



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FACE
Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA
Mestrado Profissional em Administração Pública – MPA

SISTEMA CAPES DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UM ESTUDO DE CASO DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

WLADIMIR FURUHASHI VIANA

**BRASÍLIA
2018**

WLADIMIR FURUHASHI VIANA

SISTEMA CAPES DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UM ESTUDO DE CASO DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Professor Doutor. João Mendes da Rocha Neto

**BRASÍLIA
2018**

V614s Viana, Wladimir Furuhashi
Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação stricto sensu:
um estudo de caso da área de Administração Pública no Brasil
/ Wladimir Furuhashi Viana; orientador João Mendes da Rocha
Neto. -- Brasília, 2018.
154 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Administração) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Programas de pós-graduação. 2. Educação superior
Modelo de avaliação. 4. Administração pública. I. Neto, João
Mendes da Rocha, orient. II. Título.

WLADIMIR FURUHASHI VIANA

**SISTEMA CAPES DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU: UM ESTUDO DE CASO DA ÁREA DE
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em: 26/2/2018

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. João Mendes da Rocha Neto
Universidade de Brasília
Professor Orientador

Prof^a Dr^a Suylan de Almeida Midlej e Prof. Dr. Silva Sergio Azevedo Fonseca
Universidade de Brasília
Professora Examinadora

Prof. Dr. Silva Sergio Azevedo Fonseca
Professor Examinador
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**BRASÍLIA
2018**

DEDICATÓRIA

Pela ordem da minha história: Dedico a Deus, aos meus pais Augusto (*in memoriam*) e Tamaki, minhas irmãs Janyara e Keylla e minha noiva Andrea.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por minha vida, por caminhar à minha frente, por permitir momentos de alegria e também de sofrimentos que contribuem para meu aprendizado.

Agradeço aos meus pais pela ajuda que sempre colocam à minha disposição, pela fé que me transmitiram, pela educação que me proporcionaram, por suas orações.

Agradeço a minhas irmãs que me deram todo suporte e união, transmitindo tranquilidade nesse tempo em que dividi meus esforços entre os estudos e a família.

Agradeço a minha noiva por ter me incentivado a entrar no mestrado, pelo apoio, paciência e auxílio durante todo o curso e por me compreender e ser minha companheira.

Agradeço ao Professor João pela orientação decisiva e de discernimento sobre os caminhos de meus estudos. Agradeço a todos os professores que transmitiram suas experiências e permitiram meu crescimento profissional que com certeza obtive nesse tempo de mestrado.

Agradeço à CAPES por proporcionar essa oportunidade de aprendizado, os meios e as fontes de informação essenciais para aplicação da pesquisa. Agradeço também àqueles quem entrevistei pela disponibilidade e informações valiosas fornecidas.

EPÍGRAFE

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação procura compreender quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos programas de pós-graduação em Administração Pública no Brasil, em relação aos critérios de avaliação periódica da CAPES, e quais procedimentos poderiam ser adotados para o aprimoramento desses programas. Esse processo avaliativo tem sido modificado ao longo do tempo, provocando o surgimento de diversas discussões acerca de seus avanços e dificuldades. Diante desta realidade, este estudo teve como objetivos descrever o panorama da pós-graduação no Brasil; caracterizar o sistema de avaliação realizado pela CAPES para os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com ênfase para os de Administração Pública, evidenciando seus fundamentos, especificidades e critérios; compreender a percepção dos Coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública acerca do processo avaliativo realizado pela CAPES; e averiguar quais os principais resultados que o processo de avaliação da CAPES tem trazido para os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública. Privilegiou-se uma abordagem qualitativa junto aos docentes selecionados em programas de pós-graduação em Administração Pública. Foi realizada uma triangulação de técnicas, envolvendo uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionários para a coleta de dados primários. A partir desses dados, foi realizada uma análise documental e de conteúdo. Os Coordenadores de PPG apontaram a necessidade da avaliação, mas demonstraram a existência de contradições e dificuldades vivenciadas em suas atividades a partir das suas respectivas percepções acerca do processo avaliativo. A realização deste estudo permitiu uma reflexão acerca dos rumos que a avaliação da pós-graduação brasileira, na área de Administração Pública, vem tomando, levando-se em consideração os seus entraves e potencialidades.

Palavras-chave: Programas de Pós-Graduação; Educação Superior; Modelo de Avaliação; Administração Pública.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand the main difficulties faced by the postgraduate programs in Public Administration in Brazil, in relation to the periodic evaluation criteria of CAPES, and what procedures could be adopted to improve these programs. This evaluation process has been modified over time, provoking the emergence of several discussions about its advances and difficulties. In view of this reality, this study aimed to describe the panorama of post-graduation in Brazil; to characterize the evaluation system carried out by CAPES for postgraduate programs in Brazil, with emphasis on Public Administration, highlighting its fundamentals, specificities and criteria; to understand the perception of the postgraduate program Coordinators in Public Administration about the evaluation process carried out by CAPES; and to find out what the main results that the evaluation process of CAPES has brought to analyze proposals for the improvement of the evaluation system for the postgraduate programs in Public Administration. A qualitative approach was favored among the teachers selected in postgraduate programs in Public Administration. A triangulation of techniques was carried out, involving bibliographical research, documentary research and field research through semi-structured interviews and questionnaires for the collection of primary data. From these data, a documentary and content analysis was performed. The coordinators pointed out the necessity of the evaluation, but demonstrated the existence of contradictions and difficulties experienced in their activities from their respective perceptions about the evaluation process. The accomplishment of this study allowed a reflection on the directions that the evaluation of the Brazilian postgraduate in the area of Public Administration has been taking, taking into account its obstacles and potentialities

Keywords: Superior Education; Postgraduate Programs; Evaluation System; Public Administration.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Diagramas das decisões na avaliação <i>ex-post</i>	29
Figura 2 – Metodologia empregada na pesquisa	45
Figura 3 – Desenvolvimento de uma análise de conteúdo.	54
Figura 4 – Estrutura da Pós-Graduação no Brasil.	65
Figura 5 – Integração do Eixo Acadêmico e do Eixo Profissional.....	66
Figura 6 – Processos de avaliação da pós-graduação.	76
Figura 7 – O processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação.	78
Figura 8 – Distribuição dos PPG por Unidade Federativa.	82

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos PPG avaliados entre 1998 e 2017.	83
Gráfico 2 – Distribuição dos PPG por Modalidade.	84
Gráfico 3 – Distribuição dos PPG por Curso.	84
Gráfico 4 – Evolução dos discentes titulados entre 2013 e 2016.	85
Gráfico 5 – Distribuição dos PPG por Região.	85
Gráfico 6 – Distribuição dos PPG por Natureza Jurídica.	85
Gráfico 7 – Comparativo de notas para PPG acadêmicos em três ciclos de avaliação.	87
Gráfico 8 – Comparativo de notas para PPG profissionais em três ciclos de avaliação.	89
Gráfico 9 – Resultado obtido em função das sugestões e comentários feitos pela comissão de avaliação.	94

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Funções Básicas da Avaliação.....	18
Quadro 2 – Algumas definições sobre avaliação.	25
Quadro 3 – Dimensões de um modelo de <i>accountability</i>	26
Quadro 4 – Usos da Avaliação.	27
Quadro 5 – Tipos de Avaliação.	28
Quadro 6 – Modelos teóricos utilizados para avaliação educacional.	36
Quadro 7 – Blocos de perguntas utilizados para as entrevistas.....	49
Quadro 8 – Código utilizado para referenciar os entrevistados.....	50
Quadro 9 – Considerações práticas para a realização de uma entrevista.	51
Quadro 10 – Código utilizado para referenciar os participantes dos questionários.	52
Quadro 11 – Classificação dos Colégios e das Grandes Áreas de acordo com a CAPES.....	56
Quadro 12 – Aspectos mais relevantes do histórico da pós-graduação no Brasil.	64
Quadro 13 – Avaliações da CAPES: período e conceito/nota.....	75
Quadro 14 – Notas da Trienal 2013 e da Quadrienal 2017 para os PPG em Administração Pública.	87
Quadro 15 – Comparação da mudança de notas ocorridas nos PPG acadêmicos entre a Trienal 2013 e a Quadrienal 2017.....	88
Quadro 16 – Comparação da mudança de notas ocorridas nos PPG profissionais entre a Trienal 2013 e a Quadrienal 2017.	89
Quadro 17 – Detalhamento do cenário de estudo.....	142

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – PPG por subárea de conhecimento em funcionamento na área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.	56
Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior com programas de pós-graduação em funcionamento em Administração Pública.....	58
Tabela 3 – Quesitos de avaliação e respectivos pesos utilizados para os Programas Acadêmicos e Profissionais.....	80
Tabela 4 – Quesitos de avaliação e pesos utilizados para os Programas de Mestrados Profissionais em Rede Nacional.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAD	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCN	Avaliação de Propostas de Cursos Novos
CA	Coordenadora da Área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo
CAA	Comissão de Área de Avaliação
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CESU	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CTI	Comissão Europeia em Ciência, Tecnologia e Inovação
DA	Diretora de Avaliação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DAV	Diretoria de Avaliação
EAESP/FGV	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
FAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
FGV/RJ	Fundação Getúlio Vargas/RJ
FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas/SP
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FJP	Fundação João Pinheiro (Escola de Governo)
FOPROF	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais
IDP	Instituto Brasiliense de Direito Público
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica

PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação stricto sensu
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROFIAP	Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBAP	Sociedade Brasileira de Administração Pública
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UF	Unidade Federativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB/J.P.	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal De Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Justificativa e Relevância do Estudo	3
1.2. Problema de Pesquisa	5
1.3. Objetivo Geral.....	7
1.4. Objetivos Específicos	7
1.5. Estrutura da Dissertação.....	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1. Administração Pública como Área de Conhecimento	10
2.2. Avaliação de Políticas Públicas.....	14
2.2.1. Histórico	15
2.2.2. Funções Básicas da Avaliação	18
2.2.3. Conceito de Avaliação nas Políticas Públicas.....	19
2.2.4. Tipos de Avaliação.....	27
2.2.5. Avaliação Educacional – Conceituação e Definições	34
2.2.6. Avaliação Educacional – Efeitos da Nova Gestão Pública	38
2.2.7. Avaliação de Sistemas Educacionais	40
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
3.1. Pesquisa Bibliográfica	46
3.2. Pesquisa Documental.....	46
3.3. Pesquisa de Campo	48
3.3.1. Entrevista.....	48
3.3.2. Questionário	51
3.4. Análise de Dados	53
3.5. Cenário de Estudo.....	56
4. PANORAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	59
4.1. Contexto Histórico da Pós-Graduação no Brasil.....	59
4.2. Modalidades de Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	64

4.2.1. Mestrado e Doutorado Acadêmicos	66
4.2.2. Mestrado e Doutorado Profissionais	67
4.3. Avaliação da Pós-Graduação	71
4.4. Processo de Avaliação da Capes	75
5. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	82
5.1. Panorama Atual dos Programas em Administração Pública	82
5.2. Resultado da Avaliação dos PPG em Administração Pública	86
5.2.1. PPG Acadêmicos.....	87
5.2.2. PPG Profissionais.....	88
5.3. Resultado da Análise de Conteúdo	89
5.3.1. O Olhar dos Docentes	90
5.3.2. O Olhar da CAPES.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista (Coordenadores de PPG).....	128
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista (Coordenadora de Área).....	132
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista (Diretora de Avaliação)	135
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE E – Cenário de Estudo.....	140
ANEXO I – Ficha de Avaliação para o Mestrado Acadêmico e Doutorado	143
ANEXO II – Ficha de Avaliação para o Mestrado Profissional	148
ANEXO III – Ficha de Avaliação para o Mestrado Profissional em Rede Nacional.....	153

1. INTRODUÇÃO

O ensino de pós-graduação no Brasil foi submetido, nos últimos anos, a um conjunto de políticas públicas a fim de assegurar a sua expansão e a qualidade dos cursos. Ao longo da sua história, o sistema de pós-graduação alterou o seu caráter predominantemente disciplinar para um modelo multidisciplinar; deixou de possuir uma identidade uni-institucional passando a promover experiências pluri-institucionais e sua finalidade, inicialmente voltada apenas para o universo acadêmico, hoje também contribui para a formação de profissionais especializados e capacitados, destinados ao mercado de trabalho (ROMÊO, 2004).

Com a ampliação de oferta de cursos de pós-graduação houve a necessidade de se institucionalizar a ciência como fator para o desenvolvimento do país, surgindo uma gama de debates acerca do papel do Estado como promotor de políticas educacionais e científicas. Desde a década de 1930, o Estado esteve presente como condutor dessas políticas e os primeiros passos para a institucionalização da pós-graduação no Brasil ocorreram com a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisa (atual CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES). Até hoje essas agências de fomento à pesquisa são os principais entes governamentais responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas brasileiras destinadas à ciência, tecnologia e inovação (ROMÊO, 2004).

A partir da reforma administrativa do Estado, ocorrida nos anos 1990, a avaliação passa a desempenhar um papel de relevância no estabelecimento de políticas públicas. O Estado gerencial descentraliza para o mercado diversos serviços públicos, buscando ser mais ágil e eficiente, exigindo que a administração pública desenvolva mecanismos de avaliação que auxiliem na tomada de decisão e na apreciação do desempenho (COSTA; CASTANHAR, 2003).

Nesse contexto, a avaliação ganha um papel central nas políticas educacionais em curso no Brasil, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização (SOUSA, 2003). Observa-se que atualmente o professor não é visto apenas por sua tarefa de difundir conhecimento, mas sim como um sujeito que gerencia o processo de aprendizagem (SILVA; COSTA, 2014). Por conseguinte, é necessário avaliar se a formação dos docentes e as estratégias adotadas pelas instituições de ensino estão adequadas à qualidade esperada.

O conhecimento é um dos fatores que contribui para o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Com isso, a formação de pessoal capacitado com alto

nível para absorver, gerar e utilizar conhecimento entra na agenda de governo como um dos pilares importantes para a mudança do *status quo*. Cabe ressaltar que a formação de professores e pesquisadores ocorre, principalmente, nos programas e cursos de pós-graduação (MORITZ et al., 2011).

Nas últimas décadas, a atividade de avaliação vem se aperfeiçoando para orientar a evolução de toda a pós-graduação e de cada curso em particular, antepondo-lhes metas e desafios que têm resultado em consistentes e continuados avanços na formação de recursos humanos altamente qualificados, na ciência, na tecnologia e na inovação do país.

Adicionalmente, a avaliação se consolidou como uma atividade fundamental para a garantia e manutenção da qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e como instrumento fundamental para indução e expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Em função dos resultados já alcançados, pode-se afirmar que o esforço para estruturar a pós-graduação se constitui numa das realizações estratégicas para o desenvolvimento do país. Deve-se ressaltar que o seu progresso não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira (BRASIL, 2005).

O desempenho da pós-graduação encontra-se intimamente ligado a uma mobilização permanente da comunidade acadêmica nacional, bem como a um processo contínuo de integração com a comunidade científica internacional, articulado e apoiado pela CAPES e pelo CNPq. Ao lado disso, a pós-graduação contou com um planejamento de médio e de longo prazos que, desde cedo, incorporou um sistema de avaliação institucional e financiamento do poder público (BRASIL, 2005).

Dessa forma, decidiu-se tratar como tema dessa pesquisa o processo de avaliação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois uma compreensão mais acurada do seu teor possibilitará o seu aprimoramento e sua melhor instrumentalização no contexto social. Quando bem planejada, a avaliação pode contribuir para a melhoria dos programas de pós-graduação, influenciando em diversas transformações, definições e ações de fomento, além de servir como indutor na formulação de políticas públicas e sociais. Considera-se que um sistema de avaliação continuamente aperfeiçoado serve de ferramenta para a construção de um padrão de excelência acadêmica nos cursos de mestrado e doutorado.

1.1. Justificativa e Relevância do Estudo

A pós-graduação cumpre um papel de relevância para o desenvolvimento do país por meio da qualificação das instituições e da formação de pesquisadores e docentes. O destaque dado à pós-graduação está na sua importância como instrumento de geração de conhecimento e na sua capacidade de realização de mudanças com a promoção de avanços em pesquisa, ciência, tecnologia e inovação. Possui como componente essencial a investigação científica apoiada em uma metodologia rigorosa. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). O VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2010-2020) reforça o papel da pesquisa:

O núcleo da pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse cenário, o *locus* preferencial dos programas de pós-graduação (PPG) são as universidades que trazem como funções permanentes, e indissociáveis entre si, a pesquisa, o ensino e a extensão. Para atendimento dessa finalidade, coube à própria comunidade científica, sujeito vivo da autonomia universitária, assegurar a pluralidade de concepções, a circulação do pensamento crítico e o compromisso com valores sociais mais amplos. Por isso, ao longo da evolução da pós-graduação foram criadas associações científicas – associações nacionais de pós-graduação – para atuarem como centros autônomos visando o apoio e a consolidação dos programas.

Por fim, aos PPG e às associações uniu-se o Estado com a finalidade precípua de controle dos resultados de seu investimento. Esse controle, legalmente amparado, comporta um sistema de autorização e credenciamento, conduzido por pares, bem como de fomento, por intermédio do financiamento das pesquisas e da concessão de bolsas – de estudo e pesquisa – e de programas de apoio a projetos científicos. Então, surge a necessidade de elaboração de um processo complexo para a avaliação de cursos e programas de pós-graduação:

A avaliação, no sentido de regulação e controle, tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou na modernização conservadora do aparelho do Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia, e, por consequência, nas reformas de educação superior. (SGUISSARDI, 2006, p. 52).

No entanto, no entendimento de Sobrinho (2003a), o objetivo dessa avaliação deve ser o aprimoramento da educação de ensino superior:

A avaliação não deverá ser realizada, então, como um processo de controle, punição ou premiação; mais propriamente, deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES, por meio de um aumento consistente da profissionalização dos docentes, revisão crítica dos currículos,

programas, práticas pedagógicas, valor científico e social das pesquisas, impactos e inserção institucional na comunidade local, nacional e mundial etc. (SOBRINHO, 2003a, p. 43).

Para alcançar esse objetivo, os mecanismos de avaliação da pós-graduação devem estar associados a políticas públicas que contribuam para a expansão e o aumento de qualidade dos programas. Para tanto, os programas de pós-graduação precisam ser capazes de ofertar um conjunto de saberes teóricos, epistemológicos e metodológicos, da prática de ensino, de produção escrita e de prática da pesquisa para a formação profissional adequada dos discentes (SILVA; COSTA, 2014). Adicionalmente, o processo avaliativo deve dar ênfase à inserção social, à internacionalização e ao impacto de programas de cursos novos para o desenvolvimento do país.

O modelo de avaliação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) é definido pela CAPES, responsável por receber os dados da produção desses programas e sua respectiva avaliação. Na visão de Bianchetti (2009), esse modelo inicialmente foi pautado por critérios predominantemente homogêneos. No desenrolar de sua aplicação surgiu a necessidade de se considerar a especificidade de cada uma das áreas de conhecimento (HORTA, 2006).

É nesse sentido que o modelo foi evoluindo ao longo do tempo tendo sido alvo de elogios e críticas por parte da comunidade científica. Horta e Moraes (2005) apresentam um estudo detalhado demonstrando ainda que o funcionamento do modelo de avaliação da CAPES é um campo de lutas por hegemonia, um campo de disputas competitivas por “[...] espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (HORTA; MORAES, 2005, p. 98).

Busca-se nesse trabalho entender como a diversificação das áreas de conhecimento passa a exigir que o SNPG seja mais dinâmico, capaz de incorporar novos indicadores ao processo de avaliação. Acredita-se que um estudo sobre o processo avaliativo de PPG *stricto sensu* para uma determinada área de conhecimento poderá contribuir para ampliar o debate sobre essa temática. Além disso, essa pesquisa poderá auxiliar na compreensão dos possíveis impactos dessa avaliação, envolvendo os distintos interessados e apoiadores, tais como a CAPES, as instituições de ensino superior (IES), os governos estaduais e federal, profissionais dos distintos ramos dos conhecimentos e especialistas em avaliação e certificação da qualidade em instituições educacionais nacionais e internacionais.

Dessa forma, o avanço no conhecimento sobre a evolução do ensino de pós-graduação em Administração Pública no Brasil poderá subsidiar o processo avaliativo com reflexões acerca dos critérios atualmente adotados para ampliar sua qualidade e desempenho.

Adicionalmente, é fundamental que sejam realizados novos estudos, não só em outras dimensões dessa área, mas também análises comparativas com outros campos do conhecimento com a finalidade de subsidiar políticas de avaliação de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como identificar seus resultados e possibilidades de aperfeiçoamento. Por fim, é necessário entender como as constantes mudanças e adaptações impostas aos programas de pós-graduação podem contribuir para a formação de recursos humanos mais qualificados.

1.2. Problema de Pesquisa

O processo avaliativo realizado pela CAPES, por meio de critérios padronizados e predominantemente homogêneos, encontra um ambiente de realidades bem diversas para determinado campo do conhecimento, seja em suas relações internas ou ainda com as demais áreas. Isso decorre do fato de que cada um deles possui especificidades próprias e perfis epistemológicos diferentes, bem como uma situação histórico-geográfica diversificada (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

A CAPES, ao longo dos anos, conseguiu introduzir melhorias na coleta de dados dos PPG, criou comissões de especialistas para cada uma das 49 áreas de avaliação, implementou a prática de realização de visitas *in loco* aos programas, além de uma progressiva informatização do sistema de avaliação e divulgação dos resultados. Nesse processo de aprimoramento da sistemática de avaliação, essa agência de fomento adotou o processo avaliativo por pares¹, isto é, consultar as áreas de conhecimento para obter indicações de nomes na composição das Coordenações de Área de Avaliação que, por sua vez, indicam especialistas (consultores *ad hoc*) para as comissões, seleção de bolsas para o exterior, apoio a projetos de pesquisa, acordos internacionais etc. (KUENZER; MORAES, 2005).

Esse movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Apesar de ser consensual a importância da avaliação por pares, ainda existem questões e lacunas envolvendo o modelo atualmente adotado o que coloca algumas questões: Como esse processo de avaliação, de fato, contribui para que a universidade se torne uma instituição cada vez mais profissionalizada e competitiva? Como se identificam a partir dos resultados da avaliação os problemas relevantes para a orientação, indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional? Os critérios adotados até o momento estão aderentes às transformações da sociedade e, particularmente do mercado? A ênfase avaliativa

¹ “A avaliação por pares é um procedimento amplamente reconhecido pela comunidade científica internacional. Ela consiste em aquilatar o mérito científico da atividade acadêmica através de pareceres emitidos por especialistas independentes que atuam na mesma área de conhecimento” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 275).

sobre produtos, principalmente no que se refere à produção bibliográfica qualificada, traz os resultados esperados em termos de qualidade?

Nesse sentido, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* baseada em permanente atualização dos dados institucionais (cursos e programas) pode oferecer inúmeras oportunidades ainda não plenamente exploradas de formulação de projetos e outras iniciativas destinadas a acelerar as transformações positivas do sistema. Isso sinaliza para a necessidade de identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes quanto à orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional.

Assim, escolheu-se como objeto de pesquisa o campo de conhecimento em Administração Pública. Inicialmente, os cursos de administração no Brasil tiveram como objetivo primordial a formação dos quadros necessários para o desenvolvimento e funcionamento adequado da administração pública (KEINERT, 1994), com as primeiras escolas surgindo a partir da década de 1950. A partir de meados dos anos 1990, com a reforma do aparelho do Estado, associada à ampliação das políticas públicas oriundas dos direitos sociais da Constituição Federal de 1988, esse campo entrou na agenda de pesquisa (FADUL et al, 2014) e, conseqüentemente teve uma considerável expansão.

O crescimento dessa área foi tão expressivo que, em 15 de dezembro de 2016, por meio da Portaria nº 234, a CAPES alterou a denominação da área de avaliação de “**Administração**, Ciências Contábeis e Turismo” para “**Administração Pública e de Empresas**, Ciências Contábeis e Turismo” (grifos nosso). Esse papel de destaque foi fruto da evolução que esse campo de conhecimento teve, bem como da necessidade de ser tratado de forma diferenciada, no processo avaliativo, do campo em administração aplicado ao setor privado.

Dessa forma, pretende-se investigar as percepções dos Coordenadores de PPG em Administração Pública quanto à lógica vigente do modelo de avaliação periódica da CAPES, levando-se em consideração as especificidades de cada IES, as experiências particulares dos respectivos programas e a implicação da avaliação para as práticas de trabalho e para a vida dos pesquisadores.

Nesse contexto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos programas de pós-graduação em Administração Pública no Brasil em relação aos critérios da avaliação periódica da CAPES e quais procedimentos poderiam ser adotados para o aprimoramento desses programas.

1.3. Objetivo Geral

Investigar se o processo de avaliação da CAPES vem contribuindo para o aprimoramento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública.

1.4. Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, serão identificados os principais pontos de divergência e convergência do processo avaliativo a partir da análise dos procedimentos utilizados, expressos nos documentos da CAPES e da área de avaliação, em confronto com as opiniões da comunidade acadêmica. Para tanto se pretendeu:

- Descrever o panorama da pós-graduação no Brasil;
- Caracterizar o sistema de avaliação realizado pela CAPES para os PPG *Stricto Sensu* no Brasil, com ênfase para os de Administração Pública, evidenciando seus fundamentos, especificidades e critérios;
- Compreender a percepção dos Coordenadores de PPG *stricto sensu* em Administração Pública acerca do processo avaliativo realizado pela CAPES; e
- Averiguar quais os principais resultados que o processo de avaliação da CAPES tem trazido para os PPG *Stricto Sensu* em Administração Pública.

1.5. Estrutura da Dissertação

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos. Na introdução, é apresentada a investigação contemplando a contextualização e relevância dessa pesquisa sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração Pública, a apresentação da problemática e das questões e objetivos da investigação, bem como a delimitação do que será investigado.

Todos os capítulos, a seguir, iniciam com um preâmbulo em que são apresentadas as ideias principais de cada um.

No capítulo 2, é feito o enquadramento teórico do estudo com uma breve descrição da Administração Pública como área de conhecimento e ênfase particular nas teorias sobre avaliação, sua evolução, sua classificação e seus respectivos desdobramentos para as políticas públicas, principalmente na área de educação superior.

No capítulo 3, encontram-se os procedimentos metodológicos utilizados nas fases da pesquisa, com a descrição do tipo e do método de pesquisa, do cenário de estudo utilizado, bem como do processo de coleta e análise dos dados.

A partir do capítulo 4, são revelados os primeiros resultados da investigação. Nesse capítulo, é apresentado o resultado da análise documental realizada para entender a pós-graduação no Brasil, a partir do contexto histórico e da caracterização do respectivo sistema de avaliação, evidenciando-se seus fundamentos, especificidades e critérios.

O capítulo 5 é dedicado aos demais achados dessa pesquisa. Inicialmente apresenta-se o panorama atual dos PPG em Administração Pública no Brasil bem como o respectivo resultado obtido nos ciclos avaliativos periódicos realizados pela CAPES. Além disso, são discutidos os resultados decorrentes da análise de conteúdo, divididos em duas etapas: na primeira, são investigados como os Coordenadores de PPG compreendem o modelo de avaliação da CAPES e suas implicações; na segunda, são trazidos elementos dos responsáveis pelo processo avaliativo.

Por fim, são expostas as conclusões e considerações finais resultantes da reflexão sobre todo o processo de investigação. São apresentadas, ainda, as limitações da pesquisa, as possíveis implicações práticas e sugestões de agenda para estudos futuros.

Ao terminar a dissertação são apresentados os elementos pós-textuais que contemplam as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de nível superior, em especial a pós-graduação, constitui em aspecto determinante para o desenvolvimento de um país. O destaque dado à pós-graduação está na sua importância como instrumento de geração de conhecimento e na sua capacidade de realização de mudanças com a promoção de avanços em pesquisa, ciência, tecnologia e inovação.

Para alcançar essas mudanças, os mecanismos de avaliação da pós-graduação precisam estar associados a políticas públicas que contribuam para a expansão e o aumento de qualidade dos programas. Adicionalmente, o processo avaliativo deve dar ênfase à inserção social, à internacionalização e ao impacto de programas de cursos novos para o desenvolvimento do país.

A avaliação é um procedimento de reconhecimento de mérito que indica as melhores práticas e demonstra os problemas a serem corrigidos com um enfoque em sistematização de processos para um constante aperfeiçoamento. Para Dahler-Larsen (2011), a avaliação deve conter: um avaliado, basear-se em critérios, possuir uma abordagem ou metodologia sistemática de coleta de informações sobre a performance do avaliado nesses critérios, e um propósito.

Segundo Cohen e Franco (2013), a avaliação deve enfatizar a objetividade, a informação suficiente e a utilização de métodos rigorosos para chegar a resultados válidos e confiáveis. Com a objetividade se tenta captar a realidade, mediante procedimentos que evitem ideias pré-concebidas, inclusive os interesses que afetem a avaliação. A informação deve ser suficiente e não necessariamente “completa”: é preciso um equilíbrio adequado entre o ideal e o viável para se chegar aos resultados de uma avaliação. A validade exige que os instrumentos utilizados meçam realmente o que se tenta medir. A confiabilidade tem relação com a qualidade e adequação do resultado obtido na avaliação, pretendendo-se que os resultados não variem com o avaliador, com o modo em que é efetuada a avaliação, ou com o instrumental utilizado.

Pode-se inferir que a avaliação é um processo resultante da mensuração e emissão de julgamento de valor de um determinado fenômeno. Conforme ABADD et al. (2012), a avaliação pressupõe a aplicação de um conjunto de medidas e a sua respectiva comparação com critérios ou normas:

A avaliação está presente em várias instâncias da ação humana e inclui a mensuração das propriedades de um objeto, mas vai além deste, à medida que envolve juízo de valor. Medir significa atribuir números aos objetos, enquanto a avaliação demanda comparar esses números com determinados parâmetros com a

finalidade de emitir um julgamento sobre essa comparação (ABADD et al., 2012, p. 74).

A avaliação dos PPG (mestrado e doutorado) é orientada pela CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*, reunidos por especialidade, compondo as Áreas de Avaliação². Acima da instância de cada uma delas está o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), órgão central na discussão e encaminhamento de propostas de política institucional e na implementação de programas básicos como a avaliação dos cursos de pós-graduação, a definição do cadastro de consultores e o julgamento dos pedidos de bolsas e auxílios individuais (BRASIL, 1995). O CTC-ES é atualmente composto por vinte e quatro membros, sendo que dezoito deles são representantes dos Colégios de Humanidades; de Ciências da Vida e de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

Tal sistema de avaliação exige que cada programa apresente um planejamento das ações que serão realizadas, com propostas para o desenvolvimento nacional e estratégias de desenvolvimento e manutenção do programa (MARTINS et al., 2013, p. 146).

Em uma visão macro, o sistema de avaliação da CAPES busca identificar ações que levem os programas de pós-graduação a atingir padrões internacionais e, em visão micro, contribui para que os programas consigam tomar decisões relativas a autorizações e credenciamentos dos cursos, bem como para que a distribuição dos recursos atinja os resultados desejados (BELLONI, 2000).

2.1. Administração Pública como Área de Conhecimento

A Administração Pública constitui uma área específica de conhecimento que se organizou a partir da administração de empresas (setor privado), mas com um viés de leis, valores e cultura organizacional diferentes do mundo corporativo. Pires et al. (2014), explicam que embora o Campo de Públicas e o Campo de Privadas/Empresariais técnica e cientificamente lidem com questões, temas e problemas de gestão, possuem objetos e

² As Áreas de Avaliação estão agrupadas em áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades. O 1º nível, Grande Área, é a aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos. O 2º nível, Área do Conhecimento (Área Básica), se caracteriza pelo conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas. O 3º nível, Subárea, é a segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados. Por fim, o 4º nível, Especialidade, caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas.

objetivos distintos que são tratados por meio de processos e mecanismos completamente específicos.

Campo de Públicas é uma expressão utilizada por professores, pesquisadores, estudantes, egressos-profissionais e dirigentes de cursos de Administração Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Pública, Gestão Social e Políticas Públicas, de universidades brasileiras, para designar, essencialmente, um campo multidisciplinar de ensino, pesquisa e fazeres tecnopolíticos, no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas, que se volta para assuntos, temas, problemas e questões de interesse público, de bem-estar coletivo e de políticas públicas inclusivas, em uma renovada perspectiva republicana ao encarar as ações governamentais, dos movimentos da sociedade civil organizada e das interações entre governo e sociedade, na busca do desenvolvimento socioeconômico sustentável, em contexto de aprofundamento da democracia. (PIRES et al., p. 112, 2014).

A administração pública como temática disciplinar foi introduzida no Brasil por ocasião do ciclo político do Estado Novo e, no primeiro período da Era Vargas, o principal *locus* de sua difusão foi o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), desde sua criação até meados dos anos 1950. O objetivo do DASP era estruturar uma burocracia meritocrática e profissionalizada. Entre suas iniciativas estava a realização de concursos públicos, políticas de capacitação de pessoal e desenvolvimento de recursos humanos, assessoramento nos processos de reforma administrativa e desenvolvimento de estudos relacionados com a modernização de serviços públicos (GAETANI, 2014).

No início da década de 1940 surgiu a ideia de instituir no país um centro de estudos em administração pública como desdobramento do esforço de instituição de uma administração pública moderna e eficiente (FARAH, 2011). Nesse sentido, foi instalada no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1944, com apoio inicial da Organização das Nações Unidas (ONU), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) cuja criação ocorreu simultaneamente ao declínio da importância do DASP, a partir de 1945, após o fim do Estado Novo (FISHER, 1984).

Em 1948, a FGV encaminhou à ONU um projeto solicitando apoio para a criação de uma Escola Nacional de Administração, inspirada na ENA francesa. Com isso, foi criada em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), que se estruturou como instituição de ensino, pesquisa e assistência técnica, com base em uma cooperação estreita entre a nova escola e faculdades e professores norte-americanos. (FISCHER, 1984). Para Coelho (2011), a instalação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) na Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) constitui-se nos primeiros passos da Administração Pública como curso de ensino superior no Brasil. Esse curso de graduação era o único do gênero no país (e na América Latina) e desenvolveu-se simbolizando o início da formação acadêmica em administração pública no país, em três aspectos:

I. No emprego de docentes estrangeiros e brasileiros com instrução e vivência em administração pública, dedicados, em período integral, ao ensino, pesquisa e extensão neste campo do saber;

II. Na organização de uma ‘biblioteca’ de administração pública, com a catalogação de um acervo basilar e com a publicação (incluindo a tradução) de manuais, revistas e relatórios de investigação. Destaca-se a série ‘Cadernos de Administração Pública’ lançada em 1954, a qual editou cerca de cinquenta títulos antes de 1960, conformando um material didático para o ensino de AP; e

III. Na adoção e adaptações para o Brasil da tecnologia administrativa norte-americana, principalmente das técnicas/especializações de *house-keep-activities* (atividades-meio) organizacionais aplicadas ao setor público, que se apoiam na vocação instrumental para o estudo das áreas funcionais de pessoal, orçamento e material. (COELHO, 2011, p. 3)

Para Coelho (2011) o ensino de graduação em administração pública, introduzido e semeado no Brasil entre 1952 e 1965, resultou na instituição da categoria profissional, bem como na oficialização da formação acadêmica. O bacharelado em Administração Pública, nascido sob o signo da gerência científica na EBAP, reproduziu-se em Instituições de Ensino Superior (IES) pelo país, preponderantemente nas universidades federais, devido à ênfase na administração para o desenvolvimento, a partir do momento em que as funções econômico-sociais do Estado agregavam-se aos processos administrativos do governo. Em meados dos anos 1960, dos 31 cursos de administração existentes no país, dois terços eram de administração pública ou enfatizavam este campo do saber.

