalo ministre outra disciplina de sua linha de pesquisa, Os discentes nos intervalos das disciplinas freqüentemente tomam café na secretaria, podendo perturbar a coordenação caso esteja atendendo visitantes,
<b>Docente 7:</b> Falta de publicação (internacional, nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos), Docentes em preocupação de atualização (teórica, didática), Não participação em congressos/enventos por parte de docente e discentes, Ausência de representantes em cargos políticos (comitês de avaliação, CAPES, INEP), Totalidade de discentes com uma única categoria (todos dedicação exclusiva, todos vínculos empregatícios), Endogenia, Docentes sem experiência profissional (consultoria), Ausência de salas de aula próprias , Ausência de acesso a biblioteca on-line (portais internacionais, outras bibliotecas de universidades), Ausência de locais de estudo (Internet, laboratórios inf), Ausência de secretaria própria (física e humano), Discentes que apenas compareçam as aulas, Relação orientador orientando apenas quanto do período de elaboração da dissertação, Falta de recursos financeiros, Relação coordenação x docentes não freqüente (ausência de reuniões periódicas para discursão do andamento do programa), Relação coordenação x discentes não freqüente (ausência de reuniões periódicas para discursão do andamento do programa)
<b>Docente 8:</b> Baixa Produção Científica e/ou Produção Científica de baixa qualidade
<b>Docente 9:</b> pouca publicação, publicação apenas em eventos, falta de sincronia entre linhas de pesquisa e trabalhos publicados, conflitos entre docentes, falta dedicação do aluno,
<b>3. Quais as características de uma situação catastrófica (a pior possível) para um programa de pós-graduação em nível de mestrado? Pense em um programa cujo desempenho é por você considerado “catastrófico” quais as características que fazem com que você o perceba assim.</b>
<b>Docente 1:</b> Ser rebaixado na avaliação feita pela Capes, ser difamado pelos seus alunos e pela comunidade por baixa competência, não conter biblioteca atualizada, no conceder bolsas a alunos necessitados.
<b>Docente 2:</b> Falta de interesses comuns dos professores, credenciar professor sem contribuição, Efetivos no curso (concursados) sem contribuição
<b>Docente 3:</b> A situação catastrófica teria como características uma baixa avaliação da CAPES, ausência de bons alunos, baixa procura por parte de candidatos, alunos desistentes.
<b>Docente 4:</b> A mera transmissão de conhecimentos não contextualizados, a-históricos e acríticos que por sua vez inviabilizariam a especificidade da pós-graduação.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> O docente tem que ministrar, no programa, uma disciplina a cada 2 anos, Ausência de acompanhamento do orientador com orientando, Ausência de publicação conjunta orientador/orientando
<b>Docente 7:</b> O conceito de publicação do corpo docente está classificado em regular (5 ou 7), Prazo médio de defesa entre 30 e 36 meses, Ausência de infra estrutura própria (sala de aula, material áudio visual, secretaria, funcionários), Ausência de bolsa, Abandono do curso (discente a cada 1:15), Relação orientandos x orientadores (cada 2 anos média de 1 orientando)
<b>Docente 8:</b> Alunos com baixo potencial; Alunos com pouca dedicação à pesquisa; Professores sem vinculação efetiva com pesquisa, Ausência de grupos de pesquisa consolidados; Ausência de projetos de pesquisa
<b>Docente 9:</b> pouca publicação, falta de sincronia entre linhas de pesquisa e trabalhos publicados, falta dedicação do aluno, docentes atuando em mais de um programa, cair o conceito, não linhar as linhas aos trabalhos , atuar sozinho, perder o credenciamento, pontuação de publicação menor que 6 pontos
<b>4. Quais as características que deveria ter um PPGC para que segundo sua percepção seja considerado em nível de excelência? Pense no sistema atual o que lhe faltaria para alcançar o nível de excelência?</b>
<b>Docente 1:</b> Cada professor ter no mínimo 5 orientandos, ter biblioteca atualizada, laboratórios, equipamentos de informática para lecionar, produção científica, bolsas para alunos e professores pesquisadores, apoio a eventos, entre outros.

<b>Docente 2:</b> envolvimento dos docentes com Pesquisa / Ensino / Extensão, Atuar em conjunto com Orientandos, Trabalhar em equipes, trabalho em grupo, disseminar conhecimento, Atingir conceito 3 ou pular para 4, grupo pequenos, envolvimento de todos, correndo atrás de publicação, projetos de pesquisa e extensão que envolvam alunos
<b>Docente 3:</b> O programa é muito novo; logo, não pode ter ainda um nível de excelência, que se caracterizaria por uma boa produção científica, por parte de alunos e mestres, uma boa revista, cumprimento de prazos, ausência de desistência, etc.
<b>Docente 4:</b> Atividades de ensino, pesquisa e extensão; publicação, comunicação de pesquisas, apresentação de trabalhos em eventos da área
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Parcerias com empresas, Parcerias com outras instituições de ensino (docentes) na elaboração de artigos, consultoria, Convites de outras instituições para os docentes do PPGC proferir palestras, participar de comissões de bancas examinadoras, Receber premiações, Reconhecimento do programa com divulgação (mídia, revista), Trabalhos de consultoria com participação de docentes e discentes do programa
<b>Docente 7:</b> O conceito de publicação do corpo docente está classificado em muito bom (12 ou mais), Corpo docente orientar apenas dentro de sua linha de pesquisa, As pesquisas formalizadas pelos docentes (no curso de origem) devem estar em consonância com sua linha de pesquisa, 50% do corpo discente trabalhando no eixo teórico e 50% no prático, recursos financeiros suficientes para subsidiar atualização e disseminação de conhecimentos por parte dos docentes (congressos, eventos, cursos de atualização), Canal permanente de comunicação docentes x discente (web ensino) todas as disciplinas, Secretaria automatizada, Página dos professores atualizada com todos artigos, dissertações na íntegra, Acesso a todos os periódicos pontuados no qualis pela CAPES, Sistema permanente e contínuo de feedback e acompanhamento do desempenho docente frente aos critérios da CAPES, Relação orientandos x orientadores (cada 2 anos média de 4 orientando), Prazo médio de defesa de 18 meses, Cada dissertação deve resultar em um artigo publicado em periódico integrante do sistema qualis, O docente tem que ministrar, no programa, uma disciplina a cada ano, e a cada 2 anos ministre outra disciplina de sua linha de pesquisa, No segundo ano do ingresso aos discentes cursarem uma disciplina de acompanhamento e evolução de seu trabalho de dissertação (anual ou semestral ou evento), Docentes dever participar de cursos de aperfeiçoamento anualmente, Docentes devem participar de comissão editorial ou referees, Discentes terem salas de estudos com computador, Internet, impressora para trabalhos individuais diários a cada ½ período, Para docente possuir uma sala equipada, Pessoa permanente (funcionário) cuja função seria corrigir português e formatar artigos, bem como sua tradução para língua inglesa, Divulgar por parte de coordenação dos eventos, congressos com antecedência de 6 meses, Que o programa propiciasse a vinda de um coordenador da área (avaliador da CAPES) todos os anos e ou a cada alteração do sistema de avaliação, Organizar evento de nível nacional com participação docentes e discentes
<b>Docente 8:</b> Corpo docente e discente qualificado, Infra-estrutura adequada para produção científica
<b>Docente 9:</b> diversificar a composição do alunos, formar pessoas que atuem nas universidades, gerar publicações,
<b>5. Quais fatores/ características do PPGC que você julga que mais afetam sua performance?</b>
<b>Docente 1:</b> Produção científica e orientação de alunos
<b>Docente 2:</b> Estar começando, Falta de participação política
<b>Docente 3:</b> Acredito que seja o poder aquisitivo dos alunos. A situação é bastante delicada: sem bolsa ou outra fonte de renda, os alunos precisam trabalhar; trabalhando, seu ritmo de estudos deve necessariamente ficar mais lento, o que afetará os prazos exíguos determinados pela CAPES. Uma alternativa talvez seja admitir alunos em caráter especial primeiro, para que esse prazo mais longo não apareça. Outra alternativa seria dar preferência a alunos que já são professores, e conseguem cursar o mestrado com seus salários e afastamento ao menos parcial.
<b>Docente 4:</b> Um programa gratuito e em busca de qualificação.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Ausência de recursos financeira para congresso, cursos de atualização, Coordenação sempre presente, Banco de informações sobre perfil dos eventos (co-relação dos temas com outras áreas)
<b>Docente 7:</b> Sistema de todos os critérios avaliados pela CAPES e os níveis de desempenho considerados bons, Ausência de bolsa de estudo para “obrigar a dedicação dos discentes”, Ausência de infra estrutura para discentes (sala, computador), Ausência de pessoas para formatar artigos
<b>Docente 8:</b> Como sou recente no curso ainda não identifico estes fatores dentro do programa. Externamente ao programa considero que o principal fator que afeta a performance do pesquisador é o tempo e a infra-estrutura disponível para trabalho
<b>Docente 9:</b> publicação, endogenia, ser um programa novo, falta de intreção entre docentes
<b>6. Quais fatores/ características de outros programas em que você considera que o PPGC está melhor? Idem para pior? Idem para equivalente?</b>
<b>Docente 1:</b> Não fiz nenhuma comparação até o momento.
<b>Docente 2: Melhor</b> (localização, Currículo professores, envolvimento prof mecanismo de avaliação CAPES/CNPq), <b>Pior</b> (Aspectos políticos)
<b>Docente 3:</b> O PPGC já começa com um bom número de doutores, o que já é uma vantagem em relação aos demais programas iniciantes. Além disso, seu corpo docente me parece razoavelmente diversificado. O seu pouco tempo de vida não lhe é favorável, mas esse é um fator inevitável. O programa precisa de tempo para se consolidar, como qualquer outro.
<b>Docente 4:</b> A pós-graduação nas instituições públicas sofrem com a carência de professores e condições materiais; pouquíssimos recursos para financiar pesquisas sócio-aplicadas; múltiplas exigências da capes; pouco relacionamento com a graduação.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6: Melhor</b> (Acompanhamento orientando orientador, Reduzido nº de alunos nas disciplinas, Acervo da Biblioteca setorial); <b>Pior</b> (Ausência de recursos financeiros, Ausência de infra-estrutura (sala, computador) para trabalho individual de discente)
<b>Docente 7: Melhor</b> (Acompanhamento orientando orientador, Grupo seletor de discentes, Reduzido nº de alunos nas disciplinas); <b>Pior</b> (Ausência de recursos financeiros, Ausência de infra-estrutura (sala, computador) para trabalho individual de discente, Biblioteca setorial normalmente fechada)
<b>Docente 8:</b> Pior – capacidade de atrair alunos com maior dedicação aos trabalhos e com maior potencial, Melhor – bom processo de seleção, corpo docente.
<b>Docente 9: Melhor</b> – poucas diferenças, foco, empolgação <b>Pior</b> – dedicação dos alunos, explorar mais o potencial dos alunos, endogenia, <b>Equivalente</b> – publicação com programas consolidados,
<b>7. Quais fatores/ características que você julga ser possível aperfeiçoar nos próximos anos? E por que?</b>
<b>Docente 1:</b> Produção científica, nº de orientandos, nº de defesa, mais livros.
<b>Docente 2:</b> mais envolvimento bolsas e núcleos, produção conjunta, ensino pesquisa extensão, competências específicas do programa diferencial, envolvimento com empresas
<b>Docente 3:</b> Talvez a produção científica, à medida que os alunos dominarem mais o inglês e tiverem mais contato com o exterior. A economia globalizada exige uma maior intimidade com os outros países.

<b>Docente 4:</b> Produção acadêmica e comunicação dos resultados de pesquisas.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Participação voluntário dos docentes em cargos políticos, Trabalhos que atendam a demanda da sociedade, Relação com órgãos de credenciamento (CFC, CRC, CAPES), Parcerias com outros docentes de instituições de ensino
<b>Docente 7:</b> Avaliação do conceito de publicação para Bom (9 pontos), Relação orientando orientador, Recursos financeiros, Com a consolidação do curso melhorar participação dos docentes em congresso (palestrante) ou premiações
<b>Docente 8:</b> Criação de linhas de pesquisa mais sólidas, constituição de grupos de pesquisa, procurando fortalecer o programa junto aos órgãos de controle e financiamento.
<b>Docente 9:</b> linhas de pesquisa com publicação, relação entre os docentes, publicação em revistas
<b>8. Quais fatores/ características do PPGC que têm sido considerados pelos alunos e sociedade como excelentes?</b>
<b>Docente 1:</b> Acredito que seja a quantidade e a qualidade dos profissionais que serão entregues a comunidade.
<b>Docente 2:</b> histórico do programa, status do programa
<b>Docente 3:</b> Acredito que normalmente as pessoas se baseiem nas avaliações da CAPES, no número de bolsas concedido ao programa, na revista por ele editada, e talvez um pouco nas especificidades de seu corpo docente.
<b>Docente 4:</b> inovações, produção de trabalhos e ampliação de oportunidades.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Possibilidade de cursar mestrado em Florianópolis, Alunos da região darem seqüência aos estudos, Pequeno número de alunos por disciplina, Poucos orientandos por orientador
<b>Docente 7:</b> Acesso a coordenação, Incentivo dos artigos aprovados em congresso, Estrutura da sala de aula, Higiene e limpeza infra-estrutura, Acesso ao corpo docente
<b>Docente 8:</b>
<b>Docente 9:</b>
<b>9. Que ações ou eventos do PPGC poderiam ser implementadas para melhorar a satisfação dos alunos e sociedade como excelentes?</b>
<b>Docente 1:</b> Ampliar o n° de vagas para ingresso, bem como o n° de professores orientadores.
<b>Docente 2:</b> deficiências professores (capacitar), recursos financeiros, intercambio outras instituições, palestras /seminários
<b>Docente 3:</b> Uma idéia seria premiar o melhor <i>paper</i> do ano, dentre os produzidos pelos alunos nas disciplinas cursadas, e avaliados por uma comissão de professores do programa. Outra medida seria a avaliação por parte dos alunos, ao término do curso. Esta avaliação seria obrigatória para que o aluno obtivesse o diploma de mestre.
<b>Docente 4:</b> Discutir socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Realizar trabalhos em empresas privadas aplicando os conceitos apreendidos na disciplina (com requisito para obtenção do conceito), Vistas a empresas para verificar a operacionalização da teoria recebida
<b>Docente 7:</b> Parcerias com empresas privadas, Eventos de divulgação dos trabalhos realizados no programa (com participação dos discentes), Eventos de integração entre discentes e docentes, Realização de palestras com profissionais renomados
<b>Docente 8:</b>
<b>Docente 9:</b> melhorar entrosamento, participação dos alunos,
<b>10. Como os alunos e ou a sociedade poderiam colaborar para promover o aperfeiçoamento do PPGC?</b>
<b>Docente 1:</b> Os alunos por meio da pesquisa e da defesa o mais rápido possível. A sociedade por meio de cobrança dos políticos na liberação de recursos.
<b>Docente 2:</b> reconhecer oportunidade de desenvolver a área da contabilidade, escrever para nossa sociedade (SC), ajudar o estado (palestra, escrever, convênios), divulgar mestrado, empresas serviço voluntário, aulas inaugurais (divulgação), participar congressos na região (menos não pontuados)
<b>Docente 3:</b> Os alunos podem colaborar sendo dedicados e disciplinados. A sociedade pode contribuir através das agências governamentais, com verbas para aquisição de material bibliográfico, assinatura de periódicos, patrocínio de conferências e eventos, etc. Até mesmo a iniciativa privada pode contribuir através do patrocínio de eventos, conferências, etc.
<b>Docente 4:</b> Dedicção ao programa e formação para pesquisador.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Alunos (Redigirem artigos, Participarem de eventos); <b>Sociedade</b> (Banco de cadastro de empresas com suas necessidades)
<b>Docente 7:</b> Alunos (Participarem de grupos de pesquisa, Redigirem artigos, Participarem de eventos)
<b>Docente 8:</b>
<b>Docente 9:</b> dedicação dos alunos, recursos
<b>11. Quais fatores/ características do PPGC que mais afetam os alunos? O que poderia ser feito para melhorar?</b>
<b>Docente 1:</b> Disponibilidade de livros, artigos, falta de tempo de orientadores.
<b>Docente 2:</b> dificuldade para entrar (pontuação ANPAD), conhecer o processo seletivo, avaliação objetiva e subjetiva, cobrança de rendimento, mestrado acadêmico
<b>Docente 3:</b> Acredito que seja a concessão de bolsas.
<b>Docente 4:</b> Não estabeleço comparações. Nosso programa é inicial e temos que construí-lo. Precisamos fortalecê-lo a partir das necessidades do próprio programa.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Ausência de infra-estrutura de estudos individuais, Ausência de banco de dados dos professores (artigos completos e trabalhos realizados)
<b>Docente 7:</b> Ausência de infra-estrutura de estudos individuais, Ausência de banco de dados dos professores (artigos completos e trabalhos realizados)
<b>Docente 8:</b> a impossibilidade, as vezes material, de se dedicar mais ao curso.
<b>Docente 9:</b> consolidação do programa
<b>12. Se o PPGC tiver dois ou mais alunos candidatos, que aspectos buscaria para selecionar o (os) mais conveniente (s)?</b>
<b>Docente 1:</b> Sinergia, energia pessoal, empatia, afinidade com o tema e com o candidato.
<b>Docente 2:</b> burocrática (anpad, prova específica, projeto com linhas), interesse em algum grupo (linha de pesquisa), envolvimento com curso (aluno especial, publicação), disciplina aluno especial, ir a defesas do possível orientador, debater com possível orientador
<b>Docente 3:</b> O que apresentasse um bom pré-projeto (claro, bem escrito e viável) e evidente persistência.
<b>Docente 4:</b> Aquele que apresentar uma proposta viável e alinhada aos objetivos do programa
<b>Docente 5:</b>

<b>Docente 6:</b> Domínio da língua inglesa, Frequentar disciplina como aluno especial, Projeto bem estruturado e articulado
<b>Docente 7:</b> Publicação, Disponibilidade tempo (dedicação exclusiva) ou experiência de trabalho na área do projeto, Morar em Florianópolis (disponibilidade de tempo para comparecer ao programa), Idade (mercado de trabalho – não esteja para se aposentar), Projeto estar em quadrado em uma das linhas de pesquisa do docente, Projeto construído em conjunto com docente
<b>Docente 8:</b> potencial do aluno, capacidade de se dedicar aos trabalhos de pesquisa.
<b>Docente 9:</b> capacidade de dedicação, projeto de vida em relação ao mestrado
<b>13. Quais indicadores são hoje utilizados pelo PPGC, para identificar sua performance?</b>
<b>Docente 1:</b> Orientação, publicação, lecionar disciplinas, dar palestras, orientar na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado etc.
<b>Docente 2:</b> critérios da capes (lecionar, orientar, papers)
<b>Docente 3:</b>
<b>Docente 4:</b> Aqueles adotados pela Capes como órgão de avaliação e regulador.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Trabalhos técnicos, Relação orientando por orientador
<b>Docente 7:</b> Publicação em periódicos do sistema qualis, Endogenia, Biblioteca, Numero de docentes
<b>Docente 8:</b>
<b>Docente 9:</b> pontuação em publicação,
<b>14. Em que aspectos o PPGC tem seu desempenho dependente de órgãos externos? O que poderia ser feito para tirar vantagem desta situação?</b>
<b>Docente 1:</b> Depende de avaliação qualitativa de externos, o que pode afetar o conceito do curso. Depende de recursos financeiros e de capacitação de professores. Não porque se tem um doutorado que não precisa mais ser capacitado.
<b>Docente 2:</b> seguir normas definidas, atingir o que CAPES quer, avaliação interna com base nos critérios da CAPES, divulgar internamente os resultados obtidos
<b>Docente 3:</b>
<b>Docente 4:</b> Avaliação; restrição de vagas; não dedicação exclusiva de alunos.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Participação em órgãos credenciados, Participação em comissões como refeers e avaliadores, Convites para participar de bancas externas
<b>Docente 7:</b> Participação em órgãos credenciados, Participação em comissões como refeers e avaliadores, Convites para participar de bancas externas
<b>Docente 8:</b> Considerando algumas informações anteriores, relativa à importância da dedicação de alunos e professores ao programa, acredito que alguns órgãos externos podem ajudar no desempenho do mestrado. Alguns ajudando financeiramente (órgãos financiadores, de fomento a pesquisa, fundações etc.) e outros, até dentro da própria Universidade, no sentido de ajudar o professor e aluno no desenvolvimento de suas atividades prioritárias, no caso da pós, atividades de pesquisa
<b>Docente 9:</b> melhorar o desempenho, publicar, divulgar o programa
<b>15. Imagine que não exista nenhum tipo de restrições (financeira, tempo, recursos humanos, etc) que ações poderiam ser implementadas para melhorar o desempenho atual do PPGC?</b>
<b>Docente 1:</b> Empatia entre os professores, criação de grupos de pesquisa, lealdade, verdade e respeito entre os pares.
<b>Docente 2:</b> dedicação dos professores, integrar ensino pesquisa extensão
<b>Docente 3:</b> Disponibilizar uma sala de estudos para os alunos, devidamente equipada; aumentar o acervo bibliográfico; contratar mais bolsistas, para auxiliar na digitação de trabalhos, preenchimento de formulários e relatórios; estimular a participação em congressos nacionais e internacionais, através do financiamento das inscrições, passagem aérea e hotel; disponibilizar xerox.
<b>Docente 4:</b> Avaliar o conhecimento produzido e sua interferência nas condições sócio-econômicas e culturais.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Sala de trabalho individual por docente, Local individual de estudo para trabalho (computador, internet, impressora), Revisora e formatação nas normas de trabalhos científicos, Parceria com outras instituições de ensino para intercambio de professores visitantes
<b>Docente 7:</b> Docentes ter bolsista, Patrocinar cursos de atualização dos docentes, Divulgar os resultados do programa, Patrocinados livros das melhores dissertações ou com tópicos de dissertações a fins, Patrocinar a participação dos docentes/discentes nos eventos da área, Parceria com outras instituições de ensino para intercambio de professores visitantes, Biblioteca atualizada em consonância com as necessidades dos docentes
<b>Docente 8:</b> Infra-Estrutura de trabalho (física e organizacional). Quero dizer com isso a atividades do professor e do aluno devem ser orientadas para os fins e não para os meios.
<b>Docente 9:</b> participar de mais eventos, aumentar biblioteca, financiar cursos, trazer docentes externos
<b>16. Para os funcionários do PPGC quais as ações/ eventos que eles gostariam que fossem implementadas para a melhoria do PPGC? (Em caso de dúvida solicitar que eles ajudem a responder esta questão)</b>
<b>Docente 1:</b> Acredito que sejam aspectos voltados a capacitação, comunicação e, também, melhor remuneração.
<b>Docente 2:</b> treinamento funcionamento da pós, sistemas de informação, entender o funcionamento da CAPES
<b>Docente 3:</b> Realmente não sei. Acho que seria melhor entrevistá-los.
<b>Docente 4:</b> Participar ativamente no processo de relacionamentos com todos os envolvidos na pós-graduação e em todos os programas da área nas diferentes instituições públicas.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Esclarecimento contínuo do Pró-Coleta e alterações, Curso para atualização do sistema da pós
<b>Docente 7:</b> Esclarecimento do Pró-Coleta e alterações, atualização do sistema da pós
<b>Docente 8:</b>
<b>Docente 9:</b> respeito, treinamento,
<b>17. Você como professor, quais os fatores do PPGC que mais afetam a qualidade de seu trabalho? Como eles poderiam ser aperfeiçoados?</b>
<b>Docente 1:</b> No momento atual é difícil fazer uma avaliação, pelo pouco contato realizado com o PPGC. Acredito que poderia ser dado maior apoio na busca de novas informações sobre linhas de pesquisa do professor, ter alunos bolsistas para auxiliar os pesquisadores.
<b>Docente 2:</b> Ter laboratórios, núcleos, alunos com dedicação exclusiva
<b>Docente 3:</b> Como ainda não lectionei no PPGC não me sinto em condições de responder bem. Creio que, a priori, preciso de ar condicionado na sala de aula e quadro branco, além de alunos interessados, um horário conveniente de aulas e disponibilidade de xerox.

<b>Docente 4:</b> A competência técnica e formal do professor decorrem da forma como ele compreende os conhecimentos com os quais trabalha e como ele os relativiza no diálogo com saberes interdisciplinares. Penso que um processo de formação continuada, geral e específica, constitui um espaço para ampliar oportunidades e melhor qualificar o processo ensino-aprendizagem.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Fornecimento para material de expediente
<b>Docente 7:</b> Ausência de bolsista, Fornecimento para material de expediente
<b>Docente 8:</b> Atualmente disponibilidade de tempo. Através de uma divisão mais adequada do tempo disponível para as atividades, de acordo com as prioridades estabelecidas.
<b>Docente 9:</b> minimizar burocracia, cobrança equivocada.
<b>18. Quais os fatores do PPGC, hoje existentes que mais beneficiam a boa formação dos alunos? Quais fatores que inexistem hoje, mas se implementados favoreceriam a formação dos alunos?</b>
<b>Docente 1:</b> Os que mais beneficiam são: a formação dos professores, a biblioteca, o espaço físico e a relação aberta entre orientador/professores e orientandos.
<b>Docente 2:</b> Beneficiam (disciplinas afinadas (correlacionadas), Biblioteca, espaço físico); Implementadas (horários de atendimento, salas de apoio, mescla de alunos (dedicação exclusiva e que trabalham), falta de alunos para ajudar os docentes, Falta de apoio administrativo, questões burocráticas, preenchimento de documentos)
<b>Docente 3:</b>
<b>Docente 4:</b> A preocupação dos professores em qualificar o mestrado; Uma compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Beneficiam (Acesso aos docentes e a material de pesquisa); Se implementadas (Consultorias, Bolsas)
<b>Docente 7:</b> Beneficiam (Acesso aos docentes e a material de pesquisa); Se implementadas (Bolsas)
<b>Docente 8:</b> Professores com bons conhecimentos teóricos e práticos. Acesso a base de dados da Capes. Uma biblioteca setorial mais completa auxiliaria na formação bem como bolsas para que os alunos se dedicassem integralmente ao curso.
<b>Docente 9:</b> alunos pesquisar materiais internacionais,
<b>19. Quais os fatores do PPGC que mais afetam a qualidade do trabalho dos funcionários do PPGC? Como esses fatores poderiam ser aperfeiçoados?</b>
<b>Docente 1:</b> Somente os funcionários poderiam responder.
<b>Docente 2:</b>
<b>Docente 3:</b>
<b>Docente 4:</b> Estrutura e otimização dos recursos disponíveis.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Deficiência utilizado dos sistema, Pró-Coleta, Inexperiência com programa de pós-graduação
<b>Docente 7:</b> Deficiência utilizado dos sistema, Pró-Coleta, Inexperiência com programa de pós-graduação
<b>Docente 8:</b>
<b>Docente 9:</b>
<b>20. Se você dispusesse de tempo, quais fatores você teria condições de colaborar para o aperfeiçoamento do PPGC? Quais fatores você julga importante mas não teria condições de colaborar?</b>
<b>Docente 1:</b> Auxiliar na estruturação de linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, na interação nas disciplinas de outros professores. Acredito que todos estes fatores no momento não estou em condições de colaborar ou poucas condições.
<b>Docente 2:</b> política, envolvimento com organismo de avaliação, envolvimento com programa
<b>Docente 3:</b> Acho que minha maior contribuição refere-se à revisão da Revista Contemporânea de Contabilidade, que posso continuar fazendo.
<b>Docente 4:</b> Ampliar a divulgação do PPGC; listar trabalhos e pesquisas possíveis de serem implementadas nas linhas de pesquisa existentes; estabelecer intercâmbio nacional e internacional com alunos e professores da área contábil; organizar a produção acadêmica de professores e alunos
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b>
<b>Docente 7:</b> Colaborar (Comitês de avaliação de programas); Não (Participar comitês políticos (CRC, CFC))
<b>Docente 8:</b> Aperfeiçoamento pessoal na própria disciplina que pretendo desenvolver relativa a métodos quantitativos e qualitativos.
<b>Docente 9:</b>
<b>21. Quais suas expectativas em relação a este trabalho?</b>
<b>Docente 1:</b> Acredito que seja uma iniciativa muito louvada da Coordenadora e da Pesquisadora. É somente por meio do conhecimento da visão, expectativas e necessidades dos outros, que se pode criar, inovar, melhorar, ter excelência naquilo que se faz. Penso que, sendo realizado periodicamente, trará grandes contribuições ao processo de gestão do PPGC.
<b>Docente 2:</b> expectativa programa de cada um em relação ao programa e ela é afinada com a expectativa x CAPES e também divulgar o modelo em outros cursos da mesma linha
<b>Docente 3:</b> A princípio, parece-me um pouco prematuro, porque o curso é muito recente. Mas acredito que ele vá dar alguma contribuição ao PPGC.
<b>Docente 4:</b> Que possam contribuir criticamente para a qualificação do programa.
<b>Docente 5:</b>
<b>Docente 6:</b> Conhecer o desempenho do programa
<b>Docente 7:</b> Construção de um sistema de acompanhamento, feedback do desempenho meu como docente e visualização de ações de aperfeiçoamento pessoais e que colaborem com o programa como um todo
<b>Docente 8:</b> Se for relativa a questão anterior, acredito que este desenvolvimento virá com o tempo, como consequência da consolidação do programa.
<b>Docente 9:</b>



## APÊNDICE D – Elementos primários de avaliação, conceitos e opostos

Nº	Docente	EPA	Pólo Presente (PP) ... Pólo oposto (PO)	de preocupação	
				Área	Sub-área
1	1, 5	Planejar, organizar, executar e controlar as atividades do programa	Ter Planejamento, Processos organizacionais com controles... Gerenciar baseado na experiência e ou intuição e ou bom senso.	1	1.3
2	1, 2, 3, 4	desenvolvimento das Ciências Contábeis.	Promover o desenvolvimento das Ciências Contábeis ... restringir-se apenas a discutir temas atuais na área	4	4.3
3	1, 4, 6, 7	Pouca orientação dos professores (no mínimo 5 alunos por professor)	Estimular os docentes a manterem um número de orientandos de acordo com as orientações da CAPES ... Ter número de orientandos não condizente com o solicitado pela CAPES	2	2.4
4	1, 7	feedback docente	Gerar feedback para que cada Professor do PPGC-UFSC atenda os requisitos mínimos da CAPES de modo constante ... Gerar feedback as vésperas da avaliação	1	1.3
5	1, 2, 4, 6, 7	não atuar apenas como docente e orientador.	Ter docentes com carga equilibrada em atividades de ensino Graduação, e pós-graduação, pesquisa e extensão ... docentes com carga desequilibrada.	2	2.4
6	1, 2, 3, 4, 7, 9	Ser rebaixado na avaliação feita pela Capes	Direcionar esforços buscando obter pontuação da CAPES superior a 3 ... Aceitar que o conceito permaneça o mesmo	1	1.3
7	1, 2, 3, 6, 7	Reconhecimento do programa com divulgação (mídia, revista)	Ser reconhecido pela comunidade científica e social ... Ser mais um.	2	2.5
8	1, 3, 4, 6, 7	não conter biblioteca atualizada,	Disponibilizar biblioteca atualizada no centro (on-line, periódicos, livros) ... Restringir-se a biblioteca no centro com livros e periódicos	1	1.1
9	1, 2, 3, 4, 7, 9	bolsas a alunos	Disponibilizar bolsas de estudo para alunos com dedicação exclusiva ... Disponibilizar bolsa para alunos	1	1.3
10	1, 2, 4, 6, 7, 8	laboratórios, equipamentos de informática	Disponibilizar laboratórios de informática equipados para os alunos ... Disponibilizar laboratórios com Internet	1	1.1
11	1, 9	apoio a eventos, entre outros.	Mobilizar esforços institucionais para conseguir bolsas de produtividade para os professores mais destacados... deixar que cada professor tente individualmente.	2	2.5
12	1, 3, 4, 6, 7, 8	professores pesquisadores,	Incentivar os professores a participarem de Congressos importantes custeando seus gastos ... deixar que cada um assuma seus gastos	4	4.1
13	1, 2, 6, 7, 8	Produção científica	Assegurar que cada aluno publique sobre a dissertação com seu orientador ... poucos fazerem	3	3.4
14	7	Acesso a todos os periódicos pontuados no qualis pela CAPES	Disponibilizar acesso on-line aos periódicos das linhas de pesquisas do curso pontuados no qualis pela CAPES na íntegra ... Disponibilizar acesso on-line a periódicos	1	1.1
15	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9	Produção científica,	Ter produção científica conjunta (discente e docente) de modo freqüente no âmbito nacional ... Ter publicação conjunta	4	4.4
16	1	regimento de defesa	Garantir que o regimento para a defesa seja obedecido para todos alunos ... ter atalhos.	3	3.4
17	1	nº de vagas para ingresso,	Definir o nº de vagas para ingresso ... Aceitar que o número varie	2	2.4
18	1, 4, 9	professores orientadores.	Definir critérios de desempenho que atendam a CAPES para ampliar nº de professores orientadores ... Manter número atual sempre que seu desempenho atenda os indicadores da CAPES	2	2.4
19	1, 3, 6, 7	defesa a mais rápida possível.	Concluir o mestrado em 24 meses ... Não penalizar prazos de 30 meses	2	2.4
20	1, 4, 8, 9	cobrança na liberação de recursos.	Promover ações para captar mais recursos para programa ... Ficar a espera de os recursos venham	4	4.1
21	1, 2, 3, 4, 6	Disponibilidade de livros, artigos,	Disponibilizar condições para pesquisa (livros, artigos, equipamento de informática, salas) ... Restringir-se a disponibilizar espaço físico	1	1.1
22	1, 2, 6, 7, 8	falta de tempo de orientadores.	Incentivar os docentes a terem cronograma explícito para atenderem aos alunos ... atender quando puder	2	2.6
23	1, 5, 9	Sinergia do programa	Incentivar e valorizar ações sinérgicas entre professores para o programa ... ignorar	1	1.3
24	1	afinidade com o tema	Garantir que as pesquisas e orientações dos professores estejam alinhadas com suas linhas de pesquisa ... ter pesquisas em temas aleatórios	4	4.3

25	1	afinidade com o candidato	Ter afinidade entre o candidato o orientador ... Aceitar candidatos pelo processo seletivo normal	6	6.1
26	1, 2	orientar na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado	Ter orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado ... Ter linhas de pesquisa paralelas mas em áreas a fins	3	3.2
27	1, 2	grupos de trabalho,	Incentivar a formação de grupos de trabalho ... manter-se indiferente as ações neste sentido.	4	4.4
28	1, 2	aspectos voltados a capacitação, comunicação e,	Incentivar a capacitação dos servidores anualmente ... Ter capacitação esporádica.	1	1.5
29	1	busca de novas informações sobre linhas de pesquisa do professor	Disponer de informações sobre linhas de pesquisa na área afim do programa ...Ter estas informações dispersas.	1	1.2
30	1, 2, 3, 7	ter alunos bolsistas para auxiliar os docentes	Promover ações para que cada docente possa, ter um aluno bolsista... Esperar que os bolsistas venham	1	1.4
31	1	Auxiliar na estruturação de linhas de pesquisa,	Garantir que as linhas de pesquisa sejam definidas pelo programa ... Não definir linhas de pesquisa	4	4.3
32	1, 2, 7	grupos de pesquisa,	Buscar equilíbrio entre grupos/núcleos de pesquisa e orientá-los para as linhas de pesquisa do programa ... não ter equilíbrio	4	4.3
33	1, 2, 6	interação com as disciplinas de outros professores.	Garantir que as disciplinas estejam integradas e os conteúdos não sejam repetidos ... cada professor lecionar o que julga ser relevante	3	3.1
34	1, 2, 3, 7	avaliação critérios da CAPES	Ter processo de avaliação contínuo que contemple os critérios da CAPES global e individual ... ter avaliação as vésperas da visita da CAPES	1	1.2
35	1, 2, 4, 7	Desenvolver capacidade os docentes	Incentivar os docentes a se capacitarem ... ignorar o que cada um faz pela sua capacitação.	2	2.3
36	1, 4, 8	liberação de recursos.	Promover ações para captar mais recursos para programa ... Ficar a espera de que os recursos venham	5	5.1
37	2	conhecimento	Incentivar o aperfeiçoamento dos docentes em sua formação crítica de modo regular ... aceitar que os docentes se aperfeiçoem de modo esporádica	2	2.3
38	2, 6	desenvolver contabilidade no estado	Verificar se o programa forma pessoas que contribuem para aprimoramento gestão publica ou redução da dívida social ... Não formar	6	6.5
39	7	Higiene e limpeza infra-estrutura	Manter a higiene e limpeza infra-estrutura (salas, banheiros, coordenação, corredores) ... Ter estrutura limpa apenas quando solicitado	1	1.1
40	2	juntar teoria e prática	Incentivar os docentes a apresentarem casos práticos, reais, em aula ... utilizar somente casos práticos de laboratório e da literatura	3	3.3
41	2, 4, 9, 7	não publicar	Atingir pontuação com publicação de alto impacto anual ... Atingir esporadicamente	4	4.2
42	2, 6	não lecionar	Garantir que os professores do PPGC lecionem regularmente na graduação ... não atenderem o que requer a CAPES	2	2.4
43	2, 8, 9	interesses comuns dos professores	Incentivar os professores a trabalhar em grupo... ter poucas atividades em grupo	4	4.3
44	2	credenciar professores	Ter processo para credenciamento ... credenciar segundo interesses momentâneos (existir atalhos)	2	2.4
45	5, 7	Acesso a coordenação	Ter facilidade de acesso a coordenação ... Ter que marcar horário com antecedência	1	1.3
46	2	equipes	Direcionar esforços de atuação com as equipes de trabalho ... Atuar individualmente	4	4.4
47	2	disseminar conhecimento	Disseminar conhecimento entre docentes e alunos ... Disseminar conhecimento entre uma das partes	3	3.2
48	1, 2, 6, 7	projetos de extensão envolvam alunos	Ter projetos de extensão com envolvimento dos alunos ... Ter projetos de extensão	5	5.1
49	7	Eventos de integração entre discentes e docentes	Promove eventos de integração entre discentes e docentes (a cada trimestre) ... Promove evento anual	1	1.3
50	2, 3, 7, 9	professores	Ter corpo docente com formação diversificada e atualizada ... Ter corpo docente com formação de doutor	2	2.3
51	2, 4	envolvimento prof mecanismo de avaliação CAPES	Incentivar envolvimento corpo docente com a CAPES ... Não ter	6	6.2
52	2, 6, 7	parcerias com empresas	Ter parcerias com empresas no âmbito nacional ... Ter parcerias apenas com empresas da região	5	5.1
53	2, 6	palestras /seminários	Promover palestras/seminários com alunos de pós-graduação e graduação ... Promove palestras e seminários	3	3.2
54	2	desenvolver a contabilidade	Incentivar alunos a identificar oportunidades para aperfeiçoar a contabilidade enquanto ciência ... Desenvolver estudos	4	4.4
55	2	ajudar o estado	Incentivar pesquisas que gerem melhorias para o estado de SC ... Incentivar pesquisas genéricas	4	4.2

56	2	divulgar mestrado	Incentivar a divulgação do mestrado na comunidade científica em eventos pontuados ... Divulgar mestrado em eventos	4	4.2
57	2	empresas serviço voluntário	Incentivar trabalhos que prestem serviço voluntário às empresas ... Realizar serviço voluntário esporádico	5	5.1
58	2	aulas inaugurais (divulgação)	Promover a divulgação do mestrado na região com palestras/ aulas inaugurais/ cursos ... Esperar que o mestrado seja divulgado	5	5.1
59	2	burocrática (anpad, específica, projeto com linhas)	Delinear critérios para o programa classificar os candidatos (alunos) considerando prova ANPAD, específica, projeto direcionado com as linhas de pesquisa e entrevistas ... Não definir critérios	6	6.1
60	2, 3, 4, 6, 7, 9	projeto ajustado com linhas de pesquisa	Verificar se a maioria dos candidatos apresenta projetos alinhados com as linhas do programa ... Candidatos apresentam projetos alinhados com as linhas do programa	6	6.1
61	2, 7	publicação	Verificar se 20% dos candidatos possuem publicações pontuadas em periódicos da CAPES no último ano ... Verificar se 20% dos candidatos possuem publicações em congresso pontuado pela CAPES	6	6.1
62	2	disciplina aluno especial	Verificar se os candidatos freqüentaram disciplinas como aluno especial no programa ... Freqüentaram disciplinas em algum mestrado como aluno especial	6	6.1
63	2, 9	atingir o que CAPES quer	Divulgar aos docentes e alunos os critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES de modo constante ... Divulgar os critérios estabelecidos as vésperas da avaliação	1	1.2
64	2	avaliação interna	Gerar feedback para que cada Professor do PPGC-UFSC atenda os requisitos mínimos da CAPES de modo constante ... Gerar feedback as vésperas da avaliação	1	1.2
65	2	sistemas de informação	Ter sistemas de informações integrados com instâncias correlatas ... Não possui sistemas integrados com instâncias correlatas	1	1.2
66	2, 4, 7, 9	mescla de alunos	Admitir ingresso de discentes que atuam como docentes com vistas ao alinhamento do perfil acadêmico do PPGCE ... Admitir discentes que trabalhem turno integral	6	6.1
67	2, 9	divulgar o modelo	Divulgar os resultados do programa (desempenho anual) ... Divulgar desempenho trienal	1	1.3
68	3, 4, 9	formar pessoas para o exercício da docência.	Formar pessoas para o exercício da docência ... Formar pessoa	3	3.3
69	3, 9	dissertações de baixa qualidade;	Ter membros externos nas comissões de banca ... Ter membro externo em algumas das comissões de banca	3	3.4
70	3, 4, 8	formação para pesquisador	Formar discentes com perfil de pesquisador ... Formar discentes	3	3.3
71	3	baixa procura por parte de candidatos	Existir procura por alunos com perfil para cursar o mestrado ... Ter procura por alunos que não tenham o perfil	6	6.1
72	3	alunos desistentes.	Gerar condições para que os discentes não desistam do curso durante a dissertação ... Aceitar que exista desistência	3	3.4
73	3	uma boa revista,	Ter revista do programa pontuada pela CAPES ... Ter revista	5	5.2
74	3	produção científica internacional	Ter produção científica conjunta (discente e docente) de modo freqüente no âmbito internacional ... Ter publicação conjunta	4	4.4
75	3	premiar o melhor paper do ano	Promover a premiação do melhor paper produzido e publicado em periódico pelos discentes durante o ano ... Promover a premiação do melhor paper produzido pelos discentes e publicado em congresso	1	1.3
76	3, 6, 7	a avaliação por parte dos alunos, ao término do curso.	Realizar a avaliação das disciplinas cursadas pelos discentes ... Não ter feedback dos discentes em relação a disciplina	1	1.2
77	3	a iniciativa privada pode contribuir através do patrocínio de eventos, conferências,	Ter parceiras com iniciativa privada para patrocínio de conferências, palestras e patrocínio de eventos ... Não ter parceira	5	5.1
78	3, 4, 6, 7	ar condicionado na sala de aula e quadro branco,	Disponibilizar salas de aula com projetor, micro, ar condicionado e quadro branco ... Disponibilizar salas com projetor e mais um item	1	1.1
79	4	sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil	Realizar atividades para sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil de modo constante ... Parte do corpo docente realiza atividades para sistematizar conhecimentos	2	2.2
80	4	socializar conhecimentos relativos à ciência contábil;	Socializar conhecimentos internamente relativos à ciência contábil de modo constante ... Não socializar conhecimentos	2	2.2

81	7,8	valorizar o docente pesquisador	Atuar buscando melhorar o programa premiando a individualidade... Não atuar buscando melhorar o programa premiando a individualidade	1	1.3
82	4	observar às normas técnicas	Obter trabalhos que seguem a ABNT ... Obter trabalhos	4	4.2
83	4	guardar o devido respeito a autoria.	Guardar o devido respeito a autoria ... Referenciar parcialmente autores pesquisados	4	4.2
84	4	transmissão de conhecimentos (não contextualizados, a-históricos acrítico)	Transmitir conhecimentos contextualizados, históricos e críticos e analisá-los de modo constante ... Transmitir conhecimentos	2	2.2
85	4, 2, 6	ampliação de oportunidades	Verificar se o programa forma mestrands qualificadas para o desenvolvimento cultural ... Não forma	6	6.5
86	4	Disseminar socialmente importância da contabilidade como área de conhecimento	Disseminar socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento com frequência ... Não disseminar	2	2.2
87	4	fortalecê-lo a partir das necessidades do próprio programa.	Fortalecer o programa (considerando suas peculiaridades) ... Deixa a cargo dos docentes definições das atividades	1	1.3
88	1, 2, 6, 7	projetos de pesquisa envolvam alunos	Ter projetos de pesquisa com envolvimento dos alunos ... Ter projetos de pesquisa	4	4.4
89	4	avaliar o conhecimento produzido	Avaliar o conhecimento produzido é relevante e contribui para o desenvolvimento do programa ... Avaliar conhecimento produzido contribui para o desenvolvimento do programa	2	2.2
90	4	sua interferência nas condições socioeconômicas e culturais.	Verificar se o programa forma docentes que atuem em regiões carentes de mestres e doutores ... Não forma docentes que atuem nestas regiões	6	6.5
91	4	contado em todos os programas da área nas diferentes instituições	Ter contatos de modo freqüente com todos os programas da área nas diferentes instituições públicas ... Não ter contatos	5	5.1
92	4	compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento.	Incentivar a compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento ... não incentivar a prática	2	2.3
93	4	estrutura e otimização dos recursos disponíveis.	Estruturar e otimizar os recursos disponíveis ... Disponibilizar horários pré-definidos de disponibilidade	1	1.5
94	4	trabalhos e pesquisas possíveis de serem implementados	Listar trabalhos e pesquisas possíveis de serem implementadas nas linhas de pesquisa existentes ... Listar trabalhos possíveis de serem implementados	1	1.2
95	4	qualificação do programa.	Garantir que o corpo docente seja compatível em relação ao perfil do programa e ao profissional que pretende forma, sem dependência de membros externos ... Aceitar que dependa parcialmente de membro externos	1	1.6
96	5	falta uma filosofia que é algo que deve emergir do grupo	Identificar filosofia para o curso que emerge do grupo de docentes ... Aceitar e compreender filosofia inicialmente estabelecida	1	1.3
97	6, 7, 9	Disseminar os resultados (dissertações)	Garantir que os discentes publiquem seus trabalhos ... ter apenas uma parcela dos docentes publicando seus trabalhos	4	4.4
98	6	O docente tem que ministrar, no programa, a mesma disciplina a cada 2 anos, e neste intervalo ministre outra disciplina de sua linha de pesquisa	Ministrar a mesma disciplina a cada 2 anos, e neste intervalo ministrar outra disciplina de sua linha de pesquisa ... Ministrar disciplina a linha de pesquisa	2	2.4
99	7, 9	Curso para atualização do Pró-Coleta	Proporcionar participação em curso com expert para preenchimento do lattes e do pró-coleta ... Não proporcionar	1	1.5
100	6	Parcerias com outras instituições de ensino (docentes) na elaboração de	Ter parcerias com docentes de outras instituições de ensino com frequência para o desenvolvimento de projetos ... Parceira com outras instituições para o desenvolvimento de projetos	5	5.1
101	6	Convites de outras instituições para os docentes do PPGC	Receber convites de outras instituições para os docentes do PPGC proferir palestras ou participar de comissões examinadores ... Realizar palestras apenas nos eventos promovidos na instituição	2	2.5
102	6	Receber premiações	Ter docentes recebendo premiações externas a UFSC, relativas às atividades em que realizaram (palestra, congresso, seminários, publicação...) ... Ter alguns dos docentes recebendo premiação	2	2.5
103	6	Coordenação sempre presente	Ter uma coordenação sempre presente ... Coordenação gerencia conflitos mediante documentos protocolados junto ao colegiado	1	1.3
104	6	Banco de informações sobre perfil dos eventos (co-relação dos temas com outras áreas)	Divulga banco de informações sobre perfil dos eventos da área e cronograma de datas ... divulga parcialmente	1	1.2
105	6	Cargos políticos (CFC, CRC)	Ter docentes participando em cargos políticos de modo constante (CFC, CRC) ... Ter docentes participando em cargos políticos	6	6.2

106	6	Parcerias com outros docentes de instituições de ensino	Ter parcerias dos docentes (PPGC) com docentes de outras instituições ... Parte dos docentes tem parcerias	4	4.2
107	7	participação dos docentes em congresso	Verificar se o corpo docente é reconhecido nacionalmente ... Não ser	6	6.3
108	6	Pequeno número de alunos por disciplina	Manter o número de alunos regular por disciplina superior aos especiais ... Não manter	3	3.3
109	6	Realizar pesquisas aplicando os conceitos apreendidos na disciplina	Realizar pesquisas aplicando os conceitos apreendidos na disciplina (com requisito para obtenção do conceito) ... Realizar pesquisas	4	4.4
110	6	Vistas a empresas para verificar a operacionalização da teoria recebida	Realizar vistas a empresas para verificar a operacionalização da teoria recebida com frequência ... Não realizar visitas	5	5.1
111	6, 7	Banco de cadastro de empresas com suas necessidades	Disponer de banco de cadastro de empresas com suas necessidades ... Ter banco de cadastro de empresas	1	1.2
112	6, 7	Ausência de banco de dados dos professores (artigos completos e trabalhos realizados)	Disponer de banco de dados com informações dos docentes (artigos completos, trabalhos realizados, dissertações) ... Disponer no lattes	1	1.2
113	6	Domínio da língua inglesa	Verificar uso de referências em inglês nos trabalhos de dissertação dos discentes de modo significativo ... Verificar pouco uso de referências em inglês nos trabalhos de dissertação dos discentes	6	6.1
114	7	Incentivo dos artigos aprovados em congresso	Incentivar o envio de artigos para congresso e divulgar os aprovados ... Incentivar o envio de artigos	4	4.2
115	6, 7	Participação em comissões como referes e avaliadores	Ter docentes participando em comissões como referes e avaliadores de modo permanente ... Ter docentes participando	6	6.2
116	6	Convites para participar de bancas externas	Existir convites aos docentes para participar de bancas externas ... Existir Convites apenas esporádicos	2	2.5
117	6, 7	Sala de trabalho individual por docente	Ter sala de trabalho individual para docente equipada ... Ter sala de trabalho para cada dois docentes, equipada	1	1.1
118	6	intercâmbio	Ter parceria com outras instituições de ensino para intercâmbio ... Ter parceria apenas para receber intercâmbio	5	5.1
119	6	Esclarecimento contínuo do Pró-Coleta e alterações	Disponer de esclarecimento contínuo do Pró-Coleta e alterações ... Informar alterações para preenchimento	1	1.3
120	6	Curso para atualização do sistema da pós	Fornecer curso para utilização do sistema da pós Anual ... Disponer quando houver alterações	1	1.5
121	4	Voluntariado	Incentivar trabalhos voluntariado ... Não incentivar	2	2.2
122	7	Ausência de recursos financeira para cursos de atualização	Disponer de recursos financeiros para cursos de atualização na linha de pesquisa ... Subsidiar apenas despesas com inscrição	1	1.3
123	6	Inexperiência com programa de pós-graduação	Auxiliar a desenvolver a experiência em pós-graduação ... Esperar que a experiência venha.	2	2.1
124	7	reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática	Gerar reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; ao corpo discente ... Reflexão em alguns dos aspectos	2	2.2
125	2, 6, 7	não lecionar	Garantir que os professores do PPGC lecionem regularmente na pós-graduação ... não atenderem o que requer a CAPES	2	2.4
126	7	Falta de publicação (internacional, nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos)	Incentivar os docentes a ter publicação (periódicos internacionais/ nacionais, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos) .. Ter publicações concentradas em um dos tipos	2	2.5
127	6, 7	Ausência de representantes em comitês de avaliação (CAPES, INEP)	Ter docentes participando em comitês de avaliação ... Não ter	6	6.2
128	7	discentes em uma única categoria (dedicação exclusiva, vínculos empregatícios)	Ter discentes com dedicação exclusiva e vínculos empregatícios ... Ter desequilíbrio nesta relação	4	4.4
129	7	Docentes sem experiência profissional	Ter docentes com experiência profissional atuando de modo regular (projetos de pesquisa formais financiados) ... Realizar esporadicamente	2	2.1
130	7	Ausência de secretaria própria (física)	Ter secretaria própria e equipada (física, sala, sistema, equipamento, materiais) ... Ter infra-estrutura coletiva	1	1.1
131	7	Ausência de secretaria própria (humano)	Ter secretaria própria (humano) ... Ter apenas estagiários atuando na secretaria	1	1.4
132	7	Relação orientador orientando no período de elaboração da dissertação	Existir relação entre orientador e orientando desde sua entrada no programa ... Apenas quanto do período de elaboração da dissertação	6	2.6
133	7	Falta de recursos financeiros	Obter recursos financeiros (diária, viagem e inscrição) ... Recursos para financiar um dos aspectos	1	1.3
134	7	Relação coordenação x docentes não freqüente	Existir relação entre coordenação x docentes de modo freqüente ... Relação apenas trimestral	1	1.3

135	7	Relação coordenação x discentes não freqüente	Existir relação coordenação x discentes trimestral para discutir andamento do programa ... Ter reuniões anuais	1	1.3
136	7	Ausência de infra-estrutura própria	Ter estrutura própria (sala de aula, sala docente, sala de estudo) ... Ter pelo menos dois dos aspectos	1	1.1
137	7	Corpo docente orientar dentro de sua linha de pesquisa	Orientar apenas dentro de sua linha de pesquisa ... Orientar em linhas de pesquisa próximas	4	4.3
138	7	50% do corpo discente trabalhando no eixo puro e 50% no correlato	Existir equilíbrio na composição das pesquisas dos alunos do curso (50% do corpo discente trabalhando no eixo puro e 50% no correlato) ... Ter pesquisas apenas em uma das áreas	4	4.3
139	7	Canal permanente de comunicação docentes x discente (web ensino) todas as disciplinas	Existir canal permanente de comunicação docentes x discente (web ensino) todas as disciplinas ... Canal de comunicação para algumas disciplinas	1	1.5
140	7	Secretaria automatizada	Ter secretaria do programa automatizada (matricula, declarações, solicitações) on-line ... Comparecer pessoalmente na secretaria	1	1.2
141	7	evento de nível nacional com participação docentes e discentes	Organizar evento científico de nível nacional com participação dos docentes, discentes e graduação ... Organizar evento com participação do pessoal da graduação	3	3.2
142	7	discentes cursarem uma disciplina de acompanhamento e evolução de seu trabalho de dissertação	Oferecer disciplina de acompanhamento e evolução das dissertações dos alunos (anual ou semestral ou evento) ... Ter acompanhamento apenas do orientador	2	2.2
143	7	Pessoa permanente (funcionário) cuja função seria corrigir português bem como sua tradução para língua inglesa.	Colocar uma pessoa (funcionário) cuja função seria corrigir português bem como sua tradução para língua inglesa permanentemente ... Dispor de recurso limitado (um artigo por docente)	1	1.5
144	7	Divulgar, por parte de coordenação, eventos e congressos com antecedência	Divulgar os congressos e chamada de periódicos pertinentes a linhas de pesquisa do programa com antecedência de 6 meses pontuados pelo Qualis... Divulgar com um mês de antecedência	1	1.2
145	7	vinda de um avaliador da CAPES	Propiciar a vinda de um avaliador da CAPES todos os anos e ou a cada alteração do sistema de avaliação ... Propiciar a vinda a cada triênio	5	5.1

## APÊNDICE E – Aspectos que identificam o hibridismo do modelo

Objetivos/Aspectos do Modelo Híbrido	CAPES		Docentes e Coordenação PPGC
	Critério de avaliação trienal 2004 a 2006 (Ficha avaliação)	Relatório avaliação (acompanhamento anual 2004 e 2005)	
1 Infra-estrutura/ administração			
1.1 Espaço Físico			
1.1.1 Trabalho			X
1.1.1.1 Salas de aula	X	X	X
1.1.1.2 Sala de trabalho para docente	X	X	X
1.1.1.3 Condições para pesquisa	X	X	X
1.1.1.3.1 Biblioteca no centro	X	X	X
1.1.1.3.2 Salas de estudos	X	X	X
1.1.1.3.3 Periódicos da área do curso	X	X	X
1.1.2 Apoio			X
1.1.2.1 Secretária	X	X	X
1.1.2.2 Auditório	X	X	X
1.1.2.3 Sala de reuniões	X	X	X
1.1.2.4 Correspondência			X
1.1.2.4.1 Espaço físico para correspondência			X
1.1.2.4.2 Espaço físico para comunicação geral			X
1.1.2.5 Higiene e limpeza	X	X	X
1.2 Sistema de informação			X
1.2.1 Sistema de apoio de informação externa			X
1.2.1.1 Banco de informações sobre novas linhas de pesquisa	X		X
1.2.1.2 Página dos docentes			X
1.2.1.3 Banco de cadastro de empresas			X
1.2.2 Congressos e chamada de periódicos			X
1.2.3 Sistemas de apoio interno			X
1.2.3.1 Secretária do programa automatizada			X
1.2.3.2 Avaliação de disciplina	X		X
1.2.3.3 Integração com instâncias correlatas			X
1.2.3.4 Cadastro do discente			X
1.2.3.5 Perfil do evento			X
1.2.4 Avaliação e acompanhamento contínuo do programa			X
1.2.4.1 Sistema contínuo de avaliação interna			X
1.2.4.2 Sistema contínuo de avaliação frente aos critérios da CAPES	X		X
1.3 Coordenação			X
1.3.1 Relacionamento			X
1.3.1.1 Relação entre coordenação x órgão regulamentador			X
1.3.1.1.1 Informações atualizadas junto a CAPES			X
1.3.1.1.2 Convida representantes da área para debate/ mesa redonda			X
1.3.1.2 Facilidade de acesso a coordenação			X
1.3.1.2.1 Relação entre coordenação x docentes			X
1.3.1.2.2 Relação coordenação x discentes			X
1.3.1.4 Eventos de integração entre discentes e docentes			X
1.3.1.5 Coordenação presente			X
1.3.2 Gerenciamento			X
1.3.2.1 Potencializar o coletivo			X
1.3.2.2 Divulga os resultados do programa			X
1.3.2.3 Avaliação interna do programa			X
1.3.2.3.1 Performance dos docentes com critérios estabelecidos pela			X
1.3.2.3.2 Planeja as ações em função dos critérios de avaliação			X
1.3.2.4 Subsídios atualização e disseminação de conhecimentos dos docentes			X
1.3.2.5 Cursos de atualização dos docentes			X
1.3.2.6 Pontuação na CAPES superior a 3			X
1.3.3 Reconhecimento			X
1.3.3.1 Premiação interna de artigo produzido e publicado pelos discentes			X
1.3.3.2 Bolsa ao discente			X
1.3.3.2.1 Publicação			X
1.3.3.2.2 Disponibilidade de tempo			X
1.3.3.2.3 Conceito nas disciplinas cursadas			X
1.4 Pessoal de apoio			

1.4.1 Bolsistas para apoiar nas questões burocráticas			X
1.4.2 Cargo/função	X	X	X
1.5 Serviço de apoio			
1.5.1 Capacitação			X
1.5.1.1 Treinamento aos funcionários			X
1.5.1.2 Curso para utilização do Pró-Coleta			X
1.5.1.3 Cursos aos docentes			X
1.5.2 Corrigir português e tradução para língua inglesa			X
1.5.3 Recursos disponíveis			X
1.5.4 Serviço de WEB			X
1.5.4.1 Serviço de WEB ensino			X
1.5.4.2 Manutenção página WEB	X	X	
1.5.4.3 Acesso a dissertações	X	X	
1.6 Credenciamento docente	X		X
1.6.1 Definir critério segundo a CAPES para credenciar docente	X		X
1.6.1.1 Número mínimo de docentes	X		
1.6.1.2 Vínculo instituição mantenedora	X		
1.6.1.3 Atuar em até 2 PPGC	X		
1.6.1.4 Atuação , pesquisa, docência compatível com programa	X		
1.6.1.5 Número médio de pontos ´ ao ano	X		
1.6.1.5 Alcançar 40 pontos no triênio	X		
1.6.2 Ser doutor e atuar em áreas consistentes e coerentes com as linhas de pesquisa do programa	X		
1.6.3 Ter doutorado e atuar como profissional	X		
1.6.4 Compatibilidade corpo docente em relação ao perfil do programa x dependência de membros externos	X		X
2 Docentes			
2.1 Experiência	X	X	X
2.1.1 Disciplina na pós			X
2.1.2 Palestras			X
2.1.3 Orientação dissertação			X
2.1.4 Experiência profissional (consultoria)			X
2.1.5 Apresentação artigos			X
2.1.5.1 Congressos nacionais			X
2.1.5.2 Congressos internacionais			X
2.2 Transmissão conhecimentos			
2.2.1 Socialização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação			X
2.2.1.1 Socialização interna de conhecimentos			X
2.2.1.2 Socialização de conhecimentos entre os docentes	X	X	
2.2.1.3 Socialização externa de conhecimentos			X
2.2.1.3.1 Voluntariado	X	X	X
2.2.1.3.2 Disseminar socialmente a importância da contabilidade			X
2.2.2 Sistematização de conhecimentos relativos à ciência contábil ou na área de atuação			X
2.2.3 Conhecimento produzido é relevante e contribui para o desenvolvimento do programa	X	X	X
2.2.3.1 Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática no corpo docente			X
2.2.3.2 Promoção do desenvolvimento das Ciências Contábeis			X
2.2.3.3 Transmissão de conhecimentos contextualizados, históricos e críticos e sua análise			X
2.3 Formação			
2.3.1 Processo de formação continuada, geral e específica	X		X
2.3.1.1 Atualização (teórica, didática)	X		X
2.3.1.2 Formação complementar, cursos (línguas,práticas em computador)			X
2.3.2 Corpo docente com formação diversificada	X	X	X

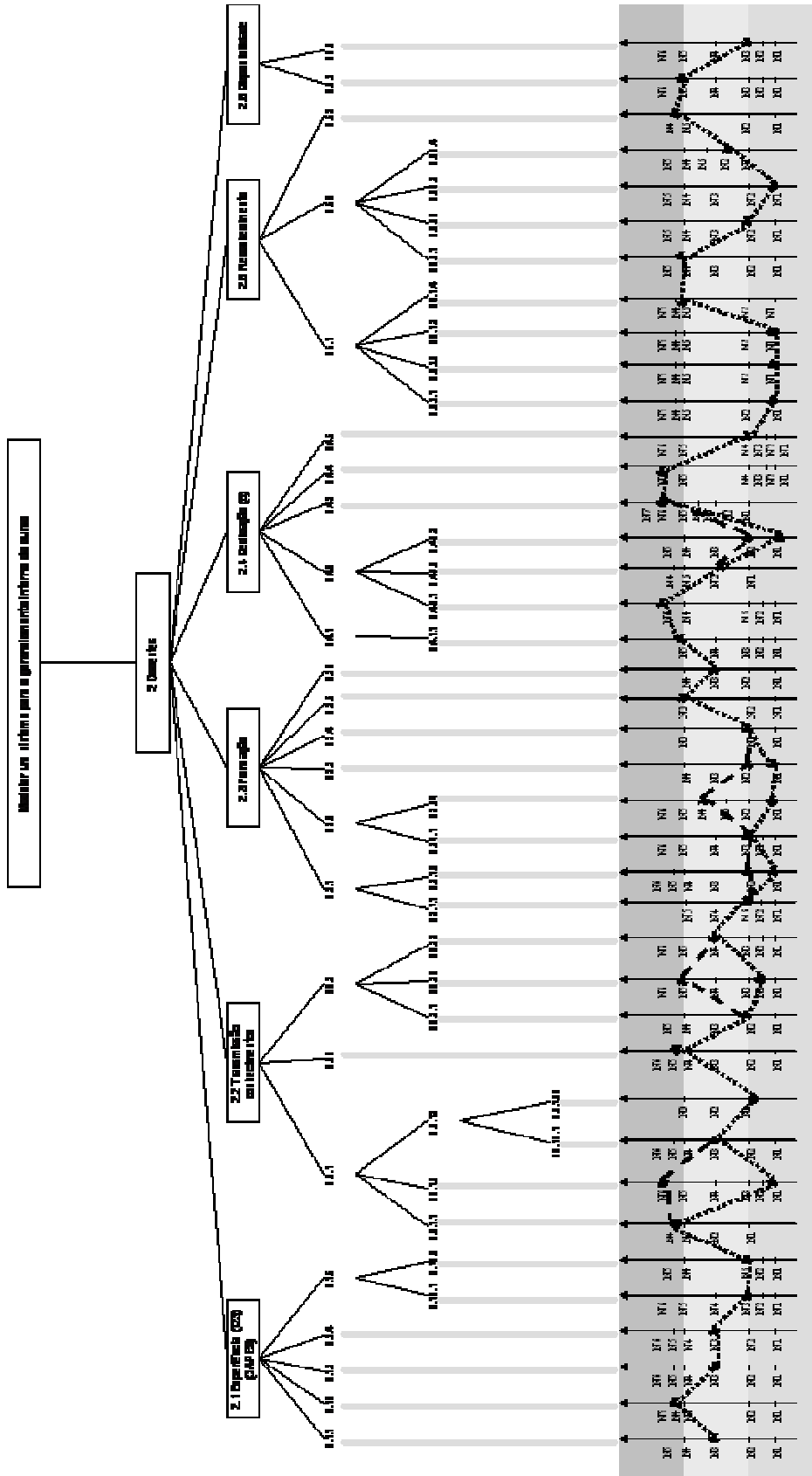


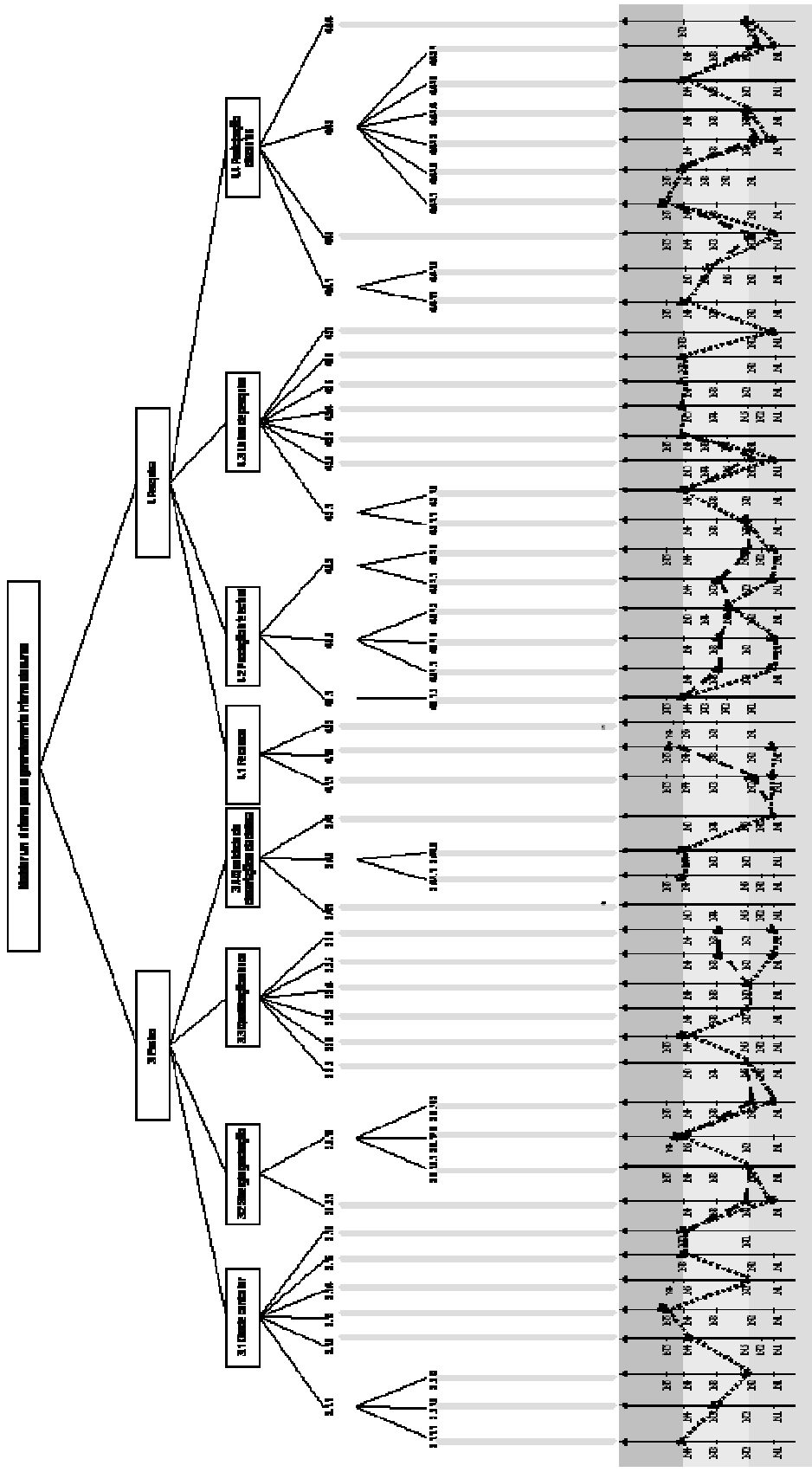
2.3.2.1 Instituição de formação	X		
2.3.2.2 Área de conhecimento	X		
2.3.3 Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento			X
2.3.4 Trajetória dos docentes	X		
2.3.5 Revalidação de títulos do exterior	X		
2.3.6 Corpo docente composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes	X	X	
2.4 Dedicção			X
2.4.1 Definir número de vagas			X
2.4.1.1 Comprometimento dos docentes frente as vagas ofertadas	X	X	X
2.4.2 Oferta anula de disciplina			X
2.4.2.1 Oferta de 1 disciplina	X	X	
2.4.2.2 Oferta de 2 disciplinas			X
2.4.2.3 Ministrar a mesma disciplina a cada dois anos			X
2.4.3 Tempo médio de titulação	X	X	X
2.4.4 Disciplinas ministradas na graduação	X	X	X
2.4.5 Orientações na graduação			X
2.5 Reconhecimento			
2.5.1 Bolsas de pesquisa	X		X
2.5.1.1 CNPQ	X		
2.5.1.2 C APES	X		
2.5.1.3 PIBIC/ Iniciação científica	X		
2.5.1.4 Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)			X
2.5.2 Prestígio junto a comunidade científica e aos alunos			X
2.5.2.1 Convites de outras instituições para proferir palestras, participar de comissões de bancas examinadoras	X		X
2.5.2.2 Convite para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)	X		X
2.5.2.3 Publicação em periódicos internacionais, nacionais, livros e capítulo de livros	X		X
2.5.2.4 Premiações	X		X
2.5.3 Grupo de pesquisa registrado no CNPQ	X	X	
2.6 Disponibilidade			
2.6.1 Existir relação orientando por orientador desde o ingresso			X
2.6.2 Horário de atendimento ao corpo discente			X
3 Ensino			
3.1 Grade curricular			
3.1.1 Plano de ensino da disciplina			X
3.1.1.1 Na secretaria do curso			X
3.1.1.2 Ementas disciplinas	X	X	
3.1.1.3 Bibliografia das disciplinas	X	X	
3.1.2 Balanceamento entre as disciplinas ofertadas e as linhas de pesquisa	X	X	
3.1.3 Interação entre as disciplinas ofertadas/ projetos do docente/ linha de pesquisa dos docentes/ linha de pesquisa do curso	X	X	X
3.1.4 Correlação entre as disciplinas do programa	X	X	
3.1.5 Corpo docente capaz de sustentar linhas de pesquisa	X	X	
3.1.6 Contemplar 360 horas aulas ou atividades complementares	X	X	
3.2 Sinergia graduação			
3.2.1.1 Orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado	X	X	X
3.2.1.2 Eventos que integrem discentes do mestrado e da graduação			X
3.2.1.2.1 Organização de evento com participação dos docentes, discentes e graduação	X		X
3.2.1.2.2 Palestras e seminários			X
3.2.1.2.3 Discentes do mestrado apresentem suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação	X		
3.3 Qualificação alunos			
3.3.1 Disciplinas incentivem que dos discentes busquem artigos relacionados			X

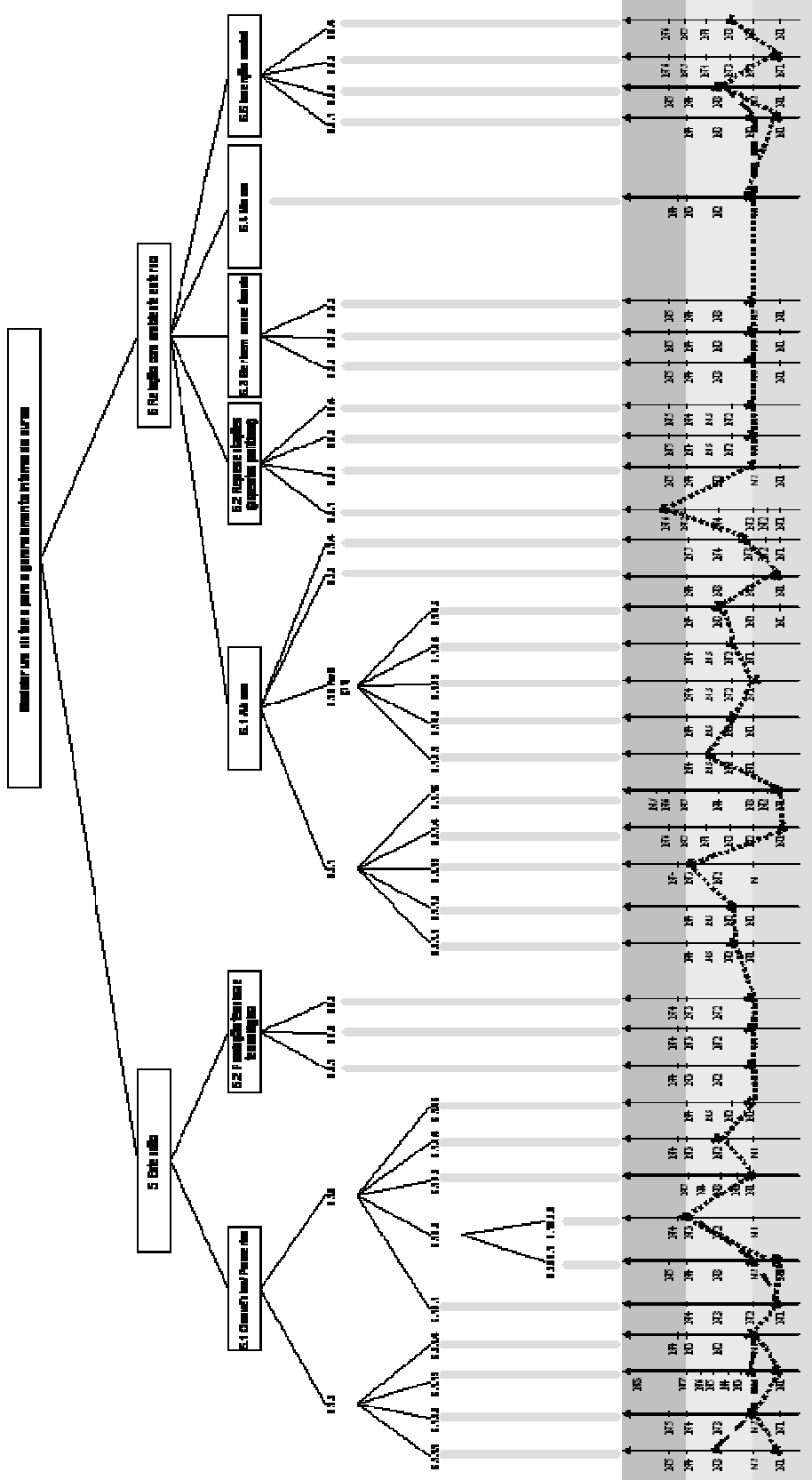
3.3.2	Qualificação dos discentes para a pesquisa científica			X
3.3.3	Preparação dos discentes para ensino superior	X		X
3.3.4	Apresentação de caso práticos reais em aula			X
3.3.5	Pequeno número de alunos por disciplina			X
3.4	Qualidade da dissertação e da defesa			
3.4.1	Obtenção de trabalhos sobre o tema partes da dissertação	X		X
3.4.2	Composição das bancas			X
3.4.2.1	Participação de membros externos	X		X
3.4.2.2	Bancas designadas pela coordenação do programa			X
3.4.3	Defesa prévia			X
4	Pesquisa			
4.1	Recursos			
4.1.1	Ampliação recursos para financiar pesquisas sócio-aplicadas	X	X	X
4.1.2	Professores participar de congressos importantes			X
4.1.3	Livros das dissertações ou com tópicos de dissertações			X
4.2	Produção intelectual			
4.2.1	Produção de conhecimentos relativos à ciência contábil	X		
4.2.1.2	Publicação de pesquisas que contribuem para nossa sociedade	X	X	X
4.2.2	Normas e respeito a autoria			X
4.2.2.1	Observar as normas técnicas			X
4.2.2.2	Guardar o devido respeito a autoria			X
4.2.2.3	Trabalhos em conjunto com docentes de outras instituições (artigo)	X		X
4.2.3	Publicação de textos acadêmicos em parceria entre discentes e docentes			X
4.2.3.1	Comunicar os resultados das pesquisas em eventos e congressos	X	X	X
4.2.3.2	Publicar em periódicos qualificados	X	X	X
4.3	Linhas de pesquisa			
4.3.1	Desenvolvimento da pesquisa na área contábil			X
4.3.1.1	Estruturação de linhas de pesquisa diferenciadas			X
4.3.1.2	Pesquisas dos docentes formalizadas e em consonância com sua linha de pesquisa	X	X	X
4.3.2	Grupo de professores com interesses comuns			X
4.3.3	Grupos de pesquisa para cada uma das linhas de pesquisa	X	X	X
4.3.4	Orientação apenas dentro das linhas de pesquisa	X		X
4.3.5	Desenvolvimento de pesquisa conjunta com orientadores e orientandos			X
4.3.6	Linha de pesquisa definida pelo programa			X
4.3.6	Projetos coerentes com especificação de docentes, área linha e formação pretendida			X
4.4	Participação discente			
4.4.1	Trabalhos em grupo			X
4.4.1.1	Participação dos alunos em grupos de pesquisa			X
4.4.1.2	Projetos de pesquisa e extensão com envolvimento dos alunos			X
4.4.2	Equipes de trabalho			X
4.4.3	Pesquisa em parceria com discentes e docentes			X
4.4.3.1	Discentes dedicados ao programa			X
4.4.3.2	Identificar oportunidades para aperfeiçoar a contabilidade			X
4.4.3.3	Publicações pontuadas de alunos e orientadores conjuntamente nacional	X	X	X
4.4.3.4	Publicações pontuadas de alunos e orientadores conjuntamente internacional	X	X	X
4.4.3.5	Discentes autores	X	X	X
4.4.3.6	Publicação com alunos da graduação	X		
4.4.4	Equilibrar a proporção entre discentes com dedicação exclusiva e vínculos empregatícios			X
5	Extensão			
5.1	Convênios/ Parcerias			X
5.1.1	Empresas			X

5.1.1.1 Envolvimento com empresas			X
5.1.1.2 Projetos de pesquisa e extensão com envolvimento dos alunos			X
5.1.1.3 Obtenção de recursos financeiros junto a empresas	X	X	X
5.1.1.4 Visitar as empresas para verificar a operacionalização da teoria recebida			X
5.1.2 Parceiras com instituições de ensino			X
5.1.2.1 Divulgação do mestrado na região			X
5.1.2.2 Intercâmbio com área contábil	X	X	X
5.1.2.2.1 Elaboração de artigos, consultorias com docentes de outras instituições	X		X
5.1.2.2.2 Contatos com os programas da área			X
5.1.2.3 Propiciar a vinda de um coordenador da área (avaliador da CAPES)			X
5.1.2.4 Divulgar o mestrado na comunidade científica			X
5.1.2.5 Convenio de cooperação no âmbito nacional	X	X	
5.2 Produção técnica e tecnológica			
5.2.1 Realização de palestras com profissionais renomados			X
5.2.2 Pesquisas e atividade de extensão que ajudem a sociedade	X	X	X
5.2.3 Editoração científica de revista ISSN	X		X
6 Relação com o ambiente externo			
6.1 Alunos			
6.1.1 Critérios	X		X
6.1.1.1 Projeto de na linha de pesquisa do curso			X
6.1.1.2 Projeto estruturado e articulado			X
6.1.1.3 Classificação do candidato na ANPAD			X
6.1.1.4 Classificação do candidato na prova específica			X
6.1.1.5 Publicação pontuada na CAPES no último ano			X
6.1.2 Perfil			X
6.1.2.1 Discentes que atuam como docentes			X
6.1.2.2 Discente que objetiva aplicar os conhecimentos teóricos do PPGC			X
6.1.2.3 Frequentar disciplina do possível orientador como aluno especial e publicar artigo em conjunto			X
6.1.2.4 Discentes com especial para avaliar seu perfil e desempenho			X
6.1.2.5 Domínio da língua inglesa			X
6.1.3 Titulados	X	X	
6.1.4 Regularidade de ingressos e número de vagas	X	X	
6.2 Representações (aspectos políticos)			
6.2.1 Participação de docentes em comissões editoriais ou como referis e avaliadores	X		X
6.2.2 Participação em órgãos avaliadores	X		X
6.2.3 Participação dos docentes como voluntário em cargos políticos			X
6.2.4 Representação em cargos políticos comitês de avaliação			X
6.3 Ser bem conceituado			
6.3.1 Reconhecido nacionalmente	X		X
6.3.2 Reconhecido internacionalmente			X
6.4 Marca			X
6.5 Inserção social	X	X	
6.5.1 Cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes	X	X	
6.5.2 Forma pessoas qualificadas para desenvolvimento cultural	X		X
6.5.3 Forma pessoa que contribuem para aprimoramento da gestão pública ou redução da dívida social	X		X
6.5.4 Forma docente que atuam em regiões carentes de mestres e doutores	X		X









## APÊNDICE G – Descritores

### 1 Infra-estrutura/ administração

1.1.1.1 Disponibilizar salas de aula com projetor, micro, ar condicionado e quadro branco ... Disponibilizar salas com projetor e mais um item (docente/coordenação 78) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Ter salas de aula próprias e equipadas com data show, micro, tela, quadro, ar condicionado e com cadeiras ergonômicas
N6	BOM	Ter salas de aula próprias e equipadas com data show, e mais quatro dos itens
N5		Ter salas de aula próprias e equipadas com data show, e mais três dos itens
N4		Ter salas de aula equipadas com data show, micro, tela, quadro, ar condicionado e com cadeiras ergonômicas
N3		Ter salas de aula equipadas com data show, e mais quatro dos itens
N2	NEUTRO	Ter salas de aula equipadas com data show, e mais três dos itens
N1		Ter salas de aula próprias e equipadas com data show, e mais um ou dois dos itens

1.1.1.2 Ter sala de trabalho individual para docente equipada ... Ter sala de trabalho para cada dois docentes, equipada (docente/coordenação 117) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Ter salas de trabalho individual por docentes com: micro, impressora, linha telefônica, material de expediente, mesas e cadeiras ergonômicas e ar condicionado.
N6		Ter salas de trabalho individual por docentes com micro e mais quatro itens
N5	BOM	Ter salas de trabalho individual por docentes com micro e mais três itens
N4		Ter salas de trabalho para cada dois docentes com: micro, impressora, linha telefônica, material de expediente e mesas e cadeiras ergonômicas
N3		Ter salas de trabalho para cada dois docentes com micro e mais quatro itens
N2	NEUTRO	Ter salas de trabalho individual por docentes com micro e mais dois itens
N1		Ter salas de trabalho para cada dois docentes com micro e mais três itens

1.1.1.3.1 Disponibilizar biblioteca atualizada no centro (on-line, periódicos, livros) ... Restringir-se a biblioteca no centro com livros e periódicos (docente/coordenação 8) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Biblioteca atualizada no centro com livros, periódicos e acesso on-line para portais de pesquisa
N5	BOM	Biblioteca atualizada no centro com acesso on-line para portais de pesquisa e livros
N4		Biblioteca central atualizada com livros, periódicos e acesso on-line para portais de pesquisa
N3		Biblioteca central atualizada com acesso on-line para portais de pesquisa e mais um item
N2	NEUTRO	Biblioteca no centro atualizada com acesso on-line para portais de pesquisa
N1		Biblioteca no centro atualizada com livros e periódicos

1.1.1.3.2 Disponibilizar laboratórios de informática equipados para os alunos ... Disponibilizar laboratórios com Internet (docente/coordenação 10) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Disponibilizar laboratórios para discentes com computador, internet e impressora para uso diário período integral
N6	BOM	Disponibilizar laboratórios para discentes com computador e internet para uso diário por período integral
N5		Disponibilizar laboratórios para discentes com computador, internet e impressora por ½ período
N4		Disponibilizar laboratórios para discentes com computador e internet por ½ período
N3	NEUTRO	Disponibilizar laboratórios para discentes com internet para uso diário por período integral
N2		Disponibilizar laboratórios para discentes com internet por ½ período
N1		Disponibilizar laboratórios para discentes sem infra-estrutura

1.1.1.3.3 Disponibilizar acesso on-line aos periódicos das linhas de pesquisas do curso pontuados no qualis pela CAPES na íntegra ... Disponibilizar acesso on-line a periódicos (docente/coordenação 14) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Disponibilizar de acesso on-line a mais de 80% dos periódicos da linha de pesquisa do curso pontuados pela CAPES na íntegra
N4	BOM	Disponibilizar de acesso on-line de mais de 60% a 80% dos periódicos da linha de pesquisa do curso pontuados pela CAPES na íntegra e os demais aos resumos
N3		Disponibilizar de acesso on-line de mais de 40% a 60% dos periódicos da linha de pesquisa do curso pontuados pela CAPES na íntegra e os demais aos resumos
N2	NEUTRO	Disponibilizar de acesso on-line de mais de 20% a 40% dos periódicos da linha de pesquisa do curso pontuados pela CAPES na íntegra e os demais aos resumos
N1		Disponibilizar de acesso on-line de 20% ou menos dos periódicos da linha de pesquisa do curso pontuados pela CAPES na íntegra e os demais aos resumos



1.1.2.1 Ter secretaria própria e equipada (física, sala, sistema, equipamento, materiais) ... Ter infra-estrutura coletiva (docente/coordenação 130) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Ter secretaria própria com equipamentos, sala, material e sistema
N5	BOM	Ter secretaria própria com três dos itens
N4		Ter secretaria própria com dois dos itens
N3	NEUTRO	Ter secretaria coletiva com equipamentos, sala, material e sistema
N2		Ter secretaria coletiva com três dos itens
N1		Ter secretaria própria equipada com um dos itens ou coletiva com dois dos itens

1.1.2.2 Possuir auditório próprio (data show, micro, ar, cadeiras ergonômicas, sistema de luz e áudio) ... Ter auditório do centro (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Possui auditório próprio com data show, micro, ar, cadeiras ergonômicas, sistema de luz e áudio
N5	BOM	Possui auditório próprio com data show, sistema de luz e áudio e mais dois dos itens
N4		Possui auditório no centro com data show, micro, ar, cadeiras ergonômicas, sistema de luz e áudio
N3	NEUTRO	Possui auditório próprio com data show, sistema de luz e áudio e mais um item
N2		Possui auditório no centro com data show, sistema de luz e áudio e mais dois dos itens
N1		Possui auditório no centro com data show, sistema de luz e áudio e mais um item

1.1.2.3 Tem sala de reuniões/ inter-relacionamento própria ... Possui sala coletiva (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Possui sala de reuniões e de inter-relacionamento própria
N4	BOM	Possui sala de reuniões própria e de inter-relacionamento coletiva no departamento
N3		Possui sala de reuniões própria
N2	NEUTRO	Possui sala de reuniões e de inter-relacionamento coletiva no departamento
N1		Possui sala de reuniões no centro

1.1.2.4.1 Disponibiliza espaço físico para correspondência (docente e discente) ... Não disponibiliza (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Disponibiliza espaço físico para correspondência para docente e discente
N2		Disponibiliza espaço físico para correspondência para docente
N1	NEUTRO	Não Disponibiliza espaço físico para correspondência

1.1.2.4.2 Disponibiliza espaço físico para comunicação geral (defesa, palestras, curso) ... Comunicado por e-mail (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Disponibiliza espaço físico e envia por e-mail comunicação geral (defesa, palestras, curso)
N3		As comunicações gerais (defesa, palestras, curso) são realizadas por e-mail pela secretaria do programa
N2	NEUTRO	Disponibiliza espaço físico
N1		As comunicações gerais (defesa, palestras, curso) são realizadas por e-mail pelo representante discente

1.1.2.5 Manter a higiene e limpeza infra-estrutura (salas, banheiros, coordenação, corredores) ... Ter estrutura limpa apenas quando solicitado (docente/coordenação 39) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	A limpeza é realizada diariamente
N3		A limpeza é realizada segundo cronograma das atividades de uso da infra-estrutura
N2	NEUTRO	A limpeza é realizada 3 vezes na semana
N1		A limpeza é realizada quando solicitado

1.2 Sistema de Informação

1.2.1.1 Dispor de banco de informações sobre linhas de pesquisa na área afim do programa ...Ter estas informações dispersas (docente/coordenação 29) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Possui banco de dados com trabalhos e pesquisas de autores nacionais e internacionais vinculados as linhas de pesquisa do programa
N4	BOM	Possui banco de dados com trabalhos e pesquisas de autores internacionais vinculados as linhas de pesquisa do programa
N3		Possui banco de dados com trabalhos e pesquisas de autores nacionais vinculados as linhas de pesquisa do programa
N2	NEUTRO	Possui banco de dados com trabalhos e pesquisas de autores do PPGC
N1		Não possui banco de dados com trabalhos e pesquisas

1.2.1.2 Dispor de banco de dados com informações dos docentes (artigos completos, trabalhos realizados, dissertações) ... Dispor no lattes (docente/coordenação 112)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Possui página dos docentes com todos trabalhos pesquisa, ensino e extensão na integra
N3	BOM	Possui página dos docentes com resumo de todos os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão
N2		Possui página dos docentes listando todos os trabalhos pesquisa, ensino e extensão
N1	NEUTRO	Possui na página do programa lista dos docentes com link para currículo lates

1.2.1.3 Dispor de banco de cadastro de empresas com suas necessidades ... Ter banco de cadastro de empresas (docente/coordenação 111)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Dispõe de banco de cadastro de empresas de todo o país com suas necessidades
N4	BOM	Dispõe de banco de cadastro de empresas de Santa Catarina com suas necessidades
N3	NEUTRO	Dispõe de banco de cadastro de empresas da grande Florianópolis com suas necessidades
N2		Dispõe de banco de cadastro das empresas que procuram o programa com suas necessidades
N1		Não dispõe de banco de cadastro de empresas

1.2.2 Divulgar os congressos e chamada de periódicos pertinentes a linhas de pesquisa do programa com antecedência de 6 meses pontuados pelo Qualis... Divulgar com um mês de antecedência (docente/coordenação 144)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Divulgar os congressos e chamada especial de periódicos pertinentes a linhas de pesquisa do programa com antecedência de 6 meses pontuados pelo qualis
N3		Divulgar os congressos e/ou chamada especial de periódicos pertinentes a linhas de pesquisa do programa com antecedência de 5 a 2 meses pontuados pelo qualis
N2	NEUTRO	Divulgar os congressos e/ou chamada especial de periódicos pertinentes a linhas de pesquisa do programa com antecedência de 1 mês e pontuados pelo qualis
N1		Não divulgar os congressos e/ou chamada especial de periódicos pertinentes a linhas de pesquisa do programa

1.2.3.1 Ter secretaria do programa automatizada (matricula, declarações, solicitações) on-line ... Comparecer pessoalmente na secretaria (docente/coordenação 140)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Possui secretaria automatizada (matricula, declarações, solicitações) on-line
N2	NEUTRO	Não possui secretaria automatizada (matricula, declarações, solicitações) on-line mas as solicitações, declarações, matrículas podem ser feito pelo e-mail da secretaria
N1		Não possui secretaria automatizada (matricula, declarações, solicitações) e as solicitações, declarações e matrículas são realizadas pessoalmente

1.2.3.2 Realizar a avaliação das disciplinas cursadas pelos discentes ... Não ter feedback dos discentes em relação a disciplina (docente/coordenação 76) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Possui sistema de avaliação de disciplina por docente on-line
N4	BOM	Possui sistema de avaliação de disciplina por docente via e-mail
N3	NEUTRO	Possui sistema de avaliação de disciplina por docente formulário a ser retirado na secretaria
N2		Possui sistema de avaliação de disciplina por docente quando o docente ou instâncias superiores solicitam a secretaria
N1		Não possui sistema de avaliação de disciplina por docente

1.2.3.3 Ter sistemas de informações integrados com instâncias correlatas ... Não possui sistemas integrados com instância correlatas (docente/coordenação 65)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Existe integração com sistemas de instâncias correlatas como reitoria, DAE, CSE, BU, RU, HU
N5		Existe integração com sistemas de reitoria, DAE, BU e duas das demais
N4	BOM	Existe integração com sistemas da reitoria, DAE, BU e uma das demais
N3		Existe integração com sistemas da reitoria, DAE, BU
N2	NEUTRO	Existe integração com sistemas da reitoria e DAE
N1		Não existe integração com sistemas e instâncias correlatas

## 1.2.3.4 Ter sistema com cadastro do discente (disciplina cursada, conceitos) ... Não ter (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Possui sistema com cadastro do discente que apresente disciplinas cursadas, conceitos, pontuação para defesa prévia, realização exame de suficiência, prazo para defesa, possui ou não bolsa, quantidade de publicação, link para o lates
N6		Possui sistema com cadastro do discente que apresente disciplinas cursadas, conceitos, link para lates e 3 dos demais itens
N5	BOM	Possui sistema com cadastro do discente que apresente disciplinas cursadas, conceitos, link para lates e 2 dos demais itens
N4		Possui sistema com cadastro do discente que apresente disciplinas cursadas, conceitos, link para lates e 1 dos demais itens
N3	NEUTRO	Possui sistema com cadastro do discente que apresente disciplinas cursadas, conceitos, link para lates
N2		Possui sistema com cadastro do discente que apresente disciplinas cursadas, conceitos
N1		Não possui sistema com cadastro do discente

## 1.2.3.5 Divulga banco de informações sobre perfil dos eventos da área e cronograma de datas ... divulga parcialmente (docente/coordenação 104)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Possui banco de informações de mais de 90% dos eventos classificados no Qualis da área nacional e internacional, informando sobre o perfil dos eventos e cronograma de datas
N4	BOM	Possui banco de informações de mais de 70% a 90% dos eventos classificados no Qualis da área nacional e internacional, informando sobre o perfil dos eventos e cronograma de datas
N3		Possui banco de informações de mais de 50% a 70% dos eventos classificados no Qualis da área nacional e internacional, informando sobre o perfil dos eventos e cronograma de datas
N2	NEUTRO	Possui banco de informações de mais de 30% a 50% dos eventos classificados no Qualis da área nacional e internacional, informando sobre o perfil dos eventos e cronograma de datas
N1		Possui banco de informações de 30% ou menos dos eventos classificados no Qualis da área nacional e internacional, informando sobre o perfil dos eventos e cronograma de datas

## 1.2.4.1 Realizar uma avaliação interna contínua ... Ter uma avaliação interna no final do triênio (docente/coordenação 64)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento formal com critérios internos anual e que apresente o perfil e o desempenho por docente e global do programa
N6	BOM	Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento formal com critérios internos anual e que apresente o perfil e o desempenho por docente
N5		Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento informal com critérios internos anual e que apresente o perfil e o desempenho por docente e global do programa
N4	NEUTRO	Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento formal com critérios internos anual e que apresente o perfil e o desempenho global do programa
N3		Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento informal com critérios internos trienal e que apresente o perfil e o desempenho por docente
N2		Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento informal com critérios internos trienal e que apresente o perfil e o desempenho global do programa
N1		Não possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento

## 1.2.4.2 Ter processo de avaliação contínuo que contemple os critérios da CAPES global e individual ... ter avaliação as vésperas da visita da CAPES (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento do desempenho do programa frente aos critérios da CAPES anual e que apresente desempenho por docente e global do programa
N4	BOM	Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento do desempenho do programa frente aos critérios da CAPES anual e que apresente desempenho por docente
N3		Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento do desempenho do programa frente aos critérios da CAPES anual e que apresente perfil de desempenho do docente ou global programa
N2	NEUTRO	Possui sistema contínuo de avaliação e acompanhamento do desempenho do programa frente aos critérios da CAPES trienal e que apresente perfil de desempenho por docente e global do programa
N1		Se limita a apresentar e discutir a avaliação realizada pela CAPES

## 1.3 Coordenação

1.3.1.1.1 Dispor de esclarecimento contínuo do Pró-Coleta e alterações ... Informar alterações para preenchimento (docentes/ coordenação 119)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Obtém informações atualizadas junto a CAPES trimestral
N4	BOM	Obtém informações atualizadas junto a CAPES semestral
N3	NEUTRO	Obtém informações atualizadas junto a CAPES anual
N2		Obtém informações atualizadas junto a CAPES bienal
N1		Obtém informações atualizadas junto a CAPES trienal

1.3.1.1.2 Convidar representantes da área para debate/ mesa redonda de modo freqüente ... Convidar a cada triênio (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		O programa convida representantes da área para debate/ mesa redonda semestral
N3	BOM	O programa convida representantes da área para debate/ mesa redonda anual
N2	NEUTRO	O programa convida representantes da área para debate/ mesa redonda bienal
N1		O programa convida representantes da área para debate/ mesa redonda trienal

1.3.1.2.1 Existir relação entre coordenação x docentes de modo freqüente ... Relação apenas trimestral (docentes/ coordenação 134)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	A coordenação faz contato (pessoal, e-mail) com docentes a cada 15 dias, avisos, comunicados, andamento das disciplinas, acompanhamento discente, aviso sobre congressos, CAPES, periódicos, cursos, palestras
N3		A coordenação faz contato (pessoal, e-mail) com docentes mensal, avisos, comunicados, andamento das disciplinas, acompanhamento discente, aviso sobre congressos, CAPES, periódicos, cursos, palestras
N2	NEUTRO	O contato se limita a reuniões mensais com os docentes
N1		O contato se limita a reuniões trimestrais com os docentes

1.3.1.2.2 Existir relação coordenação x discentes trimestral para discutir andamento do programa ... Ter reuniões anuais (docentes/ coordenação 135)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	A coordenação faz contato com discentes a cada 15 dias, avisos, comunicados, andamento das disciplinas, acompanhamento discente, aviso sobre congressos, CAPES, periódicos, cursos, palestras
N3		A coordenação faz contato com discentes mensal, avisos, comunicados, andamento das disciplinas, acompanhamento discente, aviso sobre congressos, CAPES, periódicos, cursos, palestras
N2	NEUTRO	A coordenação apenas mantém contato por meio de reuniões trimestrais com discentes
N1		A coordenação realiza reunião com discentes quando a há emergência quanto a questões extraordinárias

1.3.1.4 Promove eventos de integração entre discentes e docentes (a cada trimestre) ... Promove evento anual (docentes/ coordenação 49)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Promove eventos de integração entre discentes e docentes a cada semestre
N2	NEUTRO	Promove eventos de integração entre discentes e docentes anualmente
N1		Promove eventos de integração entre discentes e docentes apenas no momento do ingresso

1.3.1.5 Ter uma coordenação sempre presente ... Coordenação gerencia conflitos mediante documentos protocolados junto ao colegiado (docentes/ coordenação 103)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Coordenação agenda horário para atendimento de discentes e docentes
N3		Coordenação agenda horário para atendimento de docentes
N2	NEUTRO	Coordenação agenda horário para atendimento de discentes em caso de conflitos entre docentes e discente ou orientador e discente
N1		Conflitos entre docentes e discente ou orientador e discente, são protocolados de modo formal e encaminhados ao colegiado do curso

1.3.2.1 Atuar buscando melhorar o programa premiando a individualidade... Não atuar buscando melhorar o programa premiando a individualidade (docentes/ coordenação 81)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Valorizar o docente enquanto pesquisador evidenciando, formalmente, suas contribuições, servindo como base para a distribuição de recursos
N2		Valorizar o docente enquanto pesquisador evidenciando, formalmente suas contribuições
N1	NEUTRO	Valorizar o docente enquanto pesquisador evidenciando suas contribuições

## 1.3.2.2 Divulgar os resultados do programa (desempenho anual) ... Divulgar desempenho trienal (docente/coordenação 67)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Coordenação divulga para todo o programa anualmente os resultados da avaliação do programa
N5	BOM	Coordenação divulga para os docentes anualmente os resultados da avaliação do programa
N4		Coordenação divulga para todo o programa a cada dois anos os resultados da avaliação do programa
N3	NEUTRO	Coordenação divulga para os docentes a cada dois anos os resultados da avaliação do programa
N2		Coordenação divulga para todo o programa a cada três anos os resultados da avaliação do programa
N1		Coordenação divulga para os docentes a cada três anos os resultados da avaliação do programa

## 1.3.2.3.1 Gerar feedback para que cada Professor do PPGC-UFSC atenda os requisitos mínimos da CAPES de modo constante ... Gerar feedback as vésperas da avaliação (docentes/ coordenação 4)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Co-relacionar performance dos docentes com critérios estabelecidos pela CAPES anualmente (feedback)
N3		Co-relacionar performance dos docentes com critérios estabelecidos pela CAPES a cada dois anos (feedback)
N2	NEUTRO	Co-relacionar performance dos docentes com critérios estabelecidos pela CAPES a cada três anos (feedback)
N1		Não Co-relacionar performance dos docentes com critérios estabelecidos pela CAPES (feedback)

## 1.3.2.3.2 Fortalecer o programa (considerando suas peculiaridades) ... Deixa a cargo dos docentes definições das atividades (docentes/ coordenação 87)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Ao término do exercício proceder a um balanço de desempenho do período e oferecer diagnóstico do desempenho do programa em termos de informar o desempenho, positivo e negativo, sugerindo ações individuais, conforme perfil do docente
N3	BOM	Ao término do exercício proceder a um balanço de desempenho do período e oferecer diagnóstico do desempenho do programa em termos de informar o desempenho, positivo e negativo, sugerindo ações que alavanquem o desempenho
N2		Ao término do exercício proceder a um balanço de desempenho do período e oferecer diagnóstico do desempenho do programa em termos de informar o desempenho positivo e negativo
N1	NEUTRO	Não atua pontualmente deixando o planejamento das atividades docentes para próximo exercício, a cargo de cada docente

## 1.3.2.4 Obter recursos financeiros (diária, viagem e inscrição) ... Recursos para financiar um dos aspectos (docentes/ coordenação 133)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Subsidiar as despesas (diária, viagem e inscrição) para todos os docentes apresentarem trabalhos em congressos A nacional e/ou internacional pontuado no qualis
N4	BOM	Subsidiar as despesas (diárias ou viagens, ou inscrição) para todos os docentes apresentarem trabalhos em congressos A nacional e/ou internacional pontuado no qualis (limitado a alcance de 12 pontos)
N3		Subsidiar as despesas (diárias ou viagens, ou inscrição) para todos os docentes apresentarem trabalhos em congressos A nacional e/ou internacional pontuado no qualis (limitado a dois eventos)
N2		Subsidiar as despesas (diárias ou viagens, ou inscrição) para todos os docentes apresentarem trabalhos em congressos A nacional e/ou internacional pontuado no qualis (limitado a um evento)
N1	NEUTRO	Subsidiar as despesas (inscrição ou viagem ou diária) para todos os docentes apresentarem trabalhos em congressos A nacional e/ou internacional pontuado no qualis (limitado aos recursos do programa)

## 1.3.2.5 Dispor de recursos financeiros para cursos de atualização na linha de pesquisa ... Subsidiar apenas despesas com inscrição (docentes/ coordenação 122)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Subsidiar mais de 70% das despesas de atualização dos docentes em sua linha de pesquisa, uma ao ano
N5	BOM	Subsidiar mais de 50% a 70% das despesas de atualização dos docentes em sua linha de pesquisa, uma ao ano
N4		Subsidiar mais de 30% a 50% das despesas de atualização dos docentes em sua linha de pesquisa, uma ao ano
N3	NEUTRO	Subsidiar 30% das despesas de atualização dos docentes em sua linha de pesquisa, uma ao ano
N2		Subsidiar apenas despesas de inscrição da atualização dos docentes em sua linha de pesquisa, uma ao ano ou menos de 30% das despesas de atualização
N1		Não viabilizar recursos para esta rubrica

## 1.3.2.6 Direcionar esforços buscando obter pontuação da CAPES superior a 3 ... Aceitar que o conceito permaneça o mesmo (docente/coordenação 6)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Todas as metas definidas junto a coordenação buscando direcionar esforços a fim de obter pontuação da CAPES superior a 3 foram atingidas
N4	BOM	Mais de 90% das metas definidas junto a coordenação buscando direcionar esforços a fim de obter pontuação da CAPES superior a 3 foram atingidas
N3		Mais de 70% a 90% das metas definidas junto a coordenação buscando direcionar esforços a fim de obter pontuação da CAPES superior a 3 foram atingidas
N2	NEUTRO	Mais de 50% a 70% das metas definidas junto a coordenação buscando direcionar esforços a fim de obter pontuação da CAPES superior a 3 foram atingidas
N1		50% ou menos das metas definidas junto a coordenação buscando direcionar esforços a fim de obter pontuação

		da CAPES superior a 3 foram atingidas
--	--	---------------------------------------

**Metas:**

- a. Trazer membro externo à UFSC para as bancas de dissertação;
- b. Desenvolver parcerias com outras instituições de ensino;
- c. Todos os discentes aprovassem trabalhos em eventos pontuados no QUALIS;
- d. Todos os docentes publicassem pelo menos um artigo científico em periódico pontuado no Sistema QUALIS;
- e. Realização de um Simpósio temático;
- f. Atualizar a home page do programa;
- g. Todos os discentes de 2004 defendessem suas dissertações;
- h. Promover duas palestras ao ano;
- i. Obter pelo menos uma premiação em evento científico da área pontuado no QUALIS;
- j. Ter trabalhos com co-autoria de alunos da graduação aprovados em eventos da área;
- k. Todos os docentes ofereçam pelo menos uma disciplina da pós-graduação.

1.3.3.1 Promover a premiação do melhor paper produzido e publicado em periódico pelos discentes durante o ano ... Promover a premiação do melhor paper produzido pelos discentes e publicado em congresso (docentes/ coordenação 75)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Promover a premiação de discentes que tiveram artigos publicados em periódicos internacionais, pontuado no Qualis
N3		Promover a premiação de discentes que tiveram artigos publicados em periódicos nacionais, pontuado no Qualis
N2	NEUTRO	Promover a premiação de discentes que atingiram 6 pontos ou mais em artigos publicados em eventos científicos
N1		Não promover

1.3.3.2.1 Existe processo formal para concessão de bolsas aos discentes ... Não existe. (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N2		Existe
N1		Não existe

1.3.3.2.2 Verificar se os candidatos a bolsa atingiram a pontuação mínima exigida para concessão da mesma (6,0 pontos) ... Aceitar que não atingam (coordenação) (Ter publicação anterior ao ingresso pontuada no qualis 20%, ter publicação anterior ao ingresso não pontuada 10%, Pontuação no teste ANAPAD 20%, Pontuação no teste de contabilidade 10%, Produção após o ingresso 40%) (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos candidatados a bolsa atingiram 6,0 pontos
N4	BOM	Mais de 70% a 90% dos candidatados a bolsa atingiram 6,0 pontos
N3		Mais de 50% a 70% dos candidatados a bolsa atingiram 6,0 pontos
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 50% dos candidatados a bolsa atingiram 6,0 pontos
N1		30% ou menos dos candidatados a bolsa atingiram 6,0 pontos

**1.4 Pessoal de apoio**

1.4.1 Promover ações para que cada docente possa, ter um aluno bolsista... Esperar que os bolsistas venham (docentes/ coordenação 30)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Disponibilizar bolsista, para cada docente, a fim de apoiar nas questões burocráticas (formulários, relatórios, atualização lattes ), por período integral
N4		Disponibilizar bolsista, para cada docente, a fim de apoiar nas questões burocráticas (formulários, relatórios, atualização lattes ), por ½ período
N3		Disponibilizar bolsista, para cada 2 docente, a fim de apoiar nas questões burocráticas (formulários, relatórios, atualização lattes ), por período integral
N2	NEUTRO	Ter um bolsista na coordenação do programa que auxilie os docentes nas questões burocráticas (formulários, relatórios, atualização lattes ) relacionadas ao PPGC
N1		Docente ser responsável por suas questões burocráticas e atualização do lattes mensalmente

1.4.2 Ter secretaria própria (humano) ... Ter apenas estagiários atuando na secretaria (docentes/ coordenação 131) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Ter pessoas que atuem exclusivamente na secretaria do curso
N3		Ter pessoas que atuem concomitantemente na secretaria de contábeis e administração
N2	NEUTRO	Ter pessoas que atuem de modo coletivo para todas as secretarias do centro
N1		Ter estagiário que atuem exclusivamente na secretaria do curso

**1.5 Serviço de apoio**

1.5.1.1 Fornecer curso para utilização do sistema da pós Anual ... Dispor quando houver alterações (docentes 120/ coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Fornecer treinamento ao funcionário da pós nos aspectos burocráticos da UFSC semestralmente, e anualmente sobre Pró-coleta
N4		Fornecer treinamento a 2 funcionários da pós nos aspectos burocráticos anualmente, e anualmente sobre Pró-coleta

N3	NEUTRO	Fornecer treinamento a 1 funcionário da pós nos aspectos burocráticos a cada dois anos, e anualmente sobre Pró-coleta
N2		Fornecer treinamento a 1 funcionário da pós nos aspectos burocráticos a cada três anos, e anualmente sobre Pró-coleta
N1		Não fornecer

1.5.1.2 Proporcionar participação em curso com expert para preenchimento do lattes e do pró-coleta ... Não proporcionar (docentes 99/ coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Proporciona curso a cada ½ ano relativo ao processo de preenchimento lattes e Pró-Coleta
N4	BOM	Proporciona curso anual relativo ao processo de preenchimento lattes e Pró-Coleta
N3		Proporcionam curso a cada 2 anos relativo ao processo de preenchimento lattes e Pró-Coleta
N2	NEUTRO	Proporciona curso a cada triênio ou quanto houver alteração no processo de preenchimento lattes e Pró-Coleta
N1		Não proporciona curso relativo ao processo de preenchimento do lattes ou Pró-Coleta

1.5.1.3 Disponibilizar aos docentes informações (prazos, contatos, área) sobre cursos de pós-doutorado ... Deixar que cada docente obtenha as informações (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Envia e-mail aos docentes divulgando informações sobre pós-doutorado tais como prazos, instituições, área de concentração, possíveis contatos
N2		Envia e-mail apenas informando da abertura dos prazos
N1	NEUTRO	Não comunica informações sobre pós-doutorado

1.5.2 Colocar uma pessoa (funcionário) cuja função seria corrigir português bem como sua tradução para língua inglesa permanentemente ... Disponibilizar recurso limitado (um artigo por docente) (docentes/ coordenação 143)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Disponibilizar recurso limitado (um artigo por docente) (docentes/ coordenação 143)
N5		Disponibilizar recursos para corrigir português e tradução para língua inglesa, da produção intelectual do mestrado enviado para publicação quando pontuado no Qualis
N4	BOM	Disponibilizar recursos para corrigir português e tradução para língua inglesa, limitado a 2 artigos por docente quando pontuado no Qualis
N3		Disponibilizar recursos para corrigir português e tradução para língua inglesa, limitado a 1 artigo por docente quando o periódico for pontuado no Qualis
N2	NEUTRO	Disponibilizar recursos para corrigir português e tradução para língua inglesa, limitado a 1 artigo por docente quando o congresso for pontuado no Qualis
N1		Não disponibiliza serviço ou recursos

1.5.3 Estruturar e otimizar os recursos disponíveis ... Disponibilizar horários pré-definidos de disponibilidade (docentes/ coordenação 93)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Estruturar e otimizar os recursos disponíveis salas de aula e equipamentos por meio de agendamento on-line
N4	BOM	Estruturar e otimizar os recursos disponíveis salas de aula e equipamentos por meio de agendamento via e-mail junto a secretaria do curso
N3		Estruturar e otimizar os recursos disponíveis salas de aula e equipamentos por meio de agendamento via telefone
N2	NEUTRO	Estruturar e otimizar os recursos disponíveis salas de aula e equipamentos por meio de agendamento pessoalmente junto a secretaria
N1		Secretaria oferecer horários pré-estabelecidos para uso das salas de aula e equipamentos

1.5.4.1 Existir canal permanente de comunicação docentes x discente (web ensino) todas as disciplinas ... Canal de comunicação para algumas disciplinas (docentes/ coordenação 139)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N2	BOM	Oferecer serviço de WEB ensino para as disciplinas oferecidas no programa
N1	NEUTRO	Deixar serviço de WEB ensino para as disciplinas oferecidas no programa a cargo do docente

1.5.4.2 Manter página WEB do PPG atualizada ... Manter página parcialmente atualizada (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mantém página web atualizada, semanal, divulgando dados internos, critérios de seleção de discentes, produção docentes, financiamentos recebidos, corpo docentes, corpo discentes entre outros
N4		Mantém página web atualizada, quinzenal, divulgando dados internos, critérios de seleção de discentes, produção docentes, financiamentos recebidos, corpo docentes, corpo discentes entre outros
N3		Mantém página web atualizada, mensal, divulgando dados internos, critérios de seleção de discentes, produção docentes, financiamentos recebidos, corpo docentes, corpo discentes entre outros
N2	NEUTRO	Mantém página web atualizada com a maioria dos itens
N1		Mantém página web atualizada, trimestral, divulgando dados internos, critérios de seleção de discentes, produção docentes, financiamentos recebidos, corpo docentes, corpo discentes entre outros

## 1.5.4.3 Disponibilizar acesso ao texto completo das dissertações pela web ... disponibilizar acesso parcial (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Disponibiliza texto completo das dissertações on-line 15 dias após a entrega da dissertação final ao programa
N3		Disponibiliza texto completo das dissertações on-line de 16 a 30 dias após a entrega da dissertação final ao programa
N2	NEUTRO	Disponibiliza texto completo das dissertações on-line de 31 a 60 dias após a entrega da dissertação final ao programa
N1		Disponibiliza texto completo das dissertações on-line com prazo superior a 61 dias após a entrega da dissertação final ao programa

## 1.6 Credenciamento docente

## 1.6.1.1 Atuar com número mínimo de docentes aceito para cursos com doutorado ... Atuar com número mínimo aceito para cursos de mestrado (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Atuar com 12 docentes
N4		Atuar com 11 docentes
N3	BOM	Atuar com 10 docentes
N2		Atuar com 9 docentes
N1	NEUTRO	Atuar com 8 docentes

## 1.6.1.2 Atuar com vínculo de dedicação exclusiva com a instituição mantenedora do curso ... Atuar com vínculo mínimo de 40 horas com a instituição mantenedora do curso (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N2	BOM	Atuar com vínculo de dedicação exclusiva com a instituição mantenedora do curso
N1	NEUTRO	Atuar com vínculo mínimo de 40 horas com a instituição mantenedora do curso

## 1.6.1.3 Atuar apenas no PPGC ... Atuar em até dois programa de pós-graduação mantidos pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Menos de 10% dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES
N6	BOM	Menos de 20% a 10% ou menos dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES
N5		Menos de 30% a 20% ou menos dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES
N4	NEUTRO	Menos de 40% a 30% dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES
N3		Menos de 50% a 40% dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES
N2		Até 50% dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES
N1		Mais de 50% dos docentes atuam em mais de uma pós-graduação mantida pela mesma IES ou consórcio reconhecido pela CAPES mediante comprovação de desequilíbrio regional

## 1.6.1.4 Garantir que a especialidade e adequação do NDP são compatíveis com a proposta do programa ... Aceitar que seja parcialmente compatível (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% da especialidade e adequação do NDP é compatível com a proposta do programa (atuação, pesquisa e docência)
N4	BOM	Mais de 80% a 90% da especialidade e adequação do NDP é compatível com a proposta do programa (atuação, pesquisa e docência)
N3	NEUTRO	Mais de 70% a 80% da especialidade e adequação do NDP é compatível com a proposta do programa (atuação, pesquisa e docência)
N2		Mais de 60% a 80% da especialidade e adequação do NDP é compatível com a proposta do programa (atuação, pesquisa e docência)
N1		60% ou menos da especialidade e adequação do NDP é compatível com a proposta do programa (atuação, pesquisa e docência)

## 1.6.1.5 Garantir que os docentes atingiam o número médio de pontos exigido pela CAPES ao ano ... Aceitar que apenas parte dos docentes o faça (produção bibliográfica) (CAPES) – produção bibliográfica

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Maior que 14 pontos
N4		Maior que 10 a 14 pontos
N3	NEUTRO	Maior que 7 a 10 pontos
N2		Maior que 4 a 7 pontos
N1		Menor ou igual a 4 pontos



1.6.1.6 Garantir que os docentes atingiam o número médio de pontos exigido pela CAPES ao triênio ... Aceitar que apenas parte dos docentes o faça (proporção de produção bibliográfica) (CAPES) – produção bibliográfica

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 80% dos docentes alcançaram 40 pontos no triênio
N4		Mais de 70% a 80% dos docentes alcançaram 40 pontos no triênio
N3	NEUTRO	Mais de 50% a 70% dos docentes alcançaram 40 pontos no triênio
N2		Mais de 30% a 50% dos docentes alcançaram 40 pontos no triênio
N1		30% ou menos dos docentes alcançaram 40 pontos no triênio

1.6.2 Garantir que todos os docentes tenham doutorado e atuem em áreas de especialização consistente e coerente com as áreas de concentração e linha do curso ... Aceitar que parte dos docentes não atuem (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Todos os docentes possuem doutorado e mais de 90% atuam em áreas de especialização consistente e coerente com as áreas de concentração e linha do curso
N4	BOM	Todos os docentes possuem doutorado e mais de 70% a 90% atuam em áreas de especialização consistente e coerente com as áreas de concentração e linha do curso
N3	NEUTRO	Todos os docentes possuem doutorado e mais de 50% a 70% atuam em áreas de especialização consistente e coerente com as áreas de concentração e linha do curso
N2		Todos os docentes possuem doutorado e mais de 50% a 40% atuam em áreas de especialização consistente e coerente com as áreas de concentração e linha do curso
N1		Todos os docentes possuem doutorado e 40% ou menos atuam em áreas de especialização consistente e coerente com as áreas de concentração e linha do curso

1.6.3 Aceitar ingresso de profissionais com doutorado desde de que atenda as exigências das CAPES ... Não aceitar (CAPES) (endogenia, produção bibliográfica, produção de alto impacto)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Profissional com doutorado até um limite inferior a 10% do número total de docentes desde que atenda as exigências da CAPES
N3	BOM	Profissional com doutorado até um limite de menos de 20% a 10% do número total de docentes desde que atenda as exigências da CAPES
N2		Profissional com doutorado até um limite de menos de 30% a 20% do número total de docentes desde que atenda as exigências da CAPES
N1	NEUTRO	Profissional com doutorado até um limite de 30% ou menos do número total de docentes desde que atenda as exigências da CAPES, ou não ter

1.6.4 Garantir que o corpo docente seja compatível em relação ao perfil do programa e ao profissional que pretende formar, sem dependência de membros externos ... Aceitar que dependa parcialmente de membro externos (docente/coordenação 95) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Corpo docente é compatível com o perfil do programa e ao profissional que pretende formar, sem dependência de membros externos
N2	NEUTRO	Corpo docente é compatível com o perfil do programa e ao profissional que pretende formar, mas existe a dependência de membros externos
N1		Corpo docente não é compatível com o perfil do programa e ao profissional que pretende formar, mesmo com a dependência de membros externos

## 2 Docentes

### 2.1 Experiência

2.1.1 Verificar se a maioria dos docentes tenha ministrado disciplina na pós-graduação (mestrado/doutorado) ... Aceitar que apenas parte dos docentes tenha ministrado (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes já ministraram pelo menos 6 disciplinas na pós-graduação (mestrado/doutorado)
N4	BOM	Mais de 60% até 90% dos docentes já ministraram pelo menos 6 disciplinas na pós-graduação (mestrado/doutorado)
N3		Mais de 30% até 60% dos docentes já ministraram pelo menos 6 disciplinas na pós-graduação (mestrado/doutorado)
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes já ministraram pelo menos 6 disciplinas na pós-graduação (mestrado/doutorado)
N1		10% ou menos dos docentes já ministraram pelo menos 6 disciplina na pós-graduação (mestrado/doutorado)

2.1.2 Verificar se a maioria dos docentes proferiu palestras ... Aceitar que parte dos docentes tenha proferido palestras (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes que proferiram 2 palestras nos últimos 3 anos
N4		Mais de 60% até 90% dos docentes que proferiram 2 palestras nos últimos 3 anos
N3	BOM	Mais de 30% até 60% dos docentes que proferiram 2 palestras nos últimos 3 anos
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes que proferiram 2 palestras nos últimos 3 anos
N1		10% ou menos dos docentes que proferiram 2 palestras nos últimos 3 anos

2.1.3 Verificar se a maioria dos docentes tem experiência na orientação de dissertação ... Aceitar que parte do corpo docente não tenha experiência (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes têm pelos menos 5 orientações de dissertações/ teses concluídas (defendidas)
N5		Mais de 70% até 90% dos docentes têm pelos menos 5 orientações de dissertações/ teses concluídas (defendidas)
N4	BOM	Mais de 50% até 70% dos docentes têm pelos menos 5 orientações de dissertações/ teses concluídas (defendidas)
N3		Mais de 30% até 50% dos docentes têm pelos menos 5 orientações de dissertações/ teses concluídas (defendidas)
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes têm pelos menos 5 orientações de dissertações/ teses concluídas (defendidas)
N1		10% ou menos dos docentes têm pelos menos 5 orientações de dissertações/ teses concluídas (defendidas)

2.1.4 Ter docentes com experiência profissional atuando de modo regular (projetos de pesquisa formais financiados) ... Realizar esporadicamente (docentes/ coordenação 129)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes têm experiência profissional (projetos) um a cada 2 anos
N5		Mais de 70% até 90% dos docentes têm experiência profissional (projetos) um a cada 2 anos
N4	BOM	Mais de 50% até 70% dos docentes têm experiência profissional (projetos) um a cada 2 anos
N3		Mais de 30% até 50% dos docentes têm experiência profissional (projetos) um a cada 2 anos
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes têm experiência profissional (projetos) um a cada 2 anos
N1		10% ou menos dos docentes têm experiência profissional (projetos) um a cada 2 anos

2.1.5.1 Verificar se os docentes têm experiência na apresentação de artigos em congresso nacionais ... Aceitar que apenas parte tenha experiência (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos nacionais nos últimos 2 anos
N5	BOM	Mais de 70% até 90% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos nacionais nos últimos 2 anos
N4		Mais de 50% até 70% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos nacionais nos últimos 2 anos
N3	NEUTRO	Mais de 30% até 50% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos nacionais nos últimos 2 anos
N2		Mais de 10% até 30% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos nacionais nos últimos 2 anos
N1		10% ou menos dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos nacionais nos últimos 2 anos

2.1.5.2 Verificar se os docentes têm experiência na apresentação de artigos em congresso internacionais ... Aceitar que apenas parte tenha experiência (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 80% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos internacionais nos últimos 2 anos
N4	BOM	Mais de 50% até 80% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos internacionais nos últimos 2 anos
N3	NEUTRO	Mais de 20% até 50% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos internacionais nos últimos 2 anos
N2		Mais de 10% até 20% dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos internacionais nos últimos 2 anos
N1		10% ou menos dos docentes realizaram pelo menos 5 apresentações de artigos em congressos internacionais nos últimos 2 anos

2.2 Transmissão de conhecimentos

2.2.1.1 Socializar conhecimentos internamente relativos à ciência contábil de modo constante ... Não socializar conhecimentos (docente/coordenação 80)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Houveram 3 ou mais eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade
N3	BOM	Houveram 2 eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade
N2		Houve 1 evento envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade
N1	NEUTRO	Não houveram eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e os discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade

## 2.2.1.2 Socializar conhecimentos entre o corpo docente ... Socializar conhecimentos entre docentes (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Todos os docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N5	BOM	De 90% a 99% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N4		De 80% a 89% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N3	NEUTRO	De 70% a 79% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N2		De 61% a 69% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro
N1		60% ou menos dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro

## 2.2.1.3.1 Incentivar trabalhos voluntariado ... Não incentivar (docentes/ coordenação 121)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Foram realizados 5 ou mais trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N5		Foram realizados 4 trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N4	BOM	Foram realizados 3 trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N3		Foram realizados 2 trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N2	NEUTRO	Foi realizado 1 trabalho voluntário junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano
N1		Não foram realizados trabalhos voluntários junto a empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano

## 2.2.1.3.2 Disseminar socialmente a importância da contabilidade como área de conhecimento com frequência ... Não disseminar (docentes/ coordenação 86)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Realizar 2 eventos ao ano (palestras/ seminários) para divulgar a importância da contabilidade frente aos controles internos (gerenciamento), junto aos empresários
N2		Realizar 1 evento a ano (palestras/ seminários) para divulgar a importância da contabilidade frente aos controles internos (gerenciamento), junto aos empresários
N1	NEUTRO	Não realizar

## 2.2.2 Realizar atividades para sistematizar conhecimentos relativos à ciência contábil de modo constante ... Parte do corpo docente realiza atividades para sistematizar conhecimentos (docentes/ coordenação 79)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 80% dos docentes no último ano realizaram uma das atividades: publicaram livros, estruturaram material didático (apostila), elaboraram manuais, organizaram livros, são editores/revisores de revista
N5		Mais de 60% até 80% dos docentes no último ano realizaram uma das atividades: publicaram livros, estruturaram material didático (apostila), elaboraram manuais, organizaram livros, são editores/revisores de revista
N4	BOM	Mais de 40% até 60% dos docentes no último ano realizaram uma das atividades: publicaram livros, estruturaram material didático (apostila), elaboraram manuais, organizaram livros, são editores de revista ....
N3		Mais de 20% até 40% dos docentes no último ano realizaram uma das atividades: publicaram livros, estruturaram material didático (apostila), elaboraram manuais, organizaram livros, são editores/revisores de revista ....
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 20% dos docentes no último ano realizaram uma das atividades: publicaram livros, estruturaram material didático (apostila), elaboraram manuais, organizaram livros, são editores/revisores de revista ....
N1		10% ou menos dos docentes no último ano realizaram uma das atividades: publicaram livros, estruturaram material didático (apostila), elaboraram manuais, organizaram livros, são editores/revisores de revista ....

## 2.2.3 1 Gerar reflexão e análise crítica entre referencial teórico, experiência prática e informações transmitidas pelo corpo docente; ao corpo discente ... Reflexão em alguns dos aspectos (docentes/ coordenação 124) (seminário, visita a empresa, casos reais, position paper, formular questões, resenha crítica, síntese de aula elaborada pelos discentes)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		50% ou mais das disciplinas fizeram uso de mais de 4 formas de reflexão e análise crítica
N4	BOM	50% ou mais das disciplinas fizeram uso de 4 formas de reflexão e análise crítica
N3		50% ou mais das disciplinas fizeram uso de 3 formas de reflexão e análise crítica
N2	NEUTRO	50% ou mais das disciplinas fizeram uso de 2 formas de reflexão e análise crítica
N1		50% ou mais das disciplinas fizeram uso de menos de 1 forma de reflexão e/ou análise crítica

2.2.3.2 Oferecer disciplina de acompanhamento e evolução das dissertações dos alunos (anual ou semestral ou evento) ... Ter acompanhamento apenas do orientador (docentes/ coordenação 142)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Oferecer disciplina optativa ministrada e conjunto por dois docentes visando acompanhar o desenvolvimento das dissertações com encontros quinzenais
N5	BOM	Oferecer disciplina optativa ministrada e conjunto por dois docentes visando acompanhar o desenvolvimento das dissertações com encontros mensais
N4		Realizar encontro a cada dois meses entre discentes e docentes a fim de que cada discentes apresente o desenvolvimento de sua dissertação
N3	NEUTRO	Realizar encontro a cada três meses entre discentes e docentes a fim de que cada discentes apresente o desenvolvimento de sua dissertação
N2		Realizar encontro anual entre discentes e docentes a fim de que cada discentes apresente o desenvolvimento de sua dissertação
N1		Deixar de cada orientador proceda ao acompanhamento das dissertações

2.2.3.3 Transmitir conhecimentos contextualizados, históricos e críticos e analisá-los de modo constante ... Transmitir conhecimentos (docentes/ coordenação 84)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 80% ou mais dos docentes contextualiza as disciplinas ministradas resgatando aspectos históricos, analisando as referencias utilizadas e apresenta posicionamento critico
N5	BOM	Mais de 70% até 80% dos docentes contextualiza as disciplinas ministradas resgatando aspectos históricos, analisando as referencias utilizadas e apresenta posicionamento critico
N4		Mais de 50% até 70% ou mais dos docentes contextualiza as disciplinas ministradas resgatando aspectos históricos, analisando as referencias utilizadas e apresenta posicionamento critico
N3	NEUTRO	Mais de 40% até 50% dos docentes contextualiza as disciplinas ministradas resgatando aspectos históricos, analisando as referencias utilizadas e apresenta posicionamento critico
N2		Mais de 30% até 40% dos docentes contextualiza as disciplinas ministradas resgatando aspectos históricos, analisando as referencias utilizadas e apresenta posicionamento critico
N1		30% ou menos dos docentes contextualiza as disciplinas ministradas resgatando aspectos históricos, analisando as referencias utilizadas e apresenta posicionamento critico

### 2.3 Formação

2.3.1.1 Incentivar o aperfeiçoamento dos docentes em sua formação crítica de modo regular ... aceitar que os docentes se aperfeiçoem de modo esporádica (docentes/ coordenação 37)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 90% dos docentes realizaram nos últimos dois anos, curso de aperfeiçoamento (8 horas ou mais) em uma de suas linhas de pesquisa
N4		Mais de 70% até 90% dos docentes realizaram nos últimos dois anos, curso de aperfeiçoamento (8 horas ou mais) em uma de suas linhas de pesquisa
N3	NEUTRO	Mais de 50% até 70% dos docentes realizaram nos últimos dois anos, curso de aperfeiçoamento (8 horas ou mais) em uma de suas linhas de pesquisa
N2		Mais de 30% até 50% dos docentes realizaram nos últimos dois anos, curso de aperfeiçoamento (8 horas ou mais) em uma de suas linhas de pesquisa
N1		Mais de 10% até 30% dos docentes realizaram nos últimos dois anos, curso de aperfeiçoamento (8 horas ou mais) em uma de suas linhas de pesquisa

2.3.1.2 Verificar se os docentes realizaram cursos: de línguas, práticas em computador (montar http), .... Aceitar que apenas uma minoria o faça (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais 90% dos docentes nos últimos 2 anos realizou cursos: de línguas (inglês, francês, italiano ...) ,práticas em computador (montar http, power point, page maker ...)
N5		Mais de 70% até 90% dos docentes nos últimos 2 anos realizou cursos: de línguas (inglês, francês, italiano ...) ,práticas em computador (montar http, power point, page maker ...)
N4	BOM	Mais de 50% até 70% dos docentes nos últimos 2 anos realizou cursos: de línguas (inglês, francês, italiano ...) ,práticas em computador (montar http, power point, page maker ...)
N3		Mais de 30% até 50% dos docentes nos últimos 2 anos realizou cursos: de línguas (inglês, francês, italiano ...) ,práticas em computador (montar http, power point, page maker ...)
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes nos últimos 2 anos realizou cursos: de línguas (inglês, francês, italiano ...) ,práticas em computador (montar http, power point, page maker ...)
N1		10% ou menos dos docentes nos últimos 2 anos realizou cursos: de línguas (inglês, francês, italiano ...) ,práticas em computador (montar http, power point, page maker ...)

2.3.2.1 Buscar que os docentes sejam egressos de diferentes instituições em relação à formação ... Aceitar que a maioria seja egressa da mesma instituição (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes com formação de doutor fora da UFSC
N5	BOM	Mais de 70% até 90% dos docentes com formação de doutor fora da UFSC
N4		Mais de 50% até 70% dos docentes com formação de doutor fora da UFSC
N3	NEUTRO	Mais de 30% até 70% dos docentes com formação de doutor fora da UFSC
N2		Mais de 10% até 30% dos docentes com formação de doutor fora da UFSC
N1		10% ou menos dos docentes com formação de doutor fora da UFSC

2.3.2.2 Buscar que os docentes sejam egressos de diferentes áreas de conhecimento ... Aceitar que a maioria seja egressa da mesma área (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		30% dos docentes tem doutorado ou pós-doutorado na área contábil e os demais possui doutorado ou pós-doutorado diversificado
N5	BOM	30% dos docentes tem doutorado na área contábil ou pós-doutorado e 50% possui doutorado ou pós-doutorado diversificado
N4		30% dos docentes tem doutorado ou pós-doutorado na área contábil e 30% possui doutorado ou pós-doutorado diversificado
N3		10% dos docentes tem doutorado ou pós-doutorado na área contábil e 70% possui doutorado ou pós-doutorado diversificado
N2	NEUTRO	10% dos docentes tem doutorado ou pós-doutorado na área contábil e 50% possui doutorado ou pós-doutorado diversificado
N1		10% dos docentes tem doutorado ou pós-doutorado na área contábil e 30% possui doutorado ou pós-doutorado diversificado

2.3.3 Incentivar a compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento ... não incentivar a prática (docentes/ coordenação 92)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Foram realizados 3 encontros no último ano entre os docentes do PPGC para discussão e compreensão do método científico e maneiras de produzir conhecimento
N3		Foram realizados 2 encontros no último ano entre os docentes do PPGC para discussão e compreensão do método científico e maneiras de produzir conhecimento
N2	NEUTRO	Foi realizado 1 encontro no último ano entre os docentes do PPGC para discussão e compreensão do método científico e maneiras de produzir conhecimento
N1		Não foram realizados encontros no último ano entre os docentes do PPGC para discussão e compreensão do método científico e maneiras de produzir conhecimento

2.3.4 Verificar a trajetória dos docentes evidenciando oscilação da composição da qualificação dos mesmos ... Não verificar (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Houve oscilação na composição da qualificação dos docentes, sendo que de um período para outro a trajetória melhorou
N2	NEUTRO	Houve oscilação na composição da qualificação dos docentes, sendo que de um período para outro a trajetória permaneceu estável
N1		Houve oscilação na composição da qualificação dos docentes, sendo que de um período para outro a trajetória piorou

2.3.5 Ter docentes que obtiveram títulos no exterior e foram revalidados no país ... Ter docentes que obtiveram títulos no exterior (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Ter docentes que obtiveram títulos no exterior, sendo estes revalidados no país observando critério da CAPES
N2	NEUTRO	Ter docentes que obtiveram títulos no exterior, sendo estes estão em processo de revalidação no país observando critério da CAPES
N1		Ter docentes que obtiveram títulos no exterior, sendo que estes não foram revalidados no país

2.3.6 Ter Corpo docente composto por docentes permanente, colaborador e visitante ... Ter corpo docente composto apenas por docente permanente (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Corpo docente composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes
N3		Corpo docente é composto por docentes permanentes e colaboradores
N2	NEUTRO	Corpo docente é composto por docentes permanentes e visitantes
N1		Corpo docente é composto por docentes permanentes

## 2.4 Dedicção

2.4.1.1 Estimular os docentes a manterem um número de orientandos de acordo com as orientações da CAPES ... Ter número de orientandos não condizente com o solicitado pela CAPES (docentes/ coordenação 3) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 90% dos docentes têm até 8 orientandos na somatória total dos programas que atua (mestrado/doutorado)
N4		Mais de 70% até 90% dos docentes têm até 8 orientandos na somatória total dos programas que atua (mestrado/doutorado)
N3	NEUTRO	Mais de 50% até 70% dos docentes têm até 8 orientandos na somatória total dos programas que atua (mestrado/doutorado)
N2		Mais de 30% até 50% dos docentes têm até 8 orientandos na somatória total dos programas que atua (mestrado/doutorado)
N1		30% ou menos dos docentes têm até 8 orientandos na somatória total dos programas que atua (mestrado/doutorado)

2.4.2.1 Garantir que cada docente ofereça 1 disciplina ao ano ... Aceitar que parte dos docentes não ofereça disciplina anualmente (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		90% ou mais dos docentes ofereceram pelo menos 1 disciplina no ano no PPGC
N4	BOM	Mais de 80% até 89% dos docentes ofereceram pelo menos 1 disciplina no ano no PPGC
N3	NEUTRO	Mais de 70% até 79% dos docentes ofereceram pelo menos 1 disciplina no ano no PPGC
N2		Mais de 60% até 69% dos docentes ofereceram pelo menos 1 disciplina no ano no PPGC
N1		60% ou menos dos docentes ofereceram pelo menos 1 disciplina no ano no PPGC

2.4.2.2 Incentivar os docentes a oferecer 2 disciplinas ou mais ... Aceitar que uma minoria o faça (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Mais de 80% dos docentes ofereceram 2 disciplina ou mais durante o ano no PPGC
N3	BOM	Mais de 40% até 80% dos docentes ofereceram 2 disciplina ou mais durante o ano no PPGC
N2		Mais de 10% até 40% dos docentes ofereceram 2 disciplina ou mais durante o ano no PPGC
N1	NEUTRO	10% ou menos dos docentes ofereceram 2 disciplinas ou mais durante o ano no PPGC

2.4.2.3 Ministrar a mesma disciplina a cada 2 anos, e neste intervalo ministrar outra disciplina de sua linha de pesquisa ... Ministrar disciplina a linha de pesquisa (docente/coordenação 98)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes oferecem a mesma disciplina a cada dois anos e neste intervalo ministram outra, como optativa
N4	BOM	Mais de 70% até 90% dos docentes oferecem a mesma disciplina a cada dois anos e neste intervalo ministram outra, como optativa
N3		Mais de 50% até 70% dos docentes oferecem a mesma disciplina a cada dois anos e neste intervalo ministram outra, como optativa
N2	NEUTRO	Mais de 30% até 50% dos docentes oferecem a mesma disciplina a cada dois anos e neste intervalo ministram outra, como optativa
N1		30% ou menos dos docentes oferecem a mesma disciplina a cada dois anos e neste intervalo ministram outra, como optativa

2.4.3 Concluir o mestrado em 24 meses ... Não penalizar prazos de 30 meses (docentes/ coordenação 19) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Em média 24 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação
N6		Em média 25 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação
N5	BOM	Em média 26 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação
N4		Em média 27 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação
N3		Em média 28 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação
N2		Em média 29 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação
N1	NEUTRO	Em média 30 meses para os alunos do programa defenderem sua dissertação

2.4.4 Garantir que os professores do PPGC lecionem regularmente na graduação ... não atenderem o que requer a CAPES (docentes/ coordenação 42) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes que atuam no mestrado ministraram 1 ou mais disciplinas na graduação ao ano
N5	BOM	Mais de 80% até 90% dos docentes que atuam no mestrado ministraram 1 ou mais disciplinas na graduação ao ano
N4	NEUTRO	Mais de 60% até 80% dos docentes que atuam no mestrado ministraram 1 ou mais disciplinas na graduação ao ano
N3		Mais de 30% até 60% dos docentes que atuam no mestrado ministraram 1 ou mais disciplinas na graduação ao ano
N2		Mais de 10% até 30% dos docentes que atuam no mestrado ministraram 1 ou mais disciplinas na graduação ao ano
N1		10% ou menos dos docentes que atuam no mestrado ministraram 1 ou mais disciplinas na graduação ao ano

2.4.5 Incentivar os docentes a ter orientações na graduação .... Aceitar que os docentes tenham orientandos na graduação (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes do mestrado orientaram 2 alunos, de graduação, ou mais no último ano
N5	BOM	Mais de 80% até 90% dos docentes do mestrado orientaram 2 alunos, de graduação, ou mais no último ano
N4	NEUTRO	Mais de 60% até 80% dos docentes do mestrado orientaram 2 alunos, de graduação, ou mais no último ano
N3		Mais de 30% até 60% dos docentes do mestrado orientaram 2 alunos, de graduação, ou mais no último ano
N2		Mais de 10% até 30% dos docentes do mestrado orientaram 2 alunos, de graduação, ou mais no último ano
N1		10% ou menos dos docentes do mestrado orientaram 2 alunos, de graduação, ou mais no último ano

2.5 Reconhecimento

2.5.1.1 Incentivar docentes a obter recursos junto ao CNPQ ... Aceitar que parte dos docentes o faça (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes possui bolsa do CNPq
N4		Mais de 80% até 90% dos docentes possui bolsa do CNPq
N3	BOM	Mais de 70% até 80% dos docentes possui bolsa do CNPq
N2	NEUTRO	Mais de 60% até 70% dos docentes possui bolsa do CNPq
N1		60% ou menos dos docentes possui bolsa do CNPq

2.5.1.2 Incentivar docentes a obter recursos junto a CAPES ... Aceitar que parte dos docentes o faça (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 80% dos docentes possui bolsa do CAPES
N4		Mais de 50% até 80% dos docentes possui bolsa do CAPES
N3	BOM	Mais de 30% até 50% dos docentes possui bolsa do CAPES
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes possui bolsa do CAPES
N1		10% ou menos dos docentes possui bolsa do CAPES

2.5.1.3 Incentivar docentes a obter recursos junto ao PIBIC/Iniciação científica ... Aceitar que parte dos docentes o faça (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes possuem bolsa do PIBIC/ Iniciação científica
N4		Mais de 80% até 90% dos docentes possuem bolsa do PIBIC/ Iniciação científica
N3	BOM	Mais de 70% até 80% dos docentes possuem bolsa do PIBIC/ Iniciação científica
N2	NEUTRO	Mais de 60% até 70% dos docentes possuem bolsa do PIBIC/ Iniciação científica
N1		60% ou menos dos docentes possuem bolsa do PIBIC/ Iniciação científica

2.5.1.4 Incentivar docentes a obter recursos junto a outros órgãos bolsas (monitoria, RHAE ...) ... Aceitar que parte dos docentes o faça (coordenação) (CAPES) (monitoria, extensão)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 80% dos docentes possui Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)
N4		Mais de 50% até 80% dos docentes possui Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)
N3	BOM	Mais de 30% até 50% dos docentes possui Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes possui Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)
N1		10% ou menos dos docentes possui Outras bolsas (monitoria, RHAE ...)

2.5.2.1 Receber convites de outras instituições para os docentes do PPGC proferir palestras ou participar de comissões examinadoras ... Realizar palestras apenas nos eventos promovidos na instituição (docentes/ coordenação 101) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes no último ano receberam convites para: proferir palestras, participar de comissões examinadoras
N4	BOM	Mais de 60% até 90% dos docentes no último ano receberam convites para: proferir palestras, participar de comissões examinadoras
N3		Mais de 30% até 60% dos docentes no último ano receberam convites para: proferir palestras, participar de comissões examinadoras
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes no último ano receberam convites para: proferir palestras, participar de comissões examinadoras
N1		10% ou menos dos docentes no último ano receberam convites para: proferir palestras, participar de comissões examinadoras

2.5.2.2 Existir convites aos docentes para participar de bancas externas ... Existir Convites apenas esporádicos (docentes/ coordenação 116) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes no último ano receberam convites para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)
N4	BOM	Mais de 60% até 90% dos docentes no último ano receberam convites para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)
N3		Mais de 30% até 60% dos docentes no último ano receberam convites para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)
N2	NEUTRO	Mais de 10% até 30% dos docentes no último ano receberam convites para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)
N1		10% ou menos dos docentes no último ano receberam convites para participar de bancas externas (mestrado e doutorado)

2.5.2.3 Incentivar os docentes a ter publicação (periódicos internacionais/ nacionais, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos) .. Ter publicações concentra em um dos tipos (docente/coordenação 126) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes obtiveram publicação em periódicos internacional/ nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos
N4	BOM	Mais de 75% a 90% dos docentes obtiveram publicação em periódicos internacional/ nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos
N3		Mais de 75% a 60% dos docentes obtiveram publicação em periódicos internacional/ nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos
N2	NEUTRO	Mais de 60% a 45% dos docentes obtiveram publicação em periódicos internacional/ nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos
N1		Menos de 45% dos docentes obtiveram publicação em periódicos internacional/ nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e congressos

2.5.2.4 Ter docentes recebendo premiações externas a UFSC, relativo às atividades em que realizaram (palestra, congresso, seminários, publicação...) ... Ter alguns dos docentes recebendo premiação (docentes/ coordenação 102) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 60% dos docentes receberam premiação no último ano relativo às atividades que realizaram
N4	BOM	Mais de 50 a 60% dos docentes receberam premiação no último ano relativo às atividades que realizaram
N3		Mais de 40% a 50% dos docentes receberam premiação no último ano relativo às atividades que realizaram
N2		Mais de 30% a 40% dos docentes receberam premiação no último ano relativo às atividades que realizaram
N1	NEUTRO	30% ou menos dos docentes receberam premiação no último ano relativo às atividades que realizaram

2.5.3 Ter grupos de pesquisa registrados no CNPQ ... Não ter (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Ter 3 grupos de pesquisa ou mais registrados junto ao CNPQ
N3	BOM	Ter 2 grupos de pesquisa registrados junto ao CNPQ
N2	NEUTRO	Ter 1 grupo de pesquisa registrado junto ao CNPQ
N1		Não ter grupo de pesquisa registrado junto ao CNPQ



## 2.6 Disponibilidade

2.6.1 Existir relação entre orientador e orientando desde sua entrada no programa ... Apenas quanto do período de elaboração da dissertação (docentes/ coordenação 132)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes têm relação com orientando constante (quinzenal 1h) desde o ingresso no programa
N5	BOM	Mais de 70% até 90% dos docentes têm relação com orientando constante (quinzenal 1h) desde o ingresso no programa
N4		Mais de 50% até 70% dos docentes têm relação com orientando constante (quinzenal 1h) desde o ingresso no programa
N3	NEUTRO	Mais de 30% até 70% dos docentes têm relação com orientando constante (quinzenal 1h) desde o ingresso no programa
N2		Mais de 10% até 30% dos docentes têm relação com orientando constante (quinzenal 1h) desde o ingresso no programa
N1		10% ou menos dos docentes têm relação com orientando constante (quinzenal 1h) desde o ingresso no programa

2.6.2 Incentivar docentes a ter cronograma explícito para atenderem aos alunos ... atender quando puder (docentes/ coordenação 22)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 90% dos docentes têm disponibilidade de horários para atendimento aos alunos das disciplinas ministradas no PPGC
N5	BOM	Mais de 70% até 90% dos docentes têm disponibilidade de horários para atendimento aos alunos das disciplinas ministradas no PPGC
N4		Mais de 50% até 70% dos docentes têm disponibilidade de horários para atendimento aos alunos das disciplinas ministradas no PPGC
N3	NEUTRO	Mais de 30% até 50% dos docentes têm disponibilidade de horários para atendimento aos alunos das disciplinas ministradas no PPGC
N2		Mais de 10% até 30% dos docentes têm disponibilidade de horários para atendimento aos alunos das disciplinas ministradas no PPGC
N1		10% ou menos dos docentes têm disponibilidade de horários para atendimento aos alunos das disciplinas ministradas no PPGC

## 3 Ensino

3.1.1.1 Ter plano de ensino na secretaria das disciplinas atualizado ... Ter apenas de algumas disciplinas (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		A secretaria do programa possui plano de ensino de mais de 90% das disciplinas ofertadas trimestralmente atualizado (on-line, e-mail, impresso)
N4	BOM	A secretaria do programa possui plano de ensino de mais de 70% a 90% das disciplinas ofertadas trimestralmente atualizado, (on-line, e-mail, impresso)
N3		A secretaria do programa possui plano de ensino de mais 50% a 70% das disciplinas ofertadas trimestralmente atualizado, (on-line, e-mail, impresso)
N2	NEUTRO	A secretaria do programa possui plano de ensino de mais 30% a 50% das disciplinas ofertadas trimestralmente atualizado, (on-line, e-mail, impresso)
N1		A secretaria do programa possui plano de ensino de 30% ou menos das disciplinas ofertadas trimestralmente atualizado (on-line, e-mail, impresso)

3.1.1.2 Garantir que as ementas das disciplinas apresentem conteúdos temáticos, foco teórico e o estado da arte do tema ... Aceitar que apenas uma parcela das disciplinas contemple estes aspectos. (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% das disciplinas apresentam nas ementas os conteúdos temáticos, foco teórico e o estado da arte do tema
N4	BOM	Mais de 80% a 90% das disciplinas apresentam nas ementas os conteúdos temáticos, foco teórico e o estado da arte do tema
N3		Mais de 70% a 80% das disciplinas apresentam nas ementas os conteúdos temáticos, foco teórico e o estado da arte do tema
N2	NEUTRO	Mais de 60% a 70% das disciplinas apresentam nas ementas os conteúdos temáticos, foco teórico e o estado da arte do tema
N1		60% ou menos das disciplinas apresentam nas ementas os conteúdos temáticos, foco teórico e o estado da arte do tema

3.1.1.3 Garantir que a bibliografia indicada nas disciplinas apresente livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte do tema, conforme nível do curso ... Aceitar que apenas uma parcela das disciplinas contemple estes aspectos. (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% das disciplinas apresentem na bibliografia indicada livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte do tema, conforme nível do curso
N4	BOM	Mais de 80% a 90% das disciplinas apresentem na bibliografia indicada livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte do tema, conforme nível do curso
N3		Mais de 70% a 80% das disciplinas apresentem na bibliografia indicada livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte do tema, conforme nível do curso
N2	NEUTRO	Mais de 60% a 70% das disciplinas apresentem na bibliografia indicada livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte do tema, conforme nível do curso
N1		60% ou menos das disciplinas apresentem na bibliografia indicada livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte do tema, conforme nível do curso

3.1.2 Garantir que as disciplinas ofertadas estejam alinhadas com as linhas de pesquisa ... Aceitar que alguma disciplina não esteja alinhada (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Ao longo de um ano 50% das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha financeira e ensino da contabilidade e 50% da linha controle de gestão e avaliação de desempenho
N4	BOM	Ao longo de um ano 60% até 51% das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha controle de gestão e avaliação de desempenho as demais da linha financeira e ensino da contabilidade, ou 60% até 51% das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha financeira e ensino da contabilidade as demais da linha controle de gestão e avaliação de desempenho
N3	NEUTRO	Ao longo de um ano 70% até 61% das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha gerencial as demais da linha financeira, ou 70% até 61% das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha financeira as demais da linha gerencial
N2		Ao longo de um ano 80% ou mais das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha controle de gestão e avaliação de desempenho as demais da linha financeira e ensino da contabilidade, ou 80% mais das disciplinas oferecidas estão alinhadas com a linha financeira e ensino da contabilidade as demais da linha controle de gestão e avaliação de desempenho
N1		Ao longo de um ano foi oferecida alguma disciplina que não estava alinhada com a linha controle de gestão e avaliação de desempenho ou com a linha financeira e ensino da contabilidade

3.1.3 Garantir que as disciplinas estejam integradas e os conteúdos não sejam repetidos ... cada professor lecionar o que julga ser relevante. (docentes/ coordenação 33) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		81% ou mais das disciplinas ofertadas estão relacionadas com os projetos dos docentes, linha de pesquisa do docente e linha de pesquisa do programa
N4	BOM	De 71% a 80% ou mais das disciplinas ofertadas estão relacionadas com os projetos dos docentes, linha de pesquisa do docente e linha de pesquisa do programa
N3		De 60% a 70% das disciplinas ofertadas estão relacionadas com os projetos dos docentes, linha de pesquisa do docente e linha de pesquisa do programa
N2	NEUTRO	De 51% a 60% das disciplinas ofertadas estão relacionadas com os projetos dos docentes, linha de pesquisa do docente e linha de pesquisa do programa
N1		50% ou menos das disciplinas ofertadas estão relacionadas com os projetos dos docentes, linha de pesquisa do docente e linha de pesquisa do programa

3.1.4 Existir correlação entre as disciplinas do programa (complemento de conhecimento) ... Existir correlação apenas em pequena parcela das disciplinas (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Das disciplinas relacionadas ao projeto pedagógico do curso mais de 51% a 80% fazem uso de conhecimentos repassados em outras disciplinas
N3	BOM	Das disciplinas relacionadas ao projeto pedagógico do curso mais de 41% a 50% fazem uso de conhecimentos repassados em outras disciplinas
N2	NEUTRO	Das disciplinas relacionadas ao projeto pedagógico do curso mais de 31% a 40% fazem uso de conhecimentos repassados em outras disciplinas
N1		Das disciplinas relacionadas ao projeto pedagógico do curso 30% ou menos fazem uso de conhecimentos repassados em outras disciplinas

3.1.5 Garantir que o Corpo docente permanente seja capaz de sustentar linhas de pesquisas do programa conforme critérios da CAPES... Corpo docente sustentar parcialmente as linhas de pesquisa (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Cada uma das linhas de pesquisa (controle de gestão e avaliação de desempenho e financeira e ensino da contabilidade) conta com pelo menos quatro docentes que desenvolvem atividades vinculadas a ela (ensino, pesquisa extensão)
N2	NEUTRO	Apenas uma das linhas de pesquisa (controle de gestão e avaliação de desempenho e financeira e ensino da contabilidade) conta com pelo menos quatro docentes que desenvolvem atividades vinculadas a ela (ensino, pesquisa extensão)
N1		Nenhuma das linhas de pesquisa (controle de gestão e avaliação de desempenho e financeira e ensino da

		contabilidade) conta com pelo menos quatro docentes que desenvolvem atividades vinculadas a ela (ensino, pesquisa extensão)
--	--	---

### 3.1.6 Garantir que o mestrado contemple 360 horas aulas (24 créditos) em disciplina ou atividades complementares (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N2		Mestrado contempla 360 horas aulas (24 créditos) em disciplina ou atividades complementares
N1		Mestrado não contempla 360 horas aulas (24 créditos) em disciplina ou atividades complementares

### 3.2 Sinergia com a graduação

#### 3.2.1.1 Ter orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado ... Ter linhas de pesquisa paralelas mas em áreas a fins (docentes/ coordenação 26) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 90% dos docentes possuem orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado
N3		Mais de 80% a 90% dos docentes possuem orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado
N2	NEUTRO	Mais de 70% a 80% dos docentes possuem orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado
N1		Menos de 70% dos docentes possuem orientandos na graduação na mesma linha de pesquisa do mestrado

#### 3.2.1.2.1 Organizar evento científico de nível nacional com participações docentes, discentes e graduação ... Organizar evento com participação do pessoal da graduação (docentes/ coordenação 141) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Organiza evento científico de nível nacional com participação dos discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N4	BOM	Organiza evento científico de nível estadual com participação dos discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N3		Organiza evento científico de nível nacional com participação dos discentes de graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N2	NEUTRO	Organiza evento científico de nível local com participação dos discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N1		Organiza evento científico de nível estadual com participação dos discentes de graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)

#### 3.2.1.2.2 Promover palestras/seminários com alunos de pós-graduação e graduação ... Promove palestras e seminários (docentes/ coordenação 53)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Promove duas ou mais palestra/seminário ao ano para os discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N3	BOM	Promove uma ou mais palestra/seminário ao ano para os discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N2	NEUTRO	Promove palestra/seminário cada dois anos para os discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)
N1		Promove ao menos uma palestra/seminário ao ano para uma determinada população de discentes de graduação e pós-graduação e docentes da UFSC (contabilidade e PPGC)

#### 3.2.1.2.3 Incentivar os discentes do mestrado a apresentem suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ... Aceitar que apenas alguns docentes incentivem (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes trazem os discentes do mestrado para apresentar suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ou vice-versa
N4	BOM	Mais de 70% a 90% dos docentes trazem os discentes do mestrado para apresentar suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ou vice-versa
N3		Mais de 50% a 70% dos docentes trazem os discentes do mestrado para apresentar suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ou vice-versa
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 50% dos docentes trazem os discentes do mestrado para apresentar suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ou vice-versa
N1		30% ou menos dos docentes trazem os discentes do mestrado para apresentar suas pesquisas/ trabalhos aos alunos da graduação ou vice-versa

## 3.3 Qualificação dos alunos

## 3.3.1 Garantir que as disciplinas incentivem os discentes a pesquisar artigos relacionados ... Aceitar que apenas uma parcela das disciplinas incentive (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 90% das disciplinas solicitaram que os discentes buscassem artigos em periódicos internacionais para o desenvolvimento das atividades (previsto em plano de ensino ou apresentado nas referências dos artigos desenvolvidos pelos discentes)
N4		Mais de 70% a 90% das disciplinas solicitaram que os discentes buscassem artigos em periódicos internacionais para o desenvolvimento das atividades (previsto em plano de ensino ou apresentado nas referências dos artigos desenvolvidos pelos discentes)
N3	NEUTRO	Mais de 50% a 70% das disciplinas solicitaram que os discentes buscassem artigos em periódicos internacionais para o desenvolvimento das atividades (previsto em plano de ensino ou apresentado nas referências dos artigos desenvolvidos pelos discentes)
N2		Mais de 30% a 50% das disciplinas solicitaram que os discentes buscassem artigos em periódicos internacionais para o desenvolvimento das atividades (previsto em plano de ensino ou apresentado nas referências dos artigos desenvolvidos pelos discentes)
N1		30% ou menos das disciplinas solicitaram que os discentes buscassem artigos em periódicos internacionais para o desenvolvimento das atividades (previsto em plano de ensino ou apresentado nas referências dos artigos desenvolvidos pelos discentes)

## 3.3.2 Formar discentes com perfil de pesquisador ... Formar discentes (docentes/ coordenação 70)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		81% ou mais dos discentes tiveram 3 artigos ou mais publicados em periódicos ou eventos pontuados em A ou B durante o curso
N4	BOM	De 71% a 80% dos discentes tiveram 3 artigos ou mais publicados em periódicos ou eventos pontuados em A ou B durante o curso
N3	NEUTRO	De 61% a 70% dos discentes tiveram 3 artigos ou mais publicados em periódicos ou eventos pontuados em A ou B durante o curso
N2		De 51% a 60% dos discentes tiveram 3 artigos ou mais publicados em periódicos ou eventos pontuados em A ou B durante o curso
N1		50% ou menos dos discentes tiveram 3 artigos ou mais publicados em periódicos ou eventos pontuados em A ou B durante o curso

## 3.3.3 Formar pessoas para o exercício da docência ... Formar pessoa (docentes/ coordenação 68) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 90% das disciplinas exigiram dos discentes postura, linguagem, apresentação visual e análise crítica em relação aos trabalhos desenvolvidos
N3		Mais de 70% a 90% das disciplinas exigiram dos discentes postura, linguagem, apresentação visual e análise crítica em relação aos trabalhos desenvolvidos
N2	NEUTRO	Mais de 50% a 70% das disciplinas exigiram dos discentes postura, linguagem, apresentação visual e análise crítica em relação aos trabalhos desenvolvidos
N1		50% ou menos das disciplinas exigiram dos discentes postura, linguagem, apresentação visual e análise crítica em relação aos trabalhos desenvolvidos

## 3.3.4 Incentivar os docentes a apresentarem caso práticos, reais, em aula ... utilizar somente casos práticos de laboratório e da literatura (docentes/ coordenação 40)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 70% dos docentes apresentam sem suas disciplinas casos práticos reais em sala de aula
N3		De 50% a 69% dos docentes apresentam sem suas disciplinas casos práticos reais em sala de aula
N2	NEUTRO	De 40 a 49% dos docentes apresentam sem suas disciplinas casos práticos reais em sala de aula
N1		30% ou menos dos docentes apresentam sem suas disciplinas casos práticos reais em sala de aula

## 3.3.5 Manter o número de alunos regular por disciplina superior aos especiais ... Não manter (docentes/ coordenação 108)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Existe aluno especial matriculado nas disciplinas frente ao número de alunos regulares matriculados na disciplina em uma proporção de 20% ou menos
N3		Existe aluno especial matriculado nas disciplinas frente ao número de alunos regulares matriculados em uma proporção de 21% a 40%
N2	NEUTRO	Existe aluno especial matriculado nas disciplinas frente ao número de alunos regulares matriculados em uma proporção de 41% a 50%
N1		Existe aluno especial matriculado nas disciplinas frente ao número de alunos regulares matriculados em uma proporção maior de 50% de

3.3.6 Verificar a proporção de alunos especiais egressos das disciplinas frente ao número de alunos especiais ingressos ... Aceitar que haja mais de 30% de desistência ou não obtenção de conceito (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Menos de 10% dos alunos especiais matriculados nas disciplinas não obtiveram conceito de aprovação ou desistiram da mesma
N3		10% a 21% dos alunos especiais matriculados nas disciplinas não obtiveram conceito de aprovação ou desistiram da mesma
N2	NEUTRO	20% a 30% dos alunos especiais matriculados nas disciplinas não obtiveram conceito de aprovação ou desistiram da mesma
N1		Mais de 30% dos alunos especiais matriculados nas disciplinas não obtiveram conceito de aprovação ou desistiram da mesma

3.4 Qualidade da dissertação e da defesa

3.4.1 Assegurar que cada aluno publique sobre a dissertação com seu orientador ... poucos fazerem (docentes/ coordenação 13) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 50% das dissertações geraram publicações em periódicos referenciadas no QUALIS sobre o tema da mesma até dois anos após a titulação
N4		Mais de 50% a 40% das dissertações geraram publicações em periódicos referenciadas no QUALIS sobre o tema da mesma até dois anos após a titulação
N3	NEUTRO	Mais de 30% a 40% das dissertações geraram publicações em periódicos referenciadas no QUALIS sobre o tema da mesma até dois anos após a titulação
N2		Mais de 20% a 30% das dissertações geraram publicações em periódicos referenciadas no QUALIS sobre o tema da mesma até dois anos após a titulação
N1		20% ou menos das dissertações geraram publicações em periódicos referenciadas no QUALIS sobre o tema da mesma até dois anos após a titulação

3.4.2.1 Ter membros externos nas comissões de banca ... Ter membro externo em algumas das comissões de banca (docentes/ coordenação 69) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Todas as comissões de banca contaram com a participação de doutores, externos ao curso ou a IES, que atuam como docentes em PPG credenciados ou são pesquisadores de institutos de pesquisa na respectiva área temática
N4	BOM	Mais de 90% a 99% das comissões de banca contaram com a participação de doutores, externos ao curso ou a IES, que atuam como docentes em PPG credenciados ou são pesquisadores de institutos de pesquisa na respectiva área temática
N3	NEUTRO	Mais de 80% a 90% das comissões de banca contaram com a participação de doutores, externos ao curso ou a IES, que atuam como docentes em PPG credenciados ou são pesquisadores de institutos de pesquisa na respectiva área temática
N2		Mais de 70% a 80% das comissões de banca contaram com a participação de doutores, externos ao curso ou a IES, que atuam como docentes em PPG credenciados ou são pesquisadores de institutos de pesquisa na respectiva área temática
N1		70% ou menos das comissões de banca contaram com a participação de doutores, externos ao curso ou a IES, que atuam como docentes em PPG credenciados ou são pesquisadores de institutos de pesquisa na respectiva área temática

3.4.2.2 Garantir que as bancas sejam designadas pela coordenação do programa ... Aceitar que partes das bancas sejam recomendadas pelo orientador.(coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 90% das bancas de defesa foram designadas pela coordenação do programa
N3		Mais de 70% a 90% das bancas de defesa foram designadas pela coordenação do programa
N2	NEUTRO	Mais de 50% a 70% das bancas de defesa foram designadas pela coordenação do programa
N1		50% ou menos das bancas de defesa foram designadas pela coordenação do programa

3.4.3 Gerar condições para que os discentes não desistam do curso durante a dissertação ... Aceitar que exista desistência (docentes/ coordenação 72)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 90% das bancas tiveram defesa prévia interna com a participação dos docentes do programa
N4		Mais de 70% a 90% das bancas tiveram defesa prévia interna com a participação dos docentes do programa
N3	NEUTRO	Mais de 50% a 70% das bancas tiveram defesa prévia interna com a participação dos docentes do programa
N2		Mais de 30% a 50% das bancas tiveram defesa prévia interna com a participação dos docentes do programa
N1		30% ou menos das bancas tiveram defesa prévia interna com a participação dos docentes do programa

## 4 Pesquisa

## 4.1 Recursos

## 4.1.1 Promover ações para captar mais recursos para programa ... Ficar a espera de que os recursos venham (docentes/ coordenação 20) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 10% do valor dos projetos repassado ao programa
N4	BOM	De 8,1% a 10% do valor dos projetos repassado ao programa
N3		De 6,1% a 8% do valor dos projetos repassado ao programa
N2	NEUTRO	De 4,1% a 6% do valor dos projetos repassado ao programa
N1		4% ou menos do valor dos projetos repassado ao programa

## 4.1.2 Incentivar os professores a participarem de Congressos importantes custeando seus gastos ... deixar que cada um assuma seus gastos. (docentes/ coordenação 12)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos docentes participaram de pelo menos um congresso pontuado no qualis A nacional com auxílio financeiro do programa
N4	BOM	Mais de 80% a 90% dos docentes participaram de pelo menos um congresso pontuado no qualis A nacional com auxílio financeiro do programa
N3		Mais de 70% a 80% dos docentes participaram de pelo menos um congresso pontuado no qualis A nacional com auxílio financeiro do programa
N2	NEUTRO	Mais de 60% a 70% Mais de 90% dos docentes participaram de pelo menos um congresso pontuado no qualis A nacional com auxílio financeiro do programa
N1		60% ou menos dos docentes participaram de pelo menos um congresso pontuado no qualis A nacional com auxílio financeiro do programa

## 4.1.3 Organizar livro com as dissertações defendidas no PPGC ... Não organizar (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Organizar livro com as dissertações defendidas no ano do PPGC, com atribuição com louvor ou sobre as quais se originaram 3 ou mais artigos submetidos e aprovados em eventos ou periódicos pontuados no Qualis
N3	BOM	Organizar um livro a cada dois anos com as dissertações defendidas no ano do PPGC , com atribuição com louvor ou sobre as quais se originaram 3 ou mais artigos submetidos e aprovados em eventos ou periódicos pontuados no Qualis
N2		Organizar um livro a cada três anos com as dissertações defendidas no ano do PPGC , com atribuição com louvor ou sobre as quais se originaram 3 ou mais artigos submetidos e aprovados em eventos ou periódicos pontuados no Qualis
N1	NEUTRO	Não organizar livro com as dissertações defendidas no PPGC

## 4.2 Produção intelectual

## 4.2.1.1 Incentivar pesquisa que gere melhorias para o estado de SC ... Incentivar pesquisas genéricas (docentes/ coordenação 55) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 31% dos docentes geram feedback de suas pesquisas em relação à sociedade
N4	BOM	De 21 a 30% dos docentes geram feedback de suas pesquisas em relação à sociedade
N3		De 11 a 20% dos docentes geram feedback de suas pesquisas em relação à sociedade
N2		Até 10% dos docentes geram feedback de suas pesquisas em relação à sociedade
N1	NETRO	Não há feedback das pesquisas dos docentes em relação à sociedade

## 4.2.2.1 Obter trabalhos que seguem a ABNT ... Obter trabalhos (docentes/ coordenação 82)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	95% ou mais dos trabalhos de dissertação observam normas técnicas quanto à estrutura, metodologia e ABNT
N3		90% a 94% dos trabalhos de dissertação observam normas técnicas quanto à estrutura, metodologia e ABNT
N2	NEUTRO	80% a 89% dos trabalhos de dissertação observam normas técnicas quanto à estrutura, metodologia e ABNT
N1		79% ou menos dos trabalhos de dissertação observam normas técnicas quanto à estrutura, metodologia e ABNT

## 4.2.2.2 Guardar o devido respeito à autoria ... Referenciar parcialmente autores pesquisados (docentes/ coordenação 83)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	95% ou mais dos trabalhos de dissertação observam respeito à autoria apresentando citações diretas e indiretas, bem como as referencias completas
N3		90% a 94% dos trabalhos de dissertação observam respeito à autoria apresentando citações diretas e indiretas, bem como as referencias completas
N2	NEUTRO	80% a 89% dos trabalhos de dissertação observam respeito à autoria apresentando citações diretas e indiretas, bem como as referencias completas
N1		79% ou menos dos trabalhos de dissertação observam respeito à autoria apresentando citações diretas e indiretas, bem como as referencias completas

4.2.2.3 Ter parcerias dos docentes (PPGC) com docentes de outras instituições ... Parte dos docentes tem parcerias (docentes/ coordenação 106) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 80% Docentes elaboram artigos (publicam), com docentes de outras instituições
N4		Mais de 60% a 80% Docentes elaboram artigos (publicam), com docentes de outras instituições
N3		Mais de 40% a 60% Docentes elaboram artigos (publicam), com docentes de outras instituições
N2	NEUTRO	Mais de 20% a 40% Docentes elaboram artigos (publicam), com docentes de outras instituições
N1		20% ou menos dos Docentes elaboram artigos (publicam), com docentes de outras instituições

4.2.3.1 Incentivar a divulgação do mestrado na comunidade científica em eventos pontuados ... Divulgar mestrado em eventos (docentes/ coordenação 56) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Apresentar em média 2 ou mais trabalhos por orientando em eventos da área pontuado no Qualis A e B, divulgando resultados parciais das pesquisas realizadas no PPGC
N3		Apresentar em média 1 trabalho por orientando em eventos da área pontuado no Qualis A, divulgando resultados parciais das pesquisas realizadas no PPGC
N2	NEUTRO	Apresentar em média 1 trabalho por orientando em eventos da área pontuado no Qualis B, divulgando resultados parciais das pesquisas realizadas no PPGC
N1		Não apresentar

4.2.3.2 Atingir pontuação com publicação de alto impacto anual ... Atingir esporadicamente (docente/coordenação 41) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Em média os docentes obtiveram mais de 24 pontos (triênio) considerando a publicação em periódicos internacionais (A, B, C); nacionais, livros e capítulos de livros (A e B)
N4	BOM	Em média os docentes obtiveram mais de 18 a 24 pontos (triênio) considerando a publicação em periódicos internacionais (A, B, C); nacionais, livros e capítulos de livros (A e B)
N3	NEUTRO	Em média os docentes obtiveram mais de 12 a 18 pontos (triênio) considerando a publicação em periódicos internacionais (A, B, C); nacionais, livros e capítulos de livros (A e B)
N2		Em média os docentes obtiveram mais de 6 a 12 pontos (triênio) considerando a publicação em periódicos internacionais (A, B, C); nacionais, livros e capítulos de livros (A e B)
N1		Em média os docentes obtiveram até 6 pontos (triênio) considerando a publicação em periódicos internacionais (A, B, C); nacionais, livros e capítulos de livros (A e B)

4.3 Linhas de pesquisa

4.3.1.1 Existir equilíbrio na composição das pesquisas dos alunos do curso (50% do corpo discente trabalhando no eixo puro e 50% no correlato) ... Ter pesquisas apenas em uma das áreas (docente/coordenação 138)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	50% das pesquisas são desenvolvidas na área contábil pura e 50% na em áreas correlatas
N3		De 30 a 49% das pesquisas são desenvolvidas na área contábil pura e 51% a 70% na em áreas correlatas
N2	NEUTRO	De 20 a 29% das pesquisas são desenvolvidas na área contábil pura e 71% a 80% na em áreas correlatas
N1		Até 19% das pesquisas são desenvolvidas na área contábil pura e acima de 81% na em áreas correlatas

4.3.1.1.2 Garantir que as pesquisas e orientações dos professores estejam alinhadas com sua linhas de pesquisa ... ter pesquisas em temas aleatórios. (docentes/ coordenação 24) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 90% dos docentes tem pesquisas em consonância com linhas de pesquisa e disciplina
N3		Mais de 90% dos docentes tem pesquisas em consonância com linhas de pesquisa ou disciplina
N2	NEUTRO	Mais de 50% a 70% dos docentes tem pesquisas cadastradas junto ao lattes em consonância com suas linhas de pesquisa ou disciplina
N1		Mais de 30% a 50% dos docentes tem pesquisas cadastradas junto ao lattes em consonância com suas linhas de pesquisa, ou 30% ou menos dos docentes tem pesquisas cadastradas junto ao lattes em consonância com suas linhas de pesquisa

4.3.2 Incentivar os professores a trabalhar em grupo... ter poucas atividades em grupo (docentes/ coordenação 43)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	80% ou mais dos trabalhos são realizados por grupo de docentes
N4		De 70 a 79% dos trabalhos são realizados por grupo de docentes
N3		De 50 a 69% dos trabalhos são realizados por grupo de docentes
N2	NEUTRO	De 30% a 49% dos trabalhos são realizados por grupo de docentes
N1		Menos de 30% dos trabalhos são realizados por grupo de docentes

4.3.3 Buscar equilíbrio entre grupos/núcleos de pesquisa e orientá-los para as linhas de pesquisa do programa ... não ter equilíbrio (docentes/ coordenação 32) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Existe equilíbrio dos docentes nas linhas de pesquisa do PPGC e núcleos envolvendo todos os docentes
N4	BOM	Existe equilíbrio dos docentes nas linhas de pesquisa do PPGC bem como de núcleos
N3		Não existe equilíbrio de docentes mais existem núcleos das linhas de pesquisa
N2		Existe equilíbrio mas não existem núcleos das linhas de pesquisa
N1	NEUTRO	Não existe equilíbrio nem dos núcleos de pesquisa nem das linhas de pesquisa

4.3.4 Orientar apenas dentro de sua linha de pesquisa ... Orientar em linhas de pesquisa próximas (docentes/ coordenação 137) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 90% dos docentes apenas orientem em suas pesquisas
N4		Mais de 80% a 90% dos docentes apenas orientem em suas pesquisas
N3	NEUTRO	Mais de 70% a 80% dos docentes apenas orientem em suas pesquisas
N2		Mais de 50% a 70% dos docentes apenas orientem em suas pesquisas
N1		50% ou menos dos docentes apenas orientem em suas pesquisas

4.3.5 Buscar desenvolvimento de pesquisa conjunta com orientadores e orientandos ... Aceitar que alguns orientadores desenvolvam pesquisa conjunta com orientandos (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 90% dos docentes desenvolve pesquisas em conjunto como os orientandos vinculado a sua linha de pesquisa
N3		Mais de 80% a 90% dos docentes desenvolve pesquisas em conjunto como os orientandos vinculado a sua linha de pesquisa
N2	NEUTRO	Mais de 70% a 80% dos docentes desenvolve pesquisas em conjunto como os orientandos vinculado a sua linha de pesquisa
N1		Mais de 50% a 70% dos docentes desenvolve pesquisas em conjunto como os orientandos vinculado a sua linha de pesquisa, Ou 50% ou menos dos docentes desenvolve pesquisas em conjunto como os orientandos vinculado a sua linha de pesquisa

4.3.6 Garantir que as linhas de pesquisa sejam definidas pelo programa ... Não definir linhas de pesquisa (docente/coordenação 31)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Ter as linhas de pesquisa definidas pelo programa
N2	NEUTRO	Docente submeter linha de pesquisa para aprovação do programa
N1		Não definir linhas de pesquisa

4.3.7 Ter Projetos (financiados) coerentes com especialização dos docentes, linhas, área de concentração e a formação pretendida ... Não ter (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N3	BOM	Ter Projetos coerentes com especialização dos docentes, linhas, área de concentração e a formação pretendida
N2	NEUTRO	Ter Projetos coerentes com especialização dos docentes, linhas e área de concentração
N1		Não ter Projetos coerentes com especialização dos docentes, linhas, área de concentração e a formação pretendida ou não ter projetos coerentes com um dos aspectos: especialização dos docentes, linhas e área de concentração

4.4 Participação discente

4.4.1.1 Ter discentes participando nos grupos de pesquisa de seus orientadores ... Aceitar que apenas parte dos orientadores tenha discentes participando (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos discentes participam ativamente dos grupos de pesquisa de seus orientadores
N4	BOM	Mais de 70% a 90% dos discentes participam ativamente dos grupos de pesquisa de seus orientadores
N3		Mais de 50% a 70% dos discentes participam ativamente dos grupos de pesquisa de seus orientadores
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 50% dos discentes participam ativamente dos grupos de pesquisa de seus orientadores
N1		30% ou menos dos discentes participam ativamente dos grupos de pesquisa de seus orientadores

4.4.1.2 Ter projetos de pesquisa com envolvimento dos alunos ... Ter projetos de pesquisa (docentes/ coordenação 88)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 90% dos projetos de pesquisa contam com o envolvimento dos discentes
N4		Mais de 70% a 90% dos projetos de pesquisa contam com o envolvimento dos discentes
N3		Mais de 50% a 70% dos projetos de pesquisa contam com o envolvimento dos discentes
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 50% dos projetos de pesquisa contam com o envolvimento dos discentes
N1		30% ou menos dos projetos de pesquisa contam com o envolvimento dos discentes



## 4.4.2 Direcionar esforços de atuação com as equipes de trabalho ... Atuar individualmente (docentes/ coordenação 46)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 80% dos docentes atuam com equipes de trabalho
N4	BOM	Mais de 60% a 80% dos docentes atuam com equipes de trabalho
N3		Mais de 40% a 60% dos docentes atuam com equipes de trabalho
N2	NEUTRO	Mais de 20% a 40% dos docentes atuam com equipes de trabalho
N1		20% ou menos dos docentes atuam com equipes de trabalho

## 4.4.3.1 Exigir que o desempenho dos discentes bolsistas (produtividade ao término de 12 meses) seja superior ao dos não bolsistas ... Aceitar desempenho equivalente (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Em média 5 pontos ou mais no Qualis
N4	BOM	Em média 4 pontos ou mais no Qualis
N3		Em média 3 pontos ou mais no Qualis
N2	NEUTRO	Em média 2 pontos ou mais no Qualis
N1		Em média 1 ponto ou mais no Qualis

## 4.4.3.2 Incentivar alunos a identificar oportunidades para aperfeiçoar a contabilidade enquanto ciência ... Desenvolver estudos (docentes/ coordenação 54)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 30% dos trabalhos finais (dissertação) por turma oferecem, questionam, ou operacionalizam novas propostas a Ciências Contábeis
N4	BOM	Mais de 19% a 30% dos trabalhos finais (dissertação) por turma oferecem, questionam, ou operacionalizam novas propostas a Ciências Contábeis
N3		Mais de 10% a 19% dos trabalhos finais (dissertação) por turma oferecem, questionam, ou operacionalizam novas propostas a Ciências Contábeis
N2		Até 10% dos trabalhos finais (dissertação) por turma oferecem, questionam, ou operacionalizam novas propostas a Ciências Contábeis
N1	NEUTRO	Nenhum dos trabalhos finais (dissertação) por turma oferece, questionam, ou operacionalizam novas propostas a Ciência Contábil

## 4.4.3.3 Ter produção científica conjunta (discente e docente) de modo freqüente no âmbito nacional ... Ter publicação conjunta (docentes/ coordenação 15) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 80% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos e periódicos pontuados no Qualis nacional
N3		Mais de 70% a 80% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos ou periódicos pontuados no Qualis nacional
N2	NEUTRO	Mais de 60% a 70% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos e periódicos pontuados no Qualis nacional
N1		Menos de 60% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos e periódicos pontuados no Qualis nacional

## 4.4.3.4 Ter produção científica conjunta (discente e docente) de modo freqüente no âmbito internacional ... Ter publicação conjunta (docentes/ coordenação 74) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 50% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos e periódicos pontuados no Qualis internacional
N3		Mais de 50% a 40% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos ou periódicos pontuados no Qualis internacional
N2	NEUTRO	Mais de 40% a 30% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos e periódicos pontuados no Qualis internacional
N1		Menos de 30% dos docentes publicaram conjuntamente com os orientandos em eventos e periódicos pontuados no Qualis internacional

## 4.4.3.5 Garantir que os discentes publiquem seus trabalhos ... ter apenas um parcela dos docentes publicando seus trabalhos (docentes/ coordenação 97) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 50% das dissertações ate dois anos após a defesa geram artigos pontuados no qualis (em relação ao número de discentes com ano anterior)
N3		Mais de 40% a 50% das dissertações ate dois anos após a defesa geram artigos pontuados no qualis (em relação ao número de discentes com ano anterior)
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 40% das dissertações ate dois anos após a defesa geram artigos pontuados no qualis (em relação ao número de discentes com ano anterior)
N1		30% ou menos das dissertações ate dois anos após a defesa geram artigos pontuados no qualis (em relação ao número de discentes com ano anterior)

## 4.4.3.6 Incentivar que os docentes publiquem com alunos da graduação ... Aceitar que uma minoria o faça (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 70% dos docentes tiveram no último ano trabalhos publicados com alunos da graduação
N4	BOM	Mais de 60% a 70% dos docentes tiveram no último ano trabalhos publicados com alunos da graduação
N3		Mais de 50% a 60% dos docentes tiveram no último ano trabalhos publicados com alunos da graduação
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 50% dos docentes tiveram no último ano trabalhos publicados com alunos da graduação
N1		30% ou menos dos docentes tiveram no último ano trabalhos publicados com alunos da graduação

## 4.4.4 Ter discentes com dedicação exclusiva e vínculos empregatícios ... Ter desequilíbrio nesta relação (docentes/ coordenação 128)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N2		Existe equilíbrio
N1		Não existe equilíbrio

## 5 Extensão

## 5.1.1.1 Ter parcerias com empresas no âmbito nacional ... Não possui (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Possui em cadastro das empresas a nível nacional, destacando áreas de interesse para realização de estudos
N4	BOM	Possui em cadastro das empresas a nível regional (sul), destacando áreas de interesse para realização de estudos
N3		Possui em cadastro das empresas a nível estadual, destacando áreas de interesse para realização de estudos
N2	NEUTRO	Possui em cadastro das empresas a nível local destacando áreas de interesse para realização de estudos
N1		Não possui cadastro de empresas

## 5.1.1.2 Ter projetos de extensão com envolvimento dos alunos ... Ter projetos de extensão (docentes/ coordenação 48)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 90% dos projetos de extensão contam com o envolvimento dos discentes
N4	BOM	Mais de 70% a 90% dos projetos de extensão contam com o envolvimento dos discentes
N3		Mais de 50% a 70% dos projetos de extensão contam com o envolvimento dos discentes
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 50% dos projetos de extensão contam com o envolvimento dos discentes
N1		30% ou menos dos projetos de extensão contam com o envolvimento dos discentes

## 5.1.1.3 Promover ações para captar mais recursos para programa ... Ficar a espera de que os recursos venham (docentes/ coordenação 36) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N8		Superior a R\$ 100.000,00 ao ano
N7	BOM	De 90.000,00 a 100.000,00 ao ano
N6		De 80.000,00 a 89.999,99 ao ano
N5		De 70.000,00 a 79.999,99 ao ano
N4		De 60.000,00 a 69.999,99 ao ano
N3		De 50.000,00 a 59.999,99 ao ano
N2	NEUTRO	De 25.000,00 a 49.999,99 ao ano
N1		Menos de R\$ 24.999,99 ao ano

## 5.1.1.4 Realizar vistas as empresas para verificar a operacionalização da teoria recebida com frequência ... Não realizar visitas (docentes/ coordenação 110) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Realiza 3 visitas a empresas ao ano para verificar a operacionalização da teoria recebida
N3	BOM	Realiza 2 visitas a empresas ao ano para verificar a operacionalização da teoria recebida
N2		Realiza 1 visita a empresas ao ano para verificar a operacionalização da teoria recebida
N1	NEUTRO	Realiza visitas esporadicamente ou não realiza, para verificar a operacionalização da teoria recebida

## 5.1.2.1 Promover a divulgação do mestrado na região com palestras/ aulas inaugurais/ cursos ... Esperar que o mestrado seja divulgado (docentes/ coordenação 58)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 80% Docentes divulgam o mestrado por meio de convites para proferir: palestras, aulas inaugurais, cursos
N3		Mais de 60% a 80% Docentes divulgam o mestrado por meio de convites para proferir: palestras, aulas inaugurais, cursos
N2	NEUTRO	Mais de 40% a 60% Docentes divulgam o mestrado por meio de convites para proferir: palestras, aulas inaugurais, cursos
N1		Mais de 20% a 40% Docentes divulgam o mestrado por meio de convites para proferir: palestras, aulas inaugurais, cursos

5.1.2.2.1 Ter parcerias com docentes de outras instituições de ensino com frequência para o desenvolvimento de projetos ... Parceira com outras instituições para o desenvolvimento de projetos (docentes/ coordenação 100) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Mais de 80% Docentes, realizar projetos em parcerias com docentes de outras instituições no último ano
N4		Mais de 60% a 80% Docentes realizar projetos em parcerias com docentes de outras instituições no último ano
N3		Mais de 40% a 60% Docentes realizar projetos em parcerias com docentes de outras instituições no último ano
N2	NEUTRO	Mais de 20% a 40% Docentes realizar projetos em parcerias com docentes de outras instituições no último ano
N1		20% ou menos dos Docentes realizar projetos em parcerias com docentes de outras instituições no último ano

5.1.2.2.2 Ter contatos de modo freqüente com todos os programas da área nas diferentes instituições públicas ... Não ter contatos (docentes/ coordenação 91) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		3 atividades ou mais com programas de área no ano
N3	BOM	2 atividades com programas de área no ano
N2		1 atividade com programas de área no ano
N1	NEUTRO	Não realizou atividades com programas de área no ano

5.1.2.3 Propiciar a vinda de um avaliador da CAPES todos os anos e ou a cada alteração do sistema de avaliação ... Propiciar a vinda a cada triênio (docentes/ coordenação 145) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Existe anualmente encontro da coordenação com um avaliador da CAPES da área para discutir tendências e critérios junto aos docentes e discentes
N4		Existe duas vezes a cada triênio encontro da coordenação com um avaliador da CAPES da área para discutir tendências e critérios junto aos docentes e discentes
N3		Existe a cada triênio encontro da coordenação com um avaliador da CAPES da área para discutir tendências e critérios junto aos docentes e discentes
N2		Existe encontro com um avaliador da CAPES da área para discutir tendências e critérios junto aos docentes e discentes apenas quando ocorrem mudanças no processo de avaliação
N1	NEUTRO	Existe encontro com um avaliador da CAPES da área para discutir tendências e critérios junto à coordenação do curso

5.1.2.4 Receber convites para participar de eventos/ projetos/ atividades ... Não receber (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Recebeu 9 ou mais convites para participar de eventos/ projetos/ atividades
N3	BOM	Recebeu de 6 a 8 convites para participar de eventos/ projetos/ atividades
N2		Recebeu de 3 a 5 convites para participar de evento/ projeto/ atividade
N1	NEUTRO	Receberam 2 ou menos convites para participar de eventos/ projetos/ atividades

5.1.2.5 Participa de convenio de cooperação no ambiente nacional ... Não participa (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Participa de convenio de cooperação com outras instituições no ambiente nacional, recebendo e enviando docentes e alunos
N3		Participa de convenio de cooperação com outras instituições no ambiente nacional, recebendo docentes e alunos
N2		Participa de convenio de cooperação com outras instituições no ambiente nacional, enviando docentes e alunos
N1	NEUTRO	Participa de convenio de cooperação com outras instituições no ambiente nacional, recebendo ou enviando docentes ou alunos

5.2 Produção técnica e tecnológica

5.2.1 Ter parceiras com iniciativa privada para patrocínio de conferencias, palestras e patrocino de eventos ... Não ter parceira (docentes/ coordenação 77)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Realiza 3 ou mais eventos a cada ano com profissionais renomados da área contando com apoio da iniciativa privada
N3	BOM	Realiza 2 ou mais eventos a cada ano com profissionais renomados da área contando com apoio da iniciativa privada
N2		Realiza 1 ou mais eventos a cada ano com profissionais renomados da área contando com apoio da iniciativa privada
N1	NEUTRO	Não realiza eventos com apoio da iniciativa privada

5.2.2 Incentivar trabalhos que prestem serviço voluntário às empresas ... Realizar serviço voluntário esporádico (docentes/ coordenação 57) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Mais de 70% dos discentes realiza serviço voluntário nas empresas sem fins lucrativos em parceria com os docentes aplicando os conceitos apreendidos nas disciplinas
N3	BOM	Mais de 50% a 70% dos discentes realiza serviço voluntário nas empresas sem fins lucrativos em parceria com os docentes aplicando os conceitos apreendidos nas disciplinas
N2		Mais de 30% a 50% dos discentes realiza serviço voluntário nas empresas sem fins lucrativos em parceria com os docentes aplicando os conceitos apreendidos nas disciplinas
N1	NEUTRO	30% ou menos dos discentes realiza serviço voluntário nas empresas sem fins lucrativos em parceria com os docentes aplicando os conceitos apreendidos nas disciplinas

5.2.3 Ter revista do programa pontuada pela CAPES ... Ter revista (docentes/ coordenação 73) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		Mestrado é responsável ou participa da editoração de revista científica classificada como QUALIS internacional
N3	BOM	Mestrado é responsável ou participa da editoração de revista científica classificada como QUALIS nacional
N2		Mestrado é responsável ou participa da editoração de revista científica classificada como QUALIS local
N1	NEUTRO	Mestrado é responsável ou participa da editoração de revista científica

6 Relacionamento

6.1 Alunos

6.1.1.1 Verificar se a maioria dos candidatos apresenta projetos alinhados com as linhas do programa ... Candidatos apresentam projetos alinhados com as linhas do programa (docente/coordenação 60)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Do total de projetos recebidos mais de 70% encontra-se alinhado a linha de pesquisa do curso e a uma das áreas de atuação dos docentes
N3		Do total de projetos recebidos mais de 50% a 70% encontra-se alinhado a uma das áreas de atuação dos docentes
N2		Do total de projetos recebidos mais de 30% a 50% encontra-se alinhado a linha de pesquisa do curso
N1	NEUTRO	Do total de projetos recebidos 30% ou menos encontra alinhado a linha de pesquisa do curso, ou a uma das áreas de atuação dos docentes, mas é passível de justes

6.1.1.2 Verificar se as maiorias dos candidatos apresentam projetos estruturados e articulados, respeitando a metodologia científica ... Apenas uma minoria o faz (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Do total de projetos recebidos mais de 70% encontra-se estruturado e articulado, apresentando respeito à metodologia científica
N3		Do total de projetos recebidos mais de 50% a 70% encontra-se estruturado e articulado, apresentando respeito à metodologia científica
N2		Do total de projetos recebidos mais de 30% a 50% encontra-se estruturado e articulado, apresentando respeito à metodologia científica
N1	NEUTRO	Do total de projetos recebidos 30% ou menos se encontra estruturado e articulado, apresentando respeito à metodologia científica

6.1.1.3 Verificar a classificação do candidato na ANPAD na seleção do ano (300 pontos) .... Aceitar pontuação inferior (200 pontos) (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 400 pontos
N3	BOM	50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a de 350 a 399 pontos
N2		50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 250 a 349 pontos
N1	NEUTRO	50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 200 a 249 pontos

6.1.1.4 Verificar classificação do candidato na prova específica na seleção do ano (7,0 pontos) ... Aceita pontuação inferior (6,0 pontos) (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 9,1 a 10 pontos
N5	BOM	50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a de 8,1 a 9,0 pontos
N4		50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 7,1 a 8,0 pontos
N3		50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 6,6 a 7,0 pontos
N2	NEUTRO	50% ou mais dos discentes possuem pontuação superior a 6,0 a 6,5 pontos
N1		50% ou mais dos discentes possuem pontuação inferior a 5,9 pontos

6.1.1.5 Verificar se 20% dos candidatos possuem publicações pontuadas em periódicos da CAPES no último ano ... Verificar se 20% dos candidatos possuem publicações em congresso pontuado pela CAPES (docente/coordenação 61)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N7		Candidatos obtiveram no último ano artigo publicado em periódico pontuado no QUALIS ao nível nacional A
N6		Candidatos obtiveram no último ano artigo publicado em periódico pontuado no QUALIS ao nível nacional B
N5	BOM	Candidatos obtiveram no último ano artigo publicado em periódico pontuado no QUALIS ao nível nacional C
N4		Candidatos obtiveram no último ano artigo publicado em evento pontuado no QUALIS ao nível nacional A
N3	NEUTRO	Candidatos obtiveram no último ano artigo publicado em evento pontuado no QUALIS ao nível nacional B
N2		Candidatos obtiveram no último ano artigo publicado em periódico ou evento
N1		Candidatos não obtiveram no último ano artigo publicado em periódico ou evento

6.1.2.1 Admitir ingresso de discentes que atuam como docentes com vistas ao alinhamento do perfil acadêmico do PPGCE ... Admitir discentes que trabalhem turno integral (docente/coordenação 66)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	70% ou mais dos discentes atuam como docentes
N3		Mais de 50% a 70% dos discentes atuam como docentes
N2		Mais de 30% a 50% dos discentes atuam como docentes
N1	NEUTRO	30% ou menos dos discentes atuam como docentes

6.1.2.2 Discentes que objetivam aplicar os conceitos teóricos do PPGC nas empresas que trabalham (questionando questões prática a partir dos conhecimentos teóricos) (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	70% ou mais dos discentes aplicar os conceitos teóricos do PPGC nas empresas que trabalham
N3		Mais de 50% a 70% dos discentes aplicar os conceitos teóricos do PPGC nas empresas que trabalham
N2		Mais de 30% a 50% dos discentes aplicar os conceitos teóricos do PPGC nas empresas que trabalham
N1	NEUTRO	30% ou menos dos discentes aplicar os conceitos teóricos do PPGC nas empresas que trabalham

6.1.2.3 Ter afinidade entre o candidato o orientador ... Aceitar candidatos pelo processo seletivo normal (docente/coordenação 25)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Do total de ingresso mais de 70% freqüentou a disciplina do possível orientador como aluno especial e publicou artigo em conjunto em congresso ou periódico pontuado no Qualis
N3		Do total de ingresso mais de 50% a 70% freqüentou a disciplina do possível orientador como aluno especial e publicou artigo em conjunto em congresso ou periódico pontuado no Qualis
N2		Do total de ingresso mais de 30% a 50% freqüentou a disciplina do possível orientador como aluno especial e publicou artigo em conjunto em congresso ou periódico pontuado no Qualis
N1	NEUTRO	Do total de ingresso 30% ou menos freqüentou a disciplina do possível orientador como aluno especial e publicou artigo em conjunto em congresso ou periódico pontuado no Qualis

6.1.2.4 Verificar se os candidatos freqüentaram disciplinas como aluno especial no programa ... Freqüentaram disciplinas em algum mestrado como aluno especial (docente/coordenação 62)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Do total de candidatos mais de 70% cursou disciplina como aluno especial no programa
N3		Do total de candidatos mais de 50% a 70% cursou disciplina como aluno especial no programa
N2		Do total de candidatos mais de 30% a 70% cursou disciplina como aluno especial no programa
N1	NEUTRO	Do total de candidatos 30% ou menos cursou disciplina como aluno especial no programa

6.1.2.5 Verificar uso de referências em inglês nos trabalhos de dissertação dos discentes de modo significativo ... Verificar pouco uso de referências em inglês nos trabalhos de dissertação dos discentes (docente/coordenação 113)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	50% ou mais dos discentes utilizam 40% ou mais das referencias de seus trabalhos em língua inglesa
N3		21% a 49% dos discentes utilizam 40% ou mais das referencias de seus trabalhos em língua inglesa
N2	NEUTRO	11% a 20% dos discentes utilizam 40% ou mais das referencias de seus trabalhos em língua inglesa
N1		10% ou menos dos discentes utilizam 40% ou mais das referencias de seus trabalhos em língua inglesa

6.1.3 Verificar as orientações concluídas em relação à dimensão do corpo discente .... Não verificar (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	Mais de 40% do corpo discente obteve titulação (em relação ao número de discentes no final do ano anterior)
N3		Mais de 35% a 40% do corpo discente obteve titulação (em relação ao número de discentes no final do ano anterior)
N2	NEUTRO	Mais de 30% a 35% do corpo discente obteve titulação (em relação ao número de discentes no final do ano anterior)
N1		30% ou menos do corpo discente obteve titulação (em relação ao número de discentes no final do ano anterior)

6.1.4 Definir regularidade para o ingresso e número de vagas ofertadas ... Aceitar que o número de vagas ofertadas não seja pré-definida (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5	BOM	Encontra-se definido e divulgada a regularidade para o ingresso bem como o número de vagas ofertadas
N4		Encontra-se definido e divulgada a regularidade para o ingresso, mas o número de vagas ofertadas são definidas e divulgadas no edital dois meses antes da seleção
N3	NEUTRO	Encontra-se definido e divulgada a regularidade para o ingresso, mas o número de vagas ofertadas são definidas e divulgadas no edital um mês antes da seleção
N2		Encontra-se definido e divulgada a regularidade para o ingresso
N1		Não se encontra definido e divulgada a regularidade para o ingresso e o número de vagas ofertadas

6.2 Representações (aspectos políticos)

6.2.1 Ter docentes participando em comissões como referes e avaliadores de modo permanente ... Ter docentes participando (docente/coordenação 115)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6	BOM	70% ou mais participa como membro permanente (todos os anos) de duas ou mais comissões
N5		70% ou mais participa como membro permanente (todos os anos) de uma comissão
N4		50% a 69% participa como membro permanente (todos os anos) de duas ou mais comissões
N3		50% a 69% participa como membro permanente (todos os anos) de uma comissão
N2		30% a 49% participa como membro permanente (todos os anos) de uma ou mais comissões
N1	NEUTRO	29% ou menos participa como membro permanente (todos os anos) de uma ou mais comissões

6.2.2 Ter docentes participando em comitês de avaliação ... Não ter (docente/coordenação 127)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 50% do corpo docente participa de comitês de avaliação
N4	BOM	Mais de 40% a 50% do corpo docente participa de comitês de avaliação
N3		Mais de 30% a 40% do corpo docente participa de comitês de avaliação
N2	NEUTRO	Mais de 20% a 30% do corpo docente participa de comitês de avaliação
N1		20% ou menos do corpo docente participa de comitês de avaliação, sendo aceitável até a participação de um único docente

6.2.3 Ter docentes participando em cargos políticos de modo constante (CFC, CRC) ... Ter docentes participando em cargos políticos (docente/coordenação 105)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Participação em cargos políticos ao nível nacional em todos os mandados
N4	BOM	Participação em cargos políticos regionais em todos os mandados
N3		Participação em cargos políticos nacionais ou regionais a cada 2 mandatos
N2		Participação em cargos políticos nacionais ou regionais a cada 3 mandatos
N1	NEUTRO	Não ter

6.2.4 Incentivar envolvimento corpo docente com a CAPES ... Não ter (docente/coordenação 51)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		Mais de 40% do corpo docente tem envolvimento com a CAPES
N4	BOM	Mais de 30% a 40% do corpo docente tem envolvimento com a CAPES
N3		Mais de 20% a 30% do corpo docente tem envolvimento com a CAPES
N2		20% ou menos do corpo docente tem envolvimento com a CAPES, sendo aceitável até a participação de um único docente
N1	NEUTRO	Não ter docentes envolvidos com a CAPES

6.3 Ser bem conceituado

6.3.1 Verificar se o corpo docente é reconhecido nacionalmente .... Não ser (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		70% ou mais dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em eventos nacionais da área
N4	BOM	50% a 69% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em eventos nacionais da área
N3		30% a 49% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em eventos nacionais da área
N2	NEUTRO	Menos de 30% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em eventos nacionais da área
N1		Não ser reconhecido nacionalmente

## 6.3.2 Verificar se o corpo docente é reconhecido internacionalmente ... Não ser (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		70% ou mais dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários
N4	BOM	50% a 69% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários
N3		30% a 49% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários
N2	NEUTRO	Menos de 30% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários
N1		Não ser reconhecido nacionalmente

## 6.3.3 Verificar se o corpo docente é reconhecido regionalmente ... Não ser (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		70% ou mais dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos regionais com entidade organizadora
N4	BOM	50% a 69% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos regionais com entidade organizadora
N3		30% a 49% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos regionais com entidade organizadora
N2	NEUTRO	Menos de 30% dos docentes são convidados a participar de: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos regionais com entidade organizadora
N1		Não ser reconhecido nacionalmente

## 6.4 Marca – Existir formatações das apresentações de modo padrão (logo) ... Aceitar que apenas algumas formatações das apresentações sejam realizadas de modo padrão (logo) (coordenação)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4		70% ou mais dos eventos as formatações das apresentações matem um padrão (logo)
N3	BOM	50% a 69% dos eventos as formatações das apresentações matem um padrão (logo)
N2		30% a 49% dos eventos as formatações das apresentações matem um padrão (logo)
N1	NEUTRO	Menos de 30% dos eventos as formatações das apresentações matem um padrão (logo)

## 6.5 Inserção social

## 6.5.1 Buscar cooperação entre programas com níveis de consolidação diferenciados ... Não buscar (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N4	BOM	No último ano houve cooperação entre o PPGC e programas com níveis de consolidação diferenciados
N3		No último biênio houve cooperação entre o PPGC e programas com níveis de consolidação diferenciados
N2	NEUTRO	No último triênio houve cooperação entre o PPGC e programas com níveis de consolidação diferenciados
N1		Não houve cooperação entre o PPGC e programas com níveis de consolidação diferenciados

## 6.5.2 Verificar se o programa forma mestrados qualificadas para o desenvolvimento cultural ... Não forma (docente/coordenação 85) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N5		50% ou mais dos alunos do programa ou que terminaram o mestrado nos últimos dois anos foram convidados a participar como: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários, externos UFSC ou instituições que possuem vínculo
N4	BOM	De 30% a 49% dos alunos do programa ou que terminaram o mestrado nos últimos dois anos foram convidados a participar como: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários, externos UFSC ou instituições que possuem vínculo
N3		De 20% a 29% dos alunos do programa ou que terminaram o mestrado nos últimos dois anos foram convidados a participar como: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários, externos UFSC ou instituições que possuem vínculo
N2	NEUTRO	De 10% a 19% dos alunos do programa ou que terminaram o mestrado nos últimos dois anos foram convidados a participar como: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários, externos UFSC ou instituições que possuem vínculo
N1		Menos de 10% dos alunos do programa ou que terminaram o mestrado nos últimos dois anos foram convidados a participar como: coordenadores de mesa, debatedores ou proferir palestras em congressos e seminários, externos UFSC ou instituições que possuem vínculo

6.5.3 Verificar se o programa forma pessoas que contribuem para aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social ... Não forma (coordenação) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 40% dos trabalhos publicados por alunos do programa até dois anos após a defesa apresentaram contribuição para o aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social
N5	BOM	Mais de 30% a 40% dos trabalhos publicados por alunos do programa até dois anos após a defesa apresentaram contribuição para o aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social
N4		Mais de 20% a 30% dos trabalhos publicados por alunos do programa até dois anos após a defesa apresentaram contribuição para o aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social
N3		Mais de 10% a 20% dos trabalhos publicados por alunos do programa até dois anos após a defesa apresentaram contribuição para o aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social
N2	NEUTRO	10% ou menos dos trabalhos publicados por alunos do programa até dois anos após a defesa apresentaram contribuição para o aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social, desde de que tenha havido alguma publicação com este perfil
N1		Não houveram trabalhos publicados por alunos do programa até dois anos após a defesa apresentaram contribuição para o aprimoramento gestão pública ou redução da dívida social

6.5.4 Verificar se o programa forma docentes que atuam em região carente de mestres e doutores ... Não forma docentes que atuem nestas regiões (docente/coordenação 90) (CAPES)

Níveis	Níveis de ancoragem	Descrição
N6		Mais de 50% dos alunos que concluíram o mestrado atuam em regiões carentes de mestres e doutores
N5	BOM	Mais de 40% a 50% dos alunos que concluíram o mestrado atuam em regiões carentes de mestres e doutores
N4		Mais de 30% a 40% dos alunos que concluíram o mestrado atuam em regiões carentes de mestres e doutores
N3		Mais de 20% a 30% dos alunos que concluíram o mestrado atuam em regiões carentes de mestres e doutores
N2	NEUTRO	20% ou menos dos alunos que concluíram o mestrado atuam em regiões carentes de mestres e doutores, desde de que tenha havido alguma atuação em regiões carentes
N1		Não houve atuação de alunos que concluíram o mestrado em regiões carentes de mestres e doutores



## ANEXO A – Critérios de avaliação trienal 2004-2006

### FICHA DE AVALIAÇÃO TRIÊNIO 2004-2006

#### PROGRAMAS/CURSOS ACADÊMICOS – ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E TURISMO

Versão 31/08/2006

Obs: A Capes deverá contar com duas fichas de avaliação: uma para os programas e cursos acadêmicos e outra para cursos profissionais. Esta Ficha aplica-se apenas aos cursos acadêmicos.

#### Orientações do CTC – Reunião de 07/06/2006 – sobre a Nova Ficha de Avaliação

**1.** A nova Ficha faz parte do esforço que vem sendo desenvolvido pela Capes no sentido de ajustar e atualizar seu sistema de Avaliação à realidade e às perspectivas de desenvolvimento da pós-graduação nacional. Vencidas as etapas finais de concepção da nova Ficha, sua adoção será um avanço importante para a atuação da Capes, uma vez que os quesitos e itens que compõem esse instrumento especificam os aspectos a serem considerados na avaliação do desempenho dos Programas de uma forma mais simples e objetiva e melhor definida e sistematizada do que o fazia o antigo modelo.

**2.** A utilização da nova Ficha pelas Comissões de Área deverá ser orientada pelo propósito de dar cumprimento aos seguintes princípios que a Capes vem imprimindo ao processo de avaliação:

- A garantia de uma base de uniformidade e de padronização do processo de avaliação, o que pressupõe a observância, por todas as Áreas, dos pontos básicos para esse fim definidos pelo CTC;
- A ampliação do nível de integração das Áreas no âmbito de sua respectiva Grande Área, estabelecendo-se, sob a coordenação dos Representantes de Grande Área, as bases para a harmonização dos conceitos e orientações a serem por elas adotados.
- O atendimento das especificidades de cada Área, respeitado o estabelecido pelo CTC e o acordado no âmbito da respectiva Grande Área.

**3.** Caberá a cada Área definir a proposta de detalhamento da Ficha de Avaliação a ser por ela adotada, respeitadas as orientações definidas pelo CTC, contidas neste documento. Tal proposta será submetida à apreciação e aprovação deste colegiado e, posteriormente, divulgada pela Capes.

**4.** Os aspectos a seguir apresentados deverão ser observados por todas as Áreas na definição de suas propostas de detalhamento da nova Ficha de Avaliação.

4.1. Sobre os quesitos:

**a)** A Ficha de Avaliação é composta de cinco quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; Inserção Social. Complementa a definição dos cinco quesitos, texto correspondente aos “Critérios para a atribuição das notas “6” e “7”.

**b)** Não será atribuído peso ao quesito 1: Proposta do Programa. Os itens desse quesito deverão, porém, ser objeto de apreciação criteriosa pela Comissão de Área sobre a situação do Programa no que diz respeito aos aspectos por eles focalizados. Tais orientações deverão conter as orientações, sugestões ou advertências que a Comissão julgar pertinentes, os destaques sobre os aspectos inovadores da metodologia ou dos procedimentos de ensino adotados pelo Programa e as observações sobre o fato de estarem ou não devidamente atualizados os componentes da proposta do Programa. Além disso, aos itens desse quesito deverão ser consignados atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente.

**c)** O quesito 5, Inserção Social, tem seu peso definido pelo CTC: 10%, a ser aplicado por todas as Áreas.

**d)** Os três outros quesitos (II, III e IV) têm um peso inicial proposto pelo CTC de 30% para cada um deles. Admite-se, porém, que cada área, de acordo com os entendimentos que vierem a ser estabelecidos no âmbito de sua Grande Área, apresente sua proposta de peso para esses quesitos, respeitado o seguinte limite: variação de até cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, no peso proposto de 30%. Isto equivale a dizer que, para os três quesitos indicados, é admitida a atribuição de um peso individual dentro da faixa de 25% a 35%, desde que a soma deles seja 90%.

4.2. Sobre o conteúdo dos itens de cada quesito:

**a)** Caberá a cada área, dentro do acordado no âmbito de sua Grande Área, detalhar os aspectos ou indicadores correspondentes a cada item e a forma como tais aspectos ou indicadores serão por ela tratados na realização da avaliação.

**b)** Cada Área poderá, se o desejar, incluir em sua proposta novo item para atender às especificidades do desempenho dos programas a ela vinculados.

4.3. Sobre a atribuição de peso aos itens:

**a)** Caberá à Área, em sua proposta de detalhamento de sua Ficha de Avaliação, indicar o peso a ser atribuído aos itens de cada quesito.

**b)** A proposta da Área poderá também incluir, desde que devidamente justificada, sugestão de ser zerado item definido pelo CTC, mas que julga não se ajustar às suas especificidades.

Sobre a coerência entre os atributos de itens e quesitos:

**a)** Quando da realização da avaliação, o atributo final consignado pela Comissão de Área a um determinado quesito (Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente) deverá ser consistente com aqueles imputados aos itens que o compõem, considerados os pesos a estes correspondentes, (sugeridos na proposta da Área de detalhamento da Ficha e aprovados, em última instância, pelo CTC).

**b)** A nota final do Programa, por sua vez, também deverá ser consistente com os atributos imputados aos diferentes quesitos, considerados os pesos a estes correspondentes (sugeridos na proposta da Área de detalhamento da Ficha e aprovados, em última instância, pelo CTC).

Brasília, 07 de junho de 2006

Período/Ano-Base:  
Área de Avaliação:  
Programa:  
Instituição:  
Município:

Cursos	Início	Dados disponíveis na <i>Coleta de Dados</i>
mestrado		
doutorado		

Comissão de Avaliação - Consultores

Brasília, .....

### QUESITO I

Proposta do Programa **È** (SEM ATRIBUIÇÃO DE PESO AO QUESITO)

Orientação do CTC:

A Comissão de Área deverá se manifestar sobre a situação do programa no que diz respeito aos itens do quesito e apresentar as orientações, sugestões ou advertências que julgar pertinentes.

Nessa apreciação qualitativa, a Comissão de Área deverá buscar identificar e enfatizar a existência ou não de aspectos inovadores na proposta, na metodologia ou nos procedimentos de ensino adotados pelo programa, bem como de aspectos relativos à atualização ou não dos componentes da proposta de curso.

a) Síntese da avaliação.

Ítems <sup>1)</sup>	Avaliação <sup>2)</sup>
1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	
2 Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	
3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.	
4 Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.	
Comissão	

<sup>1)</sup> O detalhamento dos itens será formalizado após a aprovação pelo CTC da proposta elaborada pela área, em consonância com as orientações gerais definidas no âmbito de sua grande área.

<sup>2)</sup> Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

#### **Orientações gerais da Comissão quanto ao Quesito:**

A(s) **área(s) de concentração** visa(m) apontar, de maneira clara, a área do conhecimento do Programa, os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação esperada. As **linhas de pesquisa** devem expressar a especificidade de produção de conhecimento da respectiva área de concentração, ou seja, representar um recorte específico e bem delimitado desta. O corpo docente permanente deve ser capaz de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa. Cada linha de pesquisa deve contar com a participação de, no mínimo, quatro docentes permanentes. As disciplinas devem estar alinhadas às linhas de pesquisa.

A **estrutura curricular** apresenta um núcleo de disciplinas de tratamento metodológico dos temas, bem como disciplinas com conteúdos relacionadas às linhas de pesquisa. A ementa - síntese ou sumário dos conteúdos temáticos a serem trabalhados em cada disciplina deve indicar o foco teórico da abordagem prevista e o estado da arte no tema. A bibliografia indicada nas disciplinas deve representar uma listagem básica de referências, contendo livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte no tema, conforme o nível do Curso. O curso de mestrado deve contemplar um mínimo de 24 créditos, equivalentes a 360 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes. O curso de doutorado deve contemplar um mínimo de 36 créditos, equivalentes a 540 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes.

Os relatórios de desempenho do Programa devem evidenciar: a) que a instituição está disponibilizando salas de aula e demais recursos administrativos e físicos necessários à condução das atividades letivas e ao seu adequado funcionamento; b) a existência e a adequação de laboratórios e bibliotecas, caracterizando o acervo em termos do número de livros, de periódicos e áreas nas quais estes se concentram. Esses recursos devem atender às necessidades do Programa e das pesquisas dos docentes e discentes. A instituição deve prover recursos adicionais, como assinaturas de bases de dados, ou formas especiais de acesso eletrônico à produção da área.

É desejável que o Programa tenha financiamento ou apoio de entidades externas para o seu desenvolvimento, tais como as agências de fomento a pesquisa – de nível regional, nacional e internacional – e de empresas em geral.

O Programa deve destacar em seus relatórios de desempenho: a) informações relativas à sua **relevância e impacto regional, nacional ou internacional de sua atuação** na formação de mestres e doutores; b) os **convênios de cooperação** ativos, relevantes de âmbito nacional, no caso de mestrado e de âmbito internacional, no caso de curso de doutorado, e que c) promove cooperação tecnológica ou científica relevante e efetiva com outras instituições.

O Programa deve indicar, ainda, nos relatórios de desempenho: a) os requisitos de entrada e os procedimentos de seleção de alunos, a regularidade prevista para o ingresso (semestral, anual, bi-anual, entre outras) e número de ingressantes por vez; b) os procedimentos relativos ao **credenciamento e renovação de credenciamento de docentes**.

Considerando ser papel de programas de pós-graduação a formação de docentes e dada a carência de professores qualificados no Brasil, constitui aspecto relevante na avaliação as atividades inovadoras e diferenciadas conduzidas pelo Programa na formação de docentes.

b. Apreciação da Comissão.

#### II - CORPO DOCENTE (Peso: 30%)

a. Síntese da avaliação:

Ítems <sup>1)</sup>	Pesos	Avaliação <sup>2)</sup>
1 Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15%	
2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.	25%	
3 Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	20%	
4 Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10%	
5 Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.	10%	
6 Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	20%	

Comissão	100%	
----------	------	--

<sup>1)</sup> O detalhamento dos itens será formalizado após a aprovação pelo CTC da proposta da área, em consonância com as orientações gerais no âmbito de sua grande área.

<sup>2)</sup> Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

#### **Orientações da Comissão quanto ao Quesito, que terá avaliação tipicamente qualitativa.**

**Item 1.** Verificar se a formação dos docentes é diversificada quanto a ambientes e instituições; valorizar os indicadores de atualização da formação e de intercâmbio com outras instituições; avaliar aspectos como: experiência e projeção nacional e internacional, participação em comissões especiais, premiações e outras atividades consideradas relevantes na área. Verificar se há processos de avaliação dos docentes na IES, bem como se existem critérios e procedimentos para credenciamento de orientadores de mestrado e de doutorado.

É recomendável que núcleo docente permanente (NDP) de um Programa seja egresso de diferentes programas de pós-graduação, apresentando relativa heterogeneidade na formação acadêmica. Nos casos em que houver concentração superior a 40% de docentes titulados em nível de doutorado por um mesmo programa de pós-graduação, recomenda-se fortemente a participação desses docentes em estágios de pós-doutorado em outros programas, de forma a diminuir a influência desta endogenia acadêmica.

Os títulos de doutorado obtidos no exterior devem ser **revalidados** no Brasil, conforme determina a Resolução CNE/CES nº 001/2001.

O item será avaliado considerando-se a proporção de docentes permanentes do Programa que possuem experiência relevante, nos termos acima descritos, conforme proporções adiante indicadas:

Conceito	Proporcionalidade (%)
MB	Maior ou igual 80
B	Entre 70 e 79
R	Entre 61 e 69
F	Entre 51 e 59
D	Menor ou igual a 50

**Item 2.** Análise da trajetória da equipe de docentes permanentes, identificando eventuais oscilações em sua composição e nível de qualificação. Atentar para mudanças que possam expressar queda da qualidade da equipe ou falta de respaldo da IES ao programa.

O corpo docente pode ser constituído de docentes permanentes, colaboradores e visitantes, conforme Portaria CAPES 068/2004. Devem compor o núcleo docente permanente (NDP) no mínimo oito professores, no caso de mestrado e no mínimo 12 professores, no caso de doutorado. Todos os docentes devem ter título de doutor e atuarem em áreas de especialização consistentes e coerentes com as áreas de concentração e linhas de pesquisa do Curso. **Os docentes permanentes devem possuir vínculo de emprego (empregado CLT ou servidor público) em regime mínimo de 40 horas semanais com a IES mantenedora do Curso.**

Consideradas as especificidades do Programa, pode fazer parte do respectivo NDP, até o limite máximo de 30% do número total de docentes, profissional com doutorado que se enquadre em uma das seguintes condições: i) receba bolsa de fixação de docente ou pesquisador de agência federal ou estadual de fomento; ii) na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenha firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do programa; iii) tenha sido cedido, por convênio formal, para atuar como docente do programa e dedique a este pelo menos 20 horas semanais; iv) mantenha vínculo de emprego inferior a 40 horas semanais com a instituição mantenedora do Curso, e vínculo com outra organização, desde que os dois vínculos não ultrapassem 60 horas semanais; e v) tenha vínculo de trabalho em regime de 40 horas semanais com a instituição mantenedora em cargo técnico relacionado à área do Curso.

O limite mínimo de oito docentes permanentes para curso de mestrado e de 12 docentes para curso de doutorado, com 40 horas semanais ou 40 horas semanais com dedicação exclusiva de vínculo de emprego, compondo o NDP do Programa deve ser respeitado. Por exemplo, em um curso de mestrado com doze docentes, no mínimo nove deverão ter dedicação de 40 horas semanais e os três restantes podem estar enquadrados nas condições descritas no parágrafo anterior.

Um mesmo professor pode atuar como docente permanente em até dois programas de pós-graduação, nas seguintes situações: i) se ambos os programas forem mantidos pela mesma instituição; e ii) se os programas forem mantidos por consórcio de duas ou mais IES, reconhecidos como tal pela CAPES. A proporção máxima admitida de dupla participação de docentes é de 50% do corpo docente permanente. Em casos de desequilíbrios regionais e de sub-áreas de conhecimento, devidamente justificadas pelo Programa, admite-se que mais de metade do corpo docente permanente atue em dois programas da mesma IES.

A participação de um professor em curso de mestrado profissional integrante de um programa acadêmico não se configura como dupla participação.

Avalia-se, nesse item, a proporcionalidade do NDP em relação ao total de docentes do Programa considerando os seguintes parâmetros:

Conceito	Proporcionalidade (%)
MB	Maior que 70
B	Entre 61 e 70
R	Entre 51 e 60
F	Entre 40 e 50
D	menor que 40

**Item 3.** Análise da compatibilidade do corpo docente em relação às áreas de concentração e perfil do Programa, visando à identificação de eventuais fragilidades ou dependência de membros externos.

Nesse item avalia-se a especialidade e adequação do NDP em relação à proposta do programa. Para tanto, verifica-se em que medida o perfil desse núcleo é compatível com a Proposta do Programa. Não se trata de verificar se o NDP tem formação específica em Administração, Contabilidade ou Turismo, conforme a sub-área do Programa, e sim se esse núcleo tem atuação, em pesquisa e docência, compatível com o tipo de profissional que o Programa se propõe a formar. Os parâmetros básicos são:

Conceito	Proporcionalidade (%)
MB	Maior ou igual 80
B	Entre 70 e 79
R	Entre 61 e 69
F	Entre 51 e 59
D	Menor ou igual a 50

**Item 4.** Análise da atuação dos docentes permanentes em atividades de docência na pós-graduação. Cada docente permanente deve ser responsável por, ao menos, uma carga de 45 horas-aula anuais no Programa. Para avaliar esse item verifica-se a proporção de docentes do NDP que possuem essa carga anual.

Conceito	Proporcionalidade (%)
MB	Maior ou igual 90
B	Entre 80 e 89
R	Entre 70 e 79
F	Entre 60 e 69
D	Menor ou igual a 60

**Item 5.** Avalia-se, nesse item, a participação dos docentes nas atividades de ensino na graduação e de iniciação científica. Considerar as implicações positivas dessa participação, e também os efeitos negativos, sob a ótica das necessidades e interesses do Programa, decorrente de eventual excesso de dedicação dos docentes a tais atividades. Nesse caso avalia-se a proporção de docentes permanentes que atuam no ensino de graduação e na orientação de bolsista de iniciação científica e trabalhos de conclusão de cursos de graduação. A avaliação do item obedecerá à seguinte tabela de proporcionalidade de docentes do NDP que possuem essas atividades, em relação ao total do NDP.

Conceito	Proporcionalidade (%)
MB	Maior ou igual 90
B	Entre 80 e 89
R	Entre 70 e 79
F	Entre 60 e 69
D	Menor ou igual a 60

**Item 6.** Verificar as formas e o impacto da atuação dos docentes em pesquisa. Considerando-se o perfil da área, o leque de oportunidades disponíveis para seus programas, de acordo com suas respectivas subáreas ou especialidades e com a região ou unidade da federação em que se localizem, valorizar os indicadores da capacidade dos docentes de terem destacada a qualidade de suas contribuições como pesquisadores e de obterem os meios para o desenvolvimento de suas atividades de pesquisa, como, por exemplo: obtenção de bolsa de produtividade do CNPq, captação de recursos públicos ou privados, participação em programas ou projetos especiais.

É desejável que pelo menos 25% do NDP, no caso de mestrado e de 50% no caso de doutorado: a) participe de algum intercâmbio acadêmico e tecnológico com outras instituições de ensino ou pesquisa; b) deve já ter recebido algum financiamento para pesquisa concedido por órgão de fomento nacional ou regional, ou da própria instituição mantenedora, quando esta possuir histórico de desenvolvimento tecnológico na área em foco ou áreas correlatas.

O programa deve ter no mínimo um grupo de pesquisa, no caso de mestrado e dois, no caso de doutorado, registrados na Plataforma Lattes do CNPq. Cada professor do corpo docente permanente deve ser responsável pela coordenação de pelo menos um projeto de pesquisa. Os projetos de pesquisa devem ser coerentes com a especialização dos docentes, com as linhas de pesquisa do programa e com sua(s) área(s) de concentração e o tipo de formação pretendida. Os projetos de pesquisa devem estar distribuídos de maneira equilibrada entre os docentes e todos os docentes do NDP devem participar de projetos de pesquisa do Programa. Os grupos e projetos de pesquisa do Programa devem ser consistentes com suas **linhas de pesquisa**.

Nesse item avalia-se a proporção do NDP envolvida em coordenação e execução de projetos de pesquisa, conforme adiante indicado.

Conceito	Proporcionalidade (%)
MB	Maior ou igual 90
B	Entre 80 e 89
R	Entre 70 e 79
F	Entre 60 e 69
D	Menor ou igual a 60

Além da relação acima mencionada, o conceito MB deverá ser atribuído ao item 6 somente quando todos os docentes permanentes forem responsáveis pela coordenação de pelo menos um projeto de pesquisa e participarem de outros projetos de forma equilibrada de modo não caracterizar excessiva concentração.

b. Apreciação da Comissão:

### III - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES $\hat{=}$ (Peso: 25%)

OBS: Os itens deste quesito devem ser considerados separadamente para Mestrado e Doutorado.

a. Síntese da avaliação.

Ítems <sup>1)</sup>	Pesos	Avaliação <sup>2)</sup>
1 Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20%	
2 Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15%	
3 Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	10%	
4 Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.	20%	
5 Qualidade das Teses e Dissertações. Outros Indicadores.	20%	
6 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas da Capes e do CNPq titulados.	15%	
Comissão	100%	

<sup>1)</sup> O detalhamento dos itens será formalizado após a aprovação pelo CTC da proposta elaborada pela área, em consonância com as orientações gerais definidas no âmbito de sua grande área.

<sup>2)</sup> Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

#### Orientações gerais da Comissão quanto ao Quesito.

**Item 1.** Será avaliado o percentual de titulados no ano-base considerando-se o número de discentes no final do ano-anterior. Esses cálculos são aplicáveis para cursos de doutorado com cinco anos ou mais de funcionamento e para cursos de mestrado com três anos ou mais de funcionamento.

Serão utilizados as seguintes proporções de titulações por ano:

Conceito	Proporção Mestrado	Proporção Doutorado
MB	40% ou mais	25% ou mais
B	36% a 39%	22% a 24%
R	30% a 35%	18% a 21%
D	Menos de 30%	Menos de 18%

**Item 2.** Considera-se adequada uma média, em regime estacionário, de um máximo de oito orientandos por docente permanente (média entre os docentes), sem distinção de nível – mestrado ou doutorado. Considerar a soma de orientandos nos casos de docentes que atuam em dois programas. Para o cálculo do item considera-se o total de alunos no final do ano-base dividido pelo número de docentes permanentes. A situação ideal é alcançada quando a distribuição de orientandos por orientador apresenta uma distribuição equilibrada.

Conceito	Discentes por orientador do NDP
MB	Até 08
D	Mais de 08

**Item 3.** Avalia-se a participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do Programa, referenciada no Qualis. Considera-se o percentual de discentes autores nos trabalhos publicados em relação ao número de discentes do programa no final do ano anterior. Este item é aplicável para mestrados com mais de dois anos de funcionamento e doutorados com mais de três anos de funcionamento. Admite-se, neste item, publicação gerada até dois anos após a titulação de mestrado e de até três anos após a titulação de doutorado. A autoria conjunta com alunos de graduação é valorizada qualitativamente.

Conceito	Proporção de discentes autores	
	Mestrado	Doutorado
MB	Maior que 25%	Maior que 40%
B	Entre 20% e 24,9 %	Entre 30% e 39,9%
R	Entre 15% e 19,9%	Entre 20% e 29,9%
F	Entre 10% e 14,9%	Entre 10% e 19,9%
D	Menor que 10%	Menor que 10%

**Item 4.** Considera-se uma situação adequada quando 80% ou mais das teses e 50% ou mais das dissertações gerarem publicações referenciadas no Qualis. Inclui as produções de até dois anos após conclusão do mestrado e de até três anos após conclusão do doutorado.

Conceito	Mestrado	Doutorado
MB	Maior que 50%	Maior que 80%
B	Entre 40% e 50%	Entre 60% e 80%
R	Entre 30% e 40%	Entre 40% e 60%
F	Entre 20% e 30%	Entre 30% e 40%
D	Menor que 20%	Menor que 30%

**Item 5.** Considera-se Muito Bom quando: a) as comissões incluam participação de examinadores externos ao Curso, no caso de mestrado e de examinadores externos à IES no caso de doutorado; b) todos os membros das comissões examinadoras tenham o título de doutor e atuem como docentes em programas de pós-graduação credenciados na CAPES ou como pesquisadores em institutos de pesquisa da respectiva área temática; c) 80% ou mais das dissertações e teses sejam vinculadas às linhas de pesquisa do Programa.

Admite-se que até 20% dos trabalhos finais de mestrado e de doutorado não apresentem vínculo claro com as linhas de pesquisa, de modo a permitir o desenvolvimento de novas linhas de pesquisa.

**Item 6.** Os prazos médios de conclusão de curso, para o Padrão Muito Bom, para bolsistas e não-bolsistas são: até 30 meses para mestrado e até 54 meses para doutorado. A avaliação do item será realizada conforme adiante indicado.

Conceito	Tempo médio de titulação Mestrado	Tempo médio de titulação Doutorado
MB	Até 30 meses	Até 54 meses
B	De 30 a 31 meses	De 54 a 55 meses
R	De 32 a 33 meses	De 55 a 56 meses
D	Mais de 33 meses	Mais de 56 meses

b. Apreciação da Comissão:

#### QUESITO IV - PRODUÇÃO INTELECTUAL e Peso: 35%.

a. Síntese da avaliação.

Ítems <sup>1)</sup>	Pesos	Avaliação <sup>2)</sup>
1 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%	
2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	20%	
3 Outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.).	15%	
4 Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	Não se aplica	
5 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de "alto impacto".	15%	
Comissão		

<sup>1)</sup> O detalhamento dos itens será formalizado após a aprovação pelo CTC da proposta elaborada pela área, em consonância com as orientações gerais definidas no âmbito de sua grande área.

<sup>2)</sup> Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

**Orientações gerais da Comissão quanto ao Quesito.**

Somente será considerada, nesse quesito, a produção de autoria de docentes permanentes do Programa, seja esta compartilhada ou não com outros autores, por exemplo, alunos, ex-alunos, pesquisadores de outros programas etc.

**Item 1.** Para avaliação desse item será calculada a pontuação média por docente permanente nos termos dos quadros 1 e 2, a seguir.

Quadro 1. Pontuação de produção bibliográfica segundo o tipo e nível da produção

NATUREZA DA PRODUÇÃO E VEÍCULO	2004-2005		2006	
	Nível	Pontos	Nível	Pontos
ARTIGO EM PERIÓDICO INTERNACIONAL	A	25	A	24
	B	12	B	16
	C	8	C	8
ARTIGO EM PERIÓDICO NACIONAL	A	12	A	12
	B	8	B	8
	C	5	C	5
ARTIGO EM PERIÓDICO LOCAL	A	8	A	6
	B	5	B	4
	C	1	C	2
TRABALHO COMPLETO PUBLICADO EM ANAIS	A	7	A	3
	B	3	B	1
	C	1	-	-
LIVRO PUBLICADO	A	20	A	24
	B	8	B	12
	C	-	C	6
AUTORIA DE CAPÍTULO E ORGANIZAÇÃO DE COLETÂNEA	A	8	A	8
	B	2	B	4
	C	-	C	2
RESENHA DE LIVRO PUBLICADO NO BRASIL	-	-	-	1

Quadro 2. Conceito da produção bibliográfica do Programa

CONCEITO	Nº MÉDIO DE PONTOS, POR ANO, POR DOCENTE PERMANENTE	
	2004-2005	2006
Muito Bom	Maior ou igual a 14	Maior ou igual a 12
Bom	Entre 10 e 14	Entre 9 e 12
Regular	Entre 7 e 10	Entre 5 e 9
Fraco	Entre 4 e 7	Entre 3 e 5
Deficiente	Menor que 4	Menor que 3

**Item 2.** Este item será avaliado segundo o disposto no Quadro 3.

Quadro 3. Conceitos da distribuição da produção bibliográfica de docentes permanentes

Conceito	Proporção de docentes permanentes que alcançaram 40 pontos de produção bibliográfica no triênio
Muito Bom	80% ou mais
Bom	Entre 70% e 80%
Regular	Entre 50% e 70%
Fraco	Entre 20% e 50%
Deficiente	Menos de 20%

**Item 3.** Avaliação qualitativa. Será analisada a produção técnica e tecnológica do Programa, sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico, âmbito de circulação e disseminação etc. São exemplos dessa produção: patentes depositadas ou registradas, aplicativos, produtos, tecnologias de gestão e softwares desenvolvidos com ou sem registro no INPI, relatórios de serviços técnicos, casos de ensino, consultorias e projetos executados, pareceres e perícias técnicas, planos elaborados, devidamente documentados, consultoria a agências de fomento ao ensino e pesquisa, atuação como avaliador de trabalhos submetidos a periódicos e eventos científicos, organização de evento científico, editoria científica.

**Item 4.** Não se aplica.

**Item 5.** Este item será avaliado segundo o disposto no Quadro 4. A publicação bibliográfica de alta impacto inclui: artigos publicados em periódicos com a seguinte classificação: Internacional, níveis A, B e C; Nacional, níveis A e B; livros e capítulos de livros, níveis A e B.

Quadro 4. Conceitos da produção qualificada de alto impacto

Conceito	Média de pontos no triênio, por docente permanente
Muito Bom	32 pontos ou mais
Bom	Entre 28 e 32 pontos
Regular	Entre 16 e 28 pontos
Fraco	Entre 08 e 16 pontos
Deficiente	Menos de 08 pontos.

b. Apreciação da Comissão:

QUESITO V – INSERÇÃO SOCIAL. Peso: 10%.

a. Síntese da avaliação:

Ítem <sup>1)</sup>	Pesos	Avaliação <sup>2)</sup>
1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60%	

2	Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	30%	
3	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	10%	
Comissão		100%	

<sup>1)</sup> O detalhamento dos itens será formalizado após a aprovação pelo CTC da proposta elaborada pela área, em consonância com as orientações gerais definidas no âmbito de sua grande área.

<sup>2)</sup> Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

#### Orientações da Comissão quanto ao quesito, que terá avaliação qualitativa.

**Item 1.** Serão analisados os seguintes impactos, com base em informações qualitativas e quantitativas fornecidas pelo Programa:

- educacional: contribuição para a formação de docentes. Valorizar fortemente os mestrados e doutorados interinstitucionais ofertados pelo Programa, em especial para outros programas localizados em regiões carentes de mestres e doutores.
- social – formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento;
- cultural – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo;
- tecnológico/econômico – contribuição para o desenvolvimento micro-regional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados; disseminação de técnicas e conhecimentos.

**Item 2.** Nesse item serão considerados as seguintes ações:

Participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos; participação em projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação na pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação, em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas (atuação de professores visitantes; participação em programas como “Casadinho”, PQI, Dinter/Minter e similares).

**Item 3.** Aspectos a serem considerados na avaliação desse item:

- manutenção de página Web para a divulgação, de forma atualizada, de seus dados internos, critérios de seleção de alunos, parte significativa de sua produção docente, financiamentos recebidos da Capes e de outras agências públicas e entidades privadas etc.
- garantia de amplo acesso a Teses e Dissertações, pela Web, conforme a Portaria Capes 13/ 2006, que torna obrigatória essa providência.

b. Apreciação.

#### CRITÉRIOS PARA A ATRIBUIÇÃO DAS NOTAS “6” E “7”

Introdução:

*A partir da reformulação do sistema de avaliação em 1998, os conceitos básicos que caracterizam o nível de desempenho dos programas/cursos reconhecidos pelo MEC são expressos pelas notas e atributos “5” (Muito Bom), “4” (Bom) e “3” (Regular). As notas “6” e “7” são reservadas para os programas enquadrados como conceito “5” na primeira etapa de realização da avaliação trienal que apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência e que tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação ao dos demais programas.*

*No processo, ora em curso, de redefinição da Ficha de Avaliação, a aplicação dos cinco quesitos e respectivos itens desta Ficha permitirá às Comissões de Área avaliar o desempenho dos programas e atribuir-lhes as notas de 1 a 5.*

*No que diz respeito aos critérios que servirão de base para a identificação dos programas que, em relação aos demais programas de alto nível de sua área e no contexto da pós-graduação nacional, apresentem um diferencial de desempenho que lhes permita ser contemplados com as notas 6 ou 7, ganha relevo o atendimento, concomitante, de um conjunto de exigências expressos pela seguinte denominação geral:*

#### **DIFERENCIAIS DE ALTA QUALIFICAÇÃO E DESEMPENHO E DE FORTE LIDERANÇA NACIONAL DO PROGRAMA.**

*Os itens abaixo indicados delineiam os principais aspectos que vêm sendo apontados como possíveis bases para a identificação de programas que atendam a tais exigências e que, por isso, seriam elegíveis para os dois conceitos mais altos atribuídos pela Capes: o “6” e o “7”.*

a. Síntese da avaliação.

Ítems <sup>1)</sup>	Pesos	Avaliação <sup>2)</sup>
1	50	
2	25	
3	25	
Comissão		

<sup>1)</sup>

<sup>2)</sup>

#### Orientações da Comissão quanto ao quesito.

**Item 1.**

Conceito 6: a) convênios internacionais ativos com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil e/ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais; b) 25% dos docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B, no triênio; c) oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais,



em especial para programas localizados em regiões carentes.

Conceito 7: a) convênios internacionais ativos com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil e/ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais; b) 40% dos docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B, no triênio; c) oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais, em especial para programas localizados em regiões carentes.

**Item 2.** Avaliação qualitativa, considerando os seguintes aspectos:

**a) Nível de consolidação do programa como formador de recursos humanos e não apenas como importante centro de produção de pesquisa:**

**Verificar se o programa já tem uma posição consolidada na formação de doutores; em que nível explora seu potencial de formação de recursos humanos – relação entre sua contribuição para a pesquisa e a utilização dessa competência como oportunidade para a formação de recursos humanos de alto nível.**

**b) Liderança nacional na nucleação de programas de PG e de grupos de pesquisa.**

Verificar se o programa em contribuição relevante, destacada dos demais programas da área, na nucleação de grupos de pesquisa ou de pós-graduação no Brasil – isto é, se ele formou doutores que desempenham papel significativo em outros cursos de pós-graduação ou em grupos de pesquisa ativos [na região – tendência para o conceito 6 – e em âmbito nacional – tendência para 7]

**Item 3.** Avaliação qualitativa considerando os seguintes aspectos:

Análise de ações e formas inovadoras na pesquisa e na formação de mestres e doutores;

Papel do Programa como pólo de atração para a realização (objeto do desejo) dos projetos de estágios seniores ou pós-doutorais ou de atividades similares, se tem atraído alunos para doutorados sanduíche.

b. Apreciação.

### **REQUISITOS MÍNIMOS PARA ATRIBUIÇÃO FINAL DE CONCEITOS A PROGRAMAS**

#### **CONCEITO 3**

- Proposta ADEQUADA
- Conceito REGULAR em Corpo Docente e Produção Intelectual
- Avaliação Global REGULAR.

#### **CONCEITO 4**

- Proposta ADEQUADA
- Conceito BOM em Corpo Docente e Produção Intelectual
- Avaliação global BOM

#### **CONCEITO 5**

- Proposta ADEQUADA
- Conceito BOM em Corpo Docente e MUITO BOM Produção Intelectual
- Produção bibliográfica qualificada definitiva (artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros) de, no mínimo, seis pontos anuais, em média, por docente permanente).
- Avaliação Global MUITO BOM
- 10% dos docentes permanentes classificados como bolsistas de produtividade em pesquisa no CNPq, ou como coordenadores de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externas à IES, de nível estadual, nacional ou internacional.

#### **CONCEITO 6.** Além do exigido de um Programa conceito 5:

- Programa com Doutorado, que tenha titulado doutores nos últimos cinco anos;
- Conceito MUITO BOM em Corpo Docente e Produção Intelectual;
- Inserção Internacional: convênios internacionais ativos com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil e/ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais;
- Pelo menos 25% dos docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B, no triênio;
- Atuação comprovada em atividades de apoio ao desenvolvimento de programas de pós-graduação em fase de consolidação;
- 20% dos docentes permanentes classificados como bolsistas de produtividade em pesquisa no CNPq, ou como coordenadores de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externas à IES, de nível estadual, nacional ou internacional.

#### **CONCEITO 7**

- Programas 6 com desempenho claramente diferenciado e em nível compatível com padrões internacionais no que diz respeito à produção intelectual e grau de inserção internacional;
- Pelo menos 40% dos docentes permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B no triênio;
- 40% dos docentes permanentes classificados como bolsistas de produtividade em pesquisa no CNPq, ou como coordenadores de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externas à IES, de nível estadual, nacional ou internacional.

QUALIDADE DOS DADOS E INFORMAÇÕES

a. Qualidade dos dados fornecidos e das informações disponíveis sobre o Programa.

Quesitos		Pesos	Coerência <sup>1)</sup>	Compleitude <sup>1)</sup>
I	Proposta do Programa			
II	Corpo Docente			
III	Corpo Discente, Teses e Dissertações			
IV	Produção Intelectual			
Comissão				

<sup>1)</sup> Atributos: Bom; Regular; Deficiente.

b. Apreciação.

Recomendações da Comissão ao Programa

Recomendação de Visita ao Programa

a. A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa.

Recomendação de Visita <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Opção: S - Sim; N - Não.

b. Em caso afirmativo, justificativa.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)