

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Setor de Pós-Graduação

Maria Lucia Indjaian Gomes da Cruz

A avaliação na educação superior : a contribuição da CAPES para o aprimoramento dos programas de pós-graduação stricto sensu de administração

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Prof. Doutor Marcos T. Masetto

SÃO PAULO
2009

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Setor de Pós-Graduação

Banca Examinadora

À

Marie e Ohannes

RESUMO

CRUZ, M. L.I.G. A **avaliação na educação superior : a contribuição da CAPES para o aprimoramento dos programas de pós-graduação stricto sensu de administração**. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

O objetivo deste estudo foi investigar qual a contribuição da Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu , realizada pela CAPES , para o aprimoramento dos Programas de Pós-Graduação da Área de Administração, no período de 1998-2006. A abordagem de pesquisa qualitativa contemplou análise documental, entrevistas e questionários. O universo da pesquisa foi composto pelos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Administração que participaram dos três ciclos de avaliação trienal já realizados : 2001, 2004 e 2007. Foi selecionada uma amostra de cinco programas, sendo quatro de mestrado/doutorado e um de mestrado acadêmico, que aumentaram de nota no período. A partir da análise de dados quantitativos e qualitativos, relativos ao comportamento das notas dos programas; da participação dos quesitos e itens na composição das notas e das apreciações das comissões de avaliação foi possível dizer que a Avaliação Trienal da CAPES, contribuiu, em parte, para o aprimoramento dos programas da amostra no período de 1998-2003. Os dados indicaram ainda que os quesitos contribuíram de maneira diferenciada na composição da nota dos programas com crescimento da participação dos quesitos corpo docente e produção intelectual em detrimento do quesito corpo discente, teses e dissertações. No mesmo período, houve ainda uma concentração em torno do conceito *muito bom* na avaliação dos itens. No entanto, as mesmas considerações não puderam ser feitas para o restante do período em função da mudança nos quesitos e itens avaliados, bem como de seus respectivos pesos. Já com relação às apreciações e recomendações das comissões de avaliação, no sentido de *assegurar ao programa um parecer criterioso sobre os pontos fortes e fracos do programa e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento*, notou-se, para o período em estudo (1998-2006) , uma falta de padronização e/ou clareza na atribuição dos conceitos aos itens , o que, gerou procedimentos diferentes na avaliação dos programas, que podem ter implicado em distorções nas notas. Mais ainda, observou-se que os comentários, na maioria das vezes, apenas repetiam o texto do item avaliado, para justificar o conceito dado e que pouco contribuíram para um parecer criterioso sobre os pontos fortes e fracos do programa e do seu estágio de desenvolvimento.

Palavras-chave : avaliação pós-graduação ; avaliação CAPES ; avaliação externa educação superior

ABSTRACT

CRUZ, M. L.I.G.. **Evaluation of higher education : CAPE'S contribution for the improvement of business school programs.** 2009. Thesis (Doctoral) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

This study's purpose was to investigate which is the contribution of the CAPES'S Triennial Evaluation of Stricto Sensu Post Graduation Program to the improvement of the Programs of Post Graduation in the Business Area between 1998-2006. The research's qualitative side contemplated documental analysis, interviews and questionnaires. The Research's universe consists in the Stricto Sensu's Business School Post Graduation Programs that made part of three Triennial Evaluation Circles that took place in 2001, 2004 and 2007. A selected sample containing five programs – four of which were Master's/PhD's and one that was about academic masters. Those programs had their scores improved in this period. From the analysis of quantitative and qualitative data about the programs' score; the presence of the inquiries and items that composed the scores and the recommendations of the commissions of evaluation it was possible to get to the conclusion that CAPES'S Triennial Evaluation had contributed in part to the improvement of the programs of 1998-2003's sample. The data show that the inquiries contributed in a different way to the composition of the programs's score with the development of the participation of the category *faculty* and *intellectual production* jeopardizing the category *students, theses and dissertations*. In the same period, there was still a concentration among the *very good* category on items's evaluation.

Nevertheless, the same recommendations couldn't be applied on the rest of the period, because there was a change in the inquiries and items valued, as well as their magnitude. The recommendations of the evaluation commissions provided a judicious opinion to the program about its strong and the weak points and a reference about the stage of the development. From this recommendations it was possible to realize that on the period in study (1998-2006) there was a lack of certainty on the allocation of concepts to the items, which caused different procedures on the evaluation of the programs, and that could result in distortions in the scores. Still, it became clear that many times the comments just reproduced the text of the valued item to justify the concept that was given, not providing much of a judicious opinion about the strong and the weak points of the program and its development stage.

Keywords: evaluation post graduation; CAPES evaluation, external evaluation superior education

TABELAS E QUADROS

TABELA Nº	TÍTULO	PAGINA
1	Distribuição de Notas na Avaliação Trienal 2001	78
2	Situação do trabalho dos pós-graduandos	85
3	Motivos para a realização do curso	87
4	Situação de Trabalho após o Curso	88
5	Distribuição das notas por nível de programa na Avaliação Trienal de 2007	92
6	Distribuição das notas nos programas da área de administração no período 1998/2006	93
7	Distribuição das notas por nível de Programa da Área de Administração - Trienal 2001	94
8	Distribuição das notas por nível de Programa da Área de Administração - Trienal 2004	94
9	Distribuição das notas por nível de Programa da Área de Administração - Trienal 2007	94
10	Universo da Pesquisa	101
11	Peso dos quesitos e quantidade de itens por quesito 1998/2006	108
12	Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa – USP	112
13	Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da UFLA	113
14	Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da UFPE	113
15	Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da PUC-PR	113
16	Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da UNISINOS	113
17	Itens que receberam o conceito muito bom	115
18	Percentual de itens para se obter o padrão mínimo de qualidade	118
QUADRO		
1	Perfil da Amostra	109
2	Contribuição dois itens nas notas dos programas (máximo e mínimo)	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.Definição do problema do problema de pesquisa.....	13
2.Delimitação do problema de pesquisa.....	14
3.Justificativa.....	14
4.Metodologia	18

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

1. A avaliação como campo de estudo.....	21
2. Pressupostos da avaliação no campo educacional.....	25
3. A crise na educação superior e os seus desafios.....	34
3.1 . A reforma universitária de 1968.....	39
3.2 . O contexto das reformas educacionais dos anos 1980.....	42

CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

1. Educação superior: finalidades e níveis de programas.....	51
2. Avaliação e regulação na pós-graduação.....	55
3. A sistemática da avaliação da CAPES.....	58
3.1 . A trajetória da CAPES.....	59
3.2 . A avaliação da pós-graduação.....	62
3.3 . A Avaliação Trienal.....	64
3.4 . O olhar externo sobre a avaliação CAPES.....	68
3.5 . Pressupostos da avaliação da pós-graduação no Brasil.....	72

CAPÍTULO III – A ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

1 . Origem da área de administração.....	80
2 . Classificação dos programas de pós-graduação stricto sensu	83
3 . Perfil do mestrando e do doutorando no país	84
4 . Perfil do egresso.....	86
5 . Agências de fomento e concessão de bolsas.....	89
6 . A produção acadêmica docente e discente.....	89
7 . A avaliação trienal na área 1998-2006.....	92

CAPÍTULO IV – PESQUISA DE CAMPO : PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1 . Delimitação do problema de pesquisa.....	99
2 . Universo da pesquisa e amostra.....	100
3 . Coleta de dados.....	102
4 . Análise dos dados.....	107

CAPÍTULO V – PESQUISA DE CAMPO : RESULTADOS

1 . Comportamento dos programas em relação às notas.....	109
2 . Participação dos quesitos e itens na composição das notas.....	111
2.1. Participação dos quesitos na composição das notas.....	112
2.2. Participação dos itens na composição das notas.....	114
3.O parecer e as recomendações da comissão de avaliação.....	118

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....124

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....132

APENDICE.....149

INTRODUÇÃO

A avaliação enquanto *processo informal e espontâneo* faz parte do cotidiano e subsidia todas as ações e situações vivenciadas mesmo quando não se dá conta disso. No entanto, existe outro tipo de avaliação, a *avaliação formal ou sistemática*, que envolve uma estimativa formal do valor do fenômeno em questão, uma determinação do seu mérito e que tem como objetivo determinar a sua utilidade social como destaca Scriven (1978).

Neste sentido, ela é uma ação necessária e inevitável, como nos diz Franco :
“ Inevitável, uma vez que se constitui em um comportamento inerente ao ser humano. E necessária, desde que concebida como orientação para a ação, para a manutenção de decisões tidas como satisfatórias ou como subsídio para a correção de distorções diagnosticadas.” (FRANCO, 2000^a : 19)

A avaliação já era praticada há mais de quatro mil anos na China, através da realização de exames, para selecionar funcionários públicos para o serviço civil, como ressaltam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Popham (1983).

O conceito e a prática da avaliação não são, portanto, novos, são frutos do desenvolvimento da sociedade e representam o contexto econômico, social, político e cultural onde as diferentes práticas de avaliação se inserem. A escolha do método de avaliação não é neutra e traz consigo uma maneira de conceber a educação e a sua qualidade. Assim, não existe um único modelo ou uma única metodologia de avaliação que possa ser aplicada a diferentes épocas e contextos sociais, pois em cada situação ela tem objetivos, finalidades, pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos específicos que fundamentam e justificam a sua prática e, expressam os interesses e os conflitos dos diversos agentes e setores sociais envolvidos no processo : Estado, Sociedade, Igreja, Instituições de Educação Superior, Comunidade Acadêmica e Associações e Entidades Profissionais, Egressos, Empresas, entre outros.

No campo da educação, a prática da avaliação verbal, como parte do processo da aprendizagem, já era utilizada por Sócrates (470-399 a.C) conforme destacam Worthen; Sanders ; Fitzpatrick (2004). Desde então passa por diferentes práticas, em diversos contextos onde assume significados específicos.

Para uma compreensão desses significados julga-se necessário retroceder a dois momentos em especial, visto que neles as diferentes práticas, bem como os seus objetivos explícitos e implícitos, podem nos auxiliar para entender as atuais práticas de avaliação adotadas na educação em geral, em especial na educação superior, no âmbito da pós-graduação. O primeiro remete aos séculos XVI e XVII, aos movimentos da Reforma e Contra-Reforma e nas práticas de avaliação de aprendizagem adotadas pela pedagogia dos jesuítas, quando a avaliação é utilizada como uma forma de controle e disciplinamento de corpos e almas. (Franca, 1952 ; Luckesi, 1992)

O segundo, a partir da segunda metade do século XX, no contexto das reformas educacionais, onde o Estado assume o papel de *Estado Avaliador*, quando novas práticas e modalidades de avaliação são adotadas e ela assume novas formas de controle, o *controle da qualidade da educação*, o qual, ganha a centralidade das discussões nos meios acadêmicos e públicos, nas associações profissionais, nas instituições educacionais, na imprensa e na sociedade como um todo, não só no Brasil, como também em vários outros países. O tema passa a ser considerado *eixo do discurso* e como uma *meta compartilhada* na área educacional, como destaca Enguita (1994), visto que existe certo consenso em aceitar a qualidade da educação ou do ensino, como um dos objetivos prioritários. Assim, qualquer proposta para conservar, melhorar ou alterar os processos educacionais tem como referência a qualidade da educação.

Na Europa, parte do debate está centrado nos critérios que devem ser adotados para a garantia da qualidade da educação superior no Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

O documento *Crítérios e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Educação Superior*, elaborado pela European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), em 2005, em colaboração com a participação dos membros associados da ENQA, da European University Association (EUA), da European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), da National Unions of Students in Europe (ESIB) e outras redes de referências internacionais tem como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de critérios, procedimentos e diretrizes para garantir a qualidade no EEES, contemplando as instituições de ensino superior, as agências e organismos de acreditação e de auditoria. A proposta é o primeiro passo para o estabelecimento de um conjunto de valores, expectativas e práticas relativas à qualidade e a sua garantia para o EEES, através da utilização de critérios e diretrizes discutidos e definidos em conjunto: IES, agências e organismos de

acreditação e de auditora. Parte-se do pressuposto de que na medida em que existam critérios para a garantia da qualidade internos e externos, para as instituições e organismos de acreditação, ambos poderão utilizar alguns elementos comuns de referência para a garantia da qualidade.

No Brasil, a institucionalização da avaliação na educação superior ocorre de maneira sistematizada desde os anos de 1970 e a prática já está consolidada na pós-graduação, através da avaliação externa realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, e que desde 1976, tem entre as suas finalidades, a avaliação dos Programas e Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*. A primeira avaliação foi realizada em 1978 tendo em vista a expansão dos programas e, desde então tem passado por alterações, visando o seu aprimoramento. Em 1998, foi adotada a sistemática da Avaliação Trienal dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Para o ensino da graduação, a prática é mais recente e se intensifica principalmente a partir dos anos de 1990, através de um conjunto de ações e programas, entre as quais destacam-se : a implantação de processos de auto-avaliação pelas próprias IES, no final dos anos de 1980, tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino, como por exemplo, a Universidade de Brasília, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Ceará; a implantação, em 1994, do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB); os processos de credenciamento, autorização, e renovação de instituições e cursos realizados pelos governos federal e estadual; e mais recentemente, em 2004, frente à crise da qualidade da educação a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pelo governo federal, que tem o objetivo de implantar uma “verdadeira e sólida cultura avaliativa traga como consequência a melhoria dos padrões do ensino superior.” (CONAES, 2005).

Nesses processos estão envolvidos diferentes agentes internos e externos às instituições, entre as quais : os governos federal e estadual, e associações de profissionais. Com relação aos governos estaduais, destacam-se especialmente as atuações dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, que através de seus

Conselhos Estaduais de Educação tem atuado nos processos de credenciamento, reconhecimento e avaliação de IES, cursos e programas de graduação e pós-graduação.

Entre as associações de profissionais mencionam-se as atuações da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), através do *Selo OAB Recomenda* e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad), através do *Sistema de Acreditação ANPAD (SAA)*.

O *Selo OAB Recomenda*, estabelecido em 1999 para os cursos de graduação da direito, não pretende estabelecer um ranking, mas orientar o consumidor, ao recomendar as instituições de ensino bem avaliadas pelo governo e ser um indutor de qualidade do ensino de direito, na medida em que poderia despertar nas IES o interesse de obtê-lo. A primeira edição foi divulgada em 2001 e recomendou 52 cursos. A segunda, em 2003, recomendou 60 cursos e a terceira, em 2007, recomendando 87 cursos. O *Selo OAB Recomenda* leva em consideração os resultados obtidos no Exame da Ordem e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Conselho Federal OAB, 2007).

O SAA, implantado em 2007, pretende realizar uma tarefa *complementar* à atuação da CAPES junto aos cursos de pós-graduação lato sensu da Área de Administração e Contabilidade. O processo é voluntário e ocorre a partir do preenchimento de relatórios pelas instituições. Os programas são visitados por dois auditores que examinam as condições locais, confirmam os dados do relatório e avaliam se os cursos atendem aos padrões de excelência exigidos: qualidade do programa, dos professores, da produção técnica e científica, infra-estrutura e o valor para o mercado de trabalho. A avaliação realiza-se a partir da missão e objetivos da instituição. Algumas universidades já foram avaliadas e certificadas, entre as quais: UFRJ, UFMG, UFPR, UFRGS e a Fundação Instituto Administração de São Paulo (FIA).

A CAPES é responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu. Em 1998 adotou a sistemática da Avaliação Trienal dos Programas de Pós-graduação, ainda em vigor, que consiste em um Acompanhamento Anual, realizado nos dois primeiros anos do triênio a ser avaliado e da Avaliação Trienal propriamente dita, realizada no terceiro ano do triênio e cujo resultado é divulgado no ano subsequente

ao final do triênio. O processo é conduzido por Comissões de Área e o resultado é homologado pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES. O processo já completou três ciclos de avaliação, denominados de Avaliação Trienal de 2001, Avaliação Trienal de 2004 e Avaliação Trienal de 2007, correspondendo aos triênios 1998-2000; 2001-2003 e 2004-2006, respectivamente.

Entre as finalidades do sistema de avaliação, destacam-se:

- 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 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;
- dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- estabelecer o padrão de qualidade exigido desse nível de ensino e identificar os programas 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;
- contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- 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 na pós-graduação”. (RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO TRIENAL, 2007)

Entre as finalidades mencionadas, duas chamam a atenção, de maneira especial, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação e conseqüentemente para o desenvolvimento científico e tecnológico do país : a de 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 a de contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação através de um parecer criterioso de uma comissão externa que identifica os pontos fracos e fortes do projeto do programa, bem como o seu desempenho e o estágio de desenvolvimento que se encontra .

Como se viu a avaliação na educação superior no Brasil passa, especialmente, a partir dos anos de 1970, gradativamente, a contar com diversas ações internas e externas envolvendo diversos agentes : algumas **IES** passam a implantar processos de auto-avaliação cuja gestão e administração é feita pela própria IES; **o governo federal** passa, especialmente a partir dos anos de 1970, a normatizar, regular e supervisionar as instituições de ensino superior tendo como objetivo avaliar a qualidade da educação superior, adotando uma série de medidas legais, instrumentos e programas de avaliação e utilizando critérios e indicadores pré-estabelecidos, padronizados e externos às instituições para avaliá-las; **o governo estadual**, através dos seus Conselhos Estaduais de Educação em parceria ou não com o governo federal, começa a regular, supervisionar e avaliar as IES estaduais e municipais a ele vinculadas, o que pode ser percebido através da atuação dos Conselhos Estaduais de Educação de São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais; algumas **associações profissionais**, entre as quais a OAB e a Anpad, passam a adotar mecanismos de acreditação complementares aos adotados pelas IES e pelos governos federal, estadual.

Nesse contexto, é possível ainda identificar ainda a atuação de outras instituições e mecanismos nacionais e internacionais ligados ou não diretamente ao ensino superior no geral, e em especial à pós-graduação que atuam junto às IES, na certificação dos programas, cursos e IES, entre os quais : o Prêmio Nacional de Qualidade da Fundação Nacional de Qualidade (FNQ) ; os processos de certificação da ISO e a atuação da

Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB) que atua na avaliação da Área de Administração e está presente em mais de 30 países, entre os quais, o Brasil .

Nesta investigação parte-se do pressuposto de que o Estado, IES, Agências, Associações Profissionais, entre outros atores, podem ter funções e responsabilidades distintas no processo de avaliação da educação superior e que a complementaridade desses papéis poderá se transformar realmente em uma oportunidade para a melhoria da qualidade da educação superior. O Estado pode ser responsável pela avaliação externa e pela *função somativa* da avaliação, de regulação e supervisão do sistema tendo como objetivo prestar contas à sociedade e garantir um mínimo de critérios e indicadores de qualidade comuns para o conjunto de IES, por meio de regras de entrada, permanência e saída das instituições: autorização, credenciamento, descredenciamento e reconhecimento de cursos. As IES, por sua vez, ficariam com a *função formativa* da avaliação, com a definição, implantação e condução da auto-avaliação ou avaliação interna, voltada, especialmente, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e das atividades acadêmico-científicas.

Cada um desses processos tem finalidades, objetivos, procedimentos metodológicos, titularidades, apoiadores, critérios e indicadores de qualidade diferentes e os dados assim obtidos podem subsidiar decisões diferentes. É neste contexto que a problemática da avaliação dos programas de pós-graduação pode ser inserida.

Acredita-se, à exemplo do que nos diz Ribeiro (2005), que para se alcançar uma educação de qualidade é preciso a existência de uma aliança estratégica entre todos os segmentos e atores envolvidos. Mais ainda, entende-se que é preciso que se estabeleça um diálogo entre todos os segmentos e agentes envolvidos, para que se possa, em conjunto, dar um sentido e um significado para o processo de avaliação da qualidade da educação superior.

O processo de avaliação adotado pela CAPES permitiria: indicar a qualidade do desempenho do programa e a sua recomendação ; fundamentar o parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de pós-graduação; identificar a posição do programa em relação ao contexto da área na qual

está inserido e subsidiar as decisões do governo federal no tocante a investimentos e regulação do sistema:

Os resultados da Avaliação Trienal realizada pela Capes, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais de investimento na pesquisa e na pós-graduação e fundamentam as deliberações do Conselho Nacional de Educação sobre quais cursos de mestrado e doutorado obterão, para vigência no triênio seguinte, a renovação de seu reconhecimento.

Desta forma, o *Sistema ou Modelo de Avaliação* estaria contribuindo decisivamente para : estabelecer um *padrão de qualidade* e identificar os programas de pós-graduação que atendem a este padrão; impulsionar a evolução de cada programa e de todo Sistema Nacional de Pós-graduação e estaria ainda contribuindo para o aprimoramento de cada programa, conforme destaca a CAPES.

Nesse sentido, convém destacar que a sistemática de avaliação adotada anterior ao biênio 1996-1997, dava indícios de que a avaliação não estaria mais discriminando os programas visto que constatou-se uma concentração nos conceitos de excelência. Assim, já na avaliação de 1998, haviam sido introduzidas mudanças, entre as quais a escala não linear de 1 a 7, as quais, são ampliadas no ciclo seguinte, com a adoção da Avaliação Trienal .

1.Definição do problema de pesquisa

A partir dessas considerações o problema desta pesquisa é: **Qual a contribuição da Avaliação Trienal da Capes para o aprimoramento dos programas de Pós-Graduação da Área de Administração, no período 1998-2006?**

A sistemática de avaliação Trienal da Capes, implantada a partir de 1998, estaria **impulsionando a evolução** dos programas *antepondo-lhes metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo?* Mais ainda, estaria **contribuindo 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?

2.Delimitação do problema de pesquisa

A pesquisa foi realizada na subárea de Administração , inserida na Área Administração da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo que pertence à Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas, que foi a área de conhecimento que teve maior crescimento no período em estudo.

A amostra foi composta por cinco programas de administração que participaram das três avaliações trienais do período e aumentaram de nota: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Lavras (UFLA) , Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Os programas ,alguns já consolidados e outros com início das atividades a partir de 2000, localizam-se nas regiões sul, sudeste e nordeste , pertencem à IES públicas e privadas, sendo quatro programas de mestrado/doutorado (USP, UFLA, UFPE e PUC-PR) e um programa de mestrado acadêmico (UNISINOS).

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação da CAPES tem contribuído para o aprimoramento dos programas de pós-graduação stricto sensu da área de administração? Os programas têm alcançado o padrão de qualidade pretendido pela área? Os quesitos e itens têm contribuído para o aprimoramento dos programas? As apreciações e recomendações das Comissões de Avaliação resultam em um parecer criterioso sobre os pontos fracos e fortes do projeto do programa e do seu desempenho ?

3.Justificativa

Embora a prática de avaliação na educação superior na pós-graduação ocorra entre nós de forma sistemática e formal, desde os anos de 1970 existem poucos estudos

sistematizados, em uma perspectiva longitudinal, sobre os efeitos, impactos ou a contribuição dessa avaliação para o aprimoramento seja dos diferentes programas, das diferentes áreas de conhecimento ou seja sobre o Sistema Nacional de Pós – Graduação (SNPG).

A maior parte dos estudos de avaliação no ensino superior realizados tem como referência o final dos anos de 1980 e tem como foco o ensino da graduação como destacam Sguissardi (2006) e Sameshima (2004).

É incomparavelmente maior a literatura nacional sobre avaliação da graduação do que sobre a da pós-graduação, embora esta tenha se implantado de forma oficial e sistemática cerca de duas décadas antes que aquela... (SGUISSARDI, 2006 :50)

Verifica-se que a década de 1980 foi rica em propostas de avaliação de universidades, tanto por iniciativas próprias quanto pelo governo, especificamente em relação à graduação. (SAMESHIMA, 2004 : 129)

Os estudos de avaliação na pós-graduação são escassos e praticamente inexistentes trabalhos relativos aos impactos ou efeito da avaliação da pós-graduação sobre o desenvolvimento dos programas, das áreas e subáreas são praticamente inexistentes.

Acredita-se que a existência de poucos estudos sobre a problemática se deva, em parte, ao fato de que o campo da avaliação ainda está em construção no Brasil : são poucos os centros de pesquisa que se dedicam à temática; a produção acadêmica é relativamente pequena; os dados relativos aos diferentes processos já realizados, quando disponíveis não estão sistematizados e processados; existem poucos financiamentos para pesquisas e associações de profissionais na área que se dediquem à temática em suas diferentes dimensões e modalidades e a comunicação entre os diversos envolvidos é pequena. Mais ainda, os termos e conceitos utilizados no campo educacional para caracterizar as diferentes práticas avaliativas no campo educacional, são utilizados como sinônimos ou de maneira indiscriminada, referindo-se não só a práticas distintas (avaliação, certificação, regulação, acreditação, monitoramento, acompanhamento) quanto a focos distintos : aprendizagem, desempenho escolar, instituições, professores, currículo, programas, cursos, políticas públicas, entre outras.

Esta percepção é ainda ampliada a partir do estudo de Sousa (1994) que ao pesquisar a produção realizada sobre avaliação da aprendizagem nos programas de pós-graduação no período 1980-1990, constatou que a maioria dos autores não tinha um

estudo na área, anterior à realização da dissertação ou da tese. O estudo identificou ainda uma tendência à não continuidade de exploração da temática e uma comunicação precária entre esses pesquisadores que haviam se dedicado à temática.

Nesse sentido o debate teórico está restrito a poucos trabalhos acadêmicos especialmente para o ensino da graduação, na área de educação (Real 2007; Lima, 2002; Sameshima, 2004; Marcondes, 2004; Saul, 1985). Com relação à avaliação da pós-graduação em Administração, os trabalhos acadêmicos de Maccari (2008) e Saorim (2009) , somados às contribuições de Mattos (2008) , Velloso e Velho (2001) e Bertero (1999) trazem algumas contribuições , a partir de diferentes enfoques, tanto para a problemática da avaliação da Pós-graduação quanto para a caracterização da área de Administração no Brasil.

A partir da revisão na literatura sobre a avaliação na pós-graduação stricto sensu no Brasil, foi possível perceber que o desenvolvimento do processo de avaliação na pós-graduação no país, está intimamente ligado com a própria expansão desse nível de ensino no país, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 . Nesse sentido, o desenvolvimento do processo de avaliação caminha ao lado com a política de educação superior de expansão e diversificação dos cursos e programas de pós-graduação stricto sensu . Assim, o seu estudo deve, portanto, ser inserido no contexto das políticas públicas de educação superior adotadas no país, especialmente a partir dos anos de 1970. No entanto, cumpre ressaltar que o próprio estudo de políticas, por sua vez, é um fenômeno recente. Nos Estados Unidos, por exemplo, esses estudos tiveram início nos anos de 1940, destaca Palumbo (1994) e a maior parte está dividida em três categorias: análise de políticas, implementação de políticas e avaliação de programas.

No Brasil, diz Figueiredo (1986) a avaliação de políticas sociais se desenvolveu especialmente nos anos de 1980 e de maneira desigual entre os distintos tipos de políticas sociais, sendo que a área de nutrição é a que mais se destaca. O autor enfatiza ainda que uma política pública, à semelhança da política partidária é complexa , invisível, e é uma categoria de análise utilizada para estudar a atividade do governo ao longo do tempo e não algo que possa ser identificado e expresso em um único acontecimento.

Para que se entenda o alcance de uma política pública, é preciso situá-la no âmbito das intenções que dirigem a ação do governo na área em questão e, em especial das **agências administrativas responsáveis pela formulação e implementação dessa política**, ou seja, das atividades específicas, dos programas em que a agência se envolve na implementação da política, bem como das **leis formuladas e aprovadas** e as decisões tomadas visando essa política. Os programas podem ser vistos separado da política, podem ser um meio utilizado para colocar uma política em prática.

Partindo-se do pressuposto de que a política de avaliação e a política para a pós-graduação devem caminhar juntas, uma política de avaliação bem articulada, com coerência entre as várias partes do processo é fundamental, mas acima de tudo, é necessário se ter claro qual é *modelo* de pós-graduação desejado e os desdobramentos necessários para a sua evolução e desenvolvimento.

É nesse contexto que esse estudo entende e insere a avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES, enquanto um programa ou uma atividade específica de uma agência administrativa do governo,, que entre outros programas e ações, foi responsável pela formulação e implantação da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, como parte da política de educação superior. A CAPES, ao ser criada, tinha como objetivo assegurar pessoal especializado em quantidade e qualidade para atender às necessidades do desenvolvimento econômico do país. Em 1970, novas funções são a ela atribuídas no tocante à colaboração na implantação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação. A partir de 1976, passa a ter entre as suas funções de avaliação na Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Não obstante a escassez de estudos sobre a avaliação da pós-graduação no geral e, em especial na Área de Administração algumas contribuições, merecem ser destacadas pois, em conjunto, além de focam e enfatizam diferentes aspectos sobre a avaliação da pós-graduação, permitem identificar vários dos atores do campo da avaliação educacional no país, ainda em construção e o seu posicionamento sobre a problemática em questão, entre as quais: Associação Nacional de Pós-graduação e de Pesquisa em Educação (ANPED); Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação (EDUFORUM); especialistas internacionais; os encontros anuais realizados pela Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); os debates realizados

no Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo ; as publicações da Fundação Carlos Chagas; as publicações da Universidade Estadual de Campinas ; a base de dados divulgada pela CAPES; a produção acadêmica das diversas áreas de conhecimento e da atuação de diferentes profissionais e especialistas que tem atuado em diversas práticas avaliativas, seja no âmbito das políticas públicas; das IES; das associações de profissionais e de outras instituições que, juntas, contribuem para a formação deste campo de estudo na área educacional.

A partir de 1977, especialistas de diferentes áreas de conhecimento, a convite da CAPES ou das Comissões de Áreas de Avaliação; associações de profissionais; representantes da comunidade acadêmica, entre outros, apresentam um conjunto de sugestões à então sistemática de avaliação utilizada , as quais, acredita-se, subsidiaram as mudanças que já foram introduzidas a partir de 1998, na avaliação do biênio de 1996-1997, e, posteriormente, foram incorporadas e ampliadas na sistemática da Avaliação Trienal de 2001, referente ao triênio 1998-2000.

A atualidade e complexidade do tema fazem ainda com que a sistematização e divulgação dos dados provenientes dos estudos teóricos, pesquisas, bem como do acompanhamento de experiências práticas de implantação de processos de avaliação institucional nas IES, ainda estejam fragmentados o que reitera a importância de ampliarmos esse debate, através de diferentes pesquisas, entre as quais , estudos sobre os possíveis efeitos ou impactos da avaliação da Capes nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu das diferentes áreas de conhecimento.

Este estudo não tem e nem poderia ter a pretensão de esgotar a problemática a ser abordada, em toda a sua extensão e complexidade, mas , sim, de contribuir , ainda que parcialmente na ampliação deste debate e somar-se aos esforços já realizados, no campo da Avaliação Educacional na Pós-Graduação no Brasil.

4. Metodologia

A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa uma vez o estudo não partiu de hipóteses e questões pré-estabelecidas, as quais foram se delineando no decorrer da pesquisa e buscou o significado do fenômeno a partir das contribuições e análise de seus participantes que procuraram elucidar a compreensão da problemática e dos dados coletados junto à CAPES. Além disso, o diálogo do pesquisador com estes sujeitos permitiu uma análise mais contextualizada tanto do Processo de Avaliação da CAPES, quanto da contribuição dele para os programas.

Os procedimentos adotados para a coleta de dados foram : Análise Documental, Entrevistas e Questionários.

O trabalho foi sistematizado em cinco capítulos. No capítulo I são apresentados os pressupostos epistemológicos, teóricos, metodológicos e históricos que fundamentaram essa investigação, iniciando com a caracterização do campo de estudo da avaliação na educação, para em seguida, buscar contribuição teórica dos autores aqui contemplados sistematizar, alguns dos pressupostos da avaliação no campo da educação, visto que são fundamentais para reflexão que aqui se pretende. Em seguida, insere-se a avaliação na pós-graduação brasileira no âmbito das políticas públicas de educação especialmente, a partir dos anos de 1970, enfatizando dois momentos : o da Reforma Universitária de 1968 e as Reformas Educacionais no contexto internacional dos anos de 1980.

No capítulo II, buscou-se caracterizar a avaliação na pós-graduação no Brasil, através dos aspectos legais que normatizaram a sua criação, expansão, diversificação; a sistemática da avaliação adotada pela CAPES; e sugestões para a sua ampliação. No capítulo III, caracterizou-se a Área de Administração com o objetivo de traçar um perfil da área desde a origem dos cursos superiores, até a sua caracterização atual em termos de programas, alunos, egressos, produção acadêmica. No capítulo IV, foram explicitados os procedimentos metodológicos adotados na investigação, para no capítulo IV, serem apresentados os resultados obtidos. Por fim, as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E HISTÓRICOS DO CONCEITO E DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

A investigação a ser realizada traz implícitos alguns pressupostos teóricos e metodológicos que se julga necessário esclarecer. Em primeiro lugar, destaca-se que entender os fenômenos educacionais em sua complexidade, implica em analisá-los dentro do contexto social, econômico, político e cultural interno e externo, nos quais eles estão inseridos. Isso não quer dizer que os fatores e determinantes externos sejam transportados mecanicamente no contexto interno, pois são recontextualizados nas sociedades a que se destinam.

Mais ainda, significa entendê-los a partir de um referencial teórico e metodológico, dentro de uma determinada visão de mundo, que não é neutra e nem absoluta. Portanto, certo grau de subjetividade há de estar presente, na medida em que a opção teórica e metodológica adotada não é a única existente para análise do problema de pesquisa. É apenas um olhar do pesquisador frente à questão e que sofre influências, entre outras, do contexto social no qual o pesquisador e o programa de pós-graduação ao qual o mesmo está vinculado estão inseridos. No entanto, embora o trabalho aqui apresentado seja uma visão parcial da problemática, não invalida o seu potencial para a ampliação do conhecimento existente sobre o assunto e nem a sua capacidade de provocar, de estimular e reformular as considerações não só as aqui apresentadas, como as realizadas por outros pesquisadores.

Para tanto, a seguir, parte-se da concepção de campo utilizada por Bourdieu (1988) para referir-se ao campo de estudo da avaliação na educação superior no Brasil. Em seguida explicita-se alguns dos pressupostos da educação e da qualidade no campo educacional que fundamentam algumas das práticas da para então contextualizar a problemática do estudo no contexto nacional e internacional no qual o país se insere em dois momentos específicos: na Reforma Universitária de 1968 e no contexto das reforma educacionais nos países desenvolvidos, a partir dos anos de 1980.

1. A avaliação como campo de estudo

Nesse sentido, recorre-se à noção de campo de Bourdieu (2004, p. 19) que enfatiza que para se compreender uma produção cultural “não basta referir-se ao conteúdo dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto.” Entre ambos existe um universo intermediário que ele denomina de *campo* de forças e de lutas, onde as relações se estabelecem a partir da interação dos agentes que o compõem.

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de campo literário, artístico, jurídico ou científico, isso é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004 :20)

Para o autor, todo o campo é um campo de forças e de lutas e os que o dominam exprimem as “forças imanentes” do campo. “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade.”

Os campos sociais mais diferentes – a sociedade cortesã, o campo dos partidos políticos, o campo das empresas ou o campo universitário-só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los. (BOURDIEU, 1988 : 51)

Os campos são espaços, posições que variam de acordo com a posse do capital geral (cultural, econômico, social) e do capital específico (do campo) e mudam através de movimentos microscópicos, continuamente, não existindo grandes transformações. Enquanto espaço, é relativamente autônomo, pois ainda que submetido às leis sociais, tem suas leis específicas. A autonomia do campo pode ser percebida através de sua capacidade de *refratar*, ou seja, de “retraduzir” as pressões e demandas externas. Pode ainda, ser percebida pela sua *heteronomia*, que se manifesta na medida em que os problemas externos, especialmente, os políticos, nele se expressam.

Parte-se ainda, do pressuposto que o conhecimento se constrói a partir das relações que se estabelecem entre teoria e prática, as quais são parciais e fragmentárias e lutam pelo poder, como destaca Foucault, que descarta a visão “totalizadora” que concebe a prática como aplicação da teoria ou mesmo como sua inspiradora. A teoria é sempre local, embora possa ser aplicada a vários domínios, mas não de forma semelhante. Para se estabelecer em determinado domínio ela necessita vencer obstáculos e para ir para outro domínio precisa de um revezamento com um outro tipo de discurso. Nesse contexto, a prática, é entendida como um “conjunto de revezamentos” : de uma teoria a outra e de uma prática a outra. Assim, a teoria não traduz a prática. Ela é uma prática local e regional, não totalizadora, que luta contra o poder, “para a destruição progressiva e a tomada de poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela...”, conforme destaca Foucault . Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder. Assim, o primeiro passo é designar o alvo. Assim: “(..).se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria.” (Foucault , 1984 : 77)

Nesse sentido, não se pretende atingir uma “verdade absoluta” ou um “sentido único” para o fenômeno contemplado nesta investigação. Assim como Foucault (1984), entendemos que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder :

A verdade não existe fora do poder ou sem poder;

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que soa valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.(FOUCAULT, 1984 : 12).

A verdade não é “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. O poder, não se restringe aos aparelhos do Estado e está em toda parte, não se esgota, nem sempre é visível e não se sabe exatamente quem o possui e sim, quem não o possui.

A educação, assim como qualquer atividade deve ser avaliada, como enfatiza Belloni (1989) :

[...] é um serviço ou bem público não só por ter patrocínio financeiro do Estado, mas principalmente porque seus benefícios (profissionais qualificados, cidadãos conscientes, conhecimento produzido e disseminado) atingem toda a sociedade. Portanto, como qualquer atividade, a educação deve ser avaliada em termos de eficácia social de suas atividades, assim como em termos de eficiência de seu funcionamento. (BELLONI, 1989 : 55)

Assim, é necessário caracterizar e situar o objeto desta investigação, isto é, a avaliação na pós-graduação brasileira, como um fenômeno, social, que pertence a um campo específico da realidade social, onde os fatos e fenômenos não são uniformes e nem logicamente organizados.

Entende-se a avaliação educacional, enquanto um fenômeno social, um campo específico, como “um conjunto de espaços estruturados, de posições cujas propriedades dependem das posições nesse espaço”, que só pode ser compreendido no seu contexto histórico específico e que tem múltiplas referências e dimensões que se inter-relacionam conforme destaca Bourdieu (1996).

[...] todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como um “caso particular do possível”[...] é preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer (a nobreza, os samurais, ou os operários e funcionários) as propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis. (BOURDIEU, 1996 : 17).

Pesquisar a avaliação na educação superior implica em analisá-la em uma perspectiva histórica, em seu processo de transformação, na prática social, portanto, dentro da realidade social brasileira, indo além da descrição do fenômeno pontual e buscando estabelecer as redes de relações, de interesses, de conflitos e contradições subjacentes à sua prática.

Este estudo se pretende a investigar qual a contribuição da Avaliação Trienal da CAPES para o desenvolvimento dos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Área de Administração, no período 1998-2006..

Para tanto, se propõe a entender o fenômeno em suas especificidades de acordo com as estratégias que se desenvolvem dentro do seu campo específico, ou seja, no campo da avaliação da pós-graduação no país em geral, e em especial, no campo da avaliação da pós-graduação em Administração, os quais, por sua vez, se inserem em uma totalidade interna e externa maior com as quais estabelecem diferentes tipos de relações, de acordo com os interesses e as relações dos diferentes setores e agentes nele presentes : Estado, Sociedade, Instituições de Ensino Superior, Associações Profissionais, Comunidade Científica, Alunos, entre outros .

Acredita-se que o *modelo* de avaliação adotado na política educacional brasileira para o sistema educacional no geral e, em particular, para a pós-graduação sofre influências do contexto econômico, político, social e cultural interno e externo no qual está inserido e dos interesses, por vezes contraditórios, dos diferentes grupos envolvidos.

Significa, portanto, entendê-lo dentro da política de educação superior adotada no país, especialmente a partir da Reforma Universitária de 1968 , portanto, no âmbito das políticas públicas que se consolidam no contexto da crise internacional instalada nos anos 70, no contexto das reformas educacionais dos países desenvolvidos ocorrida nos anos de 1980, especialmente Inglaterra e Estados Unidos e de seus desdobramentos no país no âmbito da política de educação superior adotada para a pós-graduação contemplando os principais agentes nela envolvidos ; o governo federal, governos estaduais, as IES, a comunidade acadêmica nacional e internacional, os organismos internacionais , especialmente , a UNESCO e o Banco Mundial.

Entender a educação enquanto uma política social de natureza pública implica em analisá-la dentro da política educacional, a qual é definida como *policy* , isto é, “programa de ação”, e que “é um fenômeno que se produz no contexto das relações de , poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto as relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade” conforme ressalta Azevedo . Mais ainda, “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua

definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” (Azevedo , 2000 : VIII)

Tendo em vista, conforme o destacado anteriormente, que os conceitos, modelos, finalidades e práticas de adotadas no campo educacional variam historicamente, de acordo com as formas de produção e organização do trabalho e, como nos diz Gentili (1994), não são isentos de valores, são construídos socialmente com significados muito particulares, este estudo, adotou uma perspectiva de investigação histórica e crítica que enfatiza a prática da avaliação no campo educacional no âmbito das reformas educacionais ocorridas nos países desenvolvidos na segunda metade do século XX , onde o Estado assume o papel de Estado Avaliador (Afonso, 2000), do *discurso da qualidade* (Dahlberg, Moss e Pence, 2003), ganha ênfase e a centralidade das atenções. Neste contexto, a educação e, especificamente a educação superior passam a ser condição para o desenvolvimento do país, reduzindo a disparidade entre os países, conforme ressalta a Unesco (1998).

A atualidade e complexidade da temática do campo da avaliação educacional, somada à escassez de estudos teóricos e empíricos das diversas práticas adotadas na educação superior, contribui para que muitos dos termos e conceitos utilizados, bem como as distintas finalidades das práticas implementadas em diferentes épocas e contextos , presentes nas atuais discussões sobre a temática, sejam tratadas, em alguns casos, indiscriminadamente , o que dificulta, em parte a própria delimitação dos diferentes estudos e discussões sobre a temática. Assim sendo, julga-se necessário buscar na revisão da literatura sobre o conceito de avaliação e nas diferentes práticas adotadas, um subsídio para investigar as atuais práticas adotadas na avaliação na pós-graduação brasileira, bem como , identificar alguns dos seus pressupostos.

2 . Pressupostos da Avaliação no Campo Educacional

A partir das contribuições teóricas de diversos autores que realizaram estudos em diferentes dimensões da avaliação no campo educacional, entre os quais destacam-se Stufflebean (1999), Cronbach (1972) , Scriven, Stake (1982), Parlett e Hamilton (2000), Gatti (1986), Dias Sobrinho (1994, 1996, 2000), Saul (1990 Amorim; Sousa (1994), Belloni (1999,2000), Vianna (2000) e Franco (2000) sintetizamos alguns dos

pressupostos que entende-se são fundamentais para se pensar na avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu, no âmbito das próprias instituições o/ou no âmbito das políticas públicas de educação superior .

É um processo sistemático e contínuo para proporcionar informação útil para a tomada de decisões para melhorar e não para punir, como diz Stufflebeam (1999), que destaca três tipos de situações de decisões: homeostáticas (manutenção do status quo), incrementais (desenvolvimento, inovações) e neomobilísticas (grandes atividades inovadoras) . A cada tipo de decisão corresponde um dos quatro tipos de avaliação que ele propõe no modelo CIPP : contexto, input, processo e produto .A avaliação de contexto utiliza a coleta de dados empíricos para ajudar a identificar as necessidades do contexto educacional em questão e serve para o planejamento das decisões. A avaliação de input tem o foco nas estratégias mais adequadas para empregar os recursos existentes para alcançar os objetivos desejados. A avaliação de processo preocupa-se em identificar falhas ou problemas nos procedimentos adotados, avalia se os elementos planejados estão sendo executados conforme o previsto. A avaliação de resultado mede os efeitos produzidos pelo fenômeno educacional. A avaliação deve ser realizada considerando os preceitos legais e éticos e pode ser utilizada em diversos momentos do processo e , inclusive o mesmo modelo pode ser classificado de diversas maneiras, dependendo da sua ênfase. Os atributos de uma avaliação são: utilidade, propriedade e precisão.

Tem um caráter multidimensional, exerce diferentes papéis, pode utilizar diferentes abordagens e tem uma função política, visto que deve atender a diferentes interesses, como ressalta Cronbach (1972), que enfatiza ainda que ela deva ser realizada por um grupo e envolver diferentes profissionais, tanto no seu planejamento quanto na sua execução e na análise dos dados. Ressalta que o planejamento de uma avaliação, deve evitar o caráter mecânico e padronizado e realizar-se em dois níveis: geral e interno. O geral define prioridades e responsabilidades e o interno deve priorizar a interação entre os envolvidos. A avaliação pode subsidiar quatro tipos de decisões. Assim, pode determinar a eficiência dos métodos de ensino e dos recursos instrucionais; identificar as necessidades dos alunos para planejar a instrução; julgar o mérito dos alunos para fins de agrupamentos e seleções e julgar a eficiência dos professores.

Com relação à avaliação de programas, especialmente revisões e **alterações**, Cronbach (1972) enfatiza a necessidade de se realizar uma **coleta diversificada de informações**, que possibilitem uma descrição dos mesmos e permitam a tomada de decisões. A comparação entre os cursos não deve ser o principal objetivo de uma avaliação e, quando for realizada deve ser tomar o cuidado ao analisar as diferenças, pois a análise pode ser prejudicada em função da impossibilidade de equalizar diferentes grupos. **O valor de um programa educacional pode não estar necessariamente relacionado à mensuração do resultado.** (Stake, 1982)

Deve determinar o valor, o mérito do objeto da avaliação, com o objetivo é determinar a utilidade social, como diz Scriven (1978). É preciso estimar o mérito das metas planejadas e não apenas se elas estão ou não, sendo atingidas. Assim, a avaliação pode ser realizada independentemente de objetivos, pois existem objetivos que não foram previstos no lançamento do programa. É necessário identificar os objetivos reais do programa e não os resultados pretendidos. Entende que ela é complementar à avaliação por objetivos. Destaca que nos processos de avaliação existem relações interpessoais e interinstitucionais que podem interferir na imparcialidade dos avaliadores e enfatiza a importância da meta-avaliação. Ele foi o primeiro a destacar a distinção entre o papel formativo e somativo da avaliação. Avaliação formativa ocorre ao longo do desenvolvimento do programa ou projeto e tem como objetivo promover mudanças, melhorias durante a sua execução. Tem como foco o desenvolvimento, modificação ou revisão do programa. Avaliação somativa ocorre ao final do programa e tem como objetivo julgar o valor ou mérito. Tem como objetivo a decisão de continuar ou encerrar um programa.

Tem caráter formativo e/ou somativo. A avaliação formativa se desenvolve durante o processo de ensino-aprendizagem, permitindo rever e adotar alterações no processo conforme destaca Saul (1990), possibilitando a correção de problemas e a solução de impasses (Gatti, 2000, p.93): ‘ Os processos de avaliação devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de punição, de humilhação, de depreciação, mas, sim, como meios de alcançar ações e pessoas, corrigir problemas e solucionar impasses.’ O principal objetivo da avaliação formativa é servir de base para as avaliações as revisões, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 129), “ a

avaliação formativa envolve a coleta de evidências necessárias durante a fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo a permitir que as revisões tenham por base estas evidências.”

As avaliações formativas envolvem a auto-avaliação (Stark, 1999, p. 6) que são conduzidas pelos que estão diretamente envolvidos nas ações , tais como o corpo docente ou os integrantes do setor administrativo.”Por outro lado, destaca que as avaliações formais “que objetivam a tomada de decisões sobre a continuidade do programa são frequentemente chamadas de avaliação somativa” e podem ser realizadas e conduzidas pela própria instituição ou pelo governo.

Tem como objetivo a compreensão e a identificação da diversidade, como enfatiza Stake (1982) . Para tanto, parte dos próprios processos e utiliza métodos informais de avaliação, de linguagem não técnica e de observações em seu habitat natural. Os avaliadores precisam levantar diferentes tipos de evidências, aspectos complexos e particulares de todo o processo do programa.

Deve estar fundamentada em uma abordagem **sociológica levando em consideração os valores e os paradigmas sociais**, como dizem Parlett e Hamilton (2000).

Deve estar fundamentada em aspectos científicos, técnicos e éticos. Os processos avaliativos são processos que implicam, necessariamente, julgamento de valor, e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, ações decorrentes e seus conseqüentes. Há necessidade de um certo domínio científico e técnico ao lado de reflexões e cuidados éticos.(Gatti, 2000, p.64)

É um instrumento de “natureza político-pedagógica incorporando uma perspectiva crítica transformadora como fundamento e uma prática democrática enquanto processo.” (Saul, 1990:18). Tem o mérito de ser pedagógica, ”pois é **produção e organização de conhecimento e crítica da instituição pelos seus próprios agentes.** Por isso que seu primeiro momento é de auto-avaliação.” (Dias Sobrinho, 1994 : 96)

Expressa relações de conflito e de integração dos diferentes setores da atividade educativa, como destacam Amorim e Sousa:

(...) processo de compreensão e reflexão de uma dada realidade e como momento capaz de realizar transformações, tendo em vista a crescente qualidade e relevância científica e política do projeto institucional em desenvolvimento. Os conceitos de qualidade e relevância têm seu sentido resultante das relações de integração e de conflito entre as instâncias e setores que integram a atividade educativa e expressam, em última instância, o projeto de sociedade que se tem por norte.(AMORIM; SOUSA, 1994 :128).

Tem uma função social. A avaliação institucional em educação, diferente de outros setores, tem um compromisso social, conforme ressalta Belloni, “pois visa contribuir no processo de desenvolvimento científico e de reconstrução social, inclusive de cidadania. Tal comprometimento se concretiza na melhoria da qualidade das atividades acadêmico-científicas e na sua relevância para toda a sociedade.” Para ela:

(...) é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade. Este é o papel ou função social da avaliação e é necessário aprender como implementá-la. (BELLONI, 1999 : 186).

É pragmática, tem a força de transformação. A avaliação tem um fim pragmático, na medida que se avalia para atuar, conforme destaca Risopatrón (1991). Conforme destaca Dias Sobrinho , tem a força das transformações qualitativas da instituição e de seu contexto:

A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor, que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria de seus processos e das relações psicossociais. (DIAS SOBRINHO ,1996 : 21)

A partir da contribuição desses autores enfatiza-se que independentemente da modalidade, titularidade (interna ou externa) e metodologia utilizadas, avaliação e a qualidade da educação fazem parte do mesmo discurso. Não obstante, como bem nos

diz Franco (2000) cada uma delas tem potencialidades e especificidades que devem ser resguardados.

Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003), Thurler (1998), Ribeiro (1995) e Belloni (1999), ressaltam que para entender a complexidade da realidade educacional e do trabalho pedagógico, que se dá na interação, no relacionamento e no diálogo com as pessoas envolvidas, que buscam um entendimento de como a instituição é na realidade e que implica em escolhas baseadas em valores morais, políticos e éticos. Mais ainda, é preciso considerar que a educação tem uma “função ou um caráter social” de transformação do projeto institucional em função das demandas do desenvolvimento científico, tecnológico e social.

A qualidade não é, portanto, algo externo, pré-definida e atemporal à realidade das diferentes IES. É um processo socialmente construído, ganha diferentes significados de acordo com os interesses, por vezes contraditórios, dos agentes e contextos nos quais está inserida.

Assim como não existe um único modelo de avaliação que possa garantir a qualidade do ensino e que possa ser transportado para todas as situações, não existe um único conceito de qualidade que possa ser atribuído para todas as situações. A revisão na literatura permitiu identificar e sistematizar as contribuições em duas *abordagens* ou *ênfoques* ou *associações*, com ênfases distintas, porém não necessariamente excludentes, entre avaliação e qualidade no campo educacional e cada uma delas, fundamentam práticas distintas e trazem consigo concepções de educação, qualidade da educação e desenvolvimento econômico, social e político. (Contera, 2000; Franco, 1995; Dias Sobrinho, 2004; Casassus, 2002 e Worthen; Sanders e Fitzpatrick, 2004)

A primeira enfatiza a regulação, fiscalização e o controle e concebe a avaliação como fundamentalmente técnica e busca evidências concretas sobre o alcance das metas propostas; enfatiza indicadores de rendimento e sistemas de ranking. Parte do pressuposto de que objetivos e qualidade são passíveis de serem medidos, comparados e classificados em *rankings*. Entendem que dado o caráter técnico da avaliação esta é neutra e objetiva. A realidade pode, então, ser fragmentada e o fato social pode ser isolado e medido, independentemente de seu contexto e época, e que “a totalidade pode

ser concebida por associações de elementos parciais, os quais, desde que somados e interligados, tem, em tese, condições de explicar o todo.” (Franco, 1995 : 18). Para tanto, utiliza critérios e indicadores previamente definidos e *abordagens utilitaristas* que se concentram nos ganhos totais do grupo, usando médias dos resultados, como ressaltam Worthen; Sanders e Fitzpatrick (2004). O objetivo principal é prestar contas para o governo, para o mercado e para a sociedade.

Na segunda, prioriza-se a capacidade de *auto-governo* , de auto-gestão das IES, sendo a auto-avaliação um processo fundamental de aperfeiçoamento institucional.

A segunda concebe a realidade como sendo complexa , dinâmica e polissêmica e a verdade como relativa. Enfatiza a necessidade de uma abordagem qualitativa e não se pretende a objetividade do conhecimento, que é parcial. Parte da concepção de que o valor depende do impacto do programa sobre cada cidadão. (Worthen; Sanders e Fitzpatrick ,2004). Nesse contexto, valoriza-se a auto-gestão e a auto-avaliação , como diz Conterá (2000), prioriza-se a autonomia e a capacidade de auto-governo das IES e da auto-avaliação enquanto dispositivo de qualidade, de aperfeiçoamento institucional A importância da auto-avaliação para a melhoria do ensino também é destacada por Marquina (2006), que após analisar seis sistemas nacionais de avaliação da educação superior (Estados Unidos, México, Colômbia, Holanda, Suécia e Nova Zelândia), constata que a auto-avaliação e a avaliação externa são elementos comuns aos diversos processos e identifica a auto-avaliação como sendo mais valorizada, quando a ênfase está na melhoria. Mais ainda, destaca a sua importância como base para a avaliação externa. De maneira semelhante, Dias Sobrinho (1994) e Saul (1990), também enfatizam a importância da avaliação interna ou auto-avaliação no num processo de avaliação institucional.

No entanto, é preciso destacar, com nos diz , Contera que a auto-avaliação pode aumentar ou diminuir a autonomia da instituição: “[...] el proceso de autoevaluación puede reforzar la autonomía tanto de la institución como del profesorado o puede disminuirla.” (Contera, 2000 : 15).

Acredita-se que a maneira com esta auto-avaliação é implementada e a forma da sua gestão no interior da instituição educacional irá influenciar o seu resultado. Assim, entende-se que é fundamental a participação e sensibilização da comunidade acadêmica na definição , implantação, gestão e avaliação do próprio processo, bem como a divulgação de resultados concretos e, em função disso o seu realinhamento.

A primeira abordagem, voltada para gestão de resultados, tem sido uma tendência predominante, como destaca Casassus:

Esto es producto de la confianza que algunas personas tienen en la autorregulación de la técnica, en la linealidad de los procesos y en la racionalidad de la conducta humana. Desde el punto de vista de la gestión, este paradigma se articula en torno a la gestión por resultados.(CASASSUS, 2002 : 62).

Nesta investigação, entende-se que essas concepções, embora impliquem em tensões e em interesses divergentes, não são excludentes e sim complementares. Na realidade a questão que se coloca é que a avaliação na educação superior tem objetivos, funções, metodologias, e titularidades distintas de acordo com o nível de gestão: no nível macro do sistema de educação, a fiscalização, controle e supervisão e, no nível micro, no nível da comunidade acadêmica da instituição e do seu entorno. Mais ainda, esta complementaridade pode levar á melhoria da qualidade da educação superior.

Nestes termos, Estado e IES podem ter funções e responsabilidades distintas. O Estado pode ser responsável pela função somativa da avaliação, de controle e fiscalização, enquanto as IES ficariam com a função formativa da avaliação, pelo processo de ensino-aprendizagem.A função de supervisão e controle, como diz Belloni:

[...] refere-se à responsabilidade, afeta ao setor público encarregado da formulação e execução da política educacional, de fazer cumprir os requisitos legais e as metas governamentais, oferecendo à população garantias de um mínimo de qualidade na oferta de serviços educacionais (BELLONI, 2000 : 56)

É preciso que a instância responsável pela avaliação do processo de ensino-aprendizagem seja isenta e independente dos setores responsáveis pela formatação de políticas educacionais, como nos diz Belloni (2000). A avaliação independente, mas apoiada diretamente pelas IES e pelo governo, está voltada para objetivos e metas mais

abrangentes e complexos, que ultrapassam o cumprimento de requisitos e normas legais, e voltam-se para a redefinição dos papéis e objetivos da universidade, no contexto social e científico no qual está inserido.

Os autores mencionados enfatizam pressupostos teóricos e metodológicos que podem existir em um processo de avaliação da educação superior. Assim, a avaliação tem por objetivo julgar o valor, o mérito de um fenômeno educacional tendo como referência as metas estabelecidas e não estabelecidas, utilizando para isso a coleta de dados quantitativos e qualitativos em diferentes momentos do processo, através de procedimentos internos e externos, envolvendo as partes interessadas, com o intuito de subsidiar a tomada de decisões para modificar ou manter uma determinada ação ou ainda, para prestar contas aos interessados.

O Estado e IES podem ter funções e responsabilidades distintas no processo de avaliação da Pós-graduação Stricto Sensu e que a complementaridade desses papéis poderá se transformar efetivamente em uma oportunidade para a melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu. O Estado, nas esferas federal e estadual, em regime de parceria ou não, bem como outras agências de certificação nacionais e internacionais, respeitando-se as especificidades dos programas de pós-graduação de cada área de conhecimento avaliada, poderiam ser responsáveis pela avaliação externa e, principalmente, pela função *somativa* da avaliação, de regulação e supervisão do sistema, por meio de regras de entrada, permanência e saída: autorização, credenciamento, descredenciamento e reconhecimento de cursos tendo como objetivo prestar contas à sociedade, garantir um padrão mínimo de qualidade através de critérios e indicadores de qualidade para o conjunto de instituições que compõem os sistemas federal (instituições federais e privadas) e estadual (instituições estaduais e municipais), bem como, visando a inserção dos programas no contexto internacional. Já as IES, através da participação de sua própria comunidade acadêmica, e, também com a ajuda de instituições e especialistas de pares, poderia ser responsável, principalmente, pela atividade *formativa*, realizando a auto-avaliação ou avaliação interna, voltada para objetivos mais complexos, visando melhorar a qualidade do processo de ensino e das atividades acadêmico-científicas.

Cada um desses processos tem finalidades, objetivos, procedimentos metodológicos, titularidades, apoiadores, critérios e indicadores de qualidade diferentes e os dados assim obtidos podem subsidiar decisões diferentes. Para que o processo de avaliação atinja os seus objetivos é necessário que ele ocorra nas suas dimensões interna e externa, como etapas complementares. O processo pode começar por qualquer uma das etapas, tendo em vista as especificidades dos diferentes contextos onde as práticas se realizam e a ênfase dada a cada etapa.

Acredita-se que um processo integrado que se realiza em etapas e ciclos sucessivos de avaliação externa e interna, complementares, e que contemple que contemple todas as dimensões acadêmicas e administrativas das IES : ensino, pesquisa , extensão e gestão acadêmico-administrativa, possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento contínuo dos programas de pós-graduação stricto sensu, na medida em que se entende que a avaliação no campo educacional, bem como a sua qualidade não é algo externo, , pré-definido e atemporal à realidade das diferentes IES. É um processo socialmente construído, ganha diferentes significados de acordo com os interesses, por vezes contraditórios, dos agentes e contextos nos quais está inserida.

A seguir busca-se inserir a avaliação na pós-graduação no Brasil a partir de sua interface com o contexto social, político e econômico nacional e internacional, especialmente a partir dos anos de 1970, visto que se julga que eles são particularmente importantes para este estudo, pois na sua análise é possível detectar não só alguns dos pressupostos implícitos e explícitos na sistemática de avaliação adotada na pós-graduação brasileira , como identificar os diferentes atores envolvidos na construção do campo da avaliação na pós-graduação brasileira. Dois momentos são particularmente importantes: o da Reforma Universitária de 1968 e o das reformas educacionais ocorridas nos países em desenvolvimento, especialmente Inglaterra e Estados Unidos, a partir dos anos de 1980.

3. A crise da educação superior e os seus desafios

A educação em geral e a educação superior, em especial, têm sido considerada com um fator que induz a mudanças e ao desenvolvimento da sociedade. Sem uma

educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países em desenvolvimento dos países desenvolvidos.(Unesco, 1998) :

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998)

O termo *Educação Superior* tem sido utilizado com diversos sentidos para referir-se: ao nível de ensino (graduação e pós-graduação) ; aos diferentes tipos de estabelecimentos onde o ensino superior é ministrado (universidade, centro universitário, faculdades,institutos ou escolas superiores); aos tipos de cursos de graduação (bacharelado e superiores de tecnologia); aos programas e cursos de pós-graduação (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado e especialização) e aos cursos sequenciais.

Nessa investigação entende-se por educação superior , conceito aprovado na 27ª Reunião Geral UNESCO (1998):

A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998)

Utiliza-se a expressão *Instituições de Ensino Superior (IES)* para referir-se aos diferentes tipos de estabelecimentos, públicos e privados, aprovados como instituições de educação superior que se somaram às primeiras universidades que se estabeleceram na Europa no final do séc.XIII.

No Brasil, o Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, classifica as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino em : universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Atualmente, a educação superior tanto no contexto latino americano, quanto no europeu, enfrenta grandes desafios, conforme bem sintetiza a Unesco (1998):

Em todos os lugares a educação a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade do ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998)

De maneira semelhante, Santos (1995) destaca:

Um pouco por todo lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são –lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento de suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. (SANTOS: 163)

Em tal contexto, caracteriza-se o que tem sido denominado de *crise da universidade* como destacam Santos (1995) , Vieira (1989) , Fávero (1989) e Fernandes (1979) , entre outros.

Referindo-se à universidade no contexto europeu e, em particular, à universidade portuguesa dos últimos trinta anos, Santos (1995) considera que até a década de 60 a universidade tinha três grandes objetivos, vinculados à idéia de universidade do conhecimento: investigação como o principal, ensino de aptidões profissionais e prestação de serviços, enquanto centro de cultura. A partir de então, ocorre um *atrofiamiento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista*, e estabelece-se uma *multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si* , que criam pontos de tensão tanto internamente como nas suas relações com o Estado e a sociedade. Essas contradições explicariam, em parte, os diferentes processos de reformas nas universidades nos últimos anos.

Nesta situação, identifica três crises e contradições, com diferentes determinantes e tempos históricos , as quais denomina : legitimidade, institucional e hegemonia.

.A crise de legitimidade ocorre quando uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita, isto é, quando não cumpre os objetivos assumidos coletivamente. Nestes termos, a crise de legitimidade se expressa na relação entre a hierarquização dos saberes e a restrição de acesso. A crise institucional ocorre quando *uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução*. Nessa situação, a universidade tem sua especificidade organizacional questionada, confrontada por outros modelos utilizados em outras instituições consideradas mais eficientes. Esta crise, está expressa na relação que se estabelece entre o princípio da autonomia institucional e a submissão a critérios de produtividade de natureza empresarial. A crise da hegemonia ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária e exclusiva. Nesta situação, a universidade é incapaz de desempenhar suas funções e grupos sociais ou o Estado procuram outros meios para atingir os objetivos demandados. No caso da universidade, a crise estabelece-se entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais.

No contexto da crise da hegemonia estabelece-se a *exigência da avaliação*, como nos diz Santos (1995), “[...] a exigência da avaliação é concomitante da crise da hegemonia. À medida que a universidade perde centralidade torna-se mais fácil justificar e até impor a avaliação do seu desempenho.” (Santos 1995 : 187). Destaca que, por ser a universidade voltada internamente para a avaliação, especialmente para avaliação de aprendizagem do aluno e do desempenho do professor, ela desenvolve, por si uma certa rejeição pela avaliação externa que tem como objetivo avaliar o desempenho da universidade. Mais ainda, ressalta que mesmo que tal avaliação seja realizada pela própria universidade será sempre externa “quer porque coloca a utilidade social da universidade num conjunto mais amplo de utilidades sociais, quer, porque envolve, mesmo que implicitamente, uma comparação entre modelos institucionais e seus desempenhos”.

Vieira (1989) considera que a crise da universidade é geral e que a mesma já não satisfaz mais os interesses do passado e ainda não conseguiu satisfazer as necessidades do presente.

No Brasil, destaca Fávero (1989) os sintomas da crise da universidade devem ser buscadas na sua própria desenvolvimento, visto que não foi criada para atender às necessidades sociais, mas sim, como um *bem cultural oferecido às minorias*.

Muitos dos sintomas da crise da universidade estão ligados á própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias.(FÁVERO, 1989 : 42).

Nestes termos, Fernandes (1979) complementa e considera que existe uma *limitação estrutural padronizada* nas escolas superiores brasileiras, visto que desde o seu surgimento foram privadas de condições e valores essenciais para a sua organização, funcionamento e crescimento, *constituiu-se como uma escola de elites culturais ralas* que exploraram o ensino superior em direções muito limitadas.

Entre os principais pontos que estariam ou continuariam provocando a crise na universidade destacam-se : crescimento desordenado e até mesmo estimulado; processo de privatização acelerado; falta de estabilidade financeira das IES; descompasso entre as pesquisa produzidas e as necessidades tecnológicas; fragilidade e descontinuidade dos programas; não participação da comunidade acadêmica nas decisões da instituição; estrutura de poder centralizada e conservadora; falta de competência profissional imobilismo dos dirigentes.

Nesse sentido, a crescente privatização e a diferenciação das IES e o acesso de novos setores aos níveis de ensino, tem sido apontados como causa da perda e/ou da baixa qualidade do ensino. Com a ampliação do acesso ao ensino aos novos setores passa-se a enfatizar que a escola teria perdido a qualidade do passado, quando a escola atendia apenas à classe média e o ensino fundamentava-se em matérias e métodos tradicionais.

No entanto, como destaca Fávero (1989) é preciso considerar que essas colocações são dados de natureza histórica e social que devem ser consideradas como ponto de partida e não como ponto de chegada. Nesse sentido, Beisiegel (1981) coloca que a dicotomia entre quantidade e qualidade deve ser reexaminada, pois o ensino ganhou qualidade ao ter o seu acesso ampliado e que : “O rendimento precário da nossa

escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a nossa população; não dá, a nossa população é essa.” (Beisiegel, 1981: 56)

Nesse contexto adotam-se práticas de avaliação e de controle visando avaliar a conformidade do *produto* e não a compreensão do fenômeno. É a partir destas considerações que a problemática da avaliação no superior no Brasil deve ser inserida. Assim, embora no nível do discurso e até mesmo através da legislação educacional, se incentive uma avaliação com objetivo de melhoria e aprimoramento das IES e do sistema de ensino superior, sugerindo-se, inclusive, a adoção de processos de auto-avaliação ou avaliação interna, na prática, prioriza-se a avaliação do produto e dos resultados obtidos, através da quantificação de variáveis pré-estabelecidas e , passíveis de serem medidas.

3.1 - A Reforma Universitária de 1968

O debate sobre a avaliação da educação superior no Brasil tem origem na década de 60, com as discussões sobre a Reforma Universitária conforme destaca Sguissardi:

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação no ensino superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.(SGUISSARDI, 1997 :47)

Esse movimento, por sua vez, sofreu influência dos movimentos europeus e latino-americanos, como nos diz Graciani :

Foi pois, no bojo do sistema capitalista de modelo nacional-desenvolvimentista, e no associado que o sucedeu, que se intensificaram as pressões que professores e estudantes desencadearam a fim de reformular o sistema de ensino superior no Brasil.O movimento em favor da reforma universitária nos anos sessenta eclode com muita força, com discussões em todos os níveis, provavelmente influenciado não só pelos movimentos europeus, como pelos países latino-americanos que anteriormente já haviam lutado por modificações estruturais e funcionais da universidade, mas substituição do “modelo capitalista agrário-exportador” pelo “modelo urbano-industrial”principalmente pelo próprio contexto sócio-político e econômico do país. (GRACIANI 1982:58)

A substituição do modelo capitalista agrário-exportador pelo modelo urbano-industrial teve como característica o ‘binômio educação/desenvolvimento’, a idéia de que educação leva ao desenvolvimento, conforme Graciani (1982):

[...]era necessário mobilizar a força de trabalho às novas exigências do mercado de trabalho. Era necessário incrementar a investigação científica para contribuir no desenvolvimento econômico. No entanto, a universidade brasileira da época não estava preparada para assumir tal responsabilidade e era altamente criticada pelos educadores pela inércia do funcionamento. (GRACIANI, 1982 : 61)

É nessa situação que se intensificam as pressões, especialmente de estudantes e intelectuais, propiciando, como nos diz Sguissardi (1997) um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo. Com a nova fase de desenvolvimento capitalista havia necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior, especialmente da classe média, de preparar uma mão-de-obra especializada frente ao novo processo de produção gerado pelo desenvolvimento industrial, e de racionalizar as atividades na universidade com o intuito de obter maior eficiência e produtividade.

O regime militar encontrava-se no dizer de Germano (2000), frente a um dilema na medida em que necessita expandir o sistema educacional, como forma de se legitimar perante os setores da sociedade, mas, não possuía os recursos financeiros para tal. Nessas condições, como bem ressalta Sgussardi (1997) adotou uma estratégia onde por um lado, buscava a associação com a iniciativa privada e, por outro, implementava formas de controle administrativo e político-ideológico desse nível ensino, numa clara estratégia de hegemonia. Pretendia transformar as universidades autárquicas em fundações e propunha reformas que apontavam a urgente necessidade de avaliação das universidades e a vinculação da distribuição de recursos do Tesouro Nacional aos resultados dessa avaliação fundamentada em *moldes centralizadores, burocráticos, autoritários e eficientistas*.

O governo, destaca Graciani (1982) ao assumir o papel de reformulador assinou um acordo com a United States Agency for International Development (USAID), para assessorar na reforma do ensino e alijou os professores e alunos, que eram os principais

agentes do processo e que haviam nas décadas anteriores consolidado o pensamento educacional, da reconstrução da universidade e centralizou todas as decisões em Grupos de Trabalho, como o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), instituído pelo Decreto 62.937, em 02/07/1968, cujo trabalho resultou na Lei 5.540, que institucionalizou a Reforma Universitária, que pretendia :

[...] a institucionalização da investigação científica, através da participação mais eficiente do docente na universidade, através de regime de tempo parcial ou integral e não hora-aula; a extinção da cátedra vitalícia, cujo poderio e privilégio eram açambarcados pelo catedrático; a participação a nível de decisão do docente e do discente no poder da universidade. (GRACIANI, 1982 : 65)

No entanto, destaca Cunha (1998) essa concepção de universidade nos moldes norte-americanos não foi imposta pela USAID e já vinha sendo buscada desde os fins dos anos de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes.

O GTRU recomendava ainda que o governo deveria se envolver na criação dos cursos de pós graduação e na criação de Centros Regionais de Pós-graduação, tendo como objetivo a *eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país* (Cury, 2005). O país que até então recorria principalmente para as universidades estrangeiras deveria *formar seus* próprios cientistas, professores e técnicos.

Nas décadas seguintes, a partir de 1985, novas comissões passam a subsidiar as ações do governo, entre as quais destacam-se o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) e a Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior..

3.2 O contexto das reformas educacionais dos países desenvolvidos no Século XX : o controle da qualidade da educação

A partir dessa contextualização é que se busca entender as reformas educacionais dos países desenvolvidos nos anos de 1980 e os seus desdobramentos nos países em desenvolvimento, entre os quais, o Brasil.

As reformas educacionais adotadas pelos países desenvolvidos, especialmente no contexto dos governos neoliberais da Inglaterra e dos Estados Unidos, nos anos de 1980, bem como a participação de organismos internacionais, entre os quais, o Banco Mundial e a Unesco através de suas *recomendações* para as políticas educacionais dos países da América Latina em geral, em especial, para o Brasil, contribuíram significativamente para a adoção e ampliação de práticas avaliativas por parte das IES e, principalmente, pela implantação de novos mecanismos de controle e regulação por parte do governo, que serão adotados em nome da avaliação da qualidade da educação superior. Embora a prática da avaliação da educação superior, no Brasil, já ocorresse desde 1978, através da avaliação dos programas de pós-graduação realizadas pela Capes, acredita-se que esses fatos e ações, foram fundamentais para dar novos contornos às práticas utilizadas, a partir dos anos de 1990, bem como, introduzir novos mecanismos de controle e regulação tendo como objetivo ampliar o seu alcance no *sistema* de educação. Tais fatos irão influenciar o movimento, ainda em curso, e, por vezes aparentemente contraditório, no qual diferentes setores e agentes interagem e buscam estabelecer as suas posições no campo da avaliação.

Para Afonso (2000) o ciclo de reformas teve origem “na reação política e social que se seguiu à divulgação dos baixos níveis de sucesso dos alunos americanos em testes internacionais relativos a matérias escolares consideradas fundamentais.”(Afonso, 2000:65)

Os EUA estavam convictos de que sua supremacia se sentia ameaçada por um competidor externo conforme destaca Enguita (1994). Desde a primeira guerra se sentia a presença da Alemanha e de seu forte desenvolvimento industrial. No final da década de 50 e início dos anos 60, a ameaça era sentida pela industrialização soviética, a colocação no espaço do Sputnik e a capacidade de construir bombas de urânio e hidrogênio e, nos anos 80, com a crescente participação do Japão e dos países da zona do Pacífico no mercado mundial. Para justificar a sua derrota no campo espacial, os EUA, buscaram o sistema escolar como culpado.

A divulgação dos Relatórios Nation at Risk da National Commission on Excellence in Education e Action for Excellence da Education Commission of the States (1983) apresentavam dados que comparavam o desempenho dos estudantes americanos aos de outros países, constatando que o seu desempenho era inferior a dos demais estudantes. Neste aspecto, convém destacar, que o país já na década de 50 e 60 havia realizado pesquisas empíricas com o objetivo de identificar que fatores determinam o desempenho cognitivo dos alunos. Dentre esses, destacam-se o Relatório Coleman de 1966, que revelou os dados de uma pesquisa realizada, nos Estados Unidos, com 645 mil alunos de cinco níveis de estudos para saber de que maneira as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social influenciariam as oportunidades de educação, conforme destacam Bonaminino e Franco (1999).

Embora os relatórios citados refletissem a situação da educação nos EUA, eles começaram a ser considerados reflexo da situação mundial da educação (Gentilli, 1994) e o sistema educacional passa a ser responsabilizado: o país não ia melhor por culpa do seu sistema educacional. O desemprego era visto como culpa dos indivíduos que não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos e das demais instituições educacionais que não souberam oferecê-la de maneira adequada e não souberam atender às demandas e necessidades do mercado. O sistema educacional, conforme destaca Enguita, passa a desempenhar o papel de *vítima propiciatória* e a *carregar culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições*. Como destaca Afonso (1998), exporta-se a crise para fora do âmbito da economia.

As explicações da crise econômica dos EUA- baseada nos défices de qualidade da educação escolar e traduzidas em indicadores como os resultados dos exames e outros factores associados – têm sido muito discutidas e problematizadas por diferentes autores que consideram uma estratégia freqüente “exporta as crises” para fora do âmbito da economia, atribuindo ao sistema educativo os desaires do sistema econômico, e culpabilizando as escolas e os professores pelos índices de desemprego e subemprego. (AFONSO, 1998 :118)

Nesse contexto, o Estado passa por um processo de modernização, o que implica em um processo de maior racionalização de sua gestão e processos de descentralização em sua administração. Nesses termos, deixa de priorizar tarefas de

produção para concentrar-se na definição de políticas públicas, desregula processos de redes produtoras de bens e serviços e amplia as esferas de auto-regulação, como destaca Casassus (1999).

Uma das medidas tomadas foi a adoção de sistemas nacionais de medição e avaliação da qualidade dos currículos nacionais e das instituições educacionais. Os sistemas implantados atuam como mecanismo de prestação de contas do rendimento escolar para a sociedade e para o governo federal. Tal processo revela uma *dinâmica de descentralização/centralização*, onde de um lado, o governo federal dá *autonomia* para as instituições educacionais tomarem decisões e, de outro, adota a centralização de mecanismos de prestação de contas sobre os resultados, que podem tornar-se parte de um novo sistema de controle, assumindo a função política. (Lundgren e Popkewits apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

No entender de Gentili (1994), existem três premissas subjacentes aos Programas de Qualidade adotados na América Latina: 1) a educação não atende às demandas do mercado; 2) a educação deve responder e ajustar-se às demandas do mercado e, 3) que existem instrumentos científicos de medição que permitem verificar o grau de adequação da educação ao mercado e de propor mecanismos de ajuste.

A partir dos anos de 1990, a diferenciação institucional e de recursos financeiros integra as políticas de educação superior, no Brasil e em outros países da América Latina, conforme destaca Sguissardi (2000, p.48) : “ O binômio diferenciação – diversificação, isto é, diferenciação institucional e diversificação de fontes de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES), integra o discurso e a prática das políticas e reformas da educação superior no Brasil “ .

No Brasil, à semelhança dos demais países da América Latina, a ampliação da escolarização possibilitou o acesso ao ensino a níveis mais amplos da sociedade. Não obstante, tal processo não se deu em conjunto com uma revisão do sistema educacional tendo como objetivo uma adequação do sistema aos novos setores incorporados. Partiu-se do pressuposto que o serviço oferecido era ou parecia adequado e que poderia simplesmente ser estendido a eles. Gradativamente, os novos setores incorporados ao sistema educacional foram questionando a necessidade deste se adaptar às suas

necessidades e expectativas, iniciando um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou a favor da melhoria da qualidade.

Nesse processo, os organismos internacionais, entre os quais, destacam-se, a UNESCO e o Banco Mundial, passam a influenciar os contornos da expansão e da diversificação da educação superior, na América Latina e, em especial, no Brasil., através da adoção de diferentes estratégias.

Entre as orientações do Banco Mundial destacam-se três . A primeira enfatizava uma maior diferenciação entre as IES, incentivando o desenvolvimento de instituições privadas *mais flexíveis*, que pudessem atender às demandas do mercado de trabalho, não implicando, portanto, em aumento dos gastos públicos. A segunda incentivava as IES a diversificarem as suas fontes de financiamento e, a terceira recomendava a adoção de mecanismos eficientes de avaliação visando a equidade e qualidade da educação superior. Ao Estado, caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e de avaliação das IES. Com relação a esse último aspecto, que o Relatório do Banco Mundial, apresentado ao governo brasileiro em fevereiro de 1991, recomendava que o Conselho Federal de Educação (CFE) exercesse controle sobre o crescimento do ensino superior:

Entre as principais recomendações deste relatório destacava-se a proposição de que o Conselho Federal de Educação deveria tornar-se uma agência de efetivo controle do crescimento do ensino superior, assumindo novas tarefas, inclusive a de alocação de recursos para as IFES e a elaboração de normas visando aumentar a efetividade e as responsabilidades destas instituições. (PALHARINI, 2001:15)

Esses procedimentos estariam conduzindo a uma padronização das políticas e estratégias de diferenciação e diversificação da educação superior na América Latina : independentemente das diferenças identificadas nos países, seja nos diagnósticos da crise, na missão da educação superior ou nos seus desafios. (Catani, 2000)

Já a UNESCO, através da Declaração Mundial sobre Educação Superior, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris, em 1998, destacava que a educação superior, frente aos grandes desafios e dificuldades em que se encontrava, deveria adotar a auto-avaliação interna e uma revisão externa como essenciais para assegurar a qualidade.

A qualidade em educação superior é entendida como um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades : ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade.

Para se manter um nível indispensável de qualidade dos sistemas de educação superior sugere: a criação de instâncias nacionais independentes; a definição de normas comparativas de qualidade reconhecidas internacionalmente; a necessidade de considerar a diversidade e os contextos internacionais específicos e a participação dos protagonistas no processo de avaliação institucional.

A qualidade do ensino superior, ressalta ainda, é dependente de uma *avaliação e de uma adaptação de natureza sistêmica e está em função da qualidade do pessoal, dos programas, dos estudantes, da infra-estrutura, do ambiente interno e externo e da gestão da instituição como um todo*. Destaca ainda que a qualidade é inseparável da pertinência social e que está centrada não só em produtos, mas também , nos processos:

Qualidade é inseparável da pertinência social. Isto significa que ela é uma busca de soluções para as necessidades e problemas da sociedade, mais particularmente aqueles ligados à construção de uma cultura da paz e de um desenvolvimento sustentável. Elas nos levam a dizer que a qualidade não está centrada exclusivamente em produtos, mas também em processos, implementados pelo sistema, funcionando como um todo coerente, para assegurar a pertinência social (UNESCO : 136)

Para tanto, torna-se necessário introduzir uma cultura da avaliação nas IES e introduzir instrumentos de coleta de dados pertinentes e confiáveis, tendo como objetivo melhorar as IES e o sistema de ensino superior.

Nota-se que cada um desses organismos tem visões diferenciadas sobre os objetivos da educação superior; o significado de qualidade da educação superior e os agentes que devem promover a sua expansão e avaliação.

O Banco Mundial, ao buscar a diversificação do sistema, especialmente através do incentivo à iniciativa privada, visa atender a uma demanda nova e diversificada, ainda sem acesso ao ensino superior, sem onerar os gastos públicos e, sugere que uma *agência* governamental seja responsável pela normatização, pela adoção de mecanismos de controle para monitorar essa expansão, e pela alocação de recursos financeiros. A qualidade da educação, é então definida por um grupo particular cujo poder e cujas reivindicações de legitimidade lhe permitem determinar o que deve ser entendido como verdadeiro ou falso; não é um processo dialógico e negociado entre todas as partes interessadas. Supõe-se que a qualidade é uma verdade conhecível, objetiva, isenta de valor, atemporal e descontextualizada. Uma vez definidos, os critérios são aplicados ao processo ou ao produto que está sendo considerado. Neste contexto, o Estado passa a utilizar a avaliação como um mecanismo de regulação e controle, transpondo para a educação os modelos de qualidade adotados na empresa. A educação passa a prestar contas ao governo e aos *clientes*. Nesse contexto, a qualidade é entendida como uma verdade universal, atemporal, descontextualizada, isenta de valor e cultura. Adotam-se critérios pré-estabelecidos e um padrão generalizável, a partir dos quais um produto ou um serviço pode ser julgado e avaliado. A qualidade é definida por um grupo particular cujo poder lhe permite determinar o que é a qualidade.

Neste contexto, estabelece-se o que Dahlberg, Moss e Pence,(2003) denominam de *discurso da qualidade* que prioriza a avaliação do produto e não a compreensão do processo. Enfatiza a quantificação e a definição de critérios pré-estabelecidos, passíveis de serem medidos e verificados, destacando-se os conceitos de confiabilidade, previsibilidade, consistência, eficiência, competição, valor do dinheiro e autoridade do cliente.

Em vez de se envolver com o que está realmente acontecendo, com toda a complexidade e com suas contradições, o “discurso da qualidade” procura descrever ou mapear, em relação a certos critérios considerados como representado, a fim de representar a essência de qualidade do produto em consideração. O propósito é avaliar a conformidade do produto (...) em vez de buscar a compreensão do objeto. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003: 128).

A UNESCO, por sua vez, entende que a qualidade é um conceito multidimensional, inseparável da idéia de pertinência social, ou seja, está vinculada à

busca de soluções que atendam às necessidades sociais; está centrada não só em produtos mas também em processos. Mais ainda enfatiza que para garantir um nível mínimo de qualidade do sistema superior de educação é necessário contar com a criação de instâncias nacionais independentes; normas reconhecidas internacionalmente ; a participação dos protagonistas do processo; deve estar voltado para os produtos e processos . Deve, portanto, estar fundamentado em uma avaliação interna ou auto-avaliação e em uma avaliação externo ou revisão externa que contemple especialistas internacionais.

Nessa perspectiva a avaliação e a qualidade são vistas como um processo dialógico, negociado entre as partes interessadas, isto é pelos:

[...] diversos indivíduos e grupos diretamente envolvidos pelo fato de o programa ser avaliado ou por seus resultados e que podem ser afetados por eles. Investiram no futuro desse programa e merecem desempenhar um papel na definição desse futuro: 1) identificando preocupações e questões a ser tratadas na avaliação do programa; 2) selecionando os critérios e variáveis que serão usados no julgamento de seu valor. (WORTHEN ; SANDERS ; FITZPATRICK,2004 :98).

Entende-se que não existe um critério único, absoluto e atemporal que possa ser atribuído ao termo qualidade, pois se assim fosse, implicaria em aceitar que existe uma característica, um aspecto ou uma dimensão que poderia ser compartilhada por todos os produtos, processos e serviços em diferentes locais e épocas, como destaca Enguita (1994). Acredita-se que existem diferentes enfoques e significados para a questão da qualidade. Cada versão não substitui a anterior, mas com ela convive, e é isso que permite que setores e grupos com interesses distintos se juntem, se concentrem em torno de uma mesma ” meta compartilhada .O que a expressão qualidade conota é algo que distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas necessidades ou necessidades semelhantes.O conceito de qualidade é um significante que pode assumir múltiplos significados : “(...) el concepto de calidad – como el de lo bello, lo bueno o la muerte – son significantes que pueden adquirir múltiplos significados”.(Risopatron, 1999:15).

Mais ainda, o seu significado é construído socialmente e implica em um julgamento de valor. No campo educacional o seu significado é construído pelos

diferentes atores envolvidos planejamento tanto no planejamento, implantação , acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, quanto nas dimensões de atuação das instituições educacionais , permeando necessariamente, além de outras, a dimensão pedagógica nas suas diversas faces e interfaces com a sociedade.

CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Conforme destacado , a partir dos anos de 1980 o Estado passa por um processo de modernização, o que implica em um processo de maior racionalização de sua gestão e processos de descentralização em sua administração. Nesses termos, deixa de priorizar tarefas de produção para concentrar-se na definição de políticas públicas, desregula processos de redes produtoras de bens e serviços e amplia as esferas de auto-regulação. É nesse contexto que esse estudo entende e insere a avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES, entendida como uma agência administrativa do governo , como uma entidade pública vinculada ao Ministério da Educação , que ao lado de outros órgãos governamentais , tem a sua atuação voltada para a promoção da educação superior e da ciência e tecnologia no Brasil.

Entre outros programas e ações foi responsável pela formulação e implantação da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* cuja atuação deve ser entendida no contexto da política de educação superior adotada pelo governo brasileiro, nas ações e programas visando o crescimento, expansão e diversificação dos cursos e programas de pós-graduação, especialmente a partir dos anos de 1970. Portanto, faz-se necessário buscar na legislação educacional que a institucionaliza e normatiza a pós-graduação no Brasil, bem como no contexto social, econômico, político e cultural interno e externo ao país, alguns das questões que fundamentam e justificam a sua prática expansão, crescimento, desenvolvimento e regulação, bem como as suas implicações para o desenvolvimento dos programas e cursos das diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido cumpre ressaltar que esse conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções e ações que fundamentam não só a expansão e diversificação da pós-graduação quanto a sua avaliação, devem ser analisadas em seu conjunto , e não apenas em sua ordem cronológica, para que se possa captar o seu significado e o seu alcance dentro da política de educação superior brasileira.

A seguir, apresentam-se alguns aspectos legais da normatização da avaliação da pós-graduação no Brasil ; as principais características do Sistema de Avaliação da Pós-graduação *Stricto sensu* adotado, enfatizando a Avaliação Trienal dos Programas, adotada a partir do triênio 1998-2000 e a contribuição da comunidade acadêmica e

especialistas nacionais e internacionais , visando o aprimoramento desse sistema. Dessa forma, pretende-se contextualizar a prática da Avaliação Trienal bem como identificar alguns dos pressupostos da avaliação na pós-graduação.

1. A educação superior: finalidades e níveis de programas

A finalidade da educação superior que abrange os cursos sequenciais, e graduação, de pós-graduação e de extensão, é estabelecida no Art. 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme o descrito abaixo :

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (LDB:1996)

A mesma lei, estabelece no Art. 44, que os programas e cursos de Pós-Graduação (programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) são destinados a portadores de diploma de graduação , conforme descrito a seguir :

Art.44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas;

- I – cursos sequenciais por campo de saber , de diferentes níveis de abrangência , abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos

diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
 IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (LDB:1996)

Embora a pós-graduação e os cursos de especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado já estivessem incluídos na Reforma Francisco Campos de 1931(Decreto nº 19.851), no Estatuto da Universidade do Brasil (Decreto nº 21.231) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , de 20 de dezembro de 1961 , foi apenas em 3 de dezembro de 1965, que o Parecer CFE 977 /65 , do relator Newton Sucupira ,conceituou os cursos de pós-graduação e fez a distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e *strcto sensu* (Niskier :1995) .

O Parecer CFE 977/65 surge a partir de um aviso ministerial que solicitava ao então Conselho Federal de educação (CFE) a regulamentação da pós-graduação frente à imprecisão que reinava sobre a sua natureza sugere : os níveis de mestrado e doutorado ; a preferência das universidades para a oferta desses cursos e o Conselho Federal de Educação (CFE) para definir as condições mínimas para a sua realização e para a expedição dos diplomas:

Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados á formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, *equivalentes ao do master e doctor da sistemática norte –americana*, fixando o Conselho as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas. Sugere, ainda, que tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados.(FUNADESP, 2002 : 280).

O aviso ministerial destacava três motivos para a instauração da pós-graduação no país: formação de professores competentes para o ensino superior garantido a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica com a formação de pesquisadores e garantir o treinamento de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível:

1. formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.(FUNADESP, 2002 : 284)

Tendo em vista a pequena e experiência do país na pós -graduação, o relator recorre a modelos estrangeiros, especialmente ao norte americano : “Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema” (p.286).

O Parecer 977/65, publicado no Diário Oficial da União em 20 de janeiro de 1966, estabelecia :

- distinção entre a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, sendo que a primeira confere grau acadêmico, é de *natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico* , enquanto que o *lato sensu* confere certificado e *via de regra, tem um sentido prático-profissional* .
- caracterizava os cursos em seus aspectos fundamentais evitando de estabelecer padrões rígidos que poderiam prejudicar a flexibilidade, entendida como sendo essencial à pós-graduação;
- os níveis de mestrado e doutorado sendo que o mestrado não precisa ser necessariamente um pré-requisito para o doutorado . Assim, o curso de mestrado pode ser uma etapa do doutorado ou um *grau terminal*;
- o doutorado tem o objetivo de *proporcionar formação específica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber* ;
- a distinção entre mestrado acadêmico e mestrado profissional;
- a figura do orientador para acompanhamento de estudos e pesquisas;
- a exigência de dissertação para o mestrado e de tese para o doutorado e
- o controle desses cursos através do reconhecimento, à semelhança do sistema de *acreditation* americano, para que não ocorra uma pós-graduação precária, nos moldes da graduação existente.

No entender de Cury (2005, p.10), esse parecer é ainda a única referência sistemática da pós-graduação no Brasil, é o seu *texto fundador* e, inclusive, referência de normatizações posteriores: “ Pode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país.”

Assim, por exemplo, embora os cursos de mestrado profissional já estivessem contemplados no parecer, eles tiveram uma normatização mais recente, através da Portaria CAPES 80/98 , de 16 de dezembro de 1998, que explicita as condições e requisitos dessa modalidade de curso; as IES que poderão oferecê-los; o processo de avaliação distinção e a sua vocação para o autofinanciamento.

Em 2005, a CAPES organizou um seminário onde foram discutidas as principais diferenças entre o mestrado acadêmico e profissional. Conforme destaca Ribeiro, então diretor de avaliação:

Mais recentemente, a Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES , que além de avaliar esses cursos de maneira diferenciada dos demais, passará a regular a sua oferta mediante chamadas públicas. Esses cursos passam a ter Fichas de Avaliação próprias e diferenciadas e a sua avaliação será feita por comissões específicas. A Portaria ainda dispõe sobre os objetivos do mestrado profissional , as instituições que poderão propor esses cursos e outorga aos portadores do título de mestre os mesmos direitos dos concedidos no mestrado acadêmico:

O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico.(Portaria nº7: 2009)

Os cursos poderão ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa públicos e privados, inclusive em forma de consórcio.

2. Avaliação e regulação na pós-graduação

A avaliação na pós-graduação *stricto sensu*, realizada pela CAPES desde 1978 já se encontra consolidada e os seus resultados utilizados, entre outros, para fundamentar o parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e a homologação pelo MEC, nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação, de acordo com o Art. 1º, da Resolução CES/CNE Nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece que a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de pós-graduação será por tempo determinado, a partir de um parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, o qual, será fundamentado em relatório da avaliação da CAPES:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação CAPES. (CES/CNE Nº 1:2001)

A Portaria CAPES Nº 13, de 1º de abril de 2002, dispõe sobre as notas atribuídas aos programas de pós-graduação no sistema de avaliação, e estabelece que os programas com notas inferiores à nota 3 deixam de integrar o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e tem as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado canceladas. Assim, apenas os diplomas emitidos no período e o programa obteve nota igual ou superior a 3, terão validade nacional.

Nesse processo é necessário mencionar ainda a importância LDB, de 1996, que além de dispor sobre novas normatizações, explicita e contextualiza a prática de

algumas das anteriores, especialmente na avaliação na educação superior . Assim, a LDB, institui a avaliação para todos os níveis de ensino do país (infantil, fundamental, médio e superior); dispõe sobre a organização da educação nacional e estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, *desde que* sejam obedecidas três condições, entre as quais, a autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público, isto é, desde que o estado exerça o papel de regular e avaliar a qualidade:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino
- II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público
- III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.(LDB;1996)

A organização da educação nacional se dará através da União, Estados, Municípios e o Distrito Federal. À União caberá a coordenação da política nacional de educação, articular os diferentes níveis, baixar normas gerais sobre os cursos de ensino superior, assumir funções de controle e regulação do sistema de educação superior, e exercer as funções controle e regulação : “ [...] autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino “.

Baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
Assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar , respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (LDB : 1996).

No Art.46, estabelece que os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de IES terão prazos limitados e renovados após processo regular de avaliação :

Art . 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

& 1 - Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

& 2 – No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.(LDB:1996)

Para assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior estabelece a colaboração com os sistemas de ensino estaduais o que permite aos estados "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar, avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino."

Como vemos, para que os cursos de ensino superior possam ser ofertados pela iniciativa privada, é necessário que sejam submetidos e aprovados aos processos de credenciamento e autorização de funcionamento de IES; de processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de processo de avaliação da qualidade dos seus cursos e IES. Esse processo poderá contar com a participação dos Estados e Municípios *em regime de colaboração* com a União.

Esse conjunto de *possibilidades* traz consigo diferentes estratégias e mecanismos de controle de acordo com a sua natureza administrativa pública (federal, estadual e municipal) e privada das IES; com o tipo de estabelecimento (universidade, centro universitário, faculdades e institutos superiores) ou ainda tendo ainda como referência a especificidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Nesse sentido ressalta-se ainda que no federalismo, que tem como base jurídica a constituição e a descentralização política, os Estados-membros podem usar de suas prerrogativas constitucionais para legislar a educação superior. Assim, por exemplo, os Estados tem autonomia para regular e avaliar os seus sistemas o que possibilita a adoção de diferentes práticas o que pode gerar comportamentos e práticas diferenciadas na avaliação dos programas de graduação e pós-graduação, no mesmo estado e/ou entre os estados.

Embora não existam estudos sistematizados, tendo em vista a recente implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, voltado para o ensino da graduação, pode se observar comportamento diferenciados dentro do mesmo estado tendo em vista o nível e sistema de avaliação (graduação ou pós-graduação) e o instrumento de avaliação. O SINAES contempla três instrumentos de avaliação, de acordo com o foco da avaliação: instituições; cursos e desempenho dos estudantes. Assim, por exemplo, na avaliação do desempenho dos estudantes, algumas IES estaduais, entre as quais a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP) do Estado de São Paulo, decidiram não participar do processo, em função das prerrogativas do Estado. Já com relação à pós-graduação, o mesmo procedimento não foi adotado e todos os programas de pós-graduação são avaliados pela CAPES.

No entanto, esse comportamento com relação à pós-graduação parece não ser comum a todos os estados, conforme pode ser visto, nos Estados de Santa Catarina e Minas Gerais., que tem normatizações próprias. A Resolução CEE Nº. 452, de 27 de agosto de 2003, estabelece normas para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais e dá outras providências. A Resolução CEE nº 107, de 20 de novembro de 2007, fixa as normas para o funcionamento da educação Superior no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências.

3.A sistemática de avaliação da CAPES

A CAPES foi criada, em 1951, por iniciativa de Anísio Teixeira, junto ao Ministério da Educação e Saúde através do Decreto 29.741 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 ao desenvolvimento do país.” O Decreto nº 86.816 de 5 de janeiro de 1982, alterou as funções da CAPES criando uma estrutura que permanece atualmente.

Desde a sua criação, a CAPES teve a sua atuação voltada para diferentes linhas de ação, entre as quais :avaliar a pós-graduação ; subsidiar a definição de planos e políticas de desenvolvimento da pós- graduação; investir na formação recursos de alto nível no país e no exterior; promover a cooperação científica nacional e internacional;viabilizar o acesso à produção científica mundial e atuar na formação de profissionais de magistério para a educação básica .Nesse sentido é que se diz que a história da CAPES está ligada ao próprio desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

Na pesquisa bibliográfica realizada foram identificados poucos trabalhos que registrem essas diferentes atuações. Assim, tendo como objetivo, recuperar ainda que parcialmente parte dessa atuação, buscou-se identificar alguns aspectos dessa trajetória, a partir de referências múltiplas obtidas ao se pesquisar a sua atuação na área de avaliação da pós-graduação e em depoimentos de alguns gestores envolvidos na condução desse processo até o momento, obtidos através do documento elaborado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, em 2001, por ocasião dos 50 anos da criação da CAPES; em depoimentos publicados no INFOCAPES e de artigos publicados na Revista Brasileira de Pós-graduação e referências múltiplas. Assim, foram utilizados em seu conjunto diversos depoimentos, entre os quais destacam-se : Almir Godofredo de Almeida e Castro, Abilio Baeta Neves, Amadeu Cury, Angela Santana, Celso Barroso Leite, Cláudio de Moura e Castro, Darcy Closs, Edson Machado e Sousa, Eduardo Moacyr Krieger, Eleonora Maria Cavalcanti de Barros, Eunice Ribeiro Durham, Lindolfo de Carvalho Dias, Maria Andrea Rios Loyola, Maria Tereza D'Oliveira Rocha, Reinaldo Guimarães, Rosana Arcoverde Bezerra Batista, Sandoval Carneiro Jr, Simon Schwartzman e Suzana Gonçalves.

3.1 A trajetória da CAPES

Os dois primeiros anos de atuação foram dedicados especialmente à sua estruturação e composição, ao planejamento de ações e ao contato com as instituições estrangeiras. Em 1953, foi implantado o Programa Universitário que consistia na contratação de um professor senior, para atuar na dinamização das atividades acadêmicas conforme destacam Ferreira e Moreira (2002).

Da sua criação até 1963, Anísio Teixeira esteve como Secretário Geral. O Movimento de 64 traz um período de descontinuidade administrativa, com o afastamento de Anísio Teixeira e do diretor executivo Almir de Castro. Apenas em 1964, a CAPES teve oito diretores executivos, dos quais dois foram interinos. Em maio do mesmo ano passa a ter uma nova condição institucional e fica diretamente subordinada ao Ministério da Educação, executando os planos por ele aprovados.

Em 1970, no contexto da Reforma Universitária, novas funções são atribuídas, através do Decreto 66.662, que a transforma em órgão autônomo do MEC e reconhece como sua função a coordenação das atividades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e a colaboração na implantação e desenvolvimento de cursos de pós-graduação. No mesmo ano, o Decreto 66.927, torna a vinculá-la ao Departamento de Assuntos Universitários. Além dessas, os decretos também trouxeram, entre outras, mudanças nas ênfases dadas às funções do Diretor-Executivo, do Conselho Deliberativo e às representações (individuais da academia X institucionais) e instituíram o Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPES), como intuito de assegurar autonomia financeira da agência.

No período 1974-1989, que pode ser caracterizado como o de institucionalização da pós-graduação se definem novas finalidades, metas, competências, responsabilidades e recursos. Em 1974, o Decreto 74.299 redefine o papel da agência que passa a ter status de órgão central de direção superior, dotado de autonomia administrativa e financeira e com atribuições estabelecidas de acordo com as diretrizes fixadas pelo Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que estabeleceu a orientação, implantação, acompanhamento e avaliação dos programas de capacitação de docentes e de recursos humanos, como as principais atribuições da agência. (Ferreira, Moreira, 2002)

Ainda no período a CAPES passa a atuar em sintonia com o DAU e com o CNPq, enquanto órgão fomentador da pesquisa, e tem-se a participação da comunidade acadêmica, como consultores para a análise de solicitações de bolsa, na entrevista com candidato, na avaliação de cursos e na elaboração, implantação e avaliação de

projetos. A partir de 1977, essas consultorias assumem a forma de Comissões e mais tarde são institucionalizadas.

A primeira avaliação ocorreu em 1978, pois “ a expansão dos programas de pós-graduação trouxe consigo a preocupação com a qualidade das atividades por eles desenvolvidas”, e se consolida no período seguinte (1979-1982), na gestão de Cláudio Moura Castro.

Em 1981, se dá extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação e a Capes adquire destaque e reconhecimento como responsável pelo PNPG e passa a ser responsável pela elaboração, coordenação e acompanhamento de todas as atividades relacionadas com a pós-graduação.

Em 1982, o Decreto 86.816, transforma novamente o CTA em Conselho Deliberativo presidido por representantes da SESu, com a vice-presidência do diretor-geral da CAPES. e a comunidade acadêmica passa a ter assento no novo conselho.

No período 1990-1992, na gestão de Fernando Collor de Melo a CAPES foi extinta por um mês e, em 1992, com a Lei 8.405, foi transformada em Fundação.

Nota-se que a CAPES, à semelhança da área de educação, teve uma grande instabilidade administrativa no período 1951-2002. : o Brasil teve 51 ministros da educação, dos quais 13 foram interinos e a Capes teve 19 secretários, diretores e presidentes, sendo 4 interinos. (ampliar até 2009)

A seguir destacam-se aspectos gerais do sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela CAPES, bem como as contribuições da comunidade acadêmica internacional e um detalhamento maior da sistemática de avaliação trienal implantada a partir do triênio de 1998-2000. a participação.

Desde 1978 a CAPES tem avaliado os programas de pós-graduação stricto sensu do país e, a partir de 1998, adota a sistemática de Avaliação Trienal. Para que se possa entender os objetivos e alcance das modificações adotadas desde então e, ainda

em andamento, é preciso considerar os resultados da sistemática adotada no período anterior e, inseri-las o no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e na política de educação superior adotada no período 1995-2002, e no papel da CAPES nessa política.

Como destacado, a CAPES, a partir de 1964, sofre um período de grande descontinuidade administrativa, chegando , até mesmo a ser extinta no governo de Fernando Collor de Melo. Nesse sentido, é esclarecedor o comentário do presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves (1995-2002), ao comentar a preocupação de que não houvesse descontinuidade para que não houvesse impactos negativos na vida dos programas de pós-graduação. (INFOCAPES). Assim, no primeiro governo foram definidas as grandes linhas de ação da CAPES, que priorizaram: a necessidade de revisão no processo de avaliação; a necessidade de diversificar a pós-graduação especialmente através : das modalidades *stricto sensu* não voltadas para a formação de acadêmicos; o incremento na internacionalização ; a criação de programas alternativos de qualificação de docentes nas IES e a necessidade de comprometer o potencial da pós-graduação com a qualificação da graduação.

3.2 . A avaliação da pós-graduação

A avaliação, desde a sua implantação funcionava essencialmente como direcionamento do esforço de implantar a pós-graduação, *uma espécie de norte do que se buscava alcançar*. (Neves, 2002).

A avaliação, cuja sistemática era bienal, apresentava os cursos de pós-graduação nos mais altos graus da escala, não permitindo mais *a discriminação dos melhores, a excelência dos programas* , como destacam Horta e Moraes (2005), Vasquez (2002), Neves (2002), Baia Horta e Moraes (2005). Esse resultado refletiu um aspecto de definição da metodologia da avaliação , segunda a qual os cursos de cada área só eram comparados entre si, não havendo comparabilidade entre os graus das diferentes áreas.

Assim, é no biênio 1996-1997, que se tem o início das modificações na sistemática de Avaliação de Cursos então utilizada pela CAPES.

Nesse biênio, a CAPES convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação utilizada e as comissões de avaliação que tiveram interesse, puderam convidar especialistas nacionais de outras áreas e especialistas internacionais da mesma área, de Londres, Veneza, Buenos Aires e Alemanha para participar do processo. Os especialistas que participaram da avaliação do biênio 1996-1997 entenderam que o sistema funcionava bem e que estaria levando ao crescimento da qualidade e quantidade dos programas de pós-graduação.

No entanto identificaram alguns aspectos que mereceriam ser revistos entre os quais: maior ênfase na avaliação qualitativa; considerar os objetivos do programa; definições claras para os conceitos utilizados; incluir representantes de outras disciplinas e de outro país nas comissões de avaliação; ampliar a periodicidade para 3 ou 5 anos pois a avaliação em estágios iniciais pode levar a conclusões equivocadas; rever os instrumentos de coleta que foram considerados complexos e excessivos; introduzir visitas in loco e auto-avaliação; exigência dos programas adotarem as recomendações das comissões e apresentarem relatórios anuais com as ações adotadas, entre outras.

No biênio 1996-1997 teve início um processo de modificações na sistemática de avaliação, entre as quais se destacam:

- O programa como unidade de análise
- Internacionalização
- Organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações
- Ênfase sobre os produtos avaliados (produção bibliográfica qualificada)
- Escala de 1 a 7 para a avaliação dos programas. Num primeiro momento todos os programas seriam avaliados na escala de 1 a 5. O nível 5 seria responsável pela qualificação de excelência nacional e seria o máximo que um programa que possuísse curso de mestrado poderia obter. Já os

níveis 6 e 7, referenciados a padrões de excelência internacional, seriam atribuídos aos programas que tivessem cursos de mestrado e doutorado

A partir de 1998, a avaliação se tornou uma avaliação competitiva entre programas, com a adoção de indicadores de excelência qualidade internacional, e com periodicidade trienal, introdução do Acompanhamento anual. No entanto, é preciso considerar o significado dessa mudanças no campo da avaliação da pós-graduação. Entende-se que as considerações de Baia Horta e Moraes (2005) para a área de educação possam ser ampliadas para o conjunto das áreas, quando enfatizam que essas modificações caracterizam *um momento particular de luta por hegemonia no interior do CTC, de disputa de espaço na área de excelência, onde se encontram financiamento e prestígio:*

Tais ajustes permearam o embate travado pela área de educação e as demais áreas de ciências humanas, notadamente a de geografia, para terem assegurados os conceitos 6 e 7 atribuídos aos seus programas. Aquele foi um momento particular de luta por hegemonia no interior do CTC – a de alcançar o *mainstream* epistemológico que asseguraria mais verbas e prestígio – e, nesse esforço, lançou-se mão de forte desqualificação das áreas de ciências humanas e recorreu-se a ásperos enfrentamentos. (BAIA HORTA; MORAES, 2005:96)

A seguir, apresenta-se o atual sistema de Avaliação Trienal da Pós-Graduação adotado pela CAPES para o período 1998/2006.

3.3 - A Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação Stricto sensu é composto por dois processos : Avaliação das Propostas de Cursos Novos e Avaliação dos Programas de Pós-graduação.

Avaliação dos Programas de Pós-graduação é realizada através do *Acompanhamento Anual* e da *Avaliação Trienal* (avaliação ao final do último ano do

triênio) . Além destes processos, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação (SNPG) conta ainda com informações do *Coleta Capes* que anualmente coleta dados dos programas e de eventuais relatórios de *visitas in loco* para verificação da atuação dos programas.

A Capes utiliza o termo Avaliação Trienal para caracterizar o processo de avaliação realizado no triênio que contempla o Acompanhamento Anual dos dois primeiros anos do triênio e a avaliação do triênio, no ano subsequente ao final do triênio.

O processo de avaliação trienal compreende as atividades de acompanhamento anual dos programas, sobre as atividades desenvolvidas nos dois primeiros anos do triênio, e a avaliação trienal propriamente dita, em que são analisadas as atividades referentes a todo o triênio focalizado.(RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO TRIENAL 2007)

O Acompanhamento Anual é realizado nos dois primeiros anos do triênio a ser avaliado, através de um parecer com comentários da Comissão de Área e tem o objetivo de estabelecer um diálogo com as instituições com o intuito de orientá-las a *eleva a qualidade de seu desempenho e superar os problemas* antes da Avaliação Trienal, realizada no ano subsequente ao final do triênio .

Dentre as principais modificações destacam-se:

- a avaliação sai do âmbito das áreas e os seus resultados tem que homologados pelo CTC que também passa a questionar e modificar os conceitos atribuídos pelas Comissões de Área;
- melhoria na sistemática e na infra estrutura da coleta e tratamento dos dados;
- introduz acompanhamento anual;
- organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações
- ênfase sobre os produtos avaliados(produção bibliográfica qualificada)

Na Avaliação Trienal, os programas são avaliados, em duas etapas, e recebem notas em uma escala não linear de 1 a 7, que é atribuída aos programas de acordo com

o seu nível de classificação. Na primeira etapa participam todos os níveis de programas compostos por diferentes cursos (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado). Parte-se do pressuposto os critérios são compatíveis a todas as áreas e cinco é a nota máxima que um programa pode obter , o que caracterizaria o que se pode denominar de ***padrão nacional de qualidade***. Os programas que recebem as notas 1 e 2, não são recomendados pela Capes e são descredenciados. Na segunda etapa participam apenas os programas de mestrado/doutorado e doutorado (programas que tem cursos de doutorado) que obtiveram a nota cinco na primeira etapa e foram indicados elegíveis para a segunda etapa da avaliação e podem receber as notas 6 e 7, que são exclusivas para programas que apresentem desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência caracterizando o que pode ser denominado de ***padrão internacional de qualidade***.

As notas 6 e 7, relativas à critérios de excelência de nível internacional foram utilizadas, pela primeira vez, em 1998, na avaliação do biênio de 1996-1997, quando ainda foi permitido às comissões de avaliação convidarem especialistas estrangeiros para participar ou apenas para observar a avaliação.

Os processos são conduzidos mediante as decisões de dois colegiados : o Conselho Técnico Científico (CTC) e as Comissões de área e.

A Comissão da Área é a primeira instância do processo do processo e é responsável pela elaboração do parecer por ocasião do Acompanhamento Anual e da recomendação de conceito da Avaliação Trienal. Cada área tem a sua comissão e um representante de área designado por três anos com a função de coordenar as atividades de avaliação, num total de 44 Comissões de Área do Conhecimento que trabalhem de maneira semelhante passando pelas mesmas etapas do processo , baseadas no mesmo tipo de informações fornecidas pelos cursos.

A escolha das comissões é realizada a partir de uma consulta a todos os programas de pós-graduação e sociedades científicas relevantes nas respectivas áreas. O número de integrantes depende da diversidade e da quantidade de programas da área em questão e tem como critérios de escolha a qualificação e competência técnico-científica do pesquisador; o seu engajamento com a pós-graduação; a

representatividade das subáreas que compõem a área e a sua diversidade ; representação das regiões do país em que há programas na área em questão. (Relatório da Avaliação Trienal, 2007).

As Comissões de Área tem certa liberdade para estabelecer parâmetros em suas áreas e podem se manifestar com relação aos itens do quesito e apresentar orientações, sugestões e advertências que julgarem necessárias. Na última Avaliação Trienal de 2007, por exemplo, a Comissão de Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo alterou os pesos de 30% sugeridos para os quesitos Produção Intelectual e Corpo Docente, Teses e Dissertações, para 35% e 25%, respectivamente.

O CTC é a instância decisória da avaliação e o órgão responsável pela regulação, ordenação, coordenação e deliberação dos resultados de todo o processo. É composto por 22 membros: presidente, três diretores da Capes, 16 cientistas (dois para cada uma das oito grandes áreas do conhecimento), um representante do Fórum Nacional de Pró-reitores de Pós-graduação e um representante da Associação Nacional de Pós-graduandos.

A Ficha de Avaliação é o instrumento utilizado na Avaliação Trienal, pelas diferentes áreas de avaliação, onde são especificados os quesitos e itens que serão avaliados, bem como seus respectivos pesos, garantindo, dessa maneira , uma padronização nas diferentes áreas. Aos quesitos e itens são atribuídos cinco atributos : muito bom, bom, regular, fraco e deficiente. Cada quesito recebe ainda uma apreciação em formato de texto e, ao final da ficha há um campo para recomendações. A Ficha de Avaliação utilizada nas avaliações de 2001, 2004 e 2007 encontra-se no anexo.

Na última avaliação foram avaliados cinco quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Docente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; Inserção Social. O quesito proposta do programa é o único que não tem peso. O quesito Inserção Social foi o único que teve seu peso (10%) atribuído pelo CTC para todas as áreas. Para os demais quesitos o CTC sugeriu peso de 30%, admitindo que cada área apresentasse proposta de peso respeitando o limite de 5% para mais ou menos. Cada quesito, por sua vez, é composto um conjunto de itens. A Ficha de Avaliação utilizada na última avaliação encontra-se no anexo.

A Avaliação Trienal é realizada basicamente em quatro etapas :

- preparação geral do processo – definição de normas, orientações e cronogramas; composição das Comissões de Área; definição dos critérios de avaliação a serem aplicados; chancela da Ficha de Avaliação pelo representante da Área e atualização do Qualis da área. Cada área pode indicar o peso dos quesitos , respeitando as orientações do CTC. Na prática isso significa, que cada área pode alterar 5 pontos para cima ou para baixo, o peso sugerido pelo CTC para o quesito avaliado;
- avaliação dos programas pelas Comissões de Área- avaliação de todos os programas pelas Comissões de Área com a atribuição de notas de 1 a 5 aos programas e indicação dos programas elegíveis para as notas 6 e 7 ,
- reunião do CTC – equipes técnicas da Capes preparam análises e relatórios sobre os resultados propostos pelas Comissões de Área para fundamentar a deliberação do CTC sobre os resultados da Avaliação Trienal. Nesta etapa são indicados relatores, no mínimo um por área e membros das comissões para apresentar relato ao CTC e são indicados a conselheiros responsáveis por relatório especial para os programas que obtiveram conceito inferior a 3, isto é para os programas que não atingiram o *padrão mínimo de qualidade* (nota 3) e não serão recomendados pela avaliação da CAPES .As decisões são tomadas por votação considerando o parecer da Comissão da Área, o proposto pelo relator da área , pela *comissão ad hoc* e as considerações dos conselheiros ;
- avaliação dos recursos de reconsideração de resultado e emissão de pareceres ;
- A seguir destacam-se as principais mudanças sugeridas para a sistemática de avaliação.

3.4 - O olhar externo sobre a Avaliação da CAPES

O *Modelo* de Avaliação da Pós-graduação *Stricto sensu* da CAPES está implantado e consolidado no país há mais de 30 anos. A primeira avaliação ocorreu em 1978 e desde então tem sofrido diversas alterações, a partir da contribuição da comunidade acadêmica, associações profissionais, da CAPES e de diversos especialistas nacionais e internacionais. A seguir busca-se através de algumas dessas contribuições descrever a trajetória e as questões em discussão na avaliação dos programas de pós graduação em geral, e em especial na Área de Administração. Embora nem todas essas contribuições sejam específicas para a área em estudo, entende-se que elas possam subsidiar o debate aqui proposto tendo em vista que a sistemática adotada pela CAPES permite poucas alterações na avaliação entre as diferentes área de conhecimento.

Acompanhar esse processo de mudança assume um interesse particular neste estudo, pois além de trazer as diferentes posições dos agentes envolvidos, permite descrever a trajetória e os pressupostos dessas mudanças e permite identificar que dentro do atual debate algumas dessas sugestões ainda estão presentes, ao lado de novas contribuições.

Nesse processo há que se destacar a participação de diferentes agentes, nacionais e internacionais, em diferentes momentos, entre os quais destacam-se: especialistas internacionais de diferentes países e áreas de conhecimento convidados pela CAPES e/ou pelas Comissões de Áreas nas avaliações de 1998, nas trienais de 2001 e 2004 ; a contribuição da ANPEd ; a consulta realizada em 2004 pela CAPES, a partir dos comentários dos especialistas estrangeiros, junto aos coordenadores de programas de pós-graduação de instituições privadas e membros das comissões ; a contribuição da FIOCRUZ e as contribuições da comunidade acadêmica.

Na área de educação, Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), já na década de 80 (Sousa, 2002), enfatizava a falta de clareza no processo de escolha dos pares; a falta de um parecer que oriente o programa ; a utilização da avaliação como instrumento de punição; não considerar as diferenças entre as áreas, a história dos programas, as condições das IES e as diferentes regiões e não avaliar as áreas de conhecimento, avaliando os programas individualmente. Como aspectos positivos da sistemática adotada aponta-se o fato de que a avaliação permitia uma visão

global da pós-graduação (situação atual, evolução e perspectivas dos cursos, das IES e das áreas de conhecimento) ; que os resultados eram utilizados como base para as decisões relativas ao apoio institucional e possibilitava a elaboração da memória da pós-graduação brasileira.

Em 1997, especialistas de diferentes áreas de conhecimento e de diversos países, entre os quais, Nestor Oscar Bianchi, da Argentina, doutor em Medicina; Henri Maurice Duranton , da França, doutor em Ciências Naturais; Barry D. McPherson, do Canadá, doutor em sociologia; Bertrand Saint-Sernin, da França, Professor de Filosofia e História das Ciências ; Denis L. Weaire, da Irlanda, doutor de física; John Weiner, dos Estados Unidos, doutor em físico-química e Sigmar Witting, da Alemanha, doutor em Engenharia sistematizaram algumas preocupações com relação ao modelo então adotado pela CAPES e sugeriram algumas alterações : diminuir a ênfase quantitativa; adotar periodicidade de 3 a 5 anos ; definir as categorias nos Comitês de Área; introduzir visitas *in loco* ; introduzir a auto-avaliação como parte do processo de avaliação; simplificar a coleta; exigir que os programas atendam as recomendações da CAPES. Em 2001, ocorreu a primeira Avaliação Trienal dos Programas de Pós-graduação, referente ao triênio 1998-2000. Na avaliação do biênio anterior já haviam sido introduzida a mudança na escala que passou de cinco conceitos A,B,C, D e E, para uma escala de 1 a 7 .

Em 1998 a (ANPEd), estabeleceu uma Comissão formada por Bernardetti Gatti, Osmar Fávero e Vera Maria Fernão Candau, ex-presidentes da Área de Educação junto à Capes para propor alternativas ao modelo utilizado, que entre outros aspectos destacou: priorizar o caráter diagnóstico e formativo da avaliação; introduzir visitas de acompanhamento; não utilizar a avaliação para o descredenciamento de programas; respeitar a especificidade dos programas; incorporar dados da auto-avaliação; aproveitar melhor os itens abertos; descentralizar o processo em comitês regionais e definir melhor a escala de 1 a 7 utilizada, de forma a possibilitar uma visão clara de cada ponto.

Entre 1999 e 2000, para validar essa qualidade internacional a CAPES convidou, 35 especialistas estrangeiros que visitaram , os 57 programas das áreas de Ciências Agrárias, Economia, Engenharia, Medicina, Física e Química que haviam obtidos tais notas.Os especialistas, no geral, validaram essas notas, à exceção de dois programas

não teriam alcançados os níveis de excelência que haviam obtido e de outros três programas avaliados na nota seis deveriam ser classificados na nota sete.

Na Avaliação Trienal de 2001, novamente foram convidados especialistas internacionais para participar da Avaliação Trienal de 2001. A avaliação contou com a participação de 18 especialistas do Peru, EUA, Canadá, Portugal, França, Argentina, Cuba, Israel, Panamá, Inglaterra e Itália. Foi elaborado um documento síntese contendo críticas ao sistema de avaliação utilizado e com sugestões de aspectos que deveriam ser valorizados pelo sistema de avaliação.

De um modo geral o relatório faz uma apreciação positiva, destacando que embora o sistema adotado se assemelhe a de outros países desenvolvidos, o modelo de Avaliação Trienal com Acompanhamento Anual é único e que é *suficientemente útil e exigente* de acordo com padrões internacionais. Entre as principais características do modelo destacam-se o fato de ter uma natureza objetiva forte e uma subjetividade importante baseada nos comentários dos avaliadores e de ser uma avaliação comparativa e homogênea, na medida que todos os programas de uma mesma área são avaliados pela mesma comissão.

Durante a avaliação de 2004 a CAPES, tendo como objetivo “promover melhoria no próximo ciclo de avaliação, a Capes promoveu uma consulta sobre a oportunidade de implementar sugestões formuladas em diferentes ocasiões pela comunidade acadêmica.” (Spagnolo, Valdinei: 2004) Foram estruturadas 15 proposições, a partir das contribuições dos especialistas estrangeiros e de sugestões da comunidade acadêmica recebidas pelo DataCapes, e foi realizada uma consulta eletrônica aos 524 membros das Comissões de Avaliação e 312 Coordenadores de programas de IES privadas reconhecidos pelo MEC. Participaram da consulta 63% dos membros das Comissões e 53% dos coordenadores.

Mais recentemente, em 2005, na 28ª Reunião Anual da ANPEd foi aprovado o Documento Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores, que pretende fornecer subsídios para a elaboração de um novo modelo de avaliação, capaz de aprimorar o modelo atual que tem levado à desqualificação do mestrado acadêmico

visto que a Capes vem insistindo na necessidade de redução do prazo para o mestrado, na sua flexibilização e, finalmente, na sua extinção.

A proposta sugere auto-avaliação e entende a avaliação feita pelos pares deve ter uma característica processual, diagnóstica e não classificatória, servindo para o aprimoramento dos programas.

A finalidade principal da avaliação é tanto subsidiar os processos de tomada de decisão das agências e das instituições às quais os programas estão vinculados quanto acompanhar a efetividade das medidas tomadas para assegurar o contínuo aprimoramento do programa. Ela deve viabilizar a produção de um diagnóstico que descreva os resultados, o sentido e a qualidade do desempenho do Programa em determinado contexto, as condições oferecidas para sua obtenção e os processos que foram utilizados para obtê-los.(AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: DIRETRIZES, CRITÉRIOS E INDICADORES, ANPEd, : 2005).

A leitura das diferentes contribuições permite dizer que existe um consenso em valorizar e destacar algumas características positivas do modelo , mas também, indica a necessidade de aprimorá-lo, através de alterações no próprio modelo, bem como com a introdução e/ou ampliação de outros parceiros, de maneira a caracterizar um sistema de avaliação de responsabilidade compartilhada que tenha como objetivo promover e manter a qualidade do ensino e composto basicamente por três processos : avaliação externa, avaliação interna e meta-avaliação.

3.5. Pressupostos da avaliação na pós-graduação no Brasil

O conjunto de contribuições permite identificar alguns dos pressupostos da avaliação na pós-graduação brasileira, sendo o fundamental o de que a avaliação deve ser um sistema **de responsabilidade compartilhada** composta de três processos: auto-avaliação, avaliação externa e meta-avaliação.

AValiação Como Responsabilidade Compartilhada

A auto-avaliação e a meta-avaliação surgem como procedimentos complementares aos atuais. Com relação à meta-avaliação existem poucos comentários e sugerem que a mesma seja realizada por consultores internacionais. Quanto à auto-avaliação ou avaliação interna existe um consenso em considerá-la com processo complementar ao realizado pela CAPES, destacando-se a necessidade de que seja conduzida e implementada pelos programas enfatizando que a mesma deve ser conduzida por comissões autônomas e que o processo deverá permitir não só identificar os problemas, quanto apresentar soluções de curto e médio prazos. Já com relação à avaliação externa apresentam-se várias sugestões que foram sistematizadas em categorias.

A auto-avaliação ou avaliação interna, realizada regularmente por comissões independentes das coordenações de pós-graduação, eleitas pelos próprios colegiados, deveria ter autonomia para trabalhar e definir os critérios de qualidade de cada área, tendo como objetivo de identificar, a partir de indicadores numéricos e qualitativos, os pontos fortes e fracos do curso, possibilitaria a retroalimentação do sistema. Essas comissões, funcionando como instância de auto-regulação, são instrumentos fundamentais no desenvolvimento de um sistema interno de promoção da qualidade dentro de cada instituição de ensino superior. A não existência destas comissões e de quadros regulares de avaliação parece significar que os programas estão de fato mais interessados nos resultados da avaliação e menos no processo de formação, entendida enquanto fator estruturante. No entanto, apenas a auto-avaliação não implicaria necessariamente na promoção dessa qualidade pois é necessário que se implante uma cultura de auto-avaliação.

A estrutura e a estratégia da auto-avaliação devem ser definidas pelos próprios programas, como resultado de reflexões e discussões internas e devem contemplar diferentes dimensões, tais como: proposta geral, estrutura curricular, corpo docente e projeto de pesquisa.

O relatório de auto-avaliação, de responsabilidade dos programas deveria conter sínteses críticas destacando os pontos fortes e fracos do programa, referentes aos principais itens da avaliação, e não apenas uma apreciação crítica global e , principalmente, *não deve ser um texto politicamente correto que deva ser encaminhado para a CAPES*. O relatório, assim concebido, traz consigo, não só a necessidade de identificação dos problemas, mas, principalmente, deve permitir que o programa possa se repensar e apresentação de soluções, de curto e médio prazos, através de ações e projetos, bem como o seus prazos de realização, para que os problemas possam ser superados.

As principais críticas e sugestões ao modelo vigente foram classificadas em cinco categorias: comissão de avaliação, critérios de avaliação, indicadores de avaliação, coleta de dados e resultados obtidos.

Comissão de Avaliação

Os membros dos programas avaliados não devem participar da avaliação do próprio programa visto que pode gerar um conflito de interesses e /ou inibir o debate. Além dos membros da comunidade acadêmica, as comissões deveriam contar com a participação de representantes das áreas profissionais que também sejam pesquisadores e acompanhem as dinâmicas da pós-graduação.

Critérios e indicadores de avaliação

- simplificar o formulário, pois muitos itens são importantes para conhecer a situação da pós-graduação, mas não necessariamente para avaliar a sua qualidade;
- não há indicadores que levem em conta a opinião do corpo discente sobre a satisfação e a qualidade do ensino
- não existem parâmetros para medir o impacto dos programas;
- falta de indicadores de natureza qualitativa;

- os critérios de avaliação dos cursos de mestrado deveriam ser diferentes dos de doutorado; deveria ter notas para cada curso de mestrado e doutorado;
- adotar a trajetória dos egressos;
- incluir coletas de dados diferenciadas por áreas;
- introduzir a visita in loco ;
- critérios diferentes para programas e cursos profissionais;
- considerar o tamanho do programa , tendo como referência a quantidade de alunos e a maturidade dos mesmos;
- existem indicadores que somam dimensões que não podem ser somadas e que deveriam ser consideradas em separado;
- teses e dissertações devem ser olhadas de perto; cada dissertação e tese deve gerar uma publicação;
- a análise dos quesitos é insuficiente para avaliar um programa, na medida em que um programa pode se esforçar para melhorar, mas isso não irá refletir automaticamente na sua classificação;
- os critérios variam de acordo com os avaliadores;
- os critérios enfatizam a figura do pesquisador em detrimento do orientador e docente;
- flexibilizar indicadores entre as áreas;
- a qualidade do corpo docente é essencial mas não é medida pela quantidade de por publicações .

Periodicidade

Com relação á periodicidade duas idéias se fizeram presentes. A primeira é de que a periodicidade deveria ser de acordo com a vigência dos coordenadores 2 a 4 anos. A segunda é que com na sistemática atual de três anos, é um prazo pequeno para correção de deficiências.

Níveis de programas, notas e avaliação

A questão central refere-se ao tipo de programa ou à *natureza* : acadêmico ou profissional avaliação dos programas de mestrado profissional deve ser separada dos programas acadêmicos. No entanto, ambos devem gerar pesquisas, e o mestrado profissional deve gerar pesquisa aplicada de qualidade que deve ser publicada. A diferença entre doutorados mestrados deve ser mais clara e objetiva, não só com relação ao tempo de sua duração, mas também na qualidade e na abordagem do tema de pesquisa.

Com relação às notas duas questões chamam especialmente a atenção , pois a opção por uma delas , implica em modalidades de avaliação diferentes , isto é: curso ou programa. Para alguns as notas deveriam ser dadas por curso e não por programas, visto que, por exemplo, o mestrado poder ser bom , mas o doutorado não ou vice e versa e a nota do programa deveria ser única e resultar da média das duas avaliações; do acadêmico e do profissional, ressaltando-se que as avaliações devem ser distintas. Outros, enfatizam que os programas são únicos e não devem ser fragmentados na avaliação .

Resultados

A questão principal é de avaliação não deve resultar em penalidades . Os programas que obtiverem as notas 1 e 2 , deveriam ser *aprovados condicionalmente*, e ficariam obrigados a obter a nota 3 no próximo ciclo de avaliação. Outra questão que merece ser destacado é de que os programas que obtiverem a nota 5 na primeira etapa só deveria ser indicados como elegíveis para o padrão internacional de qualidade quando tiverem atendido a todos os critérios de excelência da nota 5.

O conjunto de questões destacadas permite observar dois aspectos com relação à sistemática de avaliação trienal adotada para o período em estudo.

O primeiro revela que existe um consenso em considerar que as questões relativas a produção científica, qualidade dos docentes, dedicação dos docentes ao programa e eficiência de programa em formar mestres e doutores nos prazos esperados são ***questões chaves para se avaliar a qualidade de um programa***. No entanto, elas não são suficientes para avaliar a qualidade dos programas em particular e da educação superior em geral, visto que o sistema de avaliação não considera os métodos de ensino e de avaliação e o trabalho docente, que são fundamentais para a qualidade da formação. Assim, o sistema de avaliação infere a qualidade do ensino a partir da quantidade de publicações, da qualificação do corpo docente, das orientações programáticas e da carga horária, sem considerar questões fundamentais para a qualidade da formação, ou seja, os métodos de ensino e de avaliação e o trabalho docente. Ao partir do pressuposto de que a estrutura curricular deve propiciar aos discentes a formação como pesquisador e como professor de nível superior, a avaliação não tem valorizado este segundo aspecto, pois o sistema de avaliação está mais orientado para a pesquisa do que para o ensino. Existe ainda um consenso quanto à necessidade de introduzir : informações qualitativas ; especialistas internacionais e nacionais de diferentes áreas no processo de avaliação; a adoção da auto-avaliação, ou avaliação interna, cuja implementação e condução deve ser realizada pela própria comunidade acadêmica e de visitas in loco como procedimentos complementares aos existentes ; novas fontes de avaliação como discentes e egressos e melhorias na sistemática adotada pela CAPES.

O segundo, a partir da distribuição dos conceitos atribuídos aos programas nas avaliações trienais realizadas no período, que sugere que parte do objetivo proposto com as modificações de discriminar e a possibilidade de comparabilidade entre os programas das diferentes áreas teria sido alcançada.

Com relação à discriminação dos programas frente ao padrão de qualidade, pode-se supor que o objetivo tenha sido alcançado tendo como referência o total de programas avaliados no período conforme os dados a seguir:

Tabela 1 - Distribuição das notas na Avaliação Trienal de 2001

Conceitos	Nº	%
1	12	0,8
2	73	4,7
3	450	29,1
4	510	33,0
5	328	21,2
6	120	7,8
7	52	3,4
Total	1545	100

Já a questão da comparabilidade dos programas é mais complexa, pois embora os dados numéricos permitam a comparação eles pouco nos dizem a respeito do significado e da relevância do que está sendo comparado. Assim, por exemplo, nas *áreas duras*, que no geral, como destaca Vasquez (2002) estão num estágio mais avançado de desenvolvimento, há uma definição melhor do que é entendido por inserção internacional, aceitando-se que a medida de inserção internacional seja diretamente associada ao número de produção em veículos de circulação internacional com alto grau de impacto. No entanto, como destaca Vasquez, tal fato não “pode ser estendido a todas as áreas e nem tomado de forma absoluta como critério único de qualidade em nenhuma área quando estamos falando de pós-graduação”. Assim, é preciso destacar que parte-se do pressuposto de que a quantidade da produção em veículos de circulação internacional de alto impacto seja efetivamente um critério ou indicador de qualidade para as áreas e, mesmo que o fosse, ele não poderia ser considerado como universal e ter o mesmo peso nas diferentes áreas, haja visto, as suas especificidades e maturidades, bem como nos diferentes atores e respectivos interesses envolvidos no seu desenvolvimento.

Essas questões sinalizam alguns dos aspectos fundamentais em uma reflexão sobre a avaliação na pós-graduação e devem ser contempladas em outros estudos, nas diferentes áreas e subárea avaliadas. Algumas delas serão priorizadas nessa investigação, na medida em se preocupa em saber se sistemática de Avaliação Trienal adotada pela

CAPES, a partir de 1998, ao estabelecer um *padrão de qualidade* e identificar os programas de pós-graduação da Área de Administração que atendem a este padrão , estaria contribuindo para impulsionar a evolução e o aprimoramento dos programas da área ?

CAPÍTULO III – A ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo teve o objetivo de traçar um perfil da área de administração , enquanto área de conhecimento. Para tanto, selecionou alguns aspectos que permitissem, ainda que parcialmente, observar a sua especificidade enquanto área, entre os quais : como se deu o seu surgimento, os níveis de programas de pós-graduação stricto sensu que a compõem, o perfil do mestrando e do doutorando, o perfil do egresso, a produção docente e discente e o comportamento dos programas da área frente às notas obtidas nas avaliações trienais realizadas no período, pois indicam, em seu conjunto, características específicas que a diferenciam das demais áreas.

1 – Origem da Área de Administração

A origem e o desenvolvimento da Área de Administração , enquanto área de conhecimento científico e como profissão credenciada no Brasil, devem ser entendidos no desenvolvimento da formação social brasileira , como uma faceta, como uma expressão do *espírito modernizante*, quando o caráter de especialização e racionalização dos processos de desenvolvimento do país e, conseqüentemente das organizações passam a demandar por novas tecnologias e por profissionais qualificados e especializados para a gestão das mesmas, como destacam Covre (1981), Velloso et al.. (2002) e Nicolini (2003).

Não obstante a ideologia desenvolvimentista comece a tomar corpo , especialmente após 1964, como destaca Covre (1981), as suas origens devem ser buscadas no contexto da Revolução de 1930, nos governos de Vargas (1930-1945 e 1950-1954) e Kubitscheck (1956-1960). Embora o projeto de desenvolvimento do governo Vargas seja distinto do projeto pós 1964, ambos estavam sustentados na *modernização, com ênfase na técnica , na ciência e na planificação*.

Os primeiros cursos de administração ministrados no Brasil datam de 1902, quando o ensino não estava regulamentado e era ofertado por duas escolas particulares: Escola Álvares Penteado no Rio de Janeiro e Academia de Comércio, em São Paulo. O ensino de administração teve a sua primeira regulamentação em 1966.(Nicolini, 2003)

Durante esse e processo se destacam diferentes iniciativas voltadas para a formação e desenvolvimento de profissionais na área de Administração Pública e Administração de Empresas, destacam-se as do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), fundado em São Paulo em 1931; a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público, pelo governo federal a partir de 1938 ; a instituição da Fundação Getúlio Vargas em 1944 ; a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e a regulamentação da profissão de Técnico em Administração.

O ensino superior em Administração, tanto na graduação quanto na pós-graduação está estreitamente vinculada à atuação da Fundação Getúlio Vargas e com as relações que esta fundação estabeleceu com universidades norte americanas, que passaram a influenciar não só a estruturação das organizações brasileiras como o próprio ensino de administração . Como destaca Nicolini (2003), em 1948, representantes da FGV visitaram diversos cursos de administração pública , sediados em universidades norte americanas

Em 1952 é criada a Escola Brasileira de Administração Pública do Rio de Janeiro (EBAP) que em 1954 passa a oferecer o ensino de graduação em Administração Pública no país. No mesmo ano é criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) da Fundação Getúlio Vargas, que em 1955 passa a oferecer o curso de Administração de Empresas. Em 1959, um convênio entre os governos norte-americano e brasileiro institui o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas.

Tal convênio, beneficiou a EBAP, a EAEPS, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA E UFRGS, respectivamente -, enfatizava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas , visando dotar o governo e a área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social. (NICOLINI, 2003 : 46)

Foram encaminhados bolsistas brasileiros, das diversas instituições participantes do convênio , para estudos de pós-graduação e formação para a University de Southern California e para Michigan State University. Em contrapartida, o país recebeu uma

missão de professores especialistas em administração pública e de empresas, responsáveis pela implementação desses cursos no país.

Essas circunstâncias, aliadas ao fato de que esses os cursos podiam ser ofertados sem grandes custos financeiros, propiciaram o rápido desenvolvimento do ensino da graduação em administração no país. Até 1940, existiam apenas 3 estabelecimentos em funcionamento, passando para 17 em 1970. Esse crescimento também pode ser percebido através do número de matrículas no ensino superior, que no período 1969/1974, aumenta em 162%, passando de 342 mil para 897 mil. (Covre, 1981)

A criação desses cursos na Área de Administração, bem como nas demais áreas de conhecimento, intensificam-se, especialmente a partir de 1968, no âmbito do *surto do ensino superior*, fundamentado na relação entre expansão do ensino superior e desenvolvimento econômico :

Esta relação se estabelece no sentido de que o desenvolvimento se baseia em empresas grandes , e estas, por sua vez são as que estão mais equipadas com tecnologia complexa , exigindo por seu turno um crescente grau de burocratização, quer dizer, requerendo mão de obra de ensino superior para lidar com esta tecnologia. O crescimento do ensino superior, tal como vem se verificando parece vir atender esta necessidade de fornecimento de mão de obra especializada para empresa.(COVRE, p. 60)

O ensino de Administração, desde a sua primeira regulamentação em 1966, foi dividido em grupos de matérias, que foram significativamente alteradas na regulamentação de 1993 e que compõem o currículo mínimo dos cursos, a partir do qual se estruturam os currículos plenos personalizado em cada escola tendo como referência as especificidades regionais.

No entanto, na realidade ocorre um distanciamento dos cursos com relação aos contextos nos quais estão inseridos, , não existindo uma colaboração entre a universidade e a sociedade, com , não havendo inter relação entre as diferentes matérias, um pequeno intercâmbio com o meio ambiente onde estão inseridos os cursos o predomínio de conteúdos técnicos, o que sugere “que o ensino de Administração terminou parecido com uma fábrica. Cada professor entra em sala para lecionar sua disciplina, de forma estanque, dissociada das outras existentes.”(Nicolini, 2003, p. 50).

Nesse contexto, o aluno é tratado como um *produto* do processo de ensino-aprendizagem e não como o *sujeito* e *criador* desse processo e o ensino de administração tornou-se dependente do desenvolvimento científico e tecnológico dos centros mais desenvolvidos.

Tal fato, aliado á falta de caráter investigativo das ciências administrativas, teria conduzido o país a um estado de dependência intelectual administrativa.

Os primeiros cursos de pós-graduação Lato Sensu em Administração de Empresas são oferecidos, a partir de 1961, em e são Paulo. Os cursos de pós-graduação Stricto Sensu de mestrado e doutorado são oferecidos a partir de 1965, após a regulamentação dos mesmos dos mesmos, sendo o primeiro mestrado em Administração Pública oferecido em 1967, no Rio de Janeiro, seguidos pelo mestrado em Controladoria e Contabilidade da USP em 1970, e pelo mestrado em Administração de Empresas da PUC-RJ em 1972. O primeiro doutorado em Administração foi oferecido em 1975, através de uma parceria entre a Faculdade de Economia de Administração da USP , a Federação das Indústrias e a Associação do Comércio do Estado de São Paulo.

2. Classificação dos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração

Um curso de pós-graduação tem três objetivos: formar professores para o magistério superior; formar pesquisadores e formar profissionais de nível elevado para o mercado de trabalho. (Oliveira, 1966),

Os cursos de Pós-graduação Stricto Sensu ofertados na área de administração são classificados em três níveis : mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Os cursos de doutorado estão voltados para a formação de pesquisadores para o trabalho científico e para o ampliação do conhecimento, ao passo que cursos de mestrado não possuem a mesma clareza dedicando-se , com intensidades diferentes, aos três objetivos mencionados acima..Estes cursos abrigariam pessoas com intenções

distintas, ou seja, obter formação teórica ou buscar conteúdos mais próximos da realidade empresarial.

Os cursos de doutorado estariam voltados para a pesquisa e para o desenvolvimento científico. Para IKEDA, A.; CAMPOMAR, M.; OLIVEIRA, T; (2005) no mestrado discute-se as técnicas em Administração e no doutorado de avanço no conhecimento das mesmas.

3- Perfil do mestrando, do doutorando no país

Em pesquisa realizada na segunda metade dos anos 1990, junto a mestrandos e doutorandos do país, Velloso e Velho (2001), buscaram retratar aspectos de sua trajetória de formação e profissional, bem como suas expectativas com relação ao seu futuro acadêmico e profissional. A pesquisa considerou amostras nacionais de mestrandos e doutorandos de todas as áreas de conhecimento contemplando tanto as chamadas *Áreas Duras* (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Engenharias) quanto a *Área de Humanidades* (Humanas, Sociais e Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes). A amostra foi composta por 197 cursos e 2.203 pós-graduandos, sendo: 107 cursos e 1.312 alunos de mestrado e 90 cursos de doutorado com 891 alunos.

A seguir, destacam-se alguns dos dados relativos, à Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas, que contempla a Área de Administração, com relação à idade, sexo, situação de trabalho e área de conhecimento da graduação.

A média de idade para ingressar no mestrado, em geral, é de 30 anos e no doutorado é de 35 anos. Entre a graduação e o ingresso no mestrado a média é de cinco anos e para o doutorado de onze anos.

Com relação ao sexo, nota-se uma pequena diferença entre os mestrandos e doutorandos da área de Ciências Sociais Aplicadas. O sexo masculino tem um leve predomínio entre os mestrandos (52%), enquanto que entre os doutorandos, é o sexo feminino que predomina (53%). Nota-se que a tendência encontrada nos mestrandos é

a mesma para o total dos pós-graduandos do país, enquanto que a dos doutorandos é o contrário da encontrada para o total dos alunos, onde encontra-se o predomínio do sexo masculino (54%) .

A maioria dos mestrandos da Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas trabalham (65%) ou estão licenciados (17%). Os restantes (18%) não trabalham e representam segundo menor percentual de mestrandos que não trabalham..A situação dos doutorandos é bem diferente., com 32% que não trabalham representando o terceiro maior percentual dos que não trabalham. Os demais trabalham (50%) ou estão licenciados (18%).Nota-se que o percentual de licenciados é praticamente o mesmo entre os dois grupos e que o percentual de doutorandos que não trabalha é quase o dobro dos mestrandos.

Ao se observar a situação para o total de pós-graduandos, percebe-se que o percentual de mestrandos que trabalha (65%) é superior à média da pesquisa (52%), enquanto que o percentual de doutorandos que trabalha (50%) é ligeiramente inferior ao do total (53%).

Tabela 2 – Situação do trabalho dos pós-graduandos

Situação de trabalho	Mestrandos		Doutorandos	
	GACSA	Brasil	GACSA	Brasil
Não trabalha	18	35	32	24
Licenciado	17	13	18	23
Trabalha	65	52	50	53
Total	100	100	100	100

Fonte: Velloso e Velho (2001),

O percentual de mestrandos que se encontra na mesma área de conhecimento que a da graduação é maior (64%) que entre os doutorandos (46%). Quanto às IES, a maioria dos mestrandos (65%) encontram-se em instituições diferentes das que realizaram a graduação enquanto que nos doutorandos esse percentual é menor , ou seja, 43 % dos doutorandos estão em IES diferentes das que realizaram o mestrado.

4– Perfil do egresso

Em pesquisa realizada em 1998, junto a 730 mestres e 114 doutores, egressos dos cursos de Administração, de sete capitais brasileiras (Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador), Velloso et al. (2002), buscaram caracterizar a situação de trabalho desses egressos.No caso dos doutores ressalta-se que a pesquisa contemplou apenas egressos do Estado de São Paulo , da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade de São Paulo, pois o conjunto de egressos representam aproximadamente 2/3 do total de egressos em Administração do país e um dos critérios de seleção da amostra era o de cursos onde houvessem maior número de titulados.Portanto, embora numericamente significativo não se pode entender os dados como *sugestivo* do que acontece no resto do país.

As variáveis selecionadas foram: sexo, .prazo médio de titulação, situação de trabalho, antes e após o curso, titulação após o curso, satisfação após o curso, agências de fomento e concessão de bolsas.

Os mestres em Administração são, em sua maioria (60%) , provenientes de outras áreas e do sexo masculino (66%).Os doutores tem um percentual inferior com relação a serem de outra área (51%) e um percentual maior de egressos do sexo masculino (78%).

O prazo médio para realização do curso foi de 3,8 anos para os mestres e 5,2 anos para os doutores e a média de titulação é de 44 anos. A grande maioria dos mestres (84%) e dos doutores(89%) estavam trabalhando ao iniciarem o curso.

Com relação à situação de trabalho, constata-se uma semelhança entre os pós-graduados, pois a grande maioria, 84% dos mestres e 89% dos doutores, já trabalhava ao entrar no curso. A mesma semelhança não se observa com relação ao tipo de emprego : 54% dos mestres trabalhavam em empresas enquanto que 57% dos doutores trabalhavam em IES . Mais ainda apenas 20% dos mestres exerciam atividades de pesquisa enquanto que nos doutores esse percentual é de 60%. O

percentual de docentes também era significativamente maior entre os doutores (59%) do que entre os mestres (14%).

Parte dessas diferenças podem ser explicadas pelos motivos que os levaram a fazer o curso. Assim, entre os doutores aprimorar a carreira docente e seguir a carreira de pesquisador influíram muito para a realização do curso, ao passo que para os mestres a competitividade no mercado teve um peso maior.

Tabela 3 – Motivos para a realização do curso

Motivos que influenciaram muito a realização do curso	MESTRES (%)	DOUTORES (%)
Aprimorar carreira docente	50	81
Seguir carreira de pesquisador	31	63
Melhorar a competitividade no mercado	72	43

Fonte: Velloso e Velho (2001),

Após o término do curso, 92% dos mestres e 97% dos doutores estavam trabalhando, o que sugere que o título ampliou esse número. Mais ainda os dados indicam alterações na inserção no mercado de trabalho, que basicamente está dividido entre empresas e IES., havendo uma mobilidade para a academia. Boa parte dos mestres (60%) permaneceram em seu trabalho. Assim, houve uma diminuição dos que estavam em empresas e um aumento dos que trabalham em IES. Esses dados devem ser observados considerando-se que no período da pesquisa houve mercado de trabalho universitário recebeu impulsos para o seu desenvolvimento especialmente através das exigências legais para o credenciamento das IES, reconhecimento de cursos e renovação de reconhecimento, no tocante à titulação do corpo docente e à institucionalização da pesquisa o que teria levado especialmente as IES privadas a aumentar a contratação desses profissionais. (LDB). Os dados indicam que os mestres docentes que se formaram até 1994 foram contratados principalmente por instituições públicas, ao passo que os que foram contratados mais tarde tiveram um aumento de demanda pelas IES particulares de 46% para 73%.

A situação dos doutores reflete um quadro diferente, onde um percentual significativo (73%) trabalha em IES, principalmente públicas, ao contrário do que ocorre com os mestres.

Tabela 4 – Situação de Trabalho após o Curso

Tipo de trabalho	Mestres (%)	Doutores (%)
Administração pública	20	6
Empresa	41	16
IES	34	73
Outros	5	5
Total	100	100

Fonte: Velloso e Velho (2001),

Nota-se ainda entre os mestres um aumento nas atividades que envolvem pesquisa (36%), aumento esse, mais significativo para os doutores (72%).

As empresas pagam melhor que as IES nos dois casos. A renda média dos mestres que trabalham em empresas é de R\$ 5,6 mil, isto é, aproximadamente 50% mais alta, que a dos que estão nas IES é de 3,8 mil. O mesmo pode ser observado na renda dos doutores, embora em proporções menores. A renda obtida nas empresas (R\$ 7,2 mil) pelos doutores é 30% superior á da obtida por eles nas IES (5, 5 mil).

A satisfação após o curso dos pós-graduados, pode ser percebida através, especialmente de três variáveis: formação teórica, atualização do conhecimento e competitividade no mercado de trabalho. Nota-se um comportamento semelhante nos pós-graduados. A formação teórica obtida foi para 80% dos mestres e doutores a maior contribuição obtida, seguida pela atualização do conhecimento. Com relação ao aumento de competitividade, 90% dos mestres e doutores entendem que a competitividade no mercado de trabalho aumentou dentro e acima do esperado.

Com relação à formação acadêmica após o curso a grande maioria dos mestres (70%) e dos doutores (84%) não deu continuidade aos estudos. Um dado que chama a atenção é o fato que entre os doutores encontra-se um percentual maior de egressos

(10%) que fez ou está fazendo cursos de lato sensu, comparativamente aos mestres (4%).

5. Agências de fomento e concessão de bolsas

As principais agências de fomento e de concessão de bolsas são a CAPES e o CNPq. Embora não haja evidências de que elas estejam atuando de acordo com um plano previamente definido para a concessão de bolsa entre as diferentes áreas, Velloso e Velho (2001), acreditam que parece haver uma divisão entre elas conforme sugerem os dados a seguir:

A Capes é responsável pela maior percentual de bolsas no mestrado e no doutorado no país: 52% das bolsas de mestrado do país e por 61% das bolsas de doutorado. Ao se observar a distribuição entre as diferentes áreas de conhecimento nota-se que a Capes predomina na GACSA, sendo responsável por 585 das bolsas de mestrado e por 61% das bolsas de doutorado. A Área de Ciências Sociais Aplicadas é a que tem menor percentual de bolsistas no mestrado (39%) e o terceiro menor percentual no doutorado (53%)., estando abaixo da média do país : 50% e 55%, respectivamente.

6 - A produção acadêmica docente e discente na área de administração

Para Bertero et al, (1999) embora a pesquisa em Administração tenha crescido nos últimos anos, a qualidade desta produção é questionável, “Nossa produção é epistemologicamente deficiente, sem originalidade e prática, em grande escala, mimetismo mal informado.” (Bertero, 1999 :148)

Embora o sistema tenha crescido não possui qualidade internacional e possui apenas três programas com a nota 6, sendo que a nota máxima para o padrão de qualidade internacional é sete. Para o autor, embora os programas tenham se

consolidado rapidamente são *programas de segunda classe* no tocante à qualidade da produção científica e nível da capacitação de pessoal formado.

- a falta de originalidade, a relevância questionável e a qualidade falha do ponto de vista epistemológico e metodológico
- a produção acadêmica com pouca aplicabilidade , gerada e consumida pela própria academia, muitos sem valor para a construção do conhecimento na área;
- a produção científica fundamenta-se em produção estrangeira o que implica em referencial teórico levantado por autores estrangeiros , especialmente dos Estados Unidos (60%) , França (11%), Inglaterra (10%) e Alemanha (7%). A produção brasileira fica com apenas 2%;
- boa parte das teses e dissertações apresentadas na área são empíricas, positivistas, sistêmicas e funcionalistas (Martins apud Bertero);
- o material produzido é analiticamente fraco, geralmente de caráter prescritivista e de qualidade duvidosa (Machado da Silva, Cunha e Amboni, apud Bertero);
- um estudo sobre o estado da arte da área de sistemas de informação conclui que a qualidade científica dos artigos é baixa (Hopen apud Bertero)

O autor conclui dizendo que há um consenso quanto a fragilidade científica da área de administração em relação à outras áreas. A produção em administração é de qualidade duvidosa, pouco original sendo que boa parte como referências autores americanos de qualidade duvidosa., Uma das questões que estaria dificultando a evolução da qualidade acadêmica na produção científica da área seria a permissividade no ambiente acadêmico. Nesse sentido, o autor destaca que o desenvolvimento da ciência em administração “deve ser feito dentro de paradigmas e mediante a ação esclarecida de gatekeepers, que estabeleceriam regras básicas para a publicação de pesquisas científicas.” (Bertero, 1999 :153)

Como sugestão para o desenvolvimento da produção na área de Administração destaca a importância do fortalecimento do gatekeeping através da formação de uma rede de pesquisadores que propiciem uma visão unificada do desenvolvimento do campo formando e estabelecendo gradativamente um consenso na área.

Ressalta que não se deve desvincular a qualidade da produção científica em administração das peculiaridades da profissão acadêmica. No entanto, poucos os profissionais da área atendem esses requisitos : docência, pesquisa, publicações, orientação de alunos de pós-graduação e participação em atividades acadêmicas nacionais e internacionais. A maior parte dedica-se á docência, em regime de tempo parcial.

Com relação à produção discente, Velloso e Velho (2001) ,enfatizam que a diferença de produção científica discente entre as diversas áreas do conhecimento e disciplinas é influenciada por vários fatores, entre os quais: a idade, tempo de curso, tipos de canais de publicação, envolvimento em equipes de pesquisa, ser bolsista ou ter sido anteriormente, colaboração com o orientador, o que inviabiliza a comparação entre as áreas.

Os estudos evidenciam também que as diferenças de produção científica entre as áreas do conhecimento e, mesmo entre as disciplinas, vão muito além da influência da idade. Elas incluem: preferência por certos tipos de canais de publicação em detrimento de outros; envolvimento em equipes de pesquisa e conseqüente grau de autoria múltipla e vários outros fatores. Em vista disso, há um certo consenso entre os estudiosos do tema no sentido de que não se pode comparar uma área com a outra quanto ao número e tipo de publicação.(VELLOSO; VELHO, 2001 : 61-62)

Com relação á produção científica a dos pós-graduandos, a idade tende a influenciar a produção, sendo que os estudantes mais velhos tendem a ter mais publicações é que essa produção é concentrada em alguns indivíduos. Com relação aos doutorandos duas questões chama a atenção : o fato de que a colaboração com o orientador durante o doutorado é o mais forte determinante da freqüência de publicações e, que 65% tiveram publicações científicas antes do cursos e 72% durante o curso.

Essas freqüências variam muito entre as áreas, sendo que a de Ciências Sociais Aplicadas é onde o percentual de publicação antes do curso é o menor (60%).O projeto de dissertação ou de tese, da grande maioria dos mestrandos e doutorandos (84%), não está integrado ao projeto do orientador . Nota-se que esse percentual é significativamente maior do encontrado para o total de alunos (60%).

Interessante notar que os não bolsistas quase sempre têm uma produção mais elevada que os bolsistas. No entanto, destaca o autor, os possíveis efeitos que as bolsas poderiam ter sobre as publicações, baseados no suposto de que os bolsistas, em princípio, desfrutam de mais tempo para produção do que os demais alunos que precisam trabalhar, são anulados pela maior juventude dos mesmos e pelo menor tempo de curso.

A identificação desses fatores e os contextos nos quais eles interferem são fundamentais para as agências de fomento e para os cursos, no sentido de adotar medidas que pudessem atingir os objetivos desejados.

7 - A avaliação trienal 1998/2006

A seguir apresentam-se os resultados da Avaliação Trienal dos Programas de Pós-graduação de Administração no período em estudo, no tocante à distribuição das notas no interior da área.

A distribuição das notas por nível de programa mostra que os Programas de Mestrado Acadêmico tem uma alta concentração (80%) na nota 3, a menor nota para um programa ser recomendado. Apenas um programa de mestrado acadêmico obtém a nota cinco. Já os programas de mestrado profissional tem uma distribuição mais equilibrada entre as notas três (41%), quatro (35%) e cinco (24%). Os programas de Mestrado/Doutorado tem um percentual maior de programas com nota cinco (56%), considerada a maior nota que um programa pode obter na primeira etapa da avaliação da CAPES.

Tabela 5 -Distribuição das notas por nível de programa na Avaliação Trienal de 2007

Nível	3		4		5		6		7		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
MA	36	80	8	18	1	2	NSA	NSA	NSA	NSA	45
MP	7	41	6	35	4	24	NSA	NSA	NSA	NSA	17
MD	NSA	NSA	4	22	10	56	4	22	0	0	18
Total	43	55	18	22	15	18	4	5	0	0	80

Fonte: CAPES

Ao se observar a distribuição de notas no período no interior da Área de Administração Ciências Contábeis e Turismo em 2007, nota-se que embora a nota 3 predomine na área, vem perdendo o peso, em detrimento das notas 4 e 5. Embora nenhum programa tenha obtido a nota 6, nota-se que em 2007, três programas obtiveram a nota 6. Os dados abaixo, permitem identificar também um *movimento*, na última avaliação, em direção a uma distribuição mais equilibrada dos programas nas notas 4 e 5, o que poderia significar que houve uma melhoria no desempenho dos programas.

Tabela 6 – Distribuição das notas nos programas da área de administração no período 1998/2006

Notas	Trienal 2001		Trienal 2004		Trienal 2007	
3	15	46%	42	76%	42	53%
4	12	38%	8	15%	19	24%
5	5	16%	5	9%	16	21%
6	0	0%	0	0%	3	4%
7	0	0%	0	0%	0	0%
Total	32	100%	55	100%	80	100%

Fonte: Capes

Ao se observar a distribuição das notas no interior da área nas avaliações do período, nota-se um comportamento diferenciado dos programas de acordo com o seu nível de classificação, conforme indicam as tabelas a seguir:

Tabela 7 – Distribuição das notas por nível de Programa da Área de Administração - Trienal 2001

Programas	3		4		5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mestrado Acadêmico	20	83%	1	13%	1	20%	22	59%
Mestrado/Doutorado	1	4%	4	50%	2	40%	7	19%
Mestrado Profissional	3	13%	0	0%	0	0%	3	8%
Mestrado/Doutorado/Mest. Profissional (MDF)	0	0%	3	38%	2	40%	5	14%
Total	24	100%	8	100%	5	100%	37	100%

Fonte: Capes

Tabela 8 – Distribuição das notas por nível de Programa da Área de Administração - Trienal 2004

Programas	3		4		5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mestrado Acadêmico	28	67%	1	13%	1	20%	30	55%
Mestrado/Doutorado	1	2%	4	50%	2	40%	7	13%
Mestrado Profissional	13	31%	0	0%	0	0%	13	24%
Mestrado/Doutorado/Mest. Profissional (MDF0)	0	0%	3	38%	2	40%	5	9%
Total	42	100%	8	100%	5	100%	55	100%

Fonte: Capes

Tabela 9 – Distribuição das notas por nível de Programa da Área de Administração - Trienal 2007

Programas	3		4		5		6		7		Total	
2007	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MA	28	72%	10	53%	1	6%	0	0%	42	53%	39	51
M/D	0	0%	3	16%	11	69%	3	100%	17	22%	17	22
MF	11	28%	6	31%	4	25%	0	0%	21	27%	21	27
Total	39	100%	19	100%	16	100%	3	100%	77	100%	77	100

Fonte: Capes

Os dados acima apontam:

- os programas de mestrado/doutorado gradativamente diminuem a sua participação na nota 4 e passam a ter uma participação maior nas notas 5;
- Na avaliação trienal de 2007, pela primeira vez, a nota 6 foi atingida na área;
- Nenhum programa obteve a nota 7 no período;
- os programas de mestrado profissional as mudanças ocorrem, a partir da última avaliação, quando passam a fazer parte da composição das notas 4 e 5, a partir da última avaliação trienal de 2007;
- os programas de mestrado acadêmico tem o maior percentual de participação no conceito 3, nos três ciclos: 83% em 2001; 67% em 2004 e 72% em 2007;
- apenas os programas de mestrado participam da composição da nota 3 em 2007;
- um percentual de 16% de programas de mestrado/doutorado na composição da nota 4. Com relação aos programas de mestrado, os mestrados acadêmicos tem um percentual de participação maior frente ao mestrado profissional, na composição da nota.

As considerações acima não nos permitem traçar um amplo perfil da área em estudo, mas possibilitam apontar algumas características relevantes para a reflexão da avaliação da pós-graduação na área de administração.

A área de administração é uma área de conhecimento recente, onde a produção acadêmica está basicamente fundamentada em produção estrangeira, com pouca originalidade, pouca aplicabilidade. Mais ainda, os profissionais que atuam na área acadêmica, ainda não atendem a todos os requisitos necessários à profissão acadêmica: atividade em tempo integral, vinculação institucional exclusiva, dedicação ao ensino e pesquisa, entre outros. Os dados indicaram ainda que a produção discente é um fator que se relaciona com a colaboração com o orientador durante o curso. Os dados das avaliações indicam que a nota 3 (padrão mínimo de qualidade) tem um alto percentual de participação no interior da área e, praticamente metade de seus programas teve início

após o ano de 2000 e nenhum programa da área atingiu a nota máxima. Nesse sentido pode-se dizer que é uma área jovem, onde os padrões de produtividade devem ser considerados a médio prazo, como destaca Mattos (2008)

A questão do desenvolvimento e dos padrões de produtividade acadêmica na área de administração deve ser vista em uma perspectiva de tempo maior, tendo em vista o recente crescimento e desenvolvimento da área e, conseqüentemente da formação da própria comunidade acadêmica e:.....não temos instituições maduras nem bem instrumentadas, com organização do trabalho bem definida socialmente. por que almejar reconhecimento por indicadores que suporiam condições comparáveis? No limite, podemos estar sendo ingênuos (Mattos, 2008 : 149)

CAPÍTULO IV - PESQUISA DE CAMPO : PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O universo da pesquisa foi composto pelos Programas Pós-graduação Stricto Sensu de Administração que participaram das avaliações trienais de 2001, 2004 e 2007, do qual, foi selecionada uma amostra de cinco programas que tivessem aumentado de nota no período, sendo quatro programas de mestrado/doutorado (USP, UFLA, UFPE e PUC-PR) e um programa de mestrado acadêmico (UNISINOS).

Como procedimentos foram adotados a análise documental contemplando dados quantitativos e qualitativos em uma perspectiva longitudinal , envolvendo os três ciclos de avaliação e, foram realizadas entrevistas e envio de questionários.

As entrevistas e questionários foram realizadas junto a um grupo, formado por : coordenadores de programas de pós-graduação ; coordenadores de comissões de área ; representantes das comissões da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo ; representantes das comissões de avaliação dos programas e junto a representantes da Associação Nacional de Pesquisa em Administração (ANPAD) e a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT).

Conforme mencionado a Avaliação Trienal da CAPES já se encontra consolidada e tem como objetivo contribuir para o aprimoramento dos programas de pós-graduação stricto sensu. A avaliação ocorre em duas etapas, sendo que, na primeira, participam todos os programas de pós-graduação stricto sensu, independentemente do seu nível de classificação. Nesta primeira etapa, a nota 5 é máxima que um programa pode atingir e, corresponde ao que aqui denomina-se de **padrão nacional de qualidade**. Os programas que tem cursos de doutorado, que obtiverem a nota 5 na primeira etapa, podem ser indicados elegíveis para as notas 6 e 7, que caracterizam o nível de excelência internacional que aqui se denomina de **padrão internacional de qualidade**. Considerando que o resultado da avaliação, é expresso em notas que são obtidas a partir da pontuação dos programas frente a um conjunto de

quesitos e itens pré-estabelecidos que tem diferentes pesos e das apreciações realizadas por comissões de avaliações e endossadas pelo CTC, buscou-se saber:

- qual o comportamento dos programas que haviam participado dos três ciclos de avaliação e aumentado de nota, em relação às notas, tomando-se como referência o resultado obtido da avaliação de 2001? Convém lembrar que a Avaliação Trienal de 2001 foi a primeira avaliação trienal realizada após as modificações já iniciadas no biênio 1996-1998, que tinham o objetivo de discriminar os programas, visto que a avaliação dos mesmos se concentrava em torno dos critérios de excelência. Assim,, qual teria sido o comportamento dos programas frente às notas no período em estudo ? Os programas teriam aumentado de nota já na avaliação de 2004? Teriam aumentado de nota gradativamente, nas avaliações de 2004 e 2007 ou apenas em 2007 ?
- esse comportamento seria diferenciado de acordo com as variáveis : nível de classificação dos programas (mestrado acadêmico, mestrado/doutorado e mestrado profissional) ; natureza administrativa das IES (federal , estadual, municipal ou privada) ; regiões geográficas onde se localizam os programas e ano de início dos cursos do programa?
- como os quesitos teriam participado na composição da nota do programa ? Como se deu a evolução dessa participação no período? Essa participação teria crescido gradativamente em todos os quesitos ou apenas em alguns?
- qual teria sido a participação dos itens na composição da nota dos programas? Os programas que haviam obtido o padrão nacional de qualidade haviam obtido a nota máxima em todos os itens avaliados? Quantos itens seriam necessários para um programa alcançar o padrão mínimo de qualidade e garantir a sua recomendação? A avaliação dos itens com conceito muito bom teria aumentado?

A seguir descrevem-se os principais procedimentos adotados para a delimitação do problema de pesquisa; definição do universo e da amostra da pesquisa; coleta de dados e análise dos dados.

1.Delimitação do problema de pesquisa

Na última Avaliação Trienal de 2007, os programas de pós-graduação stricto sensu do país, estavam classificados em oito grandes áreas de conhecimento e uma área multidisciplinar, contemplando 44 áreas de avaliação, que por sua vez, estavam divididas em outras áreas ou subáreas de avaliação.

Neste estudo foi selecionada a Subárea de Administração (AA) pertencente à Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, (AACCT) que é uma das áreas de avaliação da Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas (GACSA), que foi a grande área que teve a maior taxa de crescimento (86%), no período em estudo. Para o mesmo período, a taxa de crescimento para o conjunto de programas foi de 51%.

Na última avaliação a AACCT contava com 80 programas (27% dos programas da GACSA) distribuídos em 22 áreas ou *subáreas* de avaliação, sendo que apenas um a delas, a de Administração (AA), era responsável por 44 programas, isto é, 55 % do total de programas da AACCT. (APENDICE 2)

Os principais motivos de escolha da Subárea de Administração, que aqui será denominada de Área de Administração, foram:

- contempla programas de todos os níveis de classificação (mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional);
- os programas pertencem a IES de diferentes naturezas administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Na última Avaliação Trienal de 2007, nota-se o predomínio das IES privadas (43%), seguido das federais (41%), estaduais (11%) e municipais (5%);

- os programas estão representados em todas as regiões do país, embora com grande concentração nas regiões sudeste (50%) e sul (30%), seguidos pelas regiões nordeste (12%), norte (2%) e centro oeste (2%);
- à semelhança da AACCT, na qual está inserida, tem uma especificidade em relação ao total de programas do país, visto que tem uma distribuição mais homogênea entre os diferentes níveis de programas.
- todos os programas de ensino superior (graduação; pós-graduação stricto sensu e lato sensu) são formalmente avaliados através de processos de avaliação interna e/ou externa, nacionais e internacionais, o que a torna uma área particularmente interessante para que o debate sobre a avaliação na pós-graduação. Os programas de stricto sensu são avaliados pela avaliação externa da CAPES e os cursos de lato sensu , desde 2007, podem ser certificados pelo Sistema de Acreditação da ANPAD (SAA) implantado em 2007, pela Associação Nacional de Pesquisa em Administração (ANPAD), criada há 31 anos , voltado exclusivamente para os programas de pós-graduação lato sensu e que tem *o propósito de complementar a tarefa realizada pela Capes*. As primeiras instituições acreditadas foram as Universidades Federais de: Minas Gerais, Rio de Janeiro , Paraná, Rio Grande do Sul e a Fundação Instituto de Administração de São Paulo. Os programas da área de Administração participam ainda do processo de credenciamento voluntário , da Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB) que é uma entidade sem fins lucrativos que visa o desenvolvimento da Área de Administração e Negócios, tendo iniciado as suas atividades em 1919. A AACSB está presente em mais de 30 países e conta com aproximadamente 555 instituições credenciadas.

2.Universo da pesquisa e amostra

Foram identificados 20 programas de administração que participaram das avaliações trienais de 2001, 2004 e 2007, conforme descrito abaixo:

Tabela 10 - Universo da Pesquisa - Programas de Administração - 3 ciclos

Programa	Região	Nat.	Nota			Clas. Trienal 2007	Ano Início		
			2001	2004	2007		M	D	P
Administração UFPR	S	F	5	5	5	MD	1992	2004	-
Administração UFMG	SE	F	5	5	5	MD	1973	1995	-
Administração UFRJ	SE	F	5	5	5	MD	1973	1976	-
Administração USP	SE	E	4	6	6	MD	1975	1975	-
Administração UFPE	NE	F	4	5	5	MD	1995	2000	-
Administração UFLA	SE	F	4	4	5	MD	1975	2000	-
Administração UNISINOS	S	P	3	4	5	M	2000	-	-
Administração PUCPR	S	P	3	5	5	MD	2000	2006	-
Administração UEM	S	E	3	3	4	M	2000	-	-
Administração UFSC	S	F	3	3	4	M	1978	-	-
Administração FURB	S	M	3	3	4	M	1997	-	-
Administração PUCSP	SE	P	3	4	4	M	1978	-	-
Administração UFRN	NE	F	3	4	4	MD	1978	2006	-
Administração UNB	CO	F	3	4	4	MD	1976	2006	-
Administração PUCMG	SE	P	3	4	4	P	-	-	2000
Administração UFPB	NE	F	3	3	3	M	1976	-	-
Administração IBMEC	SE	P	3	4	3	P	-	-	1999

Fonte : CAPES

O universo é composto por programas de todos os níveis de classificação, IES das diferentes naturezas administrativas pública (federal, estadual e municipal) e privada e com programas já consolidados e outros que tiveram o início de seus cursos,

mais recentemente, a partir de 2000.

Do universo de programas selecionou-se uma amostra de cinco programas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Lavras (UFLA) , Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). A amostra foi composta por quatro programas de mestrado/doutorado (USP, UFLA, UFPE e PUC-PR) e um programa de mestrado acadêmico (UNISINOS), localizados nas regiões sul, sudeste e nordeste , pertencentes à IES públicas e privadas.

3.Coleta dos dados

A coleta de dados teve início no final do primeiro semestre de 2007 e contemplou análise documental, realização de entrevistas e envios de questionários.

A palavra *documento* foi entendida em sentido amplo , conforme destaca Godoy (1995 b) e contemplou a Base de Dados Estatísticos da CAPES e os Documentos: *Ficha de Avaliação dos Programas*, *Cadernos de Indicadores*, *Documentos de Área*, *Crítérios de Avaliação*, *Documento Síntese de Área e Base de Dados Estatísticos* da Capes disponibilizada no site. Os *Documentos de Área* são elaborados pelas diferentes Comissões de Área e definem os quesitos e itens que serão contemplados na Ficha de Avaliação, a partir das diretrizes estipuladas pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES. O *Documento Crítérios de Avaliação* sintetizam todos os quesitos e itens contemplados para a avaliação, bem como os pesos a eles atribuídos. Os *Cadernos de Indicadores* disponibilizam a informação mais detalhada, através de um conjunto de 12 relatórios padronizados, elaborados com as informações sobre : Programa; Teses e Dissertações; Produção Bibliográfica; Produção Técnica; Produção Artística; Corpo Docente, Vínculo, Formação; Disciplinas; Linhas de Pesquisa; Proposta do Programa; Docente Atuação; Docente Produção. O *Documento Síntese de Área* é um documento que foi elaborado para a Avaliação Trienal de 2004.

Paralelamente foram realizadas as entrevistas com diferentes agentes envolvidos no processo: coordenadores e membros de Comissões da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo e da Área de Educação; coordenadores de programas de pós-graduação, docentes, representantes de associações profissionais ligadas à área de administração entre elas a ANPAD e ANPCONT, com o intuito de conhecer melhor o processo de avaliação da pós-graduação e de algumas das atuais discussões presentes no interior da Área de Administração. Tal procedimento foi fundamental para o delineamento da pesquisa tendo em vista não só a natureza qualitativa da pesquisa que não partiu de hipóteses pré-estabelecidas; a escassez de dados sistematizados e estudos na área; a utilização da análise documental com um dos mecanismos de coleta de dados. Embora a pesquisa documental se mostrasse adequada e necessária às características do estudo em função do seu caráter longitudinal; do fato de não existirem dados e documentos sistematizados e divulgados sobre o assunto; da distância do pesquisador em relação às fontes dos dados, havia e da necessidade de *validar* a leitura e interpretação de alguns dados já coletados na medida em que na divulgação dos mesmos não se encontraram as informações sobre o seu significado e/ou como haviam sido produzidos. Mais ainda, não havia uma padronização na terminologia usada e constatou-se algumas inconsistências entre os dados que, só puderam ser constatadas quando os mesmos foram consolidados nas categorias mais amplas do estudo (subáreas, áreas e grandes áreas) e que, no decorrer da coleta puderam ser entendidas e associadas, principalmente ao fato de existirem dados para as mesmas variáveis em bases de dados diferentes da CAPES, alguns não atualizados. Assim, se o caráter não reativo da pesquisa documental, por um lado preservaria os dados registrados no tempo, e desta forma permitiria o acesso ao pesquisador, por outro lado, o colocava em situação de constante alerta na leitura, releitura, sistematização e interpretação dos mesmos. Mais ainda, por se tratar de um estudo longitudinal, várias mudanças ocorreram nos diferentes ciclos, as quais não se encontram sistematizadas e disponibilizadas para consulta. Tais características implicaram em uma coleta de dados excessivamente longa e exaustiva para os diferentes ciclos de avaliação.

Parte desses problemas poderia ter sido minimizada com o fornecimento da base de dados de cada ciclo de avaliação pela CAPES. Neste sentido, foram realizadas

diversas solicitações e contatos junto à CAPES, mas infelizmente não foram obtidos retornos para a maioria delas e, quando houve a informação recebida foi a de que *todos* os dados estavam disponibilizados no site.

Estas particularidades trouxeram consigo a necessidade de estabelecer diversos procedimentos na coleta dos dados, explicitados a seguir:

- estabelecer um diálogo constante durante a investigação com : outros pesquisadores; representantes e membros de Comissões de Áreas, representantes de associações ligadas à área de administração; docentes; responsáveis pelo fornecimento de dados para a avaliação CAPES junto a algumas IES e coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- utilizar os dados provenientes da Ficha de Avaliação por se o local onde a informação encontrava-se atualizada e contemplava as deliberações do CTC. Já para os dados mais gerais sobre as grandes áreas e áreas de avaliação, número de alunos e programas, natureza administrativa das IES, regiões onde se localizavam os programas, entre outras, utilizou-se a Base de Dados Estatísticos e os Documentos de Área;
- adotar como ano base para coleta dos dados, o último ano do triênio (2000, 2003 e 2006) para as avaliações trienais de 2001, 2004 e 2007, respectivamente;
- utilizar, sempre que possível, as denominações MA (Mestrado Acadêmico) ; MD (Mestrado e Doutorado) ; D (Doutorado); MDF (Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado profissional) e MP (Mestrado Profissional) para denominar os programas que oferecem os diferentes cursos de pós-graduação. Tal procedimento tornou-se necessário, pois a Capes utilizou terminologias diferentes nas diversas avaliações para referir-se à esses programas. Nas avaliações dos triênios de 2001 e 2004, adotou sete níveis de classificação para os programas

tendo como referência o tipo de curso ofertado pelo programa e suas combinações e utilizou letras diferentes para se referir aos programas que ofertavam o mesmo tipo de curso. Assim, por exemplo, nas avaliações de 2001 e 2004 utilizou sete níveis de classificação e utilizou a letra F para referir-se aos Programas de *Mestrado Profissionalizante*. Na Avaliação Trienal de 2007, utilizou a letra P, para referir-se aos cursos de *Mestrado Profissional* e apenas quatro níveis de classificação: MA (*Mestrado Acadêmico*), (Doutorado) (D), M/D (*Mestrado/Doutorado*) e M/P (*Mestrado Profissional*), embora o sistema de divulgação de dados continuasse a prever os sete níveis anteriores. Na prática, isso poderia significar que os programas dos níveis MF (*Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional*), DF (*Doutorado/Mestrado Profissional*) e MDF(*Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional*) , existentes nas trienais de 2001 e 2004, não tivessem sido recomendados. A análise dos programas da Área de Administração, revelou que tal fato não ocorreu na área e que os programas que eram MDF em 2003, na base de dados de estatística, foram, na realidade, desmembrados, na divulgação dos dados em 2004 em dois programas de MD e MP. Embora não se tenha encontrado uma explicação para o fato, acredita-se que o mesmo possa expressar o início de um movimento em curso na sistemática de avaliação da CAPES, no sentido de ter uma avaliação diferenciada para os cursos de mestrado profissional. Assim, embora a ficha de avaliação dos programas em 2004, fosse a mesma de 2001, contemplando programas com cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional, as saídas dos dados, ou seja, as notas da avaliação já desmembravam os programas que tinham cursos de mestrado profissional. Na avaliação de 2007, notava-se uma pequena alteração na ficha de avaliação dos agora programas de mestrado profissional e, mais recentemente, através da Portaria Normativa N°7, de 22 de junho de 2009, uma normatização específica para esses programas especialmente no tocante à sua avaliação. Esses programas terão fichas de avaliação próprias e diferenciadas; comissões de avaliação específicas, compostas por docentes-doutores, profissionais e técnicos.

- utilizar a terminologia *nota* para o valor atribuído para os diferentes programas tendo como referência a escala de 1 a 7, e o termo *conceito* para um dos cinco atributos (muito bom, bom, regular, fraco e deficiente) que podem ser utilizados para avaliar os quesitos e itens.
- adotar o termo ***padrão nacional de qualidade*** para caracterizar os programas que atingem a nota máxima cinco na primeira etapa da avaliação e o termo ***padrão internacional de qualidade*** para caracterizar os programas que tem cursos de doutorado, que atingiram o padrão nacional de qualidade na primeira etapa e foram indicados elegíveis para a segunda etapa, para os critérios de excelência internacional (notas 6 e 7). padrão internacional de qualidade 9notas 6 e 7) ;

Foram realizadas oito entrevistas semi estruturadas e enviados 18 questionários pela Internet para : cinco representantes de Comissão de Área, 10 coordenadores de programas e três representantes de associações profissionais.

Com relação ao envio dos questionários chamou a atenção o baixo retorno dos mesmos (cinco questionários) . Embora todos os que receberam o questionário tenham sido contatados pelo pesquisador pelo telefone, onde foram apresentados o pesquisador, o orientador, a instituição de ensino a que estavam vinculados, os objetivos da pesquisa e garantido o anonimato das respostas. Novo contato foi realizado e o prazo foi ampliado, mas o retorno continuou muito pequeno. Alguns não responderam *Poe entenderam* que as respostas às perguntas já estariam contempladas de alguma forma no site da CAPES ; outros marcaram novas datas que não puderam ser cumpridas e nem justificadas e outros alegaram falta de tempo em função de agendas muito cheias. No entanto, o que chamou mais a atenção foi o fato de que receberam os questionários estão diretamente envolvidos com a pós-graduação na área e com a formação de pesquisadores e ainda participam da avaliação da pós-graduação e, portanto, estão diretamente envolvidos com a questão desenvolvimento da área em estudo. Tal fato reitera o identificado na pesquisa de Sousa (2002), no sentido de que a comunicação entre os *pares* envolvidos na avaliação é ainda muito pequena.

4. Análise dos dados

Os dados foram analisados buscando-se identificar: evolução das notas obtidas pelos programas em cada ciclo de avaliação do período; participação dos quesitos e itens na composição das notas dos programas e apreciações e recomendações das comissões de avaliação.

Ao se iniciar a coleta dos dados em 2007, o resultado da avaliação da trienal de 2007, não havia ainda sido divulgado e não foi identificada nenhuma informação de que os quesitos e itens seriam alterados seja no site da CAPES. Nas avaliações de 2001 e 2004, foram avaliados os mesmos quesitos e itens, excetuando-se um único item que foi introduzido em 2004 (Apoio institucional e de infra-estrutura à pesquisa) no quesito Atividade de Pesquisa, o que permitiu uma análise comparativa de quesitos e itens. Já na Ficha de Avaliação de 2007 ocorreram mudanças significativas na quantidade e nos pesos dos quesitos e itens avaliados o que não permitiu a comparação dos dados para todos os ciclos.

A Ficha de Avaliação da Trienal de 2001 e 2004 era composta por sete quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Atividade de Pesquisa; Atividade de Formação; Produção Intelectual e Corpo Discente, Teses e Dissertações.. O quesito Proposta do Programa não tinha peso e era avaliado como adequado ou inadequado. Os demais quesitos e respectivos itens tinham pesos e recebiam um dos cinco atributos: muito bom, bom, regular, fraco e deficiente.

A Ficha de Avaliação da Trienal de 2007 sofre grandes alterações e passa a ser composta por cinco quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Produção Intelectual; Inserção Social e Corpo Discente, Teses e Dissertações.. O quesito Proposta do Programa, continua sem peso, mas passa a receber, à semelhança dos demais itens, um dos cinco atributos: muito bom, bom, regular, fraco e deficiente, conforme sintetizado a destacado o a seguir.

Tabela 11 – Peso Quesitos e Quantidade de itens por quesito

Quesitos	Peso dos quesitos			Quantidade de itens avaliados		
	2001	2004	2007	2001	2004	2007
Proposta do Programa	NSA	NSA	NSA	4	5	4
Corpo Docente	20	20	30	5	5	6
Atividade de pesquisa	10	10	NSA	4	5	NSA
Atividade de Formação	10	10	NSA	4	4	NSA
Corpo Discente	10	10	25	4	4	6
Teses e Dissertações	20	20	*	4	4	*
Produção intelectual	30	30	35	5	5	4
Inserção social	NSA	NSA	10	NSA	NSA	3

Fonte : CAPES (*) Em 2007 os quesitos corpo discente e teses e dissertações passam a compor um único quesito

O peso atribuído aos quesitos e itens, por programa, em cada ciclo, encontra-se nos Apendices de 4 a 18

CAPÍTULO V - PESQUISA DE CAMPO - RESULTADOS

A amostra selecionada foi composta por cinco programas, sendo quatro de Mestrado/Doutorado (USP, PUC-PR, UFLA e UFPE) e um de Mestrado Acadêmico (UNISINOS). Todos os programas atingiram o padrão nacional de qualidade (nota 5) durante o período e apenas um programa obteve a nota 6.

Os programas selecionados pertencem à IES de diferentes naturezas administrativas (federal, estadual e privada), estão localizados nas regiões sudeste, sul e nordeste e tem diferentes graus de maturidade, com relação ao ano de início dos seus cursos de mestrado (1975, 1995 e 2000) e do doutorado (1975, 2000 e 2006), conforme descrito a seguir :

Quadro 1 – Perfil da Amostra

Programa	Nível	Início M	Início D	Nat.Adm	Região	Nota 2001	Nota 2004	Nota 2007
USP	MD	1975	1975	Estadual	Sudeste	4	6	6
UFLA	MD	1975	2000	Federal	Sudeste	4	4	5
PUCPR	MD	2000	2006	Privada	Sul	3	5	5
UFPE	MD	1995	2000	Federal	Nordeste	4	5	5
UNISINOS	M	2000	-----	Privada	Sul	3	4	5

Fonte : CAPES

A seguir, apresentam-se os dados obtidos a partir da análise do comportamento dos programas frente à : evolução das notas obtidas em cada ciclo de avaliação ; participação dos quesitos e itens na composição das notas e apreciações e recomendações das comissões de avaliação.

1.Comportamento dos programas com relação às notas

Com relação ao comportamento dos programas frente às notas obtidas no período procurou-se identificar a sua evolução e uma possível relação entre a nota e as variáveis ; nível de classificação do programa; natureza administrativa da IES; região geográfica onde se localizam os programas e o ano de início dos cursos do programa, ou

seja, em relação á maturidade do programa.

Embora todos os programas tenham atingido a nota cinco no período, observa-se que **tiveram um comportamento diferenciado com relação à evolução da nota**, independentemente da nota obtida na primeira Avaliação Trienal de 2001, tomada como referência. Três programas (USP, PUC-PR e UFPE) obtiveram a nota cinco já na Avaliação Trienal de 2004. Assim, três programas (atingiram o **padrão nacional de qualidade** na Avaliação Trienal de 2004 , sendo que a USP e a UFPE haviam obtido a nota 4 em 2001 e a PUC-PR, a nota 3 . Os outros dois programas (UNISINOS e a UFLA),atingiram a nota 5 , na Avaliação Trienal de 2007., sendo que um (UNISOS) teve uma evolução gradativa e o outro (UFLA), precisou de dois ciclos de avaliação para aumentar de nota.

Com relação ao ano de início dos cursos percebe-se que tanto programas que podem ser considerados *consolidados* como a USP, UFLA, e a UFPE, quanto programas mais *jovens* obtêm a nota cinco no período. No entanto, chama a atenção o fato de que os dois programas tiveram início de seus cursos em 2000, tem características diferenciadas dos programas já consolidados da amostra e do próprio universo considerado, neste estudo, (Apendice 1) Os dois programas pertencem à IES privadas, localizadas na região sul e obtiveram a nota 5, enquanto tinham apenas um curso de mestrado.A PUC-PR subiu dois pontos na nota de um ciclo para o outro e a UNISINOS evoluiu gradativamente. Tais fatos nos levam a supor que esses **programas mais jovens e pequenos, com apenas um curso de mestrado, pertencentes à IES privadas da região sul, com autonomia financeira , já se estruturaram de acordo com os quesitos e itens que seriam avaliados e puderam direcionar, gradativamente os seus esforços para tal. Nesse sentido, chama ainda a atenção, como se verá adiante, que esses programas foram recomendados em 2001, tendo apenas aproximadamente 50% dos itens avaliados.**

Já com relação ao padrão internacional de qualidade (notas 6 e 7) embora na amostra exista apenas o programa da USP, acredita-se que **possa haver** uma certa relação com a maturidade do programa , visto que apenas o programa mais *antigo*, cujos cursos de mestrado e doutorado tiveram início há 34 anos, obteve a nota 6, que

expressa um dos níveis do excelencia internacional de qualidade. Essa percepção é aumentada ao se observar a distribuição das notas 6 e 7, no conjunto de programas que participaram do universo da pesquisa e da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, (Apendice 2) onde a subárea em estudo está inserida. OS dois outros programas que também obtiveram a nota 6 no período, a FGVSP e a UFRGS, também tiveram o início de seus cursos de mestrado e doutorado há 33 anos e 15 anos, respectivamente. Tais evidências indicam uma possível relação entre o padrão internacional de qualidade e a maturidade do programa, o que seria de se esperar, tendo em vista que estes programas, já consolidados estejam estruturados em todas as dimensões, especialmente do ensino e da pesquisa há mais tempo e, inclusive, são referência na área. Os dados permitem supor ainda que esta relação **não depende** da natureza pública ou privada da IES e nem do tipo de instituição, na medida em que duas das IES são universidades públicas e uma é uma escola ligada à uma fundação.

Portanto, nota-se que os programas das mais jovens, das IES privadas localizadas na região sul, com apenas um curso de mestrado alcançaram mais rapidamente o padrão nacional de qualidade. O mesmo não parece ocorrer com os programas elegíveis para o padrão internacional de qualidade, onde a maturidade do programa parece influenciar.

2.Participação dos quesitos e itens na composição das notas

Na análise da participação dos quesitos e itens na composição das notas dos programas foram adotados dois procedimentos distintos em função da mudança dos quesitos e itens avaliados na Avaliação Trienal de 2007, o que impediu a comparação de alguns dados para o período.

A análise dos quesitos contemplou apenas os comuns aos três ciclos de avaliação (corpo docente; produção intelectual e corpo discente, teses e dissertações) para que os dados pudessem comparados. Destaca-se que estes quesitos juntos representavam 80% do total de pesos dos quesitos avaliados em 2001 e 2004 e 90% dos avaliados em 2007

. Assim, pretendia-se observar se : esses quesitos teriam aumentado gradativamente a sua participação na composição da nota dos programas? Haveria um comportamento semelhante entre os programas?

Com relação aos itens a análise contemplou o conjunto de itens avaliados em cada ciclo, com o intuito de observar como os diferentes itens haviam participado na composição das notas dos programas: Qual a participação dos itens na composição da nota em cada avaliação? Como teria se dado a evolução dessa participação, em termos de concentração e/ou dispersão em torno do conceito muito bom no período? Qual a variação no peso dos quesitos?

2.1. Participação dos quesitos na composição das notas

Os quesitos corpo docente e produção intelectual tiveram a sua participação na composição da nota do programa aumentada no período em detrimento do quesito corpo discente, teses e dissertações, para todos os programas, conforme se pode observar nos quadros na sequência.

Tabela 12 - Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa - USP

Quesitos – USP	Trienal 2001	Trienal 2004	Trienal 2007
Corpo Docente	18	20	31
Corpo Discente/Teses e Dissertações	30	27	23
Produção Intelectual	30	32	37
Nota na Avaliação	4	6	6

Fonte: CAPES

Tabela 13 - Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da UFLA

Quesitos – UFLA	Trienal 2001	Trienal 2004	Trienal 2007
Corpo Docente	19	21	32
Corpo Discente/Teses e Dissertações	31	32	24
Produção Intelectual	30	28	34
Nota na Avaliação	4	4	5

Fonte: CAPES

Tabela 14 - Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da UFPE

Quesitos – UFPE	Trienal 2001	Trienal 2004	Trienal 2007
Corpo Docente	20	19	32
Corpo Discente/Teses e Dissertações	27	30	23
Produção Intelectual	30	31	35
Nota na Avaliação	4	5	5

Fonte: CAPES

Tabela 15 - Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da PUC-PR

Quesitos – PUC-PR	Trienal 2001	Trienal 2004	Trienal 2007
Corpo Docente	43	22	30
Corpo Discente/Teses e Dissertações	NSA	30	27
Produção Intelectual	20	28	33
Nota na Avaliação	3	5	5

Fonte: CAPES

Tabela 16 -Percentual de participação dos quesitos na composição da nota do programa da UNISINOS

Quesitos – UNISINOS	Trienal 2001	Trienal 2004	Trienal 2007
Corpo Docente	29	19	30
Corpo Discente/Teses e Dissertações	NSA	31	26
Produção Intelectual	39	30	34
Nota na Avaliação	3	4	5

Fonte: CAPES

Nos programas já consolidados (USP, UFLA e UFPE) , que tiveram todos os quesitos avaliados nas avaliações do período , nota-se uma tendência de aumento gradativo dos quesitos corpo docente e produção intelectual no período, com oscilações muito pequenas em 2004, no quesito produção intelectual da UFLA e do quesito corpo docente da UFPE.

Nos programas da PUC-PR e UNISINOS, que não tiveram todos os quesitos avaliados em 2001, embora o mesmo não possa ser observado para todo o período, observa-se um comportamento semelhante aos demais programas, a partir de 2004.

O quesito corpo discente, teses e dissertações teve uma diminuição de participação na composição da nota em cada ciclo, à exceção da UFPE que tem um comportamento ligeiramente diferenciado em relação à 2004.

Os dados apresentados, com as ressalvas acima, indicam que houve aumento de participação dos quesitos corpo docente e produção intelectual na composição da nota dos programas no período, em detrimento do quesito corpo discente, teses e dissertações. Na avaliação trienal de 2004 o aumento dessa participação poderia ser creditada à avaliação, no caso dos programas já consolidados (USP, UFLA e UFPE). No entanto, a partir de 2007, quando temos um aumento significativo, o mesmo não pode ser sugerido tendo em vista a mudança nos quesitos e itens avaliados.

2.2. Participação dos itens na composição das notas

A análise da participação dos itens na composição da nota dos programas foi realizada considerando-se três aspectos : o percentual de itens que receberam o conceito muito bom; a relação entre nota máxima obtida na primeira etapa e excelência em todos os itens avaliados e a variação dos pesos dos itens.

Nota-se que no período houve uma concentração da avaliação dos itens em

torno dos conceito muito bom e que, portanto, os programas estariam gradativamente melhorando o seu desempenho para atingir as metas e desafios estabelecidos na avaliação, especialmente em 2004, quando todos os programas tiveram um aumento significativo do conceito muito bom.

Tabela 17 - Itens que receberam o conceito muito bom

Programas	2001			2004			2007		
	N	%	Nota	N	%	Nota	N	%	Nota
USP	9	35	4	16	59	6	15	79	6
UFLA	7	27	4	14	52	4	15	79	5
PUC-PR	4	15	3	20	74	5	14	74	5
UFPE	15	58	4	19	70	5	14	74	5
UNISINOS	2	8	3	17	63	4	13	69	5

Fonte: CAPES

Os dados acima e os dados relativos à cada programa (Apêndice 3) permitem observar:

1.Os programas que obtiveram a nota 5, padrão nacional de qualidade no período não obtiveram o padrão de excelência em todos os itens, ou seja, o conceito muito bom em todos os itens avaliados. Em 2004, por exemplo, os programas que obtiveram a nora cinco tiveram de 70% a 74% dos itens avaliados com o conceito *muito bom* e, em 2007, esse percentual variou de 69% a 79%.

2.Os programas que atingiram a nota cinco tinham itens avaliados com os conceitos deficiente, fraco, regular e com itens não avaliados:

- o programa da USP, atingiu a nota máxima na primeira etapa da avaliação em 2004 e foi indicado elegível para a segunda etapa da avaliação, de excelência internacional, tendo o item *A exogenia do NRD6*, do quesito Corpo Docente avaliado como fraco e outro item *Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente* do quesito Corpo discente não avaliado;
- o programa da UFLA tem o item *Qualidade das teses e dissertações* :

outros indicadores do quesito Corpo docente, teses e dissertações, avaliado como NSA, em 2007 ;

- o programa da UFPE, em 2007, tem o item *Qualidade das teses e dissertações : outros indicadores* não foi avaliado e nenhuma explicação consta no campo de apreciações e, tem ainda em 2007, o item *Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes* do quesito Proposta do Programa foi avaliado com deficiente, pois *O programa não apresentou as informações sobre as atividades inovadoras e diferenciadas.*

3. não se percebeu uma relação nítida entre o percentual de conceitos muito bom e a nota obtida na avaliação entre os programas. Assim, por exemplo, em 2004, a UNISINOS que obteve um percentual de conceitos muito bom (63%) maior que o da USP (59%) não obteve a mesma nota 5 que a USP .Do mesmo modo, em 2007, nota-se que o programa da UFLA tem o mesmo percentual de conceitos muito bom (79%) que o da USP e não foi indicada elegível para os conceitos 6 e 7 .

4. os programa da UNISINOS e da PUC-PR foram recomendados em 2001 com apenas 46% dos itens avaliados, sendo que a UNISINOS teve dois itens avaliados com o conceito muito bom e a PUC-PR teve quatro.

5.a análise da participação dos itens na composição da nota obtida pelos programas no período indicou uma variação grande em termos de contribuição máxima e mínima do item na composição da nota, aumentando significativamente a partir de 2007, conforme os dados abaixo. (Os dados para cada programas encontram-se nos Apendices 4, 5 e 6.)

Quadro 2 – Contribuição dois itens nas notas dos programas (máximo e mínimo)

Programas	2001		2004		2007	
	Max	Min	Max	Min	Max	Min
USP	0,42	0,03	0,53	0,03	0,88	0,05
UFLA	0,42	0,03	0,42	0,03	0,88	0,04
UFPE	0,42	0,03	0,53	0,03	0,88	0,05
PUC-PR	0,53	0,13	0,42	0,03	0,88	0,05
UNISINOS	0,53	0,06	0,53	0,03	0,88	0,04

Fonte: CAPES

Assim, em 2001, considerando-se os programas consolidados, que tiveram todos os itens avaliados, nota-se apenas um item *Qualidade dos veículos ou meios de divulgação* do quesito produção intelectual contribuiu com 0,42, na nota dos programas da USP, UFLA e UFPE. Por outro lado foram necessários a soma de seis outros itens na UFPE, sete na UFLA e oito na USP, para se chegar a uma contribuição próxima de um único item: 0,45, 0,42 e 0,47, respectivamente.

Em 2004 um item pode contribuir com 0,53 na nota dos programas da USP, UFPE e UNISINOS, enquanto foram necessários outros sete itens (26% do total de itens) para compor um valor aproximado (0,48, 0,53 e 0,49, respectivamente) ao de um único item.

Em 2007, o item *Publicações qualificadas do programa por docente permanente* foi responsável por 0,88 da nota dos programas. Para que se chegasse a um valor semelhante foram necessários somar a contribuição de sete itens na USP (0,93), seis itens na UFLA (0,84) e sete na UFPE (0,90), representando 32% e 37% do total de itens.

Essa variação tão grande na participação dos itens na composição das notas dos programas pode levar, por exemplo, os programas, especialmente os consolidados, a concentrar esforços em poucos itens para alcançar o padrão mínimo de qualidade (nota 3), como garantia de recomendação e manutenção no sistema. Nota-se, especialmente na avaliação de 2004, que o percentual de itens para atingir o padrão mínimo de qualidade diminuiu. Acredita-se que a mesma tendência não é observada em 2007 em função das mudanças da ficha de avaliação, como destacado a seguir.

Tabela 18 - Percentual de itens para se obter o padrão mínimo de qualidade

Programas	Trienal 2001		Trienal 2004		Trienal 2007	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
USP	11	42	9	33	7	37
UFLA	12	46	9	33	7	37
UFPE	12	46	9	33	7	37
PUC-PR	11	42	9	33	7	37
UNISINOS	12	46	8	30	7	37

Fonte: CAPES

3. O parecer criterioso e as recomendações da comissão de avaliação

Com relação aos comentários da comissão de avaliação buscou-se observar em que medida estariam propiciando aos programas um *parecer critério 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*.

A análise dos dados, realizada a partir dos comentários existentes nos campos abertos dos quesitos e das recomendações da comissão de avaliação não indicou, na maioria das vezes, que esse objetivo tivesse sido alcançado. De um modo geral constatou-se que não existe uma padronização quanto ao número de comentários a serem destacados no campo aberto de apreciações e nem se percebeu os motivos para que um comentário fosse destacado. Ao que tudo indica, esse comportamento, independe da comissão, na medida em que na mesma ficha foram identificados comentários consistentes e inconsistentes, comentários sobre todos os itens do quesito avaliados ou apenas sobre algum dos itens. Por outro lado em fichas diferentes programas atributos diferentes foram atribuídos para itens que haviam recebido o mesmo comentário. Neste trabalho não se pretende descrever exhaustivamente todos os comentários, mas citar alguns.

Em alguns casos os comentários apenas repetem o texto do item avaliado com ou sem justificativa do conceito atribuído, sem nenhuma referência às avaliações anteriores e/ou em relação à expectativas futuras sobre o que se espera em relação ao quesito como um todo e/ ou ao item.

- Na avaliação de 2004 da UFPE, por exemplo, o item *Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente (e participação de discentes-autores da graduação)* do quesito Corpo Discente recebeu o conceito *muito bom* e o seguinte comentário : *O número de discentes autores da pós-graduação em relação a dimensão do corpo discente é muito bom.*

Em outros casos observou-se uma inconsistência entre a apreciação e o conceito atribuído ao item.

- na Ficha de Avaliação do programa da UFPE, de 2001, o item *Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente*, do quesito Corpo Discente, não foi avaliado por falta de dados no sistema, conforme destacado na apreciação da Comissão : *Não há dados no sistema para a avaliação do item 2* . No entanto lhe foi atribuído o conceito *muito bom*.
- de maneira semelhante, a Ficha de Avaliação do programa da UFLA, em 2004, o item *Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa ; adequação ao nível dos cursos* é considerado como Bom na apreciação, mas lhe é atribuído o conceito Muito Bom na avaliação do quesito: *O vínculo das dissertações com a área de concentração, linha e projeto de pesquisa, pode ser considerado Bom*. O mesmo ocorre com o item *Qualidade dos veículos ou meios de divulgação*, do quesito *Produção Intelectual*, do Quesito produção Intelectual, que recebe o conceito de Bom , para a seguinte apreciação da comissão: *A qualidade dos veículos de divulgação é fraca, com apenas um artigo em periódico nacional A, o que parece inconcebível para um programa de doutorado.*

- o mesmo ocorreu no programa de USP, em 2004, quando o item Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente do quesito Corpo Discente, foi avaliado como muito bom, para a apreciação: *este não é avaliado, tendo em vista que os dados fornecidos pelo sistema não são confiáveis em virtude das diferentes interpretações que existem*.
- no programa da UFLA, em 2007, tem o item Qualidade das teses e dissertações: outros indicadores do quesito Corpo discente, teses e dissertações, avaliado como NSA sem nenhuma justificativa.
- O item *Qualidade das teses e dissertações : teses e dissertações vinculadas a publicações* do quesito Corpo Discente, teses e dissertações, do programa da UNISINOS, em 2007, foi avaliado como NSA sem que se pudesse entender a razão. Interessante notar que todos os outros itens do quesito foram avaliados como muito bom.

Os exemplos acima poderia refletir casos isolados. No entanto, foi observado um comportamento semelhante para todos os programas da amostra na Ficha de Avaliação de 2007, em relação ao item *Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes* do quesito Proposta do Programa, que recebe avaliações distintas para situações semelhante de não apresentação de evidências e para práticas que contenham elementos iguais (USP, UFPE, PUC-PR e UNISINOS) /ou muito parecidas (UFLA e PUC-PR e UNISINOS), conforme descrito abaixo::

- foi avaliado como *regular* no programa da PUC-PR, mesmo sem o programa nada ter mencionado, e recebeu a seguinte apreciação: Em termos de atividades inovadoras o curso nada mencionou. Há sim o estágio docente (regulamentado segundo o relatório do programa) para alunos o que não evidencia uma formação diferenciada e uma atividade inovadora. É importante que essas informações estejam presentes nos relatórios futuros.

- foi avaliado como *deficiente* no programa da UFPE, pois o programa não apresentou as informações : “ O programa não apresentou as informações sobre as atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.”
- foi avaliado como *bom* no programa da USP, embora a questão não estivesse evidente:
- No que se refere a *atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes*, a análise do relatório revela uma preocupação expressiva na qualidade da formação dos docentes do programa. não obstante, tal preocupação não fica evidente quando o foco é a formação de alunos do Programa como futuros professores, vez que se trata de um Programa de caráter acadêmico. Essa percepção justifica uma avaliação Bom para o item respectivo.
- foi avaliado como *bom* no programa da UNISINOS que não apresentou evidências:
- Não há na proposta elementos que indiquem atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes, apesar de se verificar um esforço na promoção de atividades que estimulam um determinado perfil de formação, qual seja, oportunidades de estágio-docência, participação em projetos de pesquisa, participação em eventos que estimulam a pesquisa, palestras.
- foi avaliado como *muito bom* no programa da UFLA, com o comentário
- Há também de forma explícita a compreensão de programa em relação à sua proposta formativa de docentes (monitoria, estágio docência, disciplinas específicas vinculadas à dimensão pedagógica, regulamentação da tutoria, experiência de educação a distância).

A partir dessas considerações entende-se que a sistemática adotada de avaliação poderia adotar uma padronização para os itens não avaliados e introduzir aspectos qualitativos na suas apreciações para que as mesmas possam no dizer da própria CAPES, assegurar aos programas *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.*

Percebeu-se que os quesitos e itens contribuíram de maneira diferente na composição das notas dos programas. Os quesitos corpo docente e produção intelectual tiveram um crescimento no período em detrimento do quesito corpo discente, teses e dissertações. Quanto ao comportamento dos itens houve um crescimento do conceito muito bom no período em todos os programas., o que poderia ser atribuído em parte à avaliação, especialmente em 2004, visto que nesse ciclo foram avaliados os mesmos itens e quesitos do ciclo anterior.No entanto, a mesma tendência continua em 2007, quando os quesitos e itens e seus respectivos pesos são alterados , o que poderia nos leva a crer que a sistemática adotada não estaria discriminando o conjunto dos programas da área em estudo e, portanto, não estaria contribuindo para o seu aprimoramento desses programas.

A análise dos comentários provenientes das apreciações sinaliza no sentido de que não existe uma padronização para a atribuição dos conceitos e /ou que a essa não estaria sendo utilizada da mesma maneira pelas diferentes comissões e mesmo no interior de uma mesma comissão , gerando diferentes procedimentos na atribuição dos conceitos ,o que pode implicar em distorções nas notas dos programas , ou ainda procedimentos diferentes para a mesma situação.. A percepção que se tem é que os comentários e recomendações são direcionados a um processo de certificação e não a um parecer criterioso sobre os pontos fortes e fracos do projeto do programa e do seu estágio de desenvolvimento.

A análise dos dados aqui apresentados, indica que houve um crescimento na participação dos itens corpo docente e produção intelectual em detrimento do quesito corpo discente, teses e dissertações na composição da nota dos programas , mas que

este, não foi grande no período 2001 e 2003, tendo em vista que os programas já estavam com avaliações em torno do conceito muito bom nesses quesitos. A tendência de crescimento em 2007 não pode ser associada à avaliação tendo em vista a mudança de regras. No entanto, esse conjunto de dados revela que concentrando,, cada vez mais a avaliação no docente enquanto pesquisador. Do mesmo modo, notou-se um crescimento dos itens com Nesse sentido pode-se dizer que o sistema estaria contribuindo para o aprimoramento e para a qualidade da pós-graduação. No entanto, como destaca Mattos (2008) , o *modelo* de avaliação estaria definindo um tipo de qualidade na qual revela uma grande competência: a qualidade formal –instrumental, que embora revele que o sistema serve bem, não precisa a que serve, *pois o formal parece externo à intenção e, portanto, ao sentido.*

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve o objetivo de investigar a contribuição da Avaliação Trienal da CAPES para o aprimoramento dos Programas de Pós-graduação da Área de Administração, partindo do pressuposto epistemológico e teórico de que a problemática em questão faz parte de um campo de estudo ainda em construção no país, que é composto por diversos *atores* ou *interessados*, tem diferentes objetivos, alguns implícitos e outros explícitos e que, a avaliação, portanto, pode ser realizada a partir da atuação dos diferentes agentes, visto que a avaliação e qualidade na educação superior devem caminhar juntas como metas compartilhadas, especialmente, em função da relevância social, política e econômica da educação para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Mais ainda, entendeu a sistemática de avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, desde 1978, como um processo já consolidado e reconhecido nacional e internacionalmente, que conta com a participação, entre outros, da comunidade acadêmica, das associações de profissionais, de especialistas nacionais e internacionais que buscam, em conjunto com a própria CAPES, o aprimoramento desse sistema. É nesse contexto que se insere este estudo e as suas considerações que aqui serão realizadas.

Levando-se em conta que um dos objetivos da Avaliação da CAPES é contribuir para o aprimoramento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o estudo buscou investigar essa contribuição, tendo como referência a sistemática de Avaliação Trienal, adotada a partir do triênio 1998-2000, a qual está fundamentada em duas etapas, aqui consideradas, enquanto recurso de análise, como padrão nacional de qualidade e padrão internacional de qualidade, onde são avaliados um conjunto de quesitos e itens pré-definidos de diferentes pesos, e o resultado é expresso em notas de 1 a 7.

A amostra foi composta por cinco programas, quatro de mestrado/doutorado (USP, PUC-PR, UFLA, UFPE) e um programa de mestrado (UNISINOS) que participaram dos 3 ciclos de avaliação e subiram de nota no período.

O estudo partiu de questões mais amplas , que foram se delineando no decorrer do mesmo e que contemplam as duas etapas da avaliação , embora com ênfase na primeira etapa, haja visto que apenas um programa da amostra participou desta etapa e, no próprio universo da pesquisa existam apenas mais dois programas que atingiram a mesma.

Através da análise documental, entrevistas e questionários chegou-se a um conjunto de dados que nos permitem sinalizar algumas questões , com a relação á problemática em estudo.

Como vimos, no capítulo anterior, os dados obtidos permitem dizer que, em certo sentido, a Avaliação Trienal da CAPES pode ter contribuído para o aprimoramento dos programas contemplados, especialmente no período 1998-2003, quando é adotada um mesma sistemática, considerando-se as seguintes questões:

- Todos os programas alcançaram o padrão nacional de qualidade no período e um programa obteve a nota 6, que expressa um dos níveis de excelência internacional.
- A análise do comportamento dos programas da amostra frente às variáveis relativas às notas permitiram observar que, especialmente no período 1998-2003, onde foram avaliados os mesmos quesitos e itens, houve aumento da nota dos programas; aumento da participação dos quesitos corpo docente e produção intelectual na composição das notas e aumento significativo do conceito muito bom na avaliação dos itens e que, nesse sentido, a avaliação parece ter contribuído para o aprimoramento dos programas. Embora a mesma tendência , especialmente com relação à contribuição dos quesitos e itens, tenha continuado no ciclo seguinte as mesmas considerações não podem ser atribuídas à avaliação, visto que houve uma mudanças nos quesitos e itens avaliados, bem como nos seus respectivos pesos, o que leva a

questionar em que medida essa nova sistemática estaria discriminando os programas da área. Nesse sentido é conveniente lembrar que, como se viu, as mudanças introduzidas a partir da avaliação do biênio 1996-1997, foram realizadas, entre outros motivos, em função da sistemática anterior não estar mais discriminando os programas e não permitir a comparação dos programas das diferentes áreas.

- Os programas alcançaram o padrão nacional de qualidade no período, independente da natureza administrativa das IES a que pertencem a região geográfica e ano de início de seus cursos de mestrado e/ou doutorado. Assim, tanto programas jovens quanto programas consolidados, pertencentes a IES públicas (estaduais e federais) e privadas, das regiões sul, sudeste e nordeste, alcançaram o padrão nacional de qualidade no período.
- Nota-se um comportamento diferenciado entre os programas para alcançar o padrão nacional de qualidade, de acordo com o ano de início dos cursos, quantidade de cursos do programa, região geográfica onde se localiza e natureza administrativa das IES a qual pertencem. Os programas mais jovens, localizados na região sul, pertencentes à IES privadas e que tinham um único curso de mestrado (PUC-PR e UNISINOS), alcançaram o padrão nacional de qualidade no período, com comportamentos diferenciados do restante da amostra e do universo da pesquisa. A PUC-PR subiu dois pontos na nota de um ciclo para o outro e a UNISINOS subiu de nota gradativamente, o que nos leva a crer que esses programas, especialmente, por serem programas mais recentes, pequenos e pertencentes à IES privadas localizadas na região sul, que contam com seus próprios recursos financeiros, puderam se estruturar tendo em vista pelas quais seriam avaliadas e concentrar os seus esforços nessa direção. Observou-se ainda, que esses programas atingiram o padrão mínimo de qualidade e foram recomendados com apenas 46% dos itens avaliados e, portanto, puderam se manter no Sistema Nacional de Pós-graduação e tentar buscar o seu aprimoramento.
- Já com relação ao padrão internacional de qualidade, observou-se, que o único programa da amostra que o alcançou teve o início de seus cursos

de mestrado e doutorado há 34 anos. Ao se observar o comportamento dos 80 Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da Área de Administração Ciências Contábeis e Turismo, que foram recomendados na última Avaliação Trienal de 2007, constata-se que apenas mais dois programas (UFRGS e FGV-SP), também consolidados, localizados nas regiões sul e sudeste e que são referência na área obtiveram a nota 6. A UFRGS teve o início do seu mestrado há 37 anos e do doutorado há 15 e a FGV-SP, teve o seu mestrado iniciado há 35 anos e o doutorado há 30 anos. Nota-se ainda, que cada programa pertence a uma IES de natureza administrativa diferente: estadual, federal e municipal, sendo duas delas universidades.

- A análise do conteúdo das entrevistas e das respostas dos questionários permitiu identificar outros aspectos positivos da avaliação : que a existência de quesitos é boa para dar uma lógica de corpo e poder comparar as diferentes áreas; estabelece padrões de excelência que levam os programas a buscar alcançá-los e, nesse sentido, permitem que os mesmo se modifiquem e, no conjunto, propiciem inclusive mudanças, mais amplas para área, como alteração em diretrizes curriculares ; o aumento do número de artigos na área que não tinha tradição em publicar ; o aumento de periódicos , inclusive eletrônicos para a publicação de artigos; forçam o programa a se olhar internamente ; sinaliza onde o programa não está bem; obriga a escola a ter um parâmetro.

Por outro lado, os dados obtidos pela pesquisa indicam que :

- A análise da participação dos quesitos na composição da nota dos programas mostrou que essa participação é diferenciada no período. Os quesitos corpo docente e produção intelectual aumentaram a sua participação em detrimento do quesito corpo discente, teses e dissertações. Esta tendência é aumentada ainda mais em 2007, quando nota-se que os itens avaliados nesses dois quesitos (65% do total de itens) referem-se ao docente enquanto pesquisador em detrimento do docente enquanto formador.

- Os programas que obtiveram a nota cinco no período não obtiveram o conceito muito bom em todos os itens avaliados, variando de 69% a 79% , no período. Alguns, inclusive, tiveram itens avaliados com os conceitos: deficiente, fraco, regular e itens não avaliados por falta de evidências.
- A análise dos comentários relativos às apreciações e recomendações das comissões, revelou que: não existe uma padronização e clareza na atribuição dos conceitos aos itens avaliados ; existência de inconsistências entre os comentários das apreciações e as atribuições dos conceitos aos itens; os comentários destacados nos campos de apreciações dos quesitos na sua grande maioria apenas justificam o conceito atribuído item explicitando ou não os parâmetros de desempenho estipulados pela área. Entende-se que o conjunto de dados assim obtidos pode gerar procedimentos distintos na atribuição dos conceitos aos itens avaliados; distorções nas notas dos programas e comentários e recomendações mais próximas de um processo de certificação do que de uma avaliação que pretenda *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* .Mais ainda, as constantes mudanças nos quesitos e itens avaliados e nos seus pesos respectivos pesos, parecem dificultar que a avaliação possa *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 da tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo.*
- A análise do conteúdo das entrevistas e dos questionário indicou como pontos fracos da avaliação : a estabilidade de alguns membros das nas comissões de área; engessa as IES e os programas ao não contemplar a diversidade econômica e social das regiões e o tamanho dos programas; é um sistema elitizado que descredencia os programas mais recentes de regiões pobres; não tem uma atitude no sentido de melhorar os programas; não prioriza a missão dos programas; não considera as

especificidades do mestrado profissional; a comissão de área por ser um colegiado nem sempre tem uma votação dominante o que implica em controvérsias e em morosidade nas propostas.

- foi possível ainda identificar algumas sugestões dos representantes da área de administração visando a melhoria do sistema atual:
- os programas não deveriam ser descredenciados e poderia se adotar um sistema de supervisão do programa, por parte de IES que sejam referência na área, por um determinado tempo. Após um prazo, uma comissão iria avaliar e decidir se o programa continuaria nessa supervisão por mais um tempo ou se deveria ser fechado;
- as regras e os procedimentos adotados devem ser formalizadas antes de se iniciar o período;
- rodízio entre os participantes;
- ampliar a base de representação dos programas;
- adotar visitas in loco;
- treinamento para os participantes;
- auditoria dos relatórios dos programas para validar as informações;
- os resultados obtidos deveriam ser apenas qualitativos na medida em que eles devem ser aderentes à missão e às especificidades regionais

A pesquisa permitiu perceber ainda que algumas práticas que estão sendo adotadas pelos programas da área visando um melhor desempenho na avaliação da CAPES, entre as quais a criação de programas internos que financiam publicações em revistas cadastradas no Qualis da CAPES ; sistemas de premiação financeira para os professores que pontuam no Qualis ; mecanismos de ajuda, como monitores, para os professores que trabalham com pesquisa de campo e ajuda financeira para tradução de artigos em inglês que tenham chances de ser publicados. Por outro lado, encontraram-se outras práticas de avaliação (curso, disciplinas e infra-estrutura, biblioteca, laboratórios, relacionamento com os docentes, expectativas dos alunos, satisfação dos alunos, recursos didáticos , secretaria) cujos resultados semestrais e quadrimestrais , de terem como objetivo melhorar o desempenho na avaliação CAPES estão voltados para um *olhar interno do programa*, que irão subsidiar , a médio prazo promoções, mas

acima de tudo, irão propiciar, n *um conjunto de informações que irão subsidiar ações gerenciais para remodelagem dos cursos , tendo em vista a missão da instituição.*

Assim, nota-se que a opção por um mecanismo, ou um modelo, ou uma sistemática de avaliação pode ter finalidades e intencionalidades distintas e, revela uma maneira distinta de conceber a educação e a sua qualidade.

Neste estudo ,partiu-se do pressuposto de que a União, os Estados, as IES, as associações profissionais, a comunidade acadêmica , agências e instituições certificadoras os especialistas nacionais e internacionais, entre outros , podem participar do processo de avaliação da pós-graduação, entendido enquanto um processo que contempla a avaliação externa, a avaliação interna ou auto-avaliação e a meta-avaliação e que pode ter distintas finalidades e característica, sejam elas formativas e/ou somativas , e que devem ter em comum a **responsabilidade compartilhada** na avaliação da qualidade da pós-graduação no Brasil.

Nesta perspectiva entende-se a qualidade na educação superior como um conceito que pode assumir diversos significados, que está voltada para processos e produtos, é *inseparável da pertinência social*, tem uma função política e pedagógica , está fundamentada em um processo interno e externo e em uma avaliação dos mesmos , tem finalidades distintas de regulação e de transformação, conta com a participação de especialistas e pares externos e, necessariamente, com a participação dos próprios envolvidos nesse processo : docentes, alunos, coordenadores, egressos, funcionários técnicos administrativos e agentes externos.

Como se viu, desde o Parecer CFE 977/65, considerado o texto fundador da pós-graduação , o *controle da qualidade* dos cursos de pós-graduação deveria ser feito à semelhança do sistema de accreditation, norte-americano com o objetivo de controlar e regular os sistema. Portanto, entende-se a adoção de procedimentos credenciamento e certificação dos programas para a garantia de um padrão mínimo de qualidade e regulação do sistema. Neste sentido, não se questiona a importância da avaliação da CAPES e nem a utilização de quesitos, itens, pesos e conceitos ou notas, pois estes *em si*, não são nem bons e nem ruins. O que preocupa é o significado que se dá a eles, independentemente do contexto, da especificidade do avaliado e da **sua** proposta de

trabalho. Neste outro sentido, não se está falando apenas de programas, mas acima de tudo de desenvolvimento social, econômico e político do país e, portanto, de todas as suas regiões e das que estão sendo m estabelecidas para isso que devem ser amplamente discutidas, revistas e , sem perder de vista a continuidade de seus *aspectos estruturais*.

Ao se observar os programas recomendados na última Avaliação Trienal da CAPES de 2007, na Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, nota-se que embora a área tenha programas já consolidados é uma área que tem uma expansão recente, visto que 58% dos seus programas (46 programas) teve início após 2000 e que apenas 25% obtiveram a nota 5 em 2007. Nota-se ainda que 20% (9 programas) estão localizados na região nordeste. A maioria, ou seja, 50% obteve a nota mínima (nota 3) para permanecer no sistema. Ao se considerar ainda que a área está dividida em várias subáreas de conhecimento novas, reitera-se a importância, a relevância e responsabilidade da avaliação CAPES , não só no aprimoramento dos programas , mas na sua permanência e *expansão qualitativa*, visto que agora , mais do que regular e controlar é preciso garantir o crescimento diversificado de novas áreas de conhecimento, especialmente em regiões menos desenvolvidas do país e em regiões onde elas ainda não existem . Agora, a pergunta que se faz é : como a avaliação da CAPES pode contribuir para o crescimento das novas áreas de conhecimento no país? Quais as implicações de mudanças constantes na sistemática de avaliação, sem ampla divulgação e discussão entre os interessados? O que fundamenta uma mudança nacional desse magnitude? Havia evidências ou um parecer critérios que indicava que a sistemática anterior já não estaria atingido os seus objetivos para o conjunto dos programas? Como ficam os programas recém criados e as áreas em desenvolvimento? Os programas recém criados teriam tido tempo e condições de se adaptarem às novas regras que tem implicações tão severas? Como esperar que ela possa contribuir para o aprimoramento do programa se não lhe é permitido alterações para o seu desenvolvimento? Como ficam os programas que foram descredenciados em função de uma avaliação que teve uma vida tão curta ?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga, Universidade do Minho, 1998.

-----**Avaliação educacional.** Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Avaliação internacional da CAPES. **Avaliação.** Campinas, v.3, n.2 jun.1998.

AMORIM, Antonio; SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 123-136, 1994

ANDERSON, Gary. Hacia uma participación auténtica: desconstrucción de los discursos de las reformas participativas em educación. In: NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros e ANDRADA, Myrian (orgs.) **Nuevas tendencias em políticas educativas:** Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 145-200.

ANDRE, Marli; Gatti, Bernardete; FAVERO, Osmar, CANDAU, Vera . O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**, n. 22, jan/fev/mar/abr. 200

ANPED, Documento de Avaliação 28ª Reunião Anual, 2005

ATIQUE, Andraci L.V., A Educação no Brasil - O Sistema de Pós-Graduação e as Competências Federativas. Dissertação (Doutorado em Direito) PUC. São Paulo, 2005.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: diretrizes, critérios e indicadores , Caxambu: ANPEd, 2005

BALZAN, Newton; DIAS SOBRINHO, Jose. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, Gladis B.; ROTHEN, José C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES e PAIUB, **Avaliação: Revista Da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol.13, n.1, Sorocaba, mar. 2008.

BARROS, Elionora C.; VALENTIM, Marcia C.; MELO, Maria Amelia A., O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições*, **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.2, n.4, p. 124-138, jul. 2005.

BEISIEGEL, Celso, Relações entre a quantidade e a quantidade no ensino comum. **Revista da Ande**, ano 1, n.1, 1981, p.49-56.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, Eda C. B. M. (Org.). **Avaliação Institucional**. Brasília, UNB, IESB, p.183-210, 1999.

_____. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Universidade reconstruída**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

_____. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, Maria de L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

BERTERO, Carlos, CALDAS Miguel, WOOD JR, Tomhaz, Produção científica em Administração de empresas: Provocações, insinuações e contribuições para um debate local, **RAC - ANPAD**, v.3, n.1, p.147-148, jan/abr.1999.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983

BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, nov. 1999, p.101-132.

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. **Avaliação**; textos fundamentais. Porto Alegre

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003.

_____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. 6 ed.Campinas: Papirus, 1996.

----- **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

_____. Portaria MEC nº 1418, de 23 de dezembro de 1998.

_____ Resolução CES-CNE nº1. de 03 de abril de 2001.

_____ Portaria Capes nº13, de 01 de abril de 2002.

_____ Portaria Normativa n.7, 22/jun/2009

_____ Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), Brasília, 2005-2010

BRENNAN, J . Avaliação Institucional na Europa. In: SOUSA, E. C. B. M. **Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília: IESB/UNB, 1999 .

CAMPOS, Maria M. A qualidade da educação em debate. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, **Estudos em Avaliação Educacional**, n.22, jul/dez, 1999, p. 3-35.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a lãs escuelas y calidad de la educación : mitos o realidades. In : COSTA, Vera L. C. (org.) . **Descentralização da educação; novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Cortez/Fundap, 1999, p. 13-30.

_____. Problemas de La gestión educativa em America Latina : La tension entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v.19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002

CASTRO, Claudio M. A hora do mestrado profissional, **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.2, n.4, p. 16-23, jul. 2005.

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F. A reestruturação da educação superior no debate internacional : a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação** , Braga, v.13, n. 002, 2000.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras. Uma proposta nacional. Brasília, 26 de novembro de 1993.

_____. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília, 2004.

_____. Roteiro de Auto-avaliação institucional . Brasília, 2004

CONTERA, C. Modelos de evaluación de la calidad de la educación superior. **Avaliação**, Campinas , v.5, n.1, mar.2000.

COVRE, MARIA L. M., **A formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petropolis:Vozes, 1981.

CRONBACH, Lee J. **Fundamentos de La exploracion psicológica**. 2 ed. Madrid : Biblioteca NUEVA, 1972.

CRUZ, Maria. L.I.G. A auto-avaliação institucional como instrumento sistemático da melhoria da qualidade do ensino. Dissertação Universidade Presbiteriana Mackenzie(Mestrado em Educação, arte e História da Cultura), 2004.

CUNHA, Luiz A. **A Universidade Reformada**, Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65, **Revista Brasileira de Educação**, Nº 30, Set/Out/Nov/Dez 2005.

FRANCA, Leonel S.J. O método pedagógico dos Jesuitas. Rio de Janeiro, Agir, p. 7-75, 1952.

DAHLBERG, G.; MOSS P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou mercadoria. **Revista de Ciência e Educação, Campinas**, v. 25, n. 88, 2004. Número Especial.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior**, Campinas, n. 1, p. 15-24, 1996.

_____. **Avaliação institucional na Unicamp**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

_____.; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação democrática**. Para uma universidade cristã. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

DURHAM, Eunice R; SHWARTZMAN, Simon (org). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Edusp, 1992.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomás T. (orgs.) . **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 95-110.

EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. Critérios e diretrizes para a garantia da qualidade no espaço Europeu de Educação Superior. 2005.

FARIA, Carlos A. P. A Política da Avaliação de Políticas Públicas*, **RBCS**, v.20, n. 59, Outubro 2005.

FAVERO, M.L. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: FAVERO, M. L. (ORG.) . **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Graal, 1984.

FRANCO, Maria Laura P. B. A prática da avaliação de cursos: algumas reflexões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 147-166, 2000.

-----Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. (ORG.). **Avaliação do rendimento escolar**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, 1(3), p. 107-127, set/dez. 1986.

GATTI, Bernardete A. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 93-108, 2000.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação : novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/Nov/dez. 2000. Disponível em :<[http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> .Acesso em 25 ago.2005.

_____. ANDRE, M.; FÁVERO, O. CANDAU, V., O modelo de avaliação da CAPES, **Revista Brasileira de Educação**, n.22, jan/fev/mar/abr 2003.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás T. (orgs.) . **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-177.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACIANI, M.S.S. **O ensino superior no Brasil**. A estrutura do poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar/abr. 1995 a.

_____ Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai/jun. 1995 b.

GOUVEA, Maria Aparecida; ZWICKER, Ronaldo, O mestrado profissionalizante e o perfil dos alunos de um mestrado acadêmico: resultados de uma pesquisa empírica, **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.7, n.3, jul/set 2000.

GUIMARÃES, Reinaldo, O futuro da pós-graduação: avaliando a avaliação, **RBPG – Revista Brasileira de Pós - Graduação**, Brasília, v.4, n.8, p.282-292, dez/2007.

HORTA, José S.B.; MORAES, Maria C. M., O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas, , **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, Set/Out/Nov/Dez 2005.

HOSTINS, Regina C.L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

HORTALE, Virginia A. Modelo de Avaliação CAPES: Desejável e necessário, porém incompleto, **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.6, Nov/dez. 2003.

IKEDA, Ana.A; CAMPOMAR, Marcos C; OLIVEIRA, Tania M.; A Pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, ano 6, n.12, p.33-41, jul/dez 2005.

KELLS, H. R. Perspectivas básicas de regulação. In: SOUSA, E. C. B. M. **Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília: IESB/UNB, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEGISLAÇÃO E NORMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA. 2 ed. Brasília: FUNADESP/CAPES, 2002

LIMA, Manolita, C., **A Idéia de Universidade Subjacente aos Programas de Avaliação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2002.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Dissertação (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUDKE, Menga . ; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EDU, 1986.

MACCARI, Emerson A. RODRIGUES, Leonel C.; ALESSIO, Eloisa M.; QUONIAM, Luc Marie. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração, **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, Vol 5, n.9, p. 171-205, dez.2008,

MACCARI, Emerson A., **Contribuições à Gestão dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil com Base nos Sistemas de Avaliação Norte Americano e Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, São Paulo, 2008.

MACEDO, Arthur R.; TREVISAN, Ligia M. V.; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio S. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira, Ensaio: aval.pol.publ.Educ., Rio de Janeiro, v.13, n. 47, jan/jul. 2005.

MARCHINI, Julio S., LEITE, João P. e VELASCO, Irineu T., Avaliação da Pós-Graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? , **INFOCAPES: Boletim Informativo da CAPES**, v.9, n.4, out/dez.2001.

MARCONDES, Anamerica, P., **A Avaliação Institucional do Ensino Superior: uma análise psicossocial**. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação) Faculdade de Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 2004.

MARQUINA, M. Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior em el actual escenario internacional. Um nuevo “round” del Estado evaluador. **Avaliação**, Campinas, v.1, n.1, jul. 1996.

MARTINS, Carlos B., **Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1989

MARTINS, Geraldo M. in: DURHAM, Eunice; SCHWARTZMAN, Simon (org). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Edusp, 1992.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática**. Campinas : Papirus, 2004.

MATTOS, Pedro L. C.L., NÓS E OS ÍNDICES – A PROPÓSITO DA PRESSÃO INSTITUCIONAL POR PUBLICAÇÃO, **RAE**, v.48, n.2, abr/jun.2008

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3^a. ed. São Paulo : Artmed, 2001.

MINAS GERAIS, Resolução CEE n.452, 27/ago/2003

MOREIRA, Carlos O. F., HORTALE, Virginia A.; HARTZ Zulmira A., Avaliação da pós-graduação: buscando o consenso, **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, n.1, Jul.2004

NEVES, Abilio A.B., Depoimentos, **INFOCAPES**, v.10, n.4, out./dez.2002.

_____. Balanço e história da CAPES nos 8 anos, **INFOCAPES**, v. 10

NICOLINI, Alexandre, Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores?, **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n.2.

OLIVEIRA, Fátima B.; SAUERBRONN, Fernanda F., Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição, **RAP**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa 149-70, 1967-2007.

_____., Inovando na Pós-Graduação: A experiência do MBA EAESP/FGV, **RAE – Revista de Administração de Empresas** São Paulo, v.36, n.1, p. 6-12, jan/fev/mar. 1996.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2005-2010. Brasília, MEC/CAPES, 2004.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Brasília: MEC, 1994.

PALHARINI, Francisco A .Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB.**Avaliação**, Campinas ; v.6, n 1 (19), p. 15-26, 2001.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: SOUSA, Eda C. B.M.**Avaliação de currículos e programas**. 2. Ed, Brasília :IESB/UnB, 2000.

POPHAM, W. J. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.

REAL, Giselle C.M. **A qualidade revelada na educação superior**: impactos da política de avaliação no Brasil. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação USP , São Paulo, 2007.

RELATÓRIO da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de Avaliação do Programa de Pós - Graduação da Capes, **INFOCAPES**, v.5, n.2, abr/jun.1997.

RIBEIRO, Renato J. Para que serve a avaliação da Capes. Disponível em : <<http://www.capes.org.br>> (2007 b) .Acesso em 20 fev. 2008

_____. Avanços na transparência (2007 a). Disponível em : <<http://www.capes.org.br>> (2007 b) .Acesso em 20 fev. 2008

_____. O mestrado profissional na política atual da Capes, **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.2,n.4,p.8-15, jul.2005.

_____. Ainda sobre o mestrado profissional, **RBPG – Revista Brasileira de Pós – Graduação**, Brasília,v.3, n.6, p. 313-315, dez.2006.

RIBEIRO, Vera, M; RIBEIRO, Vanda M. e GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 124, v. 35, jan/abr. 2005, p. 227-251.

RICO, Elizabeth M. (org). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001.

RISOPATRON, Verônica E. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago: UNESCO/OREALC, 1991.

RISTOFF, Dino I. Avaliação na Universidade Federal de Santa Catarina: uma proposta de metodologia. **Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior**, Campinas, n. 1, p. 25-28, 1996.

_____. **Universidade em foco** : reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In BALZAN; Newton C; DIAS SOBRINHO, Jose (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ROCHA, Nívea M.F., Auto-avaliação de centros de pós-graduação: Uma proposta de ação. **Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.**, v.1, n.53, Rio de Janeiro, out/dez. 2006.

SANTA CATARINA, Res. CEE. n. 107, Florianópolis, 20/11/2007

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 4ª.ed. Porto : Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Cassio M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil, **Educação e Sociedade**, v.24, n.83, Campinas, 2003.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 04/00. Normatiza os procedimentos de avaliação das instituições de ensino superior do Sistema estadual de Educação, 2000.

SAORIM, Gilberto N.S. **O Sistema de Avaliação da Capes na Visão dos Gestores dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. Deliberação 04/99 – Regulamenta o processo de avaliação das instituições de ensino superior do sistema estadual de ensino.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da universidade: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 17-20, 1990.

_____. Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

_____. A sistemática da auto-avaliação do programa de pós-graduação em educação (currículo) da PUC-SP. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.26, p. 97-110, jul/dez. 2002 .

SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação Educacional II. Perspectivas, procedimentos, alternativas**. Petrópolis :Vozes, 1978.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e educação superior**. Campinas: Autores associados, 1997.

_____. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo, Xamã, 2000.

_____. A avaliação defensiva no modelo CAPES de avaliação – É possível conciliar a avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?, **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1,p.49-89, jan/jun. 2006.

SHAMESHIMA, Dumara,C.T., **Avaliação Institucional: Uma Análise da Produção do Conhecimento (1990-2002)**. Dissertação (Doutorado em Educação e Currículo) Faculdade de Educação PUC, São Paulo, 2004.

SHWARTZMAN, Simon (org); DURHAM, Eunice R. **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Edusp, 1992.

SOBRINHO, José D., Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? , **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan/fev/mar/abr 2005.

SOUSA, Sandra M.Z.L. Avaliação da pós-graduação em educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. **Estudos em Avaliação Educacional** . São Paulo, n.26, p. 111-126, jul/dez. 2002 .

_____. Avaliação da aprendizagem: a divulgação de pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação. **Ensaio** : avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v.1, n.3, p.73-80, abr/jun. 1994.

SOUSA, Clarilza P. Avaliação educacional: questões metodológicas da avaliação institucional de universidades. **Psicologia da Educação**, São Paulo, EDUC, P. 43-55, JUN.1996.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei C. O que mudar na avaliação da Capes? , **RBPG – Revista Brasileira de Pós - Graduação**, Brasília, v.1,n.0, p8-34, Nov.2004.

_____. CALHAU, Maria Gladis, Observadores Internacionais avaliam a avaliação da CAPES, **INFOCAPES**, v.10, n.1, jan/mar. 2002.

STAKE, Robert. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Maria A.A; SOUSA, Clarilza P.(Orgs.). **Avaliação de programas educacionais**: viscitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, p. 30-34 , 1982.

STARK, Joan S. Avaliação em instituições isoladas de ensino superior e em universidades: perspectivas e modelos. In: SOUSA, Eda C. B.M. **Avaliação em instituições de ensino superior**. 2 ed. Brasília :IESB/UnB, 1999.

STOMQUIST, Nelly P., Políticas públicas de Estado e equidade de gênero – Perspectivas comparativas, **Revista Brasileira de Educação**, n.1, jan/fev/mar/abr 1996.

STUFFLEBEAM, Daniel L. ; WEBSTER, William T. Uma análise de abordagens alternativas de avaliação. In: SOUSA, Eda C. B.M. **Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília: IESB/UnB, 1999.

THURLER, Mônica G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: SEE/FDE, 1998, P.175-204 (Série Idéias, n. 30).

TYLER, Ralph W. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1973.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 1999.

VASQUEZ, Adalberto, A chegada na CAPES, **INFOCAPES**, v. 10, n. 4.

VELLOSO, Jacques, **A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País**. Brasília: v.I, Unesco; Capes, 2002

_____.; VELHO, Léa, **Mestrandos e Doutorandos no País. Trajetória e Formação**. Brasília: Capes, 2001.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo : IBRASA, 2000.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.16, jul/dez, 1997.

VIEIRA, S. L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FAVERO. M. L. (Org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

ZORILLA, Margarita. A avaliação de sistemas educacionais. In : III Reunião da Associação Brasileira de Avaliação em Educação. Contribuição das avaliações para a qualidade do ensino básico e superior. Belo Horizonte, jun. 2007.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Edusp, 2004.

APENDICE

Apendice 1 - Universo da Pesquisa - Programas de Administração - Trienais 2001/2004/2007

Programa	Região	Nat.	Nota			Clas. Trienal 2007	Ano Início		
			2001	2004	2007		M	D	P
Administração UFPR	S	F	5	5	5	MD	1992	2004	-
Administração UFMG	SE	F	5	5	5	MD	1973	1995	-
Administração UFRJ	SE	F	5	5	5	MD	1973	1976	-
Administração USP	SE	E	4	6	6	MD	1975	1975	-
Administração UFPE	NE	F	4	5	5	MD	1995	2000	-
Administração UFPA	SE	F	4	4	5	MD	1975	2000	-
Administração UNISINOS	S	P	3	4	5	M	2000	-	-
Administração PUCPR	S	P	3	5	5	MD	2000	2006	-
Administração UEM	S	E	3	3	4	M	2000	-	-
Administração UFSC	S	F	3	3	4	M	1978	-	-
Administração FURB	S	M	3	3	4	M	1997	-	-
Administração PUCSP	SE	P	3	4	4	M	1978	-	-
Administração UFRN	NE	F	3	4	4	MD	1978	2006	-
Administração UNB	CO	F	3	4	4	MD	1976	2006	-
Administração PUCMG	SE	P	3	4	4	P	-	-	2000
Administração UFPB	NE	F	3	3	3	M	1976	-	-
Administração IBMEC	SE	P	3	4	3	P		-	1999

Apendice 2 – Programas da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo – Trienal 2007

Nome Programa/Sigla IES	Nota 2007	Nível	Nat	Região	Início M	Início D	Início M/D
Administração FEAD	3	P	P	SE	#	#	2003
Administração FGVRJ	4	P	P	SE	#	#	2002
Administração FGVRJ	5	M/D	P	SE	1987	1997	#
Administração FNH	3	M	P	SE	2005	#	#
Administração FPL	3	P	P	SE	#	#	2000
Administração FURB	4	M	M	S	1997	#	#
Administração IBMEC	3	P	P	SE	#	#	1999
Administração IMES	3	M	M	SE	2003	#	#
Administração PUCMG	4	P	P	SE	#	#	2000
Administração PUCPR	5	M/D	P	S	2000	2006	#
Administração PUCSP	4	M	P	SE	1978	#	#
Administração UCS	3	M	P	S	2006	#	#
Administração UDESC	3	P	E	S	#	#	2003
Administração UECE	3	M	E	NE	2005	#	#
Administração UEM	4	M	E	S	2000	#	#
Administração UFBA	5	M/D	F	NE	1983	1993	#
Administração UFBA	5	P	F	NE	#	#	1998
Administração UFES	3	M	F	SE	2000	#	#
Administração UFLA	4	M/D	F	SE	1975	2000	#
Administração UFMG	5	M/D	F	SE	1973	1995	#
Administração UFPB/JP	3	M	F	NE	1976	#	#
Administração UFPE	5	M/D	F	NE	1995	2000	#
Administração UFPR	5	M/D	F	S	1992	2004	#
Administração UFRJ	5	M/D	F	SE	1973	1976	#
Administração UFRN	4	M/D	F	NE	1978	2006	#
Administração UFRS	5	P	F	S	#	#	1978
Administração UFRS	6	M/D	F	SE	1972	1994	#
Administração UFSC	4	M	F	S	1978	#	#
Administração UFSM	3	M	F	S	2003	#	#
Administração UFU	3	M	F	SE	2003	#	#
Administração UFV	3	M	F	SE	2005	#	#
Administração UMESP	3	M	P	SE	2005	#	#

Nome Programa/Sigla IES	Nota 2007	Nível	Nat	Região	Início M	Início D	Início M/D
Administração UNB	4	M	F	CO	2000	#	#
Administração UNB	4	M/D	F	CO	1978	2006	#
Administração UNICENP	3	M	P	S	2005	#	#
Administração UNIMEP	4	P	P	SE	#	#	2002
Administração UNINOVE	3	M	P	SE	2006	#	#
Administração UNIP	3	M	P	NE	#	#	2006
Administração UNIP	3	M	P	SE	2005	#	#
Administração UNIR	3	M	F	N	2006	#	#
Administração UNISAL	3	M	P	SE	2006	#	#
Administração UNISINOS	5	M	P	S	2000	#	#
Administração UNIVALI	4	M/D	P	S	2003	2007	#
Administração USP	6	M/D	E	SE	1975	1975	#
Administração USPRP	4	M	E	SE	2004	#	#

Fonte: Capes

Apendice 3 – Percentual dos itens com conceito *muito bom*

Conceitos USP	2001		2004		2007	
	N	%	N	%	N	%
Muito bom	9	35	16	59	15	79
Bom	9	35	9	33	3	16
Regular	5	19	-	-	1	5
Fraco	3	11	1	4	-	-
Deficiente	-	-	-	-	-	-
NSA/SI			1	4		
Total Quesitos	26	100	27	100	19	100
Nota	4		6		6	

Conceitos UFLA	2001		2004		2007	
	N	%	N	%	N	%
Muito bom	7	27	14	52	15	79
Bom	15	58	12	44	2	11
Regular	3	11	1	4	1	5
Fraco	1	4	-	-	-	-
Deficiente	-	-	-	-	-	-
NSA					1	5
Total Quesitos	26	100	27	100	19	100
Nota	4		4		5	

Conceitos PUC-PR	2001		2004		2007	
	N	%	N	%	N	%
Muito bom	4	15	20	74	14	74
Bom	5	19	6	22	4	21
Regular	1	4	1	4	1	5
Fraco	---	---	---	---	---	---
Deficiente	2	8	---	---	---	---
NSA	14	54	---	---	---	---
Total Quesitos	26	100	27	100	19	100
Nota	3		5		5	

Conceitos UFPE	2001		2004		2007	
	N	%	N	%	N	%
Muito bom	15	58	19	70	14	74
Bom	6	23	4	15	3	16
Regular	4	15	3	11	-	
Fraco	1	4	-		1	5
Deficiente	-		-			
SI/NSA	-	-	1	4	1	5
Total Quesitos	26	100	27	100	19	100
Nota	4		5		5	

Conceitos UNISINOS	2001		2004		2007	
	N	%	N	%	N	%
Muito bom	2	8	17	63	13	69
Bom	10	38	8	30	5	26
Regular	1	4	2	7	1	5
Fraco	0	0	0	0	0	0
Deficiente	0	0	0	0	0	0
SI/NSA	13	50	0	0	0	0
Total	26	100	27	100	19	100
Nota	3		4		5	

	Apendice 4 - Trienal 2001 PUCPR	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	Nac
1	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	5	0,53	0,53
2	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	4	0,42	0,95
3	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	4	0,28	1,23
4	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	5	0,22	1,45
5	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	AF	10	30	3,0	4	0,21	1,66
6	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	PI	30	10	3,0	4	0,21	1,87
7	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	1	0,18	2,05
8	Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	1	0,18	2,24
9	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	5	0,18	2,41
10	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	5	0,18	2,59
11	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	25	2,5	4	0,18	2,76
12	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	3	0,13	2,89
13	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	0,0	NSA	0,00	2,89
14	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	AF	10	25	2,5	NSA	0,00	2,89
15	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	0,0	NSA	0,00	2,89
16	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	0,0	NSA	0,00	2,89
17	Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6	CDI	10	20	0,0	NSA	0,00	2,89
18	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,0	NSA	0,00	2,89
19	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	0,0	NSA	0,00	2,89
20	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	0,0	NSA	0,00	2,89
21	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	0,0	NSA	0,00	2,89
22	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	0,0	NSA	0,00	2,89
23	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	0,0	NSA	0,00	2,89
24	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	0,0	NSA	0,00	2,89
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	0,0	NSA	0,00	2,89
26	Produção técnica	PI	30	15	0,0	NSA	0,00	2,89
AVALIAÇÃO CAPES - 3				80	57,0		2,89	

	Apendice 5 - Trienal 2001 USP	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,42
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,84
3	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,14
4	Produção técnica	PI	30	15	4,5	5	0,23	1,37
5	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	3	0,21	1,58
6	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	1,78
7	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	5	0,20	1,98
8	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	4	0,20	2,18
9	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	4	0,20	2,38
10	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	2,53
11	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	4	0,14	2,67
12	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	5	0,13	2,79
13	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	AF	10	25	2,5	5	0,13	2,92
14	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	2	0,12	3,04
15	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	4	0,12	3,16
16	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	4	0,12	3,28
17	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	4	0,10	3,38
18	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	25	2,5	3	0,08	3,45
19	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	3	0,08	3,53
20	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	3,60
21	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	3	0,06	3,66
22	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	3	0,06	3,72
23	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	2	0,06	3,78
24	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	4	0,06	3,84
25	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	2	0,04	3,88
26	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	3,91
AVALIAÇÃO CAPES 2001 - 4					100,0		3,91	

	Apendice 6 - Trienal 2001 UFLA	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,42
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,84
3	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	4	0,28	1,12
4	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	5	0,25	1,37
5	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	4	0,24	1,61
6	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	1,81
7	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	4	0,20	2,01
8	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	3	0,18	2,19
9	Produção técnica	PI	30	15	4,5	4	0,18	2,37
10	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	5	0,18	2,55
11	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	AF	10	25	2,5	5	0,13	2,67
12	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	AF	10	30	3,0	4	0,12	2,79
13	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	3	0,12	2,91
14	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	4	0,12	3,03
15	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	4	0,12	3,15
16	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	25	2,5	4	0,10	3,25
17	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	4	0,10	3,35
18	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	4	0,10	3,45
19	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	3,55
20	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	4	0,08	3,63
21	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	4	0,08	3,71
22	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	3	0,08	3,79
23	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	3,86
24	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	2	0,06	3,92
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	4	0,06	3,98
26	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,01
AVALIAÇÃO CAPES - 4					100,0		4,01	

	Apendice 7 - Trienal 2001 UFPE MA - 1975	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,42
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,84
3	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	5	0,25	1,09
4	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	4	0,24	1,33
5	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	3	0,21	1,54
6	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	1,74
7	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	3	0,18	1,92
8	Produção técnica	PI	30	15	4,5	4	0,18	2,10
9	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	5	0,18	2,28
10	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	2,43
11	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	5	0,15	2,58
12	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	5	0,15	2,73
13	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	5	0,15	2,88
14	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,00
15	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,13
16	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,25
17	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	3	0,12	3,37
18	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,47
19	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	AF	10	25	2,5	4	0,10	3,57
20	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	3,67
21	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	2	0,10	3,77
22	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	4	0,08	3,85
23	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	3	0,08	3,93
24	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	4,00
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	5	0,08	4,08
26	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,10
AValiação CAPES - 4					100,0		4,10	

	Apendice 8 - Trienal 2001 UNISINOS	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,53	0,53
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	3	0,39	0,92
3	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	4	0,27	1,19
4	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	4	0,27	1,45
5	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	25	2,5	4	0,20	1,65
6	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	4	0,20	1,85
7	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	4	0,18	2,03
8	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	2,18
9	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	4	0,15	2,33
10	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	AF	10	25	2,5	5	0,13	2,45
11	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	4	0,12	2,57
12	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	4	0,09	2,66
13	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	4	0,06	2,72
14	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	SI	0,00	2,72
15	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	NSA	0,00	2,72
16	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	NSA	0,00	2,72
17	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	NSA	0,00	2,72
18	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	NSA	0,00	2,72
19	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	NSA	0,00	2,72
20	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	NSA	0,00	2,72
	Trienal 2001 UNISINOS	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
21	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	NSA	0,00	2,72
22	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	NSA	0,00	2,72
23	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	NSA	0,00	2,72

24	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	NSA	0,00	2,72
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	NSA	0,00	2,72
26	Produção técnica	PI	30	15	4,5	SI	0,00	2,72
AVALIAÇÃO CAPES - 3					100,0		2,72	

	Apendice 9 - Trienal 2004 UFLA	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,42
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,84
3	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	5	0,35	1,19
4	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,49
5	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	5	0,25	1,74
6	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	5	0,25	1,99
7	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	4	0,24	2,23
8	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	2,43
9	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	5	0,20	2,63
10	Produção técnica	PI	30	15	4,5	4	0,18	2,81
11	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	2,96
12	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	5	0,15	3,11
13	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	5	0,15	3,26
14	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	4	0,14	3,40
15	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	4	0,12	3,52
16	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,62
17	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,72
18	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	4	0,10	3,82
19	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	4	0,10	3,92
20	Participação de .Distribuição da carga letiva e carga horária média outros docentes	AF	10	25	2,5	4	0,10	4,02
21	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	4,12
22	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	20	2,0	4	0,08	4,20
23	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	20	2,0	3	0,06	4,26
24	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	4	0,06	4,32
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	4	0,06	4,38
26	Apoio institucional e de infra-estrutura	AP	10	10	1,0	5	0,05	4,43
27	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,46
AVALIAÇÃO CAPES - 4					100,0		4,46	

	Apendice 10 -Trienal 2004	UNISINOS	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	5	0,53	0,53	
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	5	0,53	1,05	
3	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	5	0,35	1,40	
4	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,70	
5	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	5	0,25	1,95	
6	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	5	0,25	2,20	
7	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	2,40	
8	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	5	0,20	2,60	
9	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	3	0,18	2,78	
10	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	5	0,18	2,96	
11	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	3,11	
12	Produção técnica	PI	30	15	4,5	3	0,14	3,24	
13	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,37	
14	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	4	0,12	3,49	
15	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	4	0,12	3,61	
16	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	4	0,12	3,73	
17	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,83	
18	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	20	2,0	5	0,10	3,93	
19	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	4	0,10	4,03	
20	Participação de outros .Distribuição da carga letiva e carga horária média docentes	AF	10	25	2,5	4	0,10	4,13	
21	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	4,23	
22	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	4	0,08	4,31	
23	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	20	2,0	4	0,08	4,39	
24	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	4,46	
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	5	0,08	4,54	
26	Apoio institucional e de infra-estrutura	AP	10	10	1,0	4	0,04	4,58	
27	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,60	
AVALIAÇÃO CAPES - 5					100,0		4,60		

	Apendice 11 - Trienal 2004 - MA PUC -PR	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,42
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,84
3	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	5	0,35	1,19
4	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,49
5	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,79
6	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	5	0,25	2,04
7	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	5	0,25	2,29
8	Produção técnica	PI	30	15	4,5	5	0,23	2,52
9	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	2,72
10	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	2,87
11	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	5	0,15	3,02
12	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	5	0,15	3,17
13	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	5	0,15	3,32
14	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	4	0,14	3,46
15	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,58
16	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	3	0,12	3,70
17	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,80
18	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,90
19	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	20	2,0	5	0,10	4,00
20	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	20	2,0	5	0,10	4,10
21	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	4	0,10	4,20
22	Participação de .Distribuição da carga letiva e carga horária média outros docentes	AF	10	25	2,5	4	0,10	4,30
23	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	4,40
24	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	4,48
25	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	4	0,06	4,54
26	Apoio institucional e de infra-estrutura	AP	10	10	1,0	5	0,05	4,59
27	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,61
AVALIAÇÃO CAPES - 5					100,0		4,61	

	Apendice 12 -Trienal 2004 - USP	Q	PQ	PI	%PI/T	CI	NP	NAC
1	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	5	0,53	0,53
2	Quantidade e regularidade em relação á dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	5	0,53	1,05
3	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,35
4	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,65
5	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	4	0,28	1,93
6	Produção técnica	PI	30	15	4,5	5	0,23	2,16
7	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	2,36
8	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	4	0,20	2,56
9	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	4	0,20	2,76
10	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	5	0,18	2,93
11	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	4	0,16	3,09
12	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	3,24
13	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	5	0,15	3,39
14	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,52
15	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	4	0,12	3,64
16	Adequação dos tipos de produção á Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações	PI	30	10	3,0	4	0,12	3,76
17	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,86
18	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	20	2,0	5	0,10	3,96
19	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	20	2,0	5	0,10	4,06
20	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	4	0,10	4,16
21	Participação de .Distribuição da carga letiva e carga horária média outros docentes	AF	10	25	2,5	4	0,10	4,26
22	Dimensão do corpo discente em relação á dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	4,36
23	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	4,43
24	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	5	0,08	4,51
25	Apoio institucional e de infra-estrutura	AP	10	10	1,0	5	0,05	4,56
26	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	2	0,04	4,60
27	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,62
AValiação CAPES 2004 - 6					100,0		4,62	

	Trienal 2004 UFPE	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	PI	30	35	10,5	5	0,53	0,53
2	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	PI	30	35	10,5	4	0,42	0,95
3	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e não bolsistas	TD	20	35	7,0	5	0,35	1,31
4	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	CDO	20	30	6,0	5	0,30	1,61
5	Qualificação das bancas examinadora. Participação de membros externos	TD	20	25	5,0	5	0,25	1,86
6	Produção técnica	PI	30	15	4,5	5	0,23	2,09
7	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	CDO	20	20	4,0	5	0,20	2,29
8	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	TD	20	25	5,0	4	0,20	2,49
9	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	CDO	20	30	6,0	3	0,18	2,68
10	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	35	3,5	5	0,18	2,85
11	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	AF	10	30	3,0	5	0,15	3,01
12	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	AF	10	30	3,0	5	0,15	3,16
13	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos	TD	20	15	3,0	5	0,15	3,31
14	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	PI	30	10	3,0	5	0,15	3,46
15	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	AP	10	25	2,5	5	0,13	3,59
16	Participação de .aDistribuição da carga letiva e carga horária médios outros docentes	AF	10	25	2,5	5	0,13	3,71
17	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	40	4,0	3	0,12	3,83
18	Exogenia do NRD6	CDO	20	10	2,0	5	0,10	3,93
19	Adequação e abrangência dos projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	AP	10	20	2,0	5	0,10	4,04
20	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e a qualificação do NRD6	AP	10	25	2,5	4	0,10	4,14
21	Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6	CDI	10	20	2,0	5	0,10	4,24
22	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	AP	10	20	2,0	4	0,08	4,32
23	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	AF	10	15	1,5	5	0,08	4,39
24	Autoria ou co-autoria de discentes	PI	30	5	1,5	5	0,08	4,47
25	Intercâmbio ou renovação do corpo docente	CDO	20	10	2,0	3	0,06	4,53
26	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	CDI	10	5	0,5	5	0,03	4,56
27	Apoio institucional e de infra-estrutura	AP	10	10	0,0	0	0,00	4,56
AVALIAÇÃO CAPES - 4					99,0		4,56	

	Apendice 14 - Trienal 2007 UFPE	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	PI	35	50	17,5	5	0,88	0,88
2	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa	CD	30	25	7,5	5	0,38	1,25
3	Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa	CD	30	20	6,0	5	0,30	1,55
4	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa	IS	10	60	6,0	5	0,30	1,85
5	Outras produções consideradas relevantes	PI	35	15	5,3	5	0,27	2,12
6	Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de alto impacto	PI	35	15	5,3	5	0,27	2,38
7	Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	2,63
8	Qualidade das teses e dissertações: outros indicadores	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	2,88
9	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos	CD	30	20	6,0	4	0,24	3,12
10	Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência)	CD	30	15	4,5	5	0,23	3,35
11	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente	CDTD	25	15	3,8	5	0,19	3,54
12	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	CDTD	25	15	3,8	5	0,19	3,73
13	Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG	CD	30	10	3,0	5	0,15	3,88
14	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa	PI	35	20	7,0	2	0,14	4,02
15	Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa	CDTD	25	10	2,5	5	0,13	4,14
16	Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes	CD	30	10	3,0	4	0,12	4,26
17	Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	IS	10	30	3,0	4	0,12	4,38
18	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação	IS	10	10	1,0	5	0,05	4,43
19	Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações	CDTD	25	20	0,0	NSA	0,00	4,43
AVALIAÇÃO CAPES - 5					95,2		4,43	

Apendice 15 - Trienal 2007 UNISINOS		Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	PI	35	50	17,5	5	0,88	0,88
2	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa	CD	30	25	7,5	5	0,38	1,25
3	Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	CDTD	25	20	5,0	5	0,31	1,56
4	Qualidade das teses e dissertações: outros indicadores	CDTD	25	20	5,0	5	0,31	1,88
5	Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa	CD	30	20	6,0	5	0,30	2,18
6	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos	CD	30	20	6,0	5	0,30	2,48
7	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa	IS	10	60	6,0	5	0,30	2,78
8	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa	PI	35	20	7,0	4	0,28	3,06
9	Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de alto impacto	PI	35	15	5,3	5	0,27	3,32
10	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente	CDTD	25	15	3,8	5	0,24	3,56
11	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	CDTD	25	15	3,8	5	0,24	3,80
12	Outras produções consideradas relevantes	PI	35	15	5,3	4	0,21	4,01
13	Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência)	CD	30	15	4,5	4	0,18	4,19
14	Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa	CDTD	25	10	2,5	5	0,16	4,34
15	Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,49
16	Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,64
17	Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	IS	10	30	3,0	4	0,12	4,76
18	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação	IS	10	10	1,0	4	0,04	4,80
19	Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações	CDTD	25	20	5,0	NSA	0,00	4,80
AVALIAÇÃO CAPES - 5					100,0		4,80	

	Apendice 16 -Trienal 2007 PUC-PR	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	PI	35	50	17,5	5	0,88	0,88
2	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa	CD	30	25	7,5	5	0,38	1,25
3	Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa	CD	30	20	6,0	5	0,30	1,55
4	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos	CD	30	20	6,0	5	0,30	1,85
5	Outras produções consideradas relevantes	PI	35	15	5,3	5	0,26	2,11
6	Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	2,36
7	Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	2,61
8	Qualidade das teses e dissertações: outros indicadores	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	2,86
9	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa	IS	10	60	6,0	4	0,24	3,10
10	Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de alto impacto	PI	35	15	5,3	4	0,21	3,31
11	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa	PI	35	20	7,0	3	0,21	3,52
12	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente	CDTD	25	15	3,8	5	0,19	3,71
13	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	CDTD	25	15	3,8	5	0,19	3,90
14	Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência)	CD	30	15	4,5	4	0,18	4,08
15	Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,23
16	Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	IS	10	30	3,0	5	0,15	4,38
17	Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa	CDTD	25	10	2,5	5	0,13	4,50
18	Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG	CD	30	10	3,0	4	0,12	4,62
19	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação	IS	10	10	1,0	5	0,05	4,67
AValiação CAPES - 5					100,0		4,67	

	Apendice 17 -Trienal 2007 - USP	Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	Nac
1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	PI	35	50	17,5	5	0,88	0,88
2	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa	CD	30	25	7,5	5	0,38	1,25
3	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa	PI	35	20	7,0	5	0,35	1,60
4	Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa	CD	30	20	6,0	5	0,30	1,90
5	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos	CD	30	20	6,0	5	0,30	2,20
6	Outras produções consideradas relevantes	PI	35	15	5,3	5	0,27	2,47
7	Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de alto impacto	PI	35	15	5,3	5	0,27	2,73
8	Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	2,98
9	Qualidade das teses e dissertações: outros indicadores	CDTD	25	20	5,0	5	0,25	3,23
10	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa		10	60	6,0	4	0,24	3,47
11	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente	CDTD	25	15	3,8	5	0,19	3,66
12	Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência)	CD	30	15	4,5	4	0,18	3,84
13	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	CDTD	25	15	3,8	4	0,15	3,99
14	Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,14
15	Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,29
16	Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	CDTD	25	20	5,0	3	0,15	4,44
17	Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	IS	10	30	3,0	5	0,15	4,59
18	Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa	CDTD	25	10	2,5	5	0,13	4,72
19	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação	IS	10	10	1,0	5	0,05	4,77
					100,0		4,77	

Apendice 18 - Trienal 2007 UFLA		Q	PQ	PI	%PI/TI	CI	NP	NAC
1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	PI	35	50	17,5	5	0,88	0,88
2	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa	CD	30	25	7,5	5	0,38	1,25
3	Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações	CDTD	25	20	5,0	5	0,31	1,56
4	Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa	CD	30	20	6,0	5	0,30	1,86
5	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos	CD	30	20	6,0	5	0,30	2,16
6	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa	IS	10	60	6,0	5	0,30	2,46
7	Outras produções consideradas relevantes	PI	35	15	5,3	5	0,27	2,73
8	Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de alto impacto	PI	35	15	5,3	5	0,27	2,99
9	Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	CDTD	25	20	5,0	4	0,25	3,24
10	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente	CDTD	25	15	3,8	5	0,24	3,48
11	Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência)	CD	30	15	4,5	5	0,23	3,71
12	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa	PI	35	20	7,0	3	0,21	3,92
13	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	CDTD	25	15	3,8	5	0,19	4,11
14	Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa	CDTD	25	10	2,5	5	0,16	4,26
15	Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,41
16	Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG	CD	30	10	3,0	5	0,15	4,56
17	Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	IS	10	30	3,0	5	0,15	4,71
18	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação	IS	10	10	1,0	4	0,04	4,75
19	Qualidade das teses e dissertações: outros indicadores	CDTD	25	20	5,0	NSA	0,00	4,75
AVALIAÇÃO CAPES - 5					100,0		4,75	