Esse crescimento acelerado do ensino superior de administração pública nacional no início dos anos 1960, desenvolvia nos cursos uma identidade coletiva de formar quadros de pessoal com melhor capacitação para o atendimento de atividades da burocracia estatal. Marcada pela sua expansão e ratificada pela formação de um corpo de docentes, estudiosos e técnicos neste campo do saber espalhados pelas IES (e centros de Tecnologia e Desenvolvimento e assistência técnica como o DASP, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM, dentre outros) no ápice do desenvolvimentismo no país, declinaria em meados dos anos 1970 “com a erosão do *ethos* da administração pública pelo ‘Estado-Empresa’, resultando na absorção do magistério de Administração Pública pela graduação em Administração de Empresas e, portanto, na perda de sua identidade” (COELHO, 2011, p. 8).

Por isso, no campo acadêmico, duas visões foram marcantes durante esse período para a consolidação do campo de Administração Pública no Brasil, segundo Andion (2012, p.5):

Por um lado, alguns professores/pesquisadores vão focar seus estudos nos aportes teóricos da administração de empresas, tendo por base uma visão pragmática e experimental que assume força no campo nos EUA nesta época (WALDO, 1948; SIMON, 1957). O interesse nesse caso centra-se nas dinâmicas de construção e

operação das organizações públicas, tendo em vista a ampliação de sua eficiência. Outro grupo de professores das recém-criadas escolas brasileiras e formados em Universidades com tradição em Administração Pública, como a Universidade da South Califórnia (USC), por exemplo, traz para o Brasil o aporte dos estudos humanistas e críticos que também vão ter importante papel no campo nesta época e mais tarde, pois levantam os limites da abordagem racionalista, fazendo uma crítica a esta última (ARGYRIS e SCHON, 1978; RAMOS, 1966 e 1989).

Em 1959, o Brasil assinou um convênio com os Estados Unidos intitulado Programa de Ensino em Administração Pública e Empresas. O objetivo era desenvolver a formação na área de administração pública e de empresas, reforçando os cursos já existentes na Fundação Getúlio Vargas e apoiando novos cursos nas Universidades Federais da Bahia e do Rio Grande do Sul. Essas instituições pioneiras no ensino de Administração Pública criaram cursos de graduação, pós-graduação (mestrado) e cursos de aperfeiçoamento, além de dedicarem-se à assistência técnica a órgãos públicos (FARAH, 2011).

No período entre 1980 a 1989 surge o paradigma da Administração Pública como Ciência Política. Nesse período há intensa mobilização político-social e surge novamente a dicotomia política-administração, agora travestida de administração-política. Troca-se o tecnicismo do momento anterior pelo politicismo (KEINERT, 1994).

A partir de 1989 ocorre o fortalecimento da cultura democrática bem como o enfoque na cidadania e na participação da sociedade civil na gestão pública. Essa é a fase da Administração Pública como Administração Pública. São características: o fortalecimento da democracia, a participação da sociedade civil na gestão pública, a cidadania e a redução do Estado com as privatizações. O papel do administrador público é alinhar a capacidade política para tratar das relações Estado-sociedade com a capacidade técnica para definir prioridades e gerir de forma estratégica (KEINERT, 1994).

Em um processo de reforma administrativa, os recursos humanos públicos devem ser elevados a uma condição de protagonismo na requalificação do aparelho administrativo e, por esse motivo, a política pública de formação e a necessidade de privilegiar a área comportamental aparecem como fundamentais. Num contexto político, econômico, social e organizacional em que os conceitos da complexidade e da incerteza ganham um lugar cativo, uma verdadeira reforma só poderá vingar quando suportada por uma dinâmica de capacidade de formação contínua de constante adequação à mudança (MADUREIRA, 2005).

A partir da consideração do ambiente de transformações e incertezas típico do fim do século XX, responsável pelas tendências que estruturaram o Estado e a sociedade, Nogueira (1999) reforça que para a gestão de recursos humanos públicos ser compatível com as

exigências do mundo contemporâneo, esta deve ir muito além dos aspectos "técnicos" e legais. Precisa ser pensada em termos políticos e ter em seu centro uma bem-concebida e bem-executada política de formação, capaz não só de "treinar" funcionários, mas de impulsionar a radical conversão da postura e da mentalidade do servidor público. (NOGUEIRA, 1999).

Segundo Pacheco (2003), no Brasil, a comunidade de pesquisadores em administração pública é pequena e corre o risco de ser autorreferida. São poucos os PPG existentes, e o fato de serem justapostos aos programas de negócios no SNPG os leva a um (auto-)isolamento e a uma identidade difusa. Para Fadul et al. (2012), o campo da administração pública é fortemente afetado pelo contexto em que está inserido e também por outras ciências (direito, ciência política, sociologia, economia e a própria administração).

Nesse contexto, em 2013 foi criada a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP), com expressiva participação de alguns atores pertencentes ou identificados com o Campo de Públicas. Este passo representa o início de um processo que cria, para o Campo de Públicas, um espaço no âmbito da pós-graduação e da pesquisa, embora permaneça aberto aquele representado pela ANPAD, na qual os atores do Campo se abrigam com a área acadêmica de Administração. Importante dizer que entre os objetivos da SBAP está a busca de um maior reconhecimento da Administração Pública como disciplina autônoma e, como visão de futuro, a criação de uma área na Capes de Administração/Gestão/Políticas Pública(s) que a torne independente das disciplinas-mãe no Brasil, a saber: a administração e a ciência política.

2.2. Avaliação de Políticas Públicas

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. A todo momento, o ser humano avalia os elementos da realidade que o cerca. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado (SILVA, 1992).

Nesse sentido, a avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Dessa forma, a avaliação supõe uma coleta de dados e informações por meio de diferentes instrumentos de verificação, para aferir se os objetivos foram atingidos ou não. O elemento chave da definição de avaliação implica julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica em

que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade.

2.2.1. Histórico

Na década de 1960 inicia-se o que muitos autores definem como o *boom* da avaliação de políticas e programas públicos, ocorrida nos Estados Unidos (GUBA; LINCON, 1989; ALBAEK, 1998), como as polêmicas avaliações dos programas *Great Society* (Grande Sociedade, voltado à eliminação da pobreza e justiça racial) e *War on Poverty* (Guerra à Pobreza, parte do *Great Society*), ambos oriundos da reforma social promovida pelo então presidente Johnson, que governou entre 1963 a 1969, em um contexto histórico de grande prosperidade econômica (BOULLOSA; TAVARES, 2009). No entendimento de Faria (2005), a avaliação é utilizada durante esse período como uma ferramenta de planejamento destinada aos agentes com maior poder de decisão (formuladores de políticas e gerentes de mais alto nível). O referido autor acrescenta que a demanda por avaliação era justificada pelo aumento sem precedentes do gasto público com bens e serviços sociais, aliado ao desconhecimento dos impactos efetivos das ações governamentais e à necessidade crescente de controle dos burocratas/ implementadores e decisores. Isso acabou institucionalizando a visão *top-down* por meio da concepção de que a avaliação garantiria a racionalidade dos processos decisórios, colaborando para a sua legitimação:

Em seus primórdios nos anos 1960 a avaliação era marcada pela falácia mecanicista do planejamento *top-down*, ou seja, esperava-se uma utilização automática de seus resultados, numa perspectiva quase exclusivamente instrumental, como baliza do processo decisório e como ferramenta para a resolução racional de problemas (FARIA; FILGUEIRAS, 2003, p. 7).

A década de 1970, como se sabe, caracterizou-se pelo devastador impacto das crises do petróleo, materializado pela redução do crescimento econômico, pelo aumento do desemprego e da inflação e pelo desequilíbrio das contas públicas. Concomitantemente, tornou-se cada vez mais evidente a frustração da expectativa acalentada na década anterior acerca da plena utilização e incorporação, de forma racional/instrumental, dos resultados de uma avaliação. Data dessa época o desenvolvimento da teoria, do desenho e da metodologia de avaliação no sentido de uma maior atenção às necessidades dos operadores de programas, sendo gradualmente revertido o paradigma *top-down* e valorizadas as abordagens mais *bottom-up* (ALBAEK, 1998). Cabe lembrar, também, que o precursor estudo de Pressman e Wildavsky (1973), ao evidenciar a complexidade dos processos de implementação e a falácia mecanicista do planejamento *top-down*, que encarava a administração pública e os provedores de serviços como atores e instâncias meramente técnicos, colocava definitivamente a

implementação na agenda de pesquisa dos estudiosos das políticas públicas e reforçava a necessidade de se desenvolver mecanismos e instrumentos para o monitoramento e a avaliação da atuação da *street level bureaucracy*. A questão da relativa autonomização dos provedores de serviços públicos e da ineficácia dos mecanismos tradicionais de controle, marcados por uma rígida hierarquização, foi, como se sabe, consolidada pelos trabalhos de Lipsky (1980) e Elmore (1978 e 1980).

Rossi e Freeman (1993 apud BOULLOSA; TAVARES, 2009) definem a avaliação com sendo a aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa científica para verificar a conceitualização, *design*, implementação e utilidade dos programas de intervenção social. Esses autores estudaram alguns esforços sistemáticos na avaliação de programas objetivando o conhecimento da efetividade para a realização de seus respectivos aperfeiçoamentos. Nessa pesquisa estavam os estudos de esforços sistemáticos na avaliação de programas de alfabetização e de programas de redução da mortalidade e morbidade causadas por doenças infecciosas, nos Estados Unidos, no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Seguindo essa tendência, nos anos 1930 surgiram estudos de abordagem quantitativa que culminaram em novas técnicas para a avaliação de programas sociais. Inicialmente, esses primeiros saberes relacionados ao tema ficaram restritos aos países mais ricos, principalmente os de língua anglo-saxônica. Um exemplo é o programa *New Deal*, implantado entre 1933 e 1936, nos Estados Unidos, pelo presidente Franklin Roosevelt, que exigiu esforços de avaliação para enfrentar a Grande Depressão, especialmente na fase de implementação e no juízo dos resultados. Adicionalmente, a avaliação passou a ser uma ferramenta para a tomada de decisão da alocação de recursos públicos nesse período de conservadorismo fiscal e de escassez. Por isso, nas décadas 1930 e 1940, a avaliação de programas assumiu um viés mais técnico, ou tecnicista, orientado quase que exclusivamente às exigências de informação por parte dos decisores, sobretudo dos agentes governamentais. (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

Essa cultura da avaliação somente chegou aos chamados países periféricos com os programas de cooperação internacional empreendidos após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Na esfera governamental, “buscava-se compreender realidades sociais problemáticas e complexas, mas buscavam-se também bases científicas para a averiguação e o juízo do desenvolvimento dos esforços empreendidos para transformar positivamente tais realidades” (BOULLOSA; TAVARES, 2009, p. 16). Cita-se como exemplos o Plano Marshall e o Programa Aliança para o Progresso, que passaram a exigir a prática da avaliação como

condição indispensável para a efetivação das ajudas econômicas prometidas. Nesse período dominou a crença de que melhores e maiores informações determinariam a qualidade das decisões. Isso, somado à demanda de controle externo das ações e dos investimentos em andamento, impulsionou o desenvolvimento de métodos estatísticos e de pesquisas aplicáveis ao estudo e tratamento dos problemas sociais considerados relevantes, principalmente para os financiadores (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

Esse cenário possibilitou o surgimento de uma diversidade de metodologias, modelos, matrizes e propostas conceituais que resultaram na sofisticação das técnicas de pesquisa e no desenvolvimento de ferramentas capazes de examinar analiticamente um grande volume de variáveis estatísticas. No início dos anos 1960 os avaliadores começaram a questionar a concepção gerencialista que dominava o campo da avaliação e do monitoramento e não acreditavam mais nas teorias que preconizavam que o homem seria dotado de uma racionalidade ilimitada, capaz de prever e fazer cálculos com perfeição. Ao contrário, passaram a constatar o quanto uma visão gerencialista da avaliação estava relacionada com uma abordagem *top-down*, que dominava os processos decisórios das intervenções sociais daquele período. Sendo assim, o avaliador começa a ser visto como um agente de decisão, isto é, aquele sujeito que elabora os cálculos, realiza juízos de valor, define ordens de preferências, administra a estruturação do problema, analisando-o e produzindo recomendações ao tomador de decisão. Nessa linha de pensamento, acreditava-se em uma sequência de tomada de decisão linear ou sequencial: iniciava com a problematização, seguida de todas as alternativas possíveis de forma correta e compreensiva, da avaliação dessas alternativas, concluindo-se com a decisão pela melhor alternativa, em um hipotético contexto de simetria informacional (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

Ante o exposto, Rossi e Wright (1984 apud BOULLOSA; TAVARES, 2009) consideram esse período como a era de ouro da avaliação de programas (*golden age of evaluation*), caracterizado, segundo Oakley (1998, p. 95 apud BOULLOSA; TAVARES, 2009), pelo “*randomised, controlled experimental paradigm*”, ou paradigma experimental controlado aleatório, apoiado no trabalho publicado, em 1966, por Campbell e Stanley, intitulado *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research* ou Desenhos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa. Esse paradigma oriundo do campo da Biologia indicava que seria possível avaliar políticas e programas sociais por intermédio dos chamados grupos de controle (estudos comparativos entre grupos que foram submetidos a tais políticas ou programas e grupos que não foram submetidos a tais esforços). Outro aspecto que contribuiu para o êxito da idade de ouro da avaliação nos Estados Unidos, era a

obrigatoriedade da destinação de pelo menos 1% do gasto com programas sociais ao quesito avaliação (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

Em contrapartida, no Governo de Reagan (1981-1989) emergem novas perspectivas de abordagem de avaliação que privilegiam uma visão mais *bottom-up* na avaliação de políticas e programas sociais. A partir dessas novas perspectivas, desenvolvem-se diversas e múltiplas metodologias voltadas à avaliação e monitoramento de programas, projetos e ações de transformação social, tanto públicos, quanto privados e mistos. Os autores Guba e Lincon (1998 apud BOULLOSA; TAVARES, 2009) denominam esse período de Reativo, por considerá-lo como sendo uma reação às abordagens *top-down* predominantes no período anterior (o período da “era de ouro”). A crise fiscal disseminou o conceito de que boas avaliações poderiam indicar, de fato, quais seriam as melhores respostas para os problemas sociais, maximizando o escasso investimento público. No Brasil, essa ideia ganhou força no contexto do Estado mínimo, momento no qual a avaliação passou a ser uma ferramenta de gestão para a Reforma do Estado. Entre outros aspectos, essa reforma buscava a responsabilização (ou *accountability*) dos políticos, burocratas e gestores públicos em geral e a privatização de alguns bens e serviços sociais que antes eram providos pelo Estado (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

2.2.2. Funções Básicas da Avaliação

Derlien (2001) definiu as fases evolutivas das pesquisas de avaliação de acordo com a distinção de três funções básicas da avaliação, quais sejam, a informação, a realocação e a legitimação. O Quadro 1 apresenta essas funções e suas respectivas características.

Período	Função Básica da Avaliação	Principais Características
Anos 1960 e 1970	Informação	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria dos programas; • Mecanismo de <i>feedback</i>.
Anos 1980	Realocação	<ul style="list-style-type: none"> • Alocação racional de recursos no processo orçamentário.
A partir dos Anos 1990	Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliadores se convertem em auditores; • Ênfase na medição de resultados.

Quadro 1 – Funções Básicas da Avaliação.

Fonte: Trevisan e Bellen, 2003

• Informação

Nos anos 1960 e 1970, surge a primeira etapa das avaliações ligada aos governos sócio-liberais que buscavam a solução de problemas sociais por meio de programas. Houve a introdução dos processos de planejamento e programação para melhoria na formulação de políticas públicas. O foco era o aperfeiçoamento dos programas, e os gerentes tinham

interesse em usar a avaliação como mecanismo de *feedback*. Sendo assim, a ênfase política sobre a avaliação de políticas públicas preponderou sobre a função de informação. (DERLIEN, 2001; ALA-HARJA; HELGASON, 2000; TREVISAN; BELLEN, 2008).

• Realocação

A segunda etapa, nos anos 1980, é caracterizada por governos predominantemente conservadores que precisavam lidar com programas públicos em um ambiente com limitações fiscais. A função realocação foi predominante nesse período, o qual estava claramente destinado a promover uma alocação racional de recursos no processo orçamentário (DERLIEN, 2001; ALA-HARJA; HELGASON, 2000; TREVISAN; BELLEN, 2008). Saem de cena os administradores dos programas e entram os escritórios de auditoria, os ministérios da Fazenda e as unidades centrais, responsáveis pela elaboração global do orçamento e sua estrutura interna (FARIA, 2005).

• Legitimação

A partir da década de 1990, a avaliação surge como um dos mecanismos de controle para reduzir problemas relacionados à legitimidade do setor público. Nessa etapa, a ênfase política na avaliação de políticas passa a ser a função de legitimação. (ALA-HARJA; HELGASON, 2000). Esse deslocamento foi motivado por fatores político-econômicos específicos e por uma mudança dos atores dominantes, prevalecendo a perspectiva da instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado (FARIA, 2005). Com os avanços da nova administração pública, os avaliadores se convertem em auditores que privilegiam a medição dos resultados (TREVISAN; BELLEN, 2008). Essa mudança trouxe implicações sobre a função e a prática da avaliação: a avaliação é substituída – novos mercados internos surgem como avaliadores intrínsecos –, complementada – a regulamentação de monopólios privatizados cria uma enorme demanda por avaliações – e aplicada a novas questões – novas ferramentas de avaliação, como os contratos. (ALA-HARJA; HELGASON, 2000; TREVISAN; BELLEN, 2008).

2.2.3. Conceito de Avaliação nas Políticas Públicas

Inicialmente, cabe diferenciar monitoramento de avaliação, uma vez que esses conceitos muitas vezes se confundem.

O monitoramento tem origem, em suas raízes latinas, na palavra “monitor” remetendo àquele que aconselha, admoesta. E para realizar o aconselhamento, há a necessidade de conhecimento ou experiência prévia do objeto tratado. Por esse motivo, é no

sentido de ter um saber prévio que se trata o conceito de ação de monitoramento na esfera pública. (BOULLOSA; RODRIGUES, 2014).

Sendo assim, o monitoramento é o “conjunto de atividades de acompanhamento sistemático do desenvolvimento e/ou desempenho do programa, com a finalidade de aperfeiçoá-lo” (BOULLOSA; TAVARES, 2009, p. 22). A ONU (1984) corrobora nessa questão definindo o monitoramento como sendo o exame contínuo ou periódico efetuado pela administração para verificar como se está executando determinada atividade. O objetivo é assegurar que a entrega de insumos, os calendários de trabalho, os produtos esperados se consubstanciem nas metas estabelecidas e que as demais ações necessárias evoluam de acordo com o planejado.

Esse processo rotineiro de acúmulo de observação e análise permite uma avaliação institucional “sem a preocupação de estabelecer relações de causa e efeito, mas tão somente de produzir informações a respeito do objeto à medida que se desenvolve ou progride ao longo de uma linha contínua no tempo” (BOULLOSA; RODRIGUES, 2014, p. 150). Em geral, os objetivos do monitoramento referem-se à observação sistemática e continuada dos seguintes aspectos do programa (BOULLOSA; TAVARES, 2009):

- a) acompanhar seu desempenho e se os investimentos estão sendo bem utilizados;
- b) verificar se o programa se mantém na rota dos seus objetivos;
- c) identificar os pontos críticos na implementação a fim de sugerir mudanças;
- d) verificar a validade da hipótese sobre a qual se baseia o programa ao longo da sua implementação;
- e) garantir que a correta execução das atividades pelas pessoas certas no tempo certo;
- e
- f) acompanhar o alcance parcial dos objetivos.

Já a avaliação não se constitui em uma atividade automatizada que se restringe ao simples registro de informações, é mais propensa à reflexão e à análise e tem sido cada vez mais utilizada como instrumento de gestão, relacionado ao desejo de intervenção no objeto de avaliação (BOULLOSA; TAVARES, 2009). Assim, enquanto o monitoramento é uma atividade gerencial interna que se realiza durante o período de execução e operação, a avaliação pode ser realizada tanto antes, durante ou após a implementação, podendo ser aplicada mesmo algum tempo depois, para quando se prevê que o projeto provocou todo o seu impacto (COHEN; FRANCO, 2013).

No âmbito das políticas públicas, o monitoramento consiste na observação contínua da realidade, nos seus aspectos mais relevantes. Já a avaliação consiste na investigação

aprofundada de uma determinada intervenção governamental. Segundo Howlett et al. (2014), a avaliação de políticas é definida como o estágio do processo em que se determina como uma política está funcionando na prática. Em ambos os casos, as informações resultantes podem promover o aperfeiçoamento da própria política pública.

Lima (2011) acrescenta que a avaliação, em sua dimensão técnica, tem como objetivo instrumentalizar a decisão dos formuladores quanto à própria pertinência e adequação dos programas face à realidade que eles pretendem modificar, assim como orientar formuladores e gestores quanto à necessidade de manutenção, extinção ou redimensionamento das ações implementadas, conforme o seu grau de eficiência, eficácia e efetividade³. Outro aspecto relevante é que a avaliação, em sua dimensão política, cumpre adicionalmente o papel de socializar informações sobre o desenvolvimento e os resultados das políticas e programas implementados, visando subsidiar a sociedade organizada na formulação e encaminhamento de novas demandas à agenda governamental bem como auxiliar em suas lutas em prol da conquista de direitos.

O britânico Michael Scriven⁴ (1967) contribuiu para a teorização e definição da avaliação com sua principal obra *The Methodology of Education*. Esse autor conceitua a avaliação como “um processo de determinar mérito, valor, ou significado; uma avaliação é o produto desse processo” (SCRIVEN, 2007, p. 1). Sendo assim, para o referido autor, a avaliação é uma atividade formal de atribuição de valor material (*worth*), valor simbólico (*value*) e mérito (*merit*) a uma entidade – podendo essa entidade assumir diferentes complexidades, tais como planos, programas, projetos e/ou ações.

Este trabalho teve grande aceitação pelos estudiosos do tema pelo fato de endossar o conceito clássico de avaliação: avaliar é atribuir valor. Ao colocar todo o peso de sua conceituação sobre o objetivo intrínseco da avaliação que está em julgar algo de alguma coisa, Scriven (1967) evidencia os chamados modelos com atribuição de valor, ou seja, modelos de avaliação que emitem um juízo de valor. O juízo de valor se constitui como uma sorte de recomendação ao tomador de decisão. O contrafactual está em outra linha de autores que

³ A eficiência é aqui definida como o grau de otimização dos recursos investidos, expresso pela relação custo-benefício, enquanto a eficácia é entendida como o grau de cumprimento das metas (eficácia objetiva) e de adequação entre meios e fins (eficácia funcional). Já a efetividade se refere ao grau em que a política ou programa produziram mudanças significativas e duradouras nas condições de vida do seu público-alvo (impactos) ou efeitos mais amplos sobre uma comunidade, região e sobre as instituições (efetividade social e efetividade institucional). A este respeito ver Figueiredo e Figueiredo (1986) e Draibe (2001).

⁴ Michael Scriven é um acadêmico estadunidense, nascido na Grã-Betanha em 1928, cofundador e editor do *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, considerado um dos maiores teóricos de avaliação de programas (sobretudo educacionais).

trabalham com modelos sem atribuição de valor, ou seja, modelos que não emitem um juízo de valor e que se limitam a apresentar informações parciais ao tomador de decisão, deixando para este a tarefa de conectar informações e extrair ou construir juízos de valor, como as avaliações de modelo mínimo (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

Quando Scriven apresentou essa definição, em 1967, quase seis décadas transcorreram desde as primeiras experiências registradas de avaliação, relacionadas a intervenções governamentais no campo social. Nesse período, a avaliação de programas já se delineava como um campo de conhecimentos e práticas relativamente estruturado, bem como esboçava os seus contornos como área de atuação profissional, principalmente nos países de língua anglo-saxônica (BOULLOSA; TAVARES, 2009).

Adicionalmente, o referido autor enfatiza o aspecto comparativo da avaliação, estabelecendo distinção entre o objetivo e as funções da avaliação. Dessa forma, o processo avaliativo pode ser dividido em duas etapas:

- a) julgamento dos instrumentos de coleta de dados, da atribuição de pesos aos objetivos e da seleção de critérios e padrões; e
- b) julgamento do valor ou do mérito de um programa educacional, com base na coleta sistemática de dados de desempenho, na combinação desses dados com um conjunto de metas valoradas e na análise dessa informação (SCRIVEN, 1967, p. 19).

Scriven (2007) estabelece quatro passos que são parte intrínseca de todos os processos avaliativos e correspondem à lógica geral da avaliação:

a) estabelecer critérios de mérito

Os critérios são especificações do tipo de desempenho requerido para uma avaliação positiva. A lógica geral indica que esses critérios devem ser definidos, mas é a lógica aplicada que irá auxiliar na elaboração das marcas de nível para um determinado desempenho, pois essa definição exige o conhecimento do conteúdo da avaliação. Assim: “[...] o estabelecimento de critérios de mérito só se pode fundamentar na disciplina que estuda o objeto a avaliar” (PARREIRA; GONÇALVES, 2015, p. 371).

b) construir padrões de comparação

Estabelecidos os critérios, a etapa seguinte é definir os padrões do nível de desempenho adequado em relação ao qual o desempenho real será comparado. A forma comumente utilizada é a conversão dos padrões de desempenho em indicadores específicos de comportamento.

Um indicador é um número que conta uma “[...] história (...) é um número que inserido num contexto reforça uma frase ou um argumento. Na prática são os indicadores que dão vida às estatísticas” (BANCALEIRO, 2006 apud PARREIRA, GONÇALVES, 2015, p.

42). Como os indicadores concretizam em números os comportamentos a avaliar, servem de parâmetro para a realização de uma comparação.

Para que as avaliações sejam válidas e confiáveis, os indicadores também devem obedecer a exigências de validade – expressarem, sem distorção, o que realmente acontece – e de confiabilidade – manterem-se estáveis nos diferentes momentos de comparação (KERLINGER; LEE, 2000 apud PARREIRA; GONÇALVES, 2015). Por esse motivo, a criação de indicadores está inserida na lógica aplicada e, especificamente, nas áreas de conteúdo da avaliação. Dessa forma, deverão ser elaborados com base nas disciplinas da área científica a que a avaliação diz respeito.

c) medir o desempenho e compará-lo com os padrões

A medição do desempenho de um ator ou de um sistema é atualmente um processo conhecido e generalizado. Trata-se novamente de utilizar a lógica aplicada e das áreas disciplinares para elaborar indicadores válidos que permitam observar e medir com precisão o comportamento a avaliar. Estes indicadores terão de ser do mesmo tipo dos utilizados para definir os padrões, para poderem ser efetivamente comparados.

Além da tradução do desempenho em indicadores, recomenda-se a utilização de instrumentos de registro desses indicadores: fichas de observação e registro de frequências e intensidades; entrevistas padronizadas ou sujeitas à análise de conteúdo; listas de indicadores. A partir do resultado dessa comparação, verificam-se os graus de afastamento ou coincidência desses indicadores, servindo, assim, de base à decisão da avaliação propriamente dita (PARREIRA; GONÇALVES, 2015).

d) integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor

O estabelecimento de um juízo de valor com base na comparação dos dados de que se dispõe configura-se em uma tomada de decisão. Assim como na decisão, também na avaliação constata-se um salto qualitativo entre as informações que servem de base e o juízo de valor que é emitido. Enquanto descrever e analisar são comportamentos claramente cognitivos, decidir e avaliar são atos de intervenção sobre a realidade. Nem a decisão nem a avaliação são consequências mecânicas da comparação dos indicadores. O avaliador tem de decidir que juízo de valor a distância entre os dois tipos de indicadores fundamenta. Nos casos mais complexos, revelam-se pertinentes as recomendações dos modelos de decisão: visam ao controle dos efeitos dos fatores cognitivos, emocionais e contextuais que podem afetar negativamente a qualidade das decisões e da avaliação (PARREIRA; GONÇALVES, 2015).

Existe uma complexidade em se emitir juízo de valor, pois a avaliação não resulta apenas da informação, mas da combinatória de informação e poder: é essa mistura de poder

que introduz a subjetividade na avaliação, isto é, a intromissão das emoções pessoais às quais o poder está ligado na informação que suporta a decisão. Por isso, são os comportamentos relacionais, que sempre implicam um confronto de poderes, além da mera justaposição de perspectivas sobre a realidade. Sua objetividade e precisão dependem da qualidade dessa relação, nomeadamente das combinatórias de poder e informação que ela aceita (PARREIRA; GONÇALVES, 2015).

Além de Scriven (1967), diversos autores apresentaram definições para avaliação, conforme é apresentado no Quadro 2. Pode-se observar que a maioria deles afirma não haver avaliações sem juízo de valor e mesmo naquelas que não são realizadas de modo direto, acabam emitindo determinados juízos em virtude, por exemplo, da escolha dos critérios. Outros autores acreditam que a avaliação é uma atividade que deve demonstrar a realidade sem emitir um juízo de valor. Nesse caso, esses autores acreditam que quem deve fazê-lo é quem solicitou a avaliação e não o avaliador. Por isso, cada uma dessas definições apresenta diferentes aspectos metodológicos e epistemológicos da avaliação, além de indicar qual o papel do avaliador.

Autor(es)/(obra)	Definição de avaliação	Observação
Scriven (1967)	“Julgamento do valor ou o mérito de uma ‘entidade’.”	Com juízo de valor, sobretudo.
Rossi, Freeman e Lipsey (1999, p. 62 e 80)	“Essencialmente um esforço de colheita e interpretação de informações que procura responder a uma determinada série de perguntas sobre o comportamento e sobre a eficácia de um programa.” “Fundamentalmente um esforço para colher e interpretar informações sobre o andamento de programas, para responder a perguntas relevantes do tomador de decisão ou, pelo menos, de qualquer interesse para um ou mais atores sociais envolvidos.”	Sem juízo de valor.
Patton (1998, p. 23)	“A avaliação é a coleta sistemática de informações sobre atividades, características e resultados para a formulação de juízos sobre programas, de modo a melhorar a sua eficácia ou direcionar decisões sobre a sua programação futura.”	Com juízo de valor, mas não deixa claro quem emite tal juízo.
Carol Weiss (1998, p. 4)	“Análise sistemática do processo e ou do resultado de um programa ou de uma política, comparado a um conjunto de valores (standard) implícito ou explícito, a fim de contribuir para o melhoramento do programa ou da política”.	Com juízo de valor, mas com maior peso à dimensão processual da avaliação e a sua contribuição ao próprio ciclo do objeto avaliado.

Means Collection (União Europeia) (1999, v. 1, p. 17)	“Consiste no juízo do seu valor em relação a critérios explícitos, e sobre bases de informação especificadamente coletadas e analisadas.”	Com juízo de valor, mas com ênfase na cientificidade de tal juízo.
Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004)	“Avaliação é a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a estes critérios.”	Com juízo de valor, releitura de Scriven.
Bezzi (2007)	“Conjunto de atividades úteis para exprimir um juízo direcionado a um fim – juízo argumentado através de procedimentos de pesquisa avaliativa. Tal pesquisa constitui-se como o elemento essencial e imprescindível para dar confiança aos procedimentos e para garantir a fidelidade das informações utilizadas para exprimir aquele juízo”.	Com juízo de valor, mas ressaltando os aspectos de pesquisa que propiciariam o que o autor bem define como argumentação do juízo.

Quadro 2 – Algumas definições sobre avaliação.

Fonte: Bouldosa e Tavares, 2009

Na visão de Vianna (2014), avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. Assim, avaliar é emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos. Por esse motivo, “[...] a avaliação decorre de um esforço sistemático para definições de critérios, em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada alternativa apresentada” (VIANNA, 2014, p. 77).

Afonso (2009) analisa as políticas educativas e a *accountability* em educação. Para esse autor, a “[...] avaliação diz respeito ao processo de coleta e tratamento de dados, seguindo orientação teórica e metodológica, para produção de juízo de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (AFONSO, 2009, p. 59). A avaliação pode ser executada em um momento anterior à prestação de contas (avaliação *ex-ante*); pode ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (avaliação *ex-post*); ou pode desenvolver-se de forma autônoma por meio de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, configurando-se em uma ferramenta estruturante da prestação de contas (integrável ou não num modelo ou sistema mais amplo de *accountability*). O Quadro 3 apresenta as dimensões de um modelo de *accountability* sob a ótica da avaliação.

<i>Accountability</i>	<i>Avaliação ex-ante</i>	
	Prestação de contas (<i>answerability</i>)	Fornecer informações Dar justificativas Elaborar e dar publicidade aos relatórios de avaliação
		<i>Avaliação ex-post</i>
	Responsabilização (<i>responsabilization</i>)	Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>) Assunção autônoma de responsabilidades Persuasão Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas Avocação de normas de códigos deontológicos Outras formas legítimas de responsabilização

Quadro 3 – Dimensões de um modelo de *accountability*.

Fonte: Afonso, 2009

Para Vedung (2017), a avaliação é um processo sistemático de apreciação do mérito, do significado e do valor da administração, das realizações e dos resultados de intervenções governamentais, que se destinam a desempenhar um papel no futuro, situações práticas da ação. Nessa linha, Denis (2010) afirma que a avaliação é um tipo de pesquisa que estimula a aplicação prática, porque ela objetiva, no decorrer do tempo, influenciar a prática da transformação de políticas, a tomada de decisões em administração ou gestão, a prática em si mesma, a gerência e a coordenação de programas:

A avaliação é a aplicação de um conjunto de métodos de pesquisa. Todos os métodos de pesquisa disponíveis podem circular em torno dos diferentes tipos de avaliação. [...] A avaliação não é uma resposta, não é uma prescrição. É uma contribuição à compreensão da realidade, aos sentidos dados pelos atores, em determinadas conjunturas, para a tomada de decisão. (DENIS, 2010, p. 230)

Por isso, do ponto de vista do analista das organizações e da tomada de decisões, a avaliação serve como um assistente à construção dos sentidos para ser aplicado em situações precisas. Dessa forma:

Significa que queremos, com a avaliação, auxiliar o julgamento de atores que estão em situação de influenciar a tomada de decisão. Nós queremos informar o sentido que eles dão aos problemas e às soluções que estão buscando. A avaliação surge como um elemento alinhador de um processo de construção de problemas, de soluções e eventualmente da aplicação de decisões políticas. (DENIS, 2010, p. 230)

Segundo Faria e Filgueiras (2003), a avaliação não é uma atividade predestinada apenas para a tomada de decisão, mas esses autores entendem que parece predominar as atividades avaliativas voltadas para o processo decisório. Contandriopoulos (2006) coaduna com esse pensamento ao conceituar que avaliar consiste em realizar um julgamento de valor a

respeito de uma intervenção ou sobre qualquer um dos seus componentes, com o objetivo de auxiliar a tomada de decisões.

Aguilar e Ander-Egg (1994), também apresentaram uma definição de avaliação com esse mesmo sentido:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma a que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados. (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

Para Faria (2005), pode-se classificar os usos da avaliação em quatro tipos, quais sejam:

Tipo de Uso	Conceituação
Instrumental	“O uso instrumental para a tomada de decisão depende não apenas da qualidade da avaliação, mas também da adequada divulgação de seus resultados, de sua inteligibilidade e da factibilidade das recomendações eventualmente propostas.”
Conceitual	“As descobertas da avaliação (e o seu próprio processo de realização) podem alterar a maneira como esses técnicos compreendem a natureza, o modo de operação e o impacto do programa que implementam.”
Instrumento de Persuasão	“Utilizada para mobilizar o apoio para a posição que os tomadores de decisão já têm sobre as mudanças necessárias na política ou programa. Busca-se aqui legitimar uma posição e ganhar novos adeptos para as mudanças desejadas.”
Eslarecimento	“Acarreta, pela via do acúmulo de conhecimento oriundo de diversas avaliações, impacto sobre as redes de profissionais, sobre os formadores de opinião e sobre as <i>advocacy coalitions</i> , bem como alterações nas crenças e na forma de ação das instituições, pautando, assim, a agenda governamental.”

Quadro 4 – Usos da Avaliação.
Fonte: Faria, 2005

2.2.4. Tipos de Avaliação

As avaliações podem ser classificadas segundo diferentes critérios, tais como o momento em que se avalia, a procedência dos avaliadores, os aspectos da intervenção priorizados e o objeto a ser avaliado. A adoção de uma prática específica de avaliação varia em função das características do programa, das perguntas a serem respondidas, do perfil do

avaliador, dos propósitos da avaliação, das expectativas dos interessados, do nível de suporte institucional e da disponibilidade de recursos para a sua realização. (COHEN; FRANCO, 2013; AGUILAR; ANDER-EGG, 1994; CAREY; POSAVAC, 1992). As principais classificações estão apresentadas no Quadro 5 e serão conceituadas a seguir.

Critério	Classificação
Quanto ao momento em que se realiza a avaliação (critério temporal)	<ul style="list-style-type: none"> • Ex-ante; e • Ex-Post.
Quanto aos sujeitos que desenvolvem as avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Externas; • Internas; • Mistas; e • Participativas.
Quanto as suas funções ou a sua intenção	<ul style="list-style-type: none"> • Somativa; e • Formativa.
Quanto ao objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Política da Política • Avaliação de Processo • Avaliação de Resultados ou Impactos • Avaliação Compreensiva • Meta-avaliação

Quadro 5 – Tipos de Avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor

a) quanto ao momento em que se realiza a avaliação

• Avaliação *Ex-Ante*

Essas avaliações são realizadas ao se iniciar a formulação do programa, visando antecipar certos aspectos a serem considerados no processo decisório tais como as relações custo-benefício e custo-efetividade, a pertinência das ações face à realidade que pretendem modificar, bem como a sua coerência interna (LIMA, 2011). Também são denominadas de avaliações-diagnóstico, pois possuem como principais objetivos “[...] produzir orientações, parâmetros e indicadores que se incorporem ao projeto, melhorando seu desenho e suas estratégias metodológicas e de implementação e/ou fixar um ponto de partida que permita comparações futuras (linha de base ou tempo zero)” (DRAIBE, 2001, p. 19).

A avaliação *ex-ante* pode ainda subsidiar o processo decisório, apontando a conveniência ou não de se realizar um determinado projeto (COTTA, 1998) a partir do momento em que “[...] situa o avaliado numa escala de capacidade, preparação ou conhecimento” (PARREIRA; GONÇALVES, 2015, p. 369). Adicionalmente, permite ordenar os projetos segundo sua eficiência para alcançar os objetivos perseguidos (COHEN; FRANCO, 2013).

• Avaliação *Ex-Post*

Essa modalidade de avaliação ocorre durante ou após a implementação do programa, com vistas a verificar os graus de eficiência e de eficácia com que tal programa está sendo (ou foi) implementado, bem como a sua efetividade em termos de resultados, impactos e efeitos⁵ (LIMA, 2011). A avaliação *ex-post* é utilizada como ferramenta de auxílio para os *policy sponsors* decidirem pela manutenção e/ou a reformulação do seu desenho original (COTTA, 1998).

Cohen e Franco (2013) ainda apresentam uma diferenciação na avaliação *ex-post*, a partir da dimensão temporal: a avaliação de processos ou concomitante (ocorre durante a realização do projeto) e a avaliação terminal (ocorre depois da conclusão do projeto). Para esses autores, também podem diferenciar-se de acordo com a ênfase na análise da eficiência operacional ou na do impacto (Figura 1).

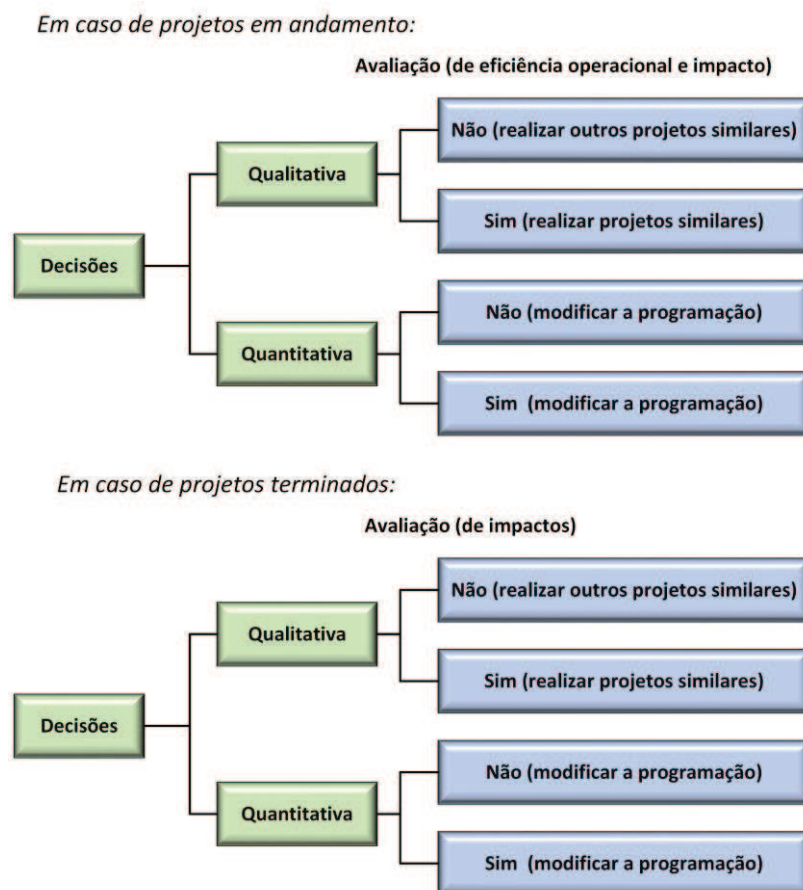


Figura 1 – Diagramas das decisões na avaliação *ex-post*.

Fonte: Cohen; Franco, 2013

⁵ Draibe (2001, p. 21) define resultados, no sentido estrito, como “os produtos do programa, previstos em suas metas e derivados do seu processo particular de produção”. Já os impactos são definidos pela autora como “as alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele provocadas”, enquanto os efeitos são entendidos como “outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual se realizou”.

I. Avaliação de processos. Determina em que medida os componentes de um projeto contribuem ou são incompatíveis com as finalidades previstas. (COHEN; FRANCO, 2013). Como é realizado durante a implementação, afeta a organização e suas respectivas operações. Não se trata de um balanço final, e sim uma avaliação periódica que procura detectar as dificuldades que ocorrem para serem corrigidas oportunamente, diminuindo os custos derivados da ineficiência. Por esse motivo, sua função central é medir a eficiência do projeto.

II. Avaliação de impacto. Determina em que medida o projeto alcança seus objetivos e quais são seus efeitos secundários sejam eles previstos e não previstos (COHEN; FRANCO, 2013).

Ambos os tipos de avaliação (processos e impacto) se distinguem, então, pelos tipos de problemas (as perguntas que respondem), as decisões que envolvem e os potenciais usuários de seus resultados (CONTRERAS, 1981).

b) quanto aos sujeitos que desenvolvem as avaliações

É possível distinguir quatro tipos de avaliação, considerando o agente que a realiza. Podem ser diferenciadas segundo a participação (interna) ou não (externa) do avaliador na equipe executora do projeto. Outra forma procura combinar os dois tipos de pessoas (mista) e a última é a que incorpora os beneficiários (participativa). (COHEN; FRANCO, 2013).

A opção por cada alternativa de avaliação envolve a análise de vantagens e desvantagens em decorrência dessa escolha. Quando a avaliação é realizada pela própria unidade gestora, constata-se que o nível de conflito é reduzido e que a quantidade de informação relevante disponível é maior e mais acessível. No entanto, pode haver perdas em decorrência da falta de objetividade e de interesses particulares. Por outro lado, quando a avaliação é feita de forma externa, por profissionais não vinculados à instituição, há um ganho significativo em termos de isenção, porém o acesso aos dados necessários à pesquisa se torna mais difícil e complexo (COTTA, 2008).

• Externas

Ocorrem quando são realizadas por pessoas que não integram o quadro da instituição gestora ou executora do programa (LIMA, 2011; COHEN; FRANCO, 2013). Supostamente esses avaliadores possuem uma maior experiência nesse tipo de atividades e, por esse motivo, acredita-se que poderão comparar os resultados obtidos com outros similares que tiveram a oportunidade de conhecer, podendo realizar comparações sobre a eficácia e eficiência de diferentes soluções aos problemas enfrentados. Por outro lado, afirma-se que as avaliações externas tenderiam a privilegiar mais o método da avaliação do o conhecimento substantivo

da área em que o projeto foi desenvolvido (COHEN; FRANCO, 2013). Dessa forma, as maiores vantagens do avaliador externo estariam em seu conhecimento acerca da metodologia de avaliação, sua independência e sua imparcialidade e seus pontos fracos, na área substantiva e nas especificidades do projeto.

- **Internas**

Ocorrem quando são realizadas pelos próprios gestores e implementadores do programa (LIMA, 2011; COHEN; FRANCO, 2013). Um dos aspectos positivos apontados é que elimina as fricções próprias da avaliação externa, ou seja, ao serem avaliados por uma pessoa estranha, os avaliados se colocam em posição defensiva, proporcionando informação parcial, bem como reações que pouco contribuem ao conhecimento substantivo e à melhoria dos procedimentos da execução dos projetos. Em contrapartida, esse tipo de avaliação proporcionaria menores garantias de objetividade uma vez que o julgador e o interessado estão na mesma organização. Nesse caso, os avaliadores teriam ideias pré-concebidas a respeito do projeto, estando menos capacitados para apreciar o projeto de forma independente e imparcial. Além disso, a avaliação interna não elimina o choque de interesse entre os diferentes atores. (COHEN; FRANCO, 2013).

- **Mistas**

Ocorrem quando combinam a avaliação externa com a interna, fazendo com que os avaliadores externos realizem seu trabalho em estreito contato e com a participação dos membros do projeto a ser avaliado (LIMA, 2011; COHEN; FRANCO, 2013). Desta maneira, pretende-se superar as dificuldades, ao mesmo tempo em que se preservam as vantagens de ambas as avaliações.

- **Participativas**

Ocorrem quando envolvem também os beneficiários do programa. Esse tipo de avaliação é utilizado particularmente em pequenos projetos, que procuram fixar as mudanças propostas criando condições para que seja gerada uma resposta endógena do grupo. Assim sendo, a avaliação participativa delinea uma estratégia diferente de abordagem dos projetos, fazendo com que sua adequada implementação dependa, em grande parte, da população afetada por ela. Na avaliação existem instâncias em que a participação comunitária se torna imprescindível, como ao estabelecer prioridades em projetos de múltiplos propósitos (quando estes forem competitivos ou indiferentes entre si) ou fixar as ponderações das dimensões operacionais que permitem alcançar objetivos qualitativos específicos (LIMA, 2011; COHEN; FRANCO, 2013).

c) quanto as suas funções ou a sua intenção

De acordo com as suas funções ou sua intenção, as avaliações podem ser classificadas como: somativa ou formativa (SCRIVEN, 1967). A ênfase em uma ou outra direção depende de opção de fundo político e dos objetivos desejados. Além disso, as duas podem coexistir, cada qual desempenhando sua função.

As funções da avaliação somativa e formativa estão relacionadas por esse autor com dois tipos de julgamentos: intrínseco – relativo ao conteúdo, materiais, currículos – e extrínseco – relativo aos efeitos do programa. Para assegurar maior imparcialidade no julgamento de um programa, a avaliação somativa deve ser efetuada por avaliador externo com a finalidade de fornecer maior credibilidade às informações sobre as vantagens de seu programa. A avaliação formativa, no entanto, deve ser realizada pelos próprios elaboradores do programa a fim de que possam procurar soluções alternativas para o aperfeiçoamento de seu trabalho.

• Avaliação Somativa

A avaliação é somativa, segundo Scriven (1967), quando fornece informações sobre o valor final de um programa – em termos de custos benefícios – para credenciar ou para selecionar. Essa avaliação se destina a situar o avaliado numa escala de capacidade, competências ou conhecimento, e decidir qual o seu mérito relativo (PARREIRA; GONÇALVES, 2015). De acordo com o critério temporal, também é chamada de avaliação *ex-post* uma vez que é realizada quando o programa já foi implantado, ou seja, é uma intervenção em funcionamento, para atingir objetivos propostos (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

A finalidade dessa avaliação é orientar a decisão quanto à pertinência de sua continuidade, com base no julgamento dos seus resultados, impactos e efeitos e quanto à escolha entre diferentes tratamentos de uma situação-problema, pautada na comparação entre o desempenho de programas alternativos (FARIA, 2007). Tendo como referência o estudo de eficácia e do julgamento do valor geral do programa proporcionado por essa avaliação, utiliza-se seu respectivo resultado como parâmetro para definir a alocação de recursos ou para a promoção de maior responsabilidade (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

Essa avaliação é largamente utilizada para cobrar, pedir contas, medir, fiscalizar, hierarquizar. Devido ao fato de possuir caráter burocrático e tecnocrático, é frequentemente utilizada por entidades governamentais interessadas em mensurar, comparar e classificar cursos e instituições, segundo indicadores objetivos de produtividade e eficiência. Desde que não seja a única e exclusiva orientação, a somativa é muito importante quando se faz

necessário conhecer as informações e saber em que pontos se encontram os processos de realização de produtos ou projetos determinados (SOBRINHO, 2003).

- **Avaliação Formativa**

A avaliação é formativa, segundo Scriven (1967), quando fornece informações para desenvolver e melhorar programas e produtos em parte ou em sua totalidade. Geralmente essa avaliação é adotada durante a implementação de um programa (avaliação intermediária) como meio de se adquirir mais conhecimento quanto a um processo de aprendizagem para o qual se deseja contribuir (HEDLER; TORRES; 2009).

Por ser aplicada durante o processo de implementação do programa com vistas a corrigir desvios de percurso e redirecionar as ações (FARIA, 2007), é um instrumento útil para que o avaliando identifique e conscientize o nível de desempenho em que se situa, e possa evoluir para um nível que lhe assegure uma avaliação final positiva (PARREIRA; GONÇALVES, 2015).

O propósito é o de apoiar e melhorar a gestão, a implementação e o desenvolvimento do programa. Os avaliadores, assim como os clientes, geralmente são internos, e, frequentemente, os gerentes do programa em questão (auto-avaliação). A objetividade das constatações geralmente não se coloca como preocupação central: mais ênfase é dada à aplicabilidade direta dos resultados. Devem lidar com questões operacionais de monitoramento dos eventos e, em certo grau, também com aspectos relacionados ao impacto (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

Essa avaliação também é conhecida como avaliação de processo ou de aperfeiçoamento. Isso é em decorrência de envolver testes ou avaliações de processo de programas em andamento com o objetivo de realizar modificações ou aperfeiçoamentos. Entre as atividades, pode-se incluir a análise das estratégias de gerenciamento, as interações dos envolvidos no programa, a avaliação dos recursos humanos, a pesquisa das atitudes em relação ao programa, e observações. Para alguns casos, a avaliação formativa é utilizada como uma pesquisa de campo, antes de sua implementação mais ampla. O avaliador geralmente trabalha em conjunto com os demais formuladores e administradores do programa que participam diretamente das decisões objetivando realizar as modificações necessárias (*JOIN COMMITTEE*, 1981).

A orientação formativa tem função instrumental e pró-ativa: o processo de elaboração de conhecimento e de crítica, que constitui a avaliação, também produz no interior de seu próprio desenvolvimento a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo mesmo de avaliação e de seus agentes, bem como projeta o que é necessário para

melhorar a instituição. Priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante (SOBRINHO, 2003, p. 66).

d) quanto ao objeto

Lima (2011) ainda distingue as avaliações quanto ao objeto em cinco classificações:

• **Avaliação Política da Política**

Consiste em emitir um julgamento em relação ao programa em sua própria concepção e desenho, enfocando sua pertinência face à realidade que pretende modificar, a coerência interna dos seus elementos constitutivos, bem como princípios de ordem política, econômica e sócio-cultural que o fundamentam, tendo como principal objetivo antecipar a potencialidade de sucesso ou fracasso de um determinado modelo de intervenção social.

• **Avaliação de Processo**

Julga em que medida o programa é implementado de acordo com as diretrizes preestabelecidas, qual a relação custo-benefício, qual a relação entre o produto gerado e as metas previstas e até que ponto os meios utilizados estão adequados aos fins propostos, tudo isso objetivando, fundamentalmente detectar os fatores que, ao longo da implementação, facilitam ou impedem que um dado programa cumpra os seus objetivos da melhor maneira possível.

• **Avaliação de Resultados ou Impactos**

Consiste em avaliar o grau e a qualidade do alcance dos objetivos do programa, ou seja, em que medida este provocou mudanças significativas e duradouras, previstas ou não, positivas ou negativas, na realidade objeto da intervenção

• **Avaliação Compreensiva**

Articula todos os aspectos enfocados nas modalidades anteriormente referidas de avaliações, além de levar em conta as variáveis contextuais, tendo, portanto, maior poder explicativo sobre as determinações dos êxitos ou fracassos de um determinado programa

• **Meta-avaliação**

Consiste na avaliação da própria avaliação, visando ao refinamento da pesquisa avaliativa em termos de sua validade, credibilidade e relevância.

2.2.5. Avaliação Educacional – Conceituação e Definições

A avaliação educacional, como atividade científica, somente surge na década de 1940, com os trabalhos de Ralph W. Tyler, e desenvolvem-se no período de 1960 a partir das

contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros (VIANNA, 2014).

Para Vianna (2014), a avaliação educacional evoluiu nos últimos anos e passou de uma microavaliação para uma macroavaliação, englobando um conjunto de práticas educacionais, decorrentes de fatores que possivelmente contribuíram para essa modificação: (a) a tomada de consciência de alguns educadores relativamente a problemas educacionais prioritários sobre os quais pouco ou nada se sabe, por deficiência de informações, que poderiam ser superados por meio de pesquisas e da avaliação educacional; (b) a insatisfação dos educadores quanto a currículos, programas, práticas de ensino e material didático, impostos ao contexto educacional sem maiores estudos sobre as peculiaridades do meio e da população que sofre os seus efeitos; (c) a reserva de muitos educadores e administradores quanto à qualidade do ensino em seus diferentes níveis; (d) a aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem que estudos de avaliação de custos e benefícios comprovem a sua influência na promoção da eficiência do processo instrucional. Sendo assim, devido aos fatores anteriormente expostos:

A avaliação, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa. Inicialmente, todo o seu enfoque centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional. (VIANNA, 2014, p. 74).

A avaliação, em muitos dos seus aspectos, ainda apresenta deficiências (STUFFLEBEAM et al., 1971 apud VIANNA, 2014) como: a) A ausência de uma teoria perfeitamente estruturada que possa representar uma concordância entre os educadores; b) A inexistência de uma tipologia de informações fundamentais para o processo decisório; c) A escassez de instrumentos e planejamentos adequados para a avaliação dos diversos fenômenos educacionais; d) A falta de um sistema que possibilite a organização, o processamento e o relatório de informações necessárias à avaliação; e e) A insuficiência de elementos qualificados para a realização das complexas atividades que o processo de avaliação exige.

Os modelos teóricos mais representativos para a solução dos problemas de avaliação educacional variam entre si e são apresentados no Quadro 6.

Autores	Obras
ALKIN, M. C. (1969)	<i>Evaluation theory development. Education Comment, 2, 1.</i>
CRONBACH, L. J. (1963)	<i>Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64.</i>
HAMMOND, D. L. (1967.)	<i>Evaluation at the local level. Tuckson, Arizona. EPIC Evaluation Center.</i>
METFESSEL, N. S. e MICHAEL, W. B. (1967)	<i>A paradigma involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. Educational and Psychological Measurement, 27.</i>
PROVUS, M. M. (1971)	<i>Discrepancy evaluation. Berkeley, California. Mc Cutcham Publishers.</i>
SCRIVEN, M.(1967)	<i>The methodology of evaluation, in Stake, R. E. (Bd.) – Curriculum evaluation. AERA monograph series on evaluation n9 1.Chicago, Rand McNally.</i>
STAKE, R.E. (1967)	<i>The countenance of educational evaluation. Teacher College Record, 68.</i>
STUFFLEBEAM. D.L et al. (1971)	<i>Educational Evaluation and decision making. Itasca, Illinois, F.E. Peacock.</i>
TYLER, R. W. (1942)	<i>General statement on evaluation. Journal of Educational Research,35.</i>

Quadro 6 – Modelos teóricos utilizados para avaliação educacional.

Fonte: Adaptado de Vianna, 2014.

A Tyler (1942) coube a difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos. Essa definição desfruta de grande aceitação nos meios-educacionais e, com pequenas variações, foi incorporada a alguns modelos teóricos, como, por exemplo, o de Hammond (1967) e o de Metfessel e Michael (1967).

Stake (1967) caracteriza a avaliação como descrição e julgamento de programas educacionais por meio de variáveis antecedentes, intermediárias (*transactions*) e resultantes. Já Scriven (1967) concebe a avaliação como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional.

Enquanto Tyler (1942) se concentra na problemática da convergência entre desempenhos e objetivos instrucionais, Provus (1971) apresenta a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões.

Stufflebeam et al. (1971), por meio da análise da tríade – entrada (*input*), processo e produto (*output*) –, visa a obter informações que permitam a tomada de decisões pelos administradores. Stufflebeam et al. (1971) desenvolveram um modelo centralizado na ideia de que a avaliação deve permitir aos administradores a tomada de decisões e, coerentemente, definiram avaliação como o processo de identificar e coletar informações que permitam

decidir entre várias alternativas. Na definição desses autores está implícito o julgamento de valor, pois avaliar é julgar o valor de uma ou de outra alternativa, optando pela melhor.

Segundo Sobrinho (2003), a avaliação faz parte dos contextos humanos, impregnados de ideologias e valores e, conseqüentemente, de jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. Para esse autor, a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social, produzindo efeitos públicos relevantes para a sociedade. House confirma isso dizendo que a avaliação é “uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (HOUSE, 1992, p. 52).

O reconhecimento do caráter político da avaliação está presente na definição de Stufflebeam: “[...] a avaliação é o processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas” (STUFFEBEAM, 1971, p. 129). Por isso, sendo a avaliação a base para tomadas de posição e de decisão de diferentes tipos, constata-se a relevância social não somente por meio da larga utilização da avaliação, mas também pelos papéis que ela exerce e pelos efeitos produzidos sobre a vida das pessoas (SOBRINHO, 2003).

Belloni (1999) define avaliação a partir do entendimento de que educação tem papel ativo e significativo na transformação social: “[...] considera-se avaliação como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade⁶ da instituição” (BELLONI, 1999, p. 39). Por esse motivo, para não se tornar um mero instrumento de coleta de dados, o sistema avaliativo deve ser provocador de ações de melhoria. Nesse sentido, Depresbiteris (2001) apresenta três propósitos centrais que devem orientar uma avaliação: fornecer resultados que auxiliem a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos e proporcionar informações para a melhoria da própria avaliação – a denominada meta-avaliação.

Depresbiteris (2001) ainda destaca que os objetivos da avaliação seriam: a) alimentar a reflexão de cada instituição sobre os processos e produtos de seu projeto pedagógico e de sua gestão educativa; b) incentivar uma cultura avaliativa nos sistemas educativos, nas instituições e nos próprios sistemas de avaliação; e c) fomentar a reflexão e revisão das políticas educacionais, pela possibilidade de análise dos desempenhos dos diversos sistemas educativos do país.

⁶ Definição de qualidade: conceito complexo e controverso, qualidade é aqui considerada simplesmente como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos e externos, tendo como parâmetros a eficiência, eficácia e efetividade social (BELLONI, 1999, p. 39).

2.2.6. Avaliação Educacional – Efeitos da Nova Gestão Pública

A partir dos anos 1980, o Brasil passa por momentos de intensa mobilização político-social e um processo de reorganização institucional. Ocorre o fortalecimento da cultura democrática bem como o enfoque na cidadania e na participação da sociedade civil na gestão pública. O papel do administrador público torna-se alinhar a capacidade política para tratar das relações Estado-sociedade com a capacidade técnica para definir prioridades e gerir de forma estratégica (KEINERT, 1994).

A grave crise mundial e o esgotamento do modelo militar brasileiro nos anos 1980 trouxeram à tona com maior visibilidade o assunto da avaliação da educação superior como instrumento básico para orientar a distribuição dos recursos públicos e a imposição da racionalidade da eficiência (SOBRINHO, 2003).

As discussões a respeito da avaliação se estabeleciam de acordo com essas posições, ou seja, a avaliação das universidades deveria ajudar a resgatar a credibilidade das instâncias do poder e ser uma prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados ou, por outro lado, surgir como “[...] uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização” (BELLONI et al., 1999, p. 3).

É a década de 1990 que pode ser chamada apropriadamente de a “década da avaliação” entre nós. A importância da avaliação como estratégia de monitoramento das reformas empreendidas pelo governo que assumiu em 1995 aumentou consideravelmente e se tornou realidade com enorme peso nas reformas levadas a cabo nos últimos anos, como se pode perceber nas palavras da presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais” (CASTRO, 1998). A avaliação é assumidamente uma estratégia de imposição e preservação do poder.

A Reforma Gerencial da Administrativa Pública, ocorrida a partir de 1995, buscou superar as disfunções e problemas da administração pública burocrática, ainda permeada por práticas clientelistas ou patrimonialistas, por uma administração pública gerencial, que utiliza os princípios da Nova Gestão Pública (*New Public Management*). Esse modelo administrativo surgiu como uma resposta à crise financeira do Estado, adotando estratégias para a redução de custos – política do Estado Mínimo – de forma a tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabem ao Estado (PEREIRA, 1996). Na visão de Pereira (1996), o

modelo burocrático vigente anteriormente era centrado no controle *a priori* dos processos e não havia qualquer preocupação com questões relacionadas à qualidade e eficácia. Por outro lado, a ênfase da nova administração pública era ser mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados.

Essa reestruturação do Estado pressupunha a atuação na solução de quatro aspectos básicos: a delimitação de sua abrangência institucional e os respectivos processos de redução do tamanho do Estado; a delimitação do seu papel de regulador e os processos de desregulamentação envolvidos; o aumento da governança; e o aumento da governabilidade (PEREIRA, 1998). Com isso, o Estado reformado passa a adotar o modelo gerencial de administração, semelhante ao empregado no setor privado. Dessa forma, ao deixar algumas atividades de produção de bens e serviços para o mercado, o Estado assume o papel de regulador e avaliador, com base em parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade.

Nesse contexto, o lugar da educação superior ficou bem definido. O Estado adquire uma nova função na educação: a do Estado regulador e avaliador que define as orientações gerais e as metas a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para controlar o alcance dos resultados almejados (BARROSO, 2005). Portanto, a necessidade de mecanismos de regulação e de avaliação ocorreu a partir do momento em que a educação superior foi considerada um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser ofertada por organizações sociais, também denominadas públicas não estatais (MAUÉS, 2007). Sendo assim, o poder público ficou responsável pela definição dos objetivos e pela avaliação dos resultados, observando os parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade estabelecidos, em geral, pelas exigências do mercado.

A avaliação ganha um papel central nas políticas educacionais em curso no Brasil, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização (SOUSA, 2003). Observa-se que atualmente o professor não é visto apenas por sua tarefa de difundir conhecimento, mas sim como um sujeito que gerencia o processo de aprendizagem (SILVA; COSTA, 2014). Por conseguinte, é necessário avaliar se a formação dos docentes e as estratégias adotadas pelas instituições de ensino estão adequadas à qualidade esperada.

Sabe-se que o conhecimento é um dos fatores que contribui para o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Com isso, a formação de pessoal capacitado com alto nível para absorver, gerar e utilizar conhecimento entra na agenda de governo como um dos pilares importantes para a mudança do *status quo*. Cabe ressaltar que a formação de professores e pesquisadores ocorre, principalmente, nos programas e cursos de pós-graduação (MORITZ et al., 2011).

Nos últimos anos, a atividade de avaliação vem se aperfeiçoando para orientar a evolução de toda a pós-graduação e de cada curso em particular, antepondo-lhes metas e desafios que têm resultado em consistentes e continuados avanços na formação de recursos humanos altamente qualificados, na ciência, na tecnologia e na inovação no país. Adicionalmente, a avaliação se consolidou como uma atividade fundamental para a garantia e manutenção da qualidade da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil e como instrumento fundamental para indução e expansão do SNPG.

2.2.7. Avaliação de Sistemas Educacionais

A avaliação da educação superior tem como objetivos básicos: o autoconhecimento e a tomada de decisão com a finalidade de aperfeiçoar seu funcionamento e seus resultados. Por esse motivo, configura-se em “uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema como um todo, pois interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro” (BELLONI, 2000, p.8).

A referida autora destaca ainda que avaliação da educação superior abrange duas modalidades: a avaliação institucional e a avaliação do sistema. Estas duas modalidades são norteadas pelos mesmos objetivos e características, mas desenvolvem-se de forma distinta operacionalmente, porque têm objetos de avaliação diferenciados.

A avaliação institucional é aquela voltada para a instituição de ensino superior e é por ela conduzida. Por isso, o objeto avaliado é a instituição em sua individualidade, centrada nos processos e resultados das ações da instituição, tomando em consideração o contexto sócio-histórico e as políticas públicas, em especial a política educacional, nos quais está inserida. Esta modalidade de avaliação leva a decisões essencialmente internas à instituição, seus agentes, seus processos, sua estruturação (BELLONI, 2000). Adicionalmente, ao explicitar seus objetivos, finalidades, princípios, modalidades e características, a instituição de ensino pode compreender melhor como e porque a avaliação pode constituir-se em uma estratégia institucionalizada para promover uma relação efetiva com a realidade social baseada no compromisso com a reconstrução e com a transformação social (BELLONI, 1999).

Já a avaliação do sistema é aquela voltada para o sistema de educação superior, portanto envolvendo todas as instituições integrantes. Agrega o conjunto de instituições e a gestão do sistema, buscando identificar seus acertos e sucessos, suas mazelas e dificuldades. Além disso, reconhece que os resultados desta avaliação levam a decisões acerca de cada instituição e do conjunto do sistema (BELLONI, 2000).

Os sistemas nacionais de avaliação possuem a característica de esclarecer os diversos setores da sociedade sobre as tendências e necessidades da educação. Segundo Depresbiteris (2001), eles “[...] foram criados para estimular a assunção de responsabilidades e a visibilidade que devem ter os sistemas educativos na informação de diversos atores, em nível individual, institucional, governamental e no conjunto da sociedade” (DEPRESBITERIS, 2001, p. 138).

Depresbiteris (2001) afirma que a avaliação educacional tem grande poder devido ao papel que desempenha no julgamento de valor dos programas e sistemas. Isso ocorre porque a avaliação tem a capacidade para transformar, justificar ou até desacreditar aquilo que avalia. Para o caso específico de sistemas educacionais, essa autora propõe dois fatores que se destacam na influência a avaliação, dentre outros: de um lado, a autonomia da instituição de ensino e de outro, a responsabilidade do Estado. Nesse caso, o Estado em nenhum momento pode restringir a autonomia da instituição de ensino, mas é necessário que ele se responsabilize pela qualidade dos sistemas educativos, tanto na esfera pública quanto na iniciativa privada.

Nessa linha, Durham (1990) esclarece como os processos avaliativos podem atender a essa dupla necessidade. Para o Estado, o sistema de avaliação fornece subsídios no sentido de orientar os financiamentos e auxiliar na canalização das pressões que este recebe da sociedade, incluindo não só a demanda por ampliação do acesso ao ensino superior como a de colaboração mais estreita com o setor produtivo. Para as universidades, os resultados da avaliação podem evitar que estas, incapazes de atenderem a essas pressões, deixem de tomar as decisões necessárias e se tornem obsoletas, sem condições de obter os financiamentos de que necessitam e ainda evitar o contrário, isto é, que passem a atender todas as pressões imediatistas, prejudicando suas funções de desenvolvimento de pesquisas e, ao mesmo tempo, afetando sua autonomia de investigação que é fundamental para preservar seu papel crítico e inovador.

Schwartzman (1990) elabora algumas proposições que elegem a introdução de práticas regulares de avaliação como um elemento indispensável nos movimentos de transformações e reformas do ensino superior no Brasil.

1^a) Os sistemas avaliativos não constituem uma forma de achar a solução para os problemas, e sim de escolher com que tipos de problemas se deseja conviver: “se com os de um sistema educacional predominantemente estagnado e sem rumo, com as notáveis exceções de sempre, ou com os de um sistema educacional dinâmico, vivo e contraditório, em busca de seus caminhos.” (SCHWARTZMAN, 1990, p. 15);

2ª) Os sistemas avaliativos devem levar em consideração a pluralidade de objetivos e interesses existentes no âmbito da instituição de ensino superior, permitindo que cada qual possa ser avaliado em termos daquilo que se propõe:

Uma parte importante e essencial deste processo de avaliação é a discussão e a identificação das diferentes orientações, propósitos e objetivos das diversas instituições, setores e grupos que fazem parte deste complexo bolo de noiva⁷ que é nosso sistema de ensino superior. [...] Um sistema universitário moderno deve ter lugar para a pesquisa científica, para a formação de professores de nível médio, para a formação de médicos de alto nível, para cursos técnicos especializados e de curta duração, para a assistência técnica às empresas, para o ensino das artes e para o questionamento crítico da sociedade pelo trabalho independente de seus professores e alunos. Cada uma destas atividades deve ser capaz de se sustentar em suas próprias pernas e de disputar com as demais o seu espaço (SCHWARTZMAN, 1990, p. 15)

3ª) Há a necessidade da comunidade acadêmica identificar o acervo de competência e experiência acumulado para melhor administrar as mudanças e pressões decorrentes do processo avaliativo:

O sistema educacional brasileiro, particularmente seu setor público, será objeto de avaliações sucessivas pelos governos, pela opinião pública e pela sociedade nos próximos anos [...] Na medida em que a comunidade universitária tiver uma avaliação clara de si mesma, do que vale, do que necessita e do que pode ou não fazer, terá melhores condições de conduzir ou pelo menos administrar as mudanças e pressões externas que inevitavelmente crescerão, ao invés de sofrer simplesmente suas consequências. (SCHWARTZMAN, 1990, p. 16).

Para Schwartzman (1990), o único instrumento que garante a preservação do acervo de competência e experiência acumuladas nas instituições acadêmicas, bem como sua respectiva ampliação é o sistema de avaliação *peer review*, também denominado de revisão por pares⁸. Esse autor entende que o referido sistema não é perfeito, podendo ser abarcado por oligarquias ou corporações de interesse, trabalhando eventualmente com grandes margens de erro. No entanto, não existem outros mecanismos adequados que os substituam e, além disso, os sistemas de revisão por pares já se encontram consolidados nas principais instituições de fomento à pesquisa científica.

4ª) Adicionalmente, o sistema de avaliação deve considerar a natureza diversificada e “achatada” das instituições educacionais. Por diversificação, Schwartzman (1990) entende que nem todos podem ou devem ser medidos pelos mesmos critérios. Ao avaliar, deve-se evitar que instituições dedicadas à formação profissional sejam comparadas com outras dedicadas à pesquisa básica, ou uma terceira orientada para a formação do magistério. Por esse motivo, dentro de sua vocação, possibilidades e área de competência, “cada unidade de

⁷ Segundo Schawartzman (1992), o sistema brasileiro de ensino superior, ao invés de convergir para um modelo único como pretendiam os reformadores de 1968, passou a se constituir como um conjunto de camadas superpostas, cada uma delas oriunda de um momento determinado no tempo, e que coexistem como estratos de um bolo de noiva. São estes estratos que hoje disputam o caminho que a universidade brasileira deve seguir, e os próprios critérios de sua avaliação.

⁸ Esse sistema de revisão por pares é distinto da denominada auto avaliação.

ensino, pesquisa e extensão do ensino superior brasileiro deve ser um centro de excelência, e por este parâmetro deve ser avaliada” (SCHWARTZMAN, 1990, p. 17). O "achatamento" significa que são nas bases das instituições – departamentos, institutos e faculdades – os locais onde se desenvolvem suas atividades finalísticas e onde se concentra sua competência. Dessa forma, este núcleo deve participar de forma ativa dos processos de avaliação, como sujeito e como objeto.

Ante o exposto, a avaliação é um dos instrumentos necessários para auxiliar na execução das políticas educacionais. Com o objetivo de proporcionar os resultados esperados, essa ferramenta não deve se restringir às questões técnico-burocráticas e precisa ser melhor compreendida pelas instituições envolvidas na política do ensino (universidades, órgãos do executivo e do legislativo e sociedade). Assim como existem diversos problemas, funções, interesses e demandas, dentre outros, no ensino superior no seu conjunto, é essencial prever um sistema de avaliação igualmente flexível e multifacetado para viabilizar a implantação de uma política educacional que consiga propiciar qualidade na formação de profissionais e, conseqüentemente, trazer benefícios para o mercado e para a sociedade.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa é um processo de investigação sistemática e metódica que trata de um problema, com o objetivo de sintetizar ou revisar o conhecimento existente; gerar novo conhecimento; fornecer soluções ou explicar o problema; esclarecer uma situação existente ou novo fenômeno; bem como construir novos procedimentos. A pesquisa é diferenciada pela estratégia e pelos métodos adotados. O método distingue-se da metodologia, sendo esta a forma de conduzir toda pesquisa, desde a teoria até a coleta, processamento e análise de dados. Os métodos consistem na forma de coletar e analisar os dados, fazendo, assim, parte da metodologia (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Para essa pesquisa, decidiu-se adotar o método qualitativo em razão da natureza da pesquisa e do problema que se propôs analisar. Esse método, que é mais subjetivo que o quantitativo, envolve a análise e reflexão sobre percepções, visões e teorias, para o entendimento de fatos e atividades sociais e humanas (COLLIS; HUSSEY, 2005). Serão utilizados os instrumentos necessários e pertinentes para identificar, analisar e compreender as implicações do processo de avaliação da CAPES no cotidiano de programas de pós-graduação em Administração Pública.

Em um projeto qualitativo, o investigador vai descrever um problema de pesquisa que pode ser mais bem entendido explorando-se um conceito ou fenômeno (CRESWELL, 2010). Segundo Morse (1991):

As características de um problema de pesquisa qualitativa são: (a) o conceito é “imaturo” devido a uma evidente falta de teoria e pesquisa prévia; (b) a uma noção de que a teoria disponível pode ser imprecisa, inadequada, incorreta ou tendenciosa; (c) à existência de uma necessidade de explorar e descrever os fenômenos e de desenvolver uma teoria; ou (d) ao fato de a natureza do fenômeno poder não ser adequada às medidas quantitativas (MORSE, 1991, p. 120).

Um dos critérios adotados para delimitar essa pesquisa foi a opção por estudar a área de Administração Pública. Esta escolha se deu em virtude da relevância desta investigação para a própria área de origem do atual curso de mestrado do pesquisador. Adicionalmente, houve um considerável crescimento do número de cursos em Administração Pública, sobretudo os de Mestrado Profissional, considerando o período entre a Avaliação Trienal de 2010 e a Avaliação Quadrienal de 2017. Além disso, a delimitação de uma área de conhecimento a ser investigada foi necessária, para viabilizar a pesquisa dentro do período estipulado para um curso de mestrado.

Fez-se a opção por trabalhar com a triangulação de técnicas, envolvendo a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica (envolvendo questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados primários em campo). O estudo partiu de uma revisão bibliográfica sobre a avaliação de programas de pós-graduação e a formação da área de conhecimento em Administração Pública. Em um segundo momento, foi realizada uma revisão dos documentos relacionados à pós-graduação, publicados pela CAPES e pelos programas avaliados. Em seguida, foram aplicados os questionários e as entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelos programas de pós-graduação em estudo. A Figura 2 apresenta a metodologia empregada nessa pesquisa:

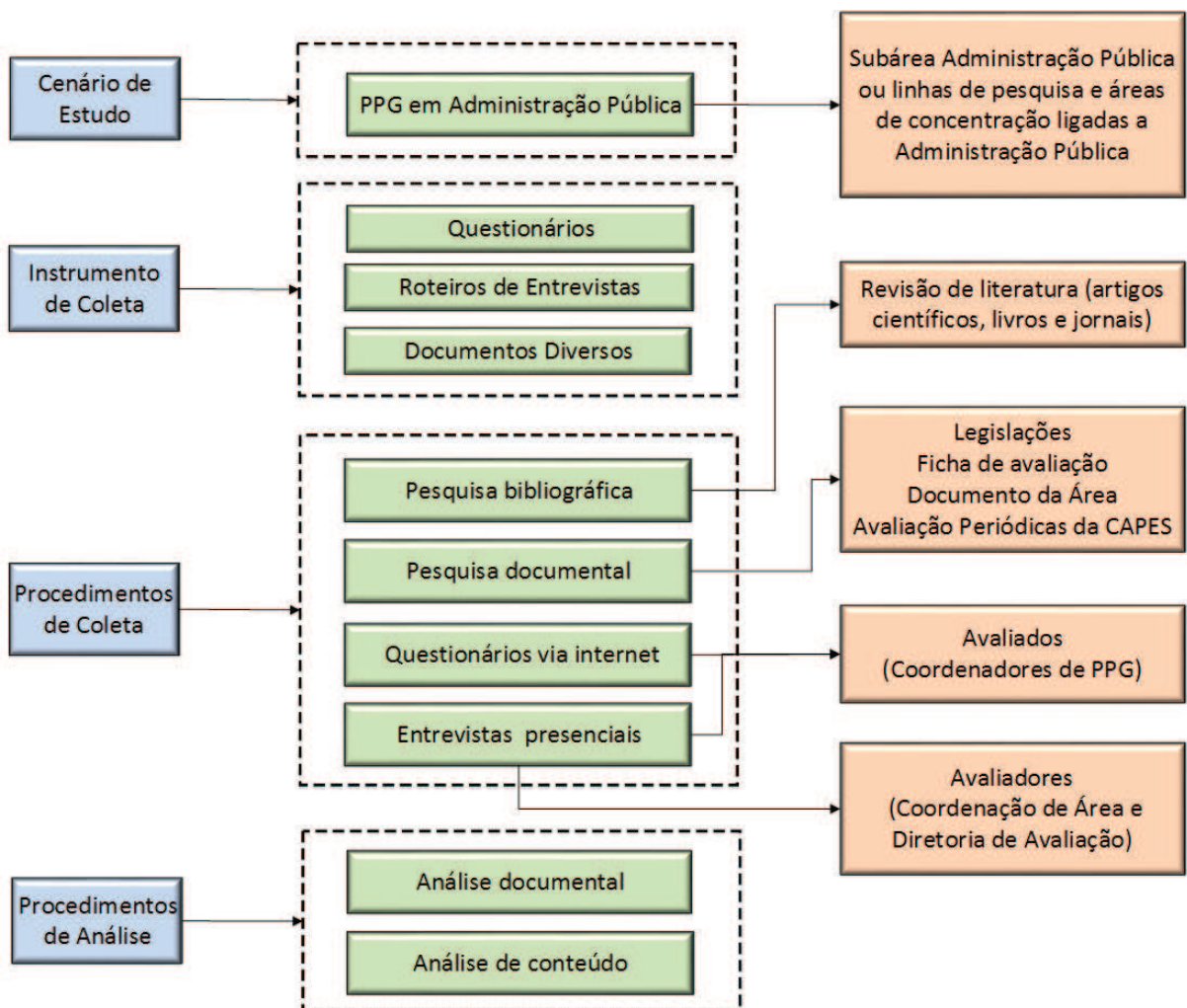


Figura 2 – Metodologia empregada na pesquisa
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa pesquisa foi realizada de acordo com a seguinte divisão: a) análise do histórico da pós-graduação e sua relação com o atual processo de pós-graduação; b) análise do processo de avaliação realizado pela CAPES; c) compreensão dos Coordenadores de PPG e Consultores *ad hoc* das IES sobre a avaliação da pós-graduação; d) posicionamento da

Coordenação de Área e da Diretoria de Avaliação da CAPES (DAV). Portanto, a pesquisa foi realizada em dois locais distintos: no ambiente do avaliador e no ambiente dos avaliados.

3.1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (constituído principalmente por livros, artigos científicos, jornais e revistas) e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2007). Por isso, a pesquisa bibliográfica é uma estratégia necessária para a condução de qualquer pesquisa científica (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Segundo Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao investigador a cobertura de um conjunto de fenômenos muito mais amplo do que conseguiria pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço, sendo também indispensável nos estudos históricos – em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica “[...] oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971 apud MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 32) e tem por objetivo permitir ao pesquisador “[...] o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO apud MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 230).

Dessa forma, em um primeiro momento, os esforços se concentraram em buscar esclarecimentos sobre o tema central da pesquisa e os questionamentos apresentados no trabalho a partir de fontes secundárias, tais como publicações acadêmicas (eletrônicas ou em meio físico). Além disso, destaca-se que a pesquisa bibliográfica foi utilizada durante toda a produção textual desse trabalho, na busca da constante fundamentação teórica que sustente cada assunto abordado no texto, permitindo conhecer as generalidades e especificidades do tema dessa dissertação.

3.2. Pesquisa Documental

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2007). Para fins de pesquisa científica “são considerados não apenas os escritos

utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 14). Além disso, “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para fins específicos” (FLICK, 2008, p. 234).

Gil (2008) enumera quatro vantagens que justificam a utilização de fontes documentais para o pesquisador:

- **Possibilita o conhecimento do passado.** Os dados documentais, por terem sido elaborados no período em que se pretende estudar, configuram nos instrumentos mais adequados para proporcionar o estudo de fatos do passado uma vez que são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade;
- **Possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural.** Para captar os processos de mudança de estruturas e formas de relacionamento social não basta observar as pessoas ou interroga-las acerca do seu comportamento, é necessária a utilização de fontes documentais;
- **Permite a obtenção de dados com menor custo.** A pesquisa é elaborada a partir de dados pré-existentes (a grande maioria está publicada em sites), não havendo necessidade de obtenção de financiamentos para elaboração de instrumentos padronizados para a coleta de dados ou custos com pessoal qualificado para sua obtenção; e
- **Favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.** É reconhecidamente difícil a obtenção de dados diretamente das pessoas envolvidas uma vez que muitos se negam a responder sobre assuntos cuja resposta possa ser entendida como manifestação de comportamento anti-social ou ainda respondem de maneira inadequada, causando um viés na pesquisa.

Para a seleção dos documentos dessa pesquisa foram utilizados os critérios de sugeridos por Scott (1990):

- **Autenticidade:** o documento deve ser genuíno e de origem inquestionável;
- **Credibilidade:** o documento não pode conter erros ou distorções;
- **Representatividade:** o documento deve ser típico de seu tipo, e, se não for, deve ser conhecida a extensão dessa não-tipicidade; e
- **Significação:** o documento deve claro e compreensível.

A partir disso, tendo como objetivo compreensão do fenômeno da avaliação de PPG, decidiu-se por pesquisar documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela CAPES (legislação pertinente, documentos de área de avaliação, relatórios de avaliações periódicas, planilhas comparativas de avaliação periódica).

3.3. Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo é “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procurara uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 188).

Essa pesquisa consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na busca pelas informações presumidamente relevantes (coleta de dados) para uma posterior análise (MARCONI; LAKATOS, 2007).

3.3.1. Entrevista

A entrevista é um “procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 197). Trata-se, pois, de uma técnica de pesquisa científica em que o investigador, por meio de uma conversação efetuada face a face com o investigado, de maneira metódica, formula questões com a finalidade de obtenção dos dados que interessam à investigação. Nesse sentido, a entrevista é uma forma de interação social que se fundamenta em um diálogo assimétrico, onde uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008).

Segundo Gil (2008), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, servindo não apenas para coletar dados, mas também para diagnóstico e orientação:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretende fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas procedentes (SELLTIZ et al., 1974 apud GIL, 2008, p. 273).

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, combinando questões abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2009). Para tanto, foram elaborados três roteiros (Apêndices A, B e C) tendo como eixo condutor a obtenção das

visões que os participantes da pesquisa possuem acerca da lógica da avaliação da pós-graduação da CAPES, bem como a implicação deste modelo de avaliação para as práticas de trabalho e pesquisa. As perguntas desses roteiros foram divididas em blocos conforme apresentado no Quadro 7. Antes da realização de cada entrevista, todos os voluntários leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) apresentando um breve resumo dos objetivos dessa pesquisa bem como a garantia de que não teriam seus nomes divulgados.

Características do Sistema de Avaliação	Indução de mudanças a partir da avaliação	Alterações geradas na estrutura do programa em função da avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Transparência e visibilidade • Contribuição para o aprimoramento • Vantagens e desvantagens do modelo de avaliação • Avaliação da produção científica • Aderência dos critérios de avaliação aos avanços no desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção científica • Demanda de discentes • Alterações no corpo docente • Captação de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta do programa • Programa • Corpo docente • Corpo discente • Infraestrutura • Investimentos internos • Recursos externos

Quadro 7 – Blocos de perguntas utilizados para as entrevistas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Escolheu-se entrevistar os Coordenadores de PPG em Administração Pública, seguindo-se o roteiro do Apêndice A. Além de possuírem um currículo destacado pela produção científica e atividades dentro do programa, esses docentes são os principais responsáveis pelo plano de ação estratégica estabelecendo metas de aprimoramento e de gestão do programa ao qual está vinculado. Logo:

O coordenador é aquele que faz mediações entre os professores, dos orientadores com os orientados, do Programa com a pró-reitoria e do Programa com a CAPES. [...] Ele é uma espécie de gerente, cuja principal função é zelar internamente pelas normas, pelo Regimento do Programa e, em termos amplos, pelo cumprimento das determinações normativas e estatutárias da universidade, além do cumprimento das exigências advindas da CAPES. [...] Ele precisa continuar cuidando da sua vida de professor, de pesquisador, bem como do seu engajamento no/com o seu grupo de pesquisa e, cumulativamente, responsabilizar-se pela vida administrativa e gerencial do Programa (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009, p. 76-77 e 81).

Adicionalmente, no decorrer da busca pelos participantes da entrevista, foram identificados alguns docentes que atuaram como Consultores *ad hoc* no processo de avaliação *in loco* da CAPES (foi utilizado o mesmo roteiro do Apêndice A). Decidiu-se acrescentar esses docentes uma vez que a experiência em avaliar os PPG traz novas evidências relevantes para essa pesquisa. Por fim, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela avaliação. Para tanto, empregaram-se os roteiros dos Apêndices B e C para as entrevistas com a Coordenadora de Área e com a Diretora de Avaliação, respectivamente.

Foram realizadas 5 (cinco) entrevistas com Coordenadores de PPG, 2 (duas) com Consultores *ad hoc*, uma com a Coordenadora de Área (CAPES) e outra com a Diretora de Avaliação (CAPES). O Quadro 8 apresenta o código utilizado para representar esse grupo de investigados.

Entrevistados	Código Utilizado
Coordenador de PPG 1	Participante 1
Coordenador de PPG 2	Participante 2
Coordenador de PPG 3	Participante 3
Coordenador de PPG 4	Participante 4
Coordenador de PPG 5	Participante 5
Consultor <i>ad hoc</i> 1	Participante 13
Consultor <i>ad hoc</i> 2	Participante 14
Coordenadora de Área (CAPES)	CA
Diretora de Avaliação (CAPES)	DA

Quadro 8 – Código utilizado para referenciar os entrevistados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Procurou-se assegurar que os pressupostos da pesquisa fossem cobertos com as perguntas e, por esse motivo, estas foram divididas em cinco categorias que correspondem aos quesitos utilizados no sistema de avaliação da CAPES:

- Proposta do Programa;
- Corpo Docente;
- Corpo Discente, Teses e Dissertações;
- Produção Intelectual; e
- Inserção Social.

Além disso, devidamente informados e com a anuência do entrevistado, utilizou-se um gravador digital como ferramenta para o registo integral da conversação. Todas as entrevistas foram transcritas (procedimento de degravação), tabuladas e categorizadas pelo pesquisador para viabilizar a análise do seu respectivo conteúdo.

Para cada entrevista foram seguidas algumas recomendações propostas por Minayo (2009) e que se encontram esquematizadas no Quadro 9.

Tópico	Descrição
Apresentação	Apresentaram-se as credenciais do entrevistador e suas respectivas informações (instituição ao qual o pesquisador está vinculado, orientador, tema do projeto de pesquisa).
Menção do interesse da pesquisa	Discorreu-se resumidamente sobre o objeto da pesquisa e ainda reforçou-se que seu depoimento pode contribuir direta ou indiretamente para a pesquisa como um todo, para a comunidade e para o próprio entrevistado.
Explicação dos motivos da pesquisa	Realizou-se um esclarecimento em linguagem de senso comum sobre os motivos dessa pesquisa.
Justificativa da escolha do entrevistado	Demonstrou-se em que ponto e por que foi selecionado para a conversa.
Garantia do anonimato e sigilo	Assegurou-se ao informante que não teria seus dados pessoais divulgados.
Conversa inicial	Também denominado por alguns autores de “aquecimento”. Visa criar um clima o mais descontraído possível para que o entrevistado se sinta à vontade e possa contribuir de maneira mais fluida.

Quadro 9 – Considerações práticas para a realização de uma entrevista.

Fonte: Minayo, 2009. Adaptado pelo autor.

3.3.2. Questionário

Gil (2008) define questionário como sendo uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O referido autor acrescenta que a construção de um questionário consiste essencialmente na tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas. Nesse sentido, as respostas aos questionamentos constituem em dados relevantes para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram elencadas durante o planejamento da pesquisa.

A construção de um questionário é um procedimento técnico e na elaboração são exigidos certos cuidados, tais como: “[...] construção de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (GIL, 2008, p. 121).

Em relação à forma, as questões podem ser classificadas em três tipos (GIL, 2008): abertas, possibilita uma ampla liberdade para as respostas; fechadas, na qual o respondente

escolhe uma alternativa dentre as que são apresentadas em uma lista; dependentes, quando a resposta à questão é dependente em relação à outra. Nas questões abertas, nem sempre as respostas oferecidas são relevantes ou aproveitadas na pesquisa, além de proporcionar dificuldades para sua tabulação e análise. No caso das questões fechadas, a uniformidades das respostas permite uma facilidade no seu processamento, mas envolvem o risco de não serem incluídas todas as alternativas relevantes. Por esse motivo, é recomendável a realização de aplicação de um pré-teste antes da construção definitiva das alternativas. Esse procedimento também auxilia na adequação do texto das questões ao universo discursivo dos respondentes.

No presente trabalho, optou-se pela aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas, utilizando o mesmo roteiro das entrevistas para os Coordenadores de PPG (Apêndice A). Para facilitar o preenchimento das respostas por parte dos investigados e viabilizar um procedimento ágil para a análise de conteúdo, foi utilizada a ferramenta de formulários do Google chamada *Google Forms*⁹. Esse aplicativo permite a criação de um formulário contemplando todas as questões, o seu respectivo envio para uma lista de e-mails, o controle de recebimento de respostas e gera um resumo automático em formato de planilha que pode ser exportado para ser tratado em outro *software*, facilitando a análise.

Os questionários foram respondidos por 7 (sete) Coordenadores de PPG e por um Consultor *ad hoc*. O Quadro 10 apresenta o código utilizado para representar esse grupo de investigados.

Participantes dos Questionários	Código Utilizado
Coordenador de PPG 6	Participante 6
Coordenador de PPG 7	Participante 7
Coordenador de PPG 8	Participante 8
Coordenador de PPG 9	Participante 9
Coordenador de PPG 10	Participante 10
Coordenador de PPG 11	Participante 11
Coordenador de PPG 12	Participante 12
Consultor <i>ad hoc</i> 3	Participante 15

Quadro 10 – Código utilizado para referenciar os participantes dos questionários.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas foram tabuladas e categorizadas seguindo as mesmas premissas utilizadas para as entrevistas. Houve uma preocupação inicial, pois dos 38 (trinta e oito) questionários enviados, apenas 8 (oito) haviam sido respondidos. No entanto, a riqueza de informações obtidas nessas respostas juntamente com o conteúdo obtido presencialmente por

⁹ O *Google Forms* pode ser acessado no site: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

meio das entrevistas, sanou quaisquer preocupações sobre a quantidade e legitimidade dos dados.

3.4. Análise de Dados

A análise de dados dessa pesquisa foi subdividida em duas partes: análise documental e análise de conteúdo.

A análise documental trabalha com documentos e o objetivo é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; por outro lado, a análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação) e seu objetivo é a manipulação destas (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2016).

Na análise documental, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos específicos dessa pesquisa: “Descrever o panorama da pós-graduação no Brasil” e “Caracterizar o sistema de avaliação realizado pela CAPES para os PPG no Brasil, com ênfase para os de Administração Pública, evidenciando seus fundamentos, especificidades e critérios”. Por meio da análise documental será possível tratar as informações contidas nos documentos e apresentá-las de forma mais conveniente para que se obtenha o resultado esperado.

Na análise de conteúdo, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos específicos dessa pesquisa: “Compreender a percepção dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração Pública acerca do processo avaliativo realizado pela CAPES” e “Averiguar quais os principais resultados que o processo de avaliação da CAPES tem trazido para os PPG *Stricto Sensu* em Administração Pública.”.

A análise de conteúdo foi realizada em três etapas, conforme apresentado na Figura 3 (BARDIN, 2016):

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material; e
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

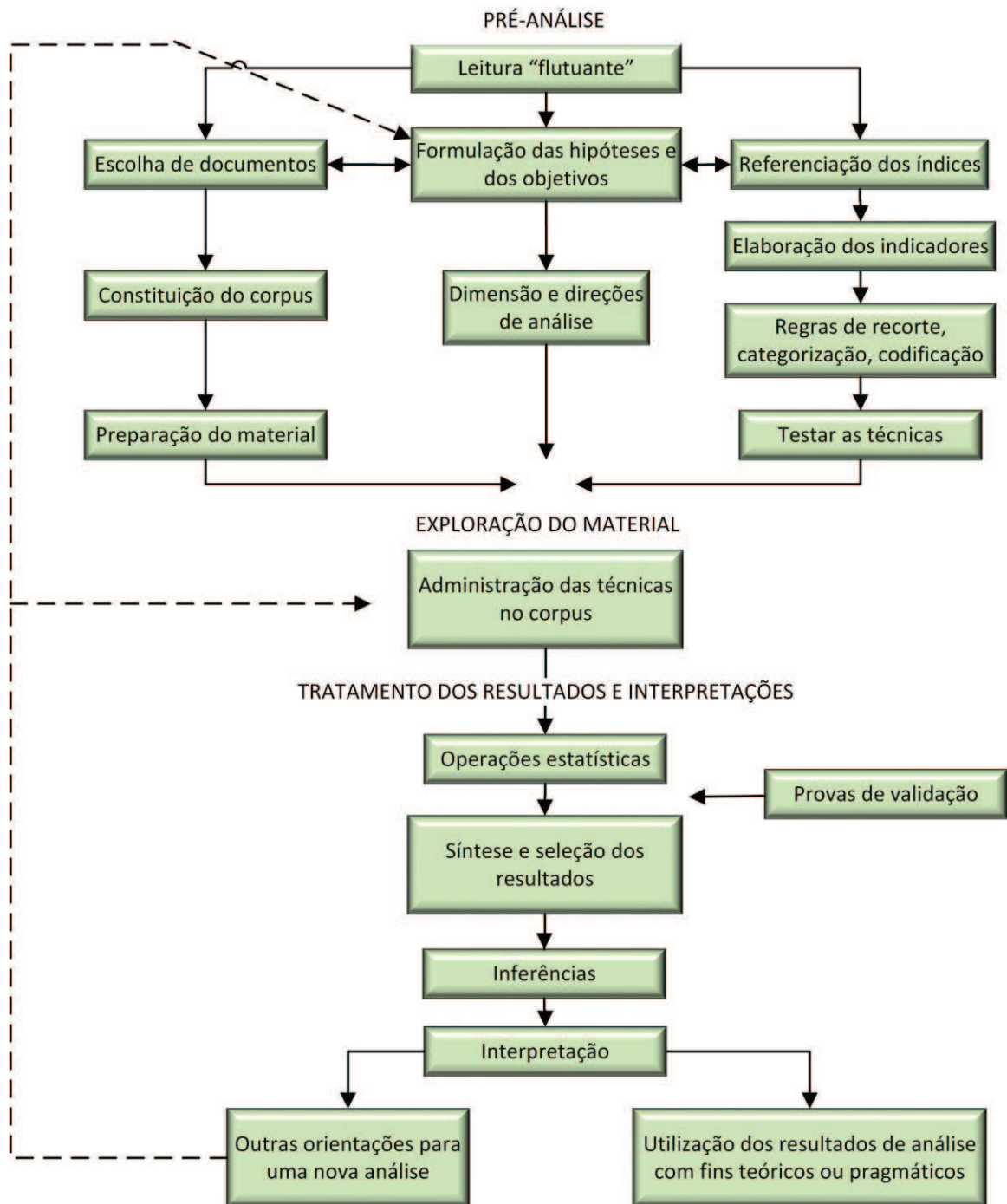


Figura 3 – Desenvolvimento de uma análise de conteúdo.
 Fonte: Bardin, 2016

Pré-Análise

Nessa fase foi realizada a organização para a exploração sistemática dos documentos, conforme descrito a seguir:

a) Leitura “flutuante”¹⁰ – a atividade inicialmente aplicada foi realizar um contato com todo o material adquirido na coleta de dados – documentação, questionários e entrevistas realizadas – com a finalidade de obter as primeiras impressões;

b) Escolha dos documentos – foram selecionados os documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado procedendo-se à constituição do *corpus*¹¹ dessa pesquisa;

c) Formulação das hipóteses e dos objetivos – preferiu-se utilizar procedimentos fechados¹² para a construção de hipóteses e os objetivos foram definidos a partir de um quadro teórico sobre processo de avaliação;

d) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores – foram escolhidos índices para os materiais obtidos em função das hipóteses e sua respectiva organização sistemática em indicadores; e

e) Preparação do material – antes da análise propriamente dita, o material reunido foi preparado

Exploração do Material

A partir da conclusão da pré-análise, procedeu-se na fase de análise propriamente dita, com a aplicação sistemática das decisões tomadas. Essa etapa “[...] consiste em realizar operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Para viabilizar o posterior tratamento dos resultados, foi elaborada uma categorização a partir das características identificadas nas respostas dos entrevistados. Com isso, pretende-se buscar evidências e/ou achados que permitam realizar inferências e interpretação que nos levem à explicação do fenômeno proposto nessa pesquisa.

Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação

Por fim, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2016). Para tanto, os resultados foram submetidos à análise fatorial (teste estatístico). Posteriormente, a partir dos dados considerados significativos, foi possível propor inferências e realizar interpretações a propósito dos objetivos previstos nesse trabalho, bem como apresentar quaisquer novas descobertas inesperadas.

¹⁰ Bardin (2016) denomina essa etapa de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. O intuito é estabelecer um primeiro contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

¹¹ Bardin (2016) denomina *corpus* como sendo o conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

¹² Os procedimentos fechados são caracterizados essencialmente por técnicas taxonômicas que funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação das hipóteses (BARDIN, 2016).

3.5. Cenário de Estudo

O cenário deste estudo foi compreendido por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública. Conforme apresentado no Quadro 11, a CAPES classifica suas áreas de avaliação em três Colégios¹³: I) Ciências da Vida; II) Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; III) Humanidades. No Colégio de Humanidades encontram-se a Grade Área das Ciências Sociais Aplicadas.

COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA		
Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde
COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR		
Ciências Exatas e da Terra	Engenharias	Multidisciplinar
COLÉGIO DE HUMANIDADES		
Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes

Quadro 11 – Classificação dos Colégios e das Grandes Áreas de acordo com a CAPES.

Fonte: Site da CAPES (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>)

Nessa Grande Área situam-se os programas de pós-graduação em *Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. Essa área de avaliação possui 220 programas em funcionamento, sendo que desse total 182 programas foram avaliados na última Quadrienal 2017¹⁴, conforme distribuição apresentada na Tabela 1.

Nome da Subárea	Quantidade de Programas
Administração	113
Ciências Contábeis	26
Administração Pública	16
Administração de Empresas	12
Turismo	11
Administração de Setores Específicos	2
Mercadologia	1
Negócios Internacionais	1
TOTAL	182

Tabela 1 – PPG por subárea de conhecimento em funcionamento na área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.

Fonte: CAPES. Plataforma Sucupira em 5 mar. 2017.

¹³ Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, as 49 áreas de avaliação da CAPES são agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis (Primeiro nível: Colégios; Segundo nível: Grandes Áreas). A distribuição das 49 áreas de avaliação dentro de cada Grande Área pode ser obtida no site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

¹⁴ A Portaria CAPES Nº 59, de 21 de março de 2017, que dispõe sobre o regulamento da Quadrienal, estabelece em seu Anexo, item 2, inciso I, que serão submetidos à avaliação apenas os programas que estejam em funcionamento a três anos para programas acadêmicos, dois anos para programas profissionais e um ano para programas profissionais em rede nacional.

Um dos critérios adotados para delimitar a pesquisa foi a opção pelos Programas que estão na subárea Administração Pública ou que possuem linhas de pesquisa ou áreas de concentração no campo de conhecimento em Administração Pública. Esta escolha foi tomada em virtude da relevância desta investigação na área de origem desse curso de Mestrado Profissional em Administração Pública. Além disso, a área de avaliação em *Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo* possui relevância na atualidade. Ainda teria o agravante de cada subárea envolver características muito distintas, o que poderia provocar viés nas análises dessa pesquisa.

Dessa forma, decidiu-se por analisar somente os quarenta programas de pós-graduação, em funcionamento e avaliados na última Quadrienal 2017, na subárea da CAPES em Administração Pública ou que possuem linhas de pesquisa ou áreas de concentração ligadas ao campo de conhecimento em Administração Pública, conforme Quadro 17 do Apêndice E. Como o objetivo é analisar os efeitos do modelo de avaliação adotado pela CAPES, não haveria relevância o estudo de programas que recebem uma nota de entrada (geralmente nota 3 para cursos de mestrados acadêmico e profissional e nota 4 para cursos de doutorado) de acordo com uma proposta inicial do curso sem ter passado por nenhum ciclo de avaliação periódica. Esses programas estão distribuídos em vinte e nove IES, conforme a Tabela 2 e possuem características diferentes, principalmente no que se refere ao estágio de consolidação do campo científico.

Item	Sigla IES	Programa	Nível	UF	Região
1	ANDIFES	Administração Pública em Rede Nacional	MP em Rede	DF	Centro-Oeste
2	EAESP/FGV	Escola de Administração de Empresas de São Paulo	MP	SP	Sudeste
3	FGV/RJ	Administração	M/D	RJ	Sudeste
4	FGV/RJ	Administração	MP	RJ	Sudeste
5	FGV/SP	Administração Pública e Governo	M/D	SP	Sudeste
6	FGV/SP	Gestão Internacional	MP	SP	Sudeste
7	FJP	Administração Pública	M	MG	Sudeste
8	IDP	Administração Pública	MP	DF	Centro-Oeste
9	PUC/SP	Administração	M/D	SP	Sudeste
10	UDESC	Administração	M/D	SC	Sul
11	UDESC	Administração	MP	SC	Sul
12	UFBA	Administração	M/D	BA	Nordeste
13	UFBA	Administração	MP	BA	Nordeste
14	UFES	Administração	M/D	ES	Sudeste

15	UFES	Gestão Pública	MP	ES	Sudeste
16	UFF	Administração	M	RJ	Sudeste
17	UFF	Administração	MP	RJ	Sudeste
18	UFG	Administração	M	GO	Centro-Oeste
19	UFLA	Administração	M/D	MG	Sudeste
20	UFLA	Administração Pública	MP	MG	Sudeste
21	UFPA	Gestão Pública	MP	PA	Norte
22	UFPB/J.P.	Administração	M/D	PB	Nordeste
23	UFPB/J.P.	Gestão em Organizações Aprendentes	MP	PB	Nordeste
24	UFRN	Administração	M/D	RN	Nordeste
25	UFRN	Gestão Pública	MP	RN	Nordeste
26	UFSCAR	Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	MP	SP	Sudeste
27	UFSM	Gestão de Organizações Públicas	MP	RS	Sul
28	UFV	Administração	M/D	MG	Sudeste
29	UFVJM	Administração Pública	MP	MG	Sudeste
30	UNAMA	Administração	M/D	PA	Norte
31	UNB	Administração	M/D	DF	Centro-Oeste
32	UNB	Gestão Pública	MP	DF	Centro-Oeste
33	UNB	Administração	MP	DF	Centro-Oeste
34	UNIFACS	Administração	M	BA	Nordeste
35	UNIFESP	Gestão de Políticas e Organizações Públicas	MP	SP	Sudeste
36	UNIOESTE	Administração	MP	PR	Sul
37	UNOESC	Administração	MP	SC	Sul
38	USCS	Administração	M/D	SP	Sudeste
39	USP	Gestão de Políticas Públicas	M	SP	Sudeste
40	USP/RP	Administração de Organizações	M/D	SP	Sudeste

Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior com programas de pós-graduação em funcionamento em Administração Pública.

Legenda: M = mestrado acadêmico; MP = mestrado profissional; M/D = mestrado e doutorado acadêmicos; MP em rede = mestrado profissional em rede.

Fonte: CAPES. Plataforma Sucupira em 5 mar. 2017. Elaborada pelo autor.

4. PANORAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Esse capítulo foi elaborado a partir da pesquisa documental realizada para entender a pós-graduação no Brasil. Na primeira seção, será apresentado um contexto histórico da pós-graduação no Brasil iniciado a partir da década de 1950 com a necessidade de formação de mão-de-obra especializada para atendimento dos anseios da busca desenvolvimentista. Na segunda seção, serão descritas as modalidades de cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico e profissional. Na terceira seção, está apresentada a evolução da avaliação da pós-graduação no Brasil. Por fim, a última seção demonstra como ocorre esse processo de avaliação propriamente dito.

4.1. Contexto Histórico da Pós-Graduação no Brasil

A história da pós-graduação no Brasil inicia-se a partir da década de 1950, mais especificamente no segundo governo Vargas, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. Havia a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade – cientistas qualificados em física, matemática e química; técnicos em finanças e pesquisadores sociais – para atender a demanda crescente da industrialização pesada e a complexidade da administração pública (BRASIL, 2016).

A CAPES, fundação do MEC, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (BRASIL, 2016). Inicialmente, foi instituída em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto nº 29.741, uma comissão destinada a promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essa comissão, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, tinha como objetivo "[...] 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" (BRASIL, 1951). O idealizador da CAPES, foi o educador Anísio Spínola Teixeira, designado secretário-geral da referida comissão.

O período de 1951 a 1960 foi marcado por uma ação governamental que apresentou uma relação direta entre o processo de modernização das instituições universitárias e a criação da própria CAPES. A política desenvolvimentista preconizando a industrialização do país reforçou a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico (GOUVÊA, 2012).

Após esse período inicial, houve a consolidação da CAPES com a subordinação à Presidência da República por meio do Decreto nº 50.737, de 17 de julho de 1961. A comissão foi substituída por um Conselho Consultivo composto por onze membros (BRASIL, 1961), todos de livre nomeação do Presidente da República, e a execução dos planos anuais de trabalho ficou a cargo de um Coordenador, auxiliado por um Diretor Executivo (BRASIL, 1961).

Incumbia à CAPES formular e por em execução programas de trabalho, orientados com os seguintes propósitos:

- 1 – o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior no país;
- 2 – o aperfeiçoamento o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do País;
- 3 - a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação;
- 4 - a administração das bolsas de estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil (BRASIL, 1961).

Esse Decreto evidencia que foi estabelecida como prioridade “a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários através, principalmente, de um investimento na qualificação de seus professores” (MENDONÇA; BRANDÃO, 1997, p.1). Tal perspectiva colaborou para o reforço da centralidade e urgência da pós-graduação, enquanto expressão de uma preocupação que estava contemplada no documento legal que instituiu a CAPES em 1951, confirmando a utilização de uma estratégia que trazia o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, desde a década de 1950, vinculado à formação de um sistema que organizasse, divulgasse e irradiasse essa pós-graduação. O Decreto de 1961, reafirmou a questão da pós-graduação como um dos propósitos centrais da CAPES e confirmou a relação entre o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior e as prioridades ditadas pelo desenvolvimento econômico e social do País.

Nesse sentido, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, foi a primeira lei de organização do ensino superior que tratou a pós-graduação como categoria distinta. Na visão de Bomeny (2001), a crescente demanda de aperfeiçoamento de pessoal altamente qualificado exigia essa normatização própria para proporcionar a indução da pesquisa:

A disposição pela regulamentação de uma pós-graduação se justificava na urgência de se dotar o país de espaços especializados para o aprofundamento dos estudos e pesquisas, espaços que facilitassem no Brasil a emergência e avanço na área de ciência e tecnologia em um momento de crescente demanda social por qualificação. (BOMENY, 2001, p. 64).

Em 1961, foi criada a maioria das universidades que existiam nos primeiros nove anos da instituição. No entanto, com a ascensão dos governos militares em 1964, a CAPES volta a ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura. Com isso, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo e uma nova diretoria assume (BRASIL, 2016).

A pós-graduação definiu-se, no Brasil, como nível de ensino apenas em 1965, mediante o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, da Câmara de Ensino Superior (CESU), do então Conselho Federal de Educação (CFE), que ficou conhecido como Parecer “Sucupira”, em função do nome do seu relator, Newton Sucupira. (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Esse parecer estabeleceu, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira com dois níveis de formação: o mestrado e o doutorado. Nesse mesmo ano, 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país (BALBACHEVSKY, 2005).

Nos anos de 1970, houve um crescimento da pós-graduação no país devido a pressão imposta pelo regime autoritário para a expansão do ensino superior, com origem no próprio pacto político de sustentação do governo. Nesse sentido, Ramalho e Madeira (2005) confirmam que a pós-graduação destacava-se como o mecanismo de formação de profissionais (mestres) para garantir a qualidade acadêmica e didática necessárias ao ensino de graduação. O objetivo era qualificar os quadros docentes para responder ao desafio da expansão do ensino de graduação.

Em 1970, são instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. No mesmo ano, a CAPES tem sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Apesar de sua criação ter ocorrido em 1951, foi somente a partir do Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974 que houve a institucionalização do papel da CAPES como condutora da política de formação da pós-graduação no país. Esse decreto alterou a estrutura da CAPES e seu estatuto passou a ser “[...] órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira” (BRASIL, 2016). O processo de avaliação dos programas de pós-graduação é instituído em 1976.

Em 1973, foi criado um Grupo de Trabalho para sugerir medidas para a formulação de uma política nacional de Pós-Graduação. Esse grupo propôs a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação – CNPG, órgão interministerial responsável pela formulação e execução da política geral de Pós-Graduação. O CNPG recebeu a incumbência de elaborar o I PNPG, aprovado em 11 de novembro de 1974, para o período 1974-79. Para Ramalho e Madeira (2005), o primeiro plano nacional foi elaborado para uma articulação coerente do desenvolvimento da pós-graduação.

O objetivo central do I PNPG era a expansão da pós-graduação, visando à capacitação dos docentes das instituições de ensino superior, e suas principais metas eram o aumento da titulação e de vagas nos cursos de mestrado e de doutorado.

De acordo com Martins (2002), a CAPES passou a desempenhar um papel importante na implantação da política de pós-graduação ao assumir a responsabilidade de organizar o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), previsto no I PNPG. O objetivo do PICD era estimular as instituições de ensino superior a desenvolver seus recursos humanos por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir do Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981, a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do PNPG. Além disso, é reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A tarefa de coordenar a avaliação e o acompanhamento da pós-graduação fortalece o papel da CAPES na elaboração de um programa que, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica. (BRASIL, 2016).

O PNPG incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do SNPG que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (BRASIL, 2005).

Em 1985, foi criado o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) e, dessa forma, foi preciso construir uma nova forma de relacionamento, para que não houvesse conflito entre as políticas do Ministério da Educação e Cultura e do novo ministério (BRASIL, 2016).

De 1982 a 1989, a CAPES vive um período de estabilidade. A transição para a Nova República, em 1985, não trouxe mudanças. A continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

No governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, extinguiu a CAPES, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação

das universidades mobilizaram a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do MEC, conseguiram reverter a medida. Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES foi recriada pela Lei nº 8.028. Já em 1992, a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro, autorizou o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, o que conferiu novo vigor à instituição.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou as competências e a estrutura organizacional da Fundação CAPES, que além de coordenar o SNPG brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). O Quadro 12, a seguir, apresenta de forma resumida os aspectos mais relevantes do histórico da pós-graduação no Brasil.

1951	O Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, institui uma comissão destinada a promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Era subordinada ao Ministério da Educação e Cultura. Tinha como objetivo "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" (BRASIL, 1951, art. 2º). O grande idealizador da CAPES, o educador Anísio Spínola Teixeira, foi designado Secretário-Geral da referida comissão.
1951/1960	A política desenvolvimentista preconizando a industrialização do país reforçou a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico. Há uma relação direta entre o processo de modernização das instituições universitárias e a criação da própria CAPES.
1961	O Decreto nº 50.737, de 17 de julho de 1961, substitui a comissão por um Conselho Consultivo composto por onze membros (BRASIL, 1961, art. 4º) de livre nomeação do Presidente da República, e a execução dos planos anuais de trabalho ficou a cargo de um Coordenador, auxiliado por um Diretor Executivo (BRASIL, 1961, art. 6º). Por meio desse decreto houve a consolidação da CAPES com a subordinação à Presidência da República. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Foi a primeira lei de organização do ensino superior que tratou a pós-graduação especificamente.
1964	Com a ascensão militar em 1964, a CAPES volta a ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).
1965	O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira ¹⁵ , conceituou e normatizou a pós-graduação no Brasil. No mesmo ano, 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país.
1970	São instituídos os Centros Regionais de Pós-graduação. Nesse mesmo ano, a CAPES tem sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

¹⁵ Trata-se de uma homenagem ao autor desse Parecer, professor Newton Sucupira. O referido documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.

1974	O Decreto nº 74.299, de 18 de Julho de 1974, institucionalizou o papel da CAPES como condutora da política de formação da pós-graduação no país. Esse decreto alterou a estrutura da CAPES e seu estatuto passou a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”.
1976	É instituído o processo de avaliação dos programas de pós-graduação.
1981	A partir do Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981, a CAPES é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> . Além disso, é reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.
1986	O Decreto nº 92.642, de 12 de maio de 1986, cria o Conselho Técnico-Científico (CTC), formado pelo Diretor-Geral da CAPES, na qualidade de seu Presidente; o Diretor de Programas; o Diretor de Administração da CAPES; e os Presidentes das Comissões de Consultores Científicos da CAPES.
1990	No governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, extingue a CAPES, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do MEC, conseguem reverter a medida. Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028.
1992	A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro, autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição.
2007	A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES. Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a PARFOR.

Quadro 12 – Aspectos mais relevantes do histórico da pós-graduação no Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da legislação vigente sobre o tema durante a execução da pesquisa documental.

4.2. Modalidades de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, institucionalizou o modelo norte-americano na pós-graduação brasileira. A estrutura atual é organizada em cursos *latu sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo esses últimos o objeto desse estudo. Cabe destacar que os cursos de mestrado e de doutorado constituem níveis autônomos entre si, sem relação de pré-requisito entre eles. (BRASIL, 1965). A Figura 4 apresenta a atual configuração da Pós-Graduação no Brasil.

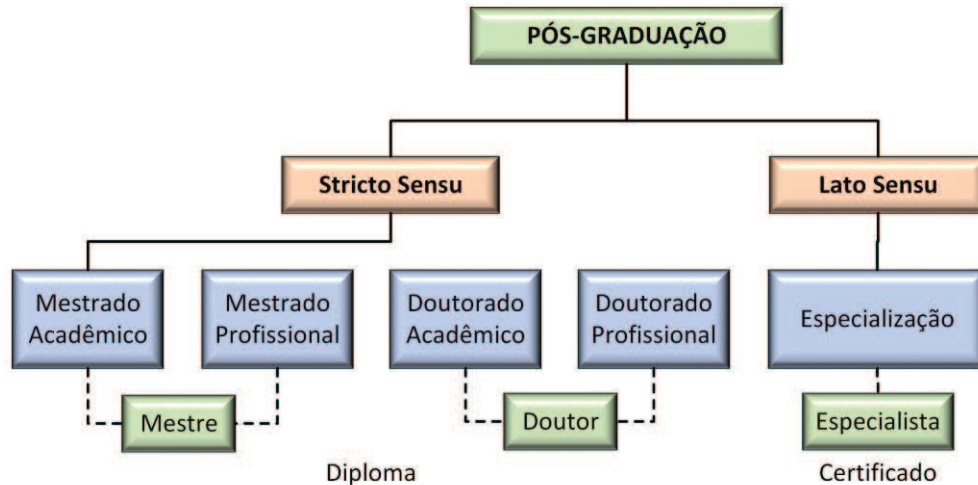


Figura 4 – Estrutura da Pós-Graduação no Brasil.
Fonte: IESALC (2002)

Um curso é um sistema com uma dinâmica complexa, cujos produtos devem ser avaliados a partir de um referencial que considere essa dinâmica - inclusive seus aspectos temporais, seus ritmos e ciclos e seus mecanismos auto reguladores (CARVALHO, 2001). Nesse sentido, a CAPES define duas modalidades de cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

Modalidade Acadêmica – o propósito é formar pesquisadores e se consubstancia na oferta do doutorado. Nessa vertente, cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico, justificável nos casos em que essa etapa preparatória se revela necessária, face ao estágio de desenvolvimento da área de conhecimento no País ou em determinada região geográfica, ou para superar deficiências observadas na formação anterior dos alunos (BRASIL, 2002); e

Modalidade Profissional – o objetivo é a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados (BRASIL, 2002). O mestrado, neste caso, tem o caráter de curso terminal para a obtenção da habilitação pretendida.

Ao analisar os desafios futuros da pós-graduação no Brasil, Fischer (2010) propõe uma articulação entre os eixos de formação acadêmico e profissional, conforme Figura 5. Segundo proposições da autora, os próximos anos devem se caracterizar pelas possibilidades de integração entre os eixos (acadêmico e profissional), bem como entre os níveis de ensino básico (ensino fundamental e médio) e ensino superior (Graduação – Bacharelado, Licenciatura e Graduação Tecnológica; Especialização; Mestrado – acadêmico e profissional e Doutorado – acadêmico e profissional).

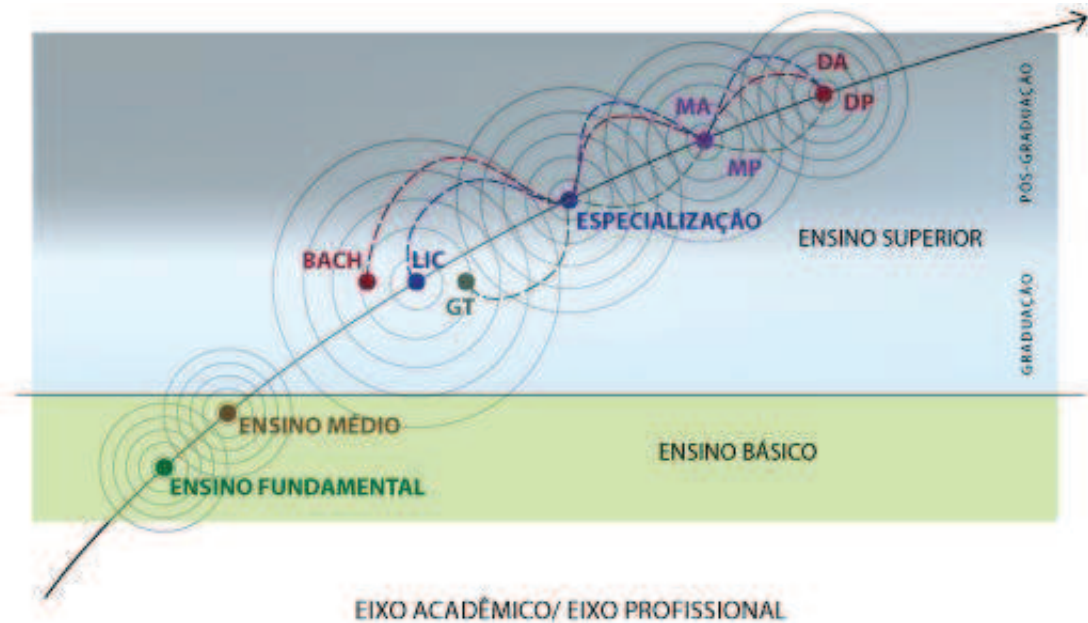


Figura 5 – Integração do Eixo Acadêmico e do Eixo Profissional.
Fonte: Fisher (2010).

4.2.1. Mestrado e Doutorado Acadêmicos

A base conceitual que define a pós-graduação *stricto sensu* – mestrados acadêmicos e doutorados – encontra-se no Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.

Os cursos de mestrado e doutorado devem ser de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo quando voltado para setores profissionais, ter objetivo essencialmente científico. Adicionalmente, esses níveis de cursos são parte integrante do complexo universitário e, por esse motivo, são necessários à plena realização dos fins essenciais de uma universidade. Sendo assim, o referido documento ainda estabelece (BRASIL, 1965):

Além dos interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (BRASIL, 1965, p. 3).

Nesse sentido, alguns objetivos práticos justificam a necessidade da oferta de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade (BRASIL, 2014) voltados para:

- Formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;
- Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e

- Assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais da mais alta qualificação para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

No período de elaboração desse parecer, os consultores já consideravam o aspecto de inovação como fundamental para o desenvolvimento do país, da mesma forma como o é na atualidade. A ênfase à inovação na formação de mestres e doutores é expressa no documento na seguinte meta:

Formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. (BRASIL, 1965, p. 3).

Para garantir a qualidade dos mestrados e doutorados, foram definidos critérios operacionais e normas para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento. Atualmente, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento desses cursos são obtidos a partir dos resultados da avaliação e do acompanhamento conduzidos pela CAPES, de acordo com as exigências previstas na legislação vigente.

4.2.2. Mestrado e Doutorado Profissionais

Tendo em vista o conjunto de profundas transformações econômico-sociais ocorridas nas últimas décadas que influenciaram na expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, houve o surgimento de novas demandas de formação de profissionais de alto nível que não iriam, necessariamente, atuar na vida acadêmica. Por conseguinte, o sistema de educação, principalmente o ensino superior, precisava evoluir para formar profissionais aptos a atender essa mudança na dinâmica do mercado; formando os quadros docentes para as demais instituições, desenvolvendo pesquisas e gerando o conhecimento que deve fluir por todas as instituições do sistema.

Ocorreu, portanto, a busca pela flexibilização do modelo vigente de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente do mestrado, com o objetivo de atender essas novas demandas surgidas no ambiente externo à academia. Ressalte-se que essa questão já havia sido prevista no II PNPG (1982-1985): “[...] será implementada, simultaneamente, a abertura gradativa do leque de opções de cursos de pós-graduação, com alternativas cujo perfil se ajuste mais às qualificações exigidas pelas diferentes práticas profissionais, incluídas as docentes” (BRASIL, 1982, p. 186). Um dos objetivos descritos nesse plano era incentivar o sistema a melhor se dimensionar levando-se em consideração as especificidades de cada área de conhecimento, os tipos de qualificação requeridos e as necessidades nacionais, regionais e locais.

Nesse sentido, além de manter e de buscar o aperfeiçoamento contínuo da pós-graduação acadêmica, a CAPES passou a fomentar a implantação de programas de mestrado dirigidos à formação de profissionais para áreas do conhecimento que estivessem interessadas nesta modalidade de pós-graduação. Procurou-se ativar um grau de liberdade que estava implícito, porém inexplorado, na própria estrutura do sistema de pós-graduação. Essa nova modalidade seria dirigida àqueles que não pretendiam se dedicar à carreira acadêmica e que desejavam aprofundar a formação recebida nos cursos de graduação.

Ante os motivos expostos, a criação dos mestrados profissionais teve como premissa inicial a busca de um novo modelo de modalidade educacional no SNPG. A diferença fundamental entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional é o resultado esperado. Enquanto no mestrado acadêmico pretende-se pela imersão na pesquisa formar um pesquisador; no mestrado profissional a ênfase é também recorrer à imersão na pesquisa para formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, possa utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades (RIBEIRO, 2005).

Apesar da regulamentação dos mestrados profissionais ser relativamente recente, o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, não apenas admitia, mas até mesmo estimulava, a criação de cursos com orientação profissional:

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão (BRASIL, 1965).

O Mestrado Profissional teve seu processo de institucionalização iniciado a partir dos anos 1990. Nesse período, a CAPES levantou essa problemática, intitulando-a de "redesenho da pós-graduação". Reconhecia-se que nem o mestrado, nem a pós-graduação *lato sensu*, possuíam os atributos necessários para atender adequadamente às áreas tecnológicas e profissionais. O doutorado não entrou nessa discussão, pois sua função sempre foi a de formar o pesquisador, docente ou não (BRASIL, 1998).

A introdução dessa modalidade, juntamente com os cursos de mestrados acadêmicos e de doutorado, foi marcada por muita polêmica no âmbito da comunidade acadêmica. As instituições precisavam investir em novas estruturas curriculares e estratégias de aprendizagem; em quadros docentes com qualificação acadêmica e experiência profissional; em conciliação de estudos com trabalho; em articulação entre teoria e prática (FISCHER, 2005).

A partir de um conjunto de discussões e análises consolidadas no documento intitulado "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível

de Mestrado”, aprovado pelo Conselho Superior da CAPES em 14 de setembro de 1995, resultou na Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, que determinava a implantação de procedimentos apropriados à recomendação, ao acompanhamento e à avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, assegurando níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos (BRASIL, 1995).

Entretanto, somente em 16 de dezembro de 1998, com a revogação da portaria anterior pela Portaria CAPES nº 80, foi formalmente estabelecido o reconhecimento dos mestrados profissionais a partir da:

Necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. (BRASIL, 1998).

Essa portaria reorganizou e especificou novas orientações quanto aos requisitos e às condições de enquadramento das propostas de mestrado profissional, além da inclusão de avanços na compreensão da questão em relação à portaria precedente. Com isso, “[...] a regulamentação do mestrado profissional viria a contribuir com a necessidade de flexibilização do sistema, sem deixar de lado a preocupação com a qualidade e o respeito até ali alcançados” (BARROS, 2005, p. 126). Dessa forma, os mestrados são enquadrados como profissionais quando atendem a alguns requisitos expressos na Portaria CAPES nº 80:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1998).

A importância dada pela comunidade acadêmica para essa nova modalidade culminou com a instituição, em 5 de maio de 2006, do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), visando estabelecer um diálogo permanente entre os coordenadores dos mestrados profissionais do país e os representantes da CAPES e da sociedade civil organizada. Os Encontros Nacionais ocorrem periodicamente para avaliar e propor ações que visem construir a excelência e a sustentabilidade dessa nova modalidade de mestrado da pós-

graduação brasileira. Os três temas tratados no X Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais, ocorrido em 16 de novembro de 2016, foram: i) a construção do doutorado profissional; ii) as formas de viabilizar financeiramente os programas existentes e a criação de novos programas; e iii) a dificuldade de construir um sistema de avaliação coerente para os Mestrados Profissionais (FOPROF, 2017).

Esse esforço da comunidade acadêmica ecoou na CAPES e teve como consequência a revogação da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009 e a publicação da Portaria Normativa MEC nº 389, de 23 de março de 2017, que acrescentou o nível de doutorado na modalidade profissional, apresentando os seguintes indicadores para o acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional, em nível de mestrado e doutorado:

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009).

Conforme rege o parágrafo único do artigo 5º da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009:

[...] a oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional (BRASIL, 2009).

Em relação ao financiamento, a CAPES manteve o autofinanciamento dos cursos de mestrado profissional, à exceção são os programas em rede nacional voltados para a formação de professores da rede pública da educação básica, regulamentados pela Portaria MEC nº 289, de 21 de março de 2011, e, posteriormente, a Portaria MEC nº 478, de 29 de abril de 2011, que dispõem sobre a concessão de bolsas para professores da rede pública, demonstrou o papel estratégico do Mestrado Profissional para a formação desses docentes, notadamente, aqueles voltados para o Ensino Fundamental.

Para Fisher (2010), um desafio futuro para o mestrado profissional é ser valorizado como um eixo de formação com forte singularidade e identidade tal qual a formação acadêmica se constituiu. Essa autora adiciona que os cursos orientação profissional (especialização, mestrado e doutorado profissionais) deverão ser reestruturados como

componentes das políticas e estratégias de educação profissional. Para atingir esse objetivo, deverão ser articulados em um eixo de formação simétrico ao acadêmico, tendo uma articulação orgânica com este. A proposta explicitada pela autora é ampliar o foco da educação profissional como uma estratégia integradora de múltiplas ações formativas em cursos de diferentes níveis, que vão da educação básica à pós-graduação.

Nesse contexto, em 2013, o Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) foi recomendado pela CAPES. Trata-se de um curso de mestrado profissional em Administração Pública, ofertado nacionalmente, em formato semipresencial. O programa é coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Atualmente, participam vinte e uma Instituições Federais de Ensino Superior, associadas em rede nacional.

O curso destina-se a formar profissionais com nítido entendimento do papel do Estado no Brasil, do exercício da cidadania e preocupado com as questões éticas, sociais e ambientais que subsidiarão as políticas públicas que impactam a sociedade. Neste contexto, esse profissional será capaz de obter as condições científicas e técnicas para promover melhorias na gestão pública. Os objetivos do programa são (PROFIAP, 2016):

I - Capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas;

II - Contribuir para aumentar a produtividade e a efetividade das organizações públicas;

III- Disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública.

Após o resultado da Quadrienal 2017, o Comitê Gestor do PROFIAP encaminhou ao Conselho Superior da CAPES recurso¹⁶ contra decisão do CTC-ES, que manteve a nota 2 para o Programa após o pedido de reconsideração da Avaliação Quadrienal 2017. Até que o resultado desse recurso seja divulgado pela CAPES, estão suspensos os Editais de ingresso de novos discentes.

4.3. Avaliação da Pós-Graduação

A CAPES, com o objetivo de assegurar a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visa ao desenvolvimento do país, estrutura suas atividades em quatro

¹⁶ O recurso está amparado pela Portaria Capes Nº 246, de 19 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a tramitação de recursos das decisões do Conselho Técnico Científico da Educação Superior CTC-ES, nos termos do Decreto no. 8.977 de 30 de janeiro de 2017.

eixos de ações (BRASIL, 2016): 1) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; 2) promoção da cooperação científica internacional; 3) acesso e divulgação da produção científica; e 4) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

Entre estas ações, a última é considerada a de maior repercussão pelo fato de afetar diretamente as IES e a distribuição de recursos financeiros aos programas de pós-graduação. Nesse aspecto, a avaliação de um sistema educacional robusto torna-se fundamental para dar transparência aos usuários e à sociedade (STEINER, 2005). Por esse motivo, o SNPG, cujo foco é aferir o nível de qualidade da pós-graduação brasileira, tem sido objeto de aprimoramento contínuo. Coube à CAPES, ao longo desses anos, realizar a avaliação desses programas.

A história da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil inicia-se a partir da década de 1970, especificamente no ano de 1976, ano em que ocorreu a primeira avaliação dos cursos de mestrado e doutorado existentes no Brasil. Nesse ano, houve a implantação do sistema de avaliação com as seguintes características principais: periodicidade anual; avaliação em separado dos cursos de mestrado e de doutorado e adoção de uma escala de cinco conceitos (A, conceito mais alto, B, C, D e E). Nesse primeiro momento, o resultado da avaliação era considerado uma informação reservada, restrita ao âmbito das agências federais (BRASIL, 2016).

Em 1980, houve a inclusão de visitas de consultores aos programas como parte do processo de avaliação (BRASIL, 2016). Nesse ano, o SNPG contava com 1.003 cursos de pós-graduação, sendo 726 cursos de mestrado e 277 de doutorado (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Em 1982, houve a decisão de remeter aos programas de pós-graduação os relatórios de avaliação de seus respectivos cursos, sendo a divulgação desses resultados restrita à esfera das agências governamentais e de cada instituição e programa em particular (BRASIL, 2016). Foi a partir dessa época que a CAPES começou a trabalhar na indução da criação das Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa. O objetivo era estabelecer uma interlocução da CAPES com os executores do sistema de pós-graduação que são as instituições de ensino superior. Até então, não havia essa organização nas universidades.

Em 1984, houve a adoção da periodicidade bienal, e não mais anual, para a avaliação (BRASIL, 2016). O objetivo era disponibilizar um intervalo de tempo maior para que o programa tivesse condições de apresentar produtos ou resultados previstos em quesitos, a partir de ações implementadas entre os períodos avaliativos.

Em 1985, iniciou-se a divulgação ampla dos resultados da avaliação, que passaram a ser objeto de publicações periódicas retratando a evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados (BRASIL, 2016).

Entre os anos 1990 e 1994 foram realizadas discussões sistemáticas sobre aspectos relacionados com a elevação do padrão de desempenho dos cursos, maior uniformidade dos critérios adotados pelas diferentes comissões de avaliação e redefinição dos critérios de qualidade correspondentes a cada área (BRASIL, 2016).

Entre os anos 1996 e 1997 foram realizados estudos e seminários – regionais e nacionais – voltados para a reformulação do sistema de avaliação; formação de comissão internacional de especialistas para a análise da concepção e funcionamento do sistema; consolidação do conjunto de críticas e sugestões apresentadas (BRASIL, 2016).

Constatou-se que entre 1995 e 2002 houve um intenso trabalho por parte das Coordenações de Área de Avaliação da CAPES no sentido de se definir um instrumento (ficha) de avaliação em que todas as áreas avaliassem os mesmos aspectos, ainda que fossem utilizados critérios e indicadores diferentes devido à variedade de situações e especificidades de cada área de conhecimento. Nessa época, a ficha de avaliação era composta por sete quesitos. Atualmente são cinco os quesitos avaliados por todas as 49 áreas de avaliação da CAPES.

A partir de 1998, a CAPES substituiu a classificação por conceitos (A, B...E) e adotou uma escala numérica que vai de um a sete, em que sete sistema é a nota máxima. Os Programas com notas seis e sete¹⁷ são considerados programas com padrão de excelência internacional (STEINER, 2005). Essa nova definição consta da Portaria nº 1.415, de 22 de dezembro de 1998, em seu artigo 2º: “A qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aferida pela avaliação será expressa através dos conceitos, em números inteiros e em ordem crescente, do 1 ao 7.” (BRASIL, 1998).

Em essência, as notas atribuídas pela CAPES têm o seguinte significado:

- a) Notas 1 e 2 – desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo requerido. Os programas com este nível de desempenho não recebem renovação do reconhecimento dos cursos;
- b) Nota 3 – desempenho regular, atende ao padrão mínimo de qualidade requerido;
- c) Nota 4 – bom desempenho;

¹⁷ Notar que a nota máxima obtida por programas que ofereçam apenas cursos de mestrado é 5. Por esse motivo, os atuais programas de excelência com mestrado profissional são nota 5, uma vez que os cursos de doutorado profissional só foram acrescidos no Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileira com a publicação da Portaria Normativa MEC nº 389, de 23 de março de 2017.

d) Nota 5 – alto nível de desempenho, alto é a nota mais alta para os programas que apenas oferecem o nível de mestrado;

e) Notas 6 e 7 – programas que oferecem doutorado ou mestrado/doutorado com nível de excelência, equivalente aos importantes centros internacionais, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino, cujo corpo docente é líder e representa a respectiva comunidade científica.

Os programas que obtém nota igual ou superior a 3 são renovados pelo MEC, enquanto os demais perdem a condição de emitir diplomas com validade nacional.

Entre 1998 e 2013, adota-se a periodicidade do intervalo avaliado como sendo o triênio. Houve a definição e a implantação do modelo de avaliação na forma como é adotado na atualidade (BRASIL, 2016). A partir de 2013, o período de avaliação passa a ser o quadriênio. A primeira Avaliação Quadrienal ocorreu durante os meses de julho e agosto de 2017 e o resultado final, após a análise dos pedidos reconsideração, foi divulgado em 20 de dezembro de 2017.

A partir de 1999 houve o prosseguimento no plano de reformulação do sistema de avaliação com a implementação das iniciativas previstas, de acordo com as diretrizes estabelecidas em 1998. Esse aperfeiçoamento constante do sistema de avaliação com vistas a atender à crescente complexidade e à expansão da pós-graduação brasileira permanece em constante aperfeiçoamento. A cada ano, são incorporados novos elementos, tanto do ponto de vista instrumental quanto conceitual.

O Quadro 13 apresenta a evolução da periodicidade e classificação da avaliação da pós-graduação:

Período da Avaliação				Classificação	Ano de Publicação
1976				Escala conceitual (“A” a “E”)	1977
1977				Escala conceitual (“A” a “E”)	1978
1978				Escala conceitual (“A” a “E”)	1979
1979				Escala conceitual (“A” a “E”)	1980
1980				Escala conceitual (“A” a “E”)	1981
1981				Escala conceitual (“A” a “E”)	1982
1982				Escala conceitual (“A” a “E”)	1983
1983				Escala conceitual (“A” a “E”)	1984
1984	1985			Escala conceitual (“A” a “E”)	1986
1986	1987			Escala conceitual (“A” a “E”)	1988
1988	1989			Escala conceitual (“A” a “E”)	1990
1990	1991			Escala conceitual (“A” a “E”)	1992
1992	1993			Escala conceitual (“A” a “E”)	1994
1994	1995			Escala conceitual (“A” a “E”)	1996
1996	1997			Escala conceitual (“A” a “E”)	1998
1998	1999	2000		Escala numérica (1 a 7)	2001
2001	2002	2003		Escala numérica (1 a 7)	2004
2004	2005	2006		Escala numérica (1 a 7)	2007
2007	2008	2009		Escala numérica (1 a 7)	2010
2010	2011	2012		Escala numérica (1 a 7)	2013
2013	2014	2015	2016	Escala numérica (1 a 7)	-

Quadro 13 – Avaliações da CAPES: período e conceito/nota.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4. Processo de Avaliação da Capes

A avaliação do SNPG, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela DAV da CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país.

O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado no SNPG, conforme a Figura 6.

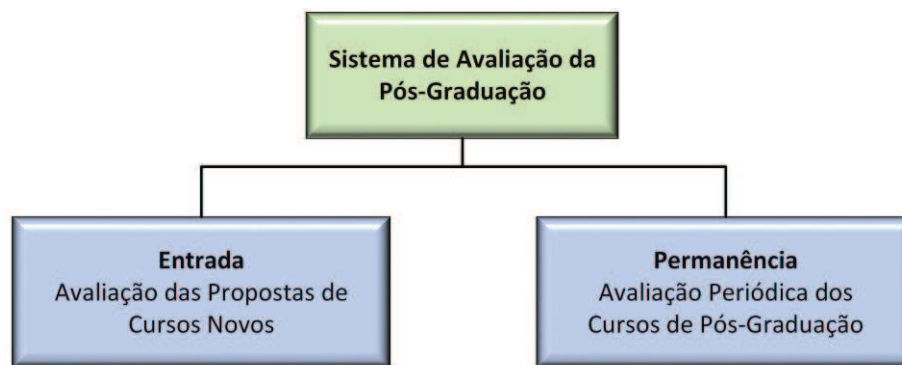


Figura 6 – Processos de avaliação da pós-graduação.

Fonte: URL da CAPES (www.capes.gov.br).

Ambos os processos são conduzidos com base em três linhas fundamentais:

- a) Reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares;
- b) Critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; e
- c) Transparência¹⁸ por meio da ampla divulgação das decisões, ações e resultados.

A avaliação é realizada pelas 49 áreas de avaliação¹⁹ e segue uma mesma sistemática e conjunto de critérios básicos estabelecidos no CTC-ES. Existem dois documentos que são referência para o processo avaliativo: os critérios de APCN²⁰, para a submissão de cursos novos e os documentos de área²¹, para os cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das áreas de avaliação.

Para realizar a avaliação de APCN, a CAPES utiliza uma ficha de recomendação. Essa ficha contempla quatro quesitos:

- Condições asseguradas pela Instituição;
- Proposta do curso;
- Dimensão e regime de trabalho do corpo docente; e
- Produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa.

¹⁸ A divulgação das informações e resultados é realizada no portal da CAPES (www.capes.gov.br) e na Plataforma Sucupira (www.sucupira.capes.gov.br).

¹⁹ Número de Áreas de Avaliação existente até 2017,

²⁰ APCN: sigla utilizada para a Avaliação de Propostas de Cursos Novos. Maiores informações estão no site: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snpng-propostas>.

²¹ Os Documentos de Área, os critérios de avaliação, os critérios de cursos novos e as demais informações referentes a cada área estão disponíveis na página das áreas: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/paginas-das-areas>.

A comissão de avaliação emite um parecer sobre cada quesito com base nos critérios adotados pela área e emite uma nota para o curso. Após essa etapa, o CTC-ES julga a análise da área e emite parecer conclusivo a respeito da proposta apresentada.

Com a recomendação, é possível o início do funcionamento do curso²². A IES poderá solicitar bolsas e outros auxílios nas agências de fomento para a pesquisa científica e desenvolvimento do curso.

Além disso, é realizada avaliação periódica²³ dos cursos em funcionamento com os seguintes objetivos:

- Contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira²⁴;
- Retratar a situação da pós-graduação brasileira em um determinado período de avaliação de forma clara e efetiva, ao especificar:

a) o grau diferencial de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento;

b) a classificação dos programas no âmbito de suas respectivas áreas, expressando as diferenças quanto à qualidade de desempenho na formação de recursos humanos e produção de conhecimento a ela associada; e

c) a caracterização da situação específica de cada programa, mediante a apresentação de relatório detalhado sobre seu desempenho em um determinado período de avaliação.

- Contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral ao fornecer, a cada programa avaliado, as apreciações criteriosas sobre os pontos fortes e os pontos fracos de seu desempenho, no contexto do conjunto dos programas da área, e antepor-lhes desafios e metas para o futuro.

- Fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento e a realização de investimentos no SNPG.

Espera-se, com essa avaliação continuada, promover o aumento da produção intelectual e das publicações científicas, o crescimento da inserção social e a formação de profissionais qualificados nas diversas áreas de conhecimento, em especial na área de Administração Pública, objeto dessa pesquisa.

²² Segundo a Resolução CNE 7/2017, o curso pode iniciar o funcionamento após a publicação da homologação do parecer da CES/CNE pelo MEC

²³ De 1976 a 1983, as avaliações eram anuais. De 1984 a 1997 foram bienais. De 1998 a 2012, trienais. A partir de 2013, as avaliações passaram a ser quadrienais, representado no Quadro 10.

²⁴ Efetiva-se na identificação dos programas que atendem o padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso e que, em decorrência, terão a renovação de seu reconhecimento recomendada pela CAPES ao Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC.

A avaliação dos PPG que integram o SNPG ocorre a cada quatro anos (essa mudança ocorreu em 2013, anteriormente a avaliação possuía período de um triênio) e seus princípios gerais são: a avaliação por pares; transparência da informação, dos critérios e dos resultados; e a comensurabilidade entre as áreas de avaliação.

Os cursos com a mesma nota dentro de uma área se equivalem em termos da qualidade da formação oferecida. Entre as áreas isso também se aplica, ou seja, cursos de diferentes áreas com a mesma nota apresentam níveis equivalentes de qualidade na formação, consideradas as peculiaridades de cada área.

O processo de avaliação é constituído de várias etapas. Inicialmente, os Programas prestam as informações por meio da Plataforma Sucupira²⁵ que é consolidada pelos técnicos da CAPES. A Comissão de Avaliação de cada Área se reúne para emitir um relatório com parecer e nota. Após essa etapa, esses relatórios são submetidos à análise do CTC-ES que apresenta um parecer conclusivo sobre a nota de cada programa, podendo ratificar ou retificar a nota atribuída pela Comissão de Área. Por fim, os pareceres são encaminhados para o CNE/MEC para reconhecimento e homologação do resultado da avaliação dos cursos. A Figura 7 apresenta essas etapas de forma esquemática.

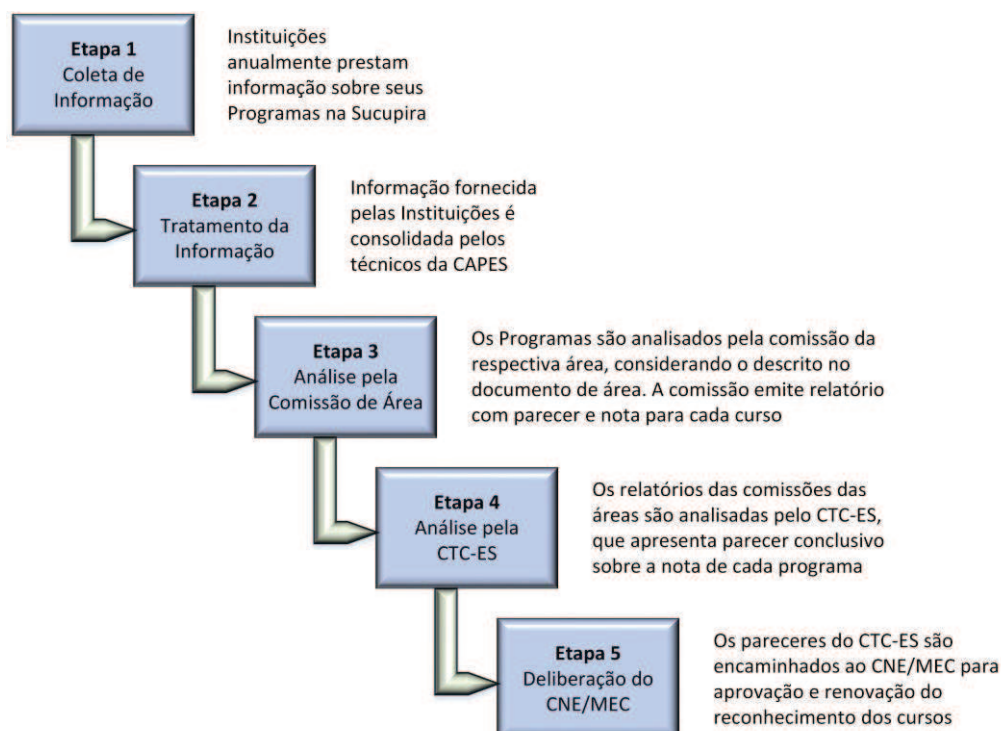


Figura 7 – O processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação.
Fonte: CAPES (2017).

²⁵ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.

A seguir, são apresentados os principais instrumentos disponíveis para as comissões de avaliação (CAPES, 2017):

a) Documentos da Área: documentos elaborados pela respectiva área de avaliação e aprovados pelo CTC-ES, os quais fundamentam a avaliação dos programas, com critérios e parâmetros a serem adotados;

b) Módulo Ficha de Avaliação na Plataforma Sucupira: para o registro do parecer sobre cada programa avaliado. O módulo reflete todos os quesitos e itens que constam na Ficha de Avaliação com os pesos definidos nos “Documentos de Área”. A CAPES passou a adotar na Quadrienal-2017 três tipos: Fichas de Avaliação de Programas Acadêmicos, de Programas Profissionais e de Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional;

c) Relatórios de programas: relatórios contendo as informações apresentadas pelos programas nos Coletas de Dados referentes aos anos a serem avaliados;

d) Planilhas Específicas de Indicadores: planilhas contendo indicadores consolidados referentes aos dados sobre o desempenho dos programas nos anos a serem avaliados;

e) Relatórios e Planilhas de Trabalho dos Resultados Propostos pela Comissão: um recurso auxiliar elaborado pelas Comissões a partir de dados fornecidos pela DAV e/ou pelos programas de pós-graduação, a qualquer momento do processo; e

f) Painel de Indicadores: recurso adicional de informações estatísticas a respeito do desempenho dos programas nos anos a serem avaliados, que tem objetivo de organizar, integrar e difundir dados e informações de produção intelectual, discentes, docentes e demais atividades dos programas em formato gráfico e interativo.

A ficha de avaliação da Quadrienal 2017 possuía cinco quesitos:

- Proposta do Programa;
- Corpo Docente;
- Corpo Discente, Teses e Dissertações;
- Produção Intelectual; e
- Inserção Social.

Os atuais quesitos e seus respectivos pesos, utilizados para a avaliação dos PPG em Administração Pública, nas modalidades acadêmico e profissional, constam no Documento da Área de Avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo de 2017, da CAPES, e são apresentados na Tabela 3.

Quesitos	Peso (Acadêmicos)	Peso (Profissionais)
1. Proposta do Programa	0%	0%
2. Corpo Docente	20%	20%
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações	35%	30%
4. Produção Intelectual	35%	30%
5. Inserção Social	10%	20%

Tabela 3 – Quesitos de avaliação e respectivos pesos utilizados para os Programas Acadêmicos e Profissionais.
Fonte: URL da CAPES (www.capes.gov.br).

Pela primeira vez, a CAPES utilizou na Quadrienal 2017 uma ficha de avaliação específica para os programas profissionais em rede nacional, conforme quesitos e pesos apresentados na Tabela 4.

Quesitos	Peso
1 – Avaliação da Rede e suas Associadas	20%
2 – Discentes e Egressos	40%
3 – Corpo Docente	20%
4 – Inserção Social	20%

Tabela 4 – Quesitos de avaliação e pesos utilizados para os Programas de Mestrados Profissionais em Rede Nacional.

Fonte: URL da CAPES (www.capes.gov.br).

Cada quesito é subdividido em itens de avaliação. Os quesitos são definidos pelo CTC-ES e os itens são os mesmos, na grande maioria das áreas, para todas as áreas de avaliação. Nos Anexos I e II deste documento, apresentam-se estes quesitos e itens no formato de quadro (Ficha de Avaliação). Pela primeira vez foram utilizados três tipos de ficha, uma para cada tipo de PPG do SNPG – Acadêmicos, Profissionais e Profissionais em Rede Nacional. Tanto os pesos quanto os critérios e indicadores foram cancelados pelo CTC-ES, para cada área de avaliação.

O resultado da avaliação da área é apresentado de duas maneiras: um relatório para cada PPG (ficha de avaliação do PPG); e o Relatório da Quadrienal, que é a síntese da avaliação, na qual são apresentados os critérios e os indicadores usados na avaliação e também os parâmetros definidos durante o processo de avaliação para atribuir conceito aos PPG em cada indicador, tendo como base a distribuição de desempenho dos PPG para o indicador.

À luz da teoria descrita no capítulo 2, com relação ao estabelecimento de critérios de mérito e na construção de padrões de comparação, há oportunidades de aperfeiçoamento no modelo atualmente adotado pela CAPES. Isso ocorre porque o desenvolvimento econômico e social do país está conduzindo à formação, cada vez mais numerosa, de pós-graduados

voltados para atividades extra-acadêmicas. Como consequência, há a necessidade de incorporar, no processo de avaliação, parâmetros que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas. Apesar da existência de fichas de avaliação distintas para as modalidades acadêmica e profissional, elas ainda guardam muitas semelhanças.

Por isso, a avaliação dos programas de mestrado ou doutorado deverá indicar se, de fato, o programa em questão é acadêmico ou profissional; isso porque a velocidade da evolução e a abundância de mudanças, dentro de todas as áreas do conhecimento, podem induzir a repensarem-se as finalidades dos programas. Tal ponderação conduz a concluir-se que os mestrados profissionais não devem ser considerados, nem concebidos, como formação aquém da dos mestrados acadêmicos e devem ser avaliados com a ajuda de parâmetros específicos.

Espera-se que a avaliação dos programas de natureza aplicada, como é o caso dos Programas em Administração Pública possam incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor de gestão pública. Nessa mesma linha, é essencial a reestruturação da ponderação de outros itens para além de artigos e livros, tais como produção técnica e tecnológica, bem como ao reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às suas demandas e necessidades (muitas vezes na área disciplinar em estudo o resultado pode ser um projeto de intervenção).

5. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Nesse capítulo serão analisados os dados coletados na pesquisa para os PPG em Administração Pública e a sua relação com os aportes teóricos que fundamentaram essa dissertação. Na primeira seção, há um panorama atual desses programas. Na segunda seção, será apresentado o resultado da avaliação dos PPG em Administração Pública. Por fim, serão discutidos os resultados decorrentes da análise de conteúdo, divididos em duas etapas: na primeira, serão investigados como os docentes compreendem o modelo de avaliação da CAPES e suas implicações; na segunda, serão trazidos elementos dos responsáveis pelo processo avaliativo.

5.1. Panorama Atual dos Programas em Administração Pública

Essa pesquisa contemplou 40 programas de pós-graduação, de acordo com a Avaliação Quadrienal-2017 – subárea em Administração Pública ou que possuem linhas de pesquisa ou áreas de concentração no campo de conhecimento em Administração Pública. Esses programas estão distribuídos em 28 IES, conforme mapa apresentado na Figura 8.

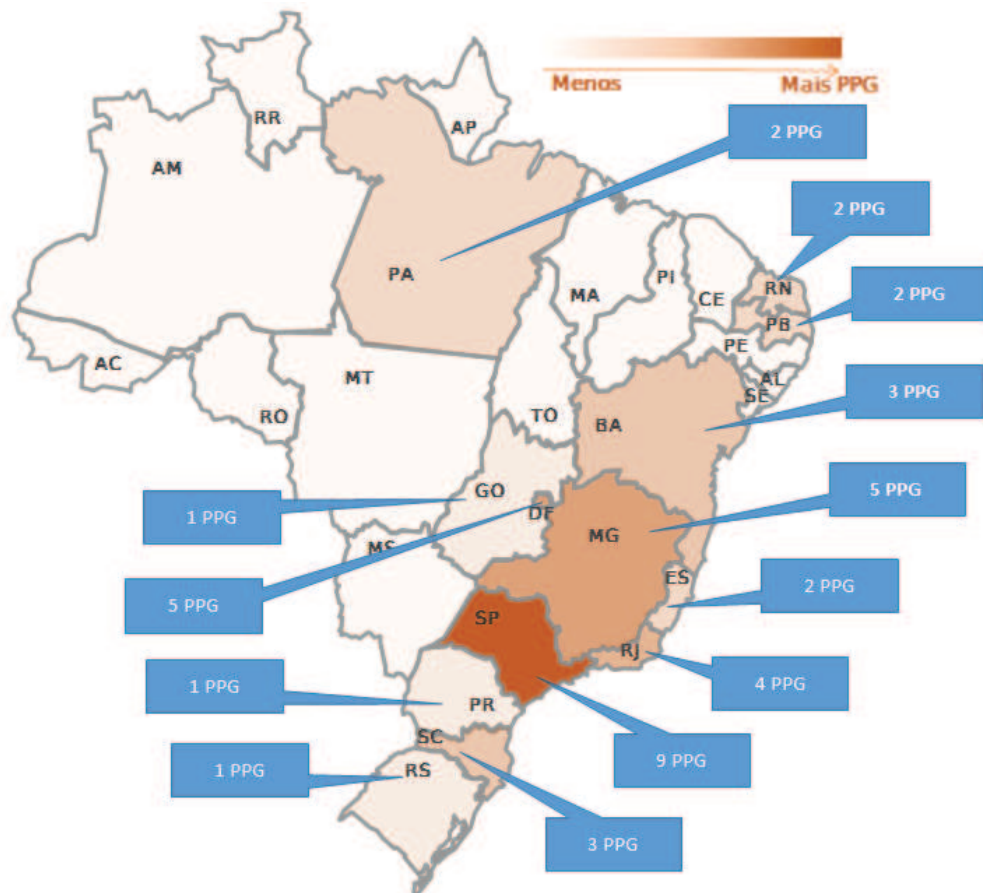


Figura 8 – Distribuição dos PPG por Unidade Federativa.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Os 40 PPG analisados estavam distribuídos da seguinte maneira: 20 com nível de mestrado profissional, 13 com cursos de mestrado e doutorado; seis com nível de mestrado acadêmico; e um com curso de mestrado profissional em rede. Do total de PPG avaliados pela área na Quadrienal 2017, 13 PPG (ou 32,50%) encontravam-se em sua primeira avaliação²⁶. A área apresentou um crescimento de 48,15% se comparado com o total de PPG da Avaliação Trienal 2013. O maior crescimento foi na modalidade profissional (90,91%). Os PPG acadêmicos avaliados cresceram a uma taxa bem menor (18,75%). Além disso, analisando-se a última década (2007 a 2017), constata-se um incremento de apenas 6 PPG na modalidade acadêmica, enquanto que a modalidade profissional ampliou em 18 PPG. O Gráfico 1 apresenta o crescimento dos PPG em Administração Pública ao longo de sete ciclos de avaliação.

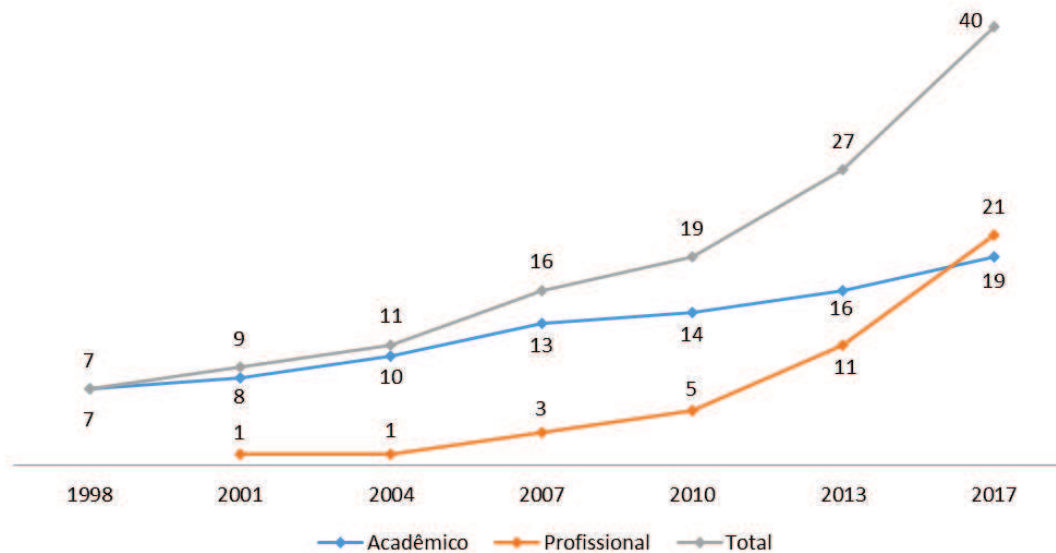


Gráfico 1 – Evolução dos PPG avaliados entre 1998 e 2017.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

A distribuição dos PPG por modalidade é apresentada no Gráfico 2. Atualmente, a modalidade profissional corresponde a mais de 50% dos Programas e essa é uma característica do campo de conhecimento em Administração Pública que possui natureza de aplicação prática.

²⁶ A Portaria nº 59, de 21 de março de 2017 – Regulamento da Avaliação Quadrienal – estabelece em seu Anexo que serão submetidos à Avaliação Quadrienal os programas recomendados pela CAPES, que estejam em funcionamento de acordo com as seguintes condições mínimas: a) Programas acadêmicos: 3 (três) anos; b) Programas profissionais: 2 (dois) anos; e c) Programas profissionais em rede nacional - PROF: 1 (um) ano.

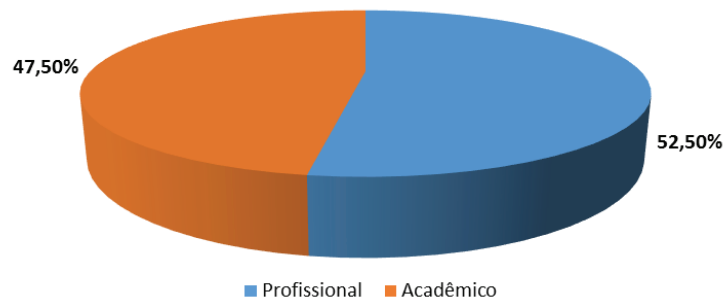


Gráfico 2 – Distribuição dos PPG por Modalidade.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Analisando-se a distribuição dos PPG por curso (Gráfico 3) fica mais evidente a diferença entre o número de PPG que disponibilizam cursos de mestrado profissional e mestrado profissional em rede (52,50%) e os que possuem somente cursos mestrado acadêmico (15,00%).

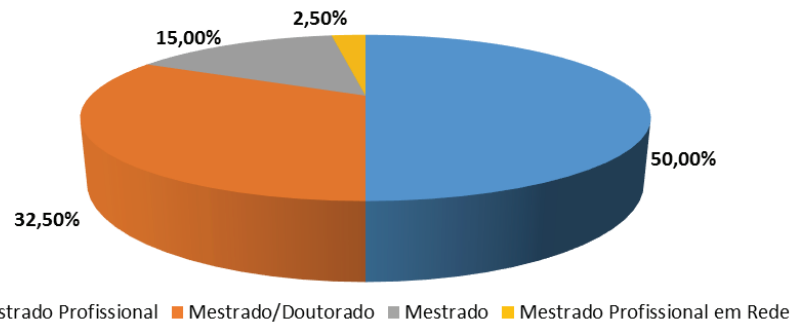


Gráfico 3 – Distribuição dos PPG por Curso.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Esse aumento do número de PPG na modalidade profissional reflete na distribuição dos discentes titulados, conforme o Gráfico 4. Em 2016, o número total de titulados chegou a 889, sendo que o mestrado profissional corresponde a 54,44%; o mestrado acadêmico, 31,61%; e o doutorado, 13,95%. Pode-se afirmar que o aumento de titulados na área de Administração Pública, nos últimos anos, deve-se, em grande parte, ao incremento de novos cursos de mestrado profissional no país.

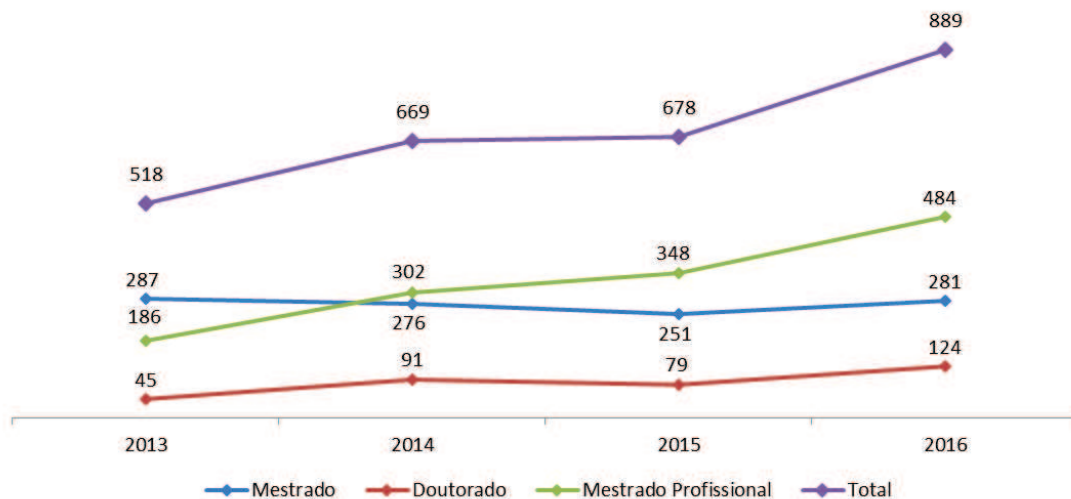


Gráfico 4 – Evolução dos discentes titulados entre 2013 e 2016.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

A partir do Gráfico 5, constata-se uma concentração desses programas na Região Sudeste (50,00%). As demais Regiões representam: 17,5% (Nordeste); 15,00% (Centro-Oeste); 12,50% (Sul) e 5,00% (Norte).

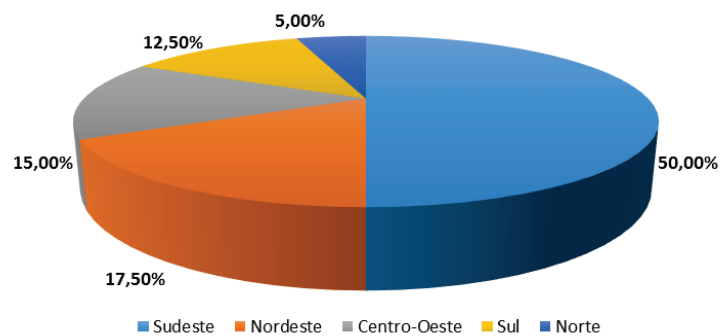


Gráfico 5 – Distribuição dos PPG por Região.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Por fim, no Gráfico 6, verifica-se que há uma dominância dos PPG de natureza jurídica nas instituições públicas federais (57,50%). Os demais representam: 25,00% (Particular); 15,00% (Pública Estadual) e 2,50% (Pública Municipal).

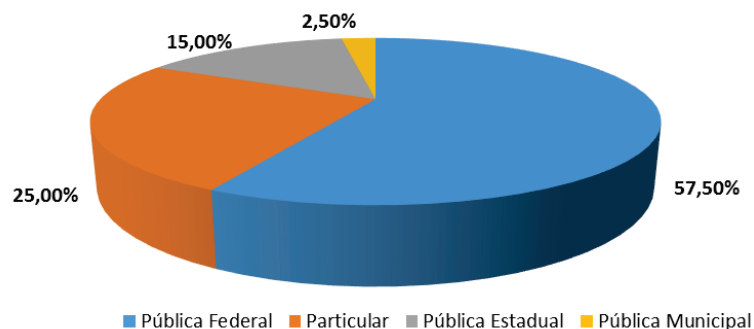


Gráfico 6 – Distribuição dos PPG por Natureza Jurídica.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

5.2. Resultado da Avaliação dos PPG em Administração Pública

O Quadro 14 apresenta o resultado da avaliação para os PPG em Administração Pública referente aos dois últimos ciclos (Trienal 2013 e Quadrienal 2017). Dois PPG foram parcialmente avaliados e foram denominados “Programas em Acompanhamento”. Trata-se dos Programas em Administração Pública do IDP e do UFVJM que entraram em funcionamento em 29 de abril de 2016 e em 15 de agosto de 2016, respectivamente.

Item	Sigla IES	Programa	Nível	Nota	Nota
				Trienal 2010	Quadrienal 2017
1	ANDIFES	Administração Pública em Rede Nacional	MP em Rede	–	2
2	EAESP/FGV	Gestão e Políticas Públicas	MP	4	4
3	FGV/RJ	Administração	M/D	6	7/7
4	FGV/RJ	Administração	MP	4	4
5	FGV/SP	Administração Pública e Governo	M/D	5	6/6
6	FGV/SP	Gestão Internacional	MP	4	4
7	FJP	Administração Pública	M	5	3
8	IDP	Administração Pública	MP	–	3
9	PUC/SP	Administração	M/D	4	3/2
10	UDESC	Administração	M/D	3	4/4
11	UDESC	Administração	MP	4	5
12	UFBA	Administração	M/D	5	5/5
13	UFBA	Administração	MP	4	4
14	UFES	Administração	M/D	4	4/4
15	UFES	Gestão Pública	MP	3	3
16	UFF	Administração	M	3	3
17	UFF	Administração	MP	–	4
18	UFG	Administração	M	–	4
19	UFLA	Administração	M/D	5	5/5
20	UFLA	Administração Pública	MP	3	3
21	UFPA	Gestão Pública	MP	–	3
22	UFPB/J.P.	Gestão Pública e Cooperação Internacional	M	–	3
23	UFPB/J.P.	Gestão em Organizações Aprendentes	MP	3	3
24	UFRN	Administração	M/D	5	4/4
25	UFRN	Gestão Pública	MP	3	4
26	UFSCAR	Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	MP	–	3
27	UFSM	Gestão de Organizações Públicas	MP	3	3
28	UFV	Administração	M/D	4	4/4

29	UFVJM	Administração Pública	MP	–	3
30	UNAMA	Administração	M/D	4	4/4
31	UNB	Administração	M/D	5	5/5
32	UNB	Gestão Pública	MP	–	3
33	UNB	Administração	MP	4	5
34	UNIFACS	Administração	M	3	4
35	UNIFESP	Gestão de Políticas e Organizações Públicas	MP	–	1
36	UNIOESTE	Administração	MP	–	3
37	UNOESC	Administração	MP	–	4
38	USCS	Administração	M/D	5	4/5
39	USP	Gestão de Políticas Públicas	M	–	3
40	USP/RP	Administração de Organizações	M/D	4	5/4

Quadro 14 – Notas da Trienal 2013 e da Quadrienal 2017 para os PPG em Administração Pública.

Legenda: M = mestrado acadêmico; MP = mestrado profissional; M/D = mestrado e doutorado acadêmicos; MP em rede = mestrado profissional em rede.

Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

5.2.1. PPG Acadêmicos

O Gráfico 7 apresenta um comparativo da distribuição por notas em três avaliações periódicas (Trienal 2010, Trienal 2013 e Quadrienal 2017) para os PPG Acadêmicos. Houve uma redução considerável dos programas nota 5 de 2013 para 2017.

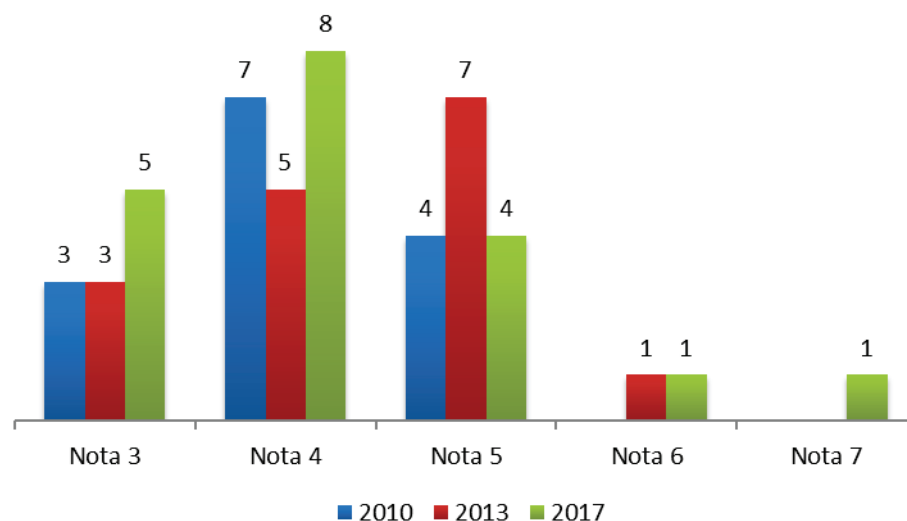


Gráfico 7 – Comparativo de notas para PPG acadêmicos em três ciclos de avaliação.

Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Na Quadrienal 2017, a avaliação da área recomendou²⁷: promoção da nota de seis programas (31,58%); queda da nota de quatro (21,05%); e manutenção da nota dos demais

²⁷ Nesse contexto foram contabilizados os PPG recomendados e não avaliados na Trienal 2013, mas que se enquadraram nos prazos definidos pelo regulamento da Quadrienal 2017 (Portaria nº 59, de 21 de março de 2017).

nove (47,37%). Nenhum PPG foi descredenciado. O Quadro 15 resume as movimentações de nota dos PPG acadêmicos em relação à Trienal 2013.

Mudança nas notas dos PPG acadêmicos						
Quadrienal 2017						
Trienal 2013	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Nota 6	Nota 7	Total de PPG
Nota 3	1	2				3
Nota 4	1	3	1			5
Nota 5	1	2	3	1		7
Nota 6					1	1
Total de PPG	3	7	4	1	1	16

Quadro 15 – Comparação da mudança de notas ocorridas nos PPG acadêmicos entre a Trienal 2013 e a Quadrienal 2017.

Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Nesses PPG, constata-se uma certa equivalência entre o número de programas que tiveram a nota promovida com os que caíram de nota após a avaliação e um maior percentual de programas que não sofreram alteração de nota.

5.2.2. PPG Profissionais

O Gráfico 8 apresenta um comparativo da distribuição por notas para três avaliações periódicas (Trienal 2010, Trienal 2013 e Quadrienal 2017) para os PPG Profissionais. Após o último ciclo avaliativo realizado em 2017, constata-se uma grande concentração de programas nota 3. Conforme explicado anteriormente, os programas profissionais são recentes e são aprovados inicialmente com a nota 3 (nota de entrada). No entanto observa-se um crescimento de programas nota 4 e dois obtiveram a nota máxima (nota 5). Isso é resultado do trabalho desenvolvido por esses programas para adequação das suas respectivas atividades aos critérios da CAPES em busca da excelência.

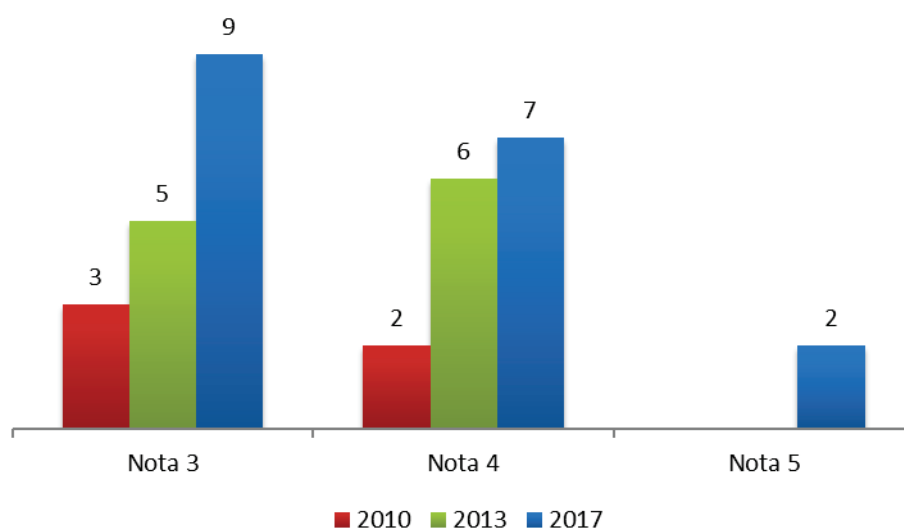


Gráfico 8 – Comparativo de notas para PPG profissionais em três ciclos de avaliação.
Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Na Quadrienal 2017, a avaliação da área recomendou²⁸: promoção da nota de quatro programas (20,00%); queda da nota de dois (10,00%), sendo um em rede; e manutenção da nota dos demais quatorze (70,00%). Foi recomendado o descredenciamento de 2 PPG, sendo um constituído em rede. O Quadro 16 resume as movimentações de nota dos PPG profissionais.

Mudança nas notas dos PPG profissionais						
Quadrienal 2017						
Trienal 2013	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Total
Nota 3			4	1		5
Nota 4				4	2	6
Total de PPG			4	5	2	11

Quadro 16 – Comparação da mudança de notas ocorridas nos PPG profissionais entre a Trienal 2013 e a Quadrienal 2017.

Fonte: CAPES (elaborado pelo autor).

Nesses PPG, verifica-se que houve um grande percentual de programas que mantiveram a nota da última avaliação periódica. Comparando-se com o Gráfico 1, observa-se que até 2010 só havia 5 PPG profissionais avaliados, demonstrando que a maioria desses programas são relativamente recentes quando comparados com os acadêmicos.

5.3. Resultado da Análise de Conteúdo

Serão apresentados os resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas e das respostas aos questionários propostos nessa pesquisa. Foram 15 participantes de um total

²⁸ Nesse contexto foram contabilizados os PPG recomendados e não avaliados na Trienal 2013, mas que se enquadraram nos prazos definidos pelo regulamento da Quadrienal 2017 (Portaria nº 59, de 21 de março de 2017).

de 40 PPG, ou seja, 37,5% de adesão. Essa seção foi dividida em duas etapas: na primeira, foram investigados como os Coordenadores de PPG compreendem o modelo de avaliação da CAPES e suas implicações; na segunda, foram trazidos elementos dos responsáveis pelo processo avaliativo.

Com relação às entrevistas, o *corpus* de dados literalmente transcrito totalizou 119 páginas, e após passar por diversas leituras flutuantes e em profundidade, identificaram-se pequenas unidades de conteúdo advindo das verbalizações dos sujeitos. Foram localizadas verbalizações temáticas e, após nova análise agregadora, esses temas foram agrupados em categorias.

5.3.1. O Olhar dos Docentes

Foi analisada a percepção dos Coordenadores de PPG em Administração Pública sobre como o processo de avaliação realizado pela CAPES influencia na reorganização de suas atividades. Cabe ressaltar que nessa etapa não houve dissociação entre as narrativas dos docentes que atuam (ou atuaram) como Coordenadores de Programa daqueles que participaram, em algum momento, como Consultores *ad hoc* escolhidos pela CAPES.

Ao serem questionados sobre as evidências de que o sistema de avaliação da CAPES tem contribuído para o aprimoramento da pós-graduação, na área de Administração Pública, os participantes foram unânimes em afirmar a importância desse processo avaliativo para qualificar os programas: “creio que sim” (Participante 10); “tem contribuído” (Participante 12). Portanto, os participantes compreendem o processo de avaliação como um valor necessário à pós-graduação brasileira:

O objetivo maior de uma avaliação é que de fato você tenha um programa com qualidade que de fato atenda os anseios da sociedade, dos órgãos públicos, no caso a gestão pública, dos servidores em si e do público alvo desses órgãos e aí de fato se os programas de pós eles são para aperfeiçoamento da capacitação, das competências que são exigidas, então ele precisa ter a sua competência também, mas aí para isso é preciso que sejam dadas ferramentas necessárias para esses programas, então as métricas que são usadas eu acho que elas precisariam de fato serem adaptadas como qualquer processo de avaliação e desempenho, eu digo muito quando eu estou dando aula de avaliação e desempenho que eu digo assim, existem ferramentas para você avaliar desempenho no trabalho, só que você não pode pegar uma e aplicar em todas as funções, como todos os cargos em todas as empresas, você tem que adaptar. (Participante 2)

A demonstração disso está nas inúmeras verbalizações em que os docentes reforçam a necessidade de existir uma forma de regulamentação e acompanhamento da pós-graduação brasileira: “Não se trata apenas da melhoria da qualidade da produção, mas, sobretudo, a preocupação com o planejamento de longo prazo dos PPG”. (Participante 9), complementada

por outro participante: “Penso que o processo de avaliação funciona bem como um marcador da situação das métricas por programa”. (Participante 8)

Adicionalmente, os participantes entendem que existe um expressivo valor agregado à avaliação a partir do histórico da pós-graduação brasileira e da CAPES, e é isso o que legitima a avaliação da agência. Esse processo ganhou legitimidade devido à seriedade do trabalho realizado pelas lideranças acadêmicas das diferentes comissões e pelos resultados reconhecidos que garantiram o bom nível de qualidade do SNPG ao longo dos anos (SPAGNOLO; SOUZA, 2004). A visão dos autores é corroborada pelos participantes da pesquisa:

A principal vantagem do atual modelo é que preservou ao longo de anos e décadas a filosofia central do que está sendo avaliado: produção, qualidade de produção, a própria escolha, o estilo que é diversificado dos consultores que participam do processo. (Participante 14)

Regras claras, avaliação isenta, transparência relativamente boa e possibilidades de recursos e revisões. (Participante 15)

Eu acho que a vantagem são as métricas mesmo (...) a gente sabe quais são os critérios que são utilizados para avaliação dos programas. (Participante 4)

No entanto, ao serem questionados sobre o nível de transparência ou visibilidade do processo de avaliação da CAPES, as respostas dos participantes revelaram que a divulgação das informações existe, mas ainda precisa ser aprimorada. Os respondentes consideram que a documentação referente à avaliação é complexa na sua compreensão. Adicionalmente, o próprio corpo docente do programa, discentes e o público externo pouco conhecem do sistema de avaliação. A seguir, algumas verbalizações nesse sentido são apresentadas:

É muito detalhe, eu acho que tem umas coisas que não ficam muito claras, talvez fique clara para quem elabora, mas, assim, para os programas eu não acho que fique de fato muito claro. (...) Podia ser de fato mais, não vou dizer a palavra simples, mas eu acho que mais compreensível, uma coisa nesse sentido, mas para o público em geral, eu acho que para algumas comunidades como você está falando aí penso que se há professores, coordenadores, para quem está mais envolvido tem coisas que não estão claras, você imagina para quem não tem, fica meio complicado. (Participante 2)

Eu acho que o sistema ainda não é feito para outras pessoas compreenderem, é feito ainda para os coordenadores compreenderem. (Participante 4)

No caso dos coordenadores me parece que sim, que de fato debruçarem sobre o documento de área, sobre a ficha a avaliação, discutirem e conversarem com os pares, então depende também da iniciativa deles, do coordenador. Quanto ao corpo docente, tenho uma percepção (...) que o corpo docente não tem, não foi disseminado o suficiente, o sistema de avaliação entre o corpo docente, então haveria ali uma possibilidade de melhoria que fosse discutido, que o corpo docente se apropriasse mesmo desse... de documento de áreas, critérios de avaliação. E quanto à comunidade externa me parece que não há nenhum conhecimento. (Participante 13)

É incipiente, é pobre, eu vou dizer por que, tem diversos trabalhos na área de transparência da administração pública, eu percebo um pouco na área de transparência, inclusive eu já escrevi um pouco sobre isso, dizendo o que é uma informação aberta, uma informação aberta ela tem que ser de fato transparente, e não é boa parte das informações da CAPES, transparência, não é de linguagem amigável e boa parte também das informações são de certa forma ocultas porque as pessoas tem as métricas, mas, deixa eu lhe dar um exemplo, vinte e cinco por cento do quartil superior, as pessoas tem que fazer aquela conta, tem que fazer o que a CAPES faz para conseguir entender aquele elemento, então, assim, é muito complexo, eu acho que boa parte ali poderia ser traduzido uma linguagem mais amigável e de transferência mais fácil, quando eu falo transferência, por exemplo, pdf não se transfere, Excel não se transfere facilmente, mais nesse sentido. (Participante 14)

Adicionalmente, as respostas levam a inferir que o processo possui um certo grau de transparência até mesmo em decorrência da legislação vigente sobre o acesso a informação, mas ainda existem lacunas e oportunidades de melhoria: transparência nos critérios e pesos, esclarecimentos mais detalhados quanto à classificação da produção técnica (especialmente para os programas profissionais), democratização das informações, transparência na escolha dos consultores avaliadores e na dos Coordenadores de Área. As verbalizações estão elencadas a seguir:

Com relação à visibilidade do processo eu diria o seguinte: muitas vezes precisamos saber quais são os documentos de partida, saber quais são os documentos, saber que existe um documento de área, que existe alguns relatórios. Então, primeiramente, você precisa saber que existem esses documentos. (Participante 3)

Eu achei na última quadrienal eu achei que... eu acho que ainda os critérios qualitativos de análise ou os elementos qualitativos de análise e de avaliação ainda são poucos valorizados no modelo. Eu acho que os critérios quantitativos estão muitos claros e são fáceis de serem medidos. Comunicação de professores, de discentes e docentes, por exemplo, são fáceis de serem medidos e observados. E a participação em eventos por parte dos discentes, por exemplo, algo fácil de ser observado. Agora critérios outros, tipo integração do programa com a sociedade, a inserção social que é uma dimensão de análise que eu acho que ainda nós temos que avançar mais, enfim. E até conhecer exatamente o que é isso, para que é isso e como que a gente mede. Quais são os critérios de mensuração, quer dizer, um curso que os alunos da pós, os professores oferecem para comunidade, isso é inserção social? Isso não me pareceu tão claro nesse aspecto que é a dimensão. (Participante 4)

Eu acho que o processo ele é válido, ele é correto, a transparência às vezes... na verdade o que eu acho e que os pesos relativos não são tão claros, entendeu, eu não sei até que ponto, e aí é uma coisa também é uma particularidade do profissional que é questão do profissional e acadêmico, sabe, eterna disputa, então a gente não sabe assim, eu fico muito em dúvida sobre o quanto que é a publicação, quanto que é isso, quanto vale, assim, o que verdadeiramente é avaliado. (Participante 5)

Menos (transparente) do que deveria ser. Os critérios de classificação dos periódicos deveriam ser mais claramente explicitados nos documentos de área. Também falta clareza com relação à classificação da produção técnica, especialmente importante para os programas profissionais. (Participante 10)

Apesar de a comunidade participar bastante do processo, as informações não são disseminadas de forma democrática e extensiva. (Participante 11)

Ainda é necessária mais transparência nos critérios de escolha dos avaliadores. [...] Escolha mais técnica e transparente dos avaliadores, que devem conhecer as regulamentações pertinentes para a avaliação. (Participante 12).

Pouca transparência. Há uma clara assimetria de informação entre os coordenadores da área e os demais coordenadores dos programas. (Participante 6)

Este ponto (de transparência) precisa ser mais democrático e as informações de base deveriam ficar disponíveis aos coordenadores. (Participante 8)

Acho que o nível de transparência é mediano, pode avançar. (...) Há o surgimento de critérios e a expectativa é que se tornem mais claros, sistemáticos e obrigatórios no futuro. (Participante 15)

Além disso, entrevistados apontaram que existe um ajustamento de regras ou parâmetros no momento em que está ocorrendo a avaliação da CAPES, isto é, em um momento posterior ao envio de dados pelos programas.

Chega lá na hora da avaliação eles elencam os cursos, colocam ali num *ranking*, e se der empate sai no critério novo, e é um critério *ad hoc*, ali, é na hora [...] a avaliação é feita por comparação, mas às vezes dois programas brigam ou para subir ou para descer porque tem o lanterninha também, e aí é aquela coisa um tem que descer, eu tenho dois empatados, então na hora ali o pessoal decide um novo critério. (Participante 1)

A percepção que eu tenho é de que obviamente há necessidade de diferenciar, há necessidade de observar diferenças. Esse é o grande quesito, essa é a grande filosofia desse processo, e em alguns momentos vários desses quesitos que foram gerados, vários dos critérios que foram gerados foram apreendidos pela área e não diferenciava mais. Então novos critérios foram sendo criados e alguns durante o final do processo de avaliação. E isso prejudica muito. (Participante 14)

Essa alteração de regras a posteriori provoca questionamentos quanto à transparência do processo e também gera dúvidas com relação a que resultado esperar: “Agora essa questão da transparência, existe um ajustamento na regra. Assim, a regra está lá, ele só ajustou onde o crivo ficou maior porque precisa se diferenciar, é aquela questão da aprendizagem”. (Participante 3)

Esse discurso do participante 3 demonstra que o objetivo desse procedimento é a diferenciação dos programas e esse aspecto é importante para distinguir uma avaliação individual de todo o sistema. Esse item será retomado quando da análise do conteúdo para o avaliador (CAPES), pois sua compreensão é relevante quando se aborda o SNPG.

De forma resumida, as ideias centrais apresentadas nesse subitem indicaram que os programas compreendem a importância da avaliação externa, mas, ao mesmo tempo, afirmaram ser necessária a participação mais efetiva da comunidade, uma maior transparência do processo (a divulgação das informações existe, mas ainda precisa ser aprimorada) e a contínua revisão dos critérios de avaliação.

Sobre alterações geradas na estrutura do programa em função das sugestões e comentários feitos pela comissão de avaliação, foi elaborada uma síntese (Quadro 16) com o resultado obtido a partir da análise de um total de doze²⁹ verbalizações dos participantes.

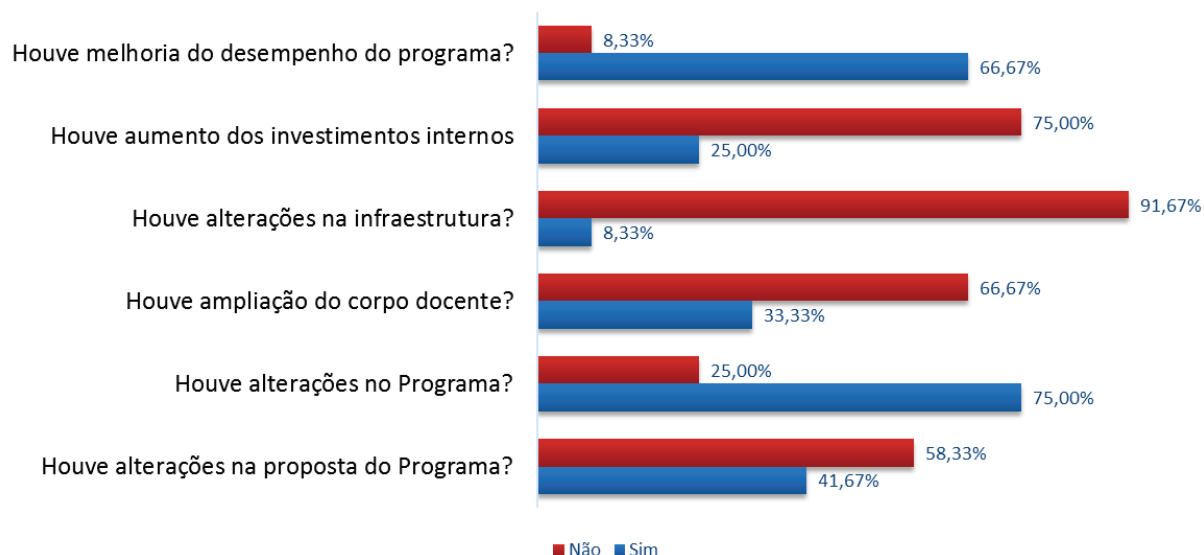


Gráfico 9 – Resultado obtido em função das sugestões e comentários feitos pela comissão de avaliação.
Fonte: elaborado pelo autor

Pode-se destacar que o aprimoramento do programa resulta das inferências presentes no relatório da comissão de avaliação, com vistas a adequar às diretrizes e aos critérios exigidos pela CAPES. Esses ajustes interferem nas linhas de pesquisa, na composição e na produção do corpo docente, nos trabalhos de conclusão e na produção discente, dentre outros aspectos. A seguir algumas verbalizações sobre essa temática:

A gente vai tentando aprimorar, inclusive nessa avaliação que a gente vai fazer que vai ser muito baseada no relatório a gente vai agora ver o que é que está sendo criticado, colocado para a gente buscar esse aprimoramento, (Participante 2)

Procurou-se uma composição do corpo docente com maior produção. Também procurou-se criar mecanismos de elaboração dos trabalhos de conclusão mais propícios a gerar publicações discentes. (Participante 10)

Sim. O programa está constantemente se atualizando de modo a atender às diretrizes da Capes. (Participante 11)

Sim. Houve a modificação das linhas de pesquisa. (Participante 6)

Eu diria que sim, mas ela foi limitada, por causa do detalhamento, se houvesse mais detalhes, mais informações ela seria muito mais eu acho que proativa, então eu diria que o relatório de área da CAPES [...] dá mais informação do que a própria ficha devolutiva da avaliação. Foi a experiência que eu tive para buscar a melhoria dos indicadores. (Participante 3)

²⁹ Na questão “Houve alterações na proposta do Programa?” os participantes 2, 4 e 6 responderam que não saberiam avaliar esse aspecto da pesquisa. Por esse motivo, o percentual apresentado no Quadro 14 refere-se a somente nove respostas.

Nessa mesma linha, 75% dos participantes informaram que os programas sofreram alterações após os ciclos avaliativos, conforme destacado nas falas abaixo.

Sim. As disciplinas foram atualizadas e houve melhor distribuição de orientações. (Participante 9)

Da trienal (2010-2012) para a quadrienal (2013-2016) ocorreram ajustes quanto à dupla filiação de professores, focalização em produção na área de Administração Pública, maior interação na dimensão social e lançamento de mais produção técnica. (Participante 12)

Analisamos os resultados e estabelecemos um conjunto de ações planejadas com o objetivo de melhorar naqueles itens que tivemos desempenho inferior. (Participante 8)

Com relação à ampliação do corpo docente, 66,67% dos participantes alegaram que não houve alterações em decorrência das sugestões da comissão de avaliação. O quesito “Corpo Docente” é bem acompanhado pelos Coordenadores de Programa, pois possui impacto relevante em vários outros aspectos da avaliação (produção intelectual, orientação de discentes etc.). A minoria que alegou alterações no corpo docente foi “[...] para que isso propiciasse uma melhor distribuição das orientações, das disciplinas e da produção docente” (Participante 10) e também para melhor condução das atividades do programa: “[...] houve mudança com a saída de professores que não tinham uma produção muito alinhada, bem como estavam em mais um ou dois programas” (Participante 12).

Com relação a mudanças na infraestrutura de forma a torná-la mais adequada às atividades acadêmicas do programa motivadas pelos comentários e sugestões registrados nas fichas de avaliações, do total de respondentes, apenas o participante 6 afirmou que “[...] houve a construção de um novo prédio para o programa”. Os demais (91,67%) confirmaram que não foram efetuadas alterações “[...] porque a infraestrutura já estava adequada e devidamente relatada” (Participante 12).

No caso do nosso programa, a FACE já tinha uma boa infraestrutura em função de outros recursos, não recursos para pós-graduação, mas outros recursos, a gente tem uma boa infraestrutura, nós temos dois laboratórios dedicados para a pós-graduação. (Participante 4)

No aspecto relacionado a investimentos internos, em virtude principalmente da escassez de recursos devido à atual crise econômica e política pela qual o país passa nesses últimos anos, não houve aumento nem mudanças significativas. Cabe ressaltar que os programas buscaram a “[...] ampliação do suporte à participação de eventos para alunos” (participante 9), em decorrência da existência de “uma grande dificuldade em captar recursos nas universidades federais por causa da insegurança jurídica” (Participante 6). Além disso, os participantes afirmaram que, em geral, o resultado obtido na avaliação da CAPES não refletiu

necessariamente em aumento na captação de recursos externos (CNPq, FINEP³⁰ e outras fontes) para a pesquisa. No entanto, gerou visibilidade do programa e, conseqüentemente, uma maior demanda por parte dos discentes aos programas que possuem boas notas na avaliação.

Devido a essas dificuldades apontadas pelos Coordenadores de Programas, uma das alternativas foi buscar uma “[...] maior captação de recursos externos via acordos com organizações desejosas em ampliar a formação profissional de seus servidores” (Participante 12). Dessa forma, é comum os programas buscarem “[...] alguns acordos de colaboração por meio de convênio: convênio para diminuir o valor pago pelo discente ou convênio para, por exemplo, uma vaga para uma determinada instituição governamental³¹” (Participante 5). A seguir, algumas sinalizações dos participantes referentes a essa questão.

A universidade tenta captar projetos, até então agora não tem editais abertos, mas eu diria que há uns três anos atrás existia ainda editais do FINEP. O FINEP ajudou a financiar muitas coisas (...) mas não foi só para a gente, foi para vários, a gente fazia uma ação coletiva de proposição assim, vamos preparar um laboratório, aí é um laboratório que seria compartilhado, então isso veio, isso historicamente foi feito e ainda a gente está colhendo frutos disso, outras coisas que foi via... Ah, tivemos um apoio também da nossa Fundação Estadual de Apoio à Pesquisa³² para fortalecer os programas. (Participante 3)

A Fundação Estadual de Apoio à Pesquisa fez um aporte de projetos de apoio desde o início do programa que está vigente até agora. Não foi em decorrência da avaliação. (Participante 4)

Os recursos do PROAP³³ diminuíram drasticamente nos últimos três anos, e o outro recurso que a gente tem são recursos de taxas, e o programa cobra uma taxa de inscrição dos candidatos ao programa, então nós temos, vamos dizer assim, pouco recursos para a pós-graduação, mas como nós já tínhamos uma infraestrutura adequada nós conseguimos desenvolver o programa. (Participante 4)

Ante o exposto, o processo de avaliação da CAPES pode e deve ser utilizado a favor dos programas, na medida em que provoca, por meio de seus representantes, a discussão dessas questões que envolvem o financiamento e propõem alternativas acompanhadas de dispositivos que garantam a aplicação de maiores recursos, enquadrados nos orçamentos Federais, Estaduais e Municipais, distribuídos com base em critérios transparentes.

³⁰ A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), é uma empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas, sediada no Rio de Janeiro.

³¹ O nome da instituição governamental foi omitido para não comprometer a identificação do participante.

³² As Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) são instituições – constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos – criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa.

³³ O Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) é regulamentado pela Portaria CAPES nº 10, de 27 de março de 2002, e destina-se a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos, a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior Públicas – IES, por meio de apoio para a participação de discentes e docentes em eventos no país e no exterior, além do apoio para a professores convidados em Bancas Examinadoras de dissertações, teses e exames de qualificação.

Discutir políticas para a pós-graduação brasileira leva obrigatoriamente a reflexão sobre os financiamentos para esse nível de ensino. Enfim, o Estado assume sua função de regular e avaliar a pós-graduação, mas não pode negligenciar o aporte de recursos para garantir a realização plena das prioridades elencadas.

Com relação à melhoria do desempenho dos programas, a maioria dos participantes (66,67%) entende que “[...] as ações de planejamento em grande parte contemplavam as orientações e os critérios da área” (participante 9). Além disso, as sugestões dadas pela comissão de avaliação “[...] serviram como um direcionador” (participante 11).

No meu entender com certeza. Subir já é raro, mas subir duas seguidas foi bem raro mesmo, e aquilo ali foi em cima da cartilha, o avaliador falou, ah, vocês poderiam fazer, não, nós vamos fazer e além disso aí que você falou a gente vai fazer mais alguma coisa. (Participante 1)

Eu acho que sim, eu acho que na maior parte a gente leva a sério e às vezes faz sentido (...) Mas, assim, tinha um professor que ele era (...) a gente tinha totalmente esquecido que ele estava em outro programa, o outro programa não tirou, então ele estava contando em vários programas, aí ele ficou em um programa só, entendeu, então teve esse tipo de recomendação foi que a gente adotou. (Participante 5)

Sim. Do trienal 2010-2012 para o quadrienal 2013-2016 o foco foi na abertura de concurso para novos professores na área que vieram a se credenciar posteriormente ao programa. Bem como, uma estratégia de ampliar e qualificar a produção técnica. (Participante 12)

Sim, pois focamos nesses elementos para realizar as mudanças necessárias. (Participante 8)

Apenas um dos participantes achou que os comentários emitidos pela comissão não foram úteis apresentando o motivo: “[...] não melhoraram, tanto que nossa nota permaneceu a mesma” (Participante 10).

Adicionalmente, três participantes não quiseram emitir opinião alegando dificuldades para avaliar essa questão, sendo que dois deles informaram se tratar de programas novos. As verbalizações desses participantes estão a seguir transcritas:

Ainda não se pode avaliar. É uma questão muito recente (...) na verdade a gente é um programa novo. (Participante 2)

Ainda não se pode avaliar. Nós fomos avaliados pela primeira vez, então sem dúvida a o relatório está na pauta da próxima reunião para a gente discutir e agora vamos realizar um novo planejamento para os próximos quatro anos. (Participante 4)

Ainda não se pode avaliar. As sugestões estão cada vez mais subjetivas e qualitativas, representando muito mais a opinião do avaliador do que realmente uma mudança substancial no programa. (Participante 6)

Além disso, os participantes relataram várias iniciativas e ações futuras que podem ser tomadas pelo próprio PPG com vistas ao seu aperfeiçoamento. Pode-se inferir que muitas dessas medidas são decorrentes da avaliação interna que o PPG realiza para se posicionar melhor frente aos critérios da CAPES e às exigências do mercado e da sociedade.

Aumento do suporte à participação de discentes em eventos internacionais, aumento da captação de recursos por parte dos docentes permanentes, aumento da publicação com egressos. (Participante 9)

Incentivo ao registro da produção técnica dos docentes e à publicação discente. (Participante 10)

Revisão da matriz curricular do programa, planejamento de ações para o novo quadriênio, ampliar os produtos científicos oriundos de ações de cooperação acadêmica nacional e internacional, ampliar o corpo docente, ampliar a interação com projetos de extensão e pesquisa com Administração Pública Local. (Participante 12)

Estabelecimento de metas claras, para o corpo docente, discente e coordenação. (Participante 6)

Melhor a qualificação da produção docente e discente, ampliar o número de intercâmbios com instituições nacionais e internacionais, participação de alunos do programa em outros programas internacionais e nacionais para cursos intermediários como sanduíche, elevar o número de professores coordenadores de projetos em instituições de fomento à pesquisa. (Participante 8)

Com relação aos discentes, outro item avaliado pela CAPES, os programas realizam o controle de qualidade por meio das bancas avaliadoras, tanto na qualificação quanto na defesa final das dissertações e teses. Além disso, há exigência de produção científica durante todo o curso de forma a atender os critérios de pontuação exigidos na avaliação.

Para nós o melhor controle de qualidade é a banca (...) lembrando que a gente tem duas: tem a qualificação – ali é uma pré-banca –, ali é onde a gente vê se vai dar para seguir, se o trabalho tem condições; e depois tem a banca da defesa. (Participante 1)

Nós decidimos criar duas comissões, uma de bolsas e uma só de acompanhamento. Estamos finalizando agora uma resolução de acompanhamento para que a gente evite casos de desistência ou de comprometimento de qualidade. (Participante 4)

Os discentes são avaliados individualmente por um comitê que é composto pelo orientador e mais dois docentes da linha. (Participante 6)

Temos rigor no tempo da dissertação/tese, na qualidade delas e exigimos a submissão de artigos em periódicos B1 ou estrato superior logo após a qualificação e resultado final. (Participante 8)

Ao serem questionados sobre o aperfeiçoamento do modelo de avaliação, foi possível identificar temas a partir dos discursos e agrupá-los em categorias conforme descrito a seguir.

a) Aprimoramento de ferramentas para facilitar o processo de avaliação

Nesse tópico, confirma-se que os principais dados necessários para a avaliação estão disponibilizados para as comissões avaliadoras. Isso ocorre até em virtude de todos os programas serem convocados a preenchê-los na Plataforma Sucupira anualmente. Como o volume de dados gerado por cada programa é grande, torna-se complexo transformá-los em indicadores (lembrando que cada área possui suas métricas). Além disso, ainda há os dados

qualitativos que dependem fortemente do preenchimento adequado e pormenorizado por parte dos Coordenadores de Programa (isso nem sempre ocorre e pode gerar erros na avaliação). As verbalizações a seguir apresentam algumas observações feitas pelos participantes sobre esse assunto:

Mecanismos de acompanhamento para egressos (...) O egresso é um ponto que conta na nota por programa que entra na avaliação e sobre o qual a gente tem muito pouca influência. (Participante 1)

Eu acho que a CAPES podia ter algum mecanismo eletrônico para essa questão dos periódicos. (Participante 1)

Os dados poderiam chegar para os consultores já um pouco mais trabalhados e que o consultor de fato pudesse se debruçar sobre a análise, e não em produzir dados, tá (SIC). Então, assim, se eles tivessem os quantitativos mais prontos, o consultor poderia produzir comparações, as reflexões a partir também dos dados qualitativos observando, eu acredito que a avaliação ela seria mais substantiva. (Participante 13)

Acho que o sistema de informação da CAPES, a qualidade da informação gerada é muito positiva e eu acredito que sejam suficientes [...] em termos de informação sim, em termos de indicador, como cada área acaba adaptando os próprios indicadores eu não vejo como a CAPES poderia, talvez, flexibilizar algum tipo de apoio técnico para elaborar essa reta final, então é mais nesse sentido, adaptação final, *layout*, adaptação, criar novos indicadores, mais essa questão, mas no geral é positivo. (Participante 14)

Mecanismos de gestão da informação (já existentes e em teste na Capes) disponíveis para acesso universal e irrestrito. (Participante 15)

Dessa forma, o papel do egresso na sociedade e identificar a aplicabilidade do trabalho elaborado são assuntos a serem discutidos pela CAPES. Depreende-se da análise do discurso certa dificuldade em transformar as informações disponibilizadas pelos programas em indicadores para avaliação não só pela quantidade de informações que o sistema gera por cada PPG (dados brutos) como também pelo prazo relativamente curto disponibilizado para realizar a análise. Esta atividade poderia ser desenvolvida com antecedência pela equipe interna da DAV, não necessariamente pelas CAA.

b) Tratamento adequado das assimetrias regionais

A questão da assimetria no SNPG é um tópico polêmico e divergente que comumente surge em fóruns, seminários e reuniões sobre avaliação. As verbalizações a seguir exemplificam essa questão e a percepção dos Coordenadores de Programa é que aqui existe um ponto de atenção e melhoria.

Regionalismo: a gente tem que fazer algumas questões de regiões e de relação à capital e o interior. (Participante 3)

A parte mais qualitativa de valorizar regionais, de valorizar o sentido daquele programa para aquela região, para aquelas organizações é a grande inovação que nós temos a conseguir. (Participante 13)

Tornar-se mais equitativo por considerar as diferenças regionais. (Participante 8)

Eu acho que deveria levar em consideração as especificidades [...] diferenciação é no sentido do respeito às diferenças, a diferenciação nesse sentido, porque também tem a ver com essa coisa mesmo, como ele falou, acho que o cunho certo, geográfico das regionalidades, o padronizar. Para mim tem coisas que precisam ser padrão, para não estabelecer diferenças no sentido negativo. Mas em outras não, precisam ser adaptadas, não pode ser uma régua só. (Participante 2)

É preciso contemplar mais as especificidades regionais. Os critérios trabalham de maneira que homogeneiza todo território nacional, então não há critérios que contemplem as especificidades. Então, talvez, vocês aí em Brasília tenham uma atuação muito grande junto aos agentes públicos da esfera federal, por exemplo, o que dá uma capacidade, por exemplo, um quesito de avaliação que é projeto com financiamento externo muito grande. Então esse é o quesito que a UnB possivelmente terá valorizado. Outros programas mais do interior, como o caso de vários outros que eu avaliei, que eu conheço, a ação é talvez mais municipal. Então nós já temos uma discrepância: a capacidade de investimento em seus agentes públicos da União e a capacidade de investimento em seus agentes públicos do município é muito diferente. E até a existência do trabalho, uma série de fatores. Então precisaria observar o impacto de um programa num pequeno município do interior do Nordeste ou do Norte e num grande centro como São Paulo ou como Brasília. Então talvez contemplar o critério de relevância ou de onde saiu, o que fez aquele programa, aquele mestrando, aquele doutorando, como ele transformou as organizações ao voltar para o mercado de trabalho, para dentro da organização, contemplando o contexto regional. Isso, ao meu ver, de maneira nenhuma os critérios atendem. Sabe, então tem critérios que não captam a riqueza da relação do programa com o seu contexto, não há como descrever porque no hífen da proposta são questionamentos muito abertos e também muito distantes. Não são aqueles que conseguem captar a relevância dessa interação ou o dinamismo dessa interação, que me parece que é o principal motivo de existir uma proposta de mestrado e doutorado na área pública. (Participante 13)

Esses grandes centros são grandes centros, São Paulo, Rio de Janeiro, então isso já gera já uma produção qualificada nesses centros. Há essa periferia da produção qualificada, isso leva então aos programas qualificados estarem em região metropolitana, e hoje eu me arriscaria a dizer que todos os programas bem qualificados da região metropolitana e a proporção de programas qualificados privados ou híbridos, as fundações, por exemplo, não há nenhuma valorização regional, hoje não há nenhum tipo de ponderação regional que poderia ser criada, regional, inclusive, não metropolitana, de interior. (Participante 14)

Não consegue avaliar qualidade em IES e PPG com vocações e propostas distintas (vocação global, nacional ou regional); não estimula o aprimoramento de todos, pois sempre haverá líderes que ficarão com mais investimentos dos órgãos de fomento. (Participante 15)

A CAPES evidenciou o combate à assimetria, enquanto tema de políticas públicas desde o V PNPG 2005-2010. As estratégias apontadas envolveriam: o incentivo à cooperação interinstitucional e à criação de programas em rede. Essas induções visavam reduzir, principalmente as assimetrias inter-regionais (BRASIL, 2013). O tema permaneceu em evidência no VI PNPG 2011-2020:

O sexto Plano propõe o crescimento do sistema, mas não o crescimento linear de todas as áreas: é necessário escolher, crescer com qualidade, combater as assimetrias e as distorções, e vencer o conservadorismo do sistema. O lema é: ousar mais, experimentar o novo, atentar aos desafios e enfrentar as urgências. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 46).

Além disso, a Resolução CES/CNE nº 7/2017 ressalta a necessidade da "transferência de conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local" (art. 2º, II). O diálogo entre sociedade e universidade para atender demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia pode ser impulsionado nas pesquisas realizadas nos cursos de mestrado profissional.

c) Ajustamento dos critérios relacionados à produção científica

Esse tópico destaca que um dos pontos mais criticados no modelo de avaliação da CAPES é a forma de avaliar a produção científica. Nesse sentido, Coordenadores de Programa entendem que há uma “[...] necessidade de aprimorar a classificação do Qualis” (Participante 12) e “[...] mudar os critérios atualmente adotados no Qualis³⁴” (Participante 15).

Qualis é uma medição antiga que foi implantada, então, assim, pode ser que mude, mas ainda há muita discussão em cima de um mecanismo que seja mais adequado. (Participante 1)

Creio que o mais importante é contemplar, no *ranking* de periódicos, publicações das ciências sociais e da área pública propriamente dita. Uma boa medida seria incorporar o critério de ranqueamento dos periódicos por *clusters*, conforme feito na área de ciência política, de modo a contemplar a área e a região (América Latina), sem focar exclusivamente em periódicos do hemisfério norte e da área de administração de empresas (...) mas, há sérias deficiências ainda. A maior delas está relacionada à forma como são classificados os periódicos, sem que seja dada a devida importância aos periódicos específicos da área pública, em especial os que se situam em áreas contíguas à Administração Pública, como as ciências sociais. (Participante 10)

A área de administração no país é dominada por grandes centros privados ou híbridos que pagam por produção, e esses mesmos centros também dominam a quantificação do processo de avaliação da CAPES, então isso é em si um grande elemento central de diferenciação, quer dizer, a produção, que é o elemento mais importante, a produção qualificada ela, quem está no setor privado recebe por produção e quem está no setor público não recebe nada por produção, muito pelo contrário, tem custos com a produção. (Participante 14)

Publicar em revistas de alto fator de impacto não significa que seu artigo em si tem impacto. A linha de vida das revistas brasileiras é distinta das com alto fator de impacto. Parâmetros gerais importados das ciências naturais têm gerado distorções em nossa lista do Qualis. (Participante 15)

O Qualis Periódicos é um dos instrumentos utilizados para a avaliação dos PPG no Brasil e “sua função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela Capes” (BARATA, 2017). Trata-se de uma ferramenta

³⁴ Para maiores informações sobre o Qualis, consultar o artigo de Barata (2017) intitulado “Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis”.

fundamental para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo.

Nesse sentido, uma questão relevante para a área de conhecimento em Administração Pública se refere a que grande parte da produção dessa área ser de aplicabilidade técnica e, por esse motivo, há que se pensar em buscar avaliar de forma diferenciada os periódicos tecnológicos dentro do Qualis ou até buscar criar uma nova categoria de Qualis para eles. A Coordenação da Área buscou levar isso em consideração na Quadrienal 2017 por meio de uma classificação em separado dos periódicos que possuíam conteúdos técnicos ou estritamente aplicados e que se encontravam no estrato “C” pela comissão de avaliação do Qualis acadêmico, para que pudessem ser avaliados pela comissão específica de mestrados profissionais. No entanto, essa alternativa deve ser aprimorada, pois não diferencia uma revista técnica de qualidade inferior de uma revista técnica de circulação internacional.

d) Ajustamento dos critérios relacionados aos mestrados e aos doutorados profissionais

As considerações sobre os critérios para cursos profissionais mostrou-se uma preocupação dos participantes:

No caso do profissional eu acho que tem que ter uma normatização melhor do que se espera de uma dissertação, tá, eu acho que o profissional deveria ser um pouquinho mais... eu sei que é um limite, um pouquinho mais benevolente do que é uma dissertação de um profissional que não tem um *guideline* [...] acho que ainda todo o mundo faz baseado na cultura do acadêmico [...] tem comissões específicas, mas ainda é um terreno nebuloso. (Participante 5)

Aperfeiçoar o documento de área quanto aos mestrados profissionais, buscando alinhar os critérios de avaliação aos objetivos formativos dos mestrados profissionais que tem diferenças quanto aos acadêmicos. (Participante 12)

Merece melhorias, em especial na área de avaliação quanto aos critérios e formas de avaliação dos mestrados profissionais, em coadunância com sua proposta formativa. (Participante 12)

Recentemente, a Resolução CES/CNE N° 7/2017 estabeleceu que existe a necessidade de se enfatizar o “desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (BRASIL, 2017). Por isso, a avaliação e o reconhecimento dos mestrados e dos doutorados profissionais deverão levar em consideração os seguintes quesitos:

I - a capacitação profissional qualificada para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

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

III - a contribuição para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
 IV - a atenção aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados. (BRASIL, 2017).

Portanto, para aperfeiçoar a avaliação, principalmente desses cursos, a CAPES conjuntamente com a comunidade acadêmico-científica e profissional da Administração Pública enfrentarão o desafio de formular critérios específicos para nortear os programas existentes, bem como induzir a criação de novos cursos.

e) Valorização de outros produtos importantes para a Administração Pública

Esse tópico destaca que os critérios atualmente adotados pela CAPES são válidos, mas podem ser aperfeiçoados conforme as especificidades do campo de conhecimento (seja ele mais teórico ou mais prático) ou da modalidade de pós-graduação (acadêmico ou profissional).

Eu acho que a questão também é valorizar outros produtos que não sejam só artigos como foi a questão de livros, ou seja, o que a gente usa mais no dia a dia. (Participante 3)

Aumentar o peso da qualidade da produção desenvolvida pelos alunos. Este é um diferencial importante para consolidar os programas. (Participante 11)

Estabelecer parâmetros de avaliação ligados à aplicação, à vocação regional e ao impacto das teses, dissertações e pesquisas. (Participante 15)

A CAPES perde oportunidade de fazer o que é mais importante no processo de avaliação que a gente diz, gerar aprendizado. Se soubéssemos desde o início quais são os reais critérios de pesos de avaliação desses subcritérios, desses grandes pesos definidos. Se nós soubéssemos poderíamos aprender com o processo e nos preparar melhor. A Administração Pública, ela não conseguiu se preparar muito bem para esses pequenos desdobramentos. Então eu acho que isso foi um grande prejuízo. E outro grande prejuízo é muito focado na produção, qualidade da produção, e nós sabemos que a área de Administração Pública ainda é uma área pequena no Brasil, se comparado com os outros países. Para ter ideia nos Estados Unidos nós temos centenas de programas de pós-graduação pública. No Brasil nós temos duas dezenas, ou três, no máximo. Então, nesse sentido, nós temos poucas revistas, poucos veículos de produção. E isso reflete no produto final do que é mais avaliado que é produção e qualidade da produção. A área precisa gerar mais fomento, mais veículo de produção para que possa ter uma participação um pouco mais qualitativa na próxima avaliação. (Participante 14)

A avaliação caracteriza-se, finalmente, por ser essencialmente acadêmica. Valoriza, sobretudo a pesquisa e as publicações científicas: “E até difundido o produtivismo pelo produtivismo e ajudando a expulsar dos PPG os professores antigos com importante trajetória de pesquisa e ideias em prol de jovens que sabem publicar artigos e pouco sabem pesquisar” (Participante 15). Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades

desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, cabe ao campo de Administração Pública, por meio de uma mobilização organizada, discutir essa questão e participar ativamente junto às instâncias da CAPES para a construção de instrumentos adequados para coletar e avaliar a produção não só científica como também técnica e tecnológica: “A área precisa ser melhor pensada e não apenas como um apêndice da área de Administração de Empresas. Administração Pública é muito diferente da Administração de Empresas” (Participante 6).

5.3.2. O Olhar da CAPES

Foi priorizada a percepção daqueles que exercem a gestão do processo de avaliação, trazendo os elementos obtidos na seção 5.3.1 para a discussão. Para compreender melhor o sistema de avaliação realizado pela CAPES, foram realizadas duas entrevistas: com a Diretora de Avaliação (cujos depoimentos foram sinalizados apenas como “DA”) e a outra com a Coordenadora de Área de Avaliação de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (cujos depoimentos foram sinalizados apenas como “CA”).

O atual modelo de avaliação da CAPES “[...] está baseado, fundamentalmente, na ideia da comparação entre o desempenho dos programas” (DA). Trata-se de “[...] um modelo comparativo em você leva em conta alguns aspectos estruturais, mas o que pesa na nota é o desempenho, o desempenho em relação à formação de alunos, titulação, fluxo, tempos médios e produção acadêmica destes programas” (DA).

Essa característica é explicitada no Regulamento para a Avaliação Quadrienal 2017 (anexo da Portaria nº 59, de 21 de março de 2017), quando este apresenta como princípios e diretrizes que a avaliação é:

a) Classificatória – estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação – e, portanto, não deve gerar concentrações excessivas em quaisquer dos níveis da escala de notas; e

b) Comparativa entre as diferentes áreas. Embora preserve e considere as especificidades das áreas, pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas nas distintas áreas de avaliação. Cada nota deve, portanto, corresponder ao mesmo nível de qualidade para todas as áreas de avaliação. Cabe ao CTC-ES a responsabilidade de garantir a equivalência entre as notas atribuídas pelas diferentes Comissões de Áreas de Avaliação (CAA).

Além disso, para a consecução dos objetivos supramencionados, a atuação de cada CAA e do CTC-ES são regidas pelos seguintes parâmetros (CAPES, 2017):

a) adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação, que estão preconizados nos documentos de área;

b) adequação dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores, parâmetros), ajustando-os ao desenvolvimento do conhecimento da área e dos programas;

A observância desses dois parâmetros é imprescindível para que:

i. o processo não se restrinja a uma avaliação “intra-área”;

ii. os resultados da avaliação retratem as diferenças no nível de desenvolvimento das áreas no país e a dinamicidade de cada uma delas no que diz respeito à sua capacidade de acompanhar o ritmo de evolução do conhecimento em seu campo;

iii. não se verifique a perda progressiva da capacidade discriminatória da escala adotada, em decorrência da alta concentração de programas nos níveis superiores da escala;

c) garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada programa, devendo tais relatórios atender aos requisitos de fundamentação técnica, estruturação, clareza, coerência e precisão, fundamentais para que os resultados da avaliação sejam compreendidos, valorizados e considerados pelos programas e cursos e demais interessados nesse processo.

Nesse sentido, o modelo de avaliação comparativa acaba trazendo uma desvantagem na percepção dos Programas: não se consegue, *a priori*, saber qual será sua posição. O resultado não depende apenas do desempenho do próprio Programa; como é comparativo, depende do desempenho coletivo e, em última instância, de uma dinâmica do campo científico. Por isso, apesar de existirem critérios ou princípios que orientam a avaliação, uma parte da avaliação não está sob a gestão de quem administra o Programa:

A gente trabalha muito estabelecendo padrões para serem atingidos, e isso não é a lógica do sistema de avaliação da CAPES, são princípios que deveriam organizar e direcionar atuação dos programas. Isso cria um pouco de desconforto e cria uma governança que às vezes não fica muito clara para os professores. (CA)

No entanto, se por um lado esse modelo de avaliação é tratado como desvantagem para o programa, por outro, é uma vantagem para o SNPG:

Do ponto de vista da CAPES, eu diria que isso é uma das fortalezas da avaliação, porque como a referência é o coletivo, não é o individual, você, de alguma forma, força as áreas a se moverem em determinadas direções. Então, o caráter indutivo da avaliação, ele acaba sendo mais forte com este tipo de modelo. (DA)

Apesar do estabelecimento de uma meta, isto é, de um tipo idealizado para cada nota parecer ser melhor para os programas, a Diretora de Avaliação argumenta que para o sistema não, porque isso poderia provocar uma acomodação uma vez que haveria menos incentivo à

superação e à busca de novos desafios: “[...] levaria mais tempo, provavelmente, para você rever as suas definições e isto faria com que o sistema se movesse em um ritmo menos acelerado” (DA) e sua opinião é complementada pela Coordenadora de Área:

O que eu percebi é que muitas vezes a pessoa lê e, como ela não conhece o sistema, ela interpreta equivocadamente. Então existe um problema de compreensão, digamos de racionalidade limitada, de compreender aquilo. E a questão também é que o sistema não é constituído de regras, de metas a serem atingidas, mas de princípios para reger o processo. As pessoas ficam procurando as métricas ou as metas para serem atingidas e, isso, muitas vezes, a gente não está estabelecendo princípios. Os programas vão atuar e nós vamos avaliar essa atuação. Então, isso é uma coisa que talvez a área de Administração tenha um pouco de dificuldade porque a gente trabalha muito estabelecendo padrões para serem atingidos (...) e isso não é a lógica do sistema de avaliação da CAPES. São princípios. E esses princípios é que deveriam organizar e direcionar atuação dos programas. Isso cria um pouco de desconforto e cria uma governança que, às vezes, não fica muito clara para os professores. (CA)

Com relação à mudança de avaliação periódica trienal para quadrienal foi identificado que essa alteração beneficia o processo avaliativo. Inicialmente, tem “[...] o lado operacional, em decorrência do volume de trabalho que o sistema está implicando³⁵” (DA) e o aumento de um ano propicia “ter um tempo maior, inclusive para corrigir rumos” (DA). Além disso, a Coordenadora de Área acrescentou a mudança de característica do seminário de acompanhamento que passou a ser voltado para os parâmetros que seriam cobrados na avaliação, conforme verbalização a seguir:

Na trienal a gente acabava fazendo seminários de acompanhamento que eram só discussões e com o sistema quadrienal a gente fez seminário de acompanhamento dando parâmetros de como a área estava realmente evoluindo. Então, a gente conseguiu ter números para trabalhar (...) números para dar um indicador para os programas terem parâmetros mais aproximados (...) o que seria o cobrado dos programas. (CA)

Além disso, esse ciclo avaliativo de quatro anos permite que um curso novo possa inclusive mudar de nota dependendo do seu desempenho:

Vamos supor que você aprovou um curso novo, um APCN, no primeiro ano do período avaliativo. No modelo anterior, ele tinha três anos pra (SIC) sofrer uma nova avaliação. O mais frequente é que na primeira avaliação a nota seja mantida. Raramente um curso terá um desempenho tão destacado, que em três anos já consiga mudar a nota. Em quatro, para um mestrado, para um mestrado profissional eu já diria que é possível, porque você já vai ter formado várias turmas, você já vai ter um produto capaz de ser avaliado com uma outra perspectiva. Em três anos é mais difícil. (DA)

Com relação aos instrumentos utilizados na avaliação, a cada período avaliativo, os desafios e dificuldades estimulam o sistema a se ajustar constantemente em busca de uma melhor disponibilização de informações para que os programas sejam avaliados de forma a refletir a realidade:

³⁵ Na Quadrienal 2017 foram avaliados 4.175 programas, por 1.550 consultores distribuídos em 49 áreas de avaliação.

A avaliação é uma referência. Todos os professores que tem vindo, que tem se aproximado, que tem entendido o que a gente faz, ficam satisfeitos. Em termos de ferramenta, acho que já melhorou muito. Todos são unânimes, tanto os avaliadores que tiveram aqui quanto os coordenadores, de que as condições disponibilizadas, nesta avaliação, melhoraram muito. Agora, por outro lado, foi um volume de informações que nenhuma comissão conseguiu usar tudo o que tinha à disposição. (DA)

Um aspecto que representa essa evolução é “[...] a melhoria na sistemática e na infraestrutura da coleta e tratamento de dados, decorrente principalmente das novas tecnologias de informática e comunicação” (SPAGNOLO; SOUZA, 2004). A Plataforma Sucupira, apesar de ainda possuir muitos módulos que precisariam ser revistos ou ajustados para uma utilização mais eficiente e efetiva, tem sido a principal interface para o registro das informações referentes aos PPG. Em épocas anteriores, as fichas de avaliação eram preenchidas em papel e o tratamento dos relatórios de manuseio difícil pelas comissões: “A avaliação é uma referência. Todos os professores que tem vindo, que tem se aproximado, que tem entendido o que a gente faz, ficam satisfeitos.” (DA)

Com relação à transparência e a visibilidade das informações, a Diretora de Avaliação explicou que “[...] apesar da disponibilidade de tudo, que todos os dados estão disponíveis, os documentos, isso não garante que ele seja apropriado efetivamente” (DA) e completa:

Aquelas áreas que tem fóruns de coordenadores, e que trabalham com isto de maneira perene e contínua, e permitindo este debate entre coordenação de programa e coordenação de área, elas funcionam melhor, porque há esse diálogo, há essa troca entre quem tá (SIC) vivenciando a gestão dos programas e quem tá coordenando a área. E aí, pelo menos do nível dos coordenadores de programa, o conhecimento é bem disseminado. (DA)

Isso ocorre porque “[...] apesar de haver transparência, não significa que exista assimilação do processo e compreensão por todos os grupos” (DA). Nesse sentido, o campo de Administração Pública precisa se organizar para conseguir disseminar as informações e trabalhar melhor os critérios utilizados no processo avaliativo.

Uma iniciativa que está fortalecendo o campo e esclarecendo o conhecimento da avaliação são os Fóruns de Programas de Pós-Graduação em Administração/Gestão Pública que contam com o apoio da Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP). Na agenda do III Fórum, realizado em Brasília nos dias 4 e 5 de dezembro de 2017, constavam reflexões sobre o campo da Administração Pública; um balanço da Avaliação Quadrienal 2017; um panorama das publicações científicas e as implicações do Qualis dos Periódicos de Adm./Gestão Pública; e, por fim, as perspectivas para o quadriênio 2017-2020 e a relação com a Área de Avaliação da CAPES, com as demais agências de fomento e com as associações científicas nacionais e internacionais.

Um resultado expressivo conseguido por essa mobilização em conjunto com a Coordenação de Área foi a alteração do nome da área de avaliação para contemplar em destaque a Administração Pública:

Foi uma mudança que nós propusemos há uns 2 anos [...] porque entendíamos que era importante deixar declarado que o *locus* para os programas que tratam da gestão pública era dentro da nossa área. Esses programas acabavam dispersando para outras áreas, porque a administração pública ou gestão pública tem um trabalho muito aproximado algumas vezes da ciência política. Mas, o foco que nós queríamos dar era a gestão mesmo. Seria uma parte não relacionada com as ciências políticas, mas com a gestão. (CA)

Com relação a um olhar diferencial para o campo de Administração Pública, a Diretoria de Avaliação da CAPES tem se esforçado para buscar uma política que privilegie a produção técnica e a inserção social de modo a tentar equilibrar seus componentes dentro dos demais campos de conhecimento que compõem a área: “Embora a ficha seja a mesma, o peso que você pode dar pra (SIC) cada conteúdo desses indicadores, varia de acordo com esses campos” (DA). Essa Ficha de Avaliação contempla as orientações e sugestões feitas pela CAA e, no entender da CAPES, podem e devem ser melhor utilizadas, apesar de muitas vezes não conseguirem captar todas as considerações feitas durante a discussão sobre o PPG durante o processo de avaliação:

Eu reconheço que o retorno, até pelo volume, pelo pouco tempo (...) a ficha muitas vezes não reflete a qualidade da discussão que a própria comissão fez (...) porque ela não retrata (...) você não tem tempo adequado. Por isso, a questão de desconcentrar esta atividade poderia ser muito útil, pois hoje você não passa para o programa de fato todas as considerações que você fez. Mas, de qualquer forma, a ficha é uma orientação, é um direcionador, e quem usa isso sistematicamente, consegue ter benefícios com isso, com esse retorno. (DA)

Adicionalmente, no Relatório da Avaliação Quadrienal 2017, a Coordenação de Área de Avaliação apresentou considerações sobre a Ficha de Avaliação propondo mudanças em alguns aspectos comentados a seguir.

No caso dos PPG profissionais, a ficha ainda guarda muita relação com a avaliação dos PPG acadêmicos, conforme observado nas considerações realizadas pelos docentes na seção 5.3.1, o que pode provocar paralelismo entre as duas modalidades de cursos, prevalecendo a lógica das avaliações acadêmicas, que pode ser considerada consolidada:

No entendimento do comitê de área seria importante que fosse pensado uma nova ficha para avaliação dos PPG profissionais, de modo que apontasse, de maneira contundente, a relação do PPG com os setores produtivos que absorvem o profissional qualificado pelo PPG, inclusive as formas de financiamento do PPG gerados pelo relacionamento (CAPES, 2017, p. 6).

Além disso, seria fundamental que fosse identificado, na Ficha de Avaliação, o foco no perfil de egresso e o setor produtivo beneficiado pela qualificação profissional promovida pelo PPG. Dados a respeito do impacto da formação profissional promovida pelo PPG, tanto

na carreira do egresso, quanto nas organizações que absorvem estes profissionais também teriam que ser considerados (CAPES, 2017).

Com relação a evidências de que o sistema de avaliação da CAPES tem contribuído para o aprimoramento, evolução e expansão da pós-graduação na área de Administração Pública, a CAPES compreende que isso está ocorrendo tanto em termos de quantidade quanto de qualidade:

Sim, eu acho que embora haja uma divergência de leituras a cerca disso, eu acho que se a gente considerar primeiro o crescimento dos titulados, não há dúvida. Descentralização e desconcentração, sem dúvida. Tanto em termos de ter cursos no país inteiro, como ter cursos muitos bons ou excelentes, também mais espalhados. Isso está acontecendo. Se você olhar a própria produção científica, não apenas ela aumentou, ela aumentou demais e artificialmente, muitas vezes, mas ela aumentou na qualidade. Então, se você olhar hoje as publicações e o diálogo que é possível, é muito diferente. (DA)

Além disso, “[...] a maior parte das ciências aplicadas de pesquisa estratégica, vai muito além do impacto bibliométrico, só que não temos os meios adequados para aferir isso” (DA). E é nesse aspecto onde surgem as principais críticas quanto aos critérios adotados pela CAPES que possuem uma ênfase mais quantitativa do que qualitativa. No entanto, novamente a CAPES demonstra que tem interesse em realizar uma discussão para promover uma revisão da atual ficha de avaliação:

Ela tem vários indicadores, vários itens, porque os itens se desdobram em indicadores, mas vários itens que se sobrepõem, que se repetem, que no fundo você acaba avaliando a mesma coisa, e outros tantos que engessaram demais a avaliação em regras, que não, necessariamente, refletem qualidade. (...) Não basta eu ter indicadores, eu preciso perguntar se os indicadores estão avaliando o que eu quero avaliar. E é esse exercício que nós estamos nos dispondo a fazer este ano. Pegar a ficha e rediscuti-la. Dizer, olha, o que é que faz um bom programa. Então, os itens da avaliação teriam que captar estas coisas, estas qualidades de formação. (DA)

Essa mudança no modelo da avaliação, teria como ponto de partida “[...] uma primeira abordagem geral (...) e depois uma avaliação mais qualitativa que contextualize e que de fato entenda cada programa em si, o que ele tem de qualidade, o que ele tem de diferente, o que ele aporta” (DA).

Ao considerar o questionamento se estes critérios podem ser aprimorados para considerar as regionalidades e levar em consideração a assimetria dos PPG em Administração Pública, a visão da CAPES é que o tratamento diferenciado pode prejudicar e acentuar as diferenças:

Este tipo de leitura, de que precisa um tratamento diferenciado, é equivocada, porque ela não atinge o objetivo. (...) Você tem cursos de excelência fora dos grandes centros, e você tem cursos muito ruins nos grandes centros. Então quando você tenta olhar pra (SIC) ver se isso interfere, não interfere, não discrimina o fato de onde ele tá, nem região, nem sub-região, nada disso. É uma ideia falsa que as pessoas têm e se apegam nisso. Os dados empíricos não comprovam nada disso. (...) Se o que eu estou buscando é a excelência, é isso que eu tenho que buscar, esteja

onde estiver. (...) Veja, quanto mais eu estou afastado, mais eu preciso ser bom, pra que esse meu aluno de fato se capacite. (...) Você pode me dizer, é mais difícil, claro que é. Se eu estou fora de um grande centro, certamente eu terei mais dificuldade, em tese, teoricamente. (DA)

Eu não acho que a gente tem que ter critérios muito diferenciados por região, (...) porque nós vamos estar acentuando as diferenças regionais. À medida que você faz isso, você está prejudicando, você está dando uma formação pior e está contribuindo para a distância entre as regiões. Então, para mim, o critério tem que ser o mesmo. Cobrar qualidade da mesma forma. (CA)

Adicionalmente, uma forma de reduzir as dificuldades enfrentadas pelos PPG distantes dos grandes centros de pesquisa seria “[...] disponibilizar mais financiamento para quem está começando” (CA). Além disso, uma prática realizada pela Coordenação de Área para reduzir essas assimetrias foi “[...] formar comissões com menor participação das grandes instituições e uma maior participação das pequenas instituições para que os critérios e as informações chegassem mais na ponta” (CA).

Por fim, buscou-se investigar quais seriam os desafios e caminhos futuros para o aperfeiçoamento do modelo CAPES para os programas de Administração Pública. É notório que as áreas de conhecimento são dinâmicas e evoluem constantemente. Diante disso, o processo avaliativo precisa ser retroalimentado com essas informações para se adaptar a essa nova realidade e conseguir manter o caráter indutivo.

Fizemos uma excelente avaliação. No entanto, identificamos a necessidade de mudanças, porque o modelo se esgota. Todo modelo avaliativo se esgota, porque ele tem um papel indutivo, e o que acaba acontecendo, ele modifica a realidade, ele tem impacto na realidade e você passa a ter aí uma certa artificialidade no processo, porque as pessoas então sabem o que vai ser cobrado, elas se preocupam em cumprir apenas aquilo que vai ser cobrado e isso compromete qualidade de inovação. É essa a questão. (...) Diante disso, nós temos que mudar. É isso. Agora, claro que é um desafio, principalmente numa coisa que funciona e que todo mundo reconhece como valorosa. Se você mudar sem cuidados, sem responsabilidade, aí você corre o risco de perder o que você ganhou nesse processo. Então, claro, é desafiador, mas eu acho que se a gente não se colocar a necessidade, a gente não avança. (DA)

Entre os desafios elencados está a “[...] reconfiguração entre acadêmico e profissional” (DA) e completa:

Porque nós, na origem, chamamos tudo de acadêmico, e agora temos uma enorme dificuldade em diferenciar e em deixar claro e que a própria universidade entenda que ela tem que ter um cardápio de ofertas nas duas dimensões (...) Você tem a pesquisa estratégica, ela é o ponto de junção dos dois, dessas áreas. O acadêmico vai se dedicar pras (SIC) coisas mais teóricas, mais desenvolvimento básico e o profissional mais pras coisas técnicas, que não tem espaço no acadêmico. (...) Tem pontos de interface e deve ter e é bom que tenha, Só que é tão difícil levar essa ideia e que as pessoas compreendam isso. (...) Não é separar completamente, mas é ter vocações diferentes pra uma clientela diferente. (DA)

Outro aspecto é a elaboração de novos instrumentos de coleta para receber o material referente à parte prática do campo de conhecimento. Isso auxiliará a avaliar a produção técnica e tecnológica tão relevante para a Administração Pública:

Temos que fazer um repositório dentro da CAPES onde as pessoas possam fazer o *upload* de informação e isso ajudaria a avaliar a produção tecnológica. Temos as três dimensões que estão no documento de área: o quanto pode ser replicado, o quanto é inovador e o quanto que é, o próprio impacto, o quanto que ele é relevante. Acho que as dimensões estão boas, talvez possam ser aprimoradas, mas a gente precisa instrumentalizar a forma de receber o material para avaliar, e a outra questão é também você ter mais informação do acompanhamento do egresso. (CA)

Dessa forma, muito do que foi apontado pelos Coordenadores de Programas e Consultores *ad hoc* tem sido objeto de análise por parte da Área de Avaliação e pela CAPES. Avaliar é uma atividade complexa, mas avaliar um sistema tão heterogêneo como é o Sistema Nacional de Pós-Graduação carece de um cuidado maior. Por isso, para o aprimoramento desse processo é imprescindível que os critérios possam ser pactuados entre a CAPES e a comunidade acadêmica de cada área para reduzir o ruído e proporcionar parâmetros mais justos e coerentes.

Existe uma parcela do processo de avaliação que deve conter os critérios mais gerais do que se pode exigir para um programa de pós-graduação com vistas à obtenção da excelência na formação (produção intelectual, análise curricular etc.). No entanto, cada área possui um produto diferenciado para contribuir nessa formação e, deve-se buscar refletir isso em critérios mais específicos para essa finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação discutiu a temática da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* para Programas em Administração Pública. Buscou-se investigar como o modelo de avaliação da CAPES influencia nas atividades desses programas e em que medida contribui para o seu respectivo aperfeiçoamento.

Dentro dessa concepção, inicialmente, realizou-se um levantamento de informações partindo-se de um arcabouço teórico sobre a avaliação e seus desdobramentos para as políticas públicas e, particularmente, para as políticas educacionais de ensino superior. A partir disso, procurou-se contextualizar a pós-graduação brasileira e delineou-se como está estabelecido o atual modelo de avaliação realizado pela CAPES. Para responder ao problema dessa pesquisa averiguou-se a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo: os avaliados (Coordenadores de Programas de Pós-Graduação) e os avaliadores (representantes da CAPES).

Constatou-se que a avaliação realizada pela CAPES atribui valor para a pós-graduação brasileira, contribuindo para a expansão e para o aprimoramento dos programas, que conforme salientado por Spagnolo e Souza (2004) os resultados reconhecidos garantiram o bom nível de qualidade do SNPG ao longo dos anos. No entanto, o atual modelo de avaliação tem uma concepção mais voltada aos resultados e ao produto do que à formação de qualidade. Isso é em grande parte atribuído à percepção de ranqueamento vinculado a esse processo avaliativo. Por esse motivo, o processo avaliativo realizado pela CAPES ainda carece de aperfeiçoamento no sentido de viabilizar a busca da excelência na formação discente ao invés de produção. Percebe-se que há tentativa em valorizar a formação docente, principalmente se verificar a ficha de avaliação, mas que não se concretiza nas avaliações periódicas da CAPES segundo a percepção dos coordenadores de programa.

Por intermédio da triangulação de dados, feita com base em uma pesquisa bibliográfica, em uma pesquisa documental e em uma pesquisa de campo (aplicação de

questionários e entrevistas semiestruturadas) e de sua posterior análise (documental e de conteúdo) foi possível identificar inúmeros argumentos, alguns consensuais, outros contraditórios, que puderam contribuir nas respostas às perguntas de pesquisa deste trabalho.

A compreensão geral sobre o processo de avaliação da CAPES é relativamente positiva para os Coordenadores de Programa, mas quase incipiente para o restante do público afetado (docentes, discentes, sociedade). Adicionalmente, pode-se inferir que há uma problemática na gestão do programa em decorrência da constante troca de coordenadores, principalmente nas instituições públicas. Aqueles que estão iniciando nessa função possuem dificuldades de relacionamento com os documentos norteadores da avaliação, com os instrumentos de coleta da CAPES e na disponibilidade de informações e tutoria da gestão anterior. Se de um lado, os documentos da CAPES são considerados obscuros e de difícil compreensão por parte dos coordenadores (Participantes 2, 4 e 13), por outro lado, percebe-se a dificuldade em transmitir a experiência na transição entre coordenadores de PPG. O principal interlocutor entre a CAPES e os PPG são as Pró-Reitorias, que são as responsáveis pelo envio de qualquer alteração no programa à CAPES. É necessário, principalmente nas universidades de maior porte, que exista alguma coordenação ou centro de interlocução entre CAPES, Pró-Reitorias e programas para facilitar a circulação de informações internamente.

Considerou-se que o nível de transparência do processo de avaliação e a acessibilidade das informações evoluíram nos últimos anos, sendo considerados adequados para o fim que se propõem. Cabe citar a Plataforma Sucupira como principal interface entre a CAPES e os PPG proporcionando uma coleta mais ágil e segura das informações necessárias para avaliação, sendo um veículo comumente utilizado para a divulgação de orientações e resultados, para a submissão de propostas de cursos novos e para as alterações nos programas autorizadas pela CAPES. As informações estão na página eletrônica da CAPES, entretanto há pouca divulgação ou publicidades dos atos governamentais. A DAV tem priorizado a transparência das informações de seus atos, tanto que optaram por divulgar os resultados de todos os cursos avaliados de APCN e da Avaliação Quadrienal 2017.

Adicionalmente, essa plataforma também é utilizada pelas CAA para a emissão de pareceres e relatórios. Além disso, toda a documentação necessária para a avaliação encontra-se no site da CAPES, separada para cada área. Recentemente, em 2016 houve, inclusive, a separação das informações de APCN (utilizado para a avaliação de cursos novos) do documento de área (utilizado para as avaliações periódicas). No entanto, foi constatado durante a pesquisa que ainda existem lacunas devido à complexidade de interpretação desses documentos, principalmente no que tange aos indicadores e às métricas. Aos programas cabe

a tarefa de manter constante diálogo com a Pró-Reitoria, com a CAPES e com a Coordenação de Área para dirimir dúvidas e compreender quais indicadores serão utilizados. Alguns mecanismos que as Áreas de Avaliação utilizam para disseminar decisões são os Seminários de Acompanhamento na CAPES, bem como as reuniões de PPG, de sociedades científicas e de associações que geralmente participam nas tomadas de decisões.

Os pesquisadores entrevistados reconhecem a importância da avaliação da pós-graduação para o avanço técnico-científico no país. Entretanto, compreendem que este sistema tem dificuldades para considerar as diferenças existentes dentro do campo de conhecimento objeto desse estudo. Ainda há evidências de políticas e práticas de homogeneização no processo avaliativo e de que áreas das Ciências Exatas influenciam as definições dos critérios e parâmetros a serem adotados. As áreas de conhecimento possuem características e especificidades particulares, oriundas da natureza de suas origens e consequências do processo de construção do conhecimento. Por esse motivo os critérios de avaliação adotados devem levar essa diversificação em consideração. Os depoimentos dos Coordenadores de PPG evidenciaram opinião sobre o sistema de avaliação da CAPES de modo generalizado. No entanto, verificou-se um número reduzido de relatos que demonstraram preocupação com o campo de Administração Pública. A área de Administração Pública deve buscar sua consolidação, criar uma identidade que a diferencie das outras ciências e que possibilite ser referência e não utilizar referências, principalmente das ciências exatas.

Nesse aspecto, a atuação da comunidade científica, por meio dos representantes de área e de comissões de área de avaliação da CAPES bem como Associações e Fóruns, é um ponto fundamental para discutir as questões inerentes ao modelo atualmente adotado e sugerir melhorias para o processo avaliativo. Sem a constante cobrança dos pares, em comissões externas de avaliação, não haveria estímulo ao avanço na produção do conhecimento, pois o sistema ficaria estagnado. Por esse motivo, os critérios de avaliação com indicadores qualitativos e quantitativos são percebidos como decorrentes do processo de participação das áreas e de seus representantes.

Como em todas as Áreas de Avaliação, as dimensões qualitativas e quantitativas estão presentes nos critérios de avaliação, com maior ênfase para essas últimas. É notório que para alcançar uma avaliação formativa é necessário repensar como melhor aplicar os indicadores qualitativos. Isso envolve desde a revisão dos sistemas de coleta de dados até a discussão de quais seriam os indicadores mais efetivos.

Outra questão levantada durante o estudo foi com relação às assimetrias regionais. Vários participantes mencionaram que os agentes com maior condição de melhorar a produtividade acadêmico-científica (critério mais importante do modelo na perspectiva da Capes) são aqueles que pertencem a grupos com elevado capital acumulado, isto é, aqueles que se encontram próximo aos grandes centros. Isto implica em desigualdade no sistema de avaliação. No entanto, vale a pena ressaltar as considerações da CAPES de que os critérios devem ser os mesmos para uma instituição localizada na capital e para outra localizada no interior, porque, caso contrário, não se obterá a excelência na qualidade. O que se deve buscar é o fomento não só as instituições das regiões menos favorecidas como também os cursos novos. Uma visita de acompanhamento realizada por consultores experientes em um programa com problemas de performance pode auxiliá-lo a um custo mínimo para o país, em comparação com os efeitos que traz.

Além disso, verificou-se que os Programas em Administração Pública cresceram sobretudo na modalidade profissional. Essa ocorrência é resultante da própria característica do campo de conhecimento que está muito associada à prática na gestão pública. Uma implicação é que os critérios atualmente adotados pela CAPES necessitam ser ajustados para áreas voltadas para a aplicação em detrimento daquelas voltadas para o âmbito acadêmico. Isso ocorre porque o produto final a ser avaliado é distinto, conforme a própria legislação CAPES/MEC, mas ainda os quesitos da Ficha de Avaliação dos cursos profissionais estão conectados aos critérios acadêmicos. As dissertações e as teses nesse campo muitas das vezes também possuem peculiaridades bem diversas das acadêmicas.

Ainda foi possível confirmar, durante esta pesquisa, que os critérios utilizados na avaliação da CAPES influenciam na tomada de decisão do programa em suas relações internas e externas. Os programas priorizam e se organizam para atender aos critérios da CAPES, sacrificando, muitas vezes, outras finalidades do programa e afetando o comportamento de docentes e discentes em busca do resultado. Também ocorre uma vinculação entre o resultado da avaliação e a disputa por recursos e financiamentos para a pós-graduação. Apesar da existência de políticas que estabelecem e regulam a pós-graduação, o retorno e o apoio financeiro são muito restritos.

Dos aprimoramentos para o processo de avaliação, cabe ressaltar a importância dos egressos para acompanhar a formação discente. Este é o mais importante produto dos programas. Outros aprimoramentos citados tais como o sistema de informação da CAPES ou os dados para a análise dos consultores *ad hoc* estão em constante aperfeiçoamento. A cada

avaliação periódica um novo sistema é lançado, cabe ajustar os prazos em que as comissões recebem para treinar com a nova ferramenta e o período de avaliação.

Por fim, é possível afirmar que este trabalho tentou oferecer elementos para reflexões a respeito da avaliação da pós-graduação da CAPES e posterior aprofundamento dessas questões levantadas, contudo sem esgotá-las nesta dissertação. A partir das informações aqui obtidas, foi elaborado um Relatório Técnico contemplando os aspectos relevantes desta pesquisa. Esse produto técnico foi entregue para a CAPES com o objetivo de servir de subsídio para análise e futuras discussões.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva et al. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 57-70, 2009.
- AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de programas e serviços sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 4, p. 5, 2000.
- ALBAEK, Erik. Knowledge, interests and the many meanings of evaluation: a developmental perspective. **International Journal of Social Welfare**, v. 7, n. 2, p. 94-98, 1998.
- ANDION, Carolina. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cadernos Ebape. BR**, v. 10, n. 1, 2012.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROOK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, p. 285-314, 2005.
- BARATA, Rita de Cássia Barradas. **Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis**. BTP, v. 2, n. 1, p. 17, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 3 maio 2017.
- BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.
- BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.

BELLONI, José Ângelo et al. **Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras**. 2000. 246 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **Plano de Autoavaliação da Universidade de Brasília: proposta metodológica e estratégica da CPA - UnB para avaliação institucional**. 1999. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/unb_plano_autoavaliacao.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: Entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, p. 16-96, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.

BOULLOSA, Rosana de Freitas; RODRIGUES, Roberto Wagner Silva. Avaliação e monitoramento em gestão social: notas introdutórias. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 3, n. 3, 2014.

BOULLