UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES À GESTÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL COM BASE NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NORTE AMERICANO E BRASILEIRO

Emerson Antônio Maccari

Orientador: Prof. Dr. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida

Co-Orientador: Prof. Dr. Edson Luiz Riccio

SÃO PAULO
2008

Profa. Dra. Suely Vilela
Reitora da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Azzoni
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Isak Kruglianskas
Chefe de Departamento de Administração

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

EMERSON ANTÔNIO MACCARI

CONTRIBUIÇÕES À GESTÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL COM BASE NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NORTE AMERICANO E BRASILEIRO

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida

Co-Orientador: Prof. Dr. Edson Luiz Riccio

SÃO PAULO

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Maccari, Emerson Antonio
Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro / Emerson Antonio Maccari -- São Paulo, 2008.
250 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2008
Bibliografia

1.Administração estratégica 2. Avaliação da educação 3. Avaliação de programas educacionais 4. Pós-graduação I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 658.4012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares que, apesar de estarem distantes em termos geográficos, estão sempre presentes, sendo o meu maior baluarte.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram co-responsáveis pela elaboração deste trabalho, seja na forma de orientação direta; co-orientação; supervisão; idéias; discussões; seja pela força e amizade que me destinaram nos momentos em que precisei.

Entre estas pessoas quero agradecer em especial:

Ao meu orientador, prof. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida, pela paciência na orientação e ajuda na definição das idéias ao longo do processo de elaboração desta tese. O senhor foi mais do que um orientador, foi um entusiasta do tema, o que exigiu um esforço ainda maior de minha parte.

Ao prof. Edson Luiz Riccio, co-orientador, pelo acompanhamento e orientação, principalmente, nas questões que envolveram o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação e idéias para as entrevistas nos Estados Unidos.

Ao prof. Thomas Brashear por ter me recebido e supervisionado nos Estados Unidos, ajudando no entendimento das questões culturais que influenciam a concepção e o uso do sistema de avaliação naquele país, e ainda auxiliou nos ajustes do instrumento de coleta de dados e empenhou-se no agendamento das entrevistas com os diretores dos programas pesquisados.

Ao prof. Leonel Cezar Rodrigues pela ajuda no direcionamento de muitas questões ao longo do trabalho. A cada conversa que temos sinto que tenho mais aprender com você principalmente nos assuntos que dizem respeito à pós-graduação e as questões sobre a avaliação.

Ao prof. Milton Campanario pela compreensão, empenho e apoio no processo de afastamento de minhas atividades na UNINOVE, possibilitando o tempo necessário para eu concluir a tese.

Agradeço à UNINOVE pelo investimento em minha formação durante todo o período do doutorado;

Ao prof. Edmilson de Oliveira Lima pela ajuda nas questões metodológicas, pela disponibilidade de material e pelas discussões que foram valiosas no momento da elaboração do método de pesquisa.

Ao prof. Izak kruglianskas pelo incentivo e ajuda na definição dos processos internos de um Programa de Pós-Graduação, sendo estes processos incorporados ao modelo implantado no PPGA/USP durante sua gestão.

Ao prof. Lindolfo Galvão de Albuquerque pelas contribuições dadas em relação à função de um Programa de Pós-Graduação para o atendimento dos *stakeholders*, que foram também incorporadas ao modelo.

Ao prof. Adalberto Américo Fischmann pela ajuda no entendimento dos conceitos e da formulação da missão e visão para um programa de pós-graduação. Adicionalmente, prof. Fischmann auxiliou na definição dos principais *stakeholders* de um programa de pós-graduação.

Ao prof. Silvio Aparecido Santos pela ajuda na disciplina "Seminários de Dissertação e Tese", o que possibilitou o direcionamento de muitas questões abordadas na tese.

À Antônio MacDowell de Figueiredo, professor do Programa de Engenharia Mecânica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que foi o mentor e responsável pela equipe da UFRJ que informatizou toda a CAPES na década de 1990. Agradeço, em especial, pela entrevista concedida em setembro de 2006, sobre como o sistema de avaliação foi concebido, sua implantação e objetivos.

À prof. Amélia Silveira, pela orientação nas questões envolvendo sistemas de avaliação e gestão universitária. Adiconalmente a prof. Amélia indicou e forneceu vasta literatura sobre o tema.

À Eloisa Aléssio pelas contribuições dadas sobre a estrutura de gestão acadêmica da Secretaria de Pós-Graduação do PPGA/USP.

Aos Amigos: André Rosas, Carlos Ercolin, Fernando Lenzi, Nildes Pitombo e Valeria Riscarolli pela amizade e incentivo durante todo o curso, fazendo com que os trabalhos e estudos não parecessem tão difíceis quanto realmente eram.

À Luciana Debatin pela esmera revisão de português e pela preocupação em fazer com que o trabalho ficasse o melhor possível.

Aos coordenadores dos programas de pós-graduação em Administração nos Estados Unidos pela participação nas entrevistas o que ajudou a entender o uso do sistema de avaliação da AACSB: Prof. Marc G. Weinberger e profa. Jane Giacobbe-Miller - University of Massachusetts Amherst - UMASS; Prof. Robert F Scherer - Cleveland State University – CSU; Prof. Daniel J. Miller - Central Connecticut State University – CCSU; e Prof. Charles Charles Brooks - Quinnipiac University - QU.

Aos coordenadores dos programas de pós-graduação em Administração no Brasil pela participação nas entrevistas, possibilitando com isso entender o uso do sistema de avaliação da CAPES: Prof. Lindolfo Galvão de Albuquerque - Universidade de São Paulo - USP; Prof. Luís Felipe Machado do Nascimento - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Profa. Maria José Carvalho de Souza Domingues – Universidade Regional de Blumenau – FURB e Prof. Milton de Abreu Campanario – Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

À CAPES pela bolsa de Estágio Doutoral que possibilitou a realização da pesquisa nos Estados Unidos no período de março a dezembro de 2007.

“É muito melhor arriscar coisas grandiosas, alcançar triunfo e glória, mesmo expondo-se à derrota, do que formar fila com pobres de espírito que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem nessa penumbra cinzenta, que não conhece vitória nem derrota”.

(Theodore Roosevelt)

RESUMO

O sistema brasileiro de avaliação de programas de pós-graduação vem evoluindo desde 1976, sendo considerado como um dos mais eficientes do mundo. Este sistema tem se mostrado essencial para a formação de recursos humanos de alto nível e para o desenvolvimento efetivo da ciência e tecnologia no País, pois, por meio de seus critérios e indicadores, ele permite avaliar a qualidade dos programas e apontar as áreas que o Estado deseja desenvolver. Este trabalho tem por objetivo propor contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do Brasil, com base nos sistemas de avaliação de pós-graduação norte-americano e brasileiro. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa em oito programas: quatro nos Estados Unidos, credenciados pela *Association to Advance Collegiate School of Business* (AACSB), e quatro no Brasil, reconhecidos e recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O método de pesquisa foi o estudo de casos múltiplos, baseado nos trabalhos de Eisenhardt (1989) e Yin (2003). A análise de dados seguiu as técnicas de agrupamento e de cluster sugeridas por Miles e Huberman (1994). Os principais resultados indicam diferenças na concepção e no uso dos sistemas pelos programas brasileiros e americanos. Por exemplo, nos Estados Unidos, os programas utilizam o sistema para assegurar o cumprimento da própria missão e atender a um padrão mínimo de qualidade. No Brasil, entretanto, os programas investem no aprimoramento da produção intelectual (qualidade e quantidade), na formação de alunos e na inserção social para cumprir com as exigências do sistema e obter maior nota. Contudo, propõe-se um o modelo de gestão que - além de atender aos requisitos do sistema de avaliação da CAPES - leve em consideração a realidade do programa e demais elementos importantes para seu contínuo aprimoramento, dentre eles, o plano estratégico, que abrange a missão e a visão; o egresso e as estratégias de acesso a recursos para melhor atender a seus *stakeholders.*

ABSTRACT

The Brazilian evaluation (or accreditation) system of graduate programs has been evolving since 1976 and it is considered as one of the most efficient in the world. This system has been shown to be essential for the formation of high-level human resources for the effective development of science and technology in the country. By means of its criteria and quality indicators, the newer system is capable of evaluating the quality of programs and to point to the areas that the State desires to develop. The goal of this research is to propose possible extensions to the current system to manage graduate programs in business field in Brazil, by comparing USA and Brazilian evaluation systems. This research was conducted in eight business school programs: four programs in the USA that are accredited by the Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB) and four Brazilian programs recognized by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). The method used was multiple case study analyses based on the work of Eisenhard (1989) and Yin (2003). For the analysis, we followed the cluster techniques of Miles and Huberman (1994). The results point to the conceptual difference in the use of evaluation systems among program in the USA and Brazil. For example, in the USA, programs use the system to assure that mission and minimum quality standards are met. In Brazil the evaluation system is used as a guide to increase and maintain the programs' overall evaluations. Further, in Brazil, the system is used to focus on areas of improvement in the quality and the quantity of intellectual production, students' rates or performance, and social development to achieve the stated goals of the programs and to increase the evaluate score. However, the model of management proposed in this study is intended to reach the requirements of CAPES evaluate system, but also to considerate the program reality and the other important elements for the program's continuous improvement. Among the suggestions are: a Strategic Plan, that encloses the mission and the vision of each program. Also, inclusion of the alumni (former students), and the strategies to develop and access financial resources to attend the various needs of the stakeholders.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES **18**
LISTA DE QUADROS **19**
LISTA DE TABELAS **20**
1 INTRODUÇÃO **21**
1.1 DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA 23
1.2 OBJETIVOS 25
1.2.1 Geral 25
1.2.2 Específicos 25
1.3 JUSTIFICATIVA 25
1.4 PRESSUPOSTO 27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **29**
2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 29
2.2 ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS 30
2.3 AVALIAÇÃO 32
2.3.1 O Estado Avaliador 33
2.3.2 Nova Dinâmica do Processo Avaliativo 34
2.4 PROCESSO DE AVALIAÇÃO 35
2.4.1 Elementos do Processo de Avaliação 35
2.4.1.1 Existência de Confiança e Expectativas 35
2.4.1.2 Coleta de Informações 36
2.4.2 Formulando um Plano de Avaliação 36
2.5 TIPOS DE AVALIAÇÃO 36
2.5.1 Experimental 37
2.5.2 Orientada aos Objetivos 38
2.5.3 Focada no Processo de Tomada de Decisão 39
2.5.4 Orientada ao Usuário 40
2.5.5 Responsiva 41
2.6 COMPARANDO AS ABORDAGENS DE PESQUISA 42
2.7 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO 43
2.8 ATRIBUTOS E PADRÕES DE AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS 44
2.9 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 47
2.9.1 Testes, Medições e Aferições para a Avaliação 48

2.9.2 Indicadores de Desempenho 48
2.10 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E OS MODELOS DE AVALIAÇÃO 49
2.10.1 Modelo 50
2.10.1.1 Modelo de Avaliação e a Qualidade do Processo Avaliativo 51
2.11 STAKEHOLDERS DA AVALIAÇÃO 53
2.12 FINANCIAMENTO DAS PESQUISAS 54
2.12.1 Financiamento das Pesquisas no Brasil 55
2.13 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL 56
2.14 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES 57
2.14.1 Processo de Avaliação 59
2.14.2 Princípios e Objetivos do Sistema de Avaliação da CAPES 61
2.14.3 Sistema de Avaliação por Fichas 63
2.14.4 Sistema de Indicadores de Resultados 63
2.14.5 Caderno de Indicadores de Resultado 64
2.14.6 Planilhas Específicas 64
2.14.7 Coordenadores de Área 65
2.15 PARÂMETROS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO - CAPES 66
2.15.1 Proposta do Programa 66
2.15.1.1 Área de Concentração, Linhas de Pesquisa e Projetos de Pesquisa 66
2.15.1.2 Coerência, Consistência e Abrangência da Estrutura Curricular 67
2.15.1.3 Infra-Estrutura para Ensino, Pesquisa e Extensão 67
2.15.1.4 Atividades Inovadoras e Diferenciadas de Formação de Docentes 67
2.15.2 Corpo Docente 68
2.15.2.1 Formação dos Docentes Permanentes 68
2.15.2.2 Composição e Dedicação dos Docentes Permanentes 69
2.15.2.3 Perfil do Docente Permanente em Relação à Proposta do Programa 69
2.15.2.4 Atividade dos Docentes Permanentes na Pós-Graduação 69
2.15.2.5 Atividades dos Docentes Permanentes na Graduação 69
2.15.2.6 Participação dos Docentes em Pesquisa e Desenvolvimento de Projetos 70
2.15.3 Corpo Discente 70
2.15.3.1 Defesas de Mestrado/Doutorado em Relação ao Corpo Docente Permanente 70
2.15.3.2 Adequação e Compatibilidade da Relação Orientador/Discente 71
2.15.3.3 Participação de Discentes Autores da Pós-Graduação e Graduação 71
2.15.3.4 Dissertações/Teses Vinculadas a Publicações 71

2.15.3.5 Qualidade das Teses e Dissertações 72
2.15.3.6 Tempo médio de titulação de mestres e doutores 72
2.15.4 Produção Intelectual 72
2.15.4.1 Publicações Qualificadas do Programa por Docente Permanente 72
2.15.4.2 Distribuição de Publicações Qualificadas em Relação ao Corpo Docente Permanente 74
2.15.4.3 Produção Técnica e Tecnológica 74
2.15.4.4 Produção de Alto Impacto (15%) 75
2.15.5 Impacto Social 75
2.15.5.1 Inserção e Impacto Regional e/ou Nacional do Programa 76
2.15.5.2 Integração e Cooperação com Outros Programas 76
2.15.5.3 Visibilidade ou Transparência do Programa 76
2.16 CRITÉRIOS PARA ATRIBUIÇÃO DAS NOTAS 6 E 7 77
2.17 FLEXIBILIDADE DO MODELO USADO PELA CAPES 78
2.18 PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO 79
2.19 SISTEMA DE CREDENCIAMENTO NOS ESTADOS UNIDOS 80
2.20 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA AACSB 81
2.20.1 Mudança no Sistema de Avaliação da AACSB 82
2.20.2 Objetivos do Credenciamento 82
2.20.3 Valores Pagos para o Credenciamento da AACSB 83
2.20.4 Processo de Avaliação e Credenciamento 83
2.20.5 Condições Necessárias para o Credenciamento 85
2.21 PARÂMETROS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO - AACSB 85
2.21.1 Gestão Estratégica 85
2.21.2 Participantes do Processo de Avaliação 86
2.21.3 Garantia da Qualidade da Aprendizagem 88
2.22 ESTRATÉGIA 90
2.23 ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA 93
2.24 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 94
2.24.1 Missão 97
2.24.2 Visão 97
3 MÉTODO DA PESQUISA 99
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA 99
3.2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO 101
3.2.1 Estudo de Caso 102

3.2.2 Estudo Multi-Casos 102
3.2.3 Organização da Pesquisa 104
3.3 COLETA DE DADOS 105
3.3.1 Constructo da Pesquisa 106
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 107
3.5 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA 109
3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA 111
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 113
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NOS ESTADOS UNIDOS 113
4.1.1 University of Massachusetts Amherst - UMASS 113
4.1.2 Programa de Pós-Graduação em Administração - UMASS 114
4.1.3 Clevaland State University - CSU 115
4.1.4 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - CSU. 115
4.1.5 Central Connecticut State University - CCSU 116
4.1.6 Programa de Pós-Graduação da CCSU 117
4.1.7 Quinipiac University - QU 117
4.1.8 Programa de Pós-Graduação em Administração da QU 118
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO BRASIL 119
4.2.1 Universidade de São Paulo - USP 119
4.2.1.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/USP 119
4.2.2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS 121
4.2.2.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFRGS 121
4.2.3 Universidade Regional de Blumenau - FURB 122
4.2.3.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGAd/FURB 123
4.2.4 Universidade Nove de Julho - UNINOVE 124
4.2.4.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UNINOVE 125
4.3 RESULTADOS DA PESQUISA E SUA ANÁLISE 126
4.3.1 Programas nos Estados Unidos 126
4.3.1.1 Credenciamento - AACSB 126
4.3.1.2 Planejamento Estratégico - AACSB 129
4.3.1.3 Corpo Docente - AACSB 131
4.3.1.4 Corpo Discente/Egresso - AACSB 134
4.3.1.5 Inserção Social - AACSB 136

4.3.1.6 Sistema de Avaliação - AACSB 137
4.3.2 Programas no Brasil 138
4.3.2.1 Credenciamento - CAPES 139
4.3.2.2 Planejamento Estratégico - CAPES 142
4.3.2.3 Corpo Docente - CAPES 144
4.3.2.4 Corpo Discente/Egresso - CAPES 149
4.3.2.5 Inserção Social - CAPES 152
4.3.2.6 Sistema de Avaliação - CAPES 154
4.4 COMPARATIVO ENTRE OS SISTEMAS DA AACSB E CAPES 157
4.4.1 Foco do Sistema de Avaliação da AACSB 157
4.4.2 Foco de Avaliação da CAPES 158
4.4.3 Gestão dos Programas de Pós-Graduação nos Estados Unidos e no Brasil 160
5 MODELO DE GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO 165
5.1.1 Evolução do Modelo 166
5.2 MISSÃO E VISÃO 168
5.3 PLANO ESTRATÉGICO 168
5.4 CORPO DISCENTE 169
5.5 ESTRUTURA DO PROGRAMA 170
5.5.1 Área de Concentração 170
5.5.2 Estrutura Curricular 171
5.5.3 Linhas de Pesquisa 170
5.5.4 Projeto de Pesquisa 171
5.5.5 Corpo Docente 172
5.6 RESULTADOS 172
5.6.1 Produção Científica e Tecnológica 173
5.6.2 Egressos 173
5.6.3 Inserção social 174
5.7 ACESSO A RECURSOS 175
5.8 STAKEHOLDERS 175
5.9 GERENCIAMENTO DAS INFORMAÇÕES 176
5.9.1 Equipe de Apoio Interna 176
6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 179
6.1 CONCLUSÕES 180
6.2 RECOMENDAÇÕES 183
REFERÊNCIAS 185

ANEXO 1 - RANKING DAS 100 MELHORES UNIVERSIDADES NO MUNDO 195
ANEXO 2 - PORTARIA 098: ESCOLHAS DOS COORDENADORES 202
ANEXO 3 - CURSOS CREDENCIADOS ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO 207
ANEXO 4 - PORTARIA 068: CATEGORIA DE DOCENTES 210
ANEXO 5 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NO TRIÊNIO 2004 -2006..... 214
ANEXO 6 - CURSOS CREDENCIADOS PELA AACSB 217
ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... 231
ANEXO 8 - FICHA DA CAPES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS..... 233
ANEXO 9 - ORIENTAÇÃO PARA OS AVALIADORES..... 248

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Modelo de avaliação da qualidade da educação superior 51

Ilustração 2 - Estratégias deliberadas e emergentes 92

Ilustração 3 - Modelo de desenvolvimento de um planejamento estratégico 96

Ilustração 4 - Tipos básicos de desenho para estudo de caso 101

Ilustração 5 - Diagrama do processo de pesquisa 104

Ilustração 6 - Lógica da análise dos casos 108

Ilustração 7 - Organização da pesquisa 165

Ilustração 8 - Modelo de Gestão de Programas de Pós-Graduação 167

Ilustração 9 - Equipe de apoio interna e o sistema coleta de dados da CAPES 177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As cinco abordagens da pesquisa..... 43

Quadro 2 - Atributos e padrões de avaliação de programas educacionais 46

Quadro 3 - Alguns dos programas atuais de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação nacional..... 55

Quadro 4 - Critérios para atribuição de notas 60

Quadro 5 - Método de estudo multi-caso (Eisenhardt, 1989) 103

Quadro 6 - Constructo da pesquisa nos Estados Unidos e no Brasil..... 107

Quadro 7 - Programas de pós-graduação em Administração credenciados nos Estados Unidos pela AACSB 110

Quadro 8 - Programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil recomendados pela CAPES 110

Quadro 9 - Critérios de avaliação da AACSB..... 158

Quadro 10 - Comparativo do uso dos sistemas da AACSB e da CAPES pelos programas.... 182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de cursos recomendados e reconhecidos em todas as áreas 26

Tabela 2 - Pontuação de produção bibliográfica segundo o tipo e nível da produção 74

Tabela 3 - Pontuação anual por docente permanente 75

Tabela 4 - Taxas para o credenciamento inicial e contínuo da AACSB 83

Tabela 5 - Dados da Escola de Administração da UMASS 114

Tabela 6 - Dados da Escola de Administração da CSU 116

Tabela 7 - Dados da Escola de Administração da QU 118

Tabela 8 - Produção PPGA/USP nos triênios 2001-2003 e 2004-2006 120

Tabela 9 - Produção PPGA/UFRGS nos triênios 2001-2003 e 2004-2006 122

Tabela 10 - Produção PPGA/FURB nos triênios 2001-2003 e 2004-2006 124

Tabela 11 - Produção PPGA/UNINOVE nos triênios 2001-2003 e 2004-2006 125

Tabela 12 - Critérios da avaliação 159

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o monitoramento do desempenho, por meio de sistemas de avaliação específicos, tornou-se um mecanismo estratégico para as nações que apostam no domínio tecnológico como meio de aumentar suas reservas econômicas e obter acesso a bens e serviços. Nesse contexto, o desempenho cognitivo passou a ser fator de competitividade para organizações e países, valorizando o conhecimento e, por conseqüência, conferindo cada vez mais importância à avaliação da educação superior.

As reformas e modelos de avaliação não são propriamente originais, sempre recebem influências e imposições externas de diversos segmentos da economia, da política e da intelectualidade local. Sendo assim, aspectos importantes desse instrumento central das reformas da educação superior e suas vinculações tendem a acompanhar as transformações socioeconômicas por que passam, hoje, os países, agências e organismos.

Cabe destacar que a avaliação como controle é uma idéia demasiadamente estática, fechada e carrega uma noção de castigo, usada para vigiar e punir (FOUCAULT, 1983). Para torná-la eficiente, é preciso que sua função - antes restrita ao controle - transforme-se em um processo mais amplo, que passe pela coleta, tratamento e disseminação de informações, as quais possam contribuir de forma dinâmica, aberta e construtiva para a tomada de decisões (UNESCO, 1998).

Além disso, a preocupação com a qualidade dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) tem origem no desajuste estrutural entre Estado, IES e Sociedade, pois as freqüentes transformações sociais demandam novas ações por parte das IES em períodos de tempo cada vez menores. Por outro lado, as IES não conseguem responder adequadamente a tais demandas, ou modificar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento, sem um prévio processo de avaliação. Para tomar decisões e direcionar esforços para a mudança, é preciso conhecer a situação corrente, as capacidades existentes e as que se devem construir. Assim, fica evidente que a avaliação é um mecanismo essencial para o desenvolvimento de sistemas, organizações e países (RODRIGUES, 2003).

O problema - segundo Thayer e Whelan (1987), Stecher e Davis (1987) - está justamente em medir a qualidade de um programa, curso ou IES de forma justa, sem tolher as iniciativas inovadoras dos avaliados, pois, o processo de avaliação tem se configurado como

uma tarefa complexa, a qual envolve negociação entre entidades que, muitas vezes, não compartilham das mesmas idéias e não atribuem o mesmo valor aos resultados ou ao desempenho esperado. Em suma, avaliação é um dos tópicos mais delicados da educação.

Nessa linha, Thayer e Whelan (1987) citam vários problemas encontrados em um processo de avaliação educacional e recomendam que a metodologia de avaliação seja bem definida para não ocorrerem falhas e questionamentos sobre a validade do processo. Para esses autores, há dois tipos genéricos de avaliação: um com ênfase quantitativa e o outro com ênfase na reputação do avaliado. Dependendo do modelo utilizado, os resultados da avaliação podem ser bem diferentes.

Embora tenha a vantagem de ser econômica e obter resultados considerados consistentes, a avaliação de IES com ênfase quantitativa incorpora, por conceito, um viés de massificação. Esse viés parte da suposição de que os avaliados possuam constituição e propósitos semelhantes e os julga indistintamente sob os mesmos indicadores e métricas. Desse modo, o resultado pode tanto sobrecarregar avaliados novos, pequenos e em consolidação com padrões acima de seus propósitos; quanto restringir o desenvolvimento de avaliados grandes, tradicionais e consolidados. Em outras palavras, esse sistema padronizado produz avaliados parecidos, pois, ao longo do tempo, os programas pequenos concentram esforços para atender aos requisitos exigidos para manutenção do credenciamento e os programas maiores, ao invés de ampliar seu campo de atuação, tendem a se limitar ao que o sistema determina. Nesse sentido, o sistema de avaliação precisa permitir certa flexibilidade para poder captar as diferenças e incentivar os programas a se desenvolverem.

Já a avaliação com ênfase na reputação é uma abordagem mais flexível, que se utiliza da análise subjetiva e parte do pressuposto de que o avaliado tenha a qualidade ou a excelência exigida. Isso requer que a avaliação por reputação seja feita com base em instrumentos confiáveis, evitando a armadilha da excelência presumida (MORGAN et al. 1981).

Vale lembrar que a prática da avaliação educacional é algo recente na maioria dos países, com exceção dos Estados Unidos, onde, há muito tempo, são feitas avaliações regulares por órgãos não governamentais (DURHAN, 1992). Nesse país, destaca-se a *Association to Advance Collegiate School of Business* (AACSB), fundada em 1916, que vem efetuando avaliações na área de Administração desde 1919. Hoje, a AACSB conta com mais de 500 universidades credenciadas e avaliadas ao redor do mundo (AACSB, 2008a).

No caso brasileiro, enfatiza-se a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que iniciou suas atividades na década de 50 para impulsionar o desenvolvimento da pós-graduação no País e, 20 anos depois, passou também a avaliá-los. Hoje, o sistema CAPES - que é reconhecido como um dos mais modernos e eficientes do mundo - possui mais de 2.500 programas credenciados e avaliados (CAPES, 2008a). Neste sentido, de acordo com Gassola (apud SBPC, 2008), não há na América Latina e no Caribe, e é até difícil encontrar no restante do mundo, um sistema comparável ao do Brasil no que concerne à qualidade de avaliação. Para o autor, quando se compara o sistema de ensino superior brasileiro ao do México, observa-se que ambos possuem basicamente o mesmo número de IES. No Brasil, porém, são formados aproximadamente 10.000 doutores por ano, enquanto no México esse número não ultrapassa 5.000. Gassola atribui essa diferença a maior eficiência indutiva do sistema de avaliação da CAPES.

Partindo-se do pressuposto de que a educação superior é um elemento essencial para o desenvolvimento do País, identifica-se a necessidade de discutir os resultados do processo de avaliação que vem ocorrendo no Brasil e verificar como o aprimoramento deste sistema pode contribuir para desenvolver os programas de pós-graduação na área de Administração. Além disso, considera-se oportuno estudar as experiências dos programas americanos com o uso do sistema da AACSB, nos Estados Unidos, pois permite identificar possibilidades de melhorias no processo avaliativo e refletir sobre o verdadeiro papel da avaliação, que não deve ser vigiar e punir, mas de promover uma educação de qualidade.

1.1 DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

O sistema de avaliação dos programas de pós-graduação foi implantado no Brasil, em 1976, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de cursos desta natureza por meio da pesquisa científica e tecnológica.

O artigo 2, § 1º do estatuto da CAPES atribui a esta a responsabilidade de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar o sistema de pós-graduação, avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2007).

Para tanto, a CAPES utiliza-se de um sistema de avaliação de programas de pós-graduação que vem sendo aperfeiçoado desde sua concepção, visando atender aos seguintes aos objetivos:

> 1. estabelecer o padrão de qualidade para os cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
> 2. fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
> 3. impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
> 4. contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
> 5. contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
> 6. dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
> 7. oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação. (CAPES, 2008c).

Dada a importância do sistema de avaliação no que concerne à definição das diretrizes para o desenvolvimento da pós-graduação, é relevante estudar a contribuição do referido sistema para melhoria da gestão dos programas brasileiros de pós-graduação, pois, ao que parece, o potencial dessa ferramenta de gestão ainda não é adequadamente explorado. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: **como o sistema de avaliação pode ser usado para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil?**

Para melhor responder a esta pergunta, a presente pesquisa estende-se também ao sistema de avaliação e credenciamento de pós-graduação em Administração da AACSB, dos Estados Unidos. Optou-se por este sistema por três motivos: (1) os Estados Unidos são reconhecidos pela qualidade do ensino superior, sendo que, dentre as 20 melhores universidades do mundo (anexo I), 17 são norte-americanas (SJTU, 2007); (2) a AACSB conta com um consolidado processo de avaliação, pois desde 1919 vem acumulando experiência na área (AACSB, 2008a), sendo a primeira do mundo a realizar avaliação na área de Administração; (3) o sistema de avaliação da AACSB está presente em mais de 30 países e

é aceito por mais de 500 instituições de ensino superior, o que demonstra a importância e a validade desse sistema.

Sendo assim, visando analisar o uso dos sistemas de avaliação e identificar as possibilidades de melhorias no processo avaliativo dos programas no Brasil, procedeu-se uma pesquisa multi-caso com oito programas: quatro nos Estados Unidos, avaliados pela AACSB, e quatro no Brasil, avaliados pela CAPES.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Propor contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação da pós-graduação norte americano e brasileiro.

1.2.2 Específicos

- ✓ Identificar as práticas de gestão de quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração selecionados nos EUA, com base no sistema avaliação da AACSB;
- ✓ Identificar as práticas de gestão de quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração selecionados no Brasil, com base no sistema avaliação da CAPES;
- ✓ Analisar práticas dos programas dos EUA e do Brasil que podem gerar melhorias para os programas de pós-graduação em Administração no Brasil.

1.3 JUSTIFICATIVA

Desde a década de 1950, a CAPES vem atuando no desenvolvimento da pós-graduação brasileira. Como resultado desta atuação, tem-se observado um crescimento dos cursos de pós-graduação em todas as áreas, principalmente, nos últimos anos. Isso fica evidente quando se compara os dados de 1996 com os de 2008. De acordo com CAPES

(2008a), em 1996, havia 1209 programas de pós-graduação avaliados pela CAPES no país. Em 2008, este número passou para 2.580, divididos em 1046 programas de mestrado acadêmico, 40 programas de doutorado, 224 Programas de mestrado profissionalizante e 1270 programas de mestrado e doutorado (CAPES, 2008b). O resumo ilustrativo dos cursos recomendados e reconhecidos em todas as áreas pode ser visualizado na tabela 1.

Tabela 1 - Relação de cursos recomendados e reconhecidos em todas as áreas

GRANDE ÁREA	PROGRAMAS E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO					TOTAIS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Ciências Agrárias	283	112	2	9	160	443	272	162	9
Ciências Biológicas	210	52	2	7	149	359	201	151	7
Ciências da Saúde	434	125	13	40	256	690	381	269	40
Ciências Exatas e da Terra	264	104	4	11	145	409	249	149	11
Ciências Humanas	371	179	4	6	182	553	361	186	6
Ciências Sociais Aplicadas	327	177	0	42	108	435	285	108	42
Engenharias	284	114	4	36	130	414	244	134	36
Lingüística, Letras e Artes	140	66	1	0	73	213	139	74	0
Multidisciplinar	267	117	10	73	67	334	184	77	73
Total	2.580	1.046	40	224	1.270	3.850	2.316	1.310	224

Data de atualização 09/05/2008

Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional

Fonte: CAPES. **Relação de cursos Recomendados e Reconhecidos**. Disponível em: http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea. Acesso em 12 de maio 2008a.

A evolução numérica, no entanto, não pode desacompanhar a evolução qualitativa. Nesse sentido, a CAPES tem contribuído para divulgação e incorporação de padrões de qualidade que se tornaram os pilares do sistema nacional de avaliação dos programas de pós-graduação s*tricto sensu* (PG SS). Em suma, é por meio deste sistema que a CAPES fixa e populariza os critérios que direcionam o avanço da ciência no País. Ademais, a CAPES considera a avaliação como um elemento essencial para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil (CAPES, 2008b). A rigor, é desta forma que as funções do desenvolvimento científico se integram com o desenvolvimento social.

Sendo assim, ao analisar-se a influência do sistema de avaliação no desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Administração do Brasil, assume-se que os níveis de qualidade exigidos pelos parâmetros do sistema ajudariam a melhorar o desempenho individual (de um programa), coletivo (da área) e institucional (do país), ou seja, ao

estabelecer as diretrizes, o dimensionamento de metas e a função das métricas, tal sistema permitiria que - por meio dos parâmetros de avaliação - os programas de pós-graduação visualizassem o estado de excelência a ser atingido, contribuindo, de forma decisiva, para a consecução dos objetivos do programa e sua influência no desenvolvimento local, regional e nacional.

Além disso, ao propor contribuições à gestão dos programas *stricto sensu* em Administração avaliados pelos sistema da CAPES, esta pesquisa estaria - a partir da experiência do sistema dos Estados Unidos e do Brasil - provendo importante contribuição científica ao aprendizado e entendimento do seu funcionamento e gestão, pois permite a análise das ações praticadas pelos programas de pós-graduação para cumprir sua missão e atender às exigências do sistema de avaliação. Ademais, tais práticas poderão ser compartilhadas com os demais programas, agregando importantes informações sobre o uso do sistema de avaliação como um instrumento efetivo para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação em Administração.

1.4 PRESSUPOSTO

Allen (1995) afirma que o processo de avaliação pode contribuir para o progresso nacional, fornecendo um indicador "imparcial" da qualidade da educação. Destaca que o incentivo de um sistema de avaliação pode abrir o diálogo necessário para que se possa identificar de que modo o sistema de educação poderia ser alterado para melhor atender aos objetivos a que se propõe. Para o autor, um sistema de avaliação somente poderá contribuir efetivamente para o progresso de um programa ou área se houver consenso sobre os tipos de evidências a serem aceitas e clareza nos objetivos do sistema a ser desenvolvido.

Nessa linha, os pressupostos deste trabalho são quatro: (1) o sistema de avaliação está ajudando os programas a se desenvolverem, principalmente no quesito produção intelectual; (2) os programas estão utilizando o sistema de avaliação como parâmetro para definirem suas ações e metas; (3) a maioria dos critérios de avaliação do sistema CAPES é quantitativa, induzindo os programas a serem produtivistas, em especial, no que concerne à produção intelectual, que é um critério decisivo para a atribuição de nota e por possuir maior peso individual; (4) o sistema pouco incentiva os critérios de formação de recursos humanos e

inserção social, ou seja, baixo peso é atribuído a tais itens na avaliação. Assim, embora seja inegável a contribuição do sistema para o desenvolvimento da pós-graduação em Administração no Brasil, observa-se que este processo ainda reserva espaço para melhorias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Martins (2002), a educação de nível superior tomou impulso, no Brasil, a partir da transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, quando foram abertas várias instituições de ensino, tais como: a Escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador, a Escola de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, a Academia de Guarda da Marinha e, posteriormente, a Academia Real Militar e a Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura.

Jardilino (2007), no entanto, afirma que a Coroa portuguesa trouxe algumas dificuldades para criação de instituições de ensino superior no Brasil. Dificuldades estas que só foram superadas no século XIX, com as mudanças na relação metrópole-colônia. De acordo com o autor, as primeiras instituições de ensino superior - que ainda não eram universidades - seguiram o modelo napoleônico de organização, ou seja, em forma de faculdades, institutos e escolas superiores autônomas, de caráter laico e estatal, voltadas à formação básica de profissionais liberais que atendessem às demandadas da época.

A primeira universidade brasileira foi a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, por meio da simples agregação de disciplinas básicas dissociadas da pesquisa. Em 1937, essa instituição passou a denominar-se Universidade do Brasil, atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (RESENDE et al. apud ALMEIDA, 2001).

Para Jardilino (2007), mesmo após a abertura das primeiras universidades, na década de 30, e a expansão do sistema católico de universidades, na década de 40, o ensino superior brasileiro continuou a se desenvolver sem grandes e impactantes reformas. Surgiram apenas alguns movimentos isolados de reestruturação conceptiva de universidade, dentre eles, o da Universidade de São Paulo, em 1934, voltado ao desenvolvimento científico, e o da Universidade de Brasília, em 1962, que prometia a incorporação do senso utilitarista, voltado ao desenvolvimento sócio-econômico do País. O autor enfatiza que uma reforma significativa neste setor ocorreu somente no período da ditadura militar, em 1968, com a promulgação da Lei 5.540/68. Nessa reforma, abriu-se a possibilidade de - em caráter excepcional - o ensino superior ser ministrado em estabelecimentos isolados, fora das universidades. Assim, abriu-se a possibilidade de expansão de cursos desse nível.

Na década de 90, o aumento de matrículas no ensino médio e o redirecionamento educacional fundamentado na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, geraram um grande contingente de alunos para o Ensino Superior. Como conseqüência, observou-se um significativo crescimento no número de instituições privadas (JARDILINO, 2007). Nesse sentido, a LDB provocou transformações consideráveis no sistema nacional de educação, dentre elas, a maciça privatização do ensino superior e o aumento da padronização da estrutura e dos processos educacionais, fortalecendo a interferência do governo no setor.

De acordo com o INEP (2008), em 1997, havia 900 instituições de ensino superior no Brasil, destas 76% eram de natureza privada. No ano de 2007, o número de IES privadas passou para 2.201, ou seja, 89% de um total de 2457 IES. Esses dados mostram a forte presença do setor privado no provimento da educação superior.

Jardilino (2007) afirma, entretanto, que o acelerado crescimento das instituições ensino superior, na última década, não é suficiente para atender a massa de pessoas em idade de freqüentá-lo, já que o sistema nacional só atende entre 10 e 12% da demanda por educação desse nível. Em suma, o modelo brasileiro ainda não pode ser considerado inclusivo.

O fato é que este novo panorama está afetando a administração das universidades e criando problemas de sobrevivência para instituições de ensino superior que, por um lado, precisam equilibrar custos elevados para cumprir os parâmetros de qualidade de ensino exigidos pelas normas governamentais e, por outro, precisam ampliar o número de alunos, o que as leva à base da pirâmide social para buscar estudantes com menor poder aquisitivo, gerando a necessidade de uma gestão ainda mais eficiente.

2.2 ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS

De acordo com Durham (2006), o sistema educacional norte americano tem características bastante próprias, sendo o mais autônomo de todos. Este modelo é extremamente importante porque integra a liderança da pesquisa mundial e inclui muitas das melhores universidades do mundo (Anexo 1).

A autora destaca que o modelo de universidade estadunidense tem origem na instituição dos *colleges*, que eram escolas superiores voltadas à formação humanista geral e não ao credenciamento profissional. Os *colleges* forneciam títulos de bacharel em Artes (*liberal Artes*), os quais englobavam estudos nas áreas de História, Línguas, Ciência Políticas,

Economia, Matemática Básica, Ciências, entre outras. A natureza destas instituições não era pública nem estritamente confessional, eram escolas comunitárias semelhantes às fundações privadas. Sua criação envolvia a constituição de um fundo, levantado pela comunidade, com o qual se construíam os prédios e se provia um rendimento para manutenção do estabelecimento. Este rendimento era complementado pela cobrança de matrículas.

Os *colleges* sobreviviam, principalmente, de doações feitas por pessoa física. Às vezes, também recebiam contribuições municipais. Este fundo público era administrado por um conselho curador constituído por indivíduos de fora da comunidade acadêmica, que podiam ser considerados como representantes da sociedade.

Este modelo - que Durham (2006) denomina instituições públicas e não estatais - foi mantido quando o sistema evoluiu para incluir Universidades. No século XIX, os *colleges* serviram de base para a criação das Universidades estaduais públicas americanas, que também são dirigidas por um conselho curador não acadêmico.

Dentro desse sistema, as universidades estaduais contam com recursos provenientes de um fundo formado pelo governo estadual, complementado, conforme o caso, por doações municipais ou federais. Ademais, tais instituições são mantidas por repasses regulares dos respectivos governos estaduais; por doações privadas e por rendimentos provenientes de taxas de matrículas, pois não há ensino superior gratuito nos Estados Unidos. Todo o sistema é altamente descentralizado e possui quase total autonomia financeira e administrativa.

Durham (2006) acrescenta que o desempenho do sistema universitário norte-americano depende de fatores culturais, sendo que o mais importante talvez seja a intensa competição por prestígio, por alunos promissores, por professores de renome internacional e por sucesso em competições esportivas. Este espírito competitivo envolve uma constante renovação de docentes e um empenho constante para atrair graduados promissores para a formação profissional e pós-graduada. Esse processo generalizado de “caça-talentos” se deve ao fato de que o renome e a produção científica dos docentes são essenciais para o prestígio da instituição. Afinal é este prestígio que atrai doações de órgãos públicos e privados, alunos pagantes e financiamento para pesquisas, laboratórios e bibliotecas.

A autora afirma que a pós-graduação é o único nível de ensino que conta com um sistema bem montado de avaliação da qualidade para reconhecimento dos cursos e distribuição de recursos (bolsas e auxílios). Esta autonomia didática se deve ao fato de a pós-graduação estar intimamente associada à pesquisa e ter seguido os mesmos processos de

controle que lhes são impostos pelo sistema que as avalia. Este controle pode ser observado na concessão de recursos para financiamento, que avalia tanto o mérito do projeto quanto a equipe de pesquisadores envolvidos. Assim, esse sistema premia as melhores pesquisas promovendo a competição pelos recursos.

2.3 AVALIAÇÃO

A implantação de sistemas de avaliação não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Ele surgiu de diferentes formas e com graus variados em diversos países (DURHAM, 1992).

Embora tenha uma tradição mais antiga na América do Norte, a temática da avaliação do ensino superior ainda é algo recente no contexto latino americano e europeu (SCHWARTZMAN, 1990). Na Europa, o autor cita o surgimento do artigo *Evaluate State*, que aborda uma modalidade de governo que procura substituir os tipos mais tradicionais de controle burocrático ou planejamento de atividades a priori por mecanismos de avaliação a posteriori. Corroborando essa idéia, Durhan (1992) cita o exemplo da França e da Holanda, países que, por possuírem tradição na administração centralizada, consideram o estado avaliador como uma forma de descentralização que procura livrar as universidades do controle formal e burocrático do governo central, fazendo com que estas deixem de ter que atingir e ampliar os padrões de desempenho estabelecidos pela sociedade.

Em contrapartida, Schwartzman (1990) alega que o sistema britânico de avaliação, diferentemente do francês e do holandês, preserva a tradição secular de autonomia dos sistemas universitários. Durham (1992) acrescenta que órgão de financiamento de universidades da Inglaterra - a *University Funding Commission* - vem desenvolvendo, ao longo dos anos, um sistema de avaliação e acompanhamento que orienta a distribuição diferenciada de recursos. Dessa forma, o governo britânico estabeleceu uma política educacional que favorece a relação com o sistema produtivo, pois pressiona o desenvolvimento dessa área e promove uma racionalização dos cursos das universidades. Nesse sentido, percebe-se que o sistema de avaliação institucional pode se transformar em um poderoso instrumento de controle do estado sobre a universidade.

A nova ênfase da avaliação tende a assumir todas as características de uma intervenção, porém, em todos os contextos, a introdução da avaliação deve alterar as divisões

tradicionais de poder entre ministérios e universidades. Nesses casos, as universidades perdem autonomia para um poder central de avaliação (SCHWARTZMAN, 1990).

Nesse sentido, House (1992); Allen (1996) e Durham (1992; 2006) afirma que a avaliação não pode ser utilizada como um instrumento de centralização e pressão unilateral do Estado e nem como um elemento para substituir as pressões de mercado por uma publicização (como no caso dos EUA) que provoca uma pressão generalizada no sentido de promover a adaptação das instituições.

Já o INEP (2006) destaca que as pressões advindas da avaliação podem gerar mudanças nos comportamentos organizacionais e na gestão das IES, haja vista que elas introduzem regras externas que se vão articulando aos sistemas internos, podendo ou não alterar um modelo institucional. No limite, a avaliação tem possibilitado que as IES se conheçam melhor, repensem e redesenhem seus processos. Como resultado, tem se percebido que as instituições estão cada vez mais parecidas umas com as outras. Isso é conseqüência do isomorfismo coercitivo resultante de pressões exercidas por uma organização (o sistema de avaliação) sobre a outra que dela depende (a universidade ou o programa). O isomorfismo pode ser caracterizado como um fenômeno que atua como um conjunto limitador, o qual obriga uma organização a parecer com outras que enfrentam as mesmas condições ambientais (DI MAGGIO; POWELL, 1991). Esta convergência ocorre tanto por pressões formais quanto informais.

Alemán (2005) reforça essa constatação ao afirmar que instituições com missões, objetivos, estratégias e naturezas (pública e privada) diferentes respondem de maneira similar a um processo de avaliação externa.

2.3.1 O Estado Avaliador

De acordo com Afonso (2000), a partir da década de 1980, o interesse dos governos neoconservadores e neoliberais pela avaliação começou a ser traduzido pela expressão “Estado avaliador”. Em sentido amplo, esta expressão significa que o Estado vem adotando um estilo mais competitivo, passando a admitir a lógica do mercado e importando modelos de gestão privada com ênfase em resultados ou produtos para o domínio público.

Para o autor, a avaliação é um pré-requisito para que seja possível a implementação dos mecanismos de controle e responsabilização desejados pelo Estado, haja vista que, sem

objetivos claros e previamente definidos, não é possível criar indicadores e medir as *performances* dos sistemas. Afonso (2000) destaca que isto é particularmente importante numa época caracterizada tanto pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional, quanto pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade educacional.

2.3.2 Nova Dinâmica do Processo Avaliativo

Vale salientar que, sem a avaliação, não há nenhum mecanismo que estabeleça o desenvolvimento das instituições como um parâmetro para a distribuição de recursos, pois é Ela que viabiliza a implantação de uma política de nível mais elevado e menos personalista. Daí a necessidade de que o processo de avaliação seja transparente e utilize-se de critérios legítimos (SCHWARTZMAN, 1990; DURHAM 1992).

Esses autores concordam sobre a nova dinâmica do processo avaliativo, sendo que este surge para dar respostas a duas questões importantes. Uma refere-se ao papel do Estado cuja função é orientar os financiamentos e canalizar as pressões que recebe da sociedade no sentido de ampliar o acesso ao ensino de qualidade, com estreita relação com o setor produtivo. A outra diz respeito às próprias universidades, visando evitar o duplo perigo: o primeiro, diz respeito à incapacidade de responder às pressões da sociedade e se tornarem instituições obsoletas, sem condições de obter os financiamentos que necessitam; o segundo refere-se à capacidade que as universidades possuem de lidar com as pressões imediatistas, prejudicando suas funções de desenvolver a pesquisa científica básica, o estudo de humanas e, ao mesmo tempo, garantir a autonomia da investigação, que é fundamental para preservar o papel crítico e inovador.

Nesse sentido, Durham (1992) afirma que a avaliação não deve ser considerada como um modismo, nem como uma simples manifestação do Estado. De acordo com a autora, se observados os controles necessários, o processo avaliativo pode impedir que se dissemine o planejamento burocrático rígido, característico de países de ensino público centralizado, que se tem revelado ineficiente e ineficaz para atender à necessidade de transformação cuja exigência fundamental é a flexibilidade. Sendo assim, a definição de desempenho e o desenvolvimento de sistemas de avaliação deverão ser prioridades para os países que desejam alcançar padrões de qualidade aceitáveis (EL-KHAWAS, 1998).

2.4 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Para Stecher e Davis (1987), o processo de avaliação é uma tarefa complexa e envolve negociação entre pessoas que, muitas vezes, não compartilham das mesmas idéias e atitudes, que não possuem as mesmas informações sobre os tópicos discutidos e que não atribuem o mesmo valor aos resultados. Ademais, o processo envolve intensa interação humana, a qual está sujeita a variações de toda a ordem.

2.4.1 Elementos do Processo de Avaliação

Segundo Stecher e Davis (1987), ao discutir o processo de avaliação, é usual que o avaliador pense em identificar os objetivos e estipular questões para alcançá-los. Quando se examina a dinâmica do processo, percebe-se que se trata de uma troca de informações entre o avaliador (quem lidera o processo) e o avaliado (quem contrata os serviços do avaliador), ou seja, o avaliador pergunta para o avaliado quais são os objetivos, propósitos e resultados que ele deseja atingir ao final do processo de avaliação.

2.4.1.1 Existência de Confiança e Expectativas

Stecher e Davis (1987) destacam que o processo de avaliação começa antes da primeira reunião entre o avaliador e avaliado, pois cada um já vem com idéias e expectativas em relação à avaliação. O avaliador trás algumas perguntas para direcionar o processo: a avaliação é uma questão de grupos de controle e análise estatística? a avaliação pode ser realizada com o estabelecimento de metas e objetivos? ou pode ser gerada por meio da obtenção de informações relacionadas especificamente ao processo de decisão?

Há muitas abordagens avaliativas, a mais familiar talvez seja a “abordagem experimental”. Avaliadores que adotam este tipo de abordagem aplicam os princípios do projeto experimental para avaliar as questões. Este tipo de abordagem procura gerar conclusões que podem ser generalizadas. Para tanto, utiliza-se de grupos de controle, testes estatísticos e rigorosa metodologia científica.

2.4.1.2 Coleta de Informações

No processo de coleta de informações, os autores afirmam que ambos, avaliador e avaliado, têm muito a apreender. Por um lado, o avaliador precisa se familiarizar com o programa, com as necessidades e expectativas do grupo avaliado e dos indivíduos que o compõem, lidando com limitações impostas pelo tempo, recursos e outras restrições. Por outro, o avaliado deseja saber sobre as habilidades do avaliador e o potencial da avaliação, com isso, ele poderá prover a assistência necessária.

2.4.2 Formulando um Plano de Avaliação

Stecher e Davis (1987) enfatizam que, a partir do aprendizado sobre o programa e as necessidades dos avaliados, o avaliador reunirá as condições necessárias para propor um plano de avaliação. Este processo envolve a clarificação das questões levantadas com os usuários. Na seqüência, ele poderá formular as estratégias para coletar os dados relativos a tais questões, estimar o custo e determinar se as alternativas são realizáveis.

É importante destacar que um plano de avaliação abrange um acordo entre avaliador e cliente. Este acordo esclarece questões chaves da avaliação e o plano que antecede a assinatura do contrato.

2.5 TIPOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com Stecher e Davis (1987), há diferentes abordagens num processo de avaliação, pois a abordagem depende dos objetivos que se deseja alcançar. Cada tipo de avaliação enfoca diferentes aspectos da coleta, análise e apresentação dos resultados.

Nos EUA, as primeiras técnicas de avaliação moderna consistiam em estudos baseados nos princípios da pesquisa acadêmica cujo desenho era o de pesquisa experimental com uso de grupos de controle. Muitos destes estudos eram desenvolvidos com objetivo de coletar informações para o sistema nacional de definição de políticas públicas. Infelizmente, este tipo de avaliação não podia ser utilizado para resolver os problemas locais, específicos de cada programa.

Com o passar do tempo, os pesquisadores dessa área começaram a reconhecer que o processo de avaliação deveria buscar respostas para as questões mais relevantes das

comunidades locais. Nos anos 70, diferentes concepções de avaliação foram formuladas. Algumas focadas no esclarecimento dos objetivos e outras focadas no processo de decisão. Recentemente, têm surgido novas teorias, as quais enfatizam outros fatores, inclusive, os usuários das informações e as variáveis humanas.

Embora se saiba que as ações têm diferentes significados para diferentes pessoas, muitos avaliadores têm forçado o uso da tradicional abordagem quantitativa, embora, nem eles acreditem que um programa possa ser entendido somente por meio de múltiplas perspectivas, representas por diferentes audiências. Nesse sentido, deve-se prestar especial atenção às necessidades dos usuários, utilizando-se o método de avaliação mais apropriado para cada tipo de abordagem. Stecher e Davis (1987) sugerem os cinco tipos de abordagens descritos na seqüência.

2.5.1 Experimental

Derivada de uma longa tradição de controle e experimentação que marca a maioria das pesquisas acadêmicas, esta abordagem utiliza-se dos princípios da ciência experimental para o domínio da avaliação dos programas. O objetivo é obter conclusões generalistas sobre o impacto de um programa, por meio da identificação da influência de fatores externos ao processo (STECHER; DAVIS, 1987).

De acordo com os autores, neste tipo de avaliação, o avaliador utiliza-se de um método científico que muito se aproxima do modelo de pesquisa acadêmica. Isto inclui o esclarecimento e clarificação da intervenção, a definição da situação de controle (alguns objetos necessitam de controle outros não) e a comparação do desempenho dos grupos para determinar a influência do programa sobre os mesmos. Neste caso, o avaliador usa técnicas básicas do desenho de pesquisa experimental (randomização, controle de grupo e analise longitudinal) para traçar as conclusões sobre o impacto do tratamento.

Stecher e Davis (1987) ainda afirmam que uma forma de se utilizar diferentes abordagens em avaliação é pensar no objetivo da pesquisa. No caso das pesquisas experimentais, o foco está na generalização das respostas, ou seja, o avaliador está interessado na validação técnica das conclusões encontradas. Portanto, a grande vantagem desta abordagem é a possibilidade de generalização das conclusões utilizando-se técnicas de controle do experimento. Este tipo de pesquisa tem um alto grau de credibilidade junto a muitos administradores de programas e tomadores de decisões. Além disso, esta abordagem

também é utilizada pelos responsáveis pela elaboração de políticas públicas para definição das diretrizes dos programas educacionais.

O ponto franco da abordagem experimental está na dificuldade de se estabelecer o controle das variáveis do mundo real, pois ela tende a reduzir a complexidade das interações entre as pessoas e a simplificar suas conseqüências.

2.5.2 Orientada aos Objetivos

Stecher e Davis (1987) afirmam que uma maneira lógica de se planejar uma pesquisa é organizá-la de forma a alcançar os objetivos que foram identificados. Desta forma, cabe ao o avaliador medir o propósito da pesquisa e especificar os objetivos a serem atingidos.

Nessa abordagem, a avaliação é o resultado natural de um modelo prático, desenhado para atender aos objetivos da pesquisa, o qual incentiva o relacionamento entre os serviços prestados e o resultado esperado. Os indivíduos envolvidos neste processo precisam clarificar as ligações entre as atividades e estipular e descrever os resultados esperados e as medidas que serão utilizadas (POPHAM, 1975, 1981).

Stecher e Davis (1987) destacam que nem todos os programas têm seus objetivos e metas bem definidos. Nesse caso, o avaliador dedica um tempo considerável auxiliando os programas a identificarem estas variáveis.

Quando o avaliador pergunta sobre o propósito e objetivo do programa, muitos deles pensam somente nos resultados. Ocorre que este tipo de pesquisa também objetiva conhecer os processos e procedimentos realizados, visando identificar os pontos fracos para que se possa buscar a melhoria do todo. Os procedimentos que são utilizados para medir os resultados desta abordagem são os mais rigorosos possíveis, usando de analise estatística quando isto for apropriado (POPHAM, 1975, 1981).

De acordo com os autores, o ponto forte desta abordagem é a clara definição da lógica de relacionamento entre os objetivos e atividades, com ênfase nos elementos que são realmente importantes para o programa. Já os pontos fracos são: a ocorrência de situações não planejadas devido ao estreito foco deste tipo de abordagem e a possibilidade de se ter uma visão muito superficial sobre os objetivos do programa.

2.5.3 Focada no Processo de Tomada de Decisão

Nesta abordagem, o avaliador enfatiza a sistemática de prover informações para o programa administrar suas operações, haja vista que a informação é mais valiosa se ajudar o gestor a tomar as melhores decisões (STECHER; DAVIS, 1987). Sendo assim, a pesquisa precisa ser planejada de tal forma que a coleta de dados e os relatórios possam ser utilizados para promover uma melhor administração do programa.

Stufflebeam et al. (1971) e Alkin (1969) destacam que, durante a fase de planejamento, os administradores necessitam de informações sobre os problemas e a capacidade que a organização possui para resolvê-los. Posteriormente, na fase de implementação, os administradores necessitam de informações sobre os processos que serão modificados. Assim, quando o programa estiver maduro no uso deste tipo de avaliação, as decisões principais serão tomadas com base no modelo de informações já disponíveis. Na avaliação focada no processo de tomada de decisão, os avaliadores pensam em termos de sistema de informação para coletar, analisar e utilizar as informações-chave no momento em que estas forem necessárias.

Os autores acrescentam que, neste tipo de abordagem, freqüentemente, o avaliador precisa desenhar um sistema de coleta de dados que possa prover informações relevantes para o processo de tomada de decisão. Para tanto, o avaliador identifica os pontos-chave de decisões em ciclo do programa e que tipo de informação será necessário para dar suporte a cada decisão. Stecher e Davis (1987) destacam que algumas decisões são tomadas com base em fatores políticos e outras considerações, as quais não estão diretamente relacionadas à informação. Nesse caso, o avaliador deve tentar identificar quais informações serão necessárias para desenvolver um processo sistemático, capaz de fornecer dados precisos no momento em que estes se fizerem necessários.

Para os autores, os pontos fortes desta abordagem são: a atenção para com as especificidades necessárias a tomada de decisão, objetivando a melhora do desempenho dos programas; o auxílio na especificação dos pontos-chave de decisão e na identificação de quais informações são relevantes.

O ponto fraco é que muitas decisões importantes não se fundamentam em especificações dos grupos de usuários e nem em base de dados, mas em impressões subjetivas, movidas por política, necessidades pessoais e sentimentos, (STUFFLEBEAM et al., 1971; ALKIN, 1969).

2.5.4 Orientada ao Usuário

Stecher e Davis (1987) afirmam que, durante a década de 1970, a avaliação tornou-se um componente padrão de quase todos os programas públicos sociais. Como resultado, aqueles que conduziam o processo tinham muito trabalho a realizar e começaram a se preocupar com o real impacto desta avaliação sobre os programas, pois os critérios eram padronizados, ou seja, não levavam em consideração as características, o ambiente e os diferentes estágios de evolução dos cursos avaliados. Patton (1986) acrescenta que, em resposta a esse problema, os avaliadores indicaram as principais causas das falhas na avaliação, dentre elas, a identificação das pessoas-chave no processo, o prazo de validade das informações e a adequação da pesquisa para o contexto das organizações.

Devido ao fato de que muitos desses fatores positivos poderiam ser influenciados pelo comportamento do avaliador, pesquisadores desenvolveram uma abordagem focada no uso da informação, a qual foi denominada pesquisa orientada ao usuário (BRASKAMP; BROWN, 1980).

De acordo com Alkin, Daillak e White (1979), a pesquisa orientada ao usuário é composta de um número de elementos que são prováveis objetos de investigação. Estes objetos incluem os elementos: comportamento e sensibilidade, fatores do contexto, como cultura organizacional e influência da comunidade, e, por fim, a forma com que a pesquisa é conduzida e reportada. Por conseguinte, essa abordagem está muito mais focada no contínuo envolvimento dos usuários-chave do que na elaboração de um relatório final.

Stcher e Davis (1987) afirmam que a ênfase principal desse modelo de pesquisa está nas pessoas e na forma que elas utilizam as informações, ou seja, menor importância é atribuída aos objetivos, ao desenho da pesquisa, aos dados e às técnicas de análise.

Conforme os autores, o ponto forte da pesquisa orientada ao usuário é a preocupação com os indivíduos e as informações que eles utilizam. Essa abordagem tanto torna a avaliação mais relevante, quanto cria um senso de domínio de como os resultados serão utilizados.

Os pontos fracos desse modelo são: a dependência em estabelecer os grupos de usuários e a possibilidade de haver conflitos de interesse. Ademais, as atividades podem ser prejudicadas se a composição dos grupos mudar com freqüência e a pesquisa pode sofrer influência de membros persuasivos e atuantes. Assim sendo, nesse tipo de abordagem, é difícil assegurar que todos os interesses estejam representados.

2.5.5 Responsiva

A abordagem responsiva é considerada a mais específica das cinco abordagens devido ao propósito da avaliação e aos métodos utilizados para alcançá-los (STCHER; DAVIS, 1987). De acordo com estes autores, a pesquisa responsiva é guiada pela perspectiva de que deve se levar em consideração diferentes pontos de vista dos *stakeholders* do programa. Assim, não se acredita em uma única resposta para as questões, é possível buscá-las em testes, questionários ou na análise estatística. Nessa linha de pensamento, cada pessoa influenciada pelo programa o percebe de maneira única. O avaliador pode ajudar com respostas a questões relacionadas ao programa, por meio da leitura da realidade, prestando atenção aos pontos de vistas e preocupações dos envolvidos (LINCOLN; GUBA, 1985).

Stake (1975) afirma que, na pesquisa responsiva, o avaliador pode adotar diferentes abordagens para pesquisar os problemas e entender a dinâmica organizacional. Neste método, é freqüente o uso da avaliação qualitativa. Ao invés de utilizar a coleta de dados estruturados por meio de questionário, a pesquisa responsiva volta-se à observação direta e indireta, bem como à interpretação dos eventos.

O autor destaca que, nessa abordagem, o avaliador também utiliza medidas e comparações provenientes da análise de dados, haja vista que a coleta e síntese destes são consideradas como elementos importantes, embora, os testes tradicionais e sua instrumentação sejam de importância secundária. Na avaliação responsiva, os dados primários são as observações diretas e indiretas, a forma de divulgação é o estudo de caso ou a descrição da situação.

Stecher e Davis (1987) afirmam que os pontos fortes dessa abordagem são: a utilização de múltiplos pontos de vista e a habilidade de acomodar considerações não relacionadas e com fraca inter-relação, em outras palavras, visões diferentes podem ser acomodadas de forma construtiva.

Já os pontos fracos são: a relutância em se estabelecer prioridades ou simplificar informações para os tomadores de decisão e a impossibilidade de atender a todas as perspectivas dos grupos envolvidos.

2.6 COMPARANDO AS ABORDAGENS DE PESQUISA

De acordo com Stecher e Davis (1987), as cinco abordagens de pesquisa descritas possuem muitas diferenças, mas também possuem similaridades.

Similaridades: no que concerne ao objetivo de prover os usuários de importantes informações para acessar e realçar as operações dos programas. Em todos os casos, a principal matéria prima é prover informação. Esta pode ser uma generalização sobre um impacto comparativo do tratamento de uma condição alternativa, ou pode ser um retrato descritivo sobre diferentes pontos de vista que destacam inconsistências e incongruências na operação dos programas. A pesquisa também pode ter o objetivo de medir o nível de conclusão de vários objetivos e comportamentos, disponibilizando um relatório circunstanciado para os tomadores de decisão.

Segundo os autores, outro elemento comum em todas as avaliações é a preocupação com a precisão das informações fornecidas. Embora se possa desejar diferentes graus de precisão, nas cinco abordagens, os avaliadores se esforçam para reunir informações válidas. A pesquisa experimental incorpora esta preocupação na maneira em que o avaliador estrutura a pesquisa; a pesquisa orientada aos objetivos enfatiza a clara definição e medição dos objetivos; a pesquisa orientada aos usuários reconhece que pode induzir os usuários a tomarem decisões errôneas se as informações levantadas forem inapropriadas ou incorretas e a pesquisa responsiva, por sua vez, reconhece que as pessoas vêem o mundo de forma distinta e tenta prover informações que possam ser utilizadas sob diferentes perspectivas.

Diferenças: Stecher e Davis (1987) discorrem sobre as diferenças entre as cinco abordagens. De uma maneira ou de outra elas diferem nas técnicas de pesquisa que utilizam. Algumas são quantitativas com ênfase no controle, enquanto outras incorporam abordagens qualitativas que enfatizam a diversificação dos múltiplos pontos de vista.

Para os autores, a pesquisa experimental e a pesquisa orientada para os resultados, em geral, usam técnicas quantitativas, enquanto a pesquisa responsiva, quase sempre, emprega técnicas qualitativas. Outras abordagens utilizam ambas as técnicas. Na pesquisa focada na decisão, por exemplo, o avaliador pode afrouxar algumas das exigências do desenho da pesquisa para atender às necessidades de um contexto local. Já a orientada aos usuários geralmente utiliza abordagem afinada com a realidade, tornando-se mais atenta aos pontos de vista de seus usuários.

Outra maneira em que as cinco abordagens diferem está no critério utilizado para a base das ações e julgamentos. Algumas abordagens demandam critérios externos; outras, por sua vez, utilizam mais padrões internos. Por exemplo, o avaliador que aplica a abordagem experimental durante o desenho da pesquisa, adota critérios externos para assegurar a validade das conclusões. Ao passo que, na pesquisa orientada aos objetivos, o avaliador tem a pré-concepção da estratégia para especificação dos resultados e objetivos, além da quantificação e das medidas que serão utilizadas, levando-se em conta a relevância dos objetivos locais. Em contrapartida, na pesquisa focada no usuário, freqüentemente o avaliador adota o mesmo critério de importância, sucesso e significado dos usuários. No outro extremo, em se tratando da abordagem responsiva, o avaliador acredita que somente as percepções pessoais são importantes para envolver os indivíduos. O quadro 1 apresenta uma síntese dos vários tipos de pesquisa.

ABORDAGEM	ÊNFASE	PREOCUPAÇÕES	PERFIL DO AVALIADOR
Experimental	Desenho da pesquisa	Quais os resultados de um programa que podem ser generalizados?	Especialista/cientista
Orientada a resultados	Resultados e objetivos	Quais são os resultados e objetivos pretendidos e como eles podem ser medidos?	Especialista em medicos
Focada na decisão	Tomadores de decisão	Qual decisão precisa ser tomada e qual informação será necessária?	Pessoa de suporte de decisão
Orientada a usuários	Usuários das informações	Quem são os usuários chaves e qual informação será mais útil?	Colaborador
Responsiva	Entendimento pessoal	Quais pessoas têm participação no programa e quais os seus pontos de vista?	Conselheiro/facilitador

Quadro 1 - As cinco abordagens da pesquisa

Fonte: STECHER, B. M.; DAVIS, W. A. **How to focus an evaluation**. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1987, p. 40.

2.7 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

De acordo com Afonso (2000), a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação freqüentemente traduz diferentes funções. Uma mesma modalidade, porém, pode atender a mais de uma função. Nesse sentido, Broadfoot (1981 apud AFONSO, 2000) afirma que a averiguação da competência, a promoção da competição entre alunos e escolas, a relação entre conteúdos e formas de avaliação e a seleção e alocação diferenciada dos indivíduos são algumas das funções conhecidas da avaliação.

Para Nevo (1991), as funções da avaliação mais citadas na literatura dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e aferição; à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais. Por fim, a função da avaliação está relacionada ao exercício da autoridade, sobretudo, no contexto organizacional. Conforme o autor, neste ambiente, a avaliação quase sempre se torna um instrumento de gestão importante, tanto na estruturação das relações de trabalho, quanto na legitimação organizacional.

Afonso (2000) afirma que, desde o começo dos anos de 1990, principalmente nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes da avaliação estão relacionadas à "gestão produtivista" do sistema educativo. Nesses países, de acordo com Willis (1992), a avaliação vem exercendo um papel fundamental como instrumento auxiliar nas escolhas dos consumidores da educação e, por conseqüência, na criação de um mercado educacional.

Assim, percebe-se a relação entre o processo avaliativo e a definição das políticas educacionais dos países. Nesta direção, House (1992); Allen (1996) e Durhan (1992, 2006) afirmam que a avaliação é afetada por interesses e forças políticas, sendo que o processo de avaliação de vários países vem, por muitos anos, buscando a atender a políticos e legisladores no sentido de resolver problemas da política educacional. Nesses anos todos, o objetivo da avaliação foi documentar a necessidade de mudanças ou de demonstrar deficiências. Segundo Linn (1995, apud ALLEN, 1995), no entanto, recentemente a avaliação tem sido utilizada como um meio de se promover a reforma educacional.

Assim, verifica-se que a necessidade de avaliação por parte do Estado é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de determinadas políticas públicas. Nesse caso, o Estado solicita a avaliação para reforçar a credibilidade de sua ação, (MULLER apud AFONSO, 2000 e DURHAN, 1992).

2.8 ATRIBUTOS E PADRÕES DE AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

Citando a obra do Joint Committee, de 1994, sobre o programa dos critérios e padrões da avaliação, Davok (2006) apresenta quatro atributos considerados fundamentais em processos de avaliação: utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão. A autora destaca que cada um dos atributos possui um conjunto de padrões educacionais que expressam os princípios e as diretrizes gerais que o processo de avaliação deve atender. Isso é necessário

para que possa ter legitimidade política e técnica, bem como produzir informações válidas. Nesse sentido, o quadro 2 ilustra os quatro atributos e suas caracterizações.

UTILIDADE Garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos *stakeholders,* direta ou indiretamente envolvidos e interessados no processo avaliador.	U1 - Identificação dos *Stakeholders*: As pessoas envolvidas com a avaliação ou afetadas por ela devem ser devidamente identificadas, para que suas necessidades possam ser atendidas. U2 - Credibilidade do Avaliador: Para que os resultados tenham o máximo de credibilidade e aceitação, as pessoas responsáveis pela avaliação devem ser confiáveis e competentes para conduzir o processo avaliador. U3 - Abrangência e Seleção da Informação: A informação coletada deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes ao programa e dar respostas às necessidades e interesses dos clientes e dos outros *stakeholders* especificados. U4 - Identificação de Valores: As perspectivas, os procedimentos e a justificativa usados para interpretar as descobertas da avaliação devem ser cuidadosamente descritos, de modo a deixar bem claras as bases que sustentam os juízos de valor. U5 - Clareza dos Relatórios: Os relatórios da avaliação devem descrever com clareza o programa sob avaliação e seu contexto. Devem igualmente descrever os propósitos, procedimentos, e descobertas da avaliação, disponibilizando a informação essencial e tornando-a facilmente inteligível. U6 - Oportunidade e Disseminação dos Relatórios: Descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliador e os relatórios da avaliação devem ser disseminados aos usuários preferenciais, para que possam ser utilizados no momento oportuno. U7 - Impacto da Avaliação: As avaliações devem ser planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o acompanhamento constante pelos *stakeholders*, tornando mais provável o uso efetivo da avaliação.
VIABILIDADE Orientar o planejamento de *designs* de avaliação de maneira que sejam operáveis em seu ambiente natural, sem desperdício de recursos no desenvolvimento da avaliação.	V1 - Procedimentos Práticos: Os procedimentos avaliativos devem ser práticos, para reduzir ao mínimo os transtornos durante a busca das informações necessárias. V2 - Viabilidade Política: A avaliação deve ser planejada e conduzida de modo a levar em conta as diferentes posições dos vários grupos de interesse, possibilitando assim obter a sua cooperação, bem como minimizar e neutralizar possíveis tentativas de algum desses grupos restringir as operações ou deturpar ou aplicar mal os resultados. V3 - Custo-Benefício: A avaliação deve ser eficiente e produzir informações suficientes e valiosas, de modo a justificar os recursos investidos.
PROPRIEDADE Proteger os direitos dos sujeitos envolvidos e afetados pela avaliação	P1 - Orientação para o Serviço: As avaliações devem ser projetadas de forma a ajudar as organizações a dar atendimento efetivo às necessidades de todos os que delas dependem. P2 - Acordos Formais: As obrigações das partes envolvidas no processo avaliador (o que deve ser feito, como, por quem, quando) devem ficar registradas por escrito, de modo a exigir que as partes adiram às condições do acordo ou que formalmente as renegociem. P3 - Direito dos Sujeitos: As avaliações devem ser projetadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos. P4 - Interações Humanas: Os avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com as pessoas associadas à avaliação, de modo a não intimidar ou magoar os participantes. P5 - Aferição Completa e Justa: A avaliação deve ser completa e justa em seu exame e registro das forças e fraquezas do programa sob avaliação, permitindo reforçar os seus pontos fortes e lidar com os seus aspectos problemáticos.

Continua

Contiuação

PROPRIEDADE Proteger os direitos dos sujeitos envolvidos e afetados pela avaliação.	P6 - Apresentação dos Resultados: As partes formalmente envolvidas na avaliação devem garantir que as pessoas afetadas por ela tenham acesso a todas as descobertas, bem como às limitações pertinentes, devendo ficar assegurado a elas o direito legal de serem informadas dos resultados. P7 - Conflitos de Interesse: Os conflitos de interesse devem ser discutidos aberta e honestamente, para que eles não comprometam os processos e resultados da avaliação. P8 - Responsabilidade Fiscal: A alocação de recursos e os gastos do avaliador devem refletir procedimentos adequados e responsáveis, além de serem prudentes e éticos, para que os gastos sejam apropriados e justificáveis.
EXATIDÃO Assegurar que a avaliação produza e revele informação exata e confiável sobre os aspectos que determinam o valor e o mérito do objeto sob avaliação.	E1 - Documentação do Programa: O programa sob avaliação deve ser descrito e documentado claramente e com exatidão, para que possa ser identificado com clareza. E2 - Análise Contextual: O contexto no qual o programa existe deve ser examinado detalhadamente, de modo a identificar as suas prováveis influências sobre o programa. E3 - Propósitos e Procedimentos Descritos: Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser monitorados e descritos detalhadamente, para que possam ser identificados e aferidos. E4 - Fontes de Informação Defensáveis: As fontes de informação utilizadas na avaliação de um programa devem ser detalhadamente descritas, para que a adequação da informação possa ser aferida. E5 - Informação Válida: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a interpretação final seja válida para o uso pretendido. E6 - Informação Confiável: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a informação obtida seja suficientemente confiável para o uso pretendido. E7 - Informação Sistemática: A informação coletada, processada e relatada num processo avaliador deve ser sistematicamente revisada e todos os erros devem ser corrigidos. E8 - Análise da Informação Quantitativa: A informação quantitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas. E9 - Análise da Informação Qualitativa: A informação qualitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas. E10 - Conclusões Justificadas: As conclusões tiradas a partir da avaliação devem ser explicitamente justificadas, para que os grupos de interesse possam aferi-las. E11 - Relatório Imparcial: Os procedimentos de relatório devem prever salvaguardas contra distorções produzidas por sentimentos pessoais e por preconceitos de alguma das partes para com a avaliação, para que os relatórios reflitam com justeza as descobertas avaliativas feitas. E12 - Meta-avaliação: A própria avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente, a partir destes e de outros padrões, para que a sua condução seja apropriada e, uma vez concluído o processo, para que seus pontos fortes e fracos possam ser examinadas minuciosamente pelos *stakeholders.*

Quadro 2 - Atributos e padrões de avaliação de programas educacionais

Fonte: JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION apud DAVOK, D. F. Modelo de Meta-Avaliação de Processos de Avaliação da Qualidade de Cursos de Graduação. 2006, 274 f. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

2.9 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Allen (1995) destaca a importância da relação existente entre o resultado da avaliação e a qualidade do sistema de avaliação como um todo. Corroborando com Allen, Gatti (2006) afirma que é necessário que seja desenvolvido um sistema de avaliação de dados quantitativos e qualitativos que permita fornecer indicadores imparciais de qualidade da educação, levando-se em conta as diferenças existentes nas diversas áreas que serão avaliadas.

Essa autora afirma ainda que uma das formas de se limitar os riscos em um processo de avaliação é envolver os participantes, visando legitimar o processo. Ademais, os participantes aprendem com o processo de avaliação e isto possibilita um maior desenvolvimento deles.

Nesse sentido, Gaetani e Schwartzman (1993) descrevem que na avaliação quantitativa existe a preocupação de oferecer um método que reflita as características da comunidade ou área interessada, bem como a preocupação com a quantificação das variáveis decorrentes da necessidade de se obter um modelo passível de reprodução em qualquer programa, ano após ano, tratando-se de um modelo generalizável. Os autores alertam que, dependendo da área, os fatores críticos para a realização de uma avaliação devem variar ou então possuir pesos diferentes.

Esses autores destacam também a avaliação qualitativa, que possui um grau de dificuldade maior do que as quantitativas, haja vista que é difícil estabelecer critérios e mecanismos capazes de trabalhar a questão da qualidade de forma operacional. Nesse tipo de abordagem de avaliação há ocorrência de divergência entre os participantes, dado o elevado grau de subjetividade, o que dificulta sua tradução em resultados palpáveis e ações corretivas.

Finalmente, a medida da qualidade de um sistema de avaliação é obtida por meio da introdução de parâmetros para avaliar as atividades desenvolvidas pelas instituições avaliadas. Em geral, as medidas de qualidade, sejam elas definidas por agências governamentais, por agências privadas ou independentes, tendem a instaurar mecanismos que cobrem conformidade a determinados padrões, por meio dos processos de supervisão, especialmente pela prática da avaliação por pares (*peer review*) (INEP, 2006).

2.9.1 Testes, Medições e Aferições para a Avaliação

Stuffebeam et al. (1997) apud Allen (1995) descreve alguns termos relacionados com a avaliação da educação. Para ele um teste normalmente sugere um conjunto padronizado de perguntas ou exercícios a serem respondidos. Já o termo medição descreve um conceito mais amplo. Para se obter uma medição, podem ser utilizados testes, observações, escalas de avaliação ou qualquer outro dispositivo que possa obter informações de forma quantitativa. No caso da avaliação, esta é caracterizada como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar alternativas para as decisões. O termo aferição é usado em todas essas três situações. Webster's (1988) apud Allen (1995) define aferição como a determinação da importância, tamanho ou valor de alguma coisa. Este mesmo autor define avaliação como a determinação da importância ou valor por meio de um levantamento e estudo cuidadoso.

Allen (1995) afirma que em uma avaliação ou aferição são coletadas as informações a serem usadas na tomada de decisões. A avaliação da educação pode contribuir para as análises críticas dos indivíduos ou instituições. Ainda, a avaliação pode contribuir para a análise crítica das atividades que os indivíduos ou instituições realizam para estimular o aprendizado.

Este autor destaca que os testes e aferições são relativamente baratos, podendo ser administrados externamente e implementados de maneira rápida. Os resultados provenientes de uma avaliação bem desenhada e executada permitem a comparação entre o esperado e o realizado dentro de um conjunto de critérios e objetivos pré-estabelecidos.

A questão do baixo custo do sistema de avaliação também é observada no sistema brasileiro de avaliação da pós-gradução, realizada pela CAPES, quando comparada com o orçamento total dessa agência. O custo da avaliação da pós-graduação desenvolvida pela CAPES no ano de 2004, relativo à avaliação trienal (2001-2003), foi de R$ 6.714.750,00, o que representou 1,16% do total dos gastos de R$ 579.201.399,34 da agência (CAPES, 2005).

2.9.2 Indicadores de Desempenho

De acordo com Gaetani e Schwartzman (1993), indicadores relacionam quantitativamente dados com o objetivo de produzir parâmetros portadores de significados. Os indicadores de desempenho não são neutros e implicam um julgamento de valor. Para esses autores, a avaliação de um curso ou programa não deveria ser feita apenas pelo seu

produto. Corroborando com esses autores, Neave (1988), O'Buachalla (1992) e Afonso (2000) afirmam que a preocupação do "Estado Avaliador" é muito mais centrada no produto do que no processo.

Gaetani e Schwartzman (1993) destacam a importância de se avaliar também os indicadores de entrada e de processo, haja vista que os indicadores de entrada buscam qualificar os estudantes ingressantes no curso, no momento em que são aprovados. Já os indicadores de processo procuram captar as transformações pelas quais os alunos passaram no interior do curso e as variáveis causadoras dessas mudanças.

2.10 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E OS MODELOS DE AVALIAÇÃO

Qualidade é definida como propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Em uma escala de valores, é a qualidade que permite avaliar e conseqüentemente aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa (FERREIRA, 1999).

De acordo com Wikipedia (2008), qualidade é um conceito subjetivo que está relacionado diretamente às percepções de cada indivíduo. Diversos fatores como cultura, modelos mentais, tipo de produto ou serviço prestado, necessidades e expectativas influenciam diretamente nesta definição.

No contexto educacional, existem muitas respostas para o que é qualidade em educação. Davok (2006), por exemplo, afirma que o conceito de qualidade, nesse contexto, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

De acordo com esta autora, a expressão qualidade da educação admite uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que as instituições educacionais devem proporcionar à sociedade. Atualmente esta expressão tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo de valor e mérito (Davok, 2006; Scriven, 1991).

Nessa linha, Demo (1985) define três conceitos para qualidade da educação superior: o primeiro, refere-se à **qualidade acadêmica,** que é definida como a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência. Nessa perspectiva, a

qualidade do ensino superior está diretamente associada à capacidade de o professor transmitir o conhecimento para os alunos. O segundo conceito diz respeito à **qualidade social,** que é entendida como a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como relaciona-se ao problema do desenvolvimento. Essa qualidade refere-se à função das IES de realizar atividades de extensão, descobrindo e intervindo na realidade social a elas circundante, com vistas ao desenvolvimento da sociedade. E, finalmente, o terceiro conceito trata da **qualidade educativa,** que aponta para a formação do cidadão de forma plena, capaz de exercer as funções produtivas, educativas e administrativas de nossa sociedade.

Já Scriven (1991) afirma que objeto educacional exibe valor quando os seus recursos estão sendo bem aplicados, no sentido de atender às necessidades dos *stakeholders.* A idéia de valor remete ao termo da eficácia, ou seja, fazer o que é certo. Assim, este objeto educacional exibe mérito quando faz bem o que se propôs. Por conseqüência, a questão do mérito está relacionada com o termo eficiência, ou seja, com a ação de realizar uma tarefa ou uma função da forma certa. Em acréscimo, Davok (2006) afirma que valor e mérito são condições necessárias para um objeto educacional exibir qualidade em educação.

Em resumo, se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor, se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade.

2.10.1 Modelo

De acordo com Castrejón Dies (1991), modelo é uma simplificação instrumentada de forma lógica, que projeta ações complexas do homem e da sociedade, e que permite abstrair e entender essas ações de forma simplificada. Para Attali apud Hirsch (1995), modelo é uma descrição de uma realidade, na forma de conceitos e de relações recíprocas, que pode funcionar se forem seguidos os passos recomendados no dado modelo. De modo mais detalhado, Hirsch (1995) descreve modelos como os que:

- ✓ partem de um certo conhecimento e da descrição da realidade que se busca entender;
- ✓ são construções teóricas, que não se encontram tal e qual na realidade, porém que permitem interpretá-la;
- ✓ são úteis para sintetizar e clarificar idéias essenciais e suas conexões;

- ✓ são processos de abstração que implicam conceitos e variáveis e suas relações;
- ✓ permitem entender processos complexos em forma simplificada;
- ✓ tendem a transformar-se, à medida que o problema em estudo vem sendo entendido e vão sendo incorporados elementos de maior nível explicativo;
- ✓ proporcionam retro-alimentação a respeito das concepções e idéias originais;
- ✓ ajudam a comunicar o arrazoado, porque tornam explícita a conexão entre cursos de ação alternativos e seus impactos;
- ✓ podem referir-se a fenômenos e processos de diferentes níveis, desde um problema prático e concreto até a explicação de grandes problemas;
- ✓ podem constituir estados desejáveis ou utópicos de idéias, que permitem interpretar a realidade.

2.10.1.1 Modelo de Avaliação e a Qualidade do Processo Avaliativo

Contera (2002), a partir da proposta de Castrejón Diez (1991), sugere um modelo explicativo da relação entre a avaliação e a qualidade, e define uma tipologia a partir dos grupos de variáveis.

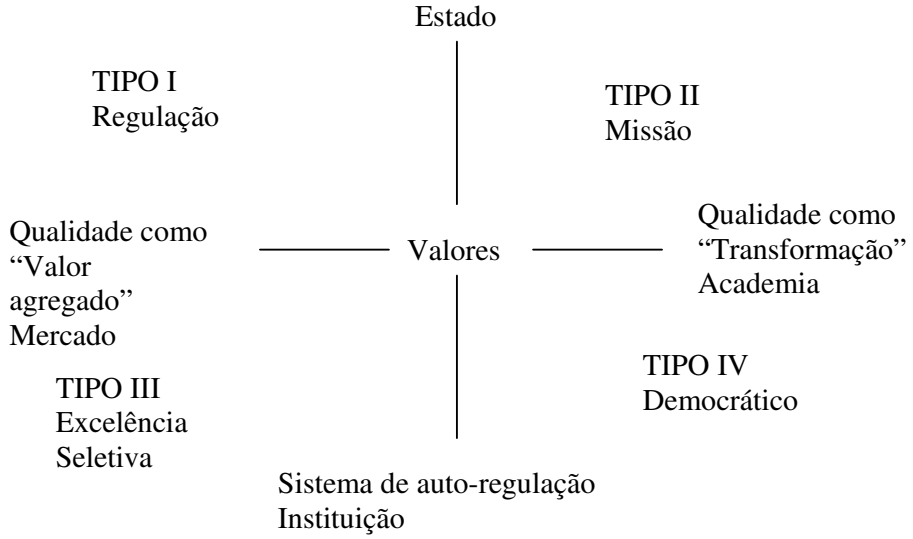

Ilustração 1 - Modelo de avaliação da qualidade da educação superior

Fonte: Adaptado de CONTERA, C. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). **Avaliação democrática - para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 128.

De acordo com Contera (2002), o primeiro quadrante é o Tipo I, um sistema de regulação no qual o controle do processo de avaliação e/ou credenciamento está nas mãos do Estado e se guia pela lógica do mercado. O autor afirma que o importante, neste modelo, é o controle estatal, principalmente no que diz respeito à utilização dos recursos públicos, a eficiência institucional e a eficácia alcançada com a consecução dos objetivos propostos a um custo mínimo.

Já o Tipo II é muito semelhante ao primeiro, porém difere na utilização de critérios de qualidade definidos com a participação dos acadêmicos. É um sistema misto. Orozco apud Contera (2002) cita o exemplo do Sistema Nacional de Credenciamento da Colômbia, enfatizando que o peso da avaliação está na auto-avaliação institucional e na avaliação por pares. O fator determinante para situar o sistema colombiano de credenciamento neste Tipo Misto é a tensão existente entre a intenção do Estado, ao criar um sistema de credenciamento estatal, e o fomento aos procedimentos da auto-avaliação.

O Modelo de Tipo III representa os processos avaliativos de instituições estatais ou não cujo objetivo principal é aproximar-se de padrões de qualidade definidos em agências internacionais com um critério eminentemente produtivista. Este modelo domina o critério de excelência seletiva (BARROW, 1996). A avaliação e o planejamento são utilizados para reestruturação e a realocação de recursos. Esta estratégia recebe, segundo Barrow (1996) o apoio do corpo docente dos pesquisadores em consonância à linguagem e metodologia da meritocracia. Neste modelo, os acadêmicos utilizam-se do espaço institucional para levar a cabo consultorias externas, os estudantes e professores de graus mais baixos, por sua vez, ficam ausentes dos programas internacionais, já que a pesquisa cresce e se amplia por meio de contatos internacionais e do desenvolvimento de relações com indústrias e universidades de outros países.

O modelo de Tipo IV - democrático - caracteriza-se por seu caráter emancipatório e pró-ativo. A avaliação democrática supõe a utilização de critérios éticos em sua realização e requer um contexto que defenda a veracidade, a negociação e a vontade de aprofundar-se nas implicações da avaliação. Neste modelo, o clima institucional é muito importante, juntamente com a existência de culturas acadêmicas colaborativas e dispostas ao debate e à confrontação de idéias, assim como matrizes institucionais democráticas e uma percepção forte da necessidade de mudar.

2.11 STAKEHOLDERS DA AVALIAÇÃO

A palavra *stakeholder* apareceu primeiramente, no ano de 1708, e significava *a person who holds the stake or stakes in a bet*. A corrente e respectiva definição aponta para uma pessoa com interesse ou que é afetada por alguma coisa (RAMÍREZ, 1999). Freeman (1984) e Freeman e Milles (2006), em uma definição clássica, indicam que *stakeholder* é um grupo ou indivíduo que pode afetar ou é afetado pela organização. Esses autores destacam que a organização deveria pensar no grupo de *stakeholders,* sendo que o propósito da organização deveria ser o de gerenciar os interesses, necessidades e pontos de vistas deste grupo. Nessa direção, Probst, Raub e Romhard (2002) afirmam que *stakeholders* são todas as "partes interessadas" ou todos os diferentes públicos que afetam ou são de alguma forma afetados pela atuação de uma organização.

Quanto à relação existente entre a organização e os *stakeholders* Hitt, Ireland e Hoskisson (2005) explicitam que as organizações possuem relacionamentos de dependência com os *stakeholders*. Assim, quanto mais crítica e valiosa for a participação de um *stakeholder,* maior a dependência da organização em relação a ele.

A participação desse grupo é bastante importante também no contexto da avaliação educacional. Nessa direção, de acordo com Sousa (1999), *stakeholders* são as pessoas ou grupos que têm algum interesse na avaliação da instituição educacional, normalmente incluindo alunos, pais, corpo docente e equipe administrativa. Esta autora faz a diferenciação entre os *stakeholders* internos e os externos. Para ela, os internos são facilmente identificados e demonstram interesse direto no processo e no resultado de uma avaliação educacional. Eles são normalmente representados pelos administradores institucionais, pelo corpo docente e pelos estudantes (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2001). Já os *stakeholders* externos possuem grande influência no processo avaliativo. Eles são, com freqüência, os avaliadores, os profissionais, a sociedade e o governo, sendo que este é considerado o mais influente.

Peterson (2000) cita três tipos de avaliação que podem atender às necessidades dos *stakeholders* internos e externos: 1) revisão institucional externa; 2) revisão institucional por pares (*peer review*); e 3) auto-revisão institucional. Este autor pontua que, embora a própria IES possa estabelecer um grupo de revisão externo, na prática, o que ocorre é uma avaliação organizada em âmbito governamental, destinando-se a atender objetivos e expectativas do governo e da sociedade em geral.

2.12 FINANCIAMENTO DAS PESQUISAS

Em muitos países o sistema de financiamento das pesquisas é organizado por meio de organismos estatais e ou privados que utilizam critérios de avaliação por pares (*peer review*) dos projetos e da capacidade dos grupos de pesquisadores para realizá-los. O financiamento tende a ser orientado por critérios de mérito, que constituem indiretamente uma forma permanente de avaliação dos centros de produção científica nas universidades e outras instituições (DURHAM, 2006).

Apesar de a avaliação institucional por pares (*peer review)* ser uma prática consagrada no mundo todo, ela é muito utilizada nos Estados Unidos, onde as IES formam uma parceria voluntária com o governo, facilitando assim o processo de avaliação. Esta prática de revisão por pares é uma forma de garantia da qualidade ao público, sem que haja a necessidade da intervenção e controle direta do governo (PETERSON, 2000).

Nesse sentido, Porto e Castro (2008) afirmam que, no Brasil, os financiamentos dos projetos da área de ciência e tecnologia são monitorados e avaliados pelos próprios cientistas, que possuem sua própria lógica de controle de qualidade e avaliação, por meio da avaliação por pares. Para esses autores, a confiança nesse mecanismo é sustentada pela crença de que o progresso da ciência pressupõe a autonomia da mesma. Esse pressuposto é ainda muito presente no controle, no monitoramento ou no *feedback* das políticas de apoio à ciência.

Corroborando com esses autores, Durham (2006) destaca que o controle de qualidade está organizado em função da avaliação por pares e se dá, de forma cumulativa, em diferentes instâncias. Isso ocorre, em primeiro lugar, na avaliação feita pelas agências de fomento, acerca da qualidade dos projetos de pesquisas apresentados e da qualidade científica dos proponentes. Os julgamentos são efetuados por comissões de pares de grande reputação, criadas *ad hoc*. Por outro lado, a reputação e o prestígio do pesquisador são medidos por sua produção, especialmente aquela constituída por artigos publicados em revistas indexadas (que já foram avaliadas por outras comissões de pares) e pela comunidade científica em congressos. Dessa forma, a avaliação é do mérito e não realizada dentro da instituição, nem ao menos por uma burocracia estatal. A avaliação realiza-se na comunidade interinstitucional de cientistas ou de humanistas.

2.12.1 Financiamento das Pesquisas no Brasil

Porto e Castro (2008) afirmam que o financiamento de pesquisa no Brasil, na área científica e tecnológica, está ligado às políticas dos órgãos de fomento brasileiros. Os autores destacam a CAPES como agência de fomento, a qual está vinculada ao Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Estas duas agências de fomento pertencem à esfera do governo federal. Acresce-se a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a qual possui suas políticas e o seu escopo de atuação voltados para o Estado de São Paulo. O quadro 3 resume os principais programas de fomento à pesquisa das agências da CAPES e CNPq.

PROGRAMA		RESP.	OBJETO
Demanda Social		CAPES	Concede Bolsas para discentes de mestrado e doutorado
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação	CAPES	Custeia 12 itens relacionados com as atividades de pós-graduação que vão desde o funcionamento de laboratórios, a participação em bancas e a coleta de dados em trabalhos de campo.
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica	CAPES	Visa a manutenção dos cursos de pós-graduação avaliados com notas 6 e 7.
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no País	CAPES	Destina recursos para a organização de eventos científico-tecnológicos no país.
AEX	Apoio a Eventos no Exterior	CAPES	Objetiva apoiar a participação de doutores em eventos internacionais.
PDEE	Programa de Doutorando com Estágio no Exterior	CAPES	Conhecido popularmente como "Sanduíche", visa criar oportunidades dos estudantes de doutorado desenvolverem parte da sua pesquisa em instituição de excelência no exterior.
APV	Auxílio Pesquisador Visitante	CNPq	Possibilita a colaboração do pesquisador doutor em outros grupos de pesquisa e instituições nacionais.
AED	Auxílio Editoração	CNPq	Apoiar editoração de periódicos científicos brasileiros impressos.
PRONEX	Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência	CNPq	Apoio continuado aos núcleos/grupos de pesquisa de alto nível existentes no país.
EXP	Programa de Extensão no País	CNPq	Apoiar as atividades de extensão inovadoras e de transferência de tecnologia, visando o desenvolvimento de produtos e processos de caráter inovativo.
DT	produtividade em Desenvolvimento Tecnológico	CNPq	Concede bolsas para distinguir o pesquisador, valorizando sua produção em desenvolvimento tecnológico e inovação.
PDI	Pós-Doutorado Empresarial	CNPq	Possibilitar ao pesquisador estágio em empresas para agregar competências em Pesquisa e Desenvolvimento - P&D.

Quadro 3 - Alguns dos programas atuais de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação nacional.

FONTE: PORTO, G. S.; CASTRO, P. M. R. de. **Políticas Públicas de Apoio à Inovação Nacional.** São Paulo, 2008, [prelo].

Os programas de fomento à pesquisa das agências federais e estaduais, juntamente com programas de organizações privadas, estão colaborando, de forma decisiva, para elevar a produção intelectual no Brasil. Nesse sentido, vem se observando um crescimento vertiginoso nesse tipo de produção nos últimos 15 anos, sendo que o Brasil apresentou a segunda maior taxa de crescimento da produção científica medida pelo número de artigos científicos publicados nas principais revistas especializadas internacionais (PORTO; CASTRO, 2008). Para exemplificar, a participação, em termos de publicações científicas internacionais, de 0,9% em 1990, em relação ao total, passou para 1,5% no ano de 2000, colocando o Brasil no topo do *ranking* dos países latino-americanos. O Brasil passou a situar-se, assim, entre os vinte primeiros em todo o mundo (STAL; FUJINO, 2005). Esse número continua crescente, de forma acentuada, haja vista que no ano de 2005 ele passou para 1,8% (BILLI, 2006).

A partir dessa realidade, um fator considerado central para que o Brasil se destaque no cenário mundial na produção intelectual é o rápido desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* percebida nos últimos anos. Os números são impressionantes. De acordo com dados da CAPES (2008c), relativos ao ano base de 2007, o Brasil possuía, ao final deste ano, 132.979 alunos matriculados. Destes, 78.771 eram alunos dos cursos de mestrado acadêmico, 7.008 alunos do mestrado profissionalizante e 47.200 do doutorado. O número de titulados também vem crescendo de forma espantosa. Cabe destacar que foram quase 10.000 doutores no ano em questão.

Esses números refletem, em grande medida, o importante papel que vem sendo desempenhado pela CAPES na ampliação e aperfeiçoamento da pós-graduação e principalmente do seu bem sucedido sistema de avaliação.

2.13 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Na década de 1950, tornava-se cada vez mais evidente que o capital humano e o domínio do conhecimento científico e tecnológico eram condições indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social e para a afirmação nacional. No entanto, o Brasil contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente não existia. Em 1951, foi criada a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país. A CAPES mudou de nome, e

passou a se chamar Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e desde então, tem destinado esforços à expansão e à consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação (CAPES, 2002).

A partir dos anos de 1990, a CAPES configura-se como a principal agência do sistema nacional de Pós-Graduação. Em 1992, a CAPES transformou-se em fundação, passando a ser o principal subsidiador do Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação. Além disso, passou a estimular o desenvolvimento dos cursos desses nível no país, por meio de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, visando a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior e para a pesquisa, possibilitando atender, em parte, a demanda dos setores públicos e privados. E, finalmente, a CAPES vem aprimoramento do seu sistema de avaliação para a garantia de observância dos padrões de qualidade e a ampliação da pós-graduação *stricto sensu* no país.

Nesse sentido, a CAPES vem desenvolvendo o seu sistema de avaliação ao longo dos últimos 30 anos, entendendo que seja necessária a especificação, com nitidez, da relação que se estabelece entre critérios científicos e objetivos sociais, bem como a forma de elaboração de conceitos, seu domínio de validade e que conclusões podem ser realmente sustentadas pela metodologia empregada. Sem o atendimento a essas condições mínimas, a base científica dos processos avaliativos e seu significado social se perdem, devido a insustentáveis vieses do próprio sistema de avaliação e dos avaliadores, de pretensões ambíguas da avaliação e de interpretações fora de contexto. Nessa linha, Gatti et al. (2003) afirmam que qualquer processo de avaliação só tem características científicas e sentido social quando se estão bem definidos o contexto de referência e os objetivos.

2.14 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

De acordo com a CAPES (1999), a pós-graduação é reconhecidamente o componente mais bem sucedido do sistema educacional brasileiro. Esse êxito deve-se, em grande parte, ao fato de as ações do Governo brasileiro, voltadas para o desenvolvimento desse nível de ensino, terem-se calcado em um processo sistemático e bem conduzido de avaliação do desempenho dos cursos de mestrado e de doutorado existentes no país.

A rigor, ao estabelecer as metas e requisitos de qualidade que nortearam o desenvolvimento desse nível de ensino, o Sistema de Avaliação patrocinado pela CAPES

assegurou bases sólidas ao processo de expansão e consolidação da pós-graduação nacional e contribuiu para a criação das condições essenciais para que se efetivassem grandes avanços no campo da pesquisa científica e tecnológica no país.

O sistema de avaliação da pós-graduação foi criado em 1976 e passou por reformulações, de maior ou menor monta, em diferentes momentos de sua história. Houve um grande aprimoramento deste processo em meados de 1990, principalmente com a informatização do sistema de informação da CAPES. Esse aprimoramento pode ser notado na melhor divisão das áreas do conhecimento, além da adoção de critérios mais rígidos para atribuição de notas aos cursos. Isso se deve em grande parte ao resultado da avaliação de 1994, que atribuiu a 41% dos cursos de mestrado e a 53% dos de doutorado o conceito A, que então era a maior nota na escala existente no processo de avaliação (INFOCAPES, 1996).

O esforço para aperfeiçoar o sistema de avaliação deu um passo significativo no final da década de 1990. O sistema de avaliação que estava sendo adotado passou a emitir nítidos sinais de esgotamento, ao não discriminar mais a qualidade acadêmica entre os Programas. Na avaliação de 1996, 79% dos cursos de mestrados e 90% dos de doutorado obtiveram conceito A ou B. Após várias discussões realizadas no Conselho Técnico-Científico (CTC) e no Conselho Superior da CAPES, introduziram-se modificações para apreciação dos cursos. Além disso, decidiu-se que a avaliação passaria a ser trienal, com o acompanhamento anual de desempenho dos Programas. Outra importante mudança foi a vinculação dos resultados da avaliação à homologação pelo CTC (NICOLATO, 2000).

De acordo com a CAPES (1999), no início de 1998, o reconhecimento de que se fechava mais um importante ciclo da pós-graduação no país e de que era chegado o momento de serem antepostos a esse nível de ensino novos desafios que fossem coerentes com a rápida evolução da ciência e tecnologia na atualidade e com a realidade da sociedade brasileira, começou a promover alterações no modelo de avaliação que vinha sendo até então adotado.

A partir de 1999, o processo de avaliação passou a atribuir notas aos programas (e não aos cursos individualmente), sendo que a nota 7 (sete) passou a ser a nota máxima para programas que possuem mestrado e doutorado; e a nota 5 (cinco), para os que possuem apenas o mestrado. Isso ocorreu devido ao fato de a CAPES ter optado por adotar padrões internacionais de qualidade, como parâmetro para avaliação dos Programas nacionais de

excelência, visando uma maior inserção internacional da pós-graduação brasileira (CAPES, 2002).

2.14.1 Processo de Avaliação

Segundo a CAPES (2008b), o Sistema de Avaliação abrange dois processos: Avaliação dos Programas de pós-graduação e a Avaliação das Propostas de cursos novos de pós-graduação. Essa avaliação é conduzida por comissões de consultores *ad hoc* renomados, vinculados a instituições das diferentes regiões do país.

Na Avaliação dos Programas de pós-graduação é feito o acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). O acompanhamento anual é importante, pois ajuda a identificar possíveis desvios de *performance* nos cursos avaliados, propiciando assim sua correção durante o processo. Destaca-se que o acompanhamento não implica atribuição de conceitos aos programas, mas apenas apresentação de um parecer com os comentários considerados pertinentes pelo Comitê de Área. Esse processo é finalizado na avaliação trienal, sendo o ano de sua realização estabelecido pela seqüência histórica do processo de avaliação da CAPES.

Os resultados da avaliação de cada programa são apresentados na "Ficha de Avaliação" (anexo 8), definida pelo Conselho Técnico Científico (CTC), em que constam, no que se refere aos vários quesitos e itens avaliados, os atributos a ele consignados, com os respectivos comentários e justificativas da comissão avaliadora. Ao final, é emitido o conceito correspondente ao seu desempenho no triênio, na escala adotada de 1 a 7. Os programas que alcançarem nota inferior a “3” são descredenciados do sistema, enquanto que os cursos que atingirem nota superior ou igual a “3”obtêm sua renovação e “reconhecimento” para vigorar no triênio subseqüente. Destaca-se que tais resultados podem ser contestados pelas instituições de ensino, mediante a apresentação de recurso contra a decisão inicial comunicada pela CAPES e, uma vez homologados pelo Ministro da Educação, são válidos até a homologação dos resultados da Avaliação Trienal subseqüente.

O quadro 4 ilustra os critérios para atribuição de conceitos definidos pela Área de Administração, Contabilidade e Turismo.

CRITÉRIOS	CONCEITO 3	CONCEITO 4	CONCEITO 5	CONCEITO 6	CONCEITO 7
Proposta	Adequada	Adequada	Adequada	Adequada	Adequada
Corpo Docente	Regular	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Produção Intelectual	Regular	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Avaliação Global	Regular	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Bolsistas de produtividade/Coordenador de projeto de pesquisa*	-	-	10%	20%	40%
Produção Bibliográfica definitiva**	-	-	> 6 pontos	> 6 pontos	> 6 pontos
Programa de Doutorado que tenha titulado doutores nos últimos 5 anos	-	-	-	Sim	Sim
Inserção Internacional***	-	-	-	Sim	Sim
Produção Internacional ****	-	-	-	25%	40%
Apoio a outros Programas em consolidação	-	-	-	Sim	Sim

Legenda:

* Docentes Permanentes que deverão ser Bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - ou coordenar projetos de pesquisas financiados por agências de fomento (estadual, nacional ou internacional);
** Produção bibliográfica qualificada definitiva (artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros de, no mínimo, seis pontos anuais, em média, por docente permanente);
***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 ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais;
**** Produção Internacional: Docentes Permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B.

Quadro 4 - Critérios para atribuição de notas

Fonte: Autor

Elaborado a partir de: CAPES. Critérios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2004-2006), 2006. http://www.CAPES.gov.br/export/sites/CAPES/download/avaliacao/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf. Disponibilidade 05/04/2008, 2006.

Já a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de pós-graduação faz parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao SNPG. Ao avaliar as propostas de cursos novos, a CAPES verifica a qualidade delas e se atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação. Posteriormente, encaminha os resultados desse processo para, nos termos da legislação vigente, fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento de cursos e sua incorporação ao SNPG.

Os dois processos - avaliação dos programas de pós-graduação e avaliação das propostas de novos programas e cursos - são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só Sistema de Avaliação (CAPES, 2008c).

2.14.2 Princípios e Objetivos do Sistema de Avaliação da CAPES

Na reformulação do Sistema de Avaliação da pós-graduação brasileira, ocorrida em 1998, a CAPES definiu os princípios e objetivos sobre os quais se fundamentam suas ações no processo avaliativo (CAPES, 1999).

Os princípios referem-se: a) à regularidade do processo de acompanhamento e avaliação do conjunto de seus programas/cursos; b) à execução desse processo, a cargo de pares acadêmicos escolhidos criteriosamente; c) à busca permanente da elevação dos padrões de qualidade desse nível de ensino; d) ao ajustamento dos critérios e indicadores de desempenho utilizados em cada avaliação aos novos patamares alcançados pela pesquisa científica e tecnológica.

Os objetivos assim se apresentam:

a) Dotar o país de um eficiente banco de dados sobre o Sistema Nacional de Pós-graduação, que permita a caracterização de sua evolução, situação atual e perspectivas de desenvolvimento;

b) Contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão externa sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;

c) Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia e o aumento da competência nacional neste campo;

d) Apresentar um *ranking* dos programas brasileiros de pós-graduação e identificar os programas que atendam aos padrões de qualidade exigidos desse nível de ensino e que terão os diplomas por eles expedidos devidamente validados pelo Ministério da Educação;

e) Oferecer os subsídios necessários para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais nesse nível de ensino;

f) Contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível.

Recentemente, a CAPES reformulou seus objetivos, focando muito mais na observância dos padrões de qualidade e na normatização da pós-graduação, por meio de um forte e bem formulado sistema de avaliação. Assim, a CAPES procura cumprir sua função que é o de desenvolver a pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica no Brasil (CAPES, 2008b). Dessa forma, os objetivos da CAPES são:

- ✓ Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- ✓ Fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- ✓ Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- ✓ Contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- ✓ Contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- ✓ Dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- ✓ Oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.

2.14.3 Sistema de Avaliação por Fichas

De acordo com a CAPES (2008d), o sistema Ficha de Avaliação é o instrumento utilizado para o registro das avaliações dos programas de pós-graduação, após a análise da sua qualidade, realizada pelos Comitês de Área de avaliação. Há uma ficha para os cursos acadêmicos e outra adaptada para os mestrados profissionais. Organiza-se em quesitos e itens, servindo tanto ao acompanhamento quanto à avaliação trienal, orientados para determinados fins. Dessa forma seus objetivos são:

- ✓ Garantir 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;
- ✓ Ampliar o nível de integração entre 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 adotados por elas;
- ✓ Atender às especificidades de cada área, respeitado o estabelecido pelo CTC e o acordado no âmbito da respectiva grande área.

O acesso ao aplicativo Ficha de Avaliação é restrito aos membros dos Comitês de Áreas de Avaliação, do CTC e dos Gestores da CAPES. Já a Ficha, gerada pelo aplicativo e criticada nas diversas instâncias da CAPES, está liberada a para consulta no site da CAPES, uma vez encerrada a Avaliação Trienal (anexo 9).

2.14.4 Sistema de Indicadores de Resultados

De acordo com a CAPES (2008e), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) é uma ferramenta de apoio à avaliação da pós-graduação, que tem por objetivo oferecer subsídios adequados e específicos para cada área de avaliação, na direção do aperfeiçoamento dos critérios utilizados, bem como da equidade na atribuição de notas representativas da qualidade dos programas.

Baseado na metodologia do *Balanced Score Card* (BSC), desenvolvido na década de 1990, pelos professores da Harvard, David Norton e Robert Kaplan, o SIR concentra-se deliberadamente e apenas em indicadores de resultados dos programas de pós-graduação (PPGs), assim agrupados: formação de recursos humanos e geração de conhecimento.

O SIR não é considerado um instrumento de avaliação, mas uma ferramenta que ajuda a sistematizar e consolidar importantes indicadores da qualidade dos resultados produzidos pelos PPGs. Nesse sentido, o SIR é utilizado para comparar desempenhos e dirimir dúvidas das instâncias da CAPES envolvidas na condução da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira. O Acesso ao SIR é restrito aos membros dos Comitês de Áreas de Avaliação, do CTC e aos gestores da CAPES.

2.14.5 Caderno de Indicadores de Resultado

Segundo a CAPES (2008f), após recebidas as informações correspondentes ao sistema de Coleta de Dados (DataCAPES), a CAPES procede ao tratamento dos dados e à composição e emissão dos diferentes tipos de listagens, relatórios e tabelas requeridos pelos representantes, comissões de área e pelo CTC, para a fundamentação do processo de avaliação.

Essa base de dados retrata a situação de cada programa de pós-graduação, apresentada aos responsáveis, pela realização da avaliação, a partir da qual eles definem as sínteses ou relatórios adicionais que julgam necessários. A base de dados é formada pelo seguinte conjunto de relatórios padronizados: 1. Programa; 2. Teses e Dissertações; 3. Produção Bibliográfica; 4. Produção Técnica; 5. Produção Artística; 6. Corpo Docente, Vínculo, Formação; 7. Disciplinas; 8. Linhas de Pesquisa; 9. Projetos de Pesquisa; 10. Proposta do Programa; 11. Docente, Atuação; 12. Docente, Produção.

Assim, com o propósito de garantir amplo conhecimento da forma como é realizada a avaliação da pós-graduação, a CAPES assegura o pleno acesso de todos os interessados a esse conjunto de relatórios. Para isso basta selecionar o ano desejado para a pesquisa, digitar o código, o nome ou a sigla de sua IES, e selecionar a área de avaliação do respectivo relatório.

2.14.6 Planilhas Específicas

Conforme a CAPES (2008g), para melhor fundamentar o processo de Avaliação da pós-graduação, as Comissões de Área solicitam, junto à CAPES, a elaboração de relatórios específicos, os dados e indicadores sobre a situação e o desempenho dos programas a serem avaliados. Mediante esse tipo de demanda, cada comissão busca obter cruzamentos de dados que possam auxiliá-la a melhor conhecer e analisar os programas de sua área,

complementando, dessa forma, as informações que lhe são usualmente fornecidas pelos "Cadernos de Indicadores". Hoje, existem 39 modelos diferentes de “Planilhas Específicas”.

Na fase preparatória de cada Avaliação, esse elenco de 39 Planilhas Específicas é disponibilizado para o Representante de cada Área, para que este, depois de ouvir os demais membros de sua Comissão, defina quais modelos deseja receber, juntamente com o padrão de Cadernos de Indicadores, para a realização da avaliação dos programas. Tendo em vista garantir a ampla transparência sobre a forma como é realizada a Avaliação da Pós-Graduação, a CAPES assegura, logo depois de encerrado o referido processo, o pleno acesso, a qualquer interessado, aos modelos de Planilhas Específicas fornecidos a cada Comissão de Área.

2.14.7 Coordenadores de Área

De acordo com a CAPES (2008h), a atuação da CAPES baseia-se na intensa participação de consultores acadêmicos, escolhidos dentre profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação. Os coordenadores de área são consultores de alto nível designados para, durante um período de três anos, auxiliarem a CAPES no planejamento e execução de suas atividades e na coordenação da participação dos consultores acadêmicos junto a esta entidade.

Esses coordenadores de área são escolhidos entre os integrantes das listas tríplices 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.

Atualmente a CAPES conta com 46 coordenadores de área (sendo uma delas dividida em duas subcomissões, o que leva à referência usual à existência de 47 áreas de avaliação). O mandato dos coordenadores é de três anos, sempre coincidindo com o fechamento da avaliação trienal.

O Anexo 2 expõe as atribuições dos coordenadores de área e normas correspondentes a sua escolha e designação, conforme a Portaria nº 98, de 11 de outubro de 2007.

2.15 PARÂMETROS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO - CAPES

Atualmente existem 91 programas de pós-graduação credenciados pela CAPES na área de Administração, Contabilidade e Turismo. São 116 cursos no total, sendo 67 de mestrado, 25 de doutorado e 24 de mestrado profissionalizante. A relação de cursos aprovados consta no Anexo 3.

O comitê de avaliação adapta o modelo proposto pela CAPES à área de Administração, estabelecendo os seguintes critérios: (1) proposta do programa; (2) corpo docente; (3) corpo discente; (4) produção intelectual e (5) inserção social. A seguir detalha-se os itens que compõem cada critério do sistema de avaliação de acordo com o documento Critérios de Avaliação da Área de Administração disponível em CAPES (2006).

2.15.1 Proposta do Programa

A proposta do programa é avaliada de forma qualitativa nos seguintes itens: a) áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão); b) coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular; c) infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão; e) atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.

2.15.1.1 Área de Concentração, Linhas de Pesquisa e Projetos de Pesquisa

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. Já 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.

2.15.1.2 Coerência, Consistência e Abrangência da Estrutura Curricular

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. A bibliografia indicada nas disciplinas deve representar uma listagem básica de referências, contendo livros clássicos e textos científicos que representem a ementa proposta, 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. Já o curso de doutorado deve contemplar um mínimo de 36 créditos, equivalentes a 540 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes.

2.15.1.3 Infra-Estrutura para Ensino, Pesquisa e Extensão

O programa deve evidenciar, por meio de seus relatórios de desempenho, que a instituição apresenta a infra-estrutura mímina para a consecução de um programa de pós-graduação *stricto sensu* no nível proposto. Essa infra-estrutrura é composta por: a) 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.

2.15.1.4 Atividades Inovadoras e Diferenciadas de Formação de Docentes

O Programa deve destacar em seus relatórios de desempenho as informações relativas à sua relevância e impacto regional, nacional ou internacional de sua atuação na formação de mestres e doutores. Adicionalmente é necessário destacar 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 promove cooperação tecnológica ou científica relevante e efetiva com outras instituições.

Outro ponto importante a ser destacado sao relativos ao funcionamento do curso, requesitos para a entrada de alunos, 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. Finalmente, é necessário informar os procedimentos relativos ao credenciamento e renovação de credenciamento de docentes

2.15.2 Corpo Docente

O critério Corpo docente representa 30% do total da avaliação e é o critério mais importante do sistema de avaliação da CAPES, pois os demais critérios dependem exclusivamente dos índices provenientes deste. O critério corpo docente é composto pelos seguintes itens: a) formação dos docente permanente; b) adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes; c) perfil do docente permanente em relação à proposta do programa; d) atividade dos docentes permanentes na pós-graduação; e) atividades dos docentes permanentes na graduação; f) participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos. Esses itens são detalhados nas subseções que seguem.

2.15.2.1 Formação dos Docentes Permanentes

No item formação dos docentes permanentes que representa (15%) do peso do critério, a comissão de área avalia se a formação dos docentes é diversificada quanto às instituições. São também valorizados a atualização da formação (pós-doutorado) e o intercâmbio com outras instituições. Os docentes devem possuir experiência e ter projeção nacional e internacional, participando de comissões especiais, premiações e outras atividades consideradas relevantes na área. A comissão verifica se existem processos de avaliação dos docentes na IES, bem como a existência de critérios e procedimentos para credenciamento de orientadores de mestrado e de doutorado. É recomendável que o 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.

2.15.2.2 Composição e Dedicação dos Docentes Permanentes

Este item representa (25%) do peso do critério, e para um programa que possui um curso de mestrado, é exigido um mínimo de oito professores que compõem o do corpo docente permanente. Já no caso de um doutorado, esse número deverá ser no mímino de 12 professores. 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. O Anexo 4 expõe a Portaria CAPES 068/2004, relativa à atuação dos docentes no programa e tipo de vínculo permitido.

2.15.2.3 Perfil do Docente Permanente em Relação à Proposta do Programa

Nesse item que representa (20%) do peso do critério, 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. Destaca-se que não se trata de verificar se o NDP tem formação específica na área, mas se esse núcleo tem atuação em pesquisa e docência, compatível com o tipo de profissional que o programa se propõe a formar.

2.15.2.4 Atividade dos Docentes Permanentes na Pós-Graduação

Este item representa (10%) do peso do critério e a análise da atuação dos docentes permanentes em atividades de docência na pós-graduação leva em conta que cada docente deve ser responsável por, ao menos, uma carga letiva de 45 horas-aula anuais no programa.

2.15.2.5 Atividades dos Docentes Permanentes na Graduação

Nesse quesito que representa (10%) do peso do critério, avalia-se a participação dos docentes nas atividades de ensino na graduação e de iniciação científica. Devem ser consideradas 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.

2.15.2.6 Participação dos Docentes em Pesquisa e Desenvolvimento de Projetos

Neste quesito representa (10%) do peso do critério, o programa deve ter no mínimo um grupo de pesquisa, no caso de mestrado, e dois, no caso de doutorado, registrados na Plataforma de Grupo de Pesquisa do CNPq. Cada professor do corpo 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. Além da relação acima mencionada, o conceito Muito Bom (MB) deverá ser atribuído ao item 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.

2.15.3 Corpo Discente

O critério corpo discente representa 25% do total da avaliação e é composto pelos seguintes itens: a) defesas de mestrado/doutorado em relação ao corpo docente permanente; b) adequação e compatibilidade da relação orientador/discente; c) participação de discentes autores da pós-graduação e graduação; d) dissertações/teses vinculadas a publicações; e) qualidade das teses e dissertações; f) tempo médio de titulação de mestres e doutores. Esses itens são detalhados nas seis subseções que seguem.

2.15.3.1 Defesas de Mestrado/Doutorado em Relação ao Corpo Docente Permanente

Esse quesito representa (20%) do peso do critério, o comitê de área avalia a eficiência na formação discente do programa. Isso é feito por meio do fluxo discente, que deve ser constante em relação com a entrada de novos alunos e a titulação dos mesmos. Nesse sentido, o Comitê avalia o percentual de titulados no ano-base considerando-se o número de discentes no final do ano-anterior (número de titulados/número de discentes). Destaca-se que 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.

2.15.3.2 Adequação e Compatibilidade da Relação Orientador/Discente

Adequação e Compatibilidade da Relação Orientador/Discente representa (15%) do peso do critério, é considerada adequada a média, em regime estacionário, de um máximo de oito orientandos por docente permanente (média entre os docentes), sem distinção de nível - mestrado ou doutorado. Adicionalmente, é considerada a soma de orientandos nos casos de docentes que atuam em dois programas. Para o cálculo desse item, leva-se em conta 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.

2.15.3.3 Participação de Discentes Autores da Pós-Graduação e Graduação

Neste quesito que representa (10%) do peso do critério, o comitê de área avalia a participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (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 ao final do ano anterior. Este item é aplicável para mestrados com mais de dois anos de funcionamento e doutorados com mais de três anos. 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.

2.15.3.4 Dissertações/Teses Vinculadas a Publicações

Esse item que representa (20%) do peso do critério, avalia a qualidade da formação do corpo discente que é medida por meio da produção intelectual qualificada, resultado da dissertação e tese. Nesse sentido, considera-se uma situação adequada quando 80% ou mais das teses e 50% ou mais das dissertações gerarem publicações referenciadas no *QUALIS*. Devem ser incluídas as produções dos egressos de até dois anos após conclusão do mestrado e de até três anos após conclusão do doutorado.

2.15.3.5 Qualidade das Teses e Dissertações

Este quesito que corresponde a (20%) do peso do critério, também atém-se à qualidade da formação discente e é avaliado de forma qualitativa. Nesse sentido, o comitê de área considera esse item como Muito Bom quando: a) as bancas de defesas se constituem 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.

2.15.3.6 Tempo médio de titulação de mestres e doutores

Esse item que corresponde (15%) do peso do critério, remete-se à eficiência do programa em formar seus alunos. Nesse sentido, os prazos médios de conclusão de curso, para o padrão Muito Bom, para bolsistas e não-bolsistas, são de até 30 meses para mestrado e de até 54 meses para doutorado.

2.15.4 Produção Intelectual

O critério produção intelectual representa 35% da avaliação global e é isoladamente o critério com maior peso. Esse critério é decisivo no momento de se atribuir a nota do programa e apresenta os seguintes itens de avaliação: a) publicações qualificadas do programa por docente permanente; b) distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente; c) produção técnica e tecnológica; d) produção de "alto impacto".

2.15.4.1 Publicações Qualificadas do Programa por Docente Permanente

Neste quesito que representa (50%) do peso do critério, é considerada, pela área, a produção intelectual de autoria de docentes permanentes do programa, seja esta compartilhada ou não com outros autores, por exemplo, entre docentes e pesquisadores do próprio programa ou de outros; entre alunos, ex-alunos e outros pesquisadores. A CAPES possui o sistema de classificação das produções intelectuais, sendo que o tipo mais importante de produção é a

que se dá em periódicos científicos. Nesse sentido, a CAPES criou o sistema *QUALIS,* que classifica os periódicos considerados de circulação internacional, nacional ou local. Essa classificação é realizada por meio das 44 comissões de consultores, sendo que cada uma focaliza um conjunto específico de áreas do conhecimento. As comissões utilizam as informações fornecidas pelos programas, por meio do Sistema de Coleta de Dados (preenchimento anual dos dados do ano base anterior), relativos aos trabalhos publicados por seus docentes e discentes. Para atribuição dos níveis (A, B ou C) e da circulação do periódico, as comissões adotam os seguintes procedimentos:

- ✓ periódicos já classificados: verifica-se se a classificação está adequada e efetuam-se os ajustes que são considerados necessários;
- ✓ periódicos não classificados: procede-se a sua classificação, enquadrando-os em uma categoria indicativa de qualidade - "A" alta, "B" média, ou "C" baixa - e em outra referente ao âmbito de sua circulação - internacional, nacional ou local.

Para classificação dos periódicos internacionais, o comitê da Área de Administração utiliza como fonte de consulta o fator de impacto divulgado na base de dados do *Journal Citation Reports* (JCR) do *Institute for Scientific Information* (ISI), sendo de nível A os periódicos com fator de impacto igual ou superior a 0,5 e de nível B os periódicos com fator de impacto inferior a 0,5. Para os periódicos não indexados no JRC, é utilizado o *ranking* de publicações divulgadas em estudos bibliométricos e informações disponíveis no site do periódico como: circulação e visibilidade, autoria e conteúdo, gestão editorial, e qualidade percebida dos artigos publicados. Esses periódicos podem receber conceitos variando de “Internacional A” a “Local C” (CAPES, 2005b).

Em CAPES (2006) está definido o número de pontos de cada produção intelectual nas áreas de Administração, Contabilidade e Turismo. Cabe destacar que cada tipo de veículo de publicação apresenta uma pontuação correspondente. A tabela 2 ilustra a natureza da produção, nível (nacional ou internacional) e a pontuação correspondente de cada produção.

Tabela 2 - Pontuação de produção bibliográfica segundo o tipo e nível da produção

NATUREZA DA PRODUÇÃO E VEÍCULO	TRIÊNIO 2007-2009	
	NÍVEL	PONTOS
Artigo em periódico internacional	A B C	24 16 8
Artigo em periódico nacional	A B C	12 8 6
Artigo em periódico local	A B C	6 4 2
Trabalho completo publicado em anais*	A B	3 1
Livro publicado	A B C	24 12 6
Autoria de capítulo e organização de coletânea	A B C	8 6 2
Resenha de livro publicado no Brasil	-	1

Legenda:
* No triênio 2007-2009 o total de pontos em anais para efeito de cálculo da produção do docente permanente é limitado em 6 pontos por ano.

Fonte: Adaptado de: CAPES. Critérios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2004-2006), 2006. Disponível em http://www.CAPES.gov.br/export/sites/CAPES/download/avaliacao/CA2007_Administracao Turismo.pdf. Acesso em 05 de abril de 2008. 2006.

2.15.4.2 Distribuição de Publicações Qualificadas em Relação ao Corpo Docente Permanente

Neste quesito que corresponde (20%) do peso do critério, o sistema de avaliação da CAPES leva em conta o equilíbrio e distribuição da produção em relação à dimensão do corpo de docentes permanentes. Para tanto é importante que os docentes atinjam uma produção mínima intelectual, compatível com o nível de curso oferecido. Destaca-se que essa produção deve representar a média do triênio.

2.15.4.3 Produção Técnica e Tecnológica

Esse quesito que representa (15%) do peso do critério é de avaliação qualitativa, sendo analisada, por exemplo, a produção técnica e tecnológica do programa, sua importância para o desenvolvimento científico, tecnológico, âmbito de circulação e disseminação. São exemplares dessa produção: tecnologias de gestão e *softwares* desenvolvidos; 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 e editoria científica.

2.15.4.4 Produção de Alto Impacto (15%)

Neste item que representa (15%) do peso do critério, o docente permanente precisa se comprometer, em cada triênio, com a chamada produção definitiva, a qual engloba artigos em periódicos, livros e capítulos de livros. Adicionalmente, essa produção precisa ser de alto impacto, ou seja, deve ser publicada em: periódicos internacionais, níveis A, B e C; nacionais, níveis A e B; livros e capítulos de livros, níveis A e B. Nesse sentido a tabela 3 sintetiza os conceitos, pontuação anual total e de alto impacto por docente permanente do programa.

Tabela 3 - Pontuação anual por docente permanente

CONCEITO	PONTUAÇÃO ANUAL	PONTUAÇÃO DE ALTO IMPACTO
Muito Bom	> = 12	> = 8
Bom	9 - 12	6 - 8
Regular	5 - 9	4 - 6
Fraco	3 - 5	2 - 4
Deficiente	< 3	< 2

Fonte: Autor

Elaborado a partir de: CAPES. Critérios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2004-2006), 2006. http://www.CAPES.gov.br/export/sites/CAPES/download/avaliacao/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf. Disponibilidade 05/04/2008, 2006.

2.15.5 Inserção Social

O critério inserção social representa 10% da avaliação global e está em consolidação. Esse critério surgiu, pela primeira vez, na avaliação do triênio 2004-2006 e deverá ganhar mais importância, à medida esse critério passa a ser utilizado, testado e desenvolvido pelos programas. Só para se ter uma idéia, esse critério tem um peso muito forte (embora qualitativo) nos programas que possuem conceito 6 e 7. O critério é formado pelos seguintes itens de avaliação: a) inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa; b) integração e cooperação com outros programas; c) visibilidade ou transparência do programa.

2.15.5.1 Inserção e Impacto Regional e/ou Nacional do Programa

Neste quesito corresponde com (60%) do peso do critério, o comitê de avaliação da área leva em conta a atuação do programa nos seguintes aspectos: a) contribuição educacional para a formação de docentes, em que são valorizados fortemente os mestrados e doutorados interinstitucionais para programas localizados em regiões carentes de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (especialmente nas regiões Norte e Nordeste); b) contribuição social para formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou para a sociedade civil, que possam dar suporte ao aprimoramento da gestão pública, à redução da dívida social ou à formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento; c) contribuição tecnológico-econômica para o desenvolvimento micro-regional, regional e/ou nacional, destacando os avanços produtivos gerados; d) disseminação de técnicas e conhecimentos.

2.15.5.2 Integração e Cooperação com Outros Programas

Neste quesito corresponde com (30%) do peso do critério, o comitê de área avalia a participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos, além da 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 desenvolvidas (atuação de professores visitantes; participação em programas como “Casadinho”, PQI, Dinter/Minter e similares).

2.15.5.3 Visibilidade ou Transparência do Programa

Neste quesito corresponde com (10%) do peso do critério, é avaliada a qualidade de informações disponibilizada pelos programas por meio da respectiva página na internet. Esta página deve ser mantida de forma atualizada, informando os critérios de seleção de alunos, produção docente, financiamentos recebidos da CAPES, de outras agências públicas e entidades privadas. Adicionalmente, o programa deve garantir o amplo acesso a teses e dissertações pela *web*.

2.16 CRITÉRIOS PARA ATRIBUIÇÃO DAS NOTAS 6 E 7

De acordo com a CAPES (2006), os critérios que servem de base para a identificação de programas que apresentam diferencial de desempenho, permitindo-lhes ser contemplados com as notas 6 e 7, referem-se à denominação geral: diferenciais de alta qualificação e desempenho e de forte liderança nacional do programa.

Nesse sentido, a CAPES definiu três indicadores que 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, são elegíveis para os dois conceitos mais altos atribuídos pela CAPES: o "6" e o "7".

Os indicadores são assim dispostos: 1) nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos; 2) consolidação e liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação; 3) inserção e impacto regional ou nacional do programa; integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa, da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada a sua atuação.

Em relação ao primeiro indicador, para atribuição do conceito 6, é necessário que os programas apresentem 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 ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais. Adicionalmente é necessário que haja pelo menos 25% dos docentes permanentes, com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B, no triênio e na oferta de mestrado ou doutorado interinstitucional, em especial para IES localizadas em regiões carentes. Para a atribuição do conceito 7, o programa deverá cumprir todos os itens anteriores, porém com a elevação do número de docentes permanentes com produção internacional para 40%.

Em relação ao segundo indicador, o comitê de avaliação deve avaliar esse item, de forma 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 pós-graduação de grupos de pesquisa, verificando se o programa tem 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, onde se concentra a presente pesquisa, a tendência é para o conceito 6, e em âmbito nacional, para o conceito 7.

Finalmente, em relação ao terceiro indicador também há uma avaliacão qualitativa, sendo que o comitê deve considerar os seguintes aspectos: a) análise de ações e formas inovadoras na pesquisa e na formação de mestres e doutores; b) 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, e se tem atraído alunos para doutorados sanduíche.

2.17 FLEXIBILIDADE DO MODELO USADO PELA CAPES

Segundo Gatti et al (2003), o modelo de avaliação utilizado pela CAPES é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos Programas. Esse é um dos aspectos mais discutidos por vários consultores e até assumido pela própria CAPES. Nesta linha, Sant'Anna (2005), realizou um estudo em cursos de pós-graduação em Engenharia da Produção em 15 IES. O autor constatou que existe uma grande homogeneidade no conjunto de cursos analisados, principalmente em relação à produtividade docente. O autor lança a hipótese de esta homogeneidade estar relacionada à estabilidade do sistema de avaliação da CAPES.

Um estudo realizado por Campanario, Macedo e Faria (2007) demonstra que os critérios de avaliação variam pouco entre as áreas. Segundo eles, há uma norma que atende à maioria dos programas em seu processo de avaliação. Das 34 fichas de avaliação disponibilizadas pelas respectivas áreas de conhecimento, 25 apresentam um padrão relativamente uniforme. Outras nove apresentam algum tipo de diferenciação nos critérios em relação as demais áreas (Anexo 5).

Porém, para Gatti et al. (2003), os critérios deveriam ser flexibilizados, enfatizando seu caráter diagnóstico e respeitando as especifidades dos programas. Algumas das possibilidades são: comtemplar a história do programa em uma escala temporal, de no mínimo cinco anos, incorporando os dados de auto-avaliação do programa; aproveitar melhor

itens abertos da ficha de avaliação; e agregar novos componentes que possam ser revistos ano a ano.

Além disso, segundo Gatti et al. (2003), é preciso que haja uma revisão dos quesitos e itens que compõem o instrumento de avaliação, construindo uma matriz mais flexível a cada ano. Os itens básicos da avaliação devem ser claramente especificados, mas não fechados, havendo espaço para criação e pontuação dos itens novos, na medida em que diferentes cursos possuam especificidades não contempladas nos itens predeterminados. Esses autores consideram que não deve ser obrigatório que todas as áreas sejam avaliadas com os mesmos critérios. Para eles, parece mais conveniente ter critérios gerais, de âmbito nacional, e flexibilizar sua operacionalização, segundo as especificidades e o amadurecimento das diversas áreas.

Nesse sentido, Zwierewicz (2007) afirma que os critérios de avaliação adotados pela CAPES são mais voltados para o curso e para o docente, com poucos enfoques que incluem os discentes. Este autor considera importante levar em conta a visão dos discentes e da verificação da satisfação destes para o aprimoramento do processo de avaliação da CAPES. Ademais, os programas deveriam promover suas próprias avaliações, de maneira contínua e sistemática. Assim, além de complementar a avaliação da CAPES, poderiam identificar, de acordo com a visão dos discentes, seus fatores críticos de sucesso, bem como seus pontos fortes e pontos fracos, criando subsídios para a elaboração de estratégias, tomada de decisões, gerenciamento, e melhoria dos serviços prestados.

Finalmente, a flexibilidade também pode ocorrer no momento de elaboração dos pareceres finais da avaliação: cursos consolidados devem ser analisados num bloco, programas com mestrado e doutorado em outro. Esse olhar aos subconjuntos, sem perder a visão do todo, permitirá relativizar eventuais discrepâncias nas análises individuais dos programas e corrigir possíveis injustiças (GATTI et al., 2003).

2.18 PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO

O modelo atual está baseado fundamentalmente na avaliação externa e centrado nos produtos. No caso dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é preciso ter presente que se está avaliando um processo educacional, formativo e não medindo e pesando produtos produzidos por técnicos e cientistas, os quais podem servir de objeto de ponderações para agências de fomento científico e tecnológico. No caso dos mestrados e doutorados, trata-se de

cursos, de atividades de formação de pessosas, que poderão vir a ser, ou não, cientistas e pesquisadores e que continuarão a ser profissionais atuantes no ensino superior, em outras instituições sociais ou empresariais (WOLYNEC, 1992; SCHWARTZMAN, 1997; GATTI, et al., 2003).

Outro ponto importante que deverá ser levado em conta é a contribuição social de um programa. Na visão de Wolynec (1992); Schwartzman (1997) e Gatti et al. (2003), é preciso definir os indicadores dessa contribuição, no caso, a formação de quadros para o ensino superior. Também deverá ser considerada a participação de conselhos estaduais e municipais; participação de associações científicas e assessorias; colaboração do programa na organização de outros de pós-graduação. Nessa perspectiva, considerar-se-á se o programa se constituiu em referência para outros centros de pesquisa nacionais e internacionais. Informações sobre o destino dos egressos também são fundamentais para indicar a contribuição social do programa. Esse ponto começa a ser avaliado pela CAPES, o que ajudará a flexibilizar o modelo de avaliação e possibilitando oportunizar maior proximidade com a verdadeira contribuição do programa à sociedade.

Nesse sentido, Schwartzman (2008) afirma que a forma com que hoje o sistema de avaliação da CAPES está sendo usado, não está dando o resultado que a sociedade precisa, pois dá muita ênfase nos trabalhos acadêmicos e desistimula qualquer iniciativa prática. Os critérios de qualidade levam em conta o número de artigos publicados, o número de doutores formados e a participação em congressos internacionais. A aplicação da pesquisa nao é valorizada. Com isso, os pesquisadores só querem publicar artigos em revistas internacionais e, assim, contar pontos para seu departamento. Depois de o artigo ter sido publicado, eles não se interessam em procuar uma empresa para desenvolver o produto. Consideram mais vantajoso à carreira iniciar uma outra pesquisa e publicar um novo artigo.

2.19 SISTEMA DE CREDENCIAMENTO NOS ESTADOS UNIDOS

De acordo com Larry (2002), nos Estados Unidos o processo de credenciamento de escolas e programas de pós-graduação é realizado por organizações não-governamentais, por meio de um processo de *peer review* (avaliação por pares). Essas associações efetuam periodicamente uma avaliação para determinar quais programas alcançam um padrão mínimo de qualidade nas atividades realizadas. O autor destaca que a adoção da prática da avaliação

por pares é utilizada por essas associações de modo a assegurar a qualidade educacional e a idoneidade do processo de avaliação.

Segundo Larry (2002), há dois tipos de credenciamento educacional: institucional e um especializado. O credenciamento institucional avalia a qualidade institucional como um todo. Já o credenciamento especializado examina programas de pós-graduação em áreas específicas, com o intuito de verificar como estes estão preparando os estudantes para atuarem no mercado de trabalho.

2.20 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA AACSB

The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) é uma entidade sem fins lucrativos, que congrega instituições educacionais e outras organizações dedicadas à promoção e ao desenvolvimento da educação superior na área de Administração e Negócios. (AACSB, 2008a).

AACSB *Internacional* foi fundada em 1916, com o objetivo de assegurar o padrão de qualidade para as escolas de negócios dos Estados Unidos. Deu início ao processo de credenciamento em 1919, com a adoção dos primeiros padrões de qualidade. Em 1980 foram adicionados ao sistema de credenciamento da AACSB os critérios de qualidade para a área de contabilidade. Em 1991 os membros da AACSB *Internacional* aprovaram os padrões de avaliação por pares (*peer review*). Essa ação viabilizou mais credibilidade ao processo de avaliação. Já no ano de 2003, seus membros aprovaram a revisão dos padrões considerados relevantes para todos os programas de Administração em nível global, apoiados na excelência na administração educacional. Com essa filosofia, a AACSB busca cumprir sua missão que "é avançar na qualidade da administração educacional no mundo por meio do credenciamento e do pensamento da liderança" (AACSB, 2008b).

A AACSB conta com 555 instituições credenciadas, sendo 459 nos Estados Unidos e 96 em outros países. Desse número, cabe destacar que: 42 (7%) somente possuem o curso de graduação; 43 (8%) possuem somente programas de pós-graduação; 470 (85%) possuem ambos os cursos graduação e pós-graduação (AACSB, 2008a). A relação das universidades que possuem seus cursos credenciados e avaliados pela AACSB pode ser observada no Anexo 6.

2.20.1 Mudança no Sistema de Avaliação da AACSB

Segundo Miles, Hazeldine e Munilla (2004), a AACSB mudou seu sistema de avaliação em decorrência, principalmente, da entrada de novos competidores no segmento de credenciamento. Um exemplo disso foi o início do credenciamento pela *European Foundation for Management Development* (EQUIS), que forçou a AACSB a reavaliar seu processo de avaliação e credenciamento, o qual passou de dez para cinco anos. Com essas mudanças, o processo de avaliação passou a ser baseado na missão e no contínuo desenvolvimento do programa. Destaca-se que os novos critérios levam em consideração que cada programa possui missões distintas e únicas e com diferentes expectativas de resultados. Assim, o novo processo possui três principais objetivos: a) uma abordagem sistemática de controle da qualidade total; b) esforços para um contínuo processo de desenvolvimento e avaliação de resultados; c) sistemas e processo para melhor gerenciar o relacionamento com os *stakeholders*.

Esses autores afirmam que o processo de credenciamento da AACSB, assim como outros serviços prestados por estes credenciadores, é similar ao propósito dos sistemas ISO 9000 e ISO 14000 das indústrias (que são associações de credenciamento voluntárias em nível global). Dessa forma, o credenciamento da AACSB está muito voltado ao processo de como devem ser geridas as atividades voltadas a atingir os objetivos propostos.

2.20.2 Objetivos do Credenciamento

De acordo com a AACSB (2008a), o processo de avaliação é voluntário e não governamental, aplicado a instituições educacionais e a seus programas de pós-graduação (profissional ou acadêmico), na área de Administração e Contabilidade. O processo de avaliação da AACSB representa o mais alto padrão de qualidade e excelência. As instituições que recebem o credenciamento necessitam comprovar seu comprometimento com a qualidade e o desenvolvimento contínuo.

O credenciamento da AACSB garante aos *stakeholders* o seguinte: administração dos recursos para atingir a missão; desenvolvimento do corpo docente; provimento do mais alto padrão de ensino e da qualidade da grade curricular; cultivo de uma rica interação entre estudantes e professores; e formação de alunos com alto padrão de qualidade conforme o especificado nos objetivos do curso.

Porém, para uma IES possuir o credenciamento da AACSB, ela deve cumprir uma série de requisitos e exigências formais do sistema de avaliação, além de efetuar pagamentos

para obter o credenciamento, via consultoria indicada pela AACSB, e pagamentos anuais para se manter no sistema, haja vista que o processo de avaliação e credenciamento da AACSB é pago.

2.20.3 Valores Pagos para o Credenciamento da AACSB

De acordo com AACSB (2008c), as IES que oferecem formação em Administração ou Contabilidade (graduação, mestrado ou doutorado) podem voluntariamente solicitar, mediante o pagamento das taxas, o credenciamento da AACSB.

O processo inicial de credenciamento inclui uma avaliação própria por parte da instituição interessada e também uma avaliação por pares (*peer review*). Alcançando os critérios de credenciamento estabelecidos pela AACSB, a instituição passa a fazer parte do processo periódico de avaliação. Este processo tem por objetivo a evolução contínua do programa, visando à manutenção do credenciamento. A tabela 4 ilustra os valores a serem pagos pelas instituições e programas.

Tabela 4 - Taxas para o credenciamento inicial e contínuo da AACSB

DESCRIÇÃO DOS TIPOS DE TAXAS	VALOR EM (U$)
Pedido de pré-credenciamento para a área de Administração ou Contabilidade (1)	3.800,00
Pedido pré-credenciamento para as áreas de Administração e Contabilidade (1)	6.500,00
Taxa anual para pré-credenciamento para a área de Administração ou Contabilidade (2)	3.800,00
Taxa anual para pré-credenciamento para as áreas de Administração e Contabilidade	6.500,00
Início do processo para a área de Administração ou Contabilidade (3)	11.000,00
Início do processo para as áreas de Administração e Contabilidade	17.000,00
Instituições credenciadas na área de Administração (ciclo de avaliação de 5 anos)	3.800,00
Instituições credenciadas nas áreas de Administração e Contabilidade (ciclo de avaliação de 5 anos)	6.500,00

Legenda:

(1) Inclui o ano fiscal corrente do pré-credenciamento.; (2) Também aplicado a escolas em processo de credenciamento; (3) Valor a ser pago em seguida à submissão do processo inicial de credenciamento.

Fonte: AACSB. *Accreditation Fees*. Disponível em http://www.aacsb.edu/accreditation/fees.asp. Acessado em 20 de mar de 2008c.

2.20.4 Processo de Avaliação e Credenciamento

De acordo com AACSB (2008d), o credenciamento foca na qualidade da educação e os critérios indicam, de forma realista, as novas demandas na área de Administração, auxiliando as escolas e programas de pós-graduação a perseguirem um contínuo

desenvolvimento. A AACSB salienta que o credenciamento não cria automaticamente qualidade no processo de aprendizagem e na interação entre professores e alunos. Segundo ela, a qualidade advém de um contínuo e sistemático processo de desenvolvimento, sustentado pela instituição. Assim, o credenciamento observa, reconhece e, às vezes, motiva a criação da qualidade educacional dentro da instituição.

Cabe destacar que as diferentes escolas e programas credenciados pela AACSB possuem uma diversidade de missões que é incentivada pela AACSB e é levada em conta no processo de avaliação, sendo um dos princípios do credenciamento.

Nesse sentido, a AACSB implementa o processo inicial de credenciamento por meio da revisão do relatório da avaliação interna da IES e do relatório de visita do time de pareceristas *ad hoc (peer review team)*. Por causa do vínculo entre missão do programa e o processo de credenciamento, é primordial para a decisão de credenciamento que os pareceristas levem em consideração os desvios entre a missão, os critérios da avaliação e as razões que provocaram isso. Segundo a AACSB, alguns desvios observados no cumprimento de um determinado critério podem representar inovação ou diferenças culturais que ainda os critérios não levam em consideração. A avaliação precisa ser baseada na qualidade da experiência de aprendizagem e não em uma rígida interpretação dos critérios. Em outras palavras, a avaliação qualitativa e subjetiva tem um grande peso no processo de avaliação (AACSB, 2008d).

Dessa forma, o processo de avaliação e credenciamento leva em consideração: a) consistência/atualidade da grade curricular; b) desenvolvimento do corpo docente; c) atividades de ensino; e d) atividade intelectual. Esses atributos determinam e direcionam os investimentos e o desenvolvimento do programa. Assim, esse processo tem um importante papel que está diretamente relacionado com as entradas (*inputs*) e os resultados (*outputs*) do processo de avaliação.

Os programas que alcançam o credenciamento passam por um processo contínuo de desenvolvimento, objetivando a manutenção deste credenciamento, o qual é medido e acompanhado pelos seguintes instrumentos: a) relatório anual de atividades; b) sumário anual do plano estratégico; c) avaliação a cada cinco anos, sobre o progresso do programa. Esses relatórios são enviados pelos diretores ou coordenadores de programas com o intuito de assegurar a veracidade das informações e prover um processo de avaliação idônea.

2.20.5 Condições Necessárias para o Credenciamento

Alguns requisitos são necessários para que as instituições possam pleitear o credenciamento. Elas necessitam oferecer cursos na área de Administração, baseados na qualidade e no valor real de formação de seus estudantes. Ademais, elas precisam demonstrar e manter algumas características, tais como: a) oferecer cursos na área de Administração, conforme já mencionado; b) comprovar suporte de recursos necessários para o bom andamento desses cursos; c) submeter todos os cursos ao processo de avaliação simultaneamente; d) demonstrar que a missão é consistente com o contexto cultural (diversidade de pessoas e idéias); e) estabelecer padrões éticos de conduta para seus administradores, professores e estudantes; f) possuir cursos formando alunos há pelo menos dois anos ininterruptos.

Destaca-se que o credenciamento pode ser solicitado pela instituição (escola de negócio) quando pelo menos 25% das disciplinas lecionadas na graduação ou 50% das lecionadas nos cursos de pós-graduação estejam inseridas na temática da área de Administração. O credenciamento vale para toda a faculdade de administração, o que presume a inclusão de todos os graus de cursos e programas oferecidos por ela.

2.21 PARÂMETROS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO - AACSB

O sistema de credenciamento e avaliação da AACSB é composto por três critérios: 1) gestão estratégica; 2) participantes do processo de avaliação e 3) qualidade da aprendizagem. Esses critérios estão subdivididos e detalhados em itens, na sua grande maioria, de caráter qualitativo, que indicam os esforços do programa para o atendimento da missão.

2.21.1 Gestão Estratégica

1 - O programa deve publicar a missão, a fim de subsidiar decisões dos *stakeholders*. Destaca-se, assim, que a missão advém de um processo participativo que inclui o ponto de vista dos vários *stakeholders* e deve ser periodicamente revista, com a participação deles. (Definição da missão).

2 - A missão deve ser apropriada para a educação superior na área de Administração, estando em consonância com a missão da escola. A missão deve levar em conta a produção

intelectual, na direção de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área de Administração. (Missão apropriada).

3 - A missão deve atender às demandas da população de alunos que o programa deseja servir. (Missão e os alunos).

4 - O programa deve especificar os objetivos, metas e ações para o desenvolvimento contínuo. (Aprimoramento contínuo dos objetivos).

5 - O programa deve possuir estratégias de financiamento e obtenção de recursos apropriados e suficientes para cumprir a missão e as ações especificadas no plano estratégico. (Estratégia de financiamento).

2.21.2 Participantes do Processo de Avaliação

6 - As políticas claras para a seleção de alunos nos cursos oferecidos pelos programas devem ser consistentes com a missão. (Seleção de alunos).

7 - Os mecanismos para formação e avaliação dos alunos devem permitir formar alunos de alta qualificação. É necessário que os critérios acadêmicos sejam consistentes com a missão do programa. (Formação dos alunos).

8 - Pessoal de suporte acadêmico-administrativo suficiente, de modo a garantir o bom funcionamento dos cursos e atendimento aos alunos. As atividades de suporte aos estudantes devem estar presentes na missão do programa. (Suporte aos estudantes).

9 - Corpo docente suficiente, de forma a garantir a qualidade das atividades de ensino. A qualificação dos professores deve estar contemplada na missão. Os alunos em todos os programas ou na maioria das áreas e localidades que a escola ou programa ofereça cursos devem ter a mesma oportunidade de receber ensino proveniente de um corpo qualificado de docentes. Destaca-se que, normalmente, no mínimo 75% dos professores deverão lecionar no programa em pelo menos 60% das disciplinas. (Número suficiente de professores).

10 - O corpo docente deve possuir e manter qualificação intelectual e conhecimento da temática lecionada atualizada com o intuito de atender a missão. O programa deve possuir claramente definido o processo de avaliação individual de cada professor. No mínimo 90% dos professores (acadêmicos ou profissionais) devem ser credenciados. Esse número leva em conta os professores com tempo parcial e tempo integral de dedicação. Deste total, um mínimo de 50% precisa estar qualificado academicamente. Os professores necessitam estar

distribuídos pelos cursos e disciplinas em coerência com a missão do programa. Para que a *performance* do professor esteja qualificada academicamente, é preciso levar em consideração suas contribuições intelectuais nos últimos cinco anos em três categorias: a) pesquisas; b) contribuições para a prática de gestão; c) disciplinas baseadas em conteúdos inovadores.

O *portfólio* de produção intelectual é bastante amplo e deve refletir a missão do programa. A ênfase referente às contribuições intelectuais pode variar de acordo com o nível do curso oferecido. Alguns exemplos de produção intelectual são: revisão de artigos científicos; relatório de pesquisa; livros; capítulos de livros; trabalhos publicados em anais de congressos; trabalhos apresentados em congressos, reuniões, seminários; artigos em periódicos científicos; artigos em jornais ou revistas/magazines; revisão de livros; publicação de casos para o ensino; relatório técnico de projetos de pesquisa; *softwares* para o ensino; material que descreve o desenho e implementação de novos currículos e cursos. (Qualificação dos professores)

11 - O programa deve apresentar a gestão e suporte do corpo docente em um plano de carreira explícito e bem documentado, consistente com a missão. Essa documentação deve incluir:

- ✓ determinação de carga letiva, padrões de produção intelectual e de carga total de trabalho;
- ✓ equipe de suporte e outros mecanismos para apoiar os professores a realizarem suas atividades;
- ✓ orientação e guia bem documentado de como o processo ocorre e de o que o professor precisa realizar para atender as expectativas do programa;
- ✓ empreender um processo formal de promoção e recompensa;
- ✓ manutenção de um plano geral que contemple os recursos demandados pelos professores. (Administração e suporte aos professores).

12 - O programa, juntamente com sua direção, professores e equipe de suporte, devem compartilhar a responsabilidade para:

- ✓ assegurar o tempo adequado para as atividades de ensino e aprendizagem;
- ✓ assegurar o apropriado contato entre professores e alunos durante o processo de aprendizagem;
- ✓ exigir alto desempenho dos estudantes e prover condições para que isso seja atingido;

- ✓ sistema efetivo de avaliação da aprendizagem que cubra as expectativas de formação pretendidas pelo programa;
- ✓ melhoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem do programa;
- ✓ inovação no processo de ensino. (Professores, equipe de suporte e suas responsabilidades).

13 - Os professores devem possuir a seguinte postura no exercício de sua atividade:

- ✓ trabalhar com integridade no convívio com os estudantes e colegas;
- ✓ manter-se atualizado no seu campo de pesquisa e aplicar estes conhecimentos nas disciplinas lecionadas;
- ✓ envolver os estudantes no processo de aprendizagem;
- ✓ encorajar a colaboração e cooperação entre os alunos;
- ✓ assegurar um freqüente e rápido *feedback* aos estudantes sobre seus trabalhos, provas e desempenho. (Responsabilidades dos professores).

14 - Os alunos devem ter as seguintes atribuições e responsabilidades:

- ✓ agir com integridade no trato com professores e colegas;
- ✓ engajar-se no processo de aprendizagem com afinco;
- ✓ manter a dedicação mesmo frente às dificuldades impostas pelo processo de aprendizagem;
- ✓ participar do processo de aprendizagem dos outros estudantes;
- ✓ atingir o desempenho esperado pelo professor. (Responsabilidade dos estudantes).

2.21.3 Garantia da Qualidade da Aprendizagem

15 - O programa deve ter um processo sistemático de desenvolvimento, monitoramento, avaliação e revisão da grade curricular e organização de seu conteúdo programático, juntamente com a avaliação de seu impacto no processo de aprendizagem. A administração da grade curricular deve levar em consideração as demandas dos *stakeholders* entre eles: professores, secretaria, administradores, estudantes, professores de outras áreas que lecionam nos cursos de Administração, associação de ex-alunos, empresas e a comunidade servida pela escola. (Gestão da grade curricular)

16 - Metas de aprendizagem para a graduação (não se aplica)

17 - Nível de dedicação para o aluno de graduação (não se aplica)

18 - Requisitos (habilidades e conhecimentos) para os alunos ingressarem no mestrado em Administração Geral. A participação no curso de mestrado pressupõe uma base generalista de conhecimentos do aluno. A aprendizagem em um mestrado exige um processo mais integrativo e interdisciplinar do que o ocorrido na graduação. Nessa perspectiva, os conhecimentos e habilidades exigidos no mestrado são: capacidade de liderança; capacidade de aplicar o conhecimento em circunstâncias adversas, por meio de um entendimento conceitual do problema; capacidade de se adaptar e inovar, para resolver problemas, exercendo liderança, para administrar em ambientes imprevisíveis. (Objetivos de aprendizagem para o mestrado em Administração Geral).

19 - Conhecimentos e habilidades exigidos para o aluno ingressar em um curso de mestrado em Administração de áreas específicas são assim apresentados: aplicação de conhecimentos em novas e não familiares circunstâncias, por meio de um entendimento conceitual especializado; habilidade para se adaptar e inovar na solução de problemas; capacidade de análise crítica e de conhecimentos em disciplinas especializadas.

Adicionalmente, os estudantes de mestrado em áreas específicas devem demonstrar conhecimentos da teoria, modelos e ferramentas relevantes para seu campo de especialidade. Eles devem estar aptos a aplicar apropriadamente as teorias, modelos e ferramentas para resolver problemas concretos na área de Administração, alinhando-se às expectativas da missão e cultura do programa, e atendendo às metas de aprendizagem estipuladas. (Objetivos de aprendizagem para mestrados em Administração de áreas específicas).

20 - O programa de mestrado precisa prover o tempo suficiente para o aluno assimilar o conteúdo e incentivar a interação professor-aluno, para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Destaca-se que as expectativas dependem das práticas educacionais e organizacionais em diferentes regiões e culturas no mundo. Nos EUA o nível de mestrado normalmente possui uma duração entre 9 e 12 meses de estudo em tempo integral para os alunos graduados em Administração ou em áreas correlatas ao tema do mestrado. Essa duração pode, ainda, variar entre 15 e 18 meses de estudo, em tempo integral, para graduados em outras áreas do conhecimento. (Exigências do programa de mestrado)

21 - O curso de doutorado exige conhecimentos e habilidades dos estudantes que permitam a eles produzir conhecimento por meio de pesquisas originais nas áreas de

especialidade do doutorado. Normalmente programas de doutorado incluem: aquisição de conhecimento avançado nas áreas de especialidade; desenvolvimento avançado do arcabouço teórico ou prático nas áreas de especialidade; atenção explícita ao papel da área de especialidade no contexto organizacional; preparação para responsabilidades de docência em instituições de ensino superior, para os estudantes que pretendem ingressar na carreira acadêmica; a tese ou equivalente deve demonstrar originalidade intelectual e contribuição para a área do conhecimento; outros atributos identificados pelo programa. (Objetivos do programa de doutorado).

2.22 ESTRATÉGIA

A palavra estratégia vem do termo grego *stratego*, que significa general. Na divisão clássica dos aspectos da guerra entre operacional, tático e estratégico, o aspecto estratégico está ligado ao planejamento, ao âmbito mais geral e de horizonte de tempo mais longo (CARVALHO; LAURINDO, 2003). Porém os autores que militam na área de estratégia ainda não chegaram a uma definição universal sobre o tema. Em Porter (1996) encontram-se, pelo menos, três definições distintas:

- ✓ estratégia é a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um diferente conjunto de atividades;
- ✓ estratégia é criar ajustes entre as atividades da empresa. É fazer muitas coisas bem, não poucas coisas, e de forma integrada;
- ✓ estratégia é optar por uma coisa em detrimento da outra na competição. A essência da estratégia é escolher o que não fazer.

Tregoe e Zimmerman (1988), por sua vez, definem estratégia como a estrutura mental que guia as escolhas que determinam a natureza e a direção de uma organização. Cabe destacar que na definição de estratégia, observa-se, na literatura, uma busca incessante por parte de alguns autores, por taxonomias que possam torná-la universal (HERBERT; DERESKY, 1987, MILLER; DESS, 1993).

O conceito de estratégias genéricas advém do fato de alguns autores (PORTER, 1988; HAMBRICK, 1983; MINTZBERG et al., 2000) acreditarem ser possível definir uma tipologia de estratégias suficientemente ampla e aplicável a qualquer organização, em qualquer tipo de setor e em qualquer estágio de desenvolvimento (HERBERT; DERESKY,

1987). Nessa linha, Hambrick (1983) afirma que a utilização de tipologias estratégicas reduz o vasto leque de combinações que o pesquisador teria de considerar.

Uma das taxonomias que tem tido boa aceitação pelos pesquisadores da área de Administração estratégica, especialmente entre os estudiosos, é a proposta por Miles e Snow (1978). Dadas a singularidade e a utilidade como base para taxonomias posteriores que passaram a ter maior aceitação, as idéias desses autores merecem uma discussão um pouco mais detalhada. Nesse sentido, a base do trabalho de Miles e Snow (1978) está em três idéias centrais: 1) o ambiente dá forma e é formado pelas ações organizacionais; 2) as escolhas estratégicas feitas pela administração da organização dão forma à estrutura e aos processos organizacionais e (3) processos e estrutura condicionam a estratégia.

Já Mintzberg (1987) apresenta as seguintes definições de estratégia: 1) plano/pretexto; 2) padrão; 3) posição e 4) perspectiva. A essas quatro definições, explicações específicas são acrescidas.

A - Estratégia como plano

De acordo com Mintzberg (1987), a grande maioria das pessoas considera estratégia como plano, curso ou ação consciente pretendido, diretriz ou conjunto de diretrizes para lidar com uma situação. Elas apresentam duas características essenciais: são criadas antes das ações às quais vão se aplicar e são desenvolvidas consciente e propositalmente. Nessa perspectiva, Fischmann (1987) apresenta o uso da estratégia como um plano, em analogia às estratégias traçadas pelo exército em situação de guerra. Este autor cita os clássicos que tratam das questões ligadas à estratégia e à guerra, entre eles: Sun Tzu, Maquiavel, Napoleão, Von Clausewitz.

Na teoria dos jogos, Mintzberg (1987) cita os trabalhos de Von Newman e Morgenstern de 1944, sendo que estratégia é um plano que especifica quais escolhas o jogador vai fazer para cada situação possível. E, finalmente, no campo da Administração, o autor cita o trabalho de Glueck, onde estratégia é um plano unificado, amplo e integrado, criado para assegurar que os objetivos básicos da empresa sejam atingidos.

Corroborando as discussões de Mintzberg (1987), Fernandes (2005) destaca que a estratégia não se ocupa apenas de competição e do vencer os inimigos. Ela amplia-se no sentido de concretizar uma situação futura desejada, considerando as oportunidades oferecidas pelo mercado e os recursos de que a organização dispõe.

Mintzberg (1987) afirma que a estratégia, como um plano, pode ser um pretexto ou uma manobra para confundir ou intimidar um concorrente. Este autor cita o exemplo de uma corporação que pode ameaçar expandir a capacidade da fábrica para desencorajar um concorrente a construir uma nova fábrica.

B - Estratégia como padrão

Conforme Mintzberg (1987), as estratégias podem ser resultados de uma série de ações que vão ocorrendo (estratégias emergentes), não deliberadas ou planejadas *a priori,* que levam à estratégia realizada. Nesse sentido, o autor chama a isso de estratégia como padrão, que é basicamente proveniente da consistência do comportamento pretendido ou não. Na ilustração 2, o autor rotula a primeira definição como estratégia pretendida e a segunda, como estratégia realizada.

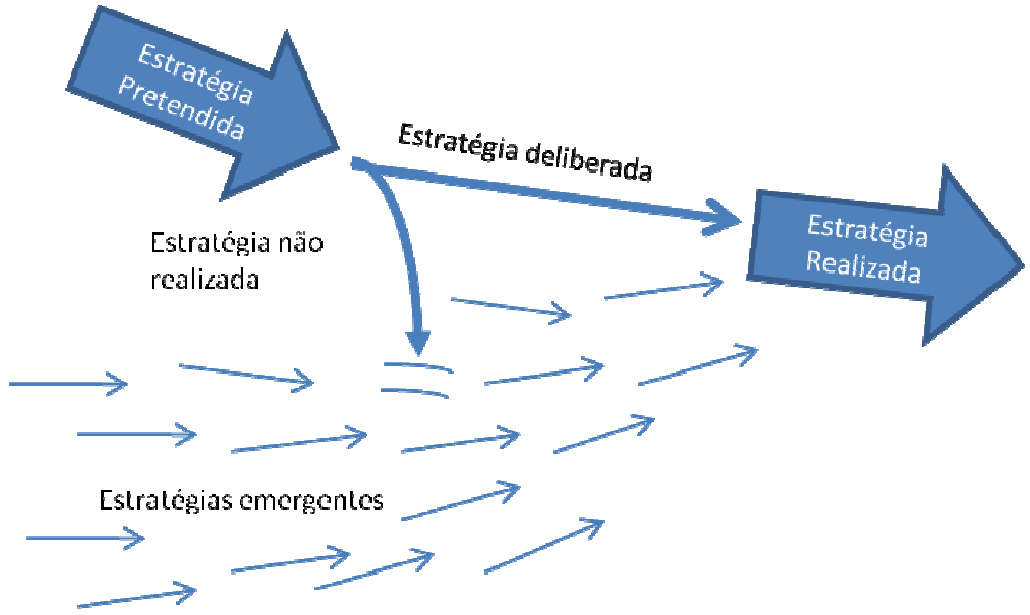

Ilustração 2 - Estratégias deliberadas e emergentes

Fonte: Adaptado de MINTZBERG et at. O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2006, p. 25.

C - Estratégia é uma posição

Para Mintzberg (1987), estratégia é uma posição, ou seja, um meio de localizar uma organização no ambiente. Este autor cita o trabalho de Thompson, o qual afirma que

estratégia é um domínio de produto e de mercado local no ambiente onde os recursos estão concentrados. Isso significa que se pode pré-selecionar uma posição e trabalhar para alcançá-la por meio de um plano/ pretexto ou padrão de comportamento.

D - Estratégia como perspectiva

A estratégia como perspectiva procura compreender a organização com uma visão mais ampla. Nesse sentido, estratégia é uma perspectiva, sendo que seu conteúdo consiste não apenas de uma posição escolhida, mas também de uma maneira fixa de olhar o mundo. Mintzberg (1987) cita o exemplo da Hewlett-Packard, que desenvolveu a "maneira HP" baseada em sua cultura de engenharia. Assim, infere-se que a estratégia é para a organização assim como a personalidade é para o indivíduo. A estratégia determina a estrutura organizacional e, por sua vez, os tipos mais complexos de estrutura resultam da concatenação de diversas estratégias básicas (CHADLER apud FISCHMANN, 1987).

Sobre a execução das estratégias, Mintzberg e Quinn (2001) afirmam que para elas sejam bem sucedidas devem conter três elementos essenciais: 1) as metas (ou objetivos) mais importantes a serem atingidos; 2) as políticas mais significativas, orientando ou limitando as ações; e 3) as principais providências seqüenciais (ou programas) que devem atingir as metas definidas dentro dos limites estabelecidos. Em concordância com esses autores, Ansoff (1993) afirma que a estratégia é esse conjunto de regras de tomada de decisão para orientação do comportamento de uma organização. Porém, para se alcançar o resultado esperado na definição das estratégias, é necessário que a organização adotade alguns critérios comuns: a) objetivos claros, decisivos e diretos; b) liberdade de ação e comprometimento; c) flexibilidade; d) liderança coordenada e comprometida; e) surpresa para atacar o oponente despreparado e exposto inesperadamente; e f) segurança (MINTZBERG; QUINN 2001).

2.23 ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA

De acordo com Certo (2005) e com Wright, Kroll e Parnell (2000), administração estratégica é um processo contínuo que se inicia fora da organização e desdobra-se dentro dela. Adicionalmente é também um processo que visa manter uma organização como um conjunto integrado com o seu ambiente. Isso significa que a administração estratégica começa na primeira etapa, segue até a última e então volta para a primeira, repetindo este processo

ciclicamente. Isso facilita que a organização se adapte melhor ao ambiente que está em constante processo de mudança.

Apoiados em um sentido mais utilitarista, Fischmann e Almeida (1991), bem como Ansoff (1993) defendem que administração estratégica amplia o horizonte dos sistemas de planejamento estratégico, transformando-o em uma de suas etapas. Porém, de acordo com Costa (2007), existe uma grande diferença entre gestão estratégica e planejamento estratégico tradicional, pois apesar de se desenvolver um bom plano de ação, isso não garante o sucesso na transformação estratégica. A verdadeira dificuldade está na gestão estratégica que representa, justamente, a implantação e o acompanhamento das mudanças estratégicas.

Costa (2007) e Hunger e Wheelen (2002) afirmam que o conceito de gestão estratégica é muito mais abrangente, pois leva em conta as responsabilidades para o detalhamento dos planos e projetos e para conduzir e acompanhar as etapas de sua implantação. Adicionalmente a gestão estratégica inclui os processos formais de revisão dos planos para mantê-los sempre adequados às realidades externas e internas da organização, enfatizando o monitoramento e a avaliação de oportunidades e ameaças externas face às forças e fraquezas de uma organização.

2.24 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Ao final da década de 1950 as empresas deram os primeiros passos na evolução da administração estratégica. Elas criaram uma abordagem sistemática para decidir onde e como operariam no futuro. Neste sentido, a parte analítica dessa abordagem recebeu o nome de formulação de estratégias e a parte processual, a qual os administradores conjuntamente formulam estratégias, foi denominada de planejamento estratégico (ANSOFF,1993).

Porém, Mintzberg (2004) explicita que o conceito de planejamento estratégico vem sendo usado há muito mais tempo, mesmo sem necessariamente ter essa denominação. O autor cita o livro “A arte da guerra”, escrito há mais de 2000 anos, sendo que naquela época já havia um diretor de planejamento estratégico. Mais recentemente, o autor expõe evidências de planejamento estratégico no início do século XX, a partir da obra de Henri Fayol, a qual apresenta diretrizes do planejamento estratégico. Estas diretrizes indicavam a existência de previsões, planejamentos para dez anos, tendo a necessidade de revisão a cada cinco anos.

Mintzberg (2004) define planejamento estratégico como sendo um procedimento para produzir um resultado articulado, na forma de um sistema integrado de decisões. No entanto, esse autor afirma que não existe um conceito fechado entre os autores acerca do termo planejamento estratégico.

Mais recentemente, alguns autores passaram a definir o planejamento estratégico como uma alternativa de sistematizar o pensamento estratégico, de formalizar processos e procedimentos, para que uma empresa saiba exatamente os caminhos a seguir (FERNANDES, 2005). Corroborando essa conceituação, Almeida (2007) afirma que, quando se aplica a unidades e indivíduos, o pensamento estratégico não se limita a administração, ao contrário, ele passa a integrar vários setores da empresa, o que facilita a implementação do plano estratégico em todos os níveis da organização.

Para Almeida (2007), o planejamento estratégico é uma técnica administrativa que procura ordenar as idéias das pessoas de forma que se possa criar visão do caminho que se deve seguir (estratégia). O autor chama a atenção para a necessidade de ordenar as ações, a fim de implementar o plano estratégico.

Nessa linha, Oliveira (1991) defende que o planejamento possui duas dimensões operacionais: a elaboração e a implementação. A primeira inclui a análise do ambiente da empresa, na direção de identificar as ameaças e avaliar as alternativas disponíveis. Em outras palavras, é necessário avaliar os pontos fortes e os pontos fracos, bem como analisar se realmente as oportunidades são válidas e se a empresa tem capacidade de enfrentar as ameaças. A segunda abordagem - implementação - trata dos sistemas organizacionais de informação, dos sistemas de incentivos, da competência operacional, do treinamento e da liderança necessária ao desenvolvimento do processo.

Há uma série de etapas para que as empresas empreendam um planejamento estratégico. Rezende e Tachizawa (2000) descrevem as seguintes etapas: 1) definição da missão; 2) definição da visão; 3) análise das forças e fraquezas da organização; 4) análise das ameaças e oportunidades; 5) definição dos fatores-chave do sucesso; 6) definição dos valores da organização; 7) definição das competências essenciais; 8) definição dos cenários; 9) definição dos objetivos; 10) formulação das metas; 11) definição dos parâmetros de avaliação do plano; e 12) definição dos tipos de estratégias que serão utilizadas. Cabe destacar que não existe uma ordem pré-estabelecida para a realização do planejamento. Ela irá depender do tipo de organização e da maturidade em que a empresa se encontra.

Para facilitar a realização dessas etapas, é aconselhável o uso de um modelo de planejamento estratégico, o qual, segundo Almeida (2007), simboliza a forma de sistematizar a realização das atividades por meio de um esquema que indica quais as etapas devem ser percorridas para realizar o processo.

Destaca-se que existe uma centena de modelos diferentes de planejamento estratégico. Não há um modelo específico que se encaixe perfeitamente a todas as universidades ou unidades dentro das universidades, como explica Mintzberg (2004).

Para este trabalho, aborda-se o modelo de planejamento proposto por Almeida (2004), que trabalhou as questões do planejamento estratégico para unidades e departamentos da Universidade de São Paulo em sua tese de livre docência. Acredita-se que esse modelo pode também ser usado em programas de pós-graduação. A ilustração 3 apresenta o modelo de planejamento estratégico proposto por Almeida (2004).

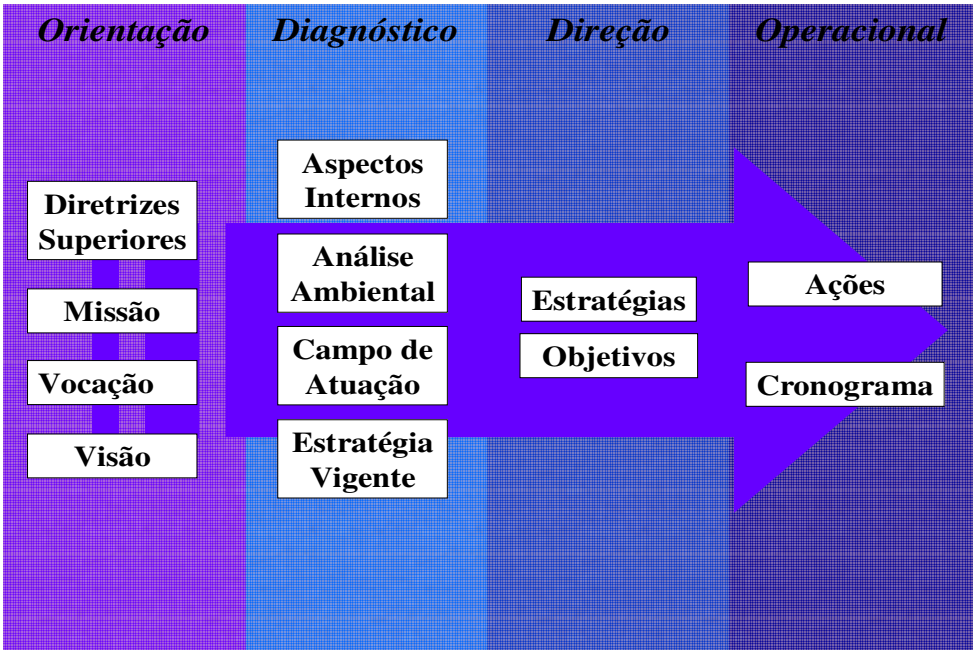

Ilustração 3 - Modelo de desenvolvimento de um planejamento estratégico

Fonte: ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **Planejamento estratégico para unidades e departamentos da USP:** uma proposta de arquitetura, modelo e condução do processo. 2004, 148f. Tese de Livre Docência em Administração - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, p. 81.

O processo de desenvolvimento do plano estratégico desenvolvido por Almeida (2004) leva em conta quatro etapas: 1) orientação; 2) diagnóstico; 3) direção; e 4) operacional. Para nortear essas atividades, o autor destaca que é necessário que seja, primeiramente, discutida a missão e/ou vocação da entidade e sua visão.

2.24.1 Missão

Para Drucker (2001) uma empresa não se define pelo seu nome, estatuto ou produto que faz, ela se define pela sua missão. Somente com uma definição clara da missão é possível a existência da organização e torna os objetivos da empresa possíveis, claros e realistas. Para este autor, definir a missão de uma organização é tarefa difícil, dolorosa e arriscada, mas é só assim que se conseguem estabelecer políticas, desenvolver estratégias, concentrar recursos e começar a trabalhar. Nessa direção, Almeida (2007); Costa (2007) e Fernandes (2005) afirmam que a missão é a razão de ser da entidade e deve responder à pergunta básica: a que uma organização se propõe? Almeida (2007) alega que a missão serve para delimitar o campo de atuação e para indicar as possibilidades de expansão de ações. Adicionalmente, pode-se acrescentar ao conceito de missão os valores da organização, os quais também integram a estratégia da organização.

2.24.2 Visão

Fernandes (2005), Pavani, Deutscher e López (1997) descrevem visão como sendo um esforço de enxergar a organização no futuro, ou seja, aonde a ela quer chegar. A visão, para estes autores, é a explicitação do que se idealiza para a organização e compreende temas como valores, desejos, vontades, sonhos e ambição.

Nesta linha, Rezende e Tachizawa (2000) definem visão como um macro-objetivo, não qualificável, de longo prazo, onde e como a organização espera estar no futuro. Corroborando com os autores, Almeida (2007) afirma que visão não é apenas um grande objetivo, mas um desafio e a organização deve também indicar como atingi-lo.

Finalmente, de acordo com Costa (2007), a visão deve ser definida de maneira simples, objetiva, abrangente, mas compreensível para todos, tornando-se, assim, útil e funcional para os envolvidos na organização. Para este autor a característica essencial da visão é a de que ela funcione como o alicerce para o propósito.

Nesta revisão de literatura, observou-se que, no Brasil, tanto a estrutura administrativa das instituições de ensino superior quanto os sistemas de avaliação de pós-graduação, apresentam uma clara dependência entre a função de controle (avaliação) e as funções de planejamento, organização (estrutura) e direção. Para melhor compreender essa dinâmica, pesquisou-se, na literatura especializada, os paradigmas correntemente aceitos

sobre sistemas de avaliação; bem como os componentes, processos, modelos e funções da avaliação e suas interfaces com a gestão de instituições de ensino superior. Comparou-se, ainda, os sistemas americano e brasileiro de avaliação, analisando-se, por um lado, os requisitos de ambos e, por outro, a forma de uso desses sistemas pelos programas. Por fim, apresentou-se uma visão de gestão estratégica aplicável ao contexto, abordando-se elementos do planejamento estratégico que podem contribuir para a formulação de estratégias capazes de promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento contínuo dos programas de pós-graduação.

3 MÉTODO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o método e as técnicas utilizadas para realização da pesquisa. Segundo Hughes (1983), a teoria, a metodologia e a prática caminham juntas e operam dentro de um determinado conjunto de suposições sobre a natureza da sociedade e do homem, sobre a relação entre os dois e sobre como podem ser conhecidos. Nessa linha, Lakatos et al (1991) indica que o método consubstancia-se a partir de procedimentos sistemáticos e racionais que permitem chegar a conhecimentos legítimos.

Assim, no campo da Administração, as pesquisas devem contar com uma investigação sistemática, calcada em critérios sólidos, que gerem informações confiáveis para melhor entender as atitudes, os comportamentos e as decisões que cercam as organizações (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Nesse sentido, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa exploratória, que, de acordo com Eisenhardt (1989), viabiliza estudos com dados qualitativos, os quais são particularmente úteis quando se quer entender o porquê do relacionamento entre variáveis. Com a identificação desse relacionamento, os dados qualitativos geralmente proporcionam um bom entendimento das dinâmicas entre o porquê e o que está acontecendo.

Dessa forma, entende-se que esse tipo de pesquisa possui o potencial para atender, de maneira satisfatória, o interesse dos pesquisadores em se obter informações relevantes, resultantes do levantamento em profundidade dos dados, possibilitando conhecer melhor um determinado fenômeno (YIN 2003, VAN MAANEN, 1988).

Adicionalmente, este estudo apresenta a característica de ser uma pesquisa realizada em um campo pouco explorado, pois há poucos estudos que tratam da influência dos sistemas de avaliação no desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Kerlinger (1980) define delineamento da pesquisa como o plano e a estrutura da investigação, que devem ser concebidos de forma a se obter resposta à pergunta de pesquisa. Corroborando este autor, Gil (1999) afirma que o delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas.

Nessa direção Nachmias e Nachmias (1992) afirmam que o desenho da pesquisa é um guia de investigação que leva em conta o processo de coleta, análise e interpretação das observações. Ele é um modelo lógico para provar e permitir ao pesquisador traçar inferências entre as variáveis investigadas.

De acordo com Philliber, Schwab e Samsloss (1980) o desenho de pesquisa é uma espécie de plano de ação da pesquisa, que lida com quatro problemas: 1) qual questão estudar; 2) quais dados são relevantes; 3) quais serão coletados; e 4) como analisar os resultados. Nesse sentido, Yin (2003) destaca que o propósito central do desenho é ajudar a evitar a situação em que as evidências encontradas pelo estudo não estão relacionadas à questão de pesquisa.

Para Yin (2003), cinco componentes são especialmente importantes: **1) questão do estudo** - Como o sistema de avaliação pode ser usado para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil; **2) proposições:** - (a) o sistema de avaliação está ajudando os programas a se desenvolverem, principalmente no quesito produção intelectual; (b) os programas estão utilizando o sistema de avaliação para definirem suas ações e metas; (c) a maioria dos critérios de avaliação do sistema CAPES é quantitativo, induzindo os programas a serem produtivistas, em especial, no concerne à produção intelectual, que é um critério decisivo para a atribuição de nota por possuir maior peso individual; (d) o sistema pouco incentiva os critérios de formação de recursos humanos e inserção social, ou seja, baixo peso é atribuído a tais itens na avaliação ; **3) casos de análise -** oito programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração: quatro nos Estados Unidos e quatro no Brasil; **4) link lógico entre dados e a proposição** - Uso do diagrama do processo de pesquisa proposto por Lima (2005) (ilustração 3); e **5) critérios para interpretação dos resultados** - seguindo as proposições de Miles e Huberman (1994).

Para facilitar essa análise, Yin (2003) sugere uma matriz 2 x 2 para representar os quatro tipos de desenhos de caso único e de múltiplos casos e reflete diferentes situações de desenho, com duas variantes. Os resultados desses quatro tipos de desenho para estudo de caso são: tipo 1 - análise holística de uma única unidade em um único caso; tipo 2 - análise em profundidade de múltiplas unidades em um único caso; tipo 3 - análise holística de uma única unidade em múltiplos casos; tipo 4 - análise em profundidade de múltiplas unidades e em múltiplos casos. A ilustração 4 retrata os tipos de desenho para os estudos de caso.

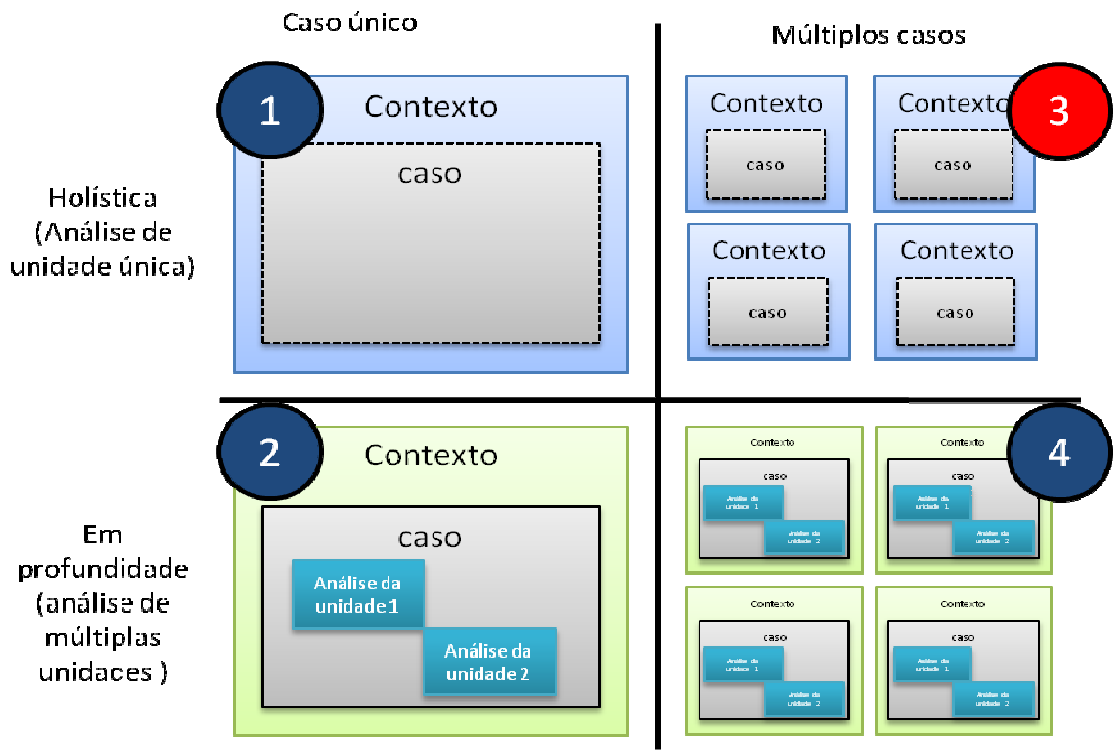

Ilustração 4 - Tipos básicos de desenho para estudo de caso

Adaptado de Yin, R. **Case study research: Design and methods.** 3.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

Neste estudo optou-se por utilizar a abordagem de desenho do tipo 3, pois foi estudada uma única unidade em múltiplos casos, com oito programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, sendo quatro nos Estados Unidos e quatro no Brasil.

3.2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Optou-se pelo uso do estudo de caso, com a análise de múltiplos casos, devido ao fato de esse tipo de análise tornar os resultados mais robustos e, guardando suas peculiaridades, passíveis de generalização (HERRIOTT; FIRESTONE, 1983). Essa técnica de estudo de caso vem se desenvolvendo ao longo dos anos. Autores como Yin (1981, 1984, 1994, 2003), Eisenhardt (1989), Mintzberg e Waters (1982), entre outros, têm estudado e aperfeiçoado a técnica. Atualmente, este método tem sido utilizado nas mais diferentes situações, principalmente quando se deseja conhecer melhor um fenômeno e suas inter-relações com o objeto em estudo.

3.2.1 Estudo de Caso

De acordo com Yin (2003), Gilgun (1994) e Ghauri e Gronhaug (2002), o estudo de caso é usado quando se deseja conhecer melhor um fenômeno que afeta um indivíduo, um grupo ou uma organização. Esse tipo de abordagem é apropriada quando se deseja responder às questões "como" e "por quê", quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e o foco está em um fenômeno contemporâneo da vida real. Alguns casos explicativos podem também ser complementados por dois outros tipos - o exploratório e o descritivo. Assim, neste tipo de estudo se encaixa perfeitamente a questão de pesquisa aqui proposta, pois se deseja responder à questão **"Como"**. Retomando, a questão de pesquisa deste estudo é: "Como o sistema de avaliação pode ser usado para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil?". Para responder a essa questão, foi necessário recorrer a uma pesquisa nos Estados Unidos, no intuito de descobrir como o sistema de avaliação daquele país vem contribuindo para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Dessa forma, puderam-se sugerir melhorias à gestão dos programas no Brasil, com o objetivo de melhorar a efetividade do uso do sistema de avaliação pelos programas brasileiros.

No intuito de elaborar um estudo mais robusto e com possibilidade de generalização analítica, utilizou-se a metodologia de estudo de casos múltiplos, seguindo os preceitos defendidos por Yin (2003).

3.2.2 Estudo Multi-Casos

De acordo com Yin (2003), o uso de múltiplos casos possui vantagens e desvantagens, comparando com o uso de um único caso. As evidências do uso de múltiplos casos apontam para resultados mais sólidos (HERRIOTT; FIRESTONE, 1983). Por outro lado, a racionalidade obtida pelo uso de caso único ou raro não pode ser satisfeita com o uso de múltiplos casos. Ademais, o estudo de múltiplos casos requer mais tempo e recursos para sua execução. Entretanto, a principal razão de se escolher estudar casos múltiplos é a possibilidade da replicação lógica ou generalização.

Para tanto, os casos foram selecionados cuidadosamente na direção de prever resultados que pudessem ser replicados de forma literal. Essa técnica é sugerida por Yin (2003). Nesse sentido, este autor afirma que um passo importante para a replicação é o desenvolvimento de um rico modelo teórico. Este modelo precisa conter as condições para as quais um fenômeno particular poderá ser encontrado (replicação literal).

Em resumo, para esta pesquisa, os casos foram selecionados com o intuito de prever uma replicação literal. Para isso, foram usados casos com características parecidas e um instrumento semelhante de coleta de dados, com alguns ajustes necessários para atender aos dois sistemas de avaliação que estavam sendo pesquisados, no caso dos Estados Unidos, o sistema de avaliação da AACSB, e no Brasil, o sistema de avaliação da CAPES. O quadro 5 descreve o método de estudo multi-caso de Eisenhardt (1989), que foi utilizado neste estudo.

ETAPA	ATIVIDADE	RAZÃO
Início	Definição da pergunta de pesquisa.	Dar foco aos esforços.
	Constructos possíveis *a priori*.	Provê uma melhor base para a mensuração de constructos.
	Sem teoria e sem hipóteses.	Mantém a flexibilidade teórica
Seleção dos Casos	Especificação dos casos.	Limita variações provocadas por fatores externos e melhora a validade externa.
	Amostragem teórica não randômica.	Ajuda a focar apenas casos teoricamente úteis. Ex.: casos que replicam ou estendem a teoria, preenchendo categorias conceituais.
Preparação dos instrumentos e protocolos	Múltiplos métodos de coleta de dados.	Fortalece o embasamento da teoria pela triangulação de evidências
	Dados qualitativos e quantitativos combinados.	Perspectiva sinérgica das evidências.
	Investigadores múltiplos (1).	Promove perspectivas divergentes e fortalece o embasamento
Coleta dos Dados	Coleta e análise de dados em paralelo, incluindo a tomada de notas durante a pesquisa de campo.	Acelera a análise e revela ajustes úteis necessários para a coleta de dados
	Métodos de coleta de dados oportuna e flexível.	Permite ao investigador aproveitar os temas emergentes e as características únicas de cada caso.
Análise dos Dados	Análise intra-caso.	Promove a familiaridade com os dados e a geração preliminar de teoria.
	Análise inter-caso: busca de similaridades/padrões entre os casos, usando técnicas divergentes.	Força o pesquisador a enxergar além das primeiras impressões e a ver evidências através de diferentes perceptivas.
Construção de hipóteses	Tabulação iterativa de evidências para cada constructo.	Precisa e ajusta a definição dos constructos, a validade e a capacidade de mensuração.
	Uso da lógica de replicação, não de amostragem, ao considerar cada um dos diferentes casos.	Confirma, estende e ajusta a teoria.
	Busca de evidências sobre os porquês por traz das relações conceituais identificadas.	Constrói a validação interna.
Comparação com a literatura	Comparação com a literatura conflitante.	Constrói a validação interna, eleva o nível teórico e precisa/ajusta a definição dos constructos.
	Comparação com a literatura similar.	Precisa o potencial de generalização, melhora a definição dos constructos e eleva o nível teórico.
Finalização	Saturação teórica quando possível.	Finaliza o processo de pesquisa quando a melhoria marginal é pequena.

Quadro 5 - Método de estudo multi-caso (Eisenhardt, 1989)

Fonte: EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review, vol. 14, n. 4, 1989, p. 533.

(1) Não foi considerado de investigadores múltiplos.

A pesquisa teve dois componentes básicos estudados. Um componente foi documental, sendo um estudo em profundidade dos sistemas de avaliação utilizados pela AACSB e pela CAPES. O outro elemento foi a pesquisa de campo, que buscou informações do uso dos sistemas de avaliação dos Estados Unidos e do Brasil, com o objetivo de descobrir como estes sistemas podem ser usados por esses programas para se desenvolverem.

3.2.3 Organização da Pesquisa

A pesquisa está organizada de acordo com as etapas realizadas ao longo do processo de pesquisa. Assim, elaborou-se a questão de pesquisa com a finalidade de se ter um fio condutor, que serviria de pano de fundo para orientar a revisão da literatura e discussões do trabalho. Já o referencial teórico serviu de sustentação para a análise dos dados e confecção dos resultados de pesquisa, assim como para as conclusões e recomendações. A estruturação da pesquisa é apresentada na forma de fluxograma na Ilustração 5.

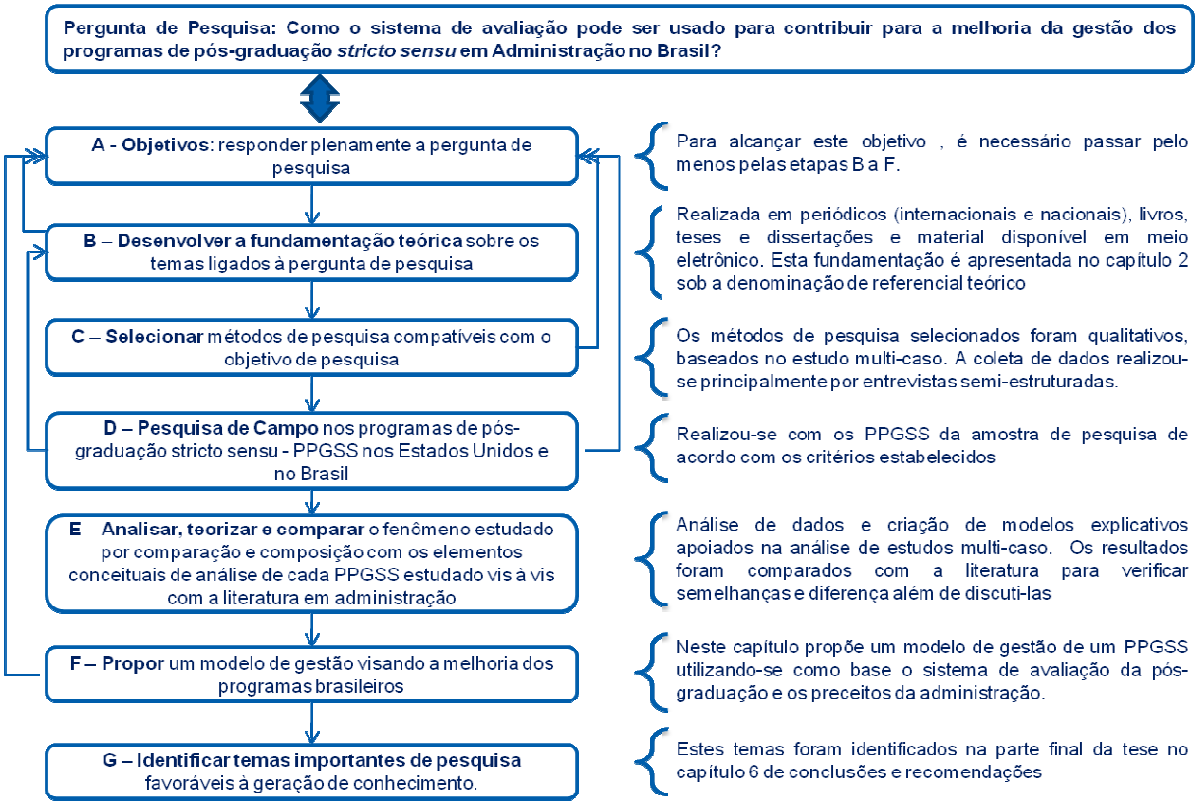

Ilustração 5 - Diagrama do processo de pesquisa

Fonte: Adaptado de LIMA, Edmilson. Métodos qualitativos em Administração: teorizando a partir de dados sobre processos em uma recente pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2005. 1 CD-ROM.

Percebe-se uma não linearidade na execução das etapas da pesquisa. Isso ocorre devido ao fato de as pesquisas qualitativas não serem lineares, haja vista que em diversos momentos deve-se retornar à questão de pesquisa e ao referencial teórico. Esse processo assegura a coerência entre a questão de pesquisa e as diversas partes que compõem o estudo (EISENHARDT, 1989; LIMA, 2005).

O processo não linear desta pesquisa, como já referido, pode ser visualizado na Ilustração 5, nas etapas D e F, respectivamente. Já na etapa C, verifica-se uma seta indicando que é necessário selecionar os métodos mais adequados para responder à questão de pesquisa. Enquanto que na etapa F, busca-se assegurar que o resultado proposto esteja alinhado à questão de pesquisa e ao objetivo do trabalho.

3.3 COLETA DE DADOS

Samara e Barros (1997, p. 27) afirmam que é necessário realizar entrevistas individuais e fazer uma análise verticalizada em relação ao objeto em estudo, permitindo identificar pontos comuns e distintivos presentes na amostra escolhida.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a pesquisa semi-estruturada, pois tem-se o conhecimento de que é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou por meio de um questionário (FLICK, 2004).

Para atender à questão de pesquisa, apoiada em múltiplos casos nos EUA e no Brasil, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário semi-estruturado, semi-padronizado, apresentado no Anexo 7. Nessa direção, de acordo com Scheele e Groeben, apud (YIN, 2003) foram feitas perguntas controladas pela teoria e direcionadas para os pressupostos, ou seja, questões voltadas para a literatura científica, correlatas com o tópico em questão, e baseadas nas preposições teóricas do pesquisador.

Nesta pesquisa foi utilizada uma mescla de métodos de coleta de dados, seguindo assim as recomendações de Eisenhardt (1989), que defende a utilização do método indutivo, mais flexível, que permite o ajuste ao longo do processo. Também utilizaram-se os preceitos de Yin (2003), que sugere um estudo dedutivo com instrumento de coleta de dados mais estruturado.

Nesse sentido, foram feitos alguns ajustes ao instrumento de coleta de dados, na medida em que se foi estudando os casos. Isso foi importante, pois, de acordo com Harris e Sutton (1986), a flexibilidade permite que o pesquisador aborde temas emergentes e tire proveito desta oportunidade.

Nessa direção, Eisenhardt (1989), por meio da teoria de construção da pesquisa, afirma que é legítimo adicionar métodos de coleta de dados no decorrer do estudo, pois os investigadores estão tentando entender cada caso individualmente de forma profunda.

Para permitir a análise dos dados, foi tomado o cuidado de se utilizar instrumento de coleta de dados comum para os casos analisados nos EUA e no caso do Brasil. Assim, nos casos dos EUA, utilizou-se um questionário semi-estruturado, que foi testado no programa de pós-graduação em Administração da *University of Massachusetts Amherst*. Após isso, ajustou-se o instrumento para aplicação nos demais casos.

Já para a aplicação da pesquisa no Brasil, foram adicionadas algumas questões mais específicas ao sistema de avaliação brasileiro, além de outras questões que surgiram a partir da pesquisa realizada nos EUA. Após isso, o questionário foi testado no programa de pós-graduação em Administração da Universidade de São Paulo (USP).

3.3.1 Constructo da Pesquisa

Para a confecção do constructo da pesquisa, observou-se os preceitos de Eisenhardt (1989) e de Miles e Huberman (1994), visando constuir um instrumento de coleta de dados que levasse em consideração as características dos sistemas de avaliação tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil.

Com o intuito de responder aos objetivos específicos da pesquisa e também procurando facilitar a análise dos resultados, estruturou-se o constructo em um quadro, de tal forma que permitisse visualizar os resultados pretendidos e a forma de obtê-los, levando-se em conta as variáveis e questões de pesquisa.

Assim, o quadro 6 descreve o constructo da pesquisa e as questões utilizadas nos Estados Unidos e no Brasil.

OBJETIVOS DA PESQUISA	CLUSTER	VARIÁVEIS	QUEST. EUA	QUEST. BRA
Identificar as práticas de gestão de quatro programas de pós-graduação em Administração selecionados nos EUA, com base no sistema de avaliação da AACSB. Identificar as práticas de gestão de quatro programas de pós-graduação em Administração selecionados no Brasil, com base no sistema avaliação da CAPES. Analisar práticas dos programas dos EUA e do Brasil que podem ser úteis e gerar melhorias para os programas de pós-graduação em Administração no Brasil.	Credenciamento Recomendação	Necessidade de credenciamento	1	1
		Valor do credenciamento	2	2
		Investimento dos recursos	3	3
		Melhorias obtidas	4	4
	Planejamento Estratégico	Plano estratégico (missão e visão)	5	5
		Plano seguido	6	6
		Grade curricular	7	7
	Docentes	Contratação de docentes	8	8
		Fluxo de docentes	9	9
		Equilíbrio das atividades	10	10
		Auxílio para produção intelectual	11	11
		Política para financiamento	N	12
	Discentes/ Egresso	Influência do sistema na formação, tempo médio de titulação	13	13
		Incentivo para produção discente	N	14
		Acompanhamento discente	N	15
		Acompanhamento do egresso	16	16
	Inserção social	Ações para melhorar a inserção social	17	17
		Influência para a internacionalização	18	18
	Sistema de Avaliação	*Ranking* dos programas	19	19
		Melhorias no processo	20	20
		Foco do sistema de avaliação	N	21
Propor contribuições para a melhoria da gestão dos programas de PG em administração no Brasil	Modelo	(todas as variáveis)	Resultado da pesquisa	

Quadro 6 - Constructo da pesquisa nos Estados Unidos e no Brasil

Fonte: Autor

Cabe destacar que algumas perguntas foram feitas somente para os programas de pós-graduação no Brasil, sendo que no caso dos Estados Unidos o campo correspondente à questão aparece com a letra “N”. Isso foi necessário devido à necessidade verificada ao longo da coleta de dados no Brasil.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para Miles e Huberman (1994) e Eisenhardt (1989) a análise dos resultados exerce função central na metodologia de estudos de caso, já que é a parte mais difícil e a que requer a menor codificação. Eisenhardt (1989) alerta para o fato de que os estudiosos da temática estudo de caso preocupam-se muito em descrever os casos, os métodos de coleta de dados e dão pouca importância para descrever as discussões da análise dos dados, criando assim um abismo entre a coleta dos dados e a conclusão.

Para mitigar o abismo entre a descrição dos casos e a coleta de dados qualitativos, Miles e Huberman (1994) vêm contribuindo com técnicas específicas para este fim. Essas idéias incluem uma variação de mecanismos para gerenciar, tabular e apresentar dados qualitativos sem perder o significado dos dados após a intensiva codificação.

De acordo com Miles e Huberman (1994), a análise de dados qualitativos, em um estudo de múltiplos casos, requer a utilização de técnicas que facilitem a compreensão, síntese e sumarização dos resultados. Para que isso seja possível, é fundamental que o instrumento de coleta seja o mesmo, a fim de possibilitar a comparação. Isso significa que questões, códigos de dados, variáveis e apresentação dos resultados devem ser comuns. Estes autores sugerem a criação de meta-matriz que possibilite sintetizar e agrupar os dados em *clusters*.

Adicionalmente, utilizaram-se categorias que possibilitassem olhar as similaridades intra-grupos e as diferenças inter-grupos. Nesse sentido, foi utilizada a tática 2 x 2 ou projeto de célula, para comparar várias categorias de uma só vez e movê-las para uma escala de medição contínua, permitindo com isso "graficar" os resultados (MILES; HUBERMAN, 1994). A ilustração 6 mostra a lógica da análise dos casos.

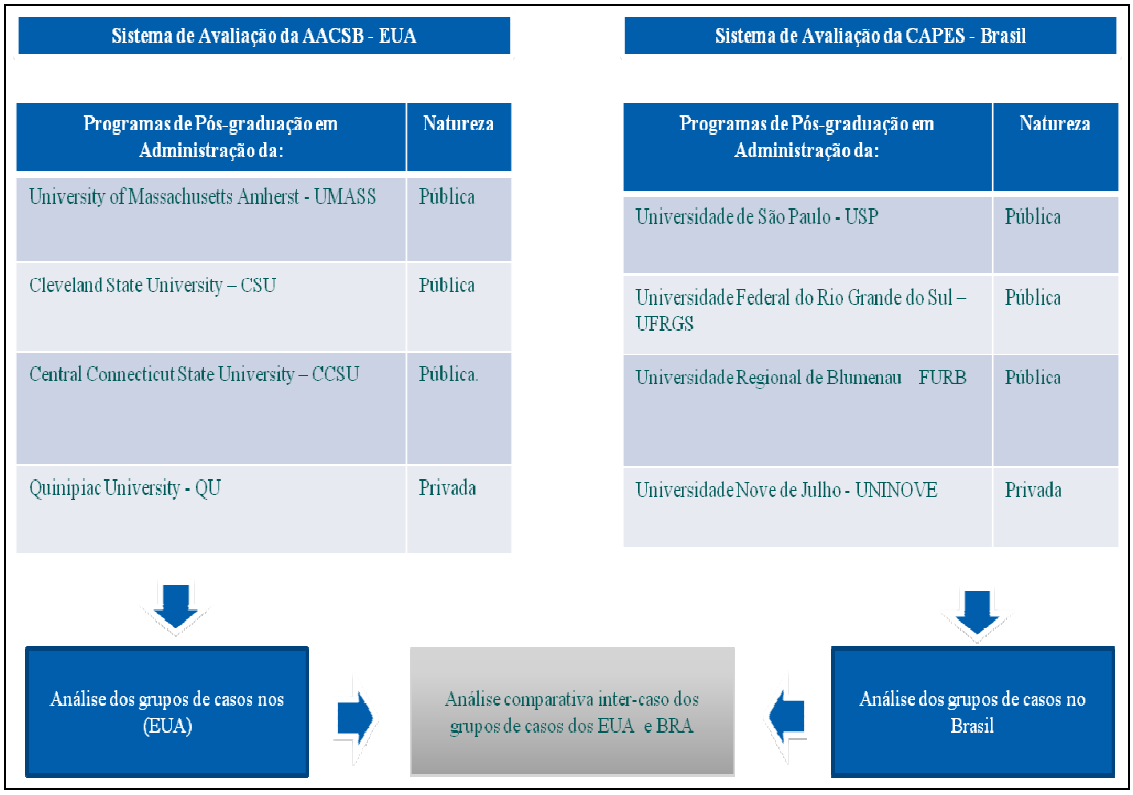

Ilustração 6 - Lógica da análise dos casos

Fonte: Autor

3.5 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA

Conforme Eisenhardt (1989), a escolha dos casos é um aspecto muito importante, porque define as características do desenho da pesquisa. Em acréscimo, a escolha apropriada da população a ser pesquisada possibilita controlar as variações externas e definir os limites para generalização dos resultados. Nessa perspectiva, como este é um estudo multi-caso, os casos foram escolhidos intencionalmente, com base nas contribuições que eles poderiam fornecer ao estudo. Assim, nas pesquisas realizadas nos EUA e no Brasil foram escolhidos os programas de pós-graduação que apresentassem características que pudessem ser úteis para entender o uso dos sistemas de avaliação e as práticas de gestão realizadas por esses programas. Assim, foram escolhidos programas que possuíam experiência em pesquisa e estavam sendo avaliados há mais tempo, ou seja, que possuíam mais experiência no processo de avaliação e programas mais jovens que estavam há menos tempo sendo avaliados.

Para tanto, foram escolhidos quatro programas de pós-graduação *strico sensu* em Administração dos Estados Unidos, sendo dois programas de universidades públicas com tradição em pesquisa, e cursos de mestrado e doutorado, que fazem parte do processo de credenciamento e avaliação da AACSB. Os outros dois programas são assim caracterizados: um de uma instituição pública e um de privada, ambos possuem curso de mestrado em Administração e estão há menos tempo no processo de avaliação. Destaca-se que um dos programas está em processo de credenciamento. Em conseqüência, entendeu-se ser necessário realizar esta pesquisa para descobrir as ações tomadas por este programa para ingressar no sistema de avaliação da AACSB. O quadro 7, a seguir, ilustra os programas de pós-graduação estudados nos Estados Unidos.

PROGRAMA/UNIVERSIDADE	CARACTERÍSTICA	ANO CRED.	CURSOS	CONC.
Graduate Program of University of Massachusetts Amherst - UMASS	Pública	1963	M/D	Não
Graduate Program of Cleveland State University - CSU	Pública	1976	M/D	Não
Graduate Program of Central Connecticut State University - CCSU	Pública	2001*	M	Não
Graduate Program of Quinnipiac University - QU	Privada	2000	M	Não

Quadro 7 - Programas de pós-graduação em Administração credenciados nos Estados Unidos pela AACSB

Legenda: M = Mestrado; D = Doutorado

Fonte: Autor

(*) O programa de pós-graduação da Connecticut State University vem trabalhando para ser credenciado no sistema da AACSB desde 2001.

Destaca-se que o sistema de avaliação da AACSB não atribui um conceito de avaliação para os cursos; apenas o credenciamento do curso.

No caso do Brasil, foi seguido o mesmo critério de escolha, sendo selecionados quatro programas: dois programas de universidades públicas (Universidade de São Paulo - USP - e Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), que possuem grande tradição na pós-graduação, e pertencentes ao sistema de avaliação da CAPES, alcançando o excelente conceito 6 por dois triênios consecutivos. Os outros dois programas representam uma universidade pública - Universidade Regional de Blumenau (FURB) e uma privada, Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Estes programas foram considerados de nível "Bom", por obterem o conceito 4 na avaliação no triênio 2004-2006. Adicionalmente eles tiveram seus cursos de doutorado aprovados pela CAPES no ano de 2008, no caso da FURB, e no ano de 2007, no caso da UNINOVE, o que demonstra uma nítida evolução.

UNIVERSIDADE	CARACT.	ANO CRED.	CURSOS	CONCEITO
Programa de pós-graduação em Administração da Universidade de São Paulo - USP	Pública	1975	M/D	6
Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Pública	1972/1994*	M/D	6
Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Regional de Blumenau - FURB	Pública	1997	M	4
Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Nove de Julho - UNINOVE	Privada	2001	M	4

Quadro 8 - Programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil recomendados pela CAPES

Fonte: Autor

(*) O Programa de pós-graduação da UFRGS começou a ter seu curso de mestrado avaliado em 1972 e seu curso de doutorado em 1994.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

De acordo com Creswell (2003), descrever as limitações do estudo remete à especificação, a circunscrição do estudo em questão. Este autor afirma ainda que as formas de limitações podem ser: a) o método escolhido; b) a forma que os dados foram coletados e c) a análise dos dados.

Assim, esta pesquisa delimita-se à aplicação do modelo de gestão da pós-graduação para a área de Administração. A aplicação do modelo para outras áreas necessitará levar em conta as especificidades de cada área. Ademais, mesmo a aplicação deste modelo para a área de Administração deverá ser ajustado para cada realidade.

Finalmente, seria preciso entrevistar outros *stakeholders* dentro do processo de avaliação, tanto da AACSB quando da CAPES, o que corroboraria e daria mais confiabilidade e consistência à análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme definido na metodologia, procedeu-se uma pesquisa com os diretores dos programas dos Estados Unidos e com os coordenadores de programa no Brasil, não com a intenção de realizar uma comparação entre tais programas, mas com o objetivo de avaliar os resultados para responder à pergunta de pesquisa: **como o sistema de avaliação pode ser usado para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil?**

Objetiva-se propor contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil a partir dos parâmetros estabelecidos no constructo de pesquisa, quais são: (a) Credenciamento e recomendação; (b) Planejamento Estratégico; (c) Docentes; (d) Discentes; (e) Inserção Social e (f) Sistema de avaliação, já apontados no método.

Para melhor organização deste capítulo, abordam-se as cinco dimensões da pesquisa de forma separada, primeiro, analisando as informações levantadas junto às instituições norte-americanas, depois, as obtidas junto às instituições brasileiras.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NOS ESTADOS UNIDOS

4.1.1 University of Massachusetts Amherst - UMASS

A *University of Massachusetts Amherst* é uma Universidade estadual de pesquisa localizada na região oeste do Estado de *Massachusetts*. A UMASS foi fundada em 1863 como uma faculdade na área de agricultura, cujo currículo reunia moderna agricultura, ciência, cursos técnicos e *liberal Arts*. A partir de 1931, a instituição transformou-se na *Massachusetts State College*, que perdurou até 1947, ano em que se transformou na atual *University of Massachusetts Amherst*.

Após a II Guerra Mundial, a UMASS experimentou um rápido crescimento em suas instalações, programas e matrículas, chegando a atender 4.000 estudantes em 1954. Dez anos depois, em 1964, o número alunos dos cursos de graduação subiu para 10.500. Atualmente, a Instituição possui cerca de 24.000 estudantes e conta com reputação nacional e internacional de excelência em ensino e pesquisa (UMASS, 2008a).

4.1.2 Programa de Pós-Graduação em Administração - UMASS

Este programa de pós-graduação em Administração faz parte da *Isenberg School of Management* da UMASS, que obteve seu credenciamento pela AACSB em 1963 e, hoje, possui cursos de mestrado em Ciências Contábeis, Turismo e Hospitalidade; Administração Esportiva; Administração de Negócios (tempo integral e parcial). Já o curso de doutorado em Administração é dividido em oito áreas, a saber: (1) Contabilidade; (2) Finanças; (3) Administração do Turismo e Hospitalidade; (4) Ciência Administrativa; (5) Marketing; (6) Estudos Organizacionais; (7) Administração Esportiva; e (8) Administração Estratégica (UMASS, 2008b).

A *Isenberg School of Management* possui a visão de ser reconhecida pela liderança no campo da administração "em todas nossas atividades, nós batalhamos para criar um senso de comunidade e orgulho profissional entre nossos ex-alunos, alunos, professores e funcionários com diversidade racial, étnica e de gênero" (Diretor). Já a missão do programa é "avançar e incorporar os objetivos da universidade como uma instituição de pesquisa para o século 21 nos seguintes aspectos: (1) provendo programas de educação com alta qualidade que preparam e qualificam estudantes para a carreira de gestão e afins; (2) criando e compartilhando conhecimento entre professores e pesquisadores de doutorado; e (3) providenciando serviços para a sociedade e outros constituintes (2008c)".

A Escola de Negócios da UMASS é composta por 163 professores: 97 de dedicação integral e 66 de dedicação parcial. O percentual de professores doutores é de 85,6% (AACSB, 2008d). A tabela 5 ilustra os indicadores específicos do programa de pós-graduação.

Tabela 5 - Dados da Escola de Administração da UMASS

VINCULAÇÃO DOS ESTUDANTES	ALUNOS
Mestrado tempo integral	453
Doutorado tempo integral	66
Mestrado tempo parcial	2
Doutorado tempo parcial	1
Percentual de estudantes dos Estados Unidos - Mestrado	95.28
Percentual de estudantes dos Estados Unidos - Doutorado	96.97

Fonte: AACSB. **Data Direct of Massachusetts University Amherst - Isenberg School of Management**. Disponível em https://datadirect.aacsb.edu/public/profiles/profile.cfm?runReport=1&unitid=54708&userType=All. Acesso em 03 de maio de 2008e.

A tabela 5 demonstra a peculiaridade de o sistema de avaliação da AACSB considerar os cursos de graduação, mestrado e doutorado em tempo parcial. Outro fato que chama a atenção é o baixo percentual de estudantes provenientes de outros países, 5% no mestrado e 3% no doutorado.

4.1.3 Cleveland State University - CSU

Estabelecida como uma Universidade pública estadual em 1964, a *Cleveland State University* consolidou a tradição de excelência quando assumiu a estrutura, professores, funcionários e currículo da *Fenn College*, uma instituição privada com 2500 estudantes, fundada em 1929.

As raízes histórias da *Cleveland State University* remontam ao século XIX. Durante os anos de 1880, o *Cleveland YMCA* surgiu para oferecer cursos diurnos e noturnos aos estudantes que não tiveram acesso à educação superior. O curso da *Cleveland YMCA* foi reorganizado em 1906 como *Association Institute,* a qual, posteriormente, em 1929, estabeleceu-se como *Fenn Colege*. A importante contribuição da *Fenn College* foi o trabalho pioneiro na área de engenharia e negócios, que proporcionou experiência e contato profissional aos estudantes por intermédio de parcerias com o comércio e indústrias locais.

Atualmente, a *Cleveland State University* conta com mais de 1000 cursos entre graduação, pós-graduação e educação continuada nas áreas de Administração, Educação, Engenharia, Direito, Artes e Ciências Sociais. Aproximadamente 90% dos estudantes trabalham e se beneficiam da flexibilidade acadêmica oferecida pelos cursos em tempo parcial. Cerca de 1/3 dos 16.000 alunos estão matriculados nos cursos de pós-graduação (CSU, 2008a).

4.1.4 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - CSU.

De acorco com CSU (2008b), o programa de pós-graduação em Administração faz parte da *Nance College of Business Administration da Cleveland State University* (CSU). O Programa foi credenciado em 1976 pela AACSB e oferece cursos de mestrado em Contabilidade, Administração em negócios, Administração em Saúde, Recursos Humanos, Enfermagem, Direito Computação e Ciências da Informação. A Instituição também mantém curso de doutorado em Administração nas seguintes áreas: Finanças, Sistemas de Informação,

Marketing e Produção e Operações. Sua missão é: "ter importância global, vitalidade econômica e sustentabilidade na região nordeste de Ohio por meio de negócios educacionais, pesquisa, inovação liderança é colaboração".

A *Nance College of Business Administration* é composta por um total de 106 professores, 83 de dedicação integral e 23 de dedicação parcial. O percentual de professores doutores é de 84,3% (AACSB, 2008e). A tabela 6 ilustra os indicadores específicos do programa de pós-graduação da CSU.

Tabela 6 - Dados da Escola de Administração da CSU

VINCULAÇÃO DOS ESTUDANTES	ALUNOS
Mestrado tempo integral	287
Doutorado tempo integral	5
Mestrado tempo parcial	763
Doutorado tempo parcial	25
Percentual de estudantes dos Estados Unidos - Mestrado	87,05
Percentual de estudantes dos Estados Unidos - Doutorado	73,33

Fonte: AACSB. *Data Direct of Cleveland State University - Nance College of Business Administration*. Disponível em https://datadirect.aacsb.edu/public/profiles/profile.cfm?runReport=1&unitid=54482&userType=All. Acesso em 03 de maio de 2008s.

Observando os dados da tabela 6, verifica-se que o programa de pós-graduação da *Cleveland State University* possui a maioria de seus alunos matriculados em tempo parcial, o que explica o maior percentual de alunos estrangeiros nos cursos de mestrado e doutorado. Na graduação, porém, apenas de 4% dos alunos são estrangeiros.

4.1.5 Central Connecticut State University - CCSU

Central Connecticut State University (CCSU) é uma Universidade pública regional, que se dedica ao ensino de Ciências, Artes e também à formação profissional. A instituição abrange cinco escolas: Ciências e Artes; Negócios; Educação e Estudos Profissionais; Engenharia e Tecnologia; e pós-graduação.

Fundada em 1849, com o nome *de New Britain Normal School*, a CCSU é a mais antiga instituição de educação superior pública de *Connecticut*. Em 1933, tornou-se *Teachers College of Connecticut* e, após um período de crescimento da instituição, em 1959, transformou-se no *Central Connecticut State College*. No ano de 1983, depois de um contínuo desenvolvimento, foi intitulada *Central Connecticut State University,* denominação que permanece até hoje.

A Universidade tem como valor o desenvolvimento do conhecimento e as suas aplicações num ambiente de integridade intelectual e liberdade de expressão.

Como Universidade Pública, recebe auxílio do Estado de *Connecticut* e oferece o acesso à educação superior - graduação e pós-graduação - a todos os cidadãos deste Estado. A instituição atende a cerca de 7000 alunos em regime integral e 5000 alunos em regime parcial. Destes, em torno de 9600 são alunos de graduação e 2730 de pós-graduação (CCSU, 2008a).

4.1.6 Programa de Pós-Graduação da CCSU

O programa de pós-graduação vinculado à Escola de negócios da CCSU está em processo de credenciamento pela AACSB desde 2001. Seu curso de mestrado em Administração é planejado para ter 33 créditos, os quais incluem uma abordagem internacional com uma linha de estudos bem definida, que tem o objetivo de formar um profissional com uma experiência integrativa para liderar na área dos negócios. Sua visão é "prover uma educação de alta qualidade para futuros líderes nos negócios". A missão é "prover oportunidade para uma educação no campo dos negócios com qualidade reconhecida pelos *stakeholders*, com professores atualizados e dedicados à docência para preparar estudantes para serem pensadores e profissionais responsáveis" (CCSU, 2008b).

4.1.7 Quinipiac University - QU

A *Quinnipiac University* foi fundada em 1929 e é uma instituição privada de ensino superior, localizada no campus de *New England*. A sua missão é "fornecer um ambiente estimulante e de apoio para o desenvolvimento intelectual de alunos de graduação, pós-graduação e estudantes de educação continuada, incorporando o compromisso de três valores, a saber: excelência na educação; sensibilidade aos estudantes; e o espírito de comunidade".

A Universidade trabalha para preparar alunos com os seguintes atributos: pensamento crítico e criativo; habilidades de comunicação efetiva; capacidade de discernimento; alicerce educacional para o contínuo crescimento e desenvolvimento num ambiente mundial de mudanças que abrange diversas culturas e pessoas.

Atualmente a *Quinnipiac University* possui 5.400 alunos de graduação e 2.000 de pós-graduação. Constantemente é classificada como uma das melhores universidades pelo *US*

News e World Report. A Universidade oferece 51 cursos de graduação e 19 programas de pós-graduação (QU, 2008a).

4.1.8 Programa de Pós-Graduação em Administração da QU

O programa de pós-graduação em Administração está associado à Escola de Negócios da *Quinnipiac University* e é direcionado a profissionais e estudantes em tempo parcial. O Programa oferece o curso de mestrado em Administração, que tem como objetivo formar indivíduos com grande experiência profissional e educacional em teorias, princípios e estratégias necessárias para o sucesso para a carreira nos negócios.

Por trás do conhecimento adquirido pelo conteúdo do curso e um entendimento da sistemática dos negócios, os estudos são incentivados a serem inovadores em suas formas de tomar decisões, abordar e resolver problemas. As áreas abordadas pelo mestrado são: Contabilidade; Sistemas de Informação; Finanças; Administração da saúde; Negócios Internacionais; Administração e Marketing (QU, 2008b).

A missão da Escola de Negócios da QU é prover os fundamentos para o aprendizado ao longo da vida para alcançar a liderança nos negócios nos desafios de hoje e amanhã. A Instituição é composta por um total de 65 professores, 52 de dedicação integral e 13 de dedicação parcial. O percentual de professores doutores é de 83,7%, (AACSB, 2008f). A tabela 7 contém os indicadores do programa de pós-graduação da QU.

Tabela 7 - Dados da Escola de Administração da QU

VINCULAÇÃO DOS ESTUDANTES	ALUNOS
Mestrado tempo integral	76
Doutorado tempo integral	0
Mestrado tempo parcial	173
Doutorado tempo parcial	0
Percentual de estudantes dos Estados Unidos - Mestrado	92,31
Percentual de estudantes dos Estados Unidos - Doutorado	0

Fonte: AACSB. **Data Direct of Quinnipiac University - School of Business**. Disp. em https://datadirect.aacsb.edu/public/profiles/profile.cfm?runReport=1&unitid=54856&userType=All. Acesso em 03 de maio de 2008g.

O programa de pós-graduação da QU possui apenas cursos de mestrado em Administração, ofertados em temo integral e parcial. Destaca-se que o mestrado em tempo

parcial é o que mais possui alunos e deve estar influenciando para o número 8% de alunos que não são dos Estados Unidos.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO BRASIL

4.2.1 Universidade de São Paulo - USP

A Universidade de São Paulo (USP) é uma instituição pública, fundada em 25 de janeiro de 1934, por meio de um decreto estadual que reuniu oito unidades de ensino e pesquisa, a saber: Faculdade de Direito (1827); Escola Politécnica (1893); Faculdade de Farmácia e Odontologia (1889); Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) de Piracicaba (1901), Faculdade de Medicina Veterinária (1911), Faculdade de Medicina (1912), Instituto de Educação (1933) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que só passou a existir após a constituição da USP (USP, 2008a).

A USP é um centro avançado de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade. Nos sete campi da Instituição são atendidos mais de 80 mil alunos: 48 mil distribuídos em 229 cursos da graduação e 32 mil matriculados nos 225 programas de pós-graduação. A Universidade conta com cerca de 16 mil funcionários e 5400 professores. Além disso, a USP ocupa a 94ª colocação no *ranking Council of Taiwan,* que classifica as 500 melhores instituições de ensino e pesquisa no mundo e é a primeira dentre as universidades latino-americanas, sendo responsável por quase 28% de toda a produção científica brasileira (USP, 2008b).

4.2.1.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/USP

O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo (PPGA/USP) iniciou suas atividades em 1975, com o lançamento dos cursos de mestrado e doutorado. Nesses mais de 30 anos, o Programa já formou 780 mestres e 380 doutores. O PPGA é vinculado ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, fundada em 1946. A missão do departamento é “contribuir para o avanço do conhecimento em Administração, formando administradores de alta competência e socialmente responsáveis” (EAD, 2008).

A tabela 8 apresenta os dados extraídos do "Caderno de indicadores" para o triênio 2001 a 2003 (CAPES, 2008f) e da "Planilha comparativa da avaliação trienal 2007" para o triênio de 2004 a 2006, disponíveis no site da CAPES (CAPES, 2008i). Para facilitar a análise, neste estudo, os dados foram aglutinados nas categorias internacionais, nacionais e locais independentemente do QUALIS (A, B ou C). Esse procedimento também foi realizado no caso dos livros (texto integral, Capítulo e coletânea).

Tabela 8 - Produção PPGA/USP nos triênios 2001-2003 e 2004-2006

TRIÊNIO	DP	TITULADOS		PERIÓDICOS			LIVROS			INDICADORES	
		M	D	Intern.	Nac.	Local	Texto Integral	Cap.	Colet.	Prod. Total	Prod. Per cap.
2001-2003	49	136	46	17	41	13	45	90	3	209	4,27
2004-2006	48	162	91	36	130	21	39	148	11	385	8,02

USP. Escola de Administração. Disponível em http://www.ead.fea.usp.br/DA/index.htm. Acesso em 20 de abril de 2008c.

Legenda: DP = Docente Permanente M = Mestrado D = Doutorado

Fonte: Autor

A tabela 8 mostra uma nítida evolução na quantidade e qualidade das produções intelectuais do PPGA/USP de um triênio a outro. O número de produções - absoluto e *per capita* - quase dobrou e houve um aumento significativo de produções publicadas em periódicos internacionais e nacionais. Talvez este aumento tenha sido induzido pelo sistema de avaliação da CAPES, que exige determinada quantidade publicações em periódicos internacionais e nacionais para manutenção do programa no nível 6.

Destaca-se, também, a melhora na formação dos discentes, que passou de 136 mestres no triênio 2001-2003, para 162 no triênio de 2004-2006, ou seja, alcançou um aumento de 20%. Já a formação de doutores passou de 46 para 91, traduzindo um aumento de 97%. Observa-se, ainda, que quase não houve variação no corpo de docentes permanentes. Isso fortalece a tese de que o Programa aumentou sua efetividade na produção intelectual e titulação, o que reflete na eficácia da qualificação das publicações e na eficiência da formação discente. Isso parece estar relacionado com a reorganização da estrutura de pesquisa e criação de uma equipe interna de apoio, responsável pela coleta e organização das informações do Programa.

4.2.2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895, e da fundação da Escola de Engenharia, em 1896, dava-se início à educação superior no Rio Grande do Sul e também à história da UFRGS. Em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada por diversas faculdades, colocadas sob a tutela do Estado. Já em 1947, passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul e, em 1950, a Universidade passou à esfera administrativa da União, sendo denominada UFRGS.

Na UFRGS, são ministrados cursos em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, do ensino fundamental à pós-graduação. A instituição tem como finalidade essencial a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, os quais integrem ensino, pesquisa e extensão. A UFRGS está distribuída em quatro campi, nos quais circulam mais de 2500 professores de ensino superior, cerca de 20 mil estudantes de graduação e 12 mil de pós-graduação *stricto e lato sensu,* além de 1700 alunos de ensino fundamental, médio e técnico pós-médio (UFRGS, 2008).

4.2.2.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFRGS

O Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS) iniciou suas atividades em 1972, com o curso de mestrado em Administração e, em 1992, com o doutorado na mesma área. A missão do programa é "Promover o conhecimento orientado à Administração, por meio do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo organizações para a melhoria da qualidade de vida na sociedade" (EA, 2008). O PPGA/UFRGS está vinculado à Escola de Administração da UFRGS, fundada em 1951. A tabela 9 contém os principais indicadores do PPGA/UFRGS, extraídos do "Caderno de indicadores" para o triênio 2001 a 2003 (CAPES, 2008f) e da "Planilha comparativa da avaliação trienal 2007" para o triênio de 2004 a 2006, disponíveis no site da CAPES (CAPES, 2008i).

Tabela 9 - Produção PPGA/UFRGS nos triênios 2001-2003 e 2004-2006

TRIÊNIO	DP	TITULADOS		PERIÓDICOS			LIVROS			INDICADORES	
		M	D	Intern.	Nac.	Local	Texto Integral	Cap.	Colet.	Prod. Total	Prod. Per cap.
2001-2003	31	243	22	7	106	7	9	50	1	180	5,81
2004-2006	32	105	52	18	80	13	7	79	2	199	6,22

Legenda: DP = Docente Permanente M = Mestrado D = Doutorado

Fonte: Autor

A tabela 9 demonstra a evolução no número de produções intelectuais da UFRGS, principalmente, no que diz respeito aos artigos internacionais, passando de 7, no triênio 2001-2003, para 18 no triênio 2004-2006. Observa-se, também, uma elevação no número de doutores formados pela Instituição, o que mostra o esforço do PPGA/UFRGS em se consolidar como um programa de excelência. Essa evolução, também, parece estar relacionada à exigência da CAPES de que programas de nível 6 produzam mais internacionalmente e contribuam para a formação de recursos humanos qualificados, em especial, de doutores. Destaca-se também a elevação da produção *per capita*, que passou de 5,81 para 6,22. Nas últimas 3 avaliações, a PPGA/UFRGS alcançou o conceito 6.

4.2.3 Universidade Regional de Blumenau - FURB

A Universidade Regional de Blumenau, localizada no Vale do Itajaí, em Blumenau, é fruto de um movimento comunitário que surgiu em 1953 e foi coroado de êxito, em 1964, quando uma lei municipal instituiu a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, a primeira unidade de ensino superior do interior do Estado de Santa Catarina. Em 20 de dezembro de 1967, por meio de outra lei municipal, foi instituída a Fundação Universitária de Blumenau e criadas as faculdades de Ciências Jurídicas e de Filosofia, Ciências e Letras, as quais passaram a integrar a recém instituída Fundação Universitária junto com a Faculdade de Economia. Após anos de desenvolvimento, crescimento e novos cursos implantados, em 14 de fevereiro de 1985, a Instituição foi reconhecida como Universidade pelo MEC.

Esta universidade é mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), órgão autônomo da estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal. Hoje, a FURB possui 7 campi, nos quais são mantidos 39 cursos de graduação, cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu,* os quais já formaram cerca de 30 mil profissionais. A missão

da instituição é promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável, integrando ensino, pesquisa e extensão, com intensa inserção comunitária (FURB, 2008).

4.2.3.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGAd/FURB

Recomendado pela CAPES desde 2000, o Programa de Pós-Graduação em Administração da FURB tem o objetivo de desenvolver e disseminar conhecimentos que fortaleçam a utilização de procedimentos inovadores na área de estratégias competitivas e gestão empresarial, bem como de formar professores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em gestão empreendedora de organizações (FURB, 2008).

De acordo com Domingues (2008), o PPGAd/FURB tem como visão: "ser um programa de pós-graduação em Administração de referência internacional em empreendedorismo e competitividade das organizações". Para contemplar tal visão, o Programa busca responder a quatro perguntas:

1. O que é o PPGAd/FURB?
   - É um curso de mestrado em Administração voltado à formação de profissionais de ensino superior e pesquisadores.
2. O que caracteriza o PPGAd /FURB e o diferencia das demais organizações?
   - Concentração em empreendedorismo, pesquisa conjunta entre graduação e pós-graduação, com infra-estrutura consolidada que atende às atividades de ensino, pesquisa e orientação.
3. Quais os valores mais importantes?
   - Compromisso com a inovação, geração de conhecimento científico e princípios de conduta ética.
4. Qual a finalidade maior do PPGAd/FURB?
   - Geração e disseminação de conhecimento para a formação de pessoas em nível de pós-graduação na área da Administração.

A tabela 10 apresenta os principais indicadores do PPGA/FURB, extraídos do "Caderno de indicadores" para o triênio 2001 a 2003 (CAPES, 2008f) e da "Planilha

comparativa da avaliação trienal 2007" para o triênio de 2004 a 2006, disponíveis no site da CAPES (CAPES, 2008i).

Tabela 10 - Produção PPGA/FURB nos triênios 2001-2003 e 2004-2006

TRIÊNIO	DP	TITULADOS		PERIÓDICOS			LIVROS			INDICADORES	
		M	D	Intern.	Nac.	Local	Texto Integral	Cap.	Colet.	Prod. Total	Prod. Per cap.
2001-2003	12	61		6	4	30	6	18	0	64	5,33
2004-2006	11	60		1	47	4	3	40	4	99	9,00

Legenda: DP = Docente Permanente M = Mestrado D =Doutorado
Fonte: Autor

A tabela 10 demonstra a evolução do programa de pós-graduação da FURB. O item mais visível é o crescimento da produção publicada em periódicos nacionais e capítulos de livros. A produção *per capita* passou de 5,33 produções por professor, no triênio 2001-2003, para 9,00, no triênio 2004-2006. Esse esforço para atender aos critérios requeridos pelo sistema de avaliação e o amadurecimento do programa, viabilizaram, em 2008, a aprovação da proposta do doutorado em Ciências Contábeis e Administração.

4.2.4 Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Na década de 50, surgiu a escola de Datilografia Anchieta, que deu início às atividades educacionais lideradas por José Storópoli, seu fundador. Em 15 de outubro de 1972, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho, alguns anos depois, em 14 de novembro de 1997, esta foi credenciada como Centro Universitário Nove de Julho. Neste ano, especificamente em 30 de janeiro de 2008, o MEC a credenciou como Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Hoje, a UNINOVE possui quatro campi na cidade de São Paulo, os quais abrigam mais de 120 cursos superiores e de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, atendendo a mais de 70 mil alunos. A Instituição tem como missão a atividade educacional formativa, que busca a preparação de profissionais e cidadãos conscientes e capazes de desenvolver seus projetos de vida (UNINOVE, 2008).

4.2.4.1 Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UNINOVE

O PPGA/UNINOVE iniciou suas atividades por meio do curso de Mestrado Profissional em Administração no ano de 2000, tendo sido recomendado pela CAPES no ano mesmo ano. Em 2005, o programa mudou sua natureza de profissional para acadêmico, sendo que o curso passou a denominar-se mestrado em Administração. Esse ajuste ocorreu devido ao fato de que o sistema de avaliação da CAPES, por possuir somente critérios acadêmicos, induziu o programa a tornar-se cada vez mais acadêmico. Assim, a coordenação tomou a decisão de enviar um pedido para mudança de natureza do programa. Tal atitude abriu espaço para a criação do curso de doutorado, pois, na concepção da CAPES, não pode haver doutorado profissional. Sendo assim, no início de 2007, a Coordenação do Programa enviou proposta para curso de doutorado, a qual foi aprovada no mesmo ano.

O PPGA/UNINOVE, de acordo o coordenador, tem a missão de "estabelecer um programa de qualidade na área de pós-graduação *stricto sens*u, apresentando-se como uma alternativa aos grandes programas que existem na cidade de São Paulo." A tabela 11 contém os principais indicadores do PPGA/UNINOVE, extraídos do "Caderno de indicadores" para o triênio 2001 a 2003 (CAPES, 2008f) e da "Planilha comparativa da avaliação trienal 2007" para o triênio de 2004 a 2006, disponíveis no site da CAPES (CAPES, 2008i).

Tabela 11 - Produção PPGA/UNINOVE nos triênios 2001-2003 e 2004-2006

TRIÊNIO	DP	TITULADOS		PERIÓDICOS			LIVROS			INDICADORES	
		M	D	Intern.	Nac.	Local	Texto Integral	Cap.	Colet.	Prod. Total	Prod. Per cap.
2001-2003	13	26		1	13	9	3	6	3	35	2,69
2004-2006	12	48		1	44	2	6	25	0	78	6,50

Legenda: DP = Docente Permanente M = Mestrado D = Doutorado

Fonte: Autor

A tabela 11 demonstra uma grande evolução dos indicadores do PPGA/UNINOVE no triênio 2004-2006 em relação ao anterior. Na medida em que o programa foi amadurecendo, os indicadores de produção intelectual foram aumentando de forma consistente, mais do que o dobro de publicações, e o número de alunos titulados também aumentou significativamente. Destaca-se a produção em periódicos nacionais, que passou de 13 para 44, e a produção de capítulos de livro, que passou de 6 para 25, na comparação entre os triênios. Isso ajudou a elevar a produção per capta por professor permanente de 2,69 para 6,50. Como resultado, o PPGA/UNINOVE obteve conceito "Bom" na última avaliação da

CAPES, o que contribuiu para que o pedido para abertura do curso de doutorado fosse aprovado.

4.3 RESULTADOS DA PESQUISA E SUA ANÁLISE

Para facilitar o entendimento e a análise dos resultados, utilizou-se a técnica de meta-matriz - sugerida por Miles e Huberman (1994) - para sintetizar e sumarizar, agrupando os resultados em *clusters*.

4.3.1 Programas nos Estados Unidos

A pesquisa foi realizada com os diretores dos programas de pós-graduação em Administração *stricto sensu* das universidades: *University of Massachusetts Amherst* (UMASS); Cleveland State University (CSU); *Central Connecticut State University* (CCSU) e *Quinnipiac University* (QU). Na análise, foram utilizadas as siglas das instituições para representar os respondentes.

4.3.1.1 Credenciamento - AACSB

1 - Necessidade de credenciamento?	
UMASS	Estar credenciado traz muito trabalho, só é válido se houver distinção entre as escolas. Seria útil se houvesse um *ranking* para distinguir mais os programas.
CSU	É importante para assegurar o processo de evolução continuada do programa e garantir o mínimo de qualidade para atender aos anseios dos *stakeholders*. Há, também, a competição com outros programas de escolas que estão credenciadas.
CCSU	Estar credenciado traz distinção para o programa, pois apenas 10% das escolas de negócios estão credenciadas e isso significa que você está entre os 10 mais. É também um fator de competição para atrair alunos.
QU	Para um programa de uma escola particular é muito importante ter o credenciamento, pois nossa mensalidade é mais cara que as públicas e estar credenciado é um fator competitivo e que ajuda na atração de alunos.

O processo de avaliação e credenciamento de escolas e programas de pós-graduação não é obrigatório nos Estados Unidos, sendo realizado por órgãos não-governamentais através de um processo de *peer review* (avaliação por pares). As IES e programas utilizam-se da avaliação para assegurarem o mínimo de qualidade em seu processo educacional (LARRY, 2002). Nessa linha, os programas da área de Administração buscam credenciamento para assegurar a melhoria contínua da qualidade e a distinção em relação à concorrência. Esse

processo de avaliação, no entanto, exige um grande esforço por parte da instituição para manutenção do credenciamento.

2 - Valor do credenciamento para o programa?	
UMASS	É um selo de aprovação, as escolas que não precisam são aquelas que têm uma forte reputação. O certificado que uma aprovação confere indica que o programa tem um mínimo de qualidade.
CSU	Sim, o credenciamento indica que temos qualidade que nos diferenciam dos que não estão credenciados. Há escolas que talvez sejam melhores, mas nós temos o mesmo selo de qualidade. Seria bom se a comunidade empresária desse mais valor a esse selo de qualidade.
CCSU	Sim, o credenciamento dá credibilidade ao programa, nos distingue! Ajuda também a recrutar melhores alunos e professores.
QU	O credenciamento nos ajuda a atrair melhores estudantes e professores. Ele também ajuda a organizar o programa, fazendo com que as pessoas estejam mais atentas com suas responsabilidades, com a docência e a pesquisa.

Estar credenciado é um fator de reputação para a UMASS e a CSU, que são programas públicos, grandes e, há mais tempo, participam do processo de avaliação, que lhes confere o reconhecimento da comunidade. Já para os programas das CCSU e da QU, que fazem parte a menos tempo do processo de avaliação e credenciamento da AACSB, fazer parte desse sistema os distingue dos concorrentes, que não possuem certificação. Ou seja, o credenciamento é um fator de competitividade na atração de professores e alunos. Nesta linha, Durham (2006) afirma que a competição é um fator inerente à cultura norte-americana: as IES competem por prestígio, por alunos com potencial e por professores de renome internacional, o que leva a constante renovação do quadro de docentes e do processo desenvolvido para atrair graduados promissores para a formação profissional e pós-graduada. Assim, o credenciamento da AACSB parece ajudar os programas no processo de "caça a talentos", destacado por Durham (2006).

3 - Investimento dos recursos financeiros?	
UMASS	Os investimentos são feitos principalmente em manter uma equipe especializada para coletar, organizar e relatar as informações para a AACSB. É um processo caro, pois temos que trazer consultores da AACSB para nos ajudar. Mandar pessoas para as conferências promovidas por ela.
CSU	Investimos na equipe que toma conta do processo, pois a AACSB promove muitos seminários e temos que enviar pessoas para aprender as melhores práticas de outros programas, para que possamos melhorar continuamente.
CCSU	Investimos nos professores, principalmente dando menos carga didática a eles, ao invés de quatro cursos ao ano, os professores passaram a lecionar três. Isso aumentou nossa despesa em 25%. Existem também seminários e conferências promovidas pela AACSB que politicamente é muito importante estar presente. E tudo tem que ser pago. Temos ainda que contratar alguns consultores da AACSB para nos ajudar a melhorar os processos e também para facilitar no credenciamento.
QU	Contratação de novos professores para cobrir certas disciplinas; além de manter constantemente nossa equipe atualizada com os seminários organizados pela AACSB.

Nesta questão, verifica-se que há uma distinção entre os programas da UMASS e CSU e os programas da CCSU e QU. Os programas da UMASS e da CSU estão investindo no aprimoramento das equipes internas e especializadas, as quais participam das atividades promovidas pela AACSB, contribuindo para que o programa melhore continuamente. Essa equipe também é responsável pela coleta, organização e relato de informações para a AACSB, o que indica que ambos os programas estão preocupados em melhorar suas práticas e a forma que as informações são apresentadas para o avaliador. Observa-se que o investimento na contratação de docentes foi mencionado, isso parece ser devido ao fato de esses dois programas já serem avaliados há mais tempo pelo sistema e possuírem um corpo docente estável. Na outra ponta, os programas da CCSU e da QU, com menos tempo de credenciamento, estão focados na contratação de professores e na melhoria do quadro docente, o que parece ser reflexo da necessidade imposta pelo sistema para que tais programas se firmem na oferta de cursos cada vez melhores, obtenham distinção e reputação com passar do tempo.

4 - Melhorias realizadas para atender aos requisitos do sistema de avaliação?	
UMASS	Aumentamos nosso orçamento de pesquisa. Criamos também uma vice-diretoria para tomar conta do processo de credenciamento. Melhoramos o nosso processo de ensino aprendizagem, visando formar melhor os alunos. Adicionalmente, dedicamos uma equipe para tomar conta do plano estratégico e trabalhar para mitigar nossas deficiências e desenvolver os professores.
CSU	Melhoramos o processo de ensino e avaliação dos nossos alunos. Efetuamos melhoria em nosso quadro de professores, tanto os de qualificação profissional, quanto os de qualificação acadêmica. E isso consta na nossa nova missão.
CCSU	Contratamos apenas professores doutores, trabalhamos para que os professores melhorassem seu processo de ensino e avaliação dos estudantes.
QU	Nós investimos na contratação de novos professores, ampliação do espaço físico, biblioteca, rede sem fio, pois nossos estudantes possuem *notebooks.*

Na análise desta questão, verifica-se que os programas da UMASS e da CSU estão efetuando melhorias nas questões relacionadas à pesquisa, ao aprimoramento dos professores e ao processo de avaliação dos alunos. Isso demonstra preocupação com itens que envolvem o aprimoramento contínuo do curso. Já nos programas da CCSU e da QU os investimentos estão mais ligados a questões estruturais como a contratação de docentes e melhoria da infra-estrutura de pesquisa, ou seja, estão formando uma base na medida em que se vão desenvolvendo.

4.3.1.2 Planejamento Estratégico - AACSB

5 - O Programa possui um plano estratégico formalmente estabelecido?	
UMASS	Isto é uma exigência da AACSB, quem o administra é o vice-diretor. É muito importante que as questões da avaliação sejam feitas por alguém com poder de decisão, pois precisa mobilizar muita gente e isso só acontece quando você tem formalmente alguém para fazer isso. Com o plano estratégico nós conseguimos ter um instrumento que ajuda a dar as direções que devemos seguir e avaliar se estamos cumprindo o que nos propomos.
CSU	É uma exigência do sistema e o coordenador dos cursos juntamente com o vice-diretor tomam conta do processo de avaliação e do planejamento estratégico. Em última instância o diretor do programa administra todo esse processo, pois precisa haver a colaboração de muitas pessoas. Gostaria de destacar que o plano estratégico é fundamental para o processo de melhoria contínua do nosso programa.
CCSU	Sim, é a primeira coisa que precisamos ter e o responsável por tomar conta do processo é o diretor que delega esse trabalho para o vice-diretor. Destaca-se que o processo de avaliação da AACSB ocupa metade do tempo de trabalho desse diretor. O plano estratégico é um guia para nós, pois indica o que devemos realizar num determinado espaço de tempo.
QU	Sim, pois precisamos disso para atender às exigências do sistema de avaliação da AACSB. O plano é administrado por um comitê liderado pelo diretor do programa. Eles trabalham revisando o plano todo o ano. São traçadas as estratégias para o ano e para os próximos cinco anos, quando o programa é novamente avaliado.

O sistema de avaliação da AACSB exige que o programa tenha um plano estratégico que especifique os objetivos, metas e ações para o desenvolvimento contínuo; bem como as estratégias para financiamento e obtenção de recursos apropriados e suficientes para cumprir sua missão. Nesse sentido, verificou-se que o planejamento dos programas pesquisados é conduzido pelo diretor ou pelo vice (que equivale ao cargo do coordenador de curso no sistema da CAPES), pois, segundo os entrevistados, esse processo deve ser coordenado por alguém que tenha poder formal, já que envolve a cooperação entre pessoas de diferentes instâncias da instituição. Os diretores dos programas afirmaram que usam o planejamento estratégico como uma espécie de guia para definirem as estratégias e acompanharem a realização das ações ao longo dos anos. Portanto, esta é considerada uma ferramenta fundamental para gestão efetiva dos programas.

6 - O plano estratégico é seguido à risca?	
UMASS	Em certas circunstâncias, sim, pois ele fornece a direção de onde o programa deve investir recursos e melhorar. Ele é importante, pois a memória das pessoas é curta e sem uma ferramenta de gestão, como esta, não saberíamos se estamos cumprindo o que nos propomos.
CSU	Nós não pensamos nos detalhes do plano todos os dias, mas sabemos qual é nossa missão e os nossos cinco objetivos estratégicos. Todos os anos, nós revisamos o plano para ver se estamos atingindo os nossos objetivos. Nós acompanhamos as mudanças no ambiente externo e alinhamos nosso ambiente interno para atender a essas novas demandas.
CCSU	Nós seguimos em parte, pois sendo este uma exigência da AACSB, nós temos que ter esse tipo de instrumento para dar as direções que devemos seguir. Porém, não é seguido fielmente, pois temos que seguir o plano do programa, mas também tem o plano dos professores e muitas vezes não é fácil

	conciliá-los.
QU	Acredito que sim, e isso acontece porque o diretor que está tomando conta desse processo está trabalhando na direção de realizar as estratégias traçadas no plano. Com um plano estratégico fica mais fácil fazer os professores se envolverem e realizarem a sua parte no processo. Existe ainda uma revisão contínua no plano, pois o ambiente muda constantemente e precisamos estar atentos.

Os diretores entrevistados afirmaram que o plano estratégico é seguido de forma mais macro (objetivos estratégicos) e não tanto nos detalhes. Percebe-se que existe certa flexibilidade na execução desse plano, ainda assim, este parece ser uma ferramenta fundamental para a gestão dos programas pesquisados, principalmente, nas questões relacionadas à continuidade das atividades desenvolvidas e ao engajamento das pessoas no processo de melhoria contínua. Destaca-se, também, que tais planos são revisados periodicamente para ajustar os objetivos e estratégias às mudanças no ambiente.

7 - Há coerência entre a estrutura curricular e a missão do programa?	
UMASS	O desenho da estrutura curricular começa com o atendimento do mínimo exigido pelo sistema da AACSB porque ele requer que certas áreas sejam contempladas. Após isso, os departamentos traçam as diretrizes que os cursos devem atender, visando que a formação dos estudantes esteja alinhada à missão do programa.
CSU	Temos cinco pessoas envolvidas na questão dos currículos, para atender às demandas da graduação, mestrado e doutorado. Isso é necessário para atender aos requisitos do sistema de avaliação. Essas pessoas são responsáveis por verificar se o perfil do aluno que estamos formando é o que nós definimos na missão do programa.
CCSU	A questão da aprendizagem e da avaliação dos estudantes é algo muito importante no sistema de avaliação da AACSB, porém, esses critérios são muito vagos e cabe a cada programa definir o que os estudantes devem estudar, visando atender à missão. Porém, quando o programa tem uma missão muito abrangente, qualquer coisa passa a atendê-la e o programa tem que encontrar uma forma de avaliar e medir se os alunos estão aprendendo o que deveriam.
QU	Temos uma comissão trabalhando e avaliando a estrutura curricular do programa, para verificar se estamos atendendo ao que nos propomos. Existem também outras instâncias da Universidade que avaliam o currículo, que ajudam a refinar o processo e deixa-lo mais alinhado às necessidades dos nossos *stakeholders*.

No sistema de avaliação da AACSB, existe uma preocupação muito grande com o processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve a revisão contínua e sistemática da grade curricular e do conteúdo programático, bem como a avaliação dos resultados do processo de aprendizagem. Ademais, a grade curricular deve levar em consideração as demandas dos *stakeholders* e a missão do programa. Os diretores entrevistados demonstraram acentuada preocupação com o cumprimento dos requisitos de qualidade e com adequação da grade à formação discente proposta pelo programa. Por fim, percebe-se um sentido mais utilitarista da formação do aluno em relação às demandas do mercado de trabalho.

4.3.1.3 Corpo Docente - AACSB

8 - O sistema tem influenciado no processo de contratação de novos docentes?	
UMASS	De certa forma sim, pois ele nos indica onde estamos precisando reforçar nosso time. Porém, o nosso processo é gerido mais pela Universidade, ela é quem define as regras para a contratação. No momento, existe um incentivo para contratarmos professores provenientes de minorias. Quando nós vamos contratar, precisamos atender aos requisitos da universidade.
CSU	Sim, mas precisamos cumprir as normas estabelecidas pela universidade. Atendidas essas normas, então nós olhamos os currículos dos professores para que eles possam se integrar ao time e ajudar-nos a melhorar os critérios exigidos pela AACSB. Outro fato é que nós procuramos contratar professores provenientes de programas credenciados.
CCSU	Sim, pois todos os professores devem ter doutorado para serem enquadrados nas qualificações (profissional ou acadêmica) exigidas pela AACSB, porém nossa missão é muito genérica e qualquer um pode ser contratado.
QU	Sim, pois temos que contratar professores doutores provenientes de programas credenciados pela AACSB. Analisamos o campo de pesquisa do professor para ver se isso atende às exigências da área específica e aos critérios da AACSB.

O sistema de avaliação da AACSB indica a necessidade de se possuir um docente capaz de garantir a qualidade das atividades de ensino. Destaca-se que o corpo docente deve ter a qualificação intelectual e conhecimento na temática lecionada, atualizando-a constantemente. Nesse sentido, o sistema de avaliação da AACSB exerce influência na contratação dos docentes em maior grau nas mais novas no processo (QU e CCSU), sendo que, nestas, as demandas do sistema de avaliação são praticamente o que direcionam o perfil de contratação dos professores. Já nos programas da UMASS e CSU a universidade estabelece as regras e eles procuram contratar professores que atendam às regras estabelecidas pela universidade e que também atendam às demandas do sistema de avaliação da AACSB. Verifica-se a tendência de se contratar professores de programas também credenciados pela AACSB, o que indica um valor real de se possuir o credenciamento, valorizado também pelo mercado.

9 - Administração do fluxo docente (entrada e saída) ao longo da avaliação?	
UMASS	Existem critérios do sistema de avaliação que precisamos atingir, como o número de docentes qualificados academica e profissionalmente. Para ser qualificado, tem que ter produção ou mostrar experiência. É baixa a exigência de produção intelectual por parte do sistema de avaliação. Basicamente o professor precisa ter dois artigos em periódicos com *peer review* nos últimos cinco anos.
CSU	O sistema exige um número mínimo de professores qualificados academicamente e nós possuímos para o doutorado 100% dos professores nessa condição. Tem os critérios da AACSB para os professores serem qualificados academicamente, mas nós temos um *ranking* próprio que é mais exigente (dois artigos em periódicos em cinco anos). Então os professores sabem das regras e se esforçam para atendê-las.

Continua

Continuação

CCSU	O sistema nos ajuda a definir os requisitos para um professor estar qualificado academicamente. Para um programa como o nosso, os requisitos são menores do que um que possui um programa de doutorado. A participação de professores em conferência conta para esse quesito.
QU	Existem critérios da AACSB que nós seguimos para definir quais professores fazem parte do quadro. Para serem qualificados academicamente eles precisam ter cinco contribuições acadêmicas em cinco anos e, uma delas, precisa ser um artigo em periódico.

O sistema de avaliação da AACSB possui a maioria dos critérios qualitativos, um dos poucos quantitativos diz respeito à exigência de que no mínimo 90% dos professores sejam ou qualificados acadêmicos ou profissionais. Para os cursos que possuem doutorado, exige-se um maior número de professores qualificados academicamente, mas sempre dependendo da missão do programa. A *performance* do professor, para estar qualificado academicamente, leva em consideração suas contribuições intelectuais nos últimos cinco anos nas seguintes categorias: a) pesquisas; b) contribuições para a prática de gestão; e c) disciplinas baseadas em conteúdos inovadores.

Ao se analisarem as respostas dos coordenadores, percebe-se que o sistema de avaliação da AACSB possui regras de produção bastante diferentes para os níveis de programas (mestrado e doutorado) e mesmo dentro destes níveis existem diferentes exigências, o que vai depender da missão. Verifica-se também que a exigência de produção é para o qüinqüênio e que não existe uma pressão forte por produção por parte do sistema. Para os programas que possuem doutorado, o docente deverá produzir dois artigos em periódicos. Já para aqueles que têm mestrado, um artigo em periódico, somado a participações em congressos, à atividade de parecerista de revista científica, os quais contam como contribuições científicas. No entanto, a definição do número de produções exigidas depende necessariamente da missão.

10 - Equilíbrio e a distribuição das atividades (ensino e orientação) entre os docentes?	
UMASS	Não existe uma distribuição equitativa, pois depende muito do chefe do departamento. Se existe um professor que é muito bom na produção, talvez ele lecione só um curso. A média são dois cursos por semestre. Porém há professores que não precisam publicar, somente lecionar.
CSU	Nós temos o sindicato dos professores que define o número máximo de cursos que o professor pode lecionar no ano. Para os professores que não produzem, precisam lecionar mais, para os outros, existe um percentual que deve ser dedicado à docência, à pesquisa e à extensão.
CCSU	Temos o sindicato que especifica qual a carga de aula para os professores. Isso é medido pelo número de alunos que cada professor pode lecionar ao longo do ano. Há também a expectativa de produção por ano, como a participação de congressos ou a publicação de artigo em periódico.
QU	Estamos tentando reduzir a carga letiva dos professores que fazem muita pesquisa e produção intelectual. Tentamos balancear a carga letiva pela produtividade do professor. Quanto mais produtivo, menos carga.

Ao analisar o sistema de avaliação da AACSB, para esta questão, verifica-se que não existe a exigência individual para os professores. Há a exigência para o conjunto de professores, sendo que 75% deles devem lecionar em, pelo menos, 60% das disciplinas. Adicionalmente, os professores devem estar distribuídos pelos cursos e disciplinas consistentes com a missão do programa.

Assim, não existe a exigência do sistema pelo equilíbrio na carga de ensino e orientação dos docentes. Este aspecto é regulado pelo sindicato da categoria, que estabelece um número máximo de carga letiva para o docente. Nesse sentido, cabe aos programas ajustarem e dimensionarem seu corpo docente, para realizarem as atividades de docência e orientação. Destaca-se que os professores mais produtivos recebem menos cargas letivas dos que são menos produtivos e alguns professores não precisam produzir, somente lecionar.

11 - Ações para melhorar a qualidade e quantidade da produção intelectual dos docentes?	
UMASS	Temos investido na qualificação de professores como curso em Harvard de como se leciona estudo de casos; separamos dinheiro no orçamento para fomentar pesquisas, pois temos nosso próprio padrão de qualidade que é mais elevado do que os requisitos da AACSB. Ademais instituímos premiações e honrarias aos professores que são mais produtivos. Isso serve para estimular a produção dos docentes e também de reconhecer esse esforço.
CSU	Temos um programa chamado "os principais professores pesquisadores" para incentivar os professores a produzirem. Temos um fundo para viagens e um prêmio em dinheiro para os professores que são premiados. Adicionalmente, fazemos atualizações constantes na infra-estrutura de pesquisa, base de dados, *softwares* estatísticos e material didático.
CCSU	Possuímos um fundo de pesquisa que é usado para assegurar as viagens dos professores em conferências. Atualizamos constantemente os softwares, biblioteca e outros materiais didáticos usados pelos professores. Isso é em decorrência às exigências da AACSB. Isso tem nos ajudado a obter recursos da universidade.
QU	Temos um fundo de pesquisa utilizado para desenvolver as atividades de pesquisa dos professores; adicionalmente o professor tem recebido apoio para melhorar suas atividades de docência. Fizemos atualização anual da estrutura de pesquisa, base de dados, biblioteca para atender às demandas dos professores. Estar credenciado na AACSB nos ajuda a obter recursos da administração da Universidade para o desenvolvimento dos professores e da pesquisa.

As contribuições científicas dos professores para o sistema de avaliação da AACSB são bastante amplas, sendo que a exigência de quantidade e qualidade irá variar, dependendo do nível de curso oferecido e da missão do programa. Os exemplos de produção intelectual são: Revisão de artigos científicos; Relatório de Pesquisa; Livros; Capítulos de livros; Trabalhos publicados em anais de congressos; Trabalhos apresentados em congressos, reuniões, seminários; Artigos em periódicos científicos; Artigos em jornais ou revistas/*magazines*; Revisão de livros; Publicação de casos para o ensino; Relatório técnico de projetos de pesquisa; *Softwares* para o ensino; trabalhos técnicos.

Dessa forma, ao analisar essa questão 11, percebe-se novamente a divisão entre os grupos de programa, sendo que os da UMASS e CSU desenvolvem atividades mais voltadas para a qualificação dos professores, como treinamento em outras universidades, prêmios em dinheiro, distinções e honrarias para os professores mais produtivos. Já, para os programas da CCSU e a QU, o investimento maior é no fundo de pesquisa, a fim de possibilitar aos professores participarem de congressos e terem melhor infra-estrutura no trabalho. Destaca-se que para estes dois programas o fato de estarem credenciados auxilia na obtenção de recursos perante a administração da universidade, pois o credenciamento da AACSB é o grande argumento no ato de solicitar recursos.

12 - Política para obtenção de recursos das agências de fomento? (não efetuada nos EUA)

4.3.1.4 Corpo Discente/Egresso - AACSB

13 - Influência do sistema de avaliação na formação discente?	
UMASS	O sistema ajuda a definirmos o tipo de estudante que desejamos formar, isso está em nossa missão. Então precisamos alinhar a nossa estrutura curricular de modo a oferecer um curso que dê condições ao aluno de ter um diferencial na sua carreira. O sistema de avaliação da AACSB possui questões específicas sobre isso. Cabe destacar que não existe uma taxa mínima de formação de alunos num determinado tempo.
CSU	O sistema da AACSB possui critérios para avaliar o processo de aprendizagem dos nossos alunos e isso está nos direcionando a verificar constantemente os resultados desse processo em relação com os objetivos de aprendizagem estabelecidos em nosso plano estratégico. O sistema não exige a formação do aluno em um determinado prazo.
CCSU	Sem dúvidas, pois com a exigência do sistema de uma menor carga letiva dos professores, temos como oferecer uma melhor qualidade didática aos nossos alunos. O sistema também estabelece metas de aprendizagem dos nossos alunos de acordo com nossa missão. Porém o sistema não fala nada em relação ao prazo para a titulação do aluno.
QU	O sistema não cobra um tempo mínimo para formação dos nossos alunos, mas ele possui critérios para avaliar o processo de aprendizagem do aluno, se estamos cumprindo o que nos propomos na nossa missão.

O sistema de avaliação da AACSB possui o processo de formação discente bem detalhado. Isso também leva em consideração a quantidade de cursos que cada professor pode lecionar em um ano (no máximo 3), pois a AACSB entende que o professor precisa ter tempo para preparar as atividades letivas e também para pesquisar. Existe ainda uma série de habilidades e conhecimentos que são requeridos dos alunos do mestrado e do doutorado e devem ser abordados ao longo do curso. Adicionalmente, o programa deve prover o tempo suficiente para o aluno assimilar o conteúdo e incentivar a interação professor-aluno, para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Assim, percebe-se que o sistema induz os programas a avaliarem constantemente a formação do discente, estabelecendo metas de aprendizagem para cada nível de curso, visando atender a missão. Não há exigência por parte do sistema sobre o tempo médio de titulação dos alunos, ou seja, sobre a eficiência na formação discente. Ainda, o sistema não exige produção intelectual por parte dos alunos do mestrado e do doutorado. Essa produção acontece muito mais devido à parceria professor-aluno do que pela indução do sistema de avaliação.

14 - Quais os mecanismos utilizados pelo programa para incentivar a produção discente? (não efetuada nos Estados Unidos)

15 - O programa possui um sistema para acompanhamento discente? (Não efetuada nos Estados Unidos)

16 - Existe um sistema para acompanhamento do egresso?	
UMASS	Existe, apesar do egresso não ser um item específico do sistema de avaliação, entendemos que ele é uma parte importante no sistema como um todo, pois precisamos informar a AACSB como estamos atendendo os nossos *stakeholders,* assim os egressos são uns dos mais importantes. Informamos a AACSB sobre quantos dos ex-alunos se tornaram professores em outros programas, quantos estão trabalhando em organizações, quanto eles estão ganhando.
CSU	Temos uma associação atuante de ex-alunos (ALUMNI) que participa da vida do programa e ajuda com doações. A AACSB incentiva o programa: a saber como estão profissionalmente seus ex-alunos, quanto eles estão ganhando e onde estão atuando.
CCSU	O sistema da AACSB valoriza de forma indireta a formação do aluno e a participação do ex-aluno (egresso) no programa. Qual foi o papel que programa teve na vida profissional do aluno. Por isso o programa procura saber informações profissionais desses alunos.
QU	O egresso é muito importante para o programa e o sistema da AACSB procura saber as informações profissionais deles. Temos uma associação atuante, que participa efetivamente da vida do programa. Eles também fazem doações e isso é algo que é valorizado por nós.

No sistema de avaliação da AACSB não há um item específico que trata do egresso, porém quando os programas montam o relatório anual, eles precisam descrever como suas atividades estão sendo realizadas, no intuito de atender aos interesses e necessidades dos *stakeholders*. Neste ponto, os programas dão destaque ao egresso, pois ele é um importante *stakeholder* do programa e é basicamente o principal resultado do processo de avaliação da AACSB, sendo um importante fator de reputação ao programa.

Quanto a este aspecto, percebe-se a importância dada pelos programas ao egresso, pois eles incentivam a criação e a manutenção das associações dos ex-alunos (Alumni) e com isso manter o egresso próximo, participante da vida do programa. Assim, fica mais fácil obter informações, receber *feedbacks* dos egressos e, com isso, o programa pode identificar

oportunidades de melhorias para formar ainda melhor seus alunos. Outro ponto importante é a cultura de doação que existe nos Estados Unidos e, por conseguinte, o egresso é um dos mais importantes doadores nas universidades.

4.3.1.5 Inserção Social - AACSB

17 - Ações para aumentar a inserção social?	
UMASS	Não existe essa exigência no sistema de avaliação, nós temos que cumprir nossa missão e atender aos nossos *stakeholders*, mas não há nada de específico sobre isso.
CSU	Não existe exigência nesse aspecto pelo sistema da AACSB. O nosso objetivo é formar recursos humanos com qualidade. Acredito que se fizermos isso, estamos cumprindo a função social.
CCSU	Isso não é uma exigência do sistema de avaliação. Porém procuramos formar bem nosso aluno e assim melhorar nossa inserção social.
QU	Não existe uma demanda do sistema da AACSB em relação à inserção social, porém nós procuramos atender aos anseios dos nossos *stakeholders* e formar alunos altamente qualificados.

Ao analisar esta questão, comprova-se que o sistema de avaliação da AACSB não possui questões específicas para incentivar a inserção social. Entretanto, no entendimento dos programas avaliados, estes acreditam que estão cumprindo sua função social, ao formar recursos humanos qualificados, para atuarem nas organizações, e ao atender às necessidades dos *stakeholders*. Fica evidente que o sistema da AACSB é um sistema utilitarista, uma vez que a formação de pessoas qualificadas é o principal produto por ele avaliado. Nessa concepção, a produção intelectual e a inserção social é uma conseqüência dessa formação.

18 - Como o sistema de avaliação vem influenciando o programa para a internacionalização?	
UMASS	O sistema de avaliação da AACSB pergunta sobre isso, porém eles aceitam respostas bem modestas. Existe pouca cobrança, pois poderíamos fazer mais.
CSU	O sistema não nos força ou encoraja para a internacionalização. Seria bom termos alguns alunos tendo experiência internacional, mas no momento não estamos com esse foco.
CCSU	Não existe uma cobrança sobre a internacionalização, não estamos com esse foco.
QU	O sistema não cobra a atuação internacional do nosso programa, nós fazemos coisas por nós mesmos.

O sistema de avaliação da AACSB não exige que os programas tenham uma atuação internacional, ficando a cargo deles decidirem sobre a necessidade e a intensidade dessa atuação. Destaca-se que o sistema de avaliação da AACSB vem sofrendo influência de outros credenciadores internacionais, como o sistema europeu EQUIS. Isso tem forçado a AACSB rever alguns de seus critérios de avaliação. Nessa perspectiva, pode-se prever que a questão internacional estará mais presente no sistema de avaliação da AACSB em um futuro próximo.

Porém, por enquanto, o que se verifica na prática é que os programas avaliados nos Estados Unidos não estão muito preocupados em se internacionalizarem, existindo apenas algumas iniciativas de forma individualizada nessa direção.

4.3.1.6 Sistema de Avaliação - AACSB

19 - Como o programa avalia o sistema de classificação/*ranking*?	
UMASS	Eu avalio que seria positivo, pois isso poria uma espécie de pressão para as escolas melhorarem ainda mais e não trabalharem para atingir o mínimo de qualidade. Um *ranking* ajudaria a distinguir mais os programas e faria com que os professores mudassem seu comportamento para serem mais produtivos.
CSU	Absolutamente não! Pois a AACSB é uma agência certificadora e não classificadora. Ela garante que o programa deva ter o mínimo de qualidade. Eu acredito que a AACSB não irá adotar o sistema de classificação, pois ela é uma instituição criada e administrada por diretores de programas.
CCSU	Não, pois o sistema de classificação que existe hoje em dia exclui uma série de escolas que tem até mais qualidade, mas não aparecem. Eles têm problemas na definição dos critérios para a classificação desses programas. A AACSB não irá fazer um *ranking*, pois isso revoltará os programas.
QU	Acho difícil, pois os programas têm diferentes missões, somente se eles separarem os programas por categorias aí poderia ser que desse certo. Outro ponto é que hoje o sistema é muito qualitativo e subjetivo, dependendo muito da visão dos pareceristas que vem avaliá-lo. Antes de se criar um sistema classificatório, a AACSB deveria repensar seus critérios para serem mais quantitativos.

O sistema de avaliação da AACSB é quase que totalmente qualitativo e isso dificulta a medição e comparação entre os programas. Dessa forma, existe a preocupação em oferecer um método que reflita as características da comunidade ou da área interessada, bem como a preocupação com a quantificação das variáveis decorrentes da necessidade de se obter um modelo passível de reprodução em qualquer programa, ano após ano, tratando-se de um modelo generalizável (GAETANI; SCHWARTZMAN, 1993). Estes autores destacam também que a avaliação qualitativa possui um grau de dificuldade maior, sendo complicado estabelecer critérios capazes de avaliar a qualidade de forma operacional. Neste tipo de abordagem de avaliação há ocorrência de divergência entre os participantes, dado o elevado grau de subjetividade, o que dificulta sua tradução em resultados palpáveis e ações corretivas.

Parece ser esse o receio dos programas avaliados nos Estados Unidos, pois o sistema de avaliação da AACSB é utilizado no sentido de assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de critérios qualitativos e subjetivos. No entanto, existe já a tendência, identificada nos programas da UMASS e da QU, em realizar classificação entre os programas, como uma forma de pressioná-los a ir além do mínimo de qualidade exigido hoje pelo sistema de avaliação.

20 - Como o processo de avaliação poderia ser melhorado?	
UMASS	A AACSB poderia adotar um sistema classificatório que pudesse distinguir melhor os programas e isso poderia começar por aqueles que possuem curso de doutorado. Seria mais fácil de implementar.
CSU	Melhor treinamento para o time de revisores e pareceristas para que eles entendam bem quais são os critérios e o que os programas deveriam fazer para atingi-los. Com isso, os programas poderiam adequar seus processos mais rapidamente e conseguirem o credenciamento.
CCSU	Reduzir a influência política que existe no processo, pois os critérios são muito vagos, o que deixa margem para interpretação. Então o programa tem que participar de todos os seminários e conferências, além de contratar consultores da AACSB para ajudá-los no processo de credenciamento.
QU	Existem muitas informações coletadas pela AACSB que são um mistério para você. Ela deveria ter critérios mais claros, talvez um *ranking* que você pudesse se comparar com outros programas. Outro aspecto é a questão política que é muito forte, ou seja, você precisa ter gente envolvida no processo para conseguir e manter o credenciamento.

Na análise desta questão, verifica-se que há algumas oportunidades de melhorias no sistema de avaliação da AACSB e todas elas parecem estar relacionadas ao aspecto estritamente qualitativo desse sistema, o que dá margem para interpretações. Na visão da UMASS e QU, seria importante se o sistema da AACSB tivesse um *ranking* que permitisse a comparação entre os programas e colocasse um grau mais elevado de pressão para os professores produzirem mais. Existe também a necessidade de se haver mais transparência no processo de avaliação e a diminuição da influência política no credenciamento. Por fim, por ser um sistema qualitativo, fica evidente a necessidade de um melhor treinamento do time de parecerisas, os quais interpretam e ajudam a implementar o processo de avaliação da AACSB nos programas.

Questão 21 - A atribuição de conceitos leva em conta os índices de produtividade do programa, que dependem do número de docentes permanentes. Isso não força os programas a encolherem? A formação discente não deveria ser levada em consideração? (Essa questão não foi feita, pois ela é específica para o sistema brasileiro da CAPES).

4.3.2 Programas no Brasil

A pesquisa foi realizada com os coordenadores dos programas de pós-graduação em Administração *stricto sensu* das universidades: Universidade de São Paulo - USP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Universidade Regional de Blumenau - FURB; Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Para efeito de análise, foram utilizadas apenas as siglas das instituições para caracterizar os programas pesquisados.

4.3.2.1 Credenciamento - CAPES

1 - Necessidade de credenciamento?	
USP	Necessita, pois o credenciamento assegura credibilidade e define parâmetros que o programa deve cumprir para manter o credenciamento ou melhorar a nota.
UFRGS	Necessita, porque toda a orientação de distribuição de recursos de bolsas depende do credenciamento e da pontuação.
FURB	Necessita. Ser credenciado é uma questão fundamental para a instituição, ou seja, uma questão institucional.
UNINOVE	É uma obrigação, é uma questão regulatória que tem várias implicações, não só para o curso, mas para a validade do diploma.

.

No Brasil, ter o credenciamento do curso perante a CAPES é um requisito legal, ou seja, a validade dos diplomas de mestrado e doutorado, em nível nacional, depende de o programa ter seus cursos reconhecidos e recomendados com nota igual ou superior a "3" na avaliação efetuada pela CAPES. Quando o curso obtém essa avaliação, isso indica que ele atende ao requisito mínimo de qualidade estabelecido pela legislação vigente, para que seja reconhecido pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, os coordenadores foram unânimes ao responderem sobre a necessidade de credenciamento. Acrescenta-se que, ter o credenciamento significa que o curso possui qualidade, sendo reconhecido pelo mercado. Também, dependendo da nota obtida, o programa passa a ter mais autonomia na distribuição dos recursos provindos da CAPES. Dessa forma, quanto maior a nota, mais independência o programa possui para gerar e gerir os recursos de bolsas e de custeio.

2 - Valor do credenciamento para o programa?	
USP	Sim, pois os programas que são credenciados possuem qualidade e o estudante identifica isso. Quanto melhor o conceito, melhor as chances de atrair bons estudantes para o seu processo seletivo. Assim, a nota da CAPES, de certa forma, ilustra a qualidade do programa.
UFRGS	Representa valor real. O mercado reconhece, pois os programas que possuem os melhores conceitos conseguem atrair os melhores alunos e também financiamento para as pesquisas.
FURB	Ser credenciado traz uma série de vantagens. O credenciamento da CAPES é fundamental para um programa de qualidade, para atrair alunos e a questão da imagem da instituição e do programa junto aos *stakeholders*.
UNINOVE	Toda a atividade profissional tem uma barreira de entrada, pois se não tivesse, não existiria uma profissão. Tem também a qualidade do curso, não é só burocrático, é a legitimidade do curso perante o mercado.

A CAPES possui um sistema de classificação que atribui notas aos programas que variam de 1 a 7, sendo que os cursos passam a ser reconhecidos e recomendados a partir da nota 3. Para cada nível superior de nota, no sistema de classificação CAPES, há também exigências maiores ao programa. O mercado reconhece esse sistema e os alunos buscam os programas que possuem as maiores notas, pois isso é um fator de distinção no sistema brasileiro. Estar credenciado também implica em ganho de imagem para a IES. Quando maior for o conceito, mais prestígio ela irá possuir perante a sociedade.

3 - Investimento dos recursos financeiros?	
USP	Incentivos para aumentar a produção intelectual internacional; criação de uma equipe de apoio interna para auxiliar nas questões do sistema de avaliação, principalmente no que diz respeito a ajudar os professores na atualização das produções intelectuais e apoio para obtenção de financiamento público de pesquisa; investimento em iniciativas para a inserção nacional e internacional do programa.
UFRGS	Investimento em incentivos para a publicação em periódicos internacionais e nacionais. Redirecionamento dos recursos para as atividades que corroboram para o programa atingir um nível superior de qualidade.
FURB	Política de incentivo à produção muito forte. Todos os congressos que possuem pontuação Qualis são financiados. Disponibilidade de recursos para traduções de artigos, correções de português e tratamento estatístico dos dados das pesquisas.
UNINOVE	Forte investimento em recursos humanos; disponibilidade de tempo para pesquisas; auxílio para os professores participarem de eventos Qualis; auxílios para revisão de línguas e tratamento estatístico dos dados.

Para Schwartzman (1990) e Durham (1992), a avaliação é importante, pois permite estabelecer um mecanismo para a distribuição de recursos, na direção do desenvolvimento e aprimoramento das instituições. Esse procedimento significa a implantação de uma política de nível mais elevado e não personalista. Assim, dentro do sistema de avaliação da CAPES, a atribuição de notas não serve somente para reconhecer os cursos que possuem qualidade, mas também para orientar a distribuição de recursos.

Nesse sentido, ao analisar esta questão 3, comprova-se uma distinção entre os grupos de programas no Brasil. Os mais antigos e com nota maior na avaliação, como a USP e a UFRGS afirmaram que estão direcionando os recursos de financiamentos para o incentivo à produção intelectual em periódicos (internacionais e nacionais) e também para atender aos critérios de recebimento das notas “6” e “7”. Outro ponto de destaque foi observado na resposta do coordenador da USP, o qual afirmou estarem investindo em uma equipe interna de apoio, para cuidar das questões de coleta, organização e relato das informações exigidas pelo sistema da CAPES.

Os programas mais novos, com menor conceito de avaliação, como a FURB e a UNINOVE, afirmaram que direcionaram o investimento para atender às exigências de produção intelectual requerida pelo sistema de avaliação, por meio de auxílio nas traduções, revisões e tratamentos estatísticos dos trabalhos que serão submetidos a eventos e periódicos. Os coordenadores desses dois programas destacaram também o investimento em recursos humanos (contratação de professores) e no incentivo dado aos professores, no sentido de apresentarem trabalhos em congressos que estão classificados no sistema Qualis.

4 - Melhorias realizadas para atingir os requisitos do sistema de avaliação?	
USP	Aprimorado o processo seletivo dos alunos, agora eles entram vinculados ao projeto de pesquisa do professor. Incentivo para criação de grupos de pesquisas liderados por docentes permanentes do programa. Treinamento dos professores no preenchimento dos Currículos Lattes, o que ocasionou uma melhoria na qualidade das informações coletadas e informadas pelo programa a CAPES. Intensificou-se a nucleação e as ações de solidariedade. A inserção internacional do programa também foi incentivada por meio de convênios e intercâmbio de professores e alunos e produção internacional.
UFRGS	Aumento da produção internacional em função da política de indução a participar de eventos internacionais. Aumento do número de convênios internacionais e do próprio *networking,* o que facilita a publicação de artigos internacionais. Definição de critérios de produção mínima para a entrada de professores no corpo permanente do programa, caso contrário ele continua como colaborador.
FURB	Foram feitos laboratórios novos, todos os professores possuem salas individuais. Na biblioteca todos os livros solicitados foram adquiridos, tanto nacionais quanto os estrangeiros. Foi possibilitado o acesso doméstico às bases de dados. Melhoria do portal do programa.
UNINOVE	Contratação de docentes com perfil alinhado às exigências do sistema de avaliação. Melhorias na infra-estrutura. Apoio à publicação em eventos, com pagamentos de viagens, compra de material didático e *software* para os laboratórios, assinatura de base de dados.

Nesta questão, verifica-se uma nítida diferenciação entre os grupos de programas. A USP e a UFRGS, ambos com nota “6”, (considerados de excelência), afirmaram que melhoraram alguns processos como: seleção de alunos; preenchimento das informações de produção pelos professores; definição de critérios para a entrada de professores no corpo docente permanente do programa; e, melhoria nos itens produção internacional em periódicos e inserção internacional, visando atender aos requisitos exigidos para as notas “6” e “7”. No caso do grupo composto pela FURB e pela UNINOVE, ambos com nota “4”, (considerados com nível bom), os investimentos realizados foram na infra-estrutura, no suporte aos professores, para produzirem intelectualmente. Ademais, percebe-se, no caso da UNINOVE, a contratação de professores com produção intelectual alinhada às exigências do sistema de avaliação da CAPES.

4.3.2.2 Planejamento Estratégico - CAPES

5 - O programa possui um plano estratégico formalmente estabelecido?	
USP	Não, o que existe são as diretrizes estratégicas traçadas para a pós-graduação, sendo que muitas delas são baseadas nas demandas do sistema de avaliação. O coordenador é responsável por conduzir as ações para alcançar os objetivos do programa.
UFRGS	Não, o que existe é um plano estratégico não formalizado, sendo o coordenador do curso responsável pela condução do processo, juntamente com uma comissão que observa cumprimento das metas estabelecidas, principalmente visando cumprir as exigências do sistema de avaliação para o conceito que desejamos alcançar.
FURB	Existe, foi desenvolvido de forma participativa, sendo que a responsável é a coordenação do programa, mas todos os professores participaram. Há um professor especializado em estratégias, que é o facilitador, direcionando as ações para o cumprimento das ações estabelecidas no plano. Destaca-se que o sistema de avaliação exerce forte influência na elaboração do plano.
UNINOVE	A rigor, não tem um plano estratégico formalmente estabelecido. Tem um desenho de plano estratégico preliminar, que é baseado nas demandas do sistema da CAPES. Assim, o que existe é um plano de metas, que reflete certa estratégia.

A existência do planejamento estratégico e, por conseguinte, do plano estratégico não é uma exigência do sistema de avaliação no Brasil. Nesse sentido, os programas, com exceção da FURB, não possuem um plano estratégico formalmente estabelecido. Analisa-se que os programas utilizam o sistema de avaliação da CAPES para definirem as suas estratégias e planos de ações. Destaca-se, ainda, que são os coordenadores são os responsáveis pela implementação e pela execução desse plano de metas.

6 - O Plano estratégico é seguido à risca?	
USP	Não, no entanto, existe um delineamento das ações que precisam ser feitas visando cumprir os objetivos traçados para atender ao sistema de avaliação.
UFRGS	Não, pois como é informal, não existe uma reavaliação a cada período. O que existe é um esforço para cumprir as demandas do sistema para o nível de qualidade de programa que nós queremos ser.
FURB	Não necessariamente à risca, há objetivos a serem seguidos. Não é seguido dia-a-dia, mas sabemos que existe um plano estratégico para nos guiar. Adicionalmente nós também ajustamos o plano para podermos cumprir aos requisitos do sistema de avaliação.
UNINOVE	Não, temos um espelho do sistema de avaliação da CAPES e desenhamos as ações para atender às demandas do sistema de avaliação, talvez por ser um programa muito novo. Existe muito mais uma gestão estratégia por contingência, que o programa vai se adequando à realidade e oportunidades que vão surgindo.

Na falta de um plano estratégico formal, os programas desenvolvem suas ações no intuito de cumprir os requisitos do sistema de avaliação da CAPES para cada nível de classificação. Assim, identifica-se que o sistema de avaliação, por meio das recomendações anuais, passa a ser o grande balizador das ações dos programas. Dessa forma, os programas recebem *feedbacks* do sistema de avaliação sobre suas deficiências e procuram atendê-las,

com a meta de alcançarem uma melhor classificação ou, na pior das hipóteses, manterem a classificação já alcançada.

7 - Coerência entre a estrutura curricular e a missão do programa?	
USP	Existe um mecanismo para validar as disciplinas a cada seis meses, pela coordenação, que depende basicamente da avaliação da disciplina pelo aluno e sua procura, pois elas não são obrigatórias. As disciplinas que não têm procura são excluídas da grade após um ano. Há também a renovação ou criação de novas disciplinas pelos docentes que entram no corpo de docente permanente. A coordenação avalia se elas atendem às necessidades pretendidas pelo programa quanto à formação do discente.
UFRGS	Os tópicos são abordados e vão mudando em função da conjuntura e também dos recursos que temos disponíveis. Os professores propõem atualizações ou novas disciplinas na medida em que vão aprofundando suas pesquisas.
FURB	Todo professor, antes de lecionar, encaminha seu plano de ensino para a coordenação, que avalia e revisa o plano para não haver sobreposição de tópicos de ensino. Outro aspecto é a avaliação da disciplina pelos alunos. Adicionalmente, existe um representante dos discentes no colegiado do curso, que auxilia o programa sobre o andamento das atividades de ensino e pesquisa.
UNINOVE	Tínhamos uma estrutura rígida de disciplinas, no começo, para atender à área de concentração do programa. À medida que o programa foi se desenvolvendo, a grade ficou mais flexível. A rigor, o programa foi montado em cima da visão da CAPES, e isso é que deu forma aos grupos de pesquisa e projetos. No limite, a estrutura curricular é quase um espelho da estrutura demandada pela CAPES.

A CAPES possui uma composição muito particular para orientar a estrutura curricular dos programas. Ela sugere a organização dessa estrutura, observando a seguinte hierarquia: área de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas. Nesse sentido, a área de concentração deve apontar, de maneira clara, a área do conhecimento do Programa. Já as linhas de pesquisa devem expressar a especificidade de produção de conhecimento da respectiva área de concentração. O núcleo de disciplinas, por sua vez, deve ser responsável pelo tratamento metodológico dos temas, bem como pelos conteúdos relacionados às linhas de pesquisa.

Com essa orientação de base, os programas organizam sua estrutura curricular, para atender aos requisitos do sistema. Dessa maneira, a coerência na estrutura curricular é verificada por meio da lógica entre área de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas. Isso é percebido pelos resultados, tanto da produção intelectual docente, quanto da produção discente, os quais precisam estar alinhados a esta estrutura. Destaca-se também que cada professor é responsável por efetuar melhorias nas suas disciplinas ou ofertar novas, cabendo à coordenação do programa fazer o acompanhamento da consistência do conteúdo da disciplina aos objetivos do curso.

4.3.2.3 Corpo Docente - CAPES

8 - O sistema tem influenciado no processo de contratação de novos docentes?	
USP	Sim, a USP é uma instituição pública e as novas vagas dependem da Universidade e, quando isso ocorre, elas são abertas para cobrir áreas de interesse do programa. O principal critério na contratação de docente doutor é a produção intelectual, que é a maior exigência do sistema de avaliação da CAPES.
UFRGS	Os concursos são feitos para doutores e são abertos por áreas. A não ser que o concurso seja específico para uma determinada área, para se preencherem lacunas observadas pela coordenação no momento.
FURB	Sim, tem influência. São contratadas pessoas que possuem produção intelectual adequada. Na política de contratação é visto se a produção intelectual está referenciada no sistema Qualis, principalmente em artigos, em periódicos e em livros.
UNINOVE	Decisivo. Você, cada vez mais, é induzido a contratar pessoas que tenham boa produção que é o grande parâmetro estabelecido pela CAPES. No entanto, têm vários caminhos, posso contratar pessoas com muita experiência ou jovens talentos. Claramente, aqui se apostou nos jovens talentos, tendendo à potencialidade e não a inércia da experiência.

O sistema de avaliação da CAPES é um sistema eminentemente quantitativo. Em vista disso, o critério corpo docente representa 30% da avaliação total. Contudo, ele se torna o elemento mais importante do sistema, haja vista que os demais critérios, de uma forma ou de outra, dependem da atuação do corpo docente permanente no programa.

O critério corpo docente, então, é composto pelos seguintes itens: a) Formação dos Docentes Permanentes; b) Adequação da dimensão, composição e dedicação dos Docentes Permanentes; c) Perfil do Docente Permanente em relação à Proposta do Programa; d) Atividades dos Docentes Permanentes na pós-graduação; e) Atividades dos Docentes Permanentes na graduação; e f) Participação dos docentes em pesquisas e desenvolvimento de projetos.

Assim, ao se analisar a resposta dos coordenadores, verifica-se que o sistema de avaliação da CAPES tem se mostrado o grande influenciador na contratação de docentes pelos programas, sendo que o aspecto mais considerado no momento da contratação é o da produção intelectual, alinhada com as exigências do sistema de avaliação da CAPES, tanto em qualidade quanto em quantidade. Como destaque, a necessidade de contratação de docentes ocorre para cobrir lacunas ou linhas que o programa deseja desenvolver.

9 - Administração do fluxo docente (entrada e saída) ao longo da avaliação?	
USP	Existe um sistema interno da universidade que credencia os professores a participarem da pós-graduação nas categorias de permanentes ou colaboradores por cinco anos. Esse sistema leva em conta a produção intelectual do docente, de acordo com os padrões mínimos exigidos pela CAPES. Entretanto, é o programa quem define quais professores farão parte do quadro permanente, sendo avaliados para isso os mais produtivos e aqueles que têm potencial. A entrada ou a saída do professor no quadro de docente permanente vai depender da produção intelectual dele.
UFRGS	Foram estabelecidos critérios para a entrada dos professores no programa de pós-graduação, não basta ser doutor, precisa ter uma produção mínima exigida pela CAPES. Caso ele não atinja esse número, ele faz parte do corpo de docentes colaboradores ou atua somente na graduação ou cursos de especialização.
FURB	Existe muita demanda interna para os professores atuarem na pós-graduação, entretanto o que define a entrada dos professores no corpo de docente permanente é a produção mínima estabelecida pelo sistema CAPES. Se o professor não possuir a produção mínima, ele é descredenciado no triênio. Anualmente, é feito o acompanhado do desempenho dos professores, sendo discutido individualmente com os professores, caso tenha dificuldades de alcançar essa produção.
UNINOVE	A entrada de professores no corpo de docentes permanentes é dada pela potencialidade de produção. Já, no caso da saída do quadro, se dá pela falta de produção mínima exigida pela CAPES. Isso é avaliado ao final do triênio. Os professores que não alcançaram o índice mínimo de produção são desligados do programa.

Nesta questão 9, os coordenadores responderam que o fluxo de docentes no programa depende basicamente da produção intelectual ou da potencialidade. Todavia, fica evidente a grande cobrança do item produção por parte dos coordenadores, procurando atender às metas estabelecidas pelo sistema de avaliação para cada nível de nota. Nesse sentido, existe uma forte pressão para os professores atingirem suas cotas de produção, anualmente, para que ao final de cada triênio tenham uma boa média de pontuação. Assim, os professores do corpo permanente que não conseguem atingir esse patamar no triênio passam a figurar como colaboradores ou até mesmo saem do quadro de professores do programa. Já os professores colaboradores que apresentam compatibilidade com o patamar exigido de publicações podem vir a fazer parte do corpo permanente.

10 - Equilíbrio e a distribuição das atividades (ensino e orientação) entre os docentes?	
USP	O professor precisa lecionar ao menos uma disciplina na pós-graduação e duas disciplinas na graduação ao ano. No caso da orientação, existe o número limite de 8 alunos por professor estipulado pelo sistema da CAPES. A oferta de vagas do programa depende da disponibilidade de vagas de cada professor e se o candidato tem as qualificações exigidas.
UFRGS	Foi estabelecido um critério por meio de um edital público, dizendo quantas vagas estão em aberto no programa e os requisitos necessários para a entrada. A oferta de vagas depende da capacidade de orientação do corpo docente. A entrada dos alunos depende de suas qualificações.
FURB	Temos semestralmente que preencher uma planilha com todas as atividades. A coordenação é obrigada a fazer esse controle, para ter um equilíbrio entre todos os docentes: a questão da integração com a graduação (disciplina e orientação), todas as horas de pesquisa e orientação. Temos também um sistema de pesquisa, que ajuda acompanhar o andamento das pesquisas.

Continua

Continuação

UNINOVE	Nos parâmetros da CAPES, há uma carga mínima, temos até dificuldades de alocar professores, para atingir essa carga, pois possuímos muitos professores. Isso favorece a oferta de disciplinas optativas. Estamos estabelecendo cotas máximas de carga de orientandos por professor, dando preferência para alocação dos orientandos aos professores que estão entrando no programa há menos tempo.

O sistema de avaliação da CAPES exige que pelo menos 80% dos professores do corpo docente estejam na categoria de **docente permanente.** Para um professor figurar nesta categoria, ele precisa possuir as seguintes atividades no programa: a) lecionar; b) participar de projeto de pesquisa; c) orientar alunos de mestrado e ou doutorado; e d) ter vínculo funcional com a Instituição de 40 horas semanais ou, em caráter excepcional, podem ser consideradas as especificidades da área ou da Instituição (CAPES, 2004).

Essas regras direcionam a gestão da carga de trabalho dos professores nos programas. Dessa forma, os coordenadores responderam que eles dimensionam a carga de trabalho do seu corpo docente, seguindo as regras do sistema de avaliação da CAPES. Adicionalmente, a coordenação acompanha a carga de trabalho ao longo do ano, buscando com isso o equilíbrio de atividades entre o corpo docente.

11 - Ações para melhorar a qualidade e quantidade da produção intelectual dos docentes?	
USP	O programa possui um sistema interno de pontuação da produção intelectual do docente. Esse sistema premia com recursos financeiros os professores que obtiveram as melhores pontuações no ano anterior. O sistema interno usa a classificação e pontuação do sistema Qualis da CAPES. Existem ainda homenagens aos professores mais produtivos ou para aqueles que receberam prêmios e distinções em eventos que participaram.
UFRGS	Estímulos financeiros para o produto, ou seja, a produção intelectual de artigos em revistas científicas. Consideramos que o artigo publicado em congresso é processo. Possuímos um programa de aperfeiçoamento dos professores em língua inglesa. Isso ajuda na produção intelectual internacional.
FURB	Foi definido no colegiado que toda a disciplina que o aluno faz tem que gerar um artigo ao final, que pode ser no máximo em dupla. Os alunos que possuem bolsa são convocados a participarem com trabalhos em eventos Qualis. Essa iniciativa está alavancando a produção em parceria com os docentes dos programas. Adicionalmente temos política institucional para incentivar os professores à participação em congressos e à produção de livros. Temos auxiliado os docentes a melhorarem seus trabalhos, disponibilizando profissionais para: revisão de português, inglês análise de dados estatísticos.
UNINOVE	Cobrança, capacitação e exclusão de profissionais que não produzem. Um dos elementos críticos que aprendemos ao longo do tempo é a divulgação de um *ranking* de publicação do programa. Isso incentiva muito quem está à frente e serve de alerta para quem está com produção baixa.

No sistema de avaliação, o critério produção intelectual representa 35% da avaliação global e é isoladamente o critério com maior peso. Este critério também é decisivo no momento de se atribuir a nota ao programa, sendo composto pelos seguintes itens de

avaliação: a) publicações qualificadas por docente permanente; b) distribuição de publicações qualificadas em relação aos docentes permanentes; c) produção técnica e tecnológica; e d) produção de "alto impacto".

Ao analisar esta questão 11, identifica-se a distinção entre os grupos de programas maiores e mais antigos e entre os menores e mais novos. Os do primeiro grupo (USP e UFRGS) estimulam a produção docente por meio de incentivos financeiros para a produção em periódicos internacionais e nacionais. Os professores mais produtivos são ainda homenageados e recebem o reconhecimento dos pares e da academia.

O segundo grupo de programas (FURB e UNINOVE) focam no estímulo à produção em parceria com os discentes e na disponibilização de uma estrutura para auxiliar o professor na produção dos trabalhos. O programa da FURB destacou a importância dos congressos como um importante veículo de divulgação dos resultados das pesquisas. Já o programa da UNINOVE utiliza-se do constante acompanhamento da produção do docente, como forma de "lembrar" os professores da necessidade da produção intelectual. Nessa perspectiva, houve uma grande mudança de atitude dos professores após a divulgação do *ranking* interno de produção, o que serviu para reconhecer os mais produtivos e alertar os menos produtivos a se esforçarem para alcançar a pontuação mínima exigida pelo sistema de avaliação da CAPES.

Destaca-se que os coordenadores não mencionaram a produção técnica, talvez por ser um critério qualitativo e ainda não ter uma boa definição de quais produções técnicas realmente são importantes. Neste ponto, é importante analisar a resposta do coordenador da UFRGS, ao afirmar que os trabalhos apresentados em congressos são símbolos de processo e não de produto final. A partir deste ponto de vista, abre-se espaço para este tipo de produção ser classificado como técnica (processo).

12 - Política para obtenção de recursos das agências de fomento?	
USP	Sim, existe uma pessoa especialmente dedicada a esta finalidade que auxilia os docentes nesta tarefa. A cada reunião ou evento lembramos os professores da importância de se obter recursos de agências de fomento, pois esse é um critério da CAPES para programas de excelência. Contudo, seria até mais importante a avaliação dos resultados das pesquisas, independente que não contarem com recursos provenientes de agência pública de fomento. Em um país em que o recurso é escasso, privilegiar outras formas de obtenção de recursos deveria ser incentivado pela CAPES.
UFRGS	Existe uma comissão de pesquisa, para informar os usuários a mandarem os projetos no dia agendado. É um programa que tem um dos maiores números de bolsistas, pois nos últimos tempos cresceu em relação a valores. Temos vários professores com projetos de pesquisa financiados por agências de fomento e isso é uma espécie de cultura para nós. Ou seja, os professores buscam sistematicamente esse tipo de auxílio.

Continua

Continuação

FURB	Não existe uma política. Acontece individualmente pela iniciativa dos professores.
UNINOVE	Isso começou agora a ser feito. Nesse ano nós enviamos 13 projetos, por orientação da CAPES. Estamos acompanhando os editais.

O sistema de avaliação da CAPES exige, a partir da nota "5", que um determinado número de docentes permanentes seja bolsista de produtividade do CNPq ou coordene projetos de pesquisas financiados por agências de fomento (estadual, nacional ou internacional). O número de professores que deve possuir esta característica vai aumentando, na medida em que o programa alcança uma nota melhor. A título de exemplificação, é exigido que 10% dos docentes permanentes estejam nesta categoria, estando vinculados aos programas com nota 5. Este número sobe para 25%, para os programas com nota 6, e, para 40%, para os programas com nota 7. Assim, esses números ajudam a entender o porquê de os programas mais bem avaliados se preocuparem em aumentar o número de professores nesta categoria.

Ao se analisar o caso da USP, verifica-se que eles estruturam uma equipe interna de apoio para ajudar os professores a obterem financiamento de agências públicas de fomento. No entanto, o coordenador alerta para a necessidade de a CAPES valorizar a obtenção de recursos de outras fontes financiadoras, que segundo ele, seria até mais válido, haja vista que os recursos são escassos, e quanto mais os programas conseguirem recursos de fontes não estatais, melhor é e será para o sistema como um todo, pois sobram mais recursos para os demais programas.

No caso da UFRGS, existe uma comissão de pesquisa que se encarrega de informar aos professores sobre os editais de financiamento. Também foi destacada a questão da cultura dos professores na solicitação de financiamento às agências públicas de fomento. Esta prática está enraigada e é corrente entre o corpo docente, simbolizando um dos motivos de a UFRGS possuir um bom número de projetos financiados.

No caso dos programas da FURB e da UNINOVE, que possuem nota "4" na avaliação, este indicador não é uma exigência formal por parte do sistema. Contudo destaca-se o caso da UNINOVE que já vem trabalhando nessa direção, de maneira mais sistemática e estruturada.

4.3.2.4 Corpo Discente/Egresso - CAPES

13 - Influência do sistema de avaliação na formação discente?	
USP	Existe uma grande influência do sistema neste item em particular. O primeiro é o resultado das pesquisas, que é avaliado pela produção do artigo, após o termino da dissertação e da tese. O segundo é a observação dos prazos para titulação, tanto de mestrado como de doutorado. O programa tem que ser eficiente (titulação dos alunos dentro dos prazos) e eficaz (produção científica gerada a partir do trabalho de conclusão do aluno).
UFRGS	São observadas as regras da CAPES, tanto para produção intelectual do discente, quanto para o tempo de titulação. O sistema exerce uma forte pressão para que o programa cumpra os prazos, tenha eficiência e demonstre o resultado por meio da qualidade observada, principalmente na produção intelectual discente.
FURB	O programa possui um índice muito bom de titulação dos alunos num prazo de até 25 meses. Verificamos também um aumento da produção discente, que é incentivada pelo sistema de avaliação. Temos vários alunos que partem para o doutorado em outras instituições que possuem critérios rígidos de seleção de aluno. Isso é um sinal que estamos formando alunos com qualidade não somente para o ensino, mas também para a pesquisa.
UNINOVE	O tempo médio de titulação está dentro dos índices da CAPES. Também procuramos incentivar a produção intelectual do discente, preferencialmente com o seu professor orientador. Temos percebido um aumento constante da produção dos alunos ao longo dos anos, o que é um indicador de qualidade.

O critério Corpo Discente representa 25% do total da avaliação no sistema da CAPES. Este critério é composto pelos seguintes itens: a) defesas de mestrado/doutorado, em relação ao corpo docente permanente; b) adequação e compatibilidade da relação orientador/discente; c) participação de discentes autores da pós-graduação e graduação; d) dissertações/teses vinculadas a publicações; e) qualidade das teses e dissertações; e f) tempo médio de titulação de mestres e doutores.

Ao avaliar esta questão 13, observa-se que o sistema de avaliação da CAPES influencia fortemente os programas a atenderem principalmente os itens: tempo médio de titulação e produção discente. Todos os coordenadores afirmaram que estão atentos a estas questões, fazendo com que o programa oportunize titulação ao aluno dentro do prazo estipulado pelo sistema (até 30 meses para o mestrado e até 54, para o doutorado). Adicionalmente, os alunos são pressionados a produzirem intelectualmente, de preferência em parceria com o professor orientador. De acordo com os coordenadores, quando se possui um tempo médio de titulação baixa, o programa está sendo eficiente; e, quando os alunos estão produzindo intelectualmente, o programa está sendo eficaz e demonstra que tem qualidade. Dessa forma, observa-se que o sistema de avaliação da CAPES enfoca o resultado e não o processo, como anteriormente referido na questão 11.

14 - Quais os mecanismos utilizados pelo programa para incentivar a produção discente?	
USP	Foi criado um mecanismo para permitir que o aluno valide até oito créditos em disciplinas com sua produção intelectual. Este sistema mostrou-se bastante efetivo para ampliar a produção discente. Existe também o apoio financeiro para incentivar a produção discente em congressos nacionais e internacionais que são pontuados no sistema Qualis.
UFRGS	Há professores que exigem dos alunos publicação durante suas disciplinas. Nós definimos os critérios: o aluno de doutorado tem que publicar dois artigos em periódicos. Tem também um auxílio financeiro para artigos publicados em revistas internacionais e nacionais, em parceria com docentes do programa.
FURB	Tem uma recomendação, por parte do colegiado, que em toda disciplina o aluno gere um artigo publicável. Para os bolsistas, eles devem submeter artigos para congressos e revistas em parceria com os professores-orientadores.
UNINOVE	Hoje está no regulamento do programa que o discente deve produzir um artigo em parceria com o seu orientador sobre o trabalho final. Há também um seminário interno (Seminário de Gestão da Inovação Organizacional - SGIO) que possibilita ao aluno ingressar na produção acadêmica.

Nesta questão 14, percebe-se que os programas desenvolveram mecanismos para estimular a produção discente, seja na forma de incentivos financeiros, validação de créditos ou por meio de exigências formais estipuladas no regulamento dos programas. Isso comprova que o discente também sofre pressões para produção advinda de professores que precisam cumprir uma cota de produção anual. Nesse sentido, identifica-se que o sistema de avaliação estimula esta os trabalhos em pares - entre docente-discente -, haja vista que uma produção feita em parceria conta tanto para o critério produção docente quanto para o de produção discente.

15 - O programa possui um sistema para acompanhamento discente?	
USP	Sim, existe uma planilha que possibilita o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo aluno. Com base nessa planilha, o PPGA classifica (de acordo com suas expectativas de término de curso e de produção acadêmica) os discentes, nas categorias: 1) adequado; 2) alerta; e 3) risco. No caso de alunos que não entregaram seu plano ou que foram classificados em alerta e risco, estes são convocados pala Coordenação para prestarem os esclarecimentos.
UFRGS	Sim, existe um conselho de classe, onde o programa é dividido em áreas, cada área tem que fazer semestralmente uma avaliação do desempenho dos alunos, os professores se reúnem e fazem uma avaliação do cumprimento dos prazos de entrega dos projetos e das etapas previstas. O conselho pode sugerir o desligamento do aluno que não esteja com o desempenho satisfatório.
FURB	Existe um controle, uma planilha para acompanhamento das atividades dos discentes. Quando o aluno formaliza a orientação, é verificado se o tema está adequado à linha de pesquisa do professor e do programa.
UNINOVE	Houve uma mudança significativa em relação ao processo de orientação dos discentes e isso foi planejado. Hoje o aluno se adapta às linhas de pesquisa do programa e do projeto do professor. Isso é acompanhado de forma sistemática, mas não é burocrática.

O sistema de avaliação da CAPES avalia resultados e não processo. Por conseguinte, cabe aos programas definirem os processos internos, no intuito de atingir as exigências de resultados estipulados pelo sistema. Nesta direção, quando se avalia a exigência do sistema de avaliação, para que os programas se mostrem eficientes, são criados, por eles, mecanismos para acompanhar o aluno e respectivas atividades no âmbito do programa. Destaca-se o mecanismo de classificação de alunos em categorias (adequado, alerta e risco) criado pela USP. No caso da UFRGS, observa-se a sistemática do conselho de classe para avaliar o desempenho dos alunos. Nos casos da FURB e da UNINOVE, verifica-se a indução de os alunos se adequarem aos projetos de pesquisa do professor e às linhas de pesquisa do programa, que também representa uma exigência do sistema de avaliação.

16 - Existe um sistema para acompanhamento do egresso?	
USP	Não existe, mas estamos pensando em criar algo neste sentido, pois seria muito interessante para o programa saber a evolução profissional de seus egressos. Isso poderá nos ajudar a responder à questão da inserção social que ainda não está muito clara na avaliação.
UFRGS	Não existe ainda um sistema no programa para coletar informações dos egressos. Nós sabemos que a maioria se torna docente/pesquisador em outras universidades e mantemos contatos com alguns deles por meio de parcerias de pesquisas. Acredito ser muito importante nós termos mais informações sobre os egressos.
FURB	Atualmente não existe nada dessa forma, mas estaremos trabalhando um projeto de pesquisa que vai tratar justamente desse tema.
UNINOVE	Não existe um sistema para acompanhamento do egresso. Contudo, no curso de mestrado profissional que estamos desenvolvendo, vai haver uma vinculação durante dois anos do aluno no escritório de projetos.

No sistema de avaliação da CAPES não há a exigência em se obter informações sobre os egressos. Os programas dispõem de algumas informações sobre os egressos quando descrevem a proposta do programa, que é qualitativa. No entanto, esta não é uma obrigatoriedade do sistema e os programas ainda não possuem uma sistemática para acompanhar as atividades de seus ex-alunos. É perceptível, porém, a movimentação de alguns programas, no sentido de criarem mecanismos que permitam fazer este acompanhamento. Esta ação possibilitará a eles avaliarem melhor o resultado da formação do aluno e também como o programa está atendendo às demandas da sociedade.

4.3.2.5 Inserção Social - CAPES

17 - Ações para aumentar a inserção social?	
USP	Temos estudado várias possibilidades de fazer Minter e Dinter, mas isso apresenta uma grande complexidade para operacionalizar. Outra possibilidade é a de recebermos alunos de regiões menos desenvolvidas, mas faltam mecanismos de bolsas da CAPES para sustentar essa política. Estamos realizando ainda nucleação com vários programas e procuramos formar o maior número de alunos possível sem perder a qualidade.
UFRGS	Temos 2 a 3 programas de cooperação que visam a solidariedade. São ações as quais os professores participam de atividades em outros programas e professores de outros programas participam no nosso. Quero destacar que na questão regional estamos oferecendo um doutorado em Caxias do Sul, mas há limitações da CAPES para que possamos oferecer mais, pois existe uma regra que só podemos abrir outro curso fora de sede quando este terminar. Entendemos que uma regra que se aplica a um programa que possui 12 docentes não deve ser a mesma para um que possui 40. Já no âmbito internacional, estamos buscando parcerias para alavancar a produção e as pesquisas em conjunto.
FURB	Nós estamos trabalhando num projeto Minter com a região Norte, para se realizar no próximo ano. O corpo docente procura fazer parcerias não só em termos de produção conjunta, mas em participação em bancas, participação de eventos nacionais e internacionais. Existe também a formação discente não só de nossa região, mas de outras do país.
UNINOVE	Estamos desenvolvendo um projeto de Dinter, juntamente com USP e IMES para desenvolver um programa na região Norte. Apesar de a oferta de cursos fora de sede não ser uma exigência, nós já estamos nos antecipando.

No sistema de avaliação, o critério inserção social representa 10% da avaliação global. Este critério está ainda em consolidação neste sistema, haja vista que ele foi inserido, pela primeira vez na avaliação, no triênio 2004-2006 e deverá ganhar mais importância na medida em que for sendo aperfeiçoado pelos programas e pela área de administração. Contudo, ele já possui um peso forte (embora qualitativo) nos programas que possuem conceitos “6” e “7”. Este critério é formado pelos seguintes itens de avaliação: a) inserção e impacto regional e/ou nacional do programa; b) integração e cooperação com outros programas; e c) visibilidade ou transparência do programa.

Ao analisar as respostas dos coordenadores, comprova-se que a inserção social vem sendo estimulada pelo sistema de avaliação da CAPES. Eles já estão realizando ações no sentido de atender às demandas do sistema para esse quesito. Dessa forma, percebe-se que os programas estão implementando principalmente projetos para a oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter) em outras regiões, com ênfase nas mais carentes (também estimuladas pelo sistema). Contudo, há demandas dos programas da USP e UFRGS para ampliar ainda mais esse processo. Isso foi observado no comentário do coordenador do programa da USP, que falou que faltam mecanismos por parte da CAPES para garantir e ampliar a oferta de vagas para alunos provenientes dessas regiões, e há dúvidas

se a CAPES garantirá os recursos para apoiar iniciativas dos programas interinstitucionais. No caso da UFRGS, o problema para ampliação da inserção social do programa recai sobre o fato de que a CAPES impõe limite de oferta de cursos fora da sede por parte dos programas. Devido a esse motivo, o coordenador da UFRGS observou que existe o mesmo tratamento para um programa que possui 12 docentes e um que possui 40.

Os programas da FURB e da UNINOVE também estão se articulando para participarem de Minter e Dinter respectivamente. Destaca-se que todos os programas apontaram a importância da formação de recursos humanos para atender às demandas sociais, regionais e nacionais, embora o sistema de avaliação atribua pouco peso a esse critério. Os coordenadores ainda destacaram que os programas estão preocupados em formar pessoas com qualidade.

18 - Como o sistema de avaliação vem influenciando o programa para a internacionalização?	
USP	O quesito de publicação internacional no sistema de avaliação está levando o programa a buscar mais parcerias internacionais para promover a produção. As agências de fomento colocaram o assunto da internacionalização em pauta o que está também incentivando a realização de projetos nesse assunto e conseqüentemente a produção. Temos também estimulado o intercâmbio de professores com universidades estrangeiras. Adicionalmente, estamos incentivando os nossos alunos a fazerem bolsa sanduíche. Temos o apoio do CCInt FEA que ajuda na vinda e ida de estudantes para o programa, além de ter instituído o duplo diploma.
UFRGS	A meta é ser um programa melhor, então seguir a meta de artigos internacionais publicados e distribuídos entre os professores do corpo docente. Estamos ampliando as parcerias e convênios com universidades estrangeiras, pois o *networking* é muito importante para produção internacional.
FURB	É uma tendência hoje a internacionalização. Por sermos um programa com conceito 4, o sistema não nos obriga a isso. No entanto já temos uma área forte no programa que trabalha a linha de internacionalização nas empresas. Os professores possuem contatos, o que estimula a produção de artigos em conjunto, em periódicos internacionais.
UNINOVE	Ele incentiva, é um parâmetro necessário aos programas com conceito 5, 6 e 7. Não é uma exigência agora para nós, mas ele sinaliza para publicação internacional. Estamos trabalhando nessa direção, com a vinda de professores pesquisadores de universidades do exterior para realizarem projetos de pesquisa em conjunto com os nossos professores. Estamos ainda realizando um congresso internacional na área de *marketing*.

A inserção internacional é uma das exigências do sistema de avaliação para os programas com “6” e “7”. Nesta perspectiva, é exigido um nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos. Dessa forma, para os programas com nota “6” é necessário que apresentem 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 ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações

internacionais; que pelo menos 25% dos docentes permanentes tenham publicado em periódicos internacionais A ou B no triênio. Para a atribuição da nota "7", o programa deverá cumprir todos os itens anteriores, porém havendo a elevação para 40% dos docentes permanentes com produção internacional.

A partir deste contexto, percebe-se que o sistema de avaliação da CAPES está induzindo os programas considerados de excelência a atuarem cada vez mais em nível internacional. Assim sendo, verifica-se que os programas que desejam melhorar sua nota, a produção em periódicos internacionais é fundamental. Nesse sentido, identifica-se que os programas da USP e da UFRGS têm ações bem articuladas no sentido de aumentarem sua produção internacional. Realça-se a ampliação dos intercâmbios com universidades estrangeiras e o incentivo para a formação de *networking* entre os professores, com o objetivo de parceria para a produção internacional. Outro aspecto identificado em questões anteriores, mas que tem relação com esta, é o fato de esses programas possuírem estímulos financeiros para os professores que publicam em periódicos internacionais.

No caso dos programas da FURB e da UNINOVE, que possuem nota "4", não há a exigência do sistema de avaliação para produção em periódicos internacionais, mas eles estão trabalhando nesta direção, pois este é o caminho para aumentarem o nível da nota na avaliação.

4.3.2.6 Sistema de Avaliação - CAPES

19 - Como o programa avalia o sistema de classificação/*ranking*?	
USP	A pós-graduação no Brasil está crescendo tanto que talvez essa classificação discrimine pouco no futuro. Por enquanto, essa escala não está tendo problemas. Acho muito bom ter uma classificação, pois assim conseguimos nos situar em relação aos outros e avaliar onde podemos melhorar. Contudo acredito que esses critérios de classificação podem ser melhorados. O sistema da CAPES é um *balanced scorecard* acadêmico, o que é bom, pois se não tiver um *ranking*, vamos relaxar. Por outro lado, a CAPES precisa ter meios para apurar a qualidade dos programas, pois sem isso, ela não teria como descredenciar programas que não estão atendendo o mínimo de qualidade.
UFRGS	Vejo que o sistema de classificação dos programas é muito importante, pois isso ajuda a distinguir os melhores programas. Isso também incentiva a competitividade, o que gera melhorias. No entanto, acho que ele poderia melhorar alguns critérios. A comparação de programas de áreas diferentes com os mesmos critérios distorce um pouco a nota. Seria mais interessante para atribuir a nota "7" comparar os programas brasileiros aos melhores do mundo na área de Administração, com um apoio de uma comissão de pareceristas externos.
FURB	Um problema desse sistema é o excessivo foco dado à produção intelectual. Isso gera uma busca alucinante por parte dos professores. A questão da formação discente e inserção regional não é muito incentivada pelo sistema de avaliação. No entanto, é inegável que o sistema de classificação é importante, pois ajuda na própria gestão do programa, indicando o que precisa ser feito para melhorar o programa, para se desenvolver mais ainda e obter uma melhor nota.

Continua

Continuação

UNINOVE	A CAPES tem uma missão maior que é avaliar o sistema brasileiro como um todo e desenvolver estratégia para isso. Acho que esse sistema classificatório é bastante razoável. Contudo, é usado um mesmo sistema para avaliar todas as áreas com pequenas nuanças nos pesos dos critérios. Acredito que a CAPES deveria flexibilizar um pouco o seu sistema para levar em conta as diferenças entre áreas ou até mesmo dentro da própria área.

A classificação (*ranking*) adotada pelo sistema de avaliação é apoiada pelos coordenadores dos programas pesquisados, sendo um importante fator de distinção de qualidade entre eles. Este sistema auxilia ainda os programas na própria orientação dos seus esforços, no sentido de evoluírem constantemente para atingir uma melhor nota.

Porém, na análise das entrevistas, verifica-se que há espaço para melhorias, principalmente no que diz respeito ao excessivo peso dado à produção intelectual em detrimento a outros critérios, como o da formação de recursos humanos e a inserção social regional e nacional do programa. Outro ponto que parece ser importante é a questão levantada sobre a flexibilidade do sistema e do uso de um mesmo sistema para todas as áreas. Os coordenadores da UFRGS e da UNINOVE afirmaram que a CAPES deveria flexibilizar um pouco o sistema, para levar em conta as diferenças entre as áreas ou até as existentes dentro da própria área. Isso vem ao encontro do que prega Gatti et. al (2003).

20 - Como o processo de avaliação poderia ser melhorado?	
USP	Um dos critérios é o das bolsas, que poderia ser afinado, aprimorado. Definir melhor o critério de inserção social, pois sua aplicação não está clara. Tem que ser repensadas todas as formas de participação que os programas podem realizar. Outro ponto é que o sistema de avaliação da CAPES valoriza em excesso a produção intelectual e pouco a formação dos alunos, isso deveria ser valorizado mais, pois contribuiria para a inserção social do programa.
UFRGS	O sistema falha no aspecto de comparar os programas com os de outras áreas, pois são realidades diferentes. Outro ponto é o número do professores que um programa possui, isso deveria ser valorizado, pois a formação de alunos é muito maior. Hoje, o sistema penaliza programas maiores. Quanto à questão da oferta de cursos em outras localidades, não se pode aplicar a mesma regra para um programa com 12 professores a um que tem 40. Para atribuição do conceito 7, a área de Administração deveria ser comparada com as melhores do mundo e não com outras áreas, pois se está comparando realidades diferentes.
FURB	Deveriam manter a pontuação dos eventos, pois é uma forma de estimular o debate entre os professores. A CAPES não vê a questão da regionalidade, pois aqui temos uma realidade totalmente diferente do Rio de Janeiro e de São Paulo e somos cobrados da mesma forma. Deveria ser valorizada mais a formação dos discentes, até como uma forma de inserção social do programa.
UNINOVE	Fazer a troca entre membros de comitês de avaliação de áreas diferentes. Criar categorias de programas, separando-os em programas voltados à pesquisa (internacional e nacional) e programas que atendam a uma demanda regional ou nacional. Deixar claro os indicadores da inserção social. Hoje, atuar na região carente é um critério, mas a formação de alunos de uma região deveria ter um maior peso na avaliação.

Nesta questão 20 os coordenadores dos programas dão provas de que acreditam haver espaço para melhorias no processo de avaliação da CAPES. Eles destacaram, como mencionado na questão anterior, a excessiva valorização do indicador produção intelectual, em detrimento dos critérios de inserção social e a formação de discente. Neste ponto, o sistema poderia atribuir maior peso a estes últimos critérios, pois eles fazem parte de uma das funções de um programa de pós-graduação, que é justamente o de formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, para a pesquisa e para o atendimento da demanda dos setores público e privado. Acima de tudo, o ato de incentivar essas iniciativas está contemplado no estatuto da CAPES (BRASIL, 2007).

Outro ponto de destaque, por parte dos coordenadores, é a necessidade de se flexibilizar um pouco o sistema, levando-se em conta outras iniciativas para a inserção social, nacional e regional. Há a defesa para que os programas sejam tratados de forma distinta, levando-se em conta o tamanho, o propósito e a atuação.

21 - A atribuição de conceitos leva em conta os índices de produtividade do programa que dependem do número de docentes permanentes. Isso não força os programas a encolherem? A formação discente não deveria ser levada em consideração?	
USP	Deveria, pois os critérios são muito injustos, penalizam quem está formando mais gente. É interessante enfatizar que a maioria dos programas mais destacados são programas de universidades públicas na área de pós-graduação. Portanto, eles têm a responsabilidade de dar um retorno para a sociedade em termos de qualidade e também de oportunidade. A questão do número de vagas envolve responsabilidade social. O grande desafio é aumentar as vagas sem perder a qualidade. A CAPES deveria atribuir uma nota para o número de alunos formados. O critério atual leva em consideração o índice sobre o total de professores, o que induz os programas a diminuírem de tamanho.
UFRGS	Essa é uma crítica que nós já fizemos para o sistema. A um programa que tem 12 professores são aplicados os mesmos critérios daquele que tem 40. O que acontece hoje é que é mais vantagem o programa ser pequeno e manter somente os professores mais produtivos, para alcançarem um índice muito bom em produção. Isso diminui o impacto social do programa. Deveria haver um equilíbrio entre a produção e a formação de recursos humanos.
FURB	Não há um aspecto tão positivo nessa relação, pois você vai ter que ter um professor que produz muito, e muitas vezes você pode ter um docente que é muito interessante em sala de aula, que tem uma boa experiência profissional e contato com as empresas. Mas isso não gera produção, ou seja, não é incentivado pelo sistema de avaliação. E os objetivos dos cursos de mestrado são, na verdade, formação de docentes. Hoje o sistema não valoriza tanto isso.
UNINOVE	Esse é um viés, mas têm outros, pois se eu tenho 30 professores e reduzo para 25 melhoro meus índices, mas diminuo a oferta de vagas e conseqüentemente a formação discente. No limite há um peso excessivo na produção científica em detrimento a formação discente, reduzindo assim a inserção social do programa.

O sistema de avaliação da CAPES leva em conta dois aspectos, principalmente o da produtividade e o do equilíbrio, ou seja, a distribuição da produtividade de forma equilibrada entre os docentes permanentes. Destaca-se que a maioria dos índices de produtividade são

obtidos por meio da divisão da quantidade do item avaliado sobre o total de docentes permanentes. Este parece ser um viés polêmico do sistema de avaliação, pois induz os programas a repensarem seu tamanho. Isso foi observado na entrevista com os coordenadores, pois eles estão receosos em melhorar os índices de produtividade em detrimento da inserção social e a formação de alunos. Atualmente, o sistema induz à redução do quadro de docentes, haja vista que os coordenadores informaram que para o programa alcançar alta produtividade bastaria reduzir o número de docentes permanentes, deixando apenas os mais produtivos. No entanto, os programas maiores sentem-se prejudicados por serem grandes e formarem muitos alunos. Por esse motivo, julgam que deveriam ser incentivados. Os programas menores também reclamam da pouca importância dada pelo sistema de avaliação para a formação discente, o que diminui o impacto regional dos programas e os forçam a atuarem da mesma forma que os outros programas, mesmo em regiões com realidades diferentes.

4.4 COMPARATIVO ENTRE OS SISTEMAS DA AACSB E CAPES

Ao se comparar os sistemas de avaliação da AACSB e o da CAPES percebe-se a nítida diferença na abordagem que existe entre eles, em propósito e forma. Enquanto que o sistema de avaliação da AACSB é mais voltado para a avaliação de processos por meio de um uma avaliação de caráter qualitativo, o sistema da CAPES é mais voltado para avaliar produto (resultado) de maneira mais quantitativa.

4.4.1 Foco do Sistema de Avaliação da AACSB

De acordo com Miles, Hazeldine e Munilla (2004), o processo de avaliação e credenciamento realizado pela AACSB é similar ao propósito dos sistemas ISO 9000 e 14000. Este processo é realizado anualmente por meio do sistema de avaliação, de modo a determinar quais programas alcançam um padrão mínimo de qualidade nas atividades realizadas. Este sistema é composto por três critérios: 1) Gestão estratégica; 2) Participantes do processo de avaliação e 3) Qualidade da aprendizagem. Esses critérios estão subdivididos e detalhados, indicando os esforços que o programa deve destinar a sua missão. O quadro 9 expõe os critérios e itens desse sistema.

CRITÉRIO	DESDOBRAMENTO DE CADA QUESITO	AVALIAÇÃO
Gestão Estratégica	1 - Definição da missão	Qualitativa
	2 - Missão apropriada	Qualitativa
	3 - Missão e os estudantes	Qualitativa
	4 - Contínuo aprimoramento dos objetivos	Qualitativa
	5 - Estratégia de financiamento	Qualitativa
Processo de avaliação	6 - Seleção de alunos	Qualitativa
	7 - Formação dos alunos	Qualitativa
	8 - Suporte aos alunos	Qualitativa
	9 - Número suficiente de professores	Qualitativo / Quantitativo
	10 - Qualificação dos professores	Qualitativo / Quantitativo
	11 - Administração e suporte aos professores	Qualitativa
	12 - Professores, equipe de suporte e suas responsabilidades	Qualitativa
	13 - Responsabilidades dos professores	Qualitativa
	14 - 14 - Responsabilidades dos alunos	Qualitativa
Garantia da qualidade da aprendizagem	15 - Gestão da grade curricular	Qualitativa
	16 - Metas de aprendizagem para a graduação	Não se aplica
	17 - Nível de dedicação para o aluno de graduação	Não se aplica
	18 - Objetivos de aprendizagem para o Mestrado em Administração Geral	Qualitativa
	19 - Objetivos de Aprendizagem para Mestrados em Administração de áreas específicas	Qualitativa
	20 - Exigências do Programa de Mestrado	Qualitativa
	21 - Objetivos do programa de doutorado	Qualitativa

Quadro 9 - Critérios de avaliação da AACSB

Fonte: Autor
Elaborado a partir de AACSB. **Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation**, 2008. Disponível em <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/documents/AACSB_STANDARDS_Revised_Jan08.pdf> Acesso em 08 feb. 2008d.

No quadro 9, verifica-se que o propósito da avaliação da AACSB está voltado para a avaliação de processo, de forma qualitativa. Isso fica evidenciado quando se analisa os itens dos critérios "participantes do processo de avaliação" e o da "garantia da qualidade". Nesse sentido, ao se analisar o item processo de avaliação, percebe-se a preocupação nos processos, envolvendo a seleção e formação de alunos; número de professores e sua qualificação; suporte aos professores e a responsabilidade dos professores e alunos. Quando se analisa o critério garantia da qualidade, os seguintes itens são levados em consideração: gestão da grade curricular e objetivos de aprendizagem para os vários níveis de mestrado e doutorado.

4.4.2 Foco de Avaliação da CAPES

O sistema de avaliação da CAPES tem como característica avaliar quantitativamente produto e não processo. Dessa forma, ele cumpre seu objetivo que é "contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais

de formação de recursos humanos de alto nível" (CAPES, 2008c). Nessa perspectiva, ele é composto pelos seguintes critérios de avaliação: 1) Proposta do Programa; 2) Corpo Docente; 3) Corpo Discente; 4) Produção Intelectual e 5) Inserção Social.

Esses critérios possuem pesos diferenciados e são compostos por itens de avaliação também com pesos específicos. A tabela 12 apresenta uma síntese do modelo de avaliação adotado pela CAPES.

Tabela 12 - Critérios da avaliação

CRITÉRIOS	DESDOBRAMENTO DE CADA QUESITO		AVALIAÇÃO				
			M. BOM	BOM	REGULAR	FRACO	DÉFICIENTE
Proposta do programa	Áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).		AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
	Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.						
	Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.						
	Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.						
Corpo Docente	15%	Formação dos docentes permanentes.	≥ 80%	70 - 79%	60 - 69%	50 - 59%	< 50%
	25%	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes.	> 70%	61 - 70%	51 - 60	40 - 50%	< 40%
	20%	Perfil do corpo permanente em relação à proposta do programa.	≥ 80%	70 - 79%	60 - 69%	50 - 59%	< 50%
	10%	Atividade docente permanente na pós-graduação.	> 90%	80 - 89%	70 - 79%	60 - 69%	< 60%
	10%	Atividade docente permanente na graduação.	≥ 90%	80 - 89%	70 - 79%	60 - 69%	< 60%
30%	20%	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	≥ 90%	80 - 89%	70 - 79%	60 - 69%	< 60%
Corpo Discente	20%	Percentual de defesas mestrado/doutorado em relação ao corpo docente permanente.	≥ 40% ≥ 25%	36-39% 22-24%	30-35% 18-21%		< 30% < 18%
	15%	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	≤ 8				< 8
	10%	Participação de discentes autores da pós-graduação e graduação.	≥ 25% ≥ 40%	20-24,9% 30-39,9%	15-19,9% 20-29,9%	10-14,9% 10-19,9%	< 10%
	20%	Dissertações/teses vinculadas a publicações.	> 50% > 80%	40-50% 60-80%	30-40% 40-60%	20-30% 30-40%	< 20% < 30%
	20%	Qualidade das teses e dissertações.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
25%	15%	Tempo médio de titulação de mestres e doutores.	< 30 < 54	30 - 31 54 - 55	32 - 33 55 - 56		> 33 > 56
Produção Intelectual	50%	Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	≥ 12	9 - 12	5 - 9	3 - 5	< 3
	20%	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente.	> 80%	70 - 80%	50 - 70%	20 - 50%	< 20%
	15%	Produção técnica ou tecnológica.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
35%	15%	Produção de alto impacto.	≥ 32	28 - 32	16 - 28	8 - 16	< 8
Impacto Social	60%	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
	30%	Integração e cooperação com outros programas.					
10%	10%	Visibilidade ou transparência do programa.					

Obs: No critério Discentes/Dissertações e Teses os números em vermelho referem-se aos indicadores utilizados para avaliar o curso de mestrado, já os números em azul são utilizados para avaliar o curso de doutorado, os números em preto servem para avaliar tanto os cursos de mestrado quanto os de doutorado.

Fonte: Autor
Elaborado a partir de: CAPES. Critérios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2004-2006), 2006. http://www.CAPES.gov.br/export/sites/CAPES/download/avaliacao/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf. Disponibilidade 05/04/2008

Na tabela 12, verifica-se que 80% dos itens de avaliação são quantitativos e ainda os 20% qualitativos são medidos, em parte, de forma quantitativa. A proposta do programa é qualitativa e é avaliada como "Adequada" ou "Inadequada". Ela serve para o programa descrever suas atividades de pesquisa, desenvolvimento e extensão. O critério que parece ser o mais importante é o do Corpo Docente, pois apesar de representar 30% do peso total, influencia em praticamente todos os demais indicadores. O critério Corpo Discente representa 25% do peso e é a mostra da eficiência na formação do programa. Já o critério de Produção intelectual é o que possui o maior peso individual (35%), sendo o principal critério levado em consideração no momento de a CAPES atribuir a nota a um programa. Finalmente, o último critério é o de Inserção Regional, com 10% do peso. Este critério é avaliado de forma qualitativa, e serve para diferenciar os programas que estão com notas mais altas na avaliação.

4.4.3 Gestão dos Programas de Pós-Graduação nos Estados Unidos e no Brasil

Ao se analisar a gestão dos programas de pós-graduação nos Estados Unidos e no Brasil e como os programas podem utilizar o sistema de avaliação para se desenvolver, optou-se por agrupar as respostas dos coordenadores em seis *clusters:* 1) Credenciamento/recomendação; 2) Planejamento Estratégico; 3) Corpo Docente; 4) Discentes/Egresso; 5) Inserção Social; e 6) Sistema de Avaliação.

Para facilitar a distinção entre as respostas dos coordenadores dos Estados Unidos e do Brasil, decidiu-se representá-los pelas siglas dos sistemas da AACSB e da CAPES, respectivamente. A seguir são descritas as análises comparativas para cada um dos seis *clusters*.

1 - Credenciamento

AACSB: O processo de avaliação e credenciamento de escolas e programas de pós-graduação não é obrigatório nos Estados Unidos, sendo realizado por não-governamentais, através de um processo de *peer review* (avaliação por pares). Os programas utilizam-se do credenciamento como melhoria contínua da qualidade e distinção em relação aos seus concorrentes. Destaca-se também o investimento no aprimoramento da equipe interna especializada, que participa das atividades promovidas pela AACSB, o que ajuda os programas melhorar continuamente.

CAPES: Ter o curso reconhecido/recomendado pela CAPES no Brasil é um requisito obrigatório, pois a validade dos diplomas de mestrado e doutorado em nível nacional depende deste credenciamento. O curso passa a fazer parte do sistema da CAPES quando obtém nota igual ou superior a "3", que indica que ele atende ao requisito mínimo de qualidade estabelecido pela legislação. Assim, na visão dos coordenadores, ter o credenciamento significa ter qualidade e quanto maior for a nota na avaliação, maior o reconhecimento da comunidade. A CAPES também utiliza o sistema de atribuição de notas para orientar a distribuição de recursos. Os programas estão direcionando os recursos financiamentos para as atividades que incentivam a produção intelectual, principalmente em periódicos, visando atender os critérios estabelecidos pela CAPES. Adicionalmente, eles vêm melhorando os processos para seleção de alunos; preenchimento das informações de produção pelos professores; e definição de critérios para a entrada de professores no corpo docente permanente.

2 - Planejamento Estratégico

AACSB: É uma exigência do sistema da AACSB o programa possuir um plano estratégico. Neste plano, ele deve especificar os objetivos, metas e ações para o desenvolvimento contínuo, além de especificar as estratégias de financiamento e obtenção de recursos apropriados e suficientes para cumprir a missão. O plano geralmente é conduzido pelo diretor ou o vice-diretor, pois envolve a cooperação de várias pessoas de diferentes instâncias da instituição. Os programas afirmaram que usam o plano estratégico como uma espécie de guia para definirem as estratégias e acompanharem a realização das ações ao longo dos anos, sendo uma ferramenta fundamental para a efetiva gestão dos programas com o intuito de atenderem à missão.

CAPES: O sistema de avaliação da CAPES não exige o plano estratégico por parte dos programas. A rigor, o que se percebe é que a maioria dos programas não possui o planejamento estratégico de maneira formalizada. Eles utilizam o próprio sistema da CAPES para traçar seus planos de metas e nortear as estratégias para seu desenvolvimento, sendo os coordenadores os que lideram a execução desse plano. A estrutura curricular é bem definida pela CAPES e isso auxilia os programas a organizarem suas pesquisas. Esta estruturação, nos programas, considera a hierarquia (área de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas). A

coerência desta organização é percebida nos resultados (tanto a produção intelectual, quanto a produção discente) que devem estar alinhados a esta estrutura.

3 - Corpo Docente

AACSB: O sistema de avaliação indica a necessidade de se possuir um corpo docente suficiente de forma a garantir a qualidade das atividades de ensino. Um mínimo de 90% dos professores devem estar qualificados academica ou profissionalmente. Ademais, o desempenho intelectual para qualificá-los academicamente leva em consideração suas contribuições nos últimos cinco anos. Contudo, o número de professores e a quantidade e qualidade da produção exigida vai depender da missão e do nível de curso que o programa possui. Salienta-se que não há exigência da distribuição da carga de trabalho entre o corpo docente, sendo que o limite máximo de carga letiva é estipulado pelo sindicato da categoria. Destaca-se que os professores mais produtivos recebem menos cargas para lecionar e alguns professores não precisam produzir, apenas lecionar.

CAPES: O corpo docente tem se mostrado o critério mais importante do sistema de avaliação. Nesse sentido a contratação de docentes vem sendo fortemente influenciada pelas exigências do sistema de avaliação, principalmente no quesito produção intelectual, que precisa ser coerente com as linhas de pesquisa do programa. A produção intelectual também é determinante para definir os critérios de entrada e saída de professores no programa. Assim, há uma forte pressão para os professores atingirem suas cotas de produção anualmente, para que ao final de cada triênio tenham uma boa média de pontuação. A distribuição da carga de trabalho no programa é influenciada pelas regras do sistema de avaliação. Verificou-se a tendência de os programas elaborarem projetos de pesquisas, financiados por agências de fomento (estadual, nacional ou internacional), pois isso passou a ser um critério importante da avaliação.

4 - Discentes/Egressos

AACSB: O sistema de avaliação induz os programas a avaliarem constantemente a formação do discente, estabelecendo metas de aprendizagem para cada nível de curso. Ainda, leva-se em consideração a quantidade de cursos lecionados por professor ao longo do ano (no máximo três). É especificada uma série de tópicos que devem ser abordados ao longo do

curso. Adicionalmente, o programa deve prover o tempo suficiente para o aluno assimilar o conteúdo e incentivar a interação professor-aluno, para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Não há exigência sobre o tempo médio de titulação dos alunos e a produção intelectual. Na questão do egresso, observou-se que os programas dão muito importância, incentivando a criação e manutenção das associações dos ex-alunos (Alumni), visando aproximar o egresso da vida do programa. Com isso, eles recebem *feedbacks* e identificam oportunidades de melhorias. Outro ponto é a cultura de doação que existe nos Estados Unidos e o egresso é um dos mais importantes doadores nas universidades.

CAPES: O sistema de avaliação da CAPES influencia fortemente os programas a atenderem principalmente os itens: tempo médio de titulação e produção discente. Todos os coordenadores afirmaram que estão atentos a estas questões, criando mecanismos que auxiliam na melhoria desses índices. Estas iniciativas têm possibilitado aos programas se tornarem mais eficientes (tempo médio de titulação baixo) e eficazes (produção intelectual do aluno). Não há a exigência do sistema em relação ao egresso. Desta forma, não se percebeu nenhuma forma de acompanhamento do egresso por parte dos programas, porém já existe a preocupação dos programas em acompanhar as atividades profissionais do egresso.

4 - Inserção Social

AACSB: O sistema de avaliação não possui questões específicas para incentivar a inserção social. Porém, no entendimento dos programas avaliados, eles acreditam que estão cumprindo sua função social ao formar recursos humanos qualificados para atuarem nas organizações e para atenderem às necessidades dos *stakeholders*. Na questão internacional, não há exigência observada no sistema, ficando a cargo dos programas implementarem ações nesta direção.

CAPES: Ao analisar as respostas dos coordenadores, constata-se que a inserção social vem sendo estimulada pelo sistema de avaliação da CAPES e eles estão realizando ações no sentido de atender às demandas do sistema para esse quesito. Dessa forma, percebe-se que os programas estão implementando principalmente projetos para a oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter) em outras regiões, com ênfase nas mais carentes (também estimuladas pelo sistema). No entanto, foi identificado que este critério precisa ainda ser aperfeiçoado, principalmente incorporando a formação de recursos humanos, para atender às demandas sociais regionais e nacionais, dando um peso maior a este item, o

que estimularia os programas a formar mais, respeitando a qualidade exigida. Os programas estão aumentando sua inserção internacional por meio de produções intelectuais, convênios, intercâmbios, parcerias de pesquisa, organização de eventos, entre outros, induzidos pelo sistema de avaliação da CAPES, uma vez que este é um item que possui um peso importante no momento da atribuição da nota.

5 - Sistema de Avaliação

AACSB: As observações dos coordenadores sobre o sistema de avaliação da AACSB foram sobre a dificuldade de medição e comparação entre os programas devido a sua característica qualitativa, o que dá margem à interpretação do *peer review*. Há a necessidade de haver mais transparência no processo de avaliação e a diminuição da influência política no credenciamento. Por fim, a questão do *ranking* divide os coordenadores, porém parece estar relacionada com a dificuldade de medição de um sistema estritamente qualitativo que exige um padrão mínimo de qualidade.

CAPES: A classificação (*ranking*) adotada pelo sistema de avaliação é apoiada pelos coordenadores de todos os programas pesquisados, sendo um importante fator de distinção de qualidade entre eles. Em acréscimo, este sistema passou a orientar os esforços dos programas, no sentido de evoluírem constantemente na busca de uma melhor classificação. Verificou-se também que há espaço para melhorias no sistema de avaliação, principalmente no excessivo peso dado à produção intelectual, em detrimento a outros critérios como o da formação de recursos humanos e o da inserção social. Outro ponto mencionado foi a falta de flexibilidade do sistema, pois ele deveria levar em conta as diferenças entre as áreas ou até dentro da própria área.

5 MODELO DE GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

De acordo com Castrejón Dies (1991), modelo é uma simplificação instrumentada, de forma lógica, para que se possa abstrair e entender as ações complexas do homem e da sociedade de forma simples. Já para Attali apud Hirsch (1995), modelo é a descrição de uma realidade na forma de conceitos e de relações recíprocas, que pode funcionar se seus passos forem seguidos conforme recomendado.

A partir desta concepção, propõe-se um modelo que foi concebido com o propósito de contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, levando-se em conta, não somente os requisitos do sistema de avaliação, mas também, os elementos importantes para o amplo desenvolvimento dos referidos programas. Destaca-se que este modelo vem sendo desenvolvido desde 2005 e parte dele foi testada na pesquisa-ação, realizada entre os anos de 2005 a 2007, no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo (PPGA/USP). Destaca-se, no entanto, que o PPGA/USP levou em conta apenas os elementos de organização da estrutura de pesquisa e dos resultados exigidos pelo sistema CAPES. A ilustração 7 apresenta o modelo utilizado.

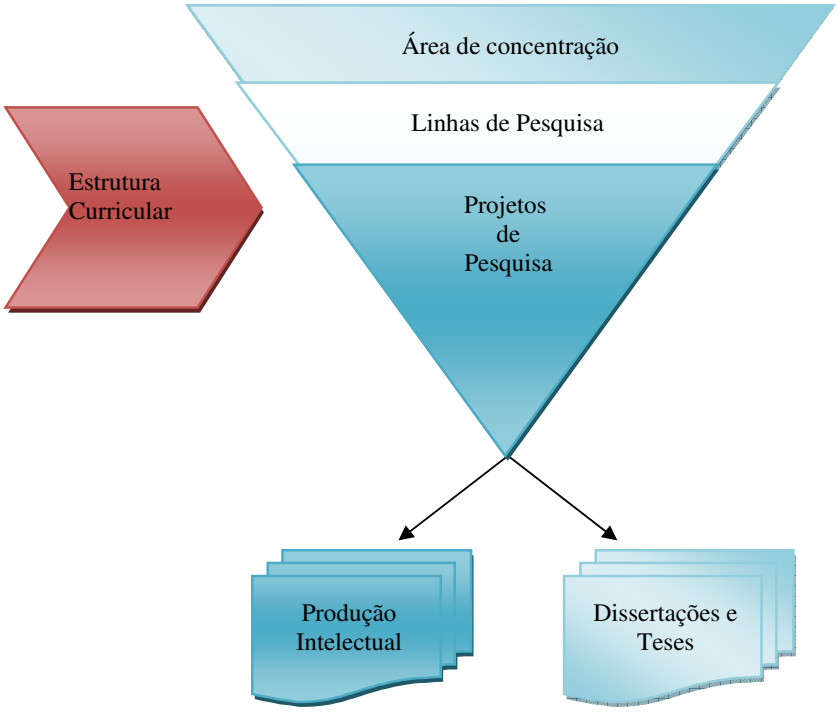

Ilustração 7 - Organização da pesquisa
Fonte: Autor

Esse modelo - sustentado por uma grade curricular coerente com as linhas de pesquisa do Programa - ajudou o PPGA/USP a obter maior organicidade, viabilizando o alinhamento dos resultados da atuação do programa (produção intelectual, as dissertações e as teses) com a estrutura de pesquisa (área de concentração, as linhas e os projetos de pesquisa). Contudo, a mudança mais significativa foi percebida na postura do Programa no que diz respeito ao tratamento de questões relacionadas ao sistema de avaliação. O PPGA mudou a forma de coletar, organizar e relatar as informações para a CAPES, instituindo uma equipe de apoio interno para dar suporte às atividades do programa ao longo do ano e não somente no momento da coleta de dados para o sistema de avaliação. Como resultado, observou-se um expressivo aumento da produção intelectual, pois, anteriormente, os professores, alunos e ex-alunos não atualizavam suas informações.

5.1.1 Evolução do Modelo

É fato que o sistema de avaliação da CAPES vem contribuindo para melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação em administração no Brasil. A análise das respostas e as sugestões dos coordenadores entrevistados, porém, indica que os programas podem ter sua gestão melhorada se souberem aproveitar melhor o sistema de avaliação da CAPES para estabelecer suas metas e planos de ação. Isso poderia ocorrer se os coordenadores interpretassem a função e o papel desse sistema de forma mais ampla e adequada. Para tanto, sugere-se que as coordenações dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Administração considerem os elementos, funções e papéis contidas no modelo apresentado na ilustração 8, elaborado a partir do modelo implantado no PPGA/USP, em 2005, e complementados com elementos advindos dos sistemas de avaliação norte-americano e brasileiro.

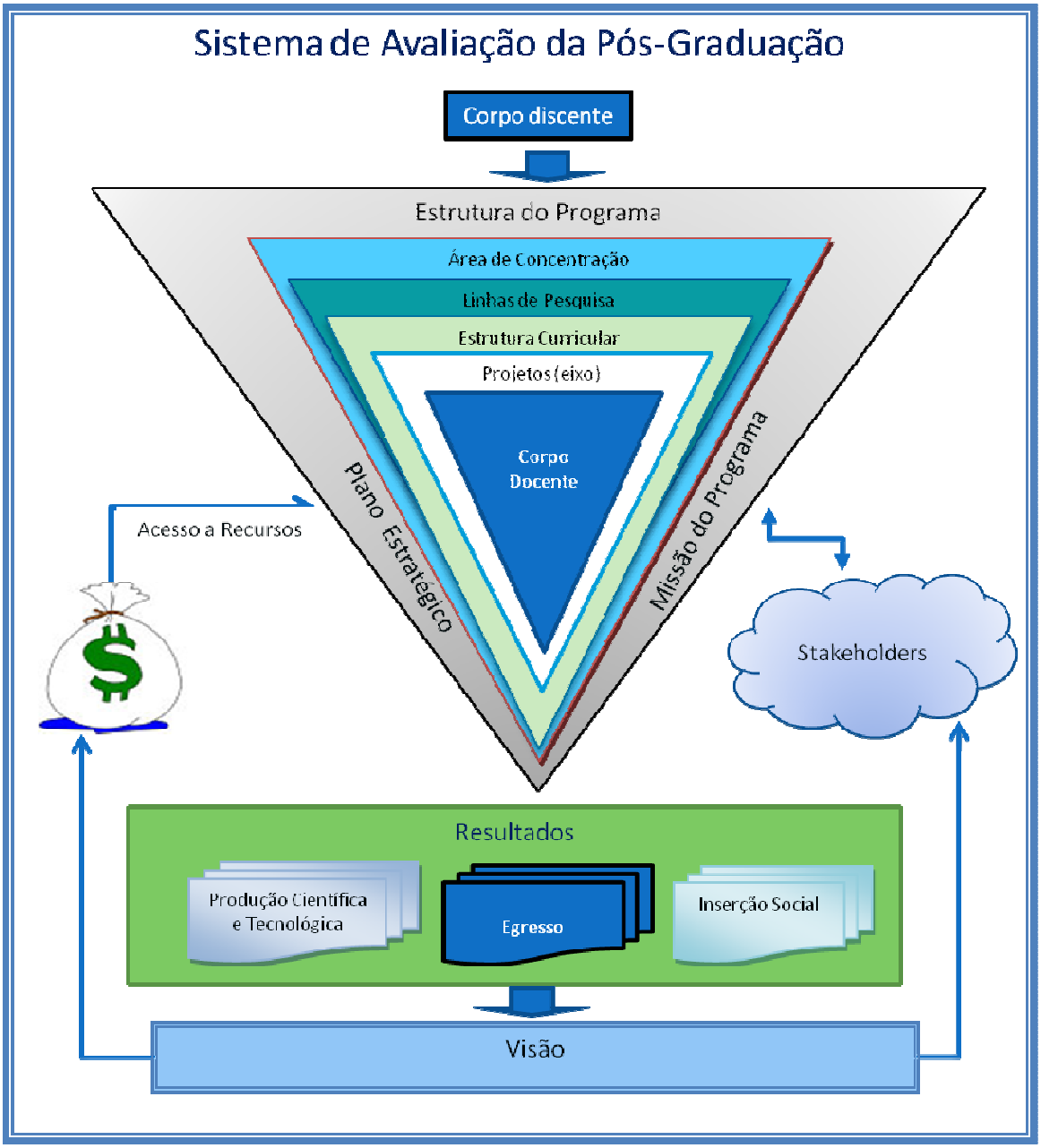

Ilustração 8 - Modelo de Gestão de Programas de Pós-Graduação
Fonte: Autor

O uso do Modelo de Gestão de Programas de Pós-Graduação ajuda a interpretar as conexões dos elementos que compõe o sistema de avaliação. Salienta-se que a ordem de apresentação não precisa ser seguida rigidamente, mas é bom que o fluxo de informações tenha uma seqüência lógica para interpretação do modelo. Ademais, embora se saiba que a missão e a visão fazem parte do plano estratégico, por questões didáticas, optou-se por apresentá-las como elementos separados.

5.2 MISSÃO E VISÃO

A missão não é um elemento requerido pelo sistema de avaliação da CAPES, porém, identificou-se que ela é extremamente importante para verificar se o programa está cumprindo com seu propósito. No sistema de avaliação da AACSB, a missão é considerada como um elemento obrigatório, o qual deve orientar todas as ações realizadas pelo programa.

Nesse sentido, a missão é a razão de ser de uma organização. É algo de caráter mais permanente, que não muda tanto ao longo do tempo. Assim, é importante o programa de pós-graduação considerá-la na definição de seus objetivos, visto que estes fazem parte das exigências do sistema de avaliação da CAPES. Além disso, é essencial que os vários *stakeholders,* que influenciam e são influenciados pelo programa, participem da definição e atualização da missão.

Já a visão sinaliza um desejo futuro, no caso, o que o programa imagina ser dentro de determinado período de tempo. Por ser mais dinâmica e mudar conforme as alterações de ambiente, é usual que a visão seja elaborada após a definição da missão, que é mais estática. Nada impede, no entanto, que tal regra seja mudada. Pode ocorrer que se tenha uma visão e, a partir dela, seja criada a missão. Isso é comum na implantação de novos programas: existe uma visão do que se pretende ser e, depois, a missão é elaborada em função dela (da visão).

Neste modelo, numa leitura de cima para baixo, a visão aparece por último. Essa disposição dos elementos foi proposital, já que se imagina que os programas estão realizando suas ações com o objetivo de cumprir sua missão e atingir a visão do que pretendem ser no futuro.

5.3 PLANO ESTRATÉGICO

O plano estratégico é o resultado do planejamento estratégico e, embora não seja requerido pelo sistema de avaliação da CAPES, este é um instrumento eficaz para acompanhar as ações traçadas e realizadas pelo programa ao longo do tempo. Talvez, esta seja a razão do plano estratégico constar como elemento obrigatório no sistema de avaliação da AACSB, que o utiliza para avaliar o programa.

Assim, acredita-se ser válido que os programas definam seus planos estratégicos, levando em conta a missão, a visão e as necessidades dos s*takeholders*. Ademais, o plano estratégico ajuda a formalizar os objetivos, definir responsáveis e especificar as ações a serem

desenvolvidas. Sugere-se, também, a elaboração de planos individuais para professores e alunos, de forma integrada, conforme sugerido por Almeida (2007).

5.4 CORPO DISCENTE

No modelo proposto, o **corpo discente** tem um papel de destaque. Ao interpretar a interação deste com os demais elementos, observa-se que ele passa pela **estrutura do programa,** sai por meio da titulação e passa a integrar o elemento de **inserção social**. No ano seguinte, este aluno formado aparece como **egresso**, ou seja, o modelo também permite que o programa acompanhe a evolução profissional de seus ex-alunos.

Nessa linha de ação, é importante que o programa tenha regras bem definidas para o ingresso de alunos, pois a pesquisa e a orientação dependem de um processo seletivo bem feito, que permita a entrada de candidatos com o perfil desejado e, por conseqüência, facilite a adaptação do aluno à estrutura de pesquisa do programa. Neste cenário, uma alternativa seria selecionar alunos por linha de pesquisa e, dentro destas, pela capacidade de orientação do docente. Assim, o estudante entraria no programa ligado a um professor, o que favoreceria o alinhamento do seu plano de pesquisa (dissertação ou tese) ao projeto de pesquisa desse docente. Infere-se que tal procedimento, contribuiria para melhoria da produção intelectual em parceria e aceleraria o processo de orientação, haja vista que o aluno começaria a trabalhar antes no seu tema de estudo.

Quando o programa alcança estabilidade no fluxo de alunos - na entrada (seleção) e na saída (titulação) - ele pode regular a oferta anual de vagas pela saída e/ou pela capacidade de orientação de cada professor, dentro dos padrões máximos permitidos pelo sistema. Dessa forma, o programa cumpre um dos objetivos do sistema de avaliação da CAPES que é justamente o de “contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível”, aumentando sua inserção social.

Por fim, vale salientar, que é importante que o programa tenha uma equipe interna de apoio para auxiliar os alunos e egressos na atualização de suas informações curriculares na Plataforma Lattes, principalmente, no que se refere ao item de produção intelectual. Isso confere melhor qualidade às informações prestadas anualmente à CAPES pelo programa.

5.5 ESTRUTURA DO PROGRAMA

Para efeito de interpretação desse modelo, decidiu-se agrupar os itens **área de concentração**, **estrutura curricular**, **linhas de pesquisa**, **projetos de pesquisa** e **corpo docente** na categoria **estrutura do programa**. Estes itens viabilizam o alinhamento exigido pelo *software* Sistema de Coleta de Dados, utilizado pelos programas para, anualmente, relatarem suas informações à CAPES, e dão consistência à produção intelectual e à formação dos alunos. Assim, para facilitar o cumprimento dos requisitos de alinhamento, exigidos pela CAPES, os programas de pós-graduação procuram adequar sua organização a lógica desse sistema.

Para um melhor entendimento das funções de cada um dos itens da estrutura desse modelo, é oportuno descrevê-los da maneira como são entendidos pelo sistema de avaliação para a área de Administração, visualizando a **estrutura do programa** como se fosse um "funil", que parte do elemento mais abrangente, a **área de concentração;** passa pelas **linhas**, **estrutura curricular** e **projetos de pesquisa** até chagar ao **corpo docente**.

5.5.1 Área de Concentração

A área de concentração integra a proposta do programa como um item qualitativo e é vista como um recorte da pesquisa na grande área, neste caso, "Administração". Nesta linha, segundo a CAPES (2006), a área de concentração deve apontar, de forma clara, o campo de conhecimento do programa, bem como os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação discente esperada.

5.5.2 Linhas de Pesquisa

O programa precisa ter linhas de pesquisa bem definidas, as quais representem a competência de pesquisa instalada e definam o núcleo temático que direciona o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos e/ou metodologias comuns. Dessa forma, as linhas de pesquisa devem expressar a especificidade da produção de conhecimento, representando um recorte específico e bem delimitado da área de concentração.

Destaca-se que a CAPES orienta o programa a assegurar-se de que pelo menos quatro docentes estejam ligados a cada linha de pesquisa. Em termos práticos, se um

programa possui apenas oito docentes, sugere-se, no máximo, duas linhas de pesquisa. Isso, no entanto, vai depender da capacidade de pesquisa instalada, em outras palavras, dos professores, projetos de pesquisa e produções.

5.5.3 Estrutura Curricular

A estrutura curricular deve dar sustentação à área de concentração, representando o núcleo de disciplinas de tratamento metodológico e os de conteúdos relacionados às linhas de pesquisa. A ementa deve apresentar uma síntese dos conteúdos temáticos a serem trabalhados em cada disciplina, indicando o foco teórico da abordagem prevista no tema. Adicionalmente, a bibliografia indicada nas disciplinas deve representar uma listagem básica de referências, contendo livros clássicos e textos científicos, que representem o estado da arte do tema conforme o nível do curso. Atualmente, o sistema de avaliação da CAPES exige que o curso de mestrado contemple, no mínimo, 24 créditos, ou seja, 360 horas-aula de disciplinas ou atividades equivalentes. O curso de doutorado deve contemplar o mínimo de 36 créditos, o que corresponde a 540 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes (CAPES, 2006).

5.5.4 Projeto de Pesquisa

De acordo com CAPES (2002b), o projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira que se possa compreender claramente o objeto de investigação, o estado da arte deste objeto, os objetivos, o método de pesquisa, os resultados esperados, os recursos necessários e o cronograma. Os projetos de pesquisa devem ser coerentes com a especialização dos docentes, com as linhas de pesquisa do programa, com sua(s) área(s) de concentração e com tipo de formação pretendida. A CAPES recomenda que cada docente possua, no máximo, dois projetos-eixo de pesquisa e participe como colaborador de um projeto de outro docente (CAPES, 2006).

A partir dessas definições, para este modelo, definiu-se o termo **projeto-eixo de pesquisa**, que representa a linha de pesquisa do professor. Ele tem a característica de ser construído ao longo da vida do docente, assumindo um caráter mais permanente. Essa forma de organizar as pesquisas facilita a vinculação e o alinhamento da produção intelectual do docente e das dissertações e teses por ele orientadas, em outras palavras, passa-se a alinhar, de forma natural, o tema de pesquisa do aluno ao projeto-eixo do professor e não o contrário.

Vale destacar, que os projetos-eixo devem ser distribuídos de maneira equilibrada entre os docentes e as linhas de pesquisa do programa.

5.5.5 Corpo Docente

Salienta-se que o corpo docente ficou no centro da estrutura proposta. Isso se deve ao fato dele possuir a função central no sistema de avaliação da CAPES, pois, embora não apresente maior peso individual (30%), ele é, direta ou indiretamente, responsável por praticamente todos os demais índices do sistema de avaliação. Dessa forma, a preocupação do programa deve recair sobre a qualificação, aperfeiçoamento e condições de trabalho do corpo docente, possibilitando, com isso, que o programa cumpra sua missão e siga em direção a sua visão. Nesse contexto, a produção intelectual e a nota tornam-se uma conseqüência da boa atuação do corpo.

5.6 RESULTADOS

O principal resultado observado pelos programas é a produção intelectual. No sistema de avaliação da CAPES, este é o critério que apresenta o maior peso individual, com 35% da avaliação global, sendo o principal indicador utilizado para atribuição da nota. Isso induz os programas a alcançarem bons indicadores nos itens de avaliação: (a) publicações qualificadas por docente permanente; (b) distribuição de publicações qualificadas em relação aos docentes permanentes; (c) produção técnica e tecnológica; (d) produção de “alto impacto”.

No modelo proposto, os programas devem ver os resultados de forma mais abrangente, não considerando somente os aspectos quantitativos, mas, também, os qualitativos. Desse modo, ao mesmo tempo em que cumprem os objetivos do sistema de avaliação da CAPES, os programas podem avançar nas áreas de Ciência e Tecnologia, aumentando a própria competência e, por conseqüência, atendendo às necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível. Nesse sentido, propõe-se que os programas ampliem a visão dos resultados para três elementos: (1) produção científica e tecnológica; (2) egresso e (3) inserção social.

5.6.1 Produção Científica e Tecnológica

A produção científica e tecnológica é um critério avaliado de modo mais quantitativo, sendo um dos indicadores utilizados para avaliar a qualidade de um programa. A produção científica mais conhecida é aquela proveniente de artigos publicados em periódicos, livros, capítulos, coletâneas em livros e trabalhos completos em congresso. Para avaliá-las, a CAPES instituiu o sistema Qualis, que classifica os periódicos e congressos em internacional, nacional ou local, atribuindo-lhes pontuação correspondente.

Salienta-se que a CAPES, por meio de seu sistema de avaliação, está incentivando praticamente todas as áreas a produzirem mais para publicação em periódicos, em especial, para os nacionais e internacionais. Em contrapartida, o sistema está desestimulando a produção para congressos, reduzindo, sistemática e gradualmente, a pontuação atribuída a eventos desta natureza, sinalizando, inclusive, que os congressos não mais serão pontuados a partir de 2010. Isso se deve ao fato de a CAPES entender que a produção em congresso não é um produto final, mas um processo.

Já a produção tecnológica - composta pelo desenvolvimento de tecnologias, patentes, *softwares* e processos - possui uma avaliação qualitativa com o peso equivalente a 15% do critério produção intelectual. Neste item, os programas relatam os pareceres de artigos científicos, projetos para agências de fomento; organização de eventos, apresentação de trabalhos, entre outros.

Este modelo recomenda que o programa elabore, junto com os professores, um plano de atividades que contemple as metas de produção intelectual e formação discente ao longo do triênio de avaliação. Este plano é essencial para que o programa acompanhe sistematicamente a evolução das atividades planejadas. Além disso, se faz necessária a disponibilização de uma estrutura para tradução, revisão de português, tratamento estatístico dos dados e de uma equipe de apoio interna para orientar os professores no preenchimento de suas informações curriculares (Plataforma Lattes) para que, assim, se possa melhorar a qualidade das informações relatadas à CAPES.

5.6.2 Egressos

O acompanhamento dos egressos é algo muito valorizado pelos programas de pós-graduação norte-americanos, pois estes descrevem, no sistema de avaliação, como suas

atividades estão atendendo aos interesses dos *stakeholders*, dentre estes, o egresso. Por isso, incentivam a criação e manutenção de associações de ex-alunos (Alumni), as quais incentivam o egresso a participar da vida do programa. Dessa forma, os programas conseguem saber como a formação proporcionada está contribuindo para o desenvolvimento profissional e atuação do egresso na sociedade, obtendo, inclusive, *feedbacks* que permitem identificar possibilidades de melhorias no seu processo de formação de recursos humanos.

O sistema brasileiro de avaliação não exige o acompanhamento do egresso, contudo, parece que os programas tendem a criar mecanismos que permitem acompanhar a evolução profissional do ex-aluno e, por conseqüência, verificar como as demandas de formação provenientes da sociedade estão sendo atendidas.

No modelo de Gestão de Programas de Pós-Graduação proposto, o egresso é considerado como um elemento fundamental, pois ele é um disseminador de conhecimento capaz de modificar o entorno e contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento de uma região. Nesse sentido, sugere-se que os programas façam a coleta sistemática das informações de seus ex-alunos, criando associações, promovendo encontros anuais e incentivando a participação efetiva dos egressos no programa. Ademais, os dados sobre ex-alunos podem realçar a atuação social do programa no critério qualitativo de avaliação proposta do programa.

5.6.3 Inserção social

O critério inserção social é relativamente novo no sistema de avaliação, tendo aparecido, pela primeira vez, no triênio de avaliação 2004-2006, com 10% do peso total. Por isso, as áreas ainda estão definindo e desenvolvendo indicadores para medir o impacto social gerado pelo programa. A área de Administração já definiu três itens que compõe esse critério, são eles: (a) inserção e impacto regional e/ou nacional do programa (60%); (b) integração e cooperação com outros programas (30%); e (c) visibilidade ou transparência do programa (10%).

No modelo, a inserção social tem característica mais qualitativa e passa a fazer parte dos resultados do programa. Algumas iniciativas podem ser realizadas para aumentar inserção social do programa, entre elas destacam-se: desenvolver parcerias com outros programas para a oferta de cursos como mestrados e doutorados interinstitucionais; realizar pesquisas em

conjunto com programas nacionais e internacionais; formar recursos humanos qualificados para inserção social regional e/ou nacional do programa.

5.7 ACESSO A RECURSOS

O sistema de avaliação da AACSB analisa as formas de obtenção de recursos pelos programas. Por isso, os programas devem possuir estratégias de financiamento e obtenção de recursos apropriados e suficientes para cumprir a missão e as ações especificadas no plano estratégico.

Este item também faz parte do sistema de avaliação da CAPES, o qual exige que a partir da nota 5, 10% dos docentes permanentes sejam bolsistas de produtividade do CNPq ou coordenem projetos de pesquisa financiados por agências de fomento estaduais, nacionais ou internacionais. Para os programas com notas 6 e 7, este número sobe, respectivamente, para 25% e 40%.

No modelo proposto, é ampliado o escopo do elemento acesso a recursos. Nesse sentido, os programas devem traçar estratégias para obtenção de recursos de fundações de apoio à pesquisa (públicas e privadas), organismos internacionais, órgãos do governo, empresas, organizações e todas as formas permitidas pelas universidades. Pois, sabe-se, que quando maior o nível de obtenção de recursos pelo programa, melhor será o funcionamento de suas "engrenagens" para produção científica e tecnológica, formação de alunos e inserção social.

5.8 STAKEHOLDERS

Stakeholder é um grupo ou individuo que pode afetar ou ser afetado pela organização, criando uma relação de dependência mútua (FREEMAN, 1984 e FREEMAN; MILLES, 2006; ROMHARD, 2002; GECKO, 2008, HITT; IRELAND e HOSKISSON, 2005). É importante gerenciar os interesses dos *stakeholders* para identificá-los e verificar quais exercem maior influência sobre o programa, pois desta forma será possível orientar as ações para o atendimento dessas demandas. Destaca-se que cabe, a cada programa, definir os seus *stakeholders*, no entanto, a classificação definida por Sousa (1999) sugere a separação destes em categorias internas e externas. Par melhor compreender tal processo, descreve-se, na seqüência, o perfil de alguns *stakeholders*.

***Stakeholders* internos:** são facilmente identificáveis. Podem ser classificados em: (a) corpo docente; (b) corpo discente; (c) egressos que participam ativamente no programa; (d) funcionários; (e) estagiários; (f) gestores da instituição; (g) outras unidades da IES etc.

***Stakeholders* externos:** influenciam fortemente um programa de pós-graduação. Podem ser classificados em: (a) governo que abrange legislação, política de educação, CNPq, CAPES e MEC; (b) concorrentes; (c) complementares, ou seja, instituições e programas que realizam atividades que complementam ou são complementadas pelo programa; (d) instituições de fomento à pesquisa, nacionais e internacionais, públicas e privadas; (e) associações de pós-graduação, graduação, entidades de classe, sindicatos etc.; (f) fornecedores de material, recursos humanos, tecnologia de informação e serviços; (g) egressos que não participam das atividades do programa; (h) comunidade científica; (i) universidades nacionais e internacionais; (j) sociedade; (l) organizações e empresas; (m) igreja; entre outras.

5.9 GERENCIAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Na pesquisa realizada nos Estados Unidos, verificou-se que a AACSB leva em conta a existência da equipe interna de apoio (*BackOffice*) ao programa, haja vista que esse sistema de avaliação volta-se para a análise do processo. No sistema brasileiro, ocorre o contrário, a CAPES se atém à avaliação dos resultados, desconsiderando a existência, ou não, dessa equipe. Contudo, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, os diretores e coordenadores pesquisados evidenciaram a importância de se ter uma equipe interna de apoio, que dê suporte as tarefas e ações traçadas pelo programa no plano estratégico.

5.9.1 Equipe de Apoio Interna

O aumento das demandas dos vários *stakeholders* tem tornando os trabalhos dos programas pós-graduação cada vez mais complexos, por isso, é crucial que cada programa crie sua equipe de apoio interno. Para o bom funcionamento desta, é necessário que o trabalho seja desenvolvido de forma integrada, com a coordenação do programa. Assim, a ilustração 9 apresenta o exemplo das funções realizadas pela equipe interna de apoio do PPGA/USP no que concerne à coleta, organização e preenchimento das informações para o sistema de coleta de dados da CAPES.

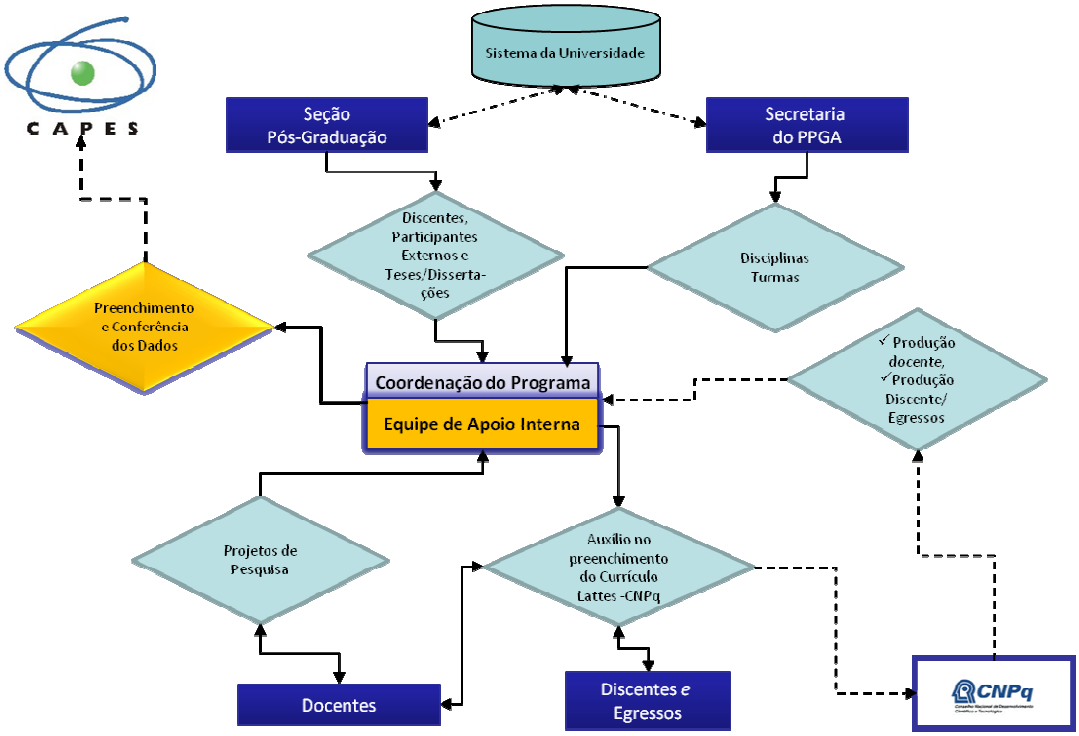

Ilustração 9 - Equipe de apoio interna e o sistema coleta de dados da CAPES
Fonte: O autor

A ilustração 9 facilita a visualização do fluxo das informações necessárias e das interações existentes entre elas, destacando-se o trabalho conjunto da equipe com a coordenação do programa. No caso do PPGA/USP, existem quatro entidades que interagem com a equipe de apoio, são elas: Seção de Pós-Graduação; Secretaria do PPGA; docentes e discentes/egressos. Cabe destacar que há duas formas de interação: na primeira, a equipe apenas busca informações das entidades, isto é, o que ocorre na Secretaria de Pós-Graduação e na Secretaria do PPGA; na segunda, ocorre uma troca constante de informações com docentes, discentes e egressos, principalmente, no que diz respeito à atualização dos projetos de pesquisa (projeto-eixo) pelos docentes e ao auxílio para a atualização dos currículos Lattes dos docentes e dissentes/egressos. Após obter os dados das varias entidades, os dados são organizados, tratados, conferidos e relatados à CAPES.

Esta sistemática colaborou, de forma decisiva, para a melhoria do desempenho do PPGA/USP, principalmente nos itens de formação discente, devido ao acompanhamento efetivo do processo de orientação e de produção intelectual. Neste aspecto, percebeu-se que muitos docentes, discentes e egressos não atualizavam as informações de produção em seus currículos Lattes. Após a adoção desta sistemática de trabalho, observou-se um aumento

expressivo da formação discente, que passou de 136 mestres no triênio 2001-2003, para 162 no triênio de 2004-2006, o que traduz um aumento de 20%. A titulação de doutores passou de 46 para 91, caracterizando um acréscimo de 97%. A elevação do número de produções intelectuais - artigos em periódicos; livros, capítulos e coletâneas - quase dobrou, passando de 209 (4,27 por docente) para 385 (8,02 por docente), nos períodos analisados.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O processo de avaliação da educação não é um fenômeno brasileiro, ele vem sendo adotado por vários países, alguns com maior, outros com menor grau de interferência do Estado. Nessa linha, Afonso (2000) destaca que, a partir da década de 1980, o interesse dos governos pela avaliação passou a denominar-se "Estado avaliador", expressão que traduz o estilo competitivo de governos que importam modelos de gestão privada para o domínio público, ou seja, seguem a lógica de mercado, com foco apenas nos resultados.

Nesse contexto, o processo de avaliação adotou uma nova dinâmica: passou a reunir informações para que o Estado tenha subsídios para orientar financiamentos, canalizar as pressões sociais por acesso ao ensino de qualidade e, assim, atender às demandas do setor produtivo (SCHWARTZMAN, 1990; DURHAM, 1992). Contudo, o Estado não deveria utilizar a avaliação somente como instrumento de centralização e pressão unilateral (DURHAM, 1992 e 2006), ou para vigiar e punir (FOUCAULT, 1983).

Nessa linha, Thayer e Whelan (1987) citam vários problemas encontrados em um processo de avaliação educacional e recomendam que a metodologia seja bem definida para não colocar a credibilidade do processo em cheque. Para esses autores, há dois tipos genéricos de avaliação: um com ênfase quantitativa e o outro com ênfase qualitativa na reputação do avaliado. Sendo assim, dependendo do modelo utilizado, os resultados da avaliação podem ser bem distintos.

Embora a avaliação de IES com ênfase quantitativa seja econômica e produza resultados considerados consistentes, ela parte da suposição de que os avaliados possuam constituição e propósitos semelhantes e os julga indistintamente, sob os mesmos indicadores e métricas. Desse modo, o resultado pode tanto sobrecarregar programas novos com padrões acima de seus propósitos; quanto restringir as ações de programas grandes e consolidados. Nesse sentido, o sistema de avaliação precisa de certa flexibilidade para captar as diferenças e incentivar os programas a se desenvolverem, abandonando o viés de massificação inerente a abordagem quantitativa.

A avaliação com ênfase qualitativa na reputação é mais flexível, porém, apresenta um viés que pode compometer sua validade, ou seja, o resultado pode ser influenciado pela imagem préconcebida do avaliador em relação ao avaliado. Por isso, a avaliação por

reputação requer instrumentos confiáveis, que evitem a armadilha da excelência presumida (MORGAN et al. 1981).

Para Afonso (2000), a avaliação é um pré-requisito para implementação de mecanismos de controle e responsabilização desejados pelo Estado, haja vista que, sem objetivos claros e previamente definidos, não é possível criar indicadores e mensurar as *performances* dos sistemas. O autor destaca que, na atualidade, esses mecanismos são essenciais para que se possa acompanhar os níveis da educação nacional, visando que estes adquiram altos padrões de inovação científica e tecnológica para atender às demandas da sociedade.

Neste trabalho, partiu-se do pressuposto de que a avaliação da educação é um elemento essencial para o desenvolvimento da Nação e de que a pós-graduação é um instrumento eficiente para a formação e qualificação de recursos humanos, os quais contribuam, de forma decisiva, para que o País se torne mais competitivo nas áreas de Ciências e Tecnologia. Assim, propôs-se um estudo que pudesse contribuir para a gestão dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro.

Para realizar este estudo, traçou-se os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as práticas de gestão de quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração selecionados nos EUA, com base no sistema avaliação da AACSB; (b) identificar as práticas de gestão de quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração selecionados no Brasil, com base no sistema avaliação da CAPES; (c) analisar as práticas dos programas dos EUA e do Brasil, as quais pudessem contribuir para melhoria na gestão dos programas brasileiros de pós-graduação em Administração. No tópico a seguir, apresenta-se as conclusões sobre estes objetivos.

6.1 CONCLUSÕES

Em relação ao primeiro objetivo - identificar às praticas de gestão dos programas de pós-graduação dos Estados Unidos - as principais conclusões desse estudo foram:

1 - O fio condutor do sistema de avaliação da AACSB orienta os programas a estabelecerem e cumprirem sua missão, tendo uma forte participação dos *stakeholders* no processo.

2 - A forma de apoio do sistema de avaliação da AACSB à gestão dos programas fundamenta-se na exigência de especificação de um plano estratégico que contenha uma missão claramente definida, a qual oriente o direcionamento e a dinâmica da gestão do programa.

3 - Outro fundamento do sistema de avaliação da AACSB é o foco no perfil da formação do egresso. O programa exige processos de ensino e aprendizagem perfeitamente alinhados às necessidades ou demandas sociais da área de abrangência dos programas.

4 - Por fim, a natureza do sistema de avaliação da AACSB é essencialmente qualitativa, o que amplia sua flexibilidade e permite que os programas de pós-graduação criem suas próprias dinâmicas de gestão e desenvolvimento de competências, baseados na adaptação de suas missões ao contexto.

Em relação ao segundo objetivo - identificar práticas de gestão dos programas de pós-graduação no Brasil - aponta-se as seguintes principais conclusões:

1 - Nas instituições pesquisadas, os coordenadores de programas consideram o sistema de avaliação da CAPES como um norteador de suas ações e metas.

2 - Sob o ponto de vista dos requisitos de qualidade mínima para um programa de pós-graduação, o sistema de avaliação da CAPES tem ajudado, indistintamente, os programas a direcionarem seus esforços e investimentos, tanto para a infra-estrutura quanto para a produção intelectual docente e discente, levando-os a um melhor desempenho.

3 - A natureza essencialmente quantitativa do sistema de avaliação da CAPES induz a produtividade e equilibra os papéis e funções dos constituintes do programa. Por um lado, o sistema induz a um alto desempenho quantitativo em termos de produção intelectual, geração de pesquisa e formação discente; por outro, induz à observância exclusiva dos critérios quantitativos requeridos pelo sistema de avaliação.

4 - Por dar peso aos itens de interesse de desenvolvimento do Estado (como à produção intelectual, por exemplo), o sistema de avaliação induz os programas a concentrarem esforços em determinados critérios em detrimento de outros, gerando desequilíbrios internos no desenvolvimento da competência dos programas.

5 - Por sua natureza e constituição, o sistema da CAPES tem ajudado a garantir a qualidade mínima e a direcionar novos programas - incipientes e inexperientes - a uma rápida consolidação, porém, não estimula os programas grandes e consolidados a ampliarem seu escopo de competências e suas contribuições no âmbito da inserção social.

As diferenças nas práticas de gestão de programas de pós-graduação, induzidas pela natureza dos sistemas de avaliação, estão resumidas no quadro 10.

CRITÉRIO	AACSB - ESTADOS UNIDOS	CAPES - BRASIL
Credenciamento	**Facultativo**	**Obrigatório**
Plano Estratégico	**Obrigatório** - voltado ao atendimento da missão.	**Não exigido**. O sistema de avaliação é a grande diretriz estratégica para os programas.
Corpo Docente	Número mínimo e qualificação (acadêmica e profissional) **dependem** do nível do curso (mestrado ou doutorado) e da missão. Destaca-se a **baixa exigência** de Produção Intelectual.	Número mínimo de docentes **obrigatório** para cada nível de curso. **Alta exigência** Produção Intelectual alinhados à estrutura de pesquisa do programa.
Corpo Discente / Egresso	**Foco no processo** de ensino aprendizagem **e incentivo** ao acompanhamento do egresso.	**Foco na eficiência e na formação com qualidade** (tempo médio de titulação e produção intelectual). **Não incentiva** o acompanhamento do egresso.
Inserção Social	**Ênfase na formação de recursos humanos** para atender aos *stakholders*. Interncionalização **não incentivada**.	**Ênfase no desenvolvimento de programas** em áreas carentes de curso de pós-graduação. A internacionalização do programa **é incentivada**.
Sistema de Avalição *	**Ser menos flexível (quantitativo)** para diminuir a influência política e a subjetividade na avaliação. Sistema classificatório (ranking) **não é unânime.**	**Ser mais flexível (qualitativo)**. Definir melhor os critérios de inserção social e considerar a formação discente neste quesito. Sistema classificatório (ranking) **é unânime.**

Quadro 10 - Comparativo do uso dos sistemas da AACSB e da CAPES pelos programas

Fonte: Autor

* Observações dos entrevistados sobre o sistema de avaliação

No que concerne ao terceiro objetivo - contribuições das práticas dos programas dos EUA e do Brasil, as quais pudessem contribuir para melhoria na gestão dos programas brasileiros de pós-graduação em Administração - pode-se inferir que:

Nas instituições pesquisadas, observou-se que os critérios dos sistemas de avaliação - qualitativos da AACSB e quantitativos da CAPES - poderiam aumentar as competências e o retorno social dos programas se fossem utilizados de forma mais ampla e complementar, levando em consideração elementos como: (1) missão e visão; (2) plano estratégico; (3) corpo discente; (4) estrutura do programa; (5) resultados; (6) acesso a recursos e (7) *stakeholders*, apresentados no modelo de gestão de programas de pós-graduação (ilustração 8).

6.2 RECOMENDAÇÕES

A partir das observações contidas nas entrevistas, algumas sugestões, tornam-se pertinentes, entre elas:

Aumentar a flexibilidade do sistema de avaliação, permitindo que regras diferentes sejam aplicáveis a programas com tamanhos e graus de maturidade (consolidação) distintos. Por exemplo, mesmo sendo grande e consolidado, um programa não pode oferecer uma nova turma fora de sede, sem antes ter terminado a turma anterior. Ou seja, um programa que possui 12 docentes é tratado da mesma forma do que aquele que possui 40. Acredita-se que, com mais flexibilidade, os programas poderiam contribuir mais e melhor no atendimento das necessidades dos *stakeholders*.

Incentivar os programas para a formação de alunos, atribuindo um peso maior a este quesito, aumentaria a inserção social dos programas, pois os forçaria a manter o equilíbrio em relação ao índice de produção intelectual e o da formação discente, pois da forma como está, estimula a manutenção, no programa, somente de professores com alta produção, e, os induz a reduzir o tamanho do quadro docente em busca de um melhor índice de produtividade, prejudicando a formação de recursos humanos, que também é um importante objetivo do Estado.

Dar maior importância às atividades voltadas para a comunidade, hoje existe pouco incentivo para os professores elaborarem projetos com empresários, transferência de tecnologia e consultorias. Isso vale menos do que 5% do peso da avaliação total e ainda não tem critérios bem definidos no sistema para estimular estas atividades.

Rever o fim da pontuação para trabalhos publicados em anais de congressos, previsto para 2010, pois isso irá prejudicar os programas menores, que se utilizam da participação em congressos para melhorar seus trabalhos, sendo um importante fórum para troca de experiências com os programas maiores. Destaca-se que a área de administração considera a produção em congressos como processo, ou seja, não é definitiva, devendo ser melhorada para ser publicada em revistas e livros. Tal produção poderia ser considerada como técnica (processo), pois os congressos já estão pontuados no sistema Qualis, o que permite mensurar este tipo de produção, dando aos programas condições de atender parte do quesito “produção técnica ou tecnológica” exigida pelo sistema de avaliação.

Com relação à continuidade de estudos nesta área, levando-se em conta a importância que esta tem para a pós-graduação, sugere-se:

- ✓ Caracterizar as principais dificuldades enfrentadas por programas de regiões distantes dos grandes centros para cumprir os requisitos do sistema de avaliação da CAPES.
- ✓ Verificar a influência do sistema no tamanho dos programas, pois há indícios de que muitos programas estão reduzindo o tamanho de seu corpo docente permanente para alcançar melhores índices de desempenho, em detrimento de outros critérios, tais como, a formação discente e a inserção social.
- ✓ Avaliar a contribuição dos programas para a geração de conhecimento científico e aplicado (produção técnica ou tecnológica), possibilitando - à CAPES - uma melhor definição de critérios, bem como a identificação da utilidade destes para o desempenho dos programas no que concerne à qualidade da pós-graduação e atendimento aos interesses do Estado.
- ✓ Estudar as formas de parceria - nacionais e internacionais - que estão sendo implementadas e suas implicações na consolidação, ampliação de escopo e aumento das competências dos programas envolvidos.

REFERÊNCIAS

AACSB. **Institucional web page**. Disponível em: http://www.aacsb.edu. Acesso em 14 de março de 2008a.

_____. **Mission Statement.** Disponível em: http://www.aacsb.edu/members/mision-statement.asp. Acesso em 20 de março de 2008b.

_____. **Accreditation Fees**. Disponível em: http://www.aacsb.edu/accreditation/fees.asp. Acesso em 20 de março de 2008c.

_____. **Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation.** Disponível em: <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/documents/AACSB_STANDARDS_ Revised_Jan08.pdf>. Acesso em 08 fevereiro de 2008d.

_____. **Data Direct of Massachusetts University Amherst** - Isenberg School of Management. Disponível em: https://datadirect.aacsb.edu/public/profiles/profile.cfm?runReport=1&unitid=54708&userType=All. Acesso em 03 de maio de 2008e.

_____.**Data Direct of Cleveland State University** - Nance College of Business Administration. Disponível em: https://datadirect.aacsb.edu/public/profiles/profile.cfm?runReport=1&unitid=54482&userType=All. Acesso em 03 de maio de 2008f.

_____.**Data Direct of Quinnipiac University** - School of Business. Disp. em https://datadirect.aacsb.edu/public/profiles/profile.cfm?runReport=1&unitid=54856&userType=All. Acesso em 03 de maio de 2008g.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALEMÁN, G. C. Del. **Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo El impacto de La evaluación externa:** La UAM y La UIA. Colección Biblioteca de La Educación Superior. México: Anuies, 2005.

ALKIN, M. C. Evaluation theory development. **Evaluation Comment,** v. 2, n. 1, p. 1-4, 1969.

ALKIN, M. C.; DAILLAK, K. & WHITE, P. **Using evaluations: Does evaluation make a difference?** Newbury Park, CA: Sage, 1979.

ALLEN, N. L. **Avaliação em Larga Escala: Lições de Experiências**. In: anais, 1995.

ALMEIDA, C, R, S. de. **O Brasão e o Logotipo:** Um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo. São Paulo: Vozes, 2001.

ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **Planejamento estratégico para unidades e departamentos da USP:** uma proposta de arquitetura, modelo e condução do processo. 2004, 148f. Tese de Livre em Administração - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Manual de Planejamento Estratégico:** desenvolvimento de um plano estratégico com a utilização de planilhas Excel. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ANSOFF, Igor H. - **A nova Estratégia Empresarial**, 2ª ed. - São Paulo : Atlas, 1993

BARROW, C. The Strategy of selective excellence: redesigning higher education for global competition in a posindustrial society. **Higher Education.** Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1996.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BILLI, M. Ciência avança no país, mas não gera riqueza. *Caderno Folha Economia:* **Folha de São de Paulo**. São Paulo. Edição de: 13 de fevereiro de 2006. 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e Quadro demonstrtivo dos cargos em comissões da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasília, 20 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/result.jsp?index=CAPES&field=title&field=keywords&field=description&field=content&query=estatuto+da+CAPES. Acesso em 20 de maio de 2008.

BRASKAMP, L. A. & BROWN, R. D. **New directions for program evaluation:** utilization of evaluation information. San Francisco: Jossy-Bass, 1980.

CAMPANARIO, M. A.; MACEDO, D. L; FARIA, S. G. S. Pós-Graduação: O avanço sustentado. In: MACEDO, A. R. (org.). **O impacto dos Centros Universitários no Esnino Superior Brasileiro 1997-2007.** Brasilia: ANACEU, 2007, 161 - 172.

CAPES. **A Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**. Brasília: Diretoria de Avaliação CAPES: 1999.

_____. **CAPES 50 anos:** Depoimentos ao CPDOC/FGV. Organizadores Marieta de Moraes Ferreira e Regina da luz Moreira. Brasília: CAPES, 2002, 343 p.

_____. **Critérios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2001-2003),** 2002b. Disponível: http://www.CAPES.gov.br/export/sites/CAPES/download/avaliacao/ADMINISTRACAOTURISMO.pdf. Acesso em 20 abril 2008.

_____. **Relatório de Gestão.** Brasília, 15 de abril de 2005. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/opencms/export/sites/CAPES/download/relatorios/CAPES_RelatorioGestao_2004.doc, 2005a. Acesso em 20 de abril de 2008.

_____. **Critérios de Avaliação de Periódicos por Área.** 2005. Disponível em: http://servicos.CAPES.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios2004_2006/Criterios_Qualis_2005_27.pdf, Acesso em 07 de abril de 2008. 2005b

_____. **Critérios de Avaliação da Área de Administração Contabilidade e Turismo (Triênio2004-2006),** 2006. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/export/sites/CAPES/download/avaliacao/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf. Acesso em 5 de abril de 2008.

_____. **Relação de cursos Recomendados e Reconhecidos**. Disponível em: http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea. Acesso em 12 de maio 2008a.

_____. **Avaliação da pós-graduação.** Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/avaliacaopos.html. Acesso em 15 de maio de 2008b.

_____. **Estatística da Pós-Graduação:** Total de alunos Geral para o ano de 2007. Disponível em: http://ged.CAPES.gov.br/AgDw/silverstream/pages/frPesquisaColeta.html. Acesso em 15 de abril de 2008c.

_____. **Sistema de Avaliação por Fichas.** Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/fichaavaliacao.html. Acesso em 15 de abril de 2008d

_____. **Sistema de Indicadores de Resultados**. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/indicadoresresultados.html. Acesso em 15 de abril de 2008e.

_____. **Caderno de Indicadores.** Disponível em: http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet. Acesso em 15 de abril de 2008f.

_____. **Planilhas Específicas**. Disponível em: http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/PlanilhasEspecificasServlet. Acesso em 15 de abril de 2008g.

_____. **Representantes de Área**. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/representantes.html. Acesso em 15 de abril de 2008h.

_____. **Planilha comparativa da avaliação trienal 2007**. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/planilhascomparativastrienal2007.html Acesso em 15 de maio de 2008i.

_____. **Estatísticas .** Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/sobre/estatisticas/ Acesso em 15 de maio de 2008a

_____. **Avaliação Trienal 2001-2003.** Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br. Acesso em 04 de outubro de 2004a.

_____. **Cursos reconhecidos e recomendados**. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/recomendados.html. Acesso em 25 de abril de 2008.

CARVALHO, M. M. de; LAURINDO, F. J. B. **Estratégias para a competitividade.** São Paulo: Futura, 2003.

CASTREJÓN DIEZ, J. **Las Bases filosóficas de La planeación, H.** Cámara de Diputados, LIV Legislattura, Comisión de Ciencia y Tecnología, México, 1991.

CCSU - Central Connecticut State University. Disponível em: http://www.ccsu.edu/CcsuProfile.htm Acesso em 10 de maio de 2008.

_____. **School of Business Strategic Plan**. Disponível em: http://www.ccsu.edu/business/sbp1.htm. Acesso em 05 de maio 2008b.

CERTO, S. C. **Administração estratégica: planejamento e implantação da estratégia**. São 2 ed. Paulo: Person Education do Brasil, 2005.

CONTERA, C. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (org.). **Avaliação Democrática - Para uma Universidade Cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002.

COOPER, H. M. **The integrative research review**. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

COSTA, E. A. da. **Gestão estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CRESWELL, J. W. **Research design:** Qualitative, quantitative, and mixed method approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

CSU - Cleveland State University. Disponível em: http://www.csuohio.edu/visitors/history.html. Acesso em 10 de maio de 2008a.

_____. **Nance College of Business Administration**. Academic Programs. Disponível em: http://www.csuohio.edu/business/academics/. Acesso em 03 de maio de 2008b.

DAVOK, D. F. **Modelo de Meta-Avaliação de Processos de Avaliação da Qualidade de Cursos de Graduação**. 2006, 274 f. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DI MAGGIO, P. e POWELL, W. The iron Cage revisited: institucional isomorphism and collective rationalit in organizational fields. In: POWELL; DI MAGGIO, P. **The new institutionalism in organizational analysis.** Chicago Press, 1991.

DOMINGUES, M. J. **Visão e Missão do PPGAd/FURB**. E-mail recebido em 16 de abril de 2008.

DRUCKER Peter F. **Parcerias**: fundamentos e benefícios para o terceiro setor. São Paulo: Futura, 2001. 194p.

DURHAM, E. R. **Avaliação.** In STEINER, J. E. e MALNIC, G. **Ensino Superior: Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. A institucionalização da Avaliação. In: DURHAN, Eunice R e SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Avaliação do ensino superior.** São Paulo: Edusp, 1992.

EA - Escola de Administração da UFRGS. **Missão**. Disponível em: http://www.ea.ufrgs.br/. Acesso em 21 de abril de 2008.

EAD - Escola de Administração. **Missão e Visão do Departamento de Administração**. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/DA/index.htm. Acesso em 20 de abril de 2008.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, 1989.

EL-KHAWAS, E. **El control de calidad em deucación superior: avances recientes dificultades por superar.** Documento eleaborado com El auspicio Del Banco Mundial. Conferencia Mundial sobre La Educación Superior. Paris, 1998.

FERNANDES, B. H. R. **Administração estratégica:** da competência empreendedora à avaliação de desempenho. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA. A.B.H. Novo Aurélio - Séc. XXI- **O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHMANN, A. A. **Implementação de estratégias identificação e análise de problemas.** Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Economia e administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. 190f. São Paulo, FEA/USP, 1987.

FISCHMANN, A. A.; ALMEIDA, M. I. R. De. **Planejamento Estratégico na Pratica**, 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1983. 277p.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: a stakeholder approach**. Boston: Pitman, 1994.

FREEMAN, A. L. e MILES, S. **Stakeholders: theory and practice**. New York: Oxford University Press, 2006.

FURB - Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: http://www.furb.br/ Acesso em: 23 de maio de 2008.

GAETANI, F. SCHWARTZMAN, J. **Avaliação de Cursos de Graduação:** Um modelo de análise. USP: NUPES, 03/1993.

GATTI, B.; ANDRÉ, Marli; FÁVERO, Osmar e CANDU, Vera Maria F. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação,** jan-abr, n. 22, 2003.

GATTI, B. Avaliação Institucional de Universidade. In: STEINER, J. E. e MALNIC, G. (org.). **Ensino Superior: Conceito e Dinâmica.** São Paulo: Edusp, 2006.

GHAURI, P e GRONHAUG, K. **Research methods in business studies:** A practical guide. Harlow, England: Person Education, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILGUN, J. F. A case for case studies in social work research. **Social Work**, v. 39. p. 371-380, 1994.

HAMBRICK, D.C. Some test of the effectiveness and functional attributes of Miles and Snow strategic types. **Academy of Management Journal**, v. 26, n. 1, p. 05-26, 1983.

HARRIS, S. e SUTTON, R. Functions of parting ceremonies in dying organizations. **Academy of Management Journal,** v. 29, p. 5-30, 1986.

HERBERT, T. T.; DERESKY, H. Generic strategies: an empirical investigation of typology validity and strategy content. **Strategic Management Journal**, v.8, p. 135-147, 1987.

HERRIOTT, R. E; e FIRESTONE, W. A. Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. **Educational Research**, v. 12 p. 14-19, 1983.

HIRSCH, A. **Construcción de modelos em el proceso de enseñanza-aprendizaje.** UNAM, 1995.

HITT, M. A.; IRELAND, D. R. HOSKISSON, R. E. **Administração Estratégica: competitividade e globalização.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

HOUSE, E. R. Tendencias em evaluación. **Revista de Educación,** n. 299, 1992.

HUGHES, John. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HUNGER, J. D. WHEELEN, T. L. **Gestão estratégica: princícipos e práticas.** Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores, 2002.

INFOCAPES. Boletim informativo. Brasília: CAPES, v. 4, n. 2 Abril/jun. 1996.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Modelos Institucionais de Ensino Superior. In: EDUCAÇÃO EM DEBATE. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Dados Estatísticos.** Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional. Acesso em 20 maio de 2008.

JARDILINO, J. R. L. Pos-Graduação e Pesquisa: O avanço sustentado. In: MACEDO, A. R. (org.). **O impacto dos Centros Universitários no Esnino Superior Brasileiro 1997-2007.** Brasilia: ANACEU, 2007, p. 173 - 184.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

LAKATOS, E. M. et al. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. - São Paulo: Atlas, 1991.

LARRY, Aft. **Evaluating higher education programs in quality**. Quality Progress. V. 35, n. 10, 2002.

LIMA, Edmilson. Métodos qualitativos em Administração: teorizando a partir de dados sobre processos em uma recente pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2005. 1 CD-ROM.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira,** 2002, v.17, supl. 3, p. 04-06.

MILES, M. B. e HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.** 2ed. Oaks, CA: Sage, 1994.

MILES, M. P; HAZELDINE, M. F e MUNILLA, L. S. The 2003 AACSB Accreditation standards and Implications for Business Faculty: A Short Note**. Journal of Education for Business**, sep/oct, v. 80, n. 1, 2004.

MILES, R.E.; SNOW, C.C. **Organizational strategy, structure and process.** New York: McGraw-Hill, 1978.

MILLER, A.; DESS, G.G. Assessing Porter (1980): model in terms of its generability, accuracy and simplicity. **Journal of Management Studies**, v. 30, n. 4, p. 553-585, july 1993.

MINTZBERG, H. e WATERS, J. Tracking Strategy in an entrepreneurial firm. **Academy of Management Journal,** v. 25, p. 465-499, 1982.

MINTZBERG, Henry, AHLSTRAND, Bruce e LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MINTZBERG, Henry. The strategy concept I**:** five Ps for strategy. **California Management Review**, v. 30, n. 1, fall, 1987.

_____. **Ascensão e queda do planejamento estratégic**o. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **processo da estratégia:** conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MORGAN, D. D. MEIER, R. K. e BIRCH, H. B. Reputation and productivity Among U.S. Public Administration and Public Affairs Programs. **Public Administration Review**, v. 41, November/December, 1981.

NACHMINAS, D. & NASCHMIAS, C. **Research methods in the social sciences**. New York: St. Martin's, 1992.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in highger education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education,** v. 23, n.1/2, 1988.

NEVO, D. Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of literature. In SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. A evolução da concepção e da linha de ação do programa CAPES-COFECUB. **InfoCAPES. Boletim Informativo.** Brasília: CAPES, v. 7, 2000.

O'BUACHALLA, S. Self-regulation and teh emergence of evaluative state: trends in Irish Higher education policy, 1987-1992. **European Journal of Education,** v. 27 n. 1-2, 1992.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico:** conceitos, metodologias, praticas. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PAVANI, Cláudia; DEUTSCHER, José Arnaldo; LÓPES, Santiago Maya. **Plano de negócios:** planejando o sucesso de seu empreendimento. Rio de Janeiro: Lexikon, 1997.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation.** Newbury Park, CA: Sage, 1986.

PHILLIBER, S. G. SCHWAB, M.R. e SAMSLOSS, G. **Social research:** Guides to a decision-making process. Itasca, IL: Peacock, 1980.

PETERSON, M. Avaliação Institucional na educação de nível superior. In: SOUSA, E. C. B e Machado de (org.) **Avaliação Institucional: leituras complementares.** 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, 2000.

POPHAM. W. J. **Educational evaluation.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1975.

_____. **Modern educational measurement.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.

PORTER, Michael E. Generic strategies: toward a comprehensive framework. **Advances in strategic Management**, v. 5, p. 01-67, 1988.

_____. **Estratégia competitiva.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PORTO, G. S. e CASTRO, P. M. R. de. **Políticas públicas de apoio à inovação nacional**. São Paulo, 2008. [prelo].

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento:** os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

QU - Quinnipiac University. **Institutional web page.** Disponível em: http://www.quinnipiac.edu/x1314.xml. Acesso: 10 de maio de 2008a.

_____.**Master of Business Administration**. Disponível em: http://www.quinnipiac.edu/x540.xml. Acesso em 08 de maio de 2008b.

RAMÍREZ, R. Stakeholder analysis and conflict management. In **Cultivating Peace: Conflict and Collaboration in Natural Resource Management**. Daniel Buckles (ed.), IDRC and World Bank Institute, Washington USA, 1999.

REZENDE, Wilson; TACHIZAWA, Takeshy. **Estratégia empresarial:** tendências e desafios. São Paulo: Makron Books, 2000.

RODRIGUES, C. M. C. **Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual:** Um Modelo para as UCGs. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - URFGS. 341 f. Porto Alegre, 2003.

SAMARA, B. S.; BARROS, J. C. de. **Pesquisa de marketing:** conceitos e metodologia. 2. ed. São Paulo: Nakron Books, 1997.

SANT'ANNA, Annibal Parracho. Composição probabilística de critérios na avaliação de cursos. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 40-54, mar. 2005.

SBPC - SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Jornal da Ciência**. Ano XXII, n. 624, 27/06/2008.

SCHWARTZMAN, S. **O contexto Institucional e político da avaliação do ensino superior**. Nucleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. USP: 3/90.

SCHWARTZMAN, Jacques. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior**.** Campinas: Autores Associados, 1997, p.149-150.

SCHWARTZMAN. S. É preciso ir à luta. **Revista Veja (Páginas Amarelas).** São Paulo, v. 41, n. 18, p. 11-15, maio de 2008.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4.ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SJTU - Shanghai Jiao Tong University. **Top 500 World Universities**. Disponível em: http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm. Acesso em 20 de maio de 2008.

SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Avaliação em instituições de ensino superior**. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, 1999.

STAKE, R. E. **Evaluating the arts in education:** a responsive approach. Columbus: Charles E. Merrill, 1975.

STAL, E.; FUJINO, A; Aprimorando as Relações Universidade-Empresa-Governo no Brasil: A Lei de Inovação e a Gestão da Propriedade Intelectual. In: SEMINÁRIO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA, 11. **Anais...,** Salvador-BA, Brasil, ALTEC, 2005.

STECHER, B. M. & DAVIS, W. A. **How to focus an evaluation.** Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1987, p. 40.

STUFFLEBEAM, D. L.; FOLEY, W. J.; GEPHART, W. J.; GUBA, E. G., HAMMOND, R. L; MERRIMAN, H. O. & PROVUS, M. M. **Educational evaluation and decision making.** Itasca: Peacock, 1971.

THAYER, R. WHELAN, R. K. Evaluating graduate Public Administration Programs. **Public Administration Quarterly**, v. 11, n. 2, 1987.

TREGOE B. B.; ZIMMERMAN, J. W. **A estratégia da alta gerência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

UNESCO. **La Educación Superior em El Siglo XXI. Visión y acción.** Conferencia Mundial sobre La Educación Superior. Paris, 1998.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Site institucional.** Disponível em: http://www.ufrgs.br Acesso em: 23 de maio de 2008.

UMASS-University of Massachusetts Amherst. **Institutional web Page.** Disponível em: http://umass.edu/umhome/about/history.html. Acesso em 10 de maio de 2008a.

_____. **General Program Information**. Disponível em: http://www.isenberg.umass.edu/doctoral/Concentrations/. Acesso em 03 de maio de 2008b.

_____. **Mission Statement.** Disponível em: http://www.isenberg.umass.edu/Deans_Welcome/Mission_Statement/. Acesso em 05 maio 2008c.

UNINOVE - Universidade Nove de Julho. **Site institucional.** Disponível em: http://www.uninove.br/. Acesso em: 23 de maio de 2008.

USP - Universidade de São Paulo. Histórico. Disponível em: http://naeg.prg.usp.br/siteprg/prg/historico_usp.phtml. Acesso em 20 de abril de 2008a.

_____. Institucional: A USP. Disponível em: http://www4.usp.br/index.php/a-usp. Acesso em 20 de abril 2008b.

VAN MAANEN, J. **Tales of the Field:** on writing ethnography. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

WIKIPEDIA. **Definição sobre Qualidade.** Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Qualidade. Acesso em 20 de março de 2008.

WILLIS, D. Educational assessment and accountability: a New Zealand case study. **Journal of Education Policy**, v. 7. N. 2, 1992.

WOLYNEC, E. O uso de indicadores de desempenho para a avaliação Institucional.In: DURHAM, Eunice, SCHWARTZMAN, Simon (orgs). **Avaliação do ensino superior.** São Paulo: Edusp, 1992, p.106-112.

WRIGHT, P.; KROLL, M. J. e PARNELL, J. **Administração Estratégica.** São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, R. The case study crisis: Some answers. **Administrative Science Quarterly,** v. 26, p. 58-65, 1981.

_____. **Case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1984.

_____. Evaluation: A singular craft. In REICHARDT, C. & RALLIS, S. **New directions in program evaluation**, p. 71-84. San Francico: Jossey-Bass, 1994.

_____. **Case study research: Design and methods.** 3ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

ZWIEREWICZ, M. **Atributos de Qualidade em Cursos de Pós-Graduação em Administração do Estado de Santa Catarina:** Estudo com a Técnica do Incidente Crítico. 2007, 145 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

ANEXO 1 - RANKING DAS 100 MELHORES UNIVERSIDADES NO MUNDO

World Rank	Institution	Region	Regional Rank	Country	National Rank	Score on Alumni	Score on Award	Score on HiCi	Score on N&S	Score on SCI	Score on Size	Total Score
1	Harvard Univ	Americas	1	USA	1	100	100	100	100	100	73	100
2	Stanford Univ	Americas	2	USA	2	42	78,7	86,1	69,6	70,3	65,7	73,7
3	Univ California - Berkeley	Americas	3	USA	3	72,5	77,1	67,9	72,9	69,2	52,6	71,9
4	Univ Cambridge	Europe	1	UK	1	93,6	91,5	54	58,2	65,4	65,1	71,6
5	Massachusetts Inst Tech (MIT)	Americas	4	USA	4	74,6	80,6	65,9	68,4	61,7	53,4	70,0
6	California Inst Tech	Americas	5	USA	5	55,5	69,1	58,4	67,6	50,3	100	66,4
7	Columbia Univ	Americas	6	USA	6	76	65,7	56,5	54,3	69,6	46,4	63,2
8	Princeton Univ	Americas	7	USA	7	62,3	80,4	59,3	42,9	46,5	58,9	59,5
9	Univ Chicago	Americas	8	USA	8	70,8	80,2	50,8	42,8	54,1	41,3	58,4
10	Univ Oxford	Europe	2	UK	2	60,3	57,9	46,3	52,3	65,4	44,7	56,4
11	Yale Univ	Americas	9	USA	9	50,9	43,6	57,9	57,2	63,2	48,9	55,9
12	Cornell Univ	Americas	10	USA	10	43,6	51,3	54,5	51,4	65,1	39,9	54,3
13	Univ California - Los Angeles	Americas	11	USA	11	25,6	42,8	57,4	49,1	75,9	35,5	52,6
14	Univ California - San Diego	Americas	12	USA	12	16,6	34	59,3	55,5	64,6	46,6	50,4
15	Univ Pennsylvania	Americas	13	USA	13	33,3	34,4	56,9	40,3	70,8	38,7	49,0
16	Univ Washington - Seattle	Americas	14	USA	14	27	31,8	52,4	49	74,1	27,4	48,2
17	Univ Wisconsin - Madison	Americas	15	USA	15	40,3	35,5	52,9	43,1	67,2	28,6	48,0
18	Univ California - San Francisco	Americas	16	USA	16	0	36,8	54	53,7	59,8	46,7	46,8
19	Johns Hopkins Univ	Americas	17	USA	17	48,1	27,8	41,3	50,9	67,9	24,7	46,1
20	Tokyo Univ	Asia/Pac	1	Japan	1	33,8	14,1	41,9	52,7	80,9	34	45,9
21	Univ Michigan - Ann Arbor	Americas	18	USA	18	40,3	0	60,7	40,8	77,1	30,7	44,0
22	Kyoto Univ	Asia/Pac	2	Japan	2	37,2	33,4	38,5	35,1	68,6	30,6	43,1
23	Imperial Coll London	Europe	3	UK	3	19,5	37,4	40,6	39,7	62,2	39,4	43,0
23	Univ Toronto	Americas	19	Canada	1	26,3	19,3	39,2	37,7	77,6	44,4	43,0

25	Univ Coll London	Europe	4	UK	4	28,8	32,2	38,5	42,9	63,2	33,8	42,8
26	Univ Illinois - Urbana Champaign	Americas	20	USA	19	39	36,6	44,5	36,4	57,6	26,2	42,7
27	Swiss Fed Inst Tech - Zurich	Europe	5	Switzerland	1	37,7	36,3	35,5	39,9	38,4	50,5	39,9
28	Washington Univ - St. Louis	Americas	21	USA	20	23,5	26	39,2	43,2	53,4	39,3	39,7
29	Northwestern Univ	Americas	22	USA	21	20,4	18,9	46,9	34,2	57	36,9	38,2
30	New York Univ	Americas	23	USA	22	35,8	24,5	41,3	34,4	53,9	25,9	38,0
30	Rockefeller Univ	Americas	23	USA	22	21,2	58,6	27,7	45,6	23,2	37,8	38,0
32	Duke Univ	Americas	25	USA	24	19,5	0	46,9	43,6	62	39,2	37,4
33	Univ Minnesota - Twin Cities	Americas	26	USA	25	33,8	0	48,6	35,9	67	23,5	37,0
34	Univ Colorado - Boulder	Americas	27	USA	26	15,6	30,8	39,9	38,8	45,7	30	36,6
35	Univ California - Santa Barbara	Americas	28	USA	27	0	35,3	42,6	36,2	42,7	35,1	35,8
36	Univ British Columbia	Americas	29	Canada	2	19,5	18,9	31,4	31	63,1	36,3	35,4
37	Univ Maryland - Coll Park	Americas	30	USA	28	24,3	20	40,6	31,2	53,3	25,9	35,0
38	Univ Texas - Austin	Americas	31	USA	29	20,4	16,7	46,9	28	54,8	21,3	34,4
39	Univ Paris 06	Europe	6	France	1	38,4	23,6	23,4	27,2	54,2	33,5	33,8
39	Univ Texas Southwestern Med Center	Americas	32	USA	30	22,8	33,2	30,6	35,5	38	31,9	33,8
41	Vanderbilt Univ	Americas	33	USA	31	19,5	29,6	31,4	23,8	51	36	33,6
42	Univ Utrecht	Europe	7	Netherlands	1	28,8	20,9	27,7	29,9	56,6	26,6	33,5
43	Pennsylvania State Univ - Univ Park	Americas	34	USA	32	13,2	0	45,1	37,7	58	23,7	32,7
43	Univ California - Davis	Americas	34	USA	32	0	0	46,9	33,1	64,2	30	32,7
45	Univ California - Irvine	Americas	36	USA	34	0	29,4	35,5	28	48,9	32,1	32,5
46	Univ Copenhagen	Europe	8	Denmark	1	28,8	24,2	25,7	25,2	51,4	31,7	32,2
47	Rutgers State Univ - New Brunswick	Americas	37	USA	35	14,4	20	39,9	32,1	44,8	24,2	32,1
48	Univ Manchester	Europe	9	UK	5	25,6	18,9	24,6	28,3	56,9	28,4	32,0
49	Univ Pittsburgh - Pittsburgh	Americas	38	USA	36	23,5	0	39,9	23,6	65,6	28,5	31,9
50	Univ Southern California	Americas	39	USA	37	0	26,8	37,1	23,4	52,7	25,9	31,4

51	Univ Florida	Americas	40	USA	38	21,2	0	37,1	24,8	65,5	26,5	31,1
52	Univ Paris 11	Europe	10	France	2	31,3	39,1	14,8	20,4	44,8	30,8	30,9
53	Karolinska Inst Stockholm	Europe	11	Sweden	1	28,8	27,3	32,3	16,6	47	24,5	30,8
53	Univ Edinburgh	Europe	11	UK	6	21,2	16,7	26,7	34,2	47	29,3	30,8
53	Univ Munich	Europe	11	Germany	1	34,8	22,9	14,8	27,1	51,8	31,1	30,8
56	Tech Univ Munich	Europe	14	Germany	2	40,3	23,6	25,7	20,2	44,4	29,9	30,6
57	Australian Natl Univ	Asia/Pac	3	Australia	1	16,6	12,6	36,3	30	44,7	32,2	30,4
58	Univ North Carolina - Chapel Hill	Americas	41	USA	39	11,8	0	37,8	29,3	60,1	27,7	30,2
58	Univ Zurich	Europe	15	Switzerland	2	11,8	26,8	22,2	28,3	48,4	31,1	30,2
60	Carnegie Mellon Univ	Americas	42	USA	40	32,8	32,8	32,3	12	36,7	31	30,0
61	Ohio State Univ - Columbus	Americas	43	USA	41	16,6	0	41,9	22	61,2	19,8	29,5
62	Univ Bristol	Europe	16	UK	7	10,2	17,9	29,6	26,7	47,3	32,8	29,4
63	McGill Univ	Americas	44	Canada	3	27	0	29,6	24,2	58,7	32,7	29,3
64	Hebrew Univ Jerusalem	Asia/Pac	4	Israel	1	31,1	20	24,6	23,3	43,6	28,2	29,0
65	Univ Heidelberg	Europe	17	Germany	3	18,6	27,2	18,2	22,8	48,7	29	28,9
66	Uppsala Univ	Europe	18	Sweden	2	24,3	32,2	12,8	23,6	49,1	21	28,8
67	Osaka Univ	Asia/Pac	5	Japan	3	11,8	0	24,6	30,4	64	28,5	28,6
68	Purdue Univ - West Lafayette	Americas	45	USA	42	17,6	16,7	29,6	20,9	51,3	20,2	28,3
69	Univ Oslo	Europe	19	Norway	1	24,3	33,4	18,2	16,8	42,5	27,9	28,2
70	Brown Univ	Americas	46	USA	43	17,6	13,6	31,4	28,2	39,9	29,6	28,1
71	Univ Leiden	Europe	20	Netherlands	2	23,5	15,5	28,7	20,9	45,2	28,2	28,0
72	Univ Sheffield	Europe	21	UK	8	22	14,1	22,2	27,8	46	29,5	27,9
73	Univ Helsinki	Europe	22	Finland	1	17,6	17,9	19,6	21,7	52,7	28,9	27,8
74	Univ Arizona	Americas	47	USA	44	0	0	29,6	37,1	54,6	25,7	27,6
75	Univ Rochester	Americas	48	USA	45	31,1	8,9	26,7	21,5	43,1	35,2	27,4
76	Moscow State Univ	Europe	23	Russia	1	51,6	34,2	0	7,5	48,5	31,6	27,1
76	Tohoku Univ	Asia/Pac	6	Japan	4	17,6	0	22,2	23,7	63	28,3	27,1

78	Case Western Reserve Univ	Americas	49	USA	46	38,1	11,5	21	19,6	43	32,2	26,8
79	Univ Melbourne	Asia/Pac	7	Australia	2	14,4	14,1	22,2	18,4	55,1	25	26,6
80	Michigan State Univ	Americas	50	USA	47	11,8	0	36,3	24,6	51	18,4	26,1
81	Univ Nottingham	Europe	24	UK	9	14,4	20	24,6	16,2	44,8	27,3	26,0
82	Univ Basel	Europe	25	Switzerland	3	24,3	17,1	21	22,9	35,6	35,1	25,9
83	Boston Univ	Americas	51	USA	48	14,4	0	30,6	27,1	50,4	17,3	25,5
83	Ecole Normale Super Paris	Europe	26	France	3	48,5	31,6	12,8	16,8	25,8	25,8	25,5
83	King's Coll London	Europe	26	UK	10	15,6	23,1	19,6	15,4	45,1	26,6	25,5
86	Stockholm Univ	Europe	28	Sweden	3	27,6	29,6	16,6	17,2	36,4	19,4	25,3
87	McMaster Univ	Americas	52	Canada	4	15,6	18,9	22,2	14,3	45,4	25,7	25,0
87	Rice Univ	Americas	52	USA	49	20,4	21,9	22,2	22,3	30	29,8	25,0
87	Univ Goettingen	Europe	29	Germany	4	36,3	20	14,8	16,3	39,7	25,2	25,0
90	Indiana Univ - Bloomington	Americas	54	USA	50	13,2	17,9	27,7	20	39,9	18	24,9
91	Texas A&M Univ - Coll Station	Americas	55	USA	51	0	0	33,1	23,6	53,7	20,3	24,8
92	Univ Birmingham	Europe	30	UK	11	23,5	10,9	22,2	15,4	45,3	26,9	24,5
93	Univ Utah	Americas	56	USA	52	0	0	30,6	27,6	47,5	25	24,3
94	Nagoya Univ	Asia/Pac	8	Japan	5	0	14,1	18,2	22,3	50	25	24,1
94	Univ Freiburg	Europe	31	Germany	5	23,5	20,9	16,6	18,9	37,4	23,6	24,1
96	Arizona State Univ - Tempe	Americas	57	USA	53	0	14,1	24,6	26,1	42,7	18,2	24,0
97	Lund Univ	Europe	32	Sweden	4	27,6	0	23,4	19,1	50,7	18	23,9
97	Univ Iowa	Americas	58	USA	54	0	0	34	22,2	49,6	21,1	23,9
99	Tokyo Inst Tech	Asia/Pac	9	Japan	6	15,6	0	22,2	23,9	46,9	30,4	23,8
99	Univ Bonn	Europe	33	Germany	6	18,6	20	14,8	16,9	42,6	24,2	23,8
99	Univ Strasbourg 1	Europe	33	France	4	27,6	22,5	16,6	18,5	32,8	22,9	23,8
102-150	Aarhus Univ	Europe	35-56	Denmark	2	14,4	18,9	7,4	24,3	40,8	23,7	
102-150	Baylor Coll Med	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	16,6	32,5	42,9	25,4	

102-150	Dartmouth Coll	Americas	59-76	USA	55-70	22,8	0	21	22,4	32,1	29	
102-150	Emory Univ	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	28,7	21	48,6	22,2	
102-150	Georgia Inst Tech	Americas	59-76	USA	55-70	15,6	0	24,6	22,3	44,8	27,1	
102-150	Hokkaido Univ	Asia/Pac	10-18	Japan	7	0	0	16,6	16,6	51,5	21,3	
102-150	Mayo Clinic Coll Med	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	25,7	13,7	51,8	26,8	
102-150	Natl Univ Singapore	Asia/Pac	10-18	Singapore	1	0	0	14,8	12,9	57,3	27,3	
102-150	North Carolina State Univ - Raleigh	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	28,7	17,4	43,9	18,8	
102-150	Oregon State Univ	Americas	59-76	USA	55-70	14,4	0	26,7	26,9	37,7	28,5	
102-150	Swiss Fed Inst Tech - Lausanne	Europe	35-56	Switzerland	4	0	0	21	17,5	39,9	40,9	
102-150	Technion Israel Inst Tech	Asia/Pac	10-18	Israel	2	17,6	23,1	14,8	15,1	39,2	23,3	
102-150	Tel Aviv Univ	Asia/Pac	10-18	Israel	2	0	0	24,6	19,1	51,3	27,1	
102-150	Tsukuba Univ	Asia/Pac	10-18	Japan	7	0	20	12,8	9,9	41	20,4	
102-150	Tufts Univ	Americas	59-76	USA	55-70	17,6	16,7	19,6	16,7	37,9	24,8	
102-150	Univ Alberta	Americas	59-76	Canada	5	14,4	0	18,2	16,9	54,5	27,4	
102-150	Univ Amsterdam	Europe	35-56	Netherlands	3	8,3	0	18,2	25,1	48,6	23,1	
102-150	Univ California - Riverside	Americas	59-76	USA	55-70	15,6	0	27,7	27,3	35,8	27,8	
102-150	Univ California - Santa Cruz	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	26,7	29,7	29,3	28,7	
102-150	Univ Frankfurt	Europe	35-56	Germany	7-11	34,3	8,9	19,6	15,5	37,5	23,4	
102-150	Univ Geneva	Europe	35-56	Switzerland	4	27,6	0	21	23,3	35	23,8	
102-150	Univ Georgia	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	26,7	19,3	45	17,8	
102-150	Univ Ghent	Europe	35-56	Belgium	1-4	8,3	15,5	14,8	8,6	49,3	27,4	
102-150	Univ Glasgow	Europe	35-56	UK	12-15	11,8	0	22,2	17,5	42,1	23	
102-150	Univ Groningen	Europe	35-56	Netherlands	3	0	20	14,8	17,5	45,8	20,8	
102-150	Univ Hamburg	Europe	35-56	Germany	7-11	15,6	0	18,2	20	39,2	22	
102-150	Univ Hawaii - Manoa	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	26,7	29	35,3	21,6	
102-150	Univ Illinois - Chicago	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	26,7	15	47,4	21,2	
102-150	Univ Leeds	Europe	35-56	UK	12-15	21,2	0	10,5	26,1	42,2	23,6	

102-150	Univ Leuven	Europe	35-56	Belgium	1-4	0	0	21	16,1	48,5	23,5	
102-150	Univ Libre Bruxelles	Europe	35-56	Belgium	1-4	20,4	18,9	12,8	13,9	31,4	26,4	
102-150	Univ Liverpool	Europe	35-56	UK	12-15	22	15,5	12,8	18,2	40,1	27,2	
102-150	Univ Louvain	Europe	35-56	Belgium	1-4	13,2	13,6	16,6	12,9	41,5	26,6	
102-150	Univ Massachusetts - Amherst	Americas	59-76	USA	55-70	16,6	0	33,1	23	37,8	22,8	
102-150	Univ Massachusetts Med Sch	Americas	59-76	USA	55-70	0	20	14,8	23,9	28,2	20,1	
102-150	Univ Milan	Europe	35-56	Italy	1	21,2	0	18,2	14,1	51	19,8	
102-150	Univ Muenster	Europe	35-56	Germany	7-11	23,5	15,5	12,8	13,7	37,2	21,4	
102-150	Univ Paris 07	Europe	35-56	France	5	17,1	13,8	14,8	19,1	35	20,9	
102-150	Univ Pisa	Europe	35-56	Italy	1	17,6	23,6	14,8	5,9	39,3	18,2	
102-150	Univ Queensland	Asia/Pac	10-18	Australia	3	15,6	0	14,8	21,8	52,7	25,5	
102-150	Univ Roma - La Sapienza	Europe	35-56	Italy	1	15,6	15,5	10,5	17,9	52,6	14,4	
102-150	Univ Sao Paulo	Americas	59-76	Brazil	1	0	0	10,5	13,1	65,3	30,4	
102-150	Univ Sussex	Europe	35-56	UK	12-15	0	22,8	18,2	17,5	27,9	31,1	
102-150	Univ Sydney	Asia/Pac	10-18	Australia	3	18,6	0	19,6	16	55,3	25,3	
102-150	Univ Tuebingen	Europe	35-56	Germany	7-11	27,6	0	16,6	21,2	41,4	23,9	
102-150	Univ Virginia	Americas	59-76	USA	55-70	0	0	31,4	22,2	45,8	23,8	
102-150	Univ Western Australia	Asia/Pac	10-18	Australia	3	16,6	14,1	19,6	11,9	39,4	26,1	
102-150	Univ Wuerzburg	Europe	35-56	Germany	7-11	23,5	8,9	23,4	14,1	37,2	22,5	
102-150	Weizmann Inst Sci	Asia/Pac	10-18	Israel	2	0	0	24,6	30,7	31,1	22,6	

* Lista parcial das 150 melhores.

Fonte: SJTU - Shanghai Jiao Tong University. Top 500 World Universities. Disponível em: ,http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm. acesso em 20 de maio de 2008.

ANEXO 2 - PORTARIA 098: ESCOLHAS DOS COORDENADORES

Portaria nº 98, de 11 de outubro de 2007

Disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins do assessoramento tratado no artigo 3º do Estatuto da CAPES.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo artigo do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 4.631, de 21 de março de 2003, e ouvido o Conselho Superior, **resolve:**

Art. 1º A atuação dos consultores científicos junto à CAPES não estabelece vínculo laboral e abrange a integração dos colegiados superiores da entidade, das comissões, comitês e grupos de trabalho, bem como a participação individual, por convocação *ad hoc*.

Art. 2º A coordenação técnica das atividades dos consultores, no acompanhamento e de avaliação de programas e cursos de mestrado e doutorado e de ações voltadas para o desenvolvimento da pós-graduação nacional, é feita pelo respectivo *coordenador de área,* exceto no caso de linhas de ação e programas que contem com comitês especiais próprios.

Art. 3º O campo de competência de cada *coordenador de área* é definido em conformidade com os seguintes procedimentos:

I - as áreas do conhecimento, para efeito da organização das linhas e programas de ação da CAPES, são agregadas pelo Conselho Superior em número definido de á*reas de avaliação*;

II - cada *área de avaliação* conta com um *coordenador de área* e com um coordenador-adjunto, para a substituição eventual do titular da função*;*

III - cada *coordenador de área* responde pela coordenação das atividades de avaliação correspondentes às áreas de conhecimento que integram a *área de avaliação* para a qual foi designado.

Art. 4º Os Consultores Científicos deverão observar a legislação incidente sobre as respectivas atividades, especialmente:

I - conduzir-se pelos estritos ditames da ética profissional;

II - pronunciar-se com autonomia, impessoalidade e isenção, independentemente de grupo, curso, programa, instituição ou associação a qual integre;

III - zelar pela qualidade, clareza, coerência, precisão e adequada fundamentação técnico-científica dos pareceres e proposições elaborados;

IV - manter o sigilo sobre os estudos que lhe forem confiados e dos que vier a tomar conhecimento, em virtude da condição de colaborador, tendo em vista que a Consultoria Científica exerce função de assessoramento, não lhe competindo tornar públicas as decisões da CAPES.

Art. 5º São atribuições do *coordenador de área*:

I - colaborar no debate e definição da política nacional de desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação dentro da perspectiva mais ampla das necessidades e interesses nacionais e, nesse contexto, do desenvolvimento da pós-graduação em sua área;

II - subsidiar os Diretores da CAPES na seleção de consultores científicos qualificados, observadas as orientações para tal fim estabelecidas;

III - coordenar a atuação das comissões e grupos regulares de consultores correspondentes a seu campo de competência, assegurando o cumprimento das normas em vigência e das recomendações ou resoluções dos colegiados superiores da CAPES;

IV - zelar pela qualidade dos pareceres e proposições apresentados por consultores ou comissões sob sua coordenação para que atendam aos requisitos de clareza, coerência, precisão e adequada fundamentação técnica;

V - apresentar à Diretoria de Avaliação, nos prazos e com os conteúdos básicos fixados, os documentos requeridos para a fundamentação e organização dos processos de avaliação em sua área, de acordo com as normas e instruções para esse fim baixadas;

VI - articular-se regularmente com os demais coordenadores de área e com os representantes de sua grande área e de grandes áreas afins visando a integração e coerência de suas ações;

VII - manter os membros do Conselho Técnico-Científico - CTC que representam sua grande área ou grandes áreas afins devidamente informados sobre questões relativas a processos, propostas ou solicitações vinculadas ao seu campo de competência, para respaldar a atuação destes junto ao referido colegiado.

Art. 6º A função de *coordenador de área* requer de seu titular, além de elevada competência e autonomia intelectual, imprescindíveis para o cumprimento das atribuições tratadas nesta Portaria, habilidades e dedicação especiais tendo em vista os múltiplos desdobramentos de seu papel, que exige uma atuação destacada como:

I - especialista de alto nível, capaz de sinalizar os rumos que a evolução da pesquisa e da pós-graduação na área podem ou mesmo devem tomar e de formular pareceres e proposições que subsidiem as decisões sobre os diferentes programas e linhas de ação;

II - interlocutor da CAPES na identificação, planejamento e execução das ações necessárias para o devido cumprimento das finalidades do órgão, compartilhando a responsabilidade das decisões relativas à sua participação nas ações pertinentes à sua função;

III - articulador do pensamento de diferentes grupos ou tendências, auxiliando na harmonização dos interesses ou particularidades de áreas com a necessidade de definição e cumprimento da política de desenvolvimento da pós-graduação nacional, sempre respeitando as diferenças de posições científicas de qualidade no campo de sua atuação;

IV - coordenador das comissões regulares de avaliação da pós-graduação e de projetos correspondentes aos programas vinculados a seu campo de ação;

V - representante da CAPES junto à comunidade acadêmica para o debate de questões relativas à política de desenvolvimento da pós-graduação nacional e de aspectos relacionados com a concepção e execução dos programas e linhas de ação da agência.

Art. 7º Os *coordenadores de área* e seus respectivos adjuntos são designados pelo Presidente da CAPES para mandatos concomitantes de três anos, admitida uma recondução, no caso de período sucessivo, respeitada a exigência de renovação para cada mandato.

§ 1º Os adjuntos de coordenadores de área são escolhidos pelo Presidente da CAPES, entre os nomes sugeridos pelos respectivos titulares.

§ 2º Ocorrendo vacância na função de *coordenador de área*, o respectivo adjunto será designado para complementar o mandato, cabendo ao novo titular sugerir os nomes para a escolha e designação daquele que exercerá a função de adjunto.

Art. 8º Os *coordenadores de área* são escolhidos pelo Presidente da CAPES dentre os nomes das listas tríplices apresentadas pelo Conselho Superior.

§ 1º Para a formação das listas tríplices, a CAPES realizará consultas a cursos ou programas de pós-graduação e associações e sociedades científicas.

§ 2º Excepcionalmente, poderá constar da lista tríplice definida pelo Conselho Superior nome de consultor não incluído na lista de indicados na consulta supramencionada.

Art. 9º Participam do processo de consulta para a identificação dos nomes que comporão as listas de indicados para a função de *coordenador de área* os cursos ou programas de pós-graduação da respectiva área e as associações e sociedades científicas e de pós-graduação, de âmbito nacional, conforme calendário anexo.

§1º As indicações serão feitas exclusivamente através *home page* da CAPES: www.CAPES.gov.br/avaliacao/indicacaocoordenadores.html.

§2º Os cursos, programas ou associações e sociedades poderão, no prazo e forma estipulados pela CAPES, apresentar lista com o mínimo de três e o máximo de cinco nomes indicados para a função, que atendam as seguintes exigências:

a) desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa junto a programas e cursos de pós-graduação;

b) capacidade de liderança e excelência acadêmica, considerada a qualidade, a originalidade e a densidade científica de suas respectivas obras;

c) competência e autonomia intelectual requeridas para o desempenho da função;

d) disposição e disponibilidade para cumprir, junto à CAPES, as atribuições correspondentes à função de *coordenador de área*.

§3º O programa ou curso de pós-graduação não poderá indicar mais de um docente-pesquisador vinculado ao próprio programa ou curso, exceto no caso das sociedades e associações científicas.

§4º Não serão consideradas as indicações de que constem menos de três ou mais de cinco nomes, ou que infrinjam o disposto no parágrafo acima.

Art. 10 Encerrado o processo de consulta, serão adotados pela Diretoria de Avaliação os seguintes procedimentos:

I - apuração dos resultados e exclusão dos nomes que não atendam às condições de participação;

II - composição das listas de nomes sugeridos na consulta, apresentados em ordem decrescente segundo o número de indicações recebidas, com as seguintes informações: nome do indicado, número de indicações, instituição a que se vincula, unidade da federação em que esta se situa, informação sobre o exercício anterior da função de coordenador ou representante de área;

III - encaminhamento das listas ao Conselho Superior, instruídas com resumo dos currículos dos indicados.

Art. 11 Na composição das listas tríplices de indicados pelo Conselho Superior e na escolha e designação pelo Presidente da CAPES dos coordenadores de área, serão observados os seguintes critérios:

I - atendimento pelos indicados das exigências estabelecidas para o desenvolvimento da função:

a) desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação;

b) liderança e excelência acadêmica, considerada a qualidade, originalidade e densidade científica de sua obra;

c) competência e autonomia intelectual;

d) disposição e disponibilidade para prestar esse tipo de colaboração à CAPES;

e) distribuição da representação entre instituições e regiões do país;

f) renovação da participação da comunidade acadêmica junto à CAPES.

Art. 12 Revoga-se a Portaria nº. 84, de 26 de outubro de 2004.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO 3 - CURSOS CREDENCIADOS ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
ADMINISTRAÇÃO	UFBA	BA	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFBA	BA	-	-	5
ADMINISTRAÇÃO	UECE	CE	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNB	DF	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIEURO	DF	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFES	ES	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFMG	MG	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFV	MG	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFLA	MG	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFU	MG	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/MG	MG	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	PUC/MG	MG	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	FUMEC	MG	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	FEAD	MG	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	FPL	MG	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	FNH	MG	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFMS	MS	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPB/J.P.	PB	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPE	PE	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UFPR	PR	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/PR	PR	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	UNICENP	PR	3	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRJ	RJ	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	FGV/RJ	RJ	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO	FGV/RJ	RJ	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	IBMEC	RJ	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNIGRANRIO	RJ	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRN	RN	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UNP	RN	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNIR	RO	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRGS	RS	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO	UFRGS	RS	-	-	5
ADMINISTRAÇÃO	UFSM	RS	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNISINOS	RS	5	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UCS	RS	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UFSC	SC	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	UDESC	SC	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNIVALI	SC	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	FURB	SC	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNISUL	SC	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	USP	SP	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO	PUC/SP	SP	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIMEP	SP	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO	UMESP	SP	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	FEI	SP	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNIP	SP	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO	UNINOVE	SP	4	4	-
ADMINISTRAÇÃO	IMES	SP	3	-	-

ADMINISTRAÇÃO	IBMEC	SP	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO	UNISAL	SP	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO - UEM/UEL	UEM	PR	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UFC	CE	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UNIFOR	CE	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FUCAPE	ES	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PUC-RIO	RJ	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PUC-RIO	RJ	-	-	5
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FGV/SP	SP	6	6	-
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FGV/SP	SP	-	-	5
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UPM	SP	5	5	-
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES	USP/RP	SP	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL	UNESA	RJ	-	-	3
ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL	UFRPE	PE	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS	PUC/RS	RS	-	-	4
ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS	PUC/RS	RS	4	-	-
ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA	UNIFACS	BA	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	FJP	MG	3	-	-
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO	FGV/SP	SP	5	5	-
ATUÁRIA	PUC-RIO	RJ	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FUCAPE	ES	-	-	4
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFMG	MG	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFPE	PE	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFRJ	RJ	4	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UERJ	RJ	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNISINOS	RS	4	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FURB	SC	3	4	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UPM	SP	-	-	4
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNIFECAP	SP	3	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS	PUC/SP	SP	3	-	-
CONTABILIDADE	UFBA	BA	3	-	-
CONTABILIDADE	UFPR	PR	3	-	-
CONTABILIDADE	UFSC	SC	3	-	-
CONTABILIDADE - UNB - UFPB - UFRN	UNB	DF	4	4	-
CONTABILIDADE E CONTROLADORIA	UFAM	AM	-	-	3
CONTROLADORIA	UFC	CE	-	-	3
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP	SP	5	5	-
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP/RP	SP	3	-	-
GESTÃO DE NEGÓCIOS	UNISANTOS	SP	3	-	-
GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL	FESP/UPE	PE	-	-	3
GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS	UFRRJ	RJ	-	-	3
GESTÃO EMPRESARIAL	FBV	PE	-	-	3
GESTÃO SOCIAL E TRABALHO	UNB	DF	-	-	4

Fonte: CAPES. Relação de Cursos Reconhecidos e Recomendados. Disponível em http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=60200006&descricaoArea=CI%CANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS+&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=ADMINISTRA%C7%C3O%2C+CI%CANCIAS+CONT%C1BEIS+E+TURISMO. Acesso em 20 maio de 2008.

ANEXO 4 - PORTARIA 068: CATEGORIA DE DOCENTES

M I N I S T É R I O D A E D U C A Ç Ã O
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004

Define, para efeitos da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 20, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto n.º 4.631, de 21 de março de 2003, e considerando as prescrições da Portaria n° 2.264, de 19 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação, e o que foi recomendado pelo Conselho Técnico e Científico da CAPES na reunião de 20 de maio de 2004, resolve:

Art. 1º Para efeito da avaliação da pós-graduação nacional realizada pela CAPES, o corpo docente dos programas desse nível de ensino é composto por três categorias de docentes:

I - ***docentes permanentes***, constituindo o núcleo principal de docentes do programa;

II - ***docentes visitantes;***

III - ***docentes colaboradores***.

Art. 2º Integram a categoria de ***docentes permanentes*** os docentes assim enquadrados pelo programa e que atendam a todos os seguintes pré-requisitos:

I - desenvolvam atividades de ensino - na pós-graduação e/ou graduação;

II - participem de projeto de pesquisa do programa;

III - orientem alunos de mestrado ou doutorado do programa, sendo devidamente credenciados como orientador pela instância para esse fim considerada competente pela instituição;

IV - tenham vínculo funcional com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas ou instituições, se enquadrem em uma das seguintes condições especiais:

a) recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;

b) na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do programa;

c) tenham sido cedidos, por convênio formal, para atuar como docente do programa.

V - mantenham regime de dedicação integral à instituição - caracterizada pela prestação de quarenta horas semanais de trabalho - admitindo-se que parte não majoritária desses docentes tenha regime de dedicação parcial, dentro do disciplinado pelo § 2º deste artigo.

§ 1º A critério do programa, enquadrar-se-á como *docente permanente* o docente que não atender ao estabelecido pelo inciso I do caput deste artigo devido à não-programação de disciplina sob sua responsabilidade ou ao seu afastamento para a realização de *estágio pós-doutoral, estágio sênior* ou atividade relevante em Educação,

Ciência e Tecnologia, desde que atendidos todos os demais requisitos fixados por este artigo para tal enquadramento.

§ 2º Competirá a cada área de avaliação ou grande área, dentro dos parâmetros definidos como aceitáveis pelo Conselho Técnico e Científico e consideradas suas especificidades e as dos programa em análise, estabelecer:

I - o percentual máximo de docentes permanentes que pode corresponder a profissionais enquadrados nas condições especiais previstas pelas alíneas a, b e c do inciso IV do caput deste artigo, ou outro referencial que atenda a essa finalidade;

II - o percentual mínimo de docentes permanentes que deverá ter regime de dedicação integral à instituição;

III - sob que condições ou dentro de quais limites poderá ser aceita a participação de docentes permanentes de mais de um programa, vinculado à própria ou a outra instituição.

§ 3º A estabilidade de docentes permanentes do programa será objeto de acompanhamento e avaliação sistemáticos pela CAPES, sendo requerido das instituições justificar as ocorrências de credenciamentos e descredenciamentos de integrantes dessa categoria verificadas de um ano para outro.

Art. 3º Integram a categoria de ***docentes visitantes*** os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional com outras instituições que sejam liberados das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborarem, por um **período contínuo de tempo** e em regime de **dedicação integral**, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa, permitindo-se que atuem como orientadores e em atividades de extensão.

Parágrafo único. Enquadram-se como visitantes os docentes que atendam ao estabelecido no *caput* deste artigo e tenham sua atuação no programa viabilizada por contrato de trabalho por tempo determinado com a instituição ou por bolsa concedida, para esse fim, por essa instituição ou por agência de fomento.

Art. 4º Integram a categoria de ***docentes colaboradores*** os demais membros do corpo docente do programa que não atendam a todos os requisitos para serem enquadrados como ***docentes permanentes*** ou como ***visitantes*** mas participem **de forma sistemática** do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente do fato de possuírem ou não vínculo com a instituição.

§ 1º O desempenho de atividades esporádicas como conferencista, membro de banca de exame ou co-autor de trabalhos não caracteriza um profissional como integrante do corpo docente do programa, não podendo, pois, os mesmos serem enquadrados como *docentes colaboradores*: informações sobre tais formas de participações eventuais deverão compor referência complementar para a análise da atuação do programa.

§ 2º A produção científica de ***docentes c*olaboradores** pode ser incluída como produção do programa apenas quando relativa a atividade nele efetivamente desenvolvida.

Art. 5º A Diretoria de Avaliação, com o apoio da Diretoria de Administração no que diz respeito aos recursos de informática a serem mobilizados, adotará as providências necessárias para o ajustamento ao estabelecido por esta Portaria do sistema de coleta e tratamento de dados sobre a pós-graduação, tendo em vista a composição, fornecimento e divulgação dos relatórios com as informações que fundamentarão a avaliação dos programas e das propostas de cursos desse nível de ensino.

Art. 6º A aplicação do estabelecido por esta Portaria a programas cuja atuação se fundamente em modalidades de associação ou cooperação entre instituições será objeto de regulamentação específica, a ser editada pela CAPES.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua divulgação no Diário Oficial da União, não se aplicando à Avaliação Trienal 2004, que se refere às atividades correspondentes ao triênio 2001-2003.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO 5 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NO TRIÊNIO 2004 -2006

Áreas:	Proposta do Programa	Corpo Docente	Corpo Discente, Teses e Dissertações	Produção Intelectual	Inserção Social
Administração, Ciências Contábeis e Turismo (cursos acadêmicos)	Qualitativa	30%	25%	35%	10%
Antropologia e Arqueologia	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Arquitetura e Urbanismo (engloba programas em design)	Qualitativa	30%	25%	35%	10%
Artes/Música	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Astronomia/Física	Qualitativa	MB / F	MB / F	MB / F	MB / F
Ciência Política e Relações Internacionais	Ponderação	Ponderação	Ponderação	Ponderação	Ponderação
Grande área Ciências Agrárias (Ciências Agrárias I, Zootecnia e Recursos Pesqueiros, Medicina Veterinária e Ciência e Tecnologia de Alimentos)	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Ciências Biológicas I	Ponderação	Ponderação	Ponderação	Ponderação	Ponderação
Ciências Biológicas II	Qualitativa	20%	-	30%	-
Ciências Biológicas III	-	Ponderação	Ponderação	Ponderação	-
Ciências da Saúde/Grande Área (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina I, Medicina II, Medicina III, Odontologia e Saúde Coletiva)	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Ciências e Tecnologia de Alimentos	Qualitativa	30%	30%	30%	30%
Ciências Sociais Aplicadas I (Comunicação/Ciência da Informação/Museologia)	Qualitativa	Qualitativa	Qualitativa	Qualitativa	Qualitativa
Direito	Qualitativa	30%	30%	30%	10
Ecologia/Meio Ambiente	Qualitativa	20%	35%	30%	-
Educação	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Engenharias I	Qualitativa	25%	30%	35%	10%
Engenharias II	Qualitativa	25%	30%	35%	10%
Engenharias III	Qualitativa	25%	30%	35%	10%
Engenharias IV	Qualitativa	25%	30%	35%	10%
Ensino de Ciências e Matemática	Qualitativa	Ponderação	Ponderação	Ponderação	-
Filosofia/Teologia:subcomissão Teologia	Qualitativa	Ponderação	-	Ponderação	-
Filosofia/Teologia:subcomissão Filosofia	Qualitativa	Ponderação	-	Ponderação	-
Geociências	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Geografia	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
História	Ponderação	Ponderação	Ponderação	Ponderação	Qualitativa
Letras/Lingüística	15%	25%	30%	30%	Somente nível 6 e 7
Matemática/Probabilidade e	Qualitativa	MB / F	MB / F	MB / F	MB / F

Estatística					
Planejamento Urbano-Regional e Demografia	Qualitativa	30%	25%	35%	10%
Psicologia	Qualitativa	30%	30%	30%	10%
Química	Qualitativa	25%	35%	30%	10%
Serviço Social	Qualitativa	30%	25%	35%	10%
Sociologia	Quantitativa	Quantitativa	Quantitativa	Quantitativa	Quantitativa
Zootecnia e Recursos Pesqueiros	Qualitativa	30%	30%	30%	10%

Ponderação = "Relatos circunstanciados de caráter qualitativo e Quantitativo.

MB = Muito Bom

F = Fraco

Fonte: CAMPANARIO, M. A.; MACEDO, D. L; FARIA, S. G. S. Pós-Graduação: O avanço sustentado. In: MACEDO, A. R. (org.). O impacto dos Centros Universitários no Esnino Superior Brasileiro 1997-2007. Brasilia: ANACEU, 2007, 161 - 172.

ANEXO 6 - CURSOS CREDENCIADOS PELA AACSB

Web Site	Member Profile	Schools Accredited in Business - ordered by name
*	*	Abilene Christian University (United States - Texas)
*	*	Adelphi University (United States - New York)
*	*	Adolfo Ibanez University (Chile)
*	*	The University of Akron (United States - Ohio)
*	*	The University of Alabama (United States - Alabama)
*	*	University of Alabama at Birmingham (United States - Alabama)
*	*	University of Alabama in Huntsville (United States - Alabama)
*	*	University of Alaska Anchorage (United States - Alaska)
*	*	University of Alaska Fairbanks (United States - Alaska)
*	*	University at Albany, State University of New York (United States - New York)
*	*	University of Alberta (Canada - Alberta)
*	*	Alfred University (United States - New York)
*	*	American University (United States - D.C.)
*	*	The American University in Cairo (Egypt)
		Universiteit Antwerpen (Belgium)
*	*	Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen
*	*	Universiteit Antwerpen Management School
*	*	Appalachian State University (United States - North Carolina)
*	*	The University of Arizona (United States - Arizona)
*	*	Arizona State University (United States - Arizona)
*	*	Arizona State University-West (United States - Arizona)
*	*	University of Arkansas (United States - Arkansas)
*	*	University of Arkansas at Little Rock (United States - Arkansas)
*	*	Arkansas State University (United States - Arkansas)
*	*	Arkansas Tech University (United States - Arkansas)
*	*	Ashridge (United Kingdom)
*	*	Asian Institute of Management (Philippines)
*	*	Aston University (United Kingdom)
*	*	Auburn University (United States - Alabama)
*	*	Auburn University Montgomery (United States - Alabama)
*	*	The University of Auckland (New Zealand)
*	*	Audencia Nantes.School of Management (France)
*	*	Augusta State University (United States - Georgia)
*	*	Austral University (Argentina)
*	*	Australian Graduate School of Management (Australia)
*	*	Babson College (United States - Massachusetts)
*	*	Ball State University (United States - Indiana)
*	*	University of Baltimore (United States - Maryland)
*	*	Barry University (United States - Florida)
*	*	Baruch College-The City University of New York (United States - New York)
*	*	Baylor University (United States - Texas)
*	*	Bellarmine University (United States - Kentucky)
*	*	Belmont University (United States - Tennessee)
*	*	Bentley College (United States - Massachusetts)
*	*	Berry College (United States - Georgia)

*	*	Bilkent University (Turkey)
*	*	Binghamton University, State University of New York (United States - New York)
*	*	Birmingham-Southern College (United States - Alabama)
*	*	Bloomsburg University (United States - Pennsylvania)
*	*	Boise State University (United States - Idaho)
*	*	Boston College (United States - Massachusetts)
*	*	Boston University (United States - Massachusetts)
*	*	Bowling Green State University (United States - Ohio)
*	*	Bradley University (United States - Illinois)
*	*	Brandeis University (United States - Massachusetts)
*	*	Brigham Young University (United States - Utah)
*	*	University of British Columbia (Canada - British Columbia)
*	*	Brock University (Canada - Ontario)
*	*	Bryant University (United States - Rhode Island)
*	*	University at Buffalo, State University of New York (United States - New York)
*	*	Butler University (United States - Indiana)
*	*	University of Calgary (Canada - Alberta)
*	*	University of California, Berkeley (United States - California)
*	*	University of California, Davis (United States - California)
*	*	University of California, Irvine (United States - California)
*	*	University of California, Los Angeles (United States - California)
*	*	University of California, Riverside (United States - California)
*	*	California Polytechnic State University, San Luis Obispo (United States - California)
*	*	California State Polytechnic University, Pomona (United States - California)
*	*	California State University, Bakersfield (United States - California)
*	*	California State University, Chico (United States - California)
*	*	California State University, East Bay (United States - California)
*	*	California State University, Fresno (United States - California)
*	*	California State University, Fullerton (United States - California)
*	*	California State University, Long Beach (United States - California)
*	*	California State University, Los Angeles (United States - California)
*	*	California State University, Northridge (United States - California)
*	*	California State University, Sacramento (United States - California)
*	*	California State University, San Bernardino (United States - California)
*	*	California State University, Stanislaus (United States - California)
*	*	Canisius College (United States - New York)
*	*	Carnegie Mellon University (United States - Pennsylvania)
*	*	Case Western Reserve University (United States - Ohio)
*	*	Universidade Católica Portuguesa (Portugal)
*	*	University of Central Arkansas (United States - Arkansas)
*	*	University of Central Florida (United States - Florida)
*	*	Central Michigan University (United States - Michigan)
*	*	University of Central Missouri (United States - Missouri)
*	*	Chapman University (United States - California)
*	*	The University of Chicago (United States - Illinois)
*	*	The Chinese University of Hong Kong (China)

*	*	Christopher Newport University (United States - Virginia)
*	*	University of Cincinnati (United States - Ohio)
*	*	The Citadel (United States - South Carolina)
*	*	City University of Hong Kong (China)
*	*	Claremont Graduate University (United States - California)
*	*	Clarion University of Pennsylvania (United States - Pennsylvania)
*	*	Clark University (United States - Massachusetts)
*	*	Clark Atlanta University (United States - Georgia)
*	*	Clarkson University (United States - New York)
*	*	Clayton State University (United States - Georgia)
*	*	Clemson University (United States - South Carolina)
*	*	Cleveland State University (United States - Ohio)
*	*	Coastal Carolina University (United States - South Carolina)
*	*	College of Charleston (United States - South Carolina)
*	*	The College of New Jersey (United States - New Jersey)
*	*	College of William and Mary (United States - Virginia)
*	*	University of Colorado at Boulder (United States - Colorado)
*	*	University of Colorado at Colorado Springs (United States - Colorado)
*	*	University of Colorado Denver (United States - Colorado)
*	*	Colorado State University (United States - Colorado)
*	*	Colorado State University-Pueblo (United States - Colorado)
*	*	Columbia University (United States - New York)
*	*	Columbus State University (United States - Georgia)
*	*	Concordia University (Canada - Quebec)
*	*	University of Connecticut (United States - Connecticut)
		Cornell University (United States)
*	*	Department of Applied Economics and Management
*	*	S. C. Johnson Graduate School of Management
*	*	School of Hotel Administration
*	*	Cranfield University (United Kingdom)
*	*	Creighton University (United States - Nebraska)
*	*	Dalhousie University (Canada - Nova Scotia)
*	*	Dartmouth College (United States - New Hampshire)
*	*	University of Dayton (United States - Ohio)
*	*	University of Delaware (United States - Delaware)
*	*	Delaware State University (United States - Delaware)
*	*	University of Denver (United States - Colorado)
*	*	DePaul University (United States - Illinois)
*	*	University of Detroit Mercy (United States - Michigan)
*	*	Drake University (United States - Iowa)
*	*	Drexel University (United States - Pennsylvania)
*	*	University College Dublin (Ireland)
*	*	Duke University (United States - North Carolina)
*	*	Duquesne University (United States - Pennsylvania)
*	*	EDHEC Business School, Lille and Nice (France)
*	*	EM LYON (France)

*	*	ESADE (Spain)
*	*	ESCP-EAP European School of Management, Paris/London/Madrid/Berlin/Torino (France)
*	*	ESSEC Business School Paris-Singapore (France)
*	*	East Carolina University (United States - North Carolina)
*	*	East Tennessee State University (United States - Tennessee)
*	*	Eastern Illinois University (United States - Illinois)
*	*	Eastern Kentucky University (United States - Kentucky)
*	*	Eastern Michigan University (United States - Michigan)
*	*	Eastern Washington University (United States - Washington)
*	*	Ecole Superieure de Commerce et de Management (ESCEM) (France)
*	*	Elon University (United States - North Carolina)
*	*	Emory University (United States - Georgia)
*	*	Emporia State University (United States - Kansas)
*	*	Erasmus University Rotterdam (Netherlands)
*	*	University of Evansville (United States - Indiana)
*	*	Fairfield University (United States - Connecticut)
*	*	Fairleigh Dickinson University (United States - New Jersey)
*	*	Fayetteville State University (United States - North Carolina)
*	*	University of Florida (United States - Florida)
*	*	Florida Atlantic University (United States - Florida)
*	*	Florida Gulf Coast University (United States - Florida)
*	*	Florida International University (United States - Florida)
*	*	Florida State University (United States - Florida)
*	*	Fordham University (United States - New York)
*	*	Fort Lewis College (United States - Colorado)
*	*	Francis Marion University (United States - South Carolina)
*	*	Frostburg State University (United States - Maryland)
*	*	Fu Jen Catholic University (Chinese Taipei)
*	*	Fundacao Getulio Vargas, São Paulo (Brazil)
*	*	George Mason University (United States - Virginia)
*	*	The George Washington University (United States - D.C.)
*	*	Georgetown University (United States - D.C.)
*	*	University of Georgia (United States - Georgia)
*	*	Georgia College & State University (United States - Georgia)
*	*	Georgia Institute of Technology (United States - Georgia)
*	*	Georgia Southern University (United States - Georgia)
*	*	Georgia State University (United States - Georgia)
*	*	University of Glasgow (United Kingdom)
*	*	Gonzaga University (United States - Washington)
*	*	Grambling State University (United States - Louisiana)
*	*	Grand Valley State University (United States - Michigan)
*	*	Grenoble Ecole de Management (France)
*	*	Groupe ESC Clermont (France)
*	*	HEC Montréal (Canada - Quebec)
*	*	HEC School of Management, Paris (France)
*	*	HHL - Leipzig Graduate School of Management (Germany)

*	*	University of Hartford (United States - Connecticut)
*	*	Harvard University (United States - Massachusetts)
*	*	University of Hawaii at Hilo (United States - Hawaii)
*	*	University of Hawaii at Manoa (United States - Hawaii)
*	*	Helsinki School of Economics (Finland)
*	*	Henderson State University (United States - Arkansas)
*	*	Henley Management College (United Kingdom)
*	*	Hofstra University (United States - New York)
*	*	The Hong Kong University of Science and Technology (China)
*	*	University of Houston (United States - Texas)
*	*	University of Houston-Clear Lake (United States - Texas)
*	*	University of Houston-Downtown (United States - Texas)
*	*	University of Houston-Victoria (United States - Texas)
*	*	Howard University (United States - D.C.)
*	*	IMD, International Institute for Management (Switzerland)
*	*	INCAE (Costa Rica)
*	*	INSEAD-France and Singapore (France)
*	*	University of Idaho (United States - Idaho)
*	*	Idaho State University (United States - Idaho)
*	*	University of Illinois at Chicago (United States - Illinois)
*	*	University of Illinois at Springfield (United States - Illinois)
*	*	University of Illinois at Urbana-Champaign (United States - Illinois)
*	*	Illinois Institute of Technology (United States - Illinois)
*	*	Illinois State University (United States - Illinois)
*	*	Indiana University, Bloomington/Indianapolis (United States - Indiana)
*	*	Indiana University Kokomo (United States - Indiana)
*	*	Indiana University Northwest (United States - Indiana)
*	*	Indiana University of Pennsylvania (United States - Pennsylvania)
*	*	Indiana University-Purdue University Fort Wayne (United States - Indiana)
*	*	Indiana University South Bend (United States - Indiana)
*	*	Indiana University Southeast (United States - Indiana)
*	*	Indiana State University (United States - Indiana)
*	*	Institut Quimic de Sarria (Spain)
*	*	Instituto de Empresa (IE) Business School (Spain)
*	*	Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA) (Venezuela)
*	*	Instituto Panamericano de Alta Direccion de Empresa (IPADE) (Mexico)
*	*	Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) (Mexico)
*	*	Instituto Tecnologico y de Estudios Superiores de Monterrey - Campus Monterrey (Mexico)
*	*	Iona College (United States - New York)
*	*	The University of Iowa (United States - Iowa)
*	*	Iowa State University (United States - Iowa)
*	*	Ithaca College (United States - New York)
*	*	Jackson State University (United States - Mississippi)
*	*	Jacksonville State University (United States - Alabama)
*	*	James Madison University (United States - Virginia)
*	*	Johann Wolfgang Goethe-Universitaet Frankfurt am Main (Germany)

*	*	John Carroll University (United States - Ohio)
*	*	University of Kansas (United States - Kansas)
*	*	Kansas State University (United States - Kansas)
*	*	Keio University (Japan)
*	*	Kennesaw State University (United States - Georgia)
*	*	Kent State University (United States - Ohio)
*	*	University of Kentucky (United States - Kentucky)
*	*	King Fahd University of Petroleum and Minerals (Saudi Arabia)
*	*	King's College (United States - Pennsylvania)
*	*	Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST) (Korea, South)
*	*	Korea University (Korea, South)
*	*	Kuwait University (Kuwait)
*	*	Lamar University (United States - Texas)
*	*	Lancaster University (United Kingdom)
*	*	Lander University (United States - South Carolina)
*	*	LaSalle University (United States - Pennsylvania)
*	*	Université Laval (Canada - Quebec)
*	*	Lehigh University (United States - Pennsylvania)
*	*	London Business School (United Kingdom)
*	*	Long Island University - C.W. Post Campus (United States - New York)
*	*	Longwood University (United States - Virginia)
*	*	University of Louisiana at Lafayette (United States - Louisiana)
*	*	University of Louisiana at Monroe (United States - Louisiana)
*	*	Louisiana State University (United States - Louisiana)
*	*	Louisiana State University in Shreveport (United States - Louisiana)
*	*	Louisiana Tech University (United States - Louisiana)
*	*	University of Louisville (United States - Kentucky)
*	*	Loyola University Chicago (United States - Illinois)
*	*	Loyola University New Orleans (United States - Louisiana)
*	*	Loyola College in Maryland (United States - Maryland)
*	*	Loyola Marymount University (United States - California)
*	*	Universiteit Maastricht (Netherlands)
*	*	University of Maine (United States - Maine)
*	*	The University of Manchester (United Kingdom)
*	*	Manhattan College (United States - New York)
*	*	University of Manitoba (Canada - Manitoba)
*	*	Universitaet Mannheim (Germany)
*	*	Marist College (United States - New York)
*	*	Marquette University (United States - Wisconsin)
*	*	Marshall University (United States - West Virginia)
*	*	University of Maryland (United States - Maryland)
*	*	University of Massachusetts, Amherst (United States - Massachusetts)
*	*	University of Massachusetts Boston (United States - Massachusetts)
*	*	University of Massachusetts-Dartmouth (United States - Massachusetts)
*	*	University of Massachusetts-Lowell (United States - Massachusetts)
*	*	Massachusetts Institute of Technology (United States - Massachusetts)

*	*	McMaster University (Canada - Ontario)
*	*	McNeese State University (United States - Louisiana)
*	*	Memorial University of Newfoundland (Canada - Newfoundland)
*	*	The University of Memphis (United States - Tennessee)
*	*	Mercer University-Macon and Atlanta Campuses (United States - Georgia)
*	*	University of Miami (United States - Florida)
*	*	Miami University (United States - Ohio)
*	*	The University of Michigan (United States - Michigan)
*	*	The University of Michigan-Dearborn (United States - Michigan)
*	*	The University of Michigan-Flint (United States - Michigan)
*	*	Michigan State University (United States - Michigan)
*	*	Michigan Technological University (United States - Michigan)
*	*	Middle Tennessee State University (United States - Tennessee)
*	*	Millsaps College (United States - Mississippi)
*	*	University of Minnesota (United States - Minnesota)
*	*	University of Minnesota Duluth (United States - Minnesota)
*	*	Minnesota State University, Mankato (United States - Minnesota)
*	*	The University of Mississippi (United States - Mississippi)
*	*	Mississippi State University (United States - Mississippi)
*	*	University of Missouri (United States - Missouri)
*	*	University of Missouri-Kansas City (United States - Missouri)
*	*	University of Missouri-St. Louis (United States - Missouri)
*	*	Missouri State University (United States - Missouri)
*	*	Monmouth University (United States - New Jersey)
*	*	The University of Montana (United States - Montana)
*	*	Montana State University (United States - Montana)
*	*	Montclair State University (United States - New Jersey)
*	*	Monterey Institute of International Studies (United States - California)
*	*	University of Montevallo (United States - Alabama)
*	*	Morehead State University (United States - Kentucky)
*	*	Morehouse College (United States - Georgia)
*	*	Morgan State University (United States - Maryland)
*	*	Murray State University (United States - Kentucky)
*	*	Nagoya University of Commerce and Business (Japan)
*	*	Nanyang Technological University (Singapore)
*	*	National Chengchi University (Chinese Taipei)
*	*	National Chiao-Tung University (Chinese Taipei)
*	*	National Sun Yat-sen University (Chinese Taipei)
*	*	National University of Singapore (Singapore)
*	*	Naval Postgraduate School (United States - California)
*	*	University of Nebraska at Kearney (United States - Nebraska)
*	*	University of Nebraska-Lincoln (United States - Nebraska)
*	*	University of Nebraska at Omaha (United States - Nebraska)
*	*	University of Nevada, Las Vegas (United States - Nevada)
*	*	University of Nevada, Reno (United States - Nevada)
*	*	University of New Hampshire (United States - New Hampshire)

*	*	New Jersey Institute of Technology (United States - New Jersey)
*	*	The University of New Mexico (United States - New Mexico)
*	*	New Mexico State University (United States - New Mexico)
*	*	University of New Orleans (United States - Louisiana)
*	*	New York University (United States - New York)
*	*	Niagara University (United States - New York)
*	*	Nicholls State University (United States - Louisiana)
*	*	Norfolk State University (United States - Virginia)
*	*	The University of North Carolina at Asheville (United States - North Carolina)
*	*	The University of North Carolina at Chapel Hill (United States - North Carolina)
*	*	The University of North Carolina at Charlotte (United States - North Carolina)
*	*	The University of North Carolina at Greensboro (United States - North Carolina)
*	*	University of North Carolina Wilmington (United States - North Carolina)
*	*	North Carolina A&T State University (United States - North Carolina)
*	*	North Carolina Central University (United States - North Carolina)
*	*	North Carolina State University (United States - North Carolina)
*	*	The University of North Dakota (United States - North Dakota)
*	*	North Dakota State University (United States - North Dakota)
*	*	University of North Florida (United States - Florida)
*	*	North Georgia College & State University (United States - Georgia)
*	*	University of North Texas (United States - Texas)
*	*	Northeastern University (United States - Massachusetts)
*	*	Northern Arizona University (United States - Arizona)
*	*	University of Northern Colorado (United States - Colorado)
*	*	Northern Illinois University (United States - Illinois)
*	*	University of Northern Iowa (United States - Iowa)
*	*	Northern Kentucky University (United States - Kentucky)
*	*	Northern Michigan University (United States - Michigan)
*	*	Northwestern State University of Louisiana (United States - Louisiana)
*	*	Northwestern University (United States - Illinois)
*	*	University of Notre Dame (United States - Indiana)
*	*	Oakland University (United States - Michigan)
*	*	Ohio Northern University (United States - Ohio)
*	*	The Ohio State University (United States - Ohio)
*	*	Ohio University (United States - Ohio)
*	*	University of Oklahoma (United States - Oklahoma)
*	*	Oklahoma State University (United States - Oklahoma)
*	*	Old Dominion University (United States - Virginia)
*	*	The Open University (United Kingdom)
*	*	University of Oregon (United States - Oregon)
*	*	Oregon State University (United States - Oregon)
*	*	University of Otago (New Zealand)
*	*	University of Ottawa (Canada - Ontario)
*	*	Ouachita Baptist University (United States - Arkansas)
*	*	Pace University (United States - New York)
*	*	University of the Pacific (United States - California)

*	*	Pacific Lutheran University (United States - Washington)
*	*	University of Pennsylvania (United States - Pennsylvania)
*	*	The Pennsylvania State University (United States - Pennsylvania)
*	*	The Pennsylvania State University at Erie, The Behrend College (United States - Pennsylvania)
*	*	The Pennsylvania State University at Harrisburg (United States - Pennsylvania)
*	*	The Pennsylvania State University Great Valley School of Graduate Professional Studies (United States - Pennsylvania)
*	*	Pepperdine University (United States - California)
*	*	Pittsburg State University (United States - Kansas)
*	*	University of Pittsburgh (United States - Pennsylvania)
*	*	Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)
*	*	University of Portland (United States - Oregon)
*	*	Portland State University (United States - Oregon)
*	*	Prairie View A&M University (United States - Texas)
*	*	Purdue University (United States - Indiana)
*	*	Queens University of Charlotte (United States - North Carolina)
*	*	Queen's University (Canada - Ontario)
*	*	The University of Queensland (Australia)
*	*	Queensland University of Technology (Australia)
*	*	Quinnipiac University (United States - Connecticut)
*	*	Radford University (United States - Virginia)
*	*	Rensselaer Polytechnic Institute (United States - New York)
*	*	The University of Rhode Island (United States - Rhode Island)
*	*	Rice University (United States - Texas)
*	*	University of Richmond (United States - Virginia)
*	*	Rider University (United States - New Jersey)
*	*	University of Rochester (United States - New York)
*	*	Rochester Institute of Technology (United States - New York)
*	*	Rockhurst University (United States - Missouri)
*	*	Roger Williams University (United States - Rhode Island)
*	*	Rollins College (United States - Florida)
*	*	Rowan University (United States - New Jersey)
*	*	Rutgers-The State University of New Jersey-Camden (United States - New Jersey)
*	*	Rutgers-The State University of New Jersey-Newark/New Brunswick (United States - New Jersey)
*	*	Sacred Heart University (United States - Connecticut)
*	*	Saginaw Valley State University (United States - Michigan)
*	*	St. Bonaventure University (United States - New York)
*	*	St. Cloud State University (United States - Minnesota)
*	*	University of St. Gallen (Switzerland)
*	*	St. John Fisher College (United States - New York)
*	*	St. John's University (United States - New York)
*	*	Saint Joseph's University (United States - Pennsylvania)
*	*	Saint Louis University (United States - Missouri)
*	*	Saint Mary's University (Canada - Nova Scotia)
*	*	St. Mary's University (United States - Texas)

*	*	Salisbury University (United States - Maryland)
*	*	Sam Houston State University (United States - Texas)
*	*	Samford University (United States - Alabama)
*	*	University of San Diego (United States - California)
*	*	San Diego State University (United States - California)
*	*	University of San Francisco (United States - California)
*	*	San Francisco State University (United States - California)
*	*	San Jose State University (United States - California)
*	*	Santa Clara University (United States - California)
*	*	Savannah State University (United States - Georgia)
*	*	University of Scranton (United States - Pennsylvania)
*	*	Seattle University (United States - Washington)
*	*	Seattle Pacific University (United States - Washington)
*	*	Sejong University (Korea, South)
*	*	Seoul National University (Korea, South)
*	*	Seton Hall University (United States - New Jersey)
*	*	Shenandoah University (United States - Virginia)
*	*	Shippensburg University (United States - Pennsylvania)
*	*	Siena College (United States - New York)
*	*	Simon Fraser University (Canada - British Columbia)
*	*	Sonoma State University (United States - California)
*	*	University of South Alabama (United States - Alabama)
*	*	University of South Carolina (United States - South Carolina)
*	*	University of South Carolina Aiken (United States - South Carolina)
*	*	University of South Carolina Upstate (United States - South Carolina)
*	*	South Carolina State University (United States - South Carolina)
*	*	University of South Dakota (United States - South Dakota)
*	*	University of South Florida (United States - Florida)
*	*	University of South Florida St. Petersburg (United States - Florida)
*	*	Southeast Missouri State University (United States - Missouri)
*	*	Southeastern Louisiana University (United States - Louisiana)
*	*	Southern Arkansas University (United States - Arkansas)
*	*	University of Southern California (United States - California)
*	*	Southern Illinois University Carbondale (United States - Illinois)
*	*	Southern Illinois University Edwardsville (United States - Illinois)
*	*	University of Southern Indiana (United States - Indiana)
*	*	University of Southern Maine (United States - Maine)
*	*	Southern Methodist University (United States - Texas)
*	*	University of Southern Mississippi (United States - Mississippi)
*	*	Southern University and A&M College (United States - Louisiana)
*	*	Southern Utah University (United States - Utah)
*	*	Stanford University (United States - California)
*	*	State University of New York College at Brockport (United States - New York)
*	*	State University of New York College at Geneseo (United States - New York)
*	*	State University of New York College at Oswego (United States - New York)
*	*	State University of New York College at Plattsburgh (United States - New York)

*	*	Stephen F. Austin State University (United States - Texas)
*	*	Stetson University (United States - Florida)
*	*	University of Strathclyde (United Kingdom)
*	*	Suffolk University (United States - Massachusetts)
*	*	University of Surrey (United Kingdom)
*	*	Susquehanna University (United States - Pennsylvania)
*	*	The University of Sydney (Australia)
*	*	Syracuse University (United States - New York)
*	*	The University of Tampa (United States - Florida)
*	*	University of Technology, Sydney (Australia)
*	*	Tel Aviv University (Israel)
*	*	Temple University (United States - Pennsylvania)
*	*	University of Tennessee at Chattanooga (United States - Tennessee)
*	*	University of Tennessee at Knoxville (United States - Tennessee)
*	*	University of Tennessee at Martin (United States - Tennessee)
*	*	Tennessee State University (United States - Tennessee)
*	*	Tennessee Technological University (United States - Tennessee)
*	*	The University of Texas at Arlington (United States - Texas)
*	*	The University of Texas at Austin (United States - Texas)
*	*	The University of Texas at Dallas (United States - Texas)
*	*	The University of Texas at El Paso (United States - Texas)
*	*	The University of Texas-Pan American (United States - Texas)
*	*	The University of Texas of the Permian Basin (United States - Texas)
*	*	The University of Texas at San Antonio (United States - Texas)
*	*	The University of Texas at Tyler (United States - Texas)
*	*	Texas A&M University (United States - Texas)
*	*	Texas A&M University-Commerce (United States - Texas)
*	*	Texas A&M University-Corpus Christi (United States - Texas)
*	*	Texas A&M International University (United States - Texas)
*	*	Texas Christian University (United States - Texas)
*	*	Texas Southern University (United States - Texas)
*	*	Texas State University-San Marcos (United States - Texas)
*	*	Texas Tech University (United States - Texas)
*	*	Thunderbird School of Global Management (United States - Arizona)
*	*	Tilburg University (Netherlands)
*	*	University of Toledo (United States - Ohio)
*	*	University of Toronto (Canada - Ontario)
*	*	Toulouse Business School - Groupe ESC Toulouse (France)
*	*	Towson University (United States - Maryland)
*	*	Trinity University (United States - Texas)
*	*	Truman State University (United States - Missouri)
*	*	Tsinghua University (China)
*	*	Tulane University (United States - Louisiana)
*	*	The University of Tulsa (United States - Oklahoma)
*	*	Tuskegee University (United States - Alabama)
*	*	Union Graduate College (United States - New York)

*	*	United Arab Emirates University (UAEU) (United Arab Emirates)
*	*	U.S. Air Force Academy (United States - Colorado)
*	*	U.S. Coast Guard Academy (United States - Connecticut)
*	*	University of Utah (United States - Utah)
*	*	Utah State University (United States - Utah)
*	*	Utah Valley State College (United States - Utah)
*	*	Valdosta State University (United States - Georgia)
*	*	Valparaiso University (United States - Indiana)
*	*	Vanderbilt University (United States - Tennessee)
*	*	University of Vermont (United States - Vermont)
*	*	Villanova University (United States - Pennsylvania)
*	*	University of Virginia-Darden (United States - Virginia)
*	*	University of Virginia-McIntire (United States - Virginia)
*	*	Virginia Commonwealth University (United States - Virginia)
*	*	Virginia Polytechnic Institute and State University (United States - Virginia)
*	*	Virginia State University (United States - Virginia)
*	*	Vlerick Leuven Gent Management School (Belgium)
*	*	The University of Waikato (New Zealand)
*	*	Wake Forest University-Babcock (United States - North Carolina)
*	*	Wake Forest University-Calloway (United States - North Carolina)
*	*	University of Warwick (United Kingdom)
*	*	Washburn University (United States - Kansas)
*	*	University of Washington (United States - Washington)
*	*	Washington University in St. Louis (United States - Missouri)
*	*	Washington and Lee University (United States - Virginia)
*	*	Washington State University (United States - Washington)
*	*	Wayne State University (United States - Michigan)
*	*	Weber State University (United States - Utah)
*	*	West Chester University (United States - Pennsylvania)
*	*	University of West Florida (United States - Florida)
*	*	University of West Georgia (United States - Georgia)
*	*	West Virginia University (United States - West Virginia)
*	*	Western Carolina University (United States - North Carolina)
*	*	Western Illinois University (United States - Illinois)
*	*	Western Kentucky University (United States - Kentucky)
*	*	Western Michigan University (United States - Michigan)
*	*	Western New England College (United States - Massachusetts)
*	*	Western Washington University (United States - Washington)
*	*	Wichita State University (United States - Kansas)
*	*	Widener University (United States - Pennsylvania)
*	*	Wilfrid Laurier University (Canada - Ontario)
*	*	Willamette University (United States - Oregon)
*	*	William Paterson University (United States - New Jersey)
*	*	Winston-Salem State University (United States - North Carolina)
*	*	Winthrop University (United States - South Carolina)
*	*	University of Wisconsin-Eau Claire (United States - Wisconsin)

*	*	University of Wisconsin-La Crosse (United States - Wisconsin)
*	*	University of Wisconsin-Madison (United States - Wisconsin)
*	*	University of Wisconsin-Milwaukee (United States - Wisconsin)
*	*	University of Wisconsin Oshkosh (United States - Wisconsin)
*	*	University of Wisconsin-Parkside (United States - Wisconsin)
*	*	University of Wisconsin-River Falls (United States - Wisconsin)
*	*	University of Wisconsin-Whitewater (United States - Wisconsin)
*	*	Worcester Polytechnic Institute (United States - Massachusetts)
*	*	Wright State University (United States - Ohio)
*	*	University of Wyoming (United States - Wyoming)
*	*	Xavier University (United States - Ohio)
*	*	Yale University (United States - Connecticut)
*	*	Youngstown State University (United States - Ohio)

ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Credenciamento e Recomendação

1 - Necessidade de credenciamento?

2 - Valor do credenciamento para o programa?

3 - Investimento dos recursos financeiros?

4 - Melhorias realizadas para atingir os requisitos do sistema de avaliação?

Planejamento Estratégico

5 - O Programa possui um Plano Estratégico formalmente estabelecido?

6 - O Plano Estratégico é seguido a risca?

7 - Coerência entre a estrutura curricular e a missão do programa?

Corpo Docente

8 - O sistema tem influenciado no processo de contratação de novos docentes?

9 - Administração do fluxo docente (entrada e saída) ao longo da avaliação?

10 - Equilíbrio e a distribuição das atividades (ensino, pesquisa e orientação) entre os docentes?

11 - Ações para melhorar a qualidade e quantidade da produção intelectual dos docentes?

12 - Política para obtenção de recursos das agências de fomento?

Corpo Discente/Egresso

13 - Influência do sistema de avaliação na formação discente?

14 - Quais os mecanismos utilizados pelo programa para incentivar a produção discente?

15 - O programa possui um sistema para acompanhamento discente?

16 - Existe um sistema para acompanhamento do Egresso?

Inserção Social

17 - Ações para aumentar a inserção social?

18 - Como o sistema de avaliação vem influenciando o programa para a internacionalização?

Sistema de Avaliação

19 - Como o programa vê o sistema de classificação/ranking?

20 - Como o processo de avaliação poderia ser melhorado?

21 - A atribuição de conceitos leva em conta os índices de produtividade do programa que dependem do número de docentes permanentes. Isso não força os programas a encolherem? A formação discente não deveria ser levada em consideração?

ANEXO 8 - FICHA DA CAPES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Avaliação de Programas de Pós-Graduação

C A P E S

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

2001

Período: 1998/2001

Área de Avaliação: *Nome da Área*

Programa: *(99999999999P-9) Nome do Programa*

Instituição: *Nome da instituição, sigla, UF*

Cursos			início	Dados disponíveis na coleta de dados	
Mestrado	*Nome do Mestrado*		1990	1996	1997
Doutorado	*Nome do Doutorado*		1990	1996	1997

Comissão de Avaliação - Consultores

Fulano de tal - UFRJ - RJ (Coordenador)

Sicrano de sal - PUC/RJ - RJ

Fulano de tal - USP - SP

Sicrano de sal - UNICAMP - SP

Fulano de tal - UFF - RJ

Sicrano de sal - UFMG - MG Fulano de tal - UFRGS - RS

Sicrano de sal - UFBA - BA

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

QUESITOS

I - Proposta do Programa

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
1. Coerência e consistência da Proposta do Programa	
2. Adequação e abrangência das áreas de concentração	
3. Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa à Proposta do Programa	
4. Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes	
5.	
6.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Adequado; Inadequado.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

II - Corpo docente

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
1. Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	
2. Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa.	
3. Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e 4. Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	
5. Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.	
6.	
7.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

III - Atividades de Pesquisa

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
1. Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.	
2. Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.	
3. Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relaçãoà dimensão e à qualificação do NRD6.	
4. Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.	
5.	
6.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

IV - Atividades de Formação

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
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.	
2. Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.	
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.	
4. Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.	
5.	
6.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

V - Corpo discente

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
1. Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6.	
2. Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.	
3. Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensãodo corpo discente.	
4. Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].	
5.	
6.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

VI - Teses e Dissertações

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
1. Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.	
2. Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.	
3. Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes.	
4. Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos.	
5.	
6.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

VII - Produção Intelectual

a. Síntese da Avaliação

Itens[1)]	Avaliação[2)]
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.	
2. Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.	
3. Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	
4. Autoria ou co-autoria de discentes.	
5.	
6.	
Comissão	

[1)] Os conteúdos dos itens 1 a 4 são fixos. A Comissão pode estabelecer conteúdos para os itens 5 e 6.

[2)] Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

QUALIDADE DOS DADOS E INFORMAÇÕES

a. Qualidade dos dados fornecidos e das informações disponíveis sobre o Programa

Quesitos	Pesos	Coerência[1])	Completude[1)]
I. Proposta do Programa	xxx		
II. Corpo Docente			
III. Atividades de Pesquisa			
IV. Atividades de Formação			
V. Corpo Discente			
VI. Teses e Dissertações			
VII. Produção Intelectual			
Comissão			

[1)] Atributos: Bom, Regular, Deficiente.

b. Apreciação

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

CONCEITO DO PROGRAMA

a. Síntese da avaliação dos quesitos, expressa pelas respectivas Tendências Dominantes.

Quesitos	Pesos	Avaliação da Comissão[1)]
I. Proposta do Programa II. Corpo Docente III. Atividades de Pesquisa IV. Atividades de Formação V. Corpo Discente VI. Teses e Dissertações VII. Produção Intelectual	xxx	
Comissão		

[1)] Exibição dos atributos definidos nos respectivos quesitos.
.

b. Providências adotadas pelo Programa em função das Recomendações da Avaliação anterior.

Quesitos	Providências[1)]
I. Proposta do Programa II. Corpo Docente III. Atividades de Pesquisa IV. Atividades de Formação V. Corpo Discente VI. Teses e Dissertações VII. Produção Intelectual	
Comissão	

[1)] Atributos: Adequadas, Inadequadas, Desnecessárias.

c. Influência de informações constantes no Relatório de Visita ao Programa sobre a síntese da avaliação dos quesitos [item a].

Quesitos	Pesos	Situação[1)]
I. Proposta do Programa xxx II. Corpo Docente III. Atividades de Pesquisa IV. Atividades de Formação	xxx	

V. Corpo Discente VI. Teses e Dissertações VII. Produção Intelectu		
Comissão		

[1)] Atributos: Melhor; Pior; Sem alteração significativa.
.

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

d) Conceito global do Programa, considerando a avaliação dos quesitos, os critérios da Área de Avaliação, a consideração das recomendações da avaliação anterior e o relatório de visita.

Conceito[1)]

1) Escala de conceitos: 1 a 7, em sentido crescente de qualidade. A classificação SA - sem avaliação, é alternativa ao conceito e pode ser atribuída a Programas não avaliados, exclusivamente por ausência ou insuficiência de dados e informações. Neste caso, deve ser Deficiente a avaliação dos ítens coerência e completude dos seus dados e informações.

e. Justificativa

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

SÍNTESE EVOLUTIVA

a. Evolução do Programa, principalmente em relação aos quesitos considerados, levando em conta os
processos anteriores de avaliação e as informações complementares disponíveis.

Quesitos	Pesos	Situação[1)]	Aspecto
I. Quesitos Pesos Situação[1)] Aspecto [2)] II. Proposta do Programa xxx III. Corpo Docente IV. Atividades de Pesquisa V. Atividades de Formação VI. Corpo Discente VII. Teses e Dissertações VIII. Produção Intelectual IX. Tendência da Evolução	xxx		
Comissão			**xxx**

1) Atributos: Melhor; Pior; Sem alteração significativa.

2) Atributos: Forte; Fraco; Inespecífico.

b. Apreciação.

CAPES

Avaliação de
Programas
de Pós-Graduação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1998

COMPLEMENTOS

Atividades em Cursos de Graduação

Atividades de Extensão

Recomendações da Comissão ao Programa

Recomendação de Visita ao Programa

a. A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa.

Recomendação da Visita[1)]

1) Opções: S - sim; N - não.

b. Em caso afirmativo, Justificativa

ANEXO 9 - ORIENTAÇÃO PARA OS AVALIADORES

PREENCHIMENTO DA FICHA DE AVALIAÇÃO: ORIENTAÇÕES DESTACADAS

Observações:

- Utilizar o navegador Mozilla Firefox ou Internet Explorer 7.0 ou superior, para maior agilidade.
- Em caso de problema na utilização do aplicativo, pedir ajuda ao técnico que se encontra disponível no corredor.

1. Acesso/Fechamento do Aplicativo:

1.1. Para acessar:

- Login: CPF do usuário
- Senha: mesma utilizada no SadBex/ Planilhas Específicas

1.2. Para iniciar o Preenchimento:

- Acionar, no menu à esquerda, a caixa Preenchimento da Fich a;
- Na aba “Quesitos”, acionar o quesito desejado.

1.3. Para finalizar/fechar:

- Utilizar sempre o botão Logout , disponível no Menu;
- Se não utilizar o botão Logout no encerramento da aplicação, a ficha acessada ficará bloqueada para alterações de outro usuário. O acesso será “somente leitura”

2. Preenchimento da Ficha - Observações Gerais:

1.1. Todos os membros da Comissão têm acesso apenas aos campos relativos aos seguintes itens do menu: a) Preenchimento da Ficha e b) Relatório correspondente à Ficha de Avaliação.

1.2. O Representante de Área tem acesso aos campos relativos aos seguintes itens do menu: a) Preenchimento da Ficha e b) Chancela (que é de acesso e preenchimento exclusivo pelo Representante da Área) e c) todos os Relatórios (Critérios de Avaliação da Área , Ficha de Avaliação e Sistema de Avaliação por etapa).

1.3. Nas abas Quesitos, Qualidade dos Dados e Conceito CA, o campo “Comissão” é restrito à tendência calculada pelo sistema, de acordo com os atributos conferidos aos itens e quesitos de avaliação.

1.4. Todos os campos das abas Quesitos, Qualidade dos Dados e Conceito CA devem, obrigatoriamente, ser preenchidos para que a ficha fique consistente. A aba Complementos será preenchida a critério da área não gerando inconsistência na ficha.

3. Preenchimento do Quesito correspondente à “Atribuição de Nota “6 ou 7”

3.1. O Quesito “Atribuição de nota “6 ou 7” só será habilitado para:

- programa acadêmico;
- com conceito 5 na 1ª etapa da avaliação;
- sinalizado pela Comissão como elegível para a aplicação do Quesito.

3.2. Após marcar, na aba Conceito CA, o check in box indicando que o programa com nota 5 é elegível para a aplicação do Quesito “Atribuição de Notas 6 ou 7”, o usuário deverá retornar à aba Quesitos e avaliar os itens previstos para este caso.

3.3. Após avaliar o Quesito “Atribuição de Notas 6 ou 7”, se o usuário decidir que o programa não possui o perfil para a aplicação do quesito em foco e desmarcar, na aba Conceito CA, o campo que o indicava como “elegível” para esse fim, todas as informações ou apreciações registradas nesse campo serão apagadas, mesmo que já tenham sido salvas.

4. Chancelamento da Avaliação da Área:

4.1. O encerramento do processo de avaliação pela área somente poderá ser feito pelo Representante da Área, pela opção Chancela. Ao acionar o campo, o Representante encerra o processo de avaliação pela Comissão de todos os programas da área. Após a chancela, as Fichas de Avaliação dos programas da área estarão disponíveis apenas para consulta.

4.2. A Chancela da Área só poderá ser realizada se as Fichas de todos os programas da Área estiverem “Consistentes”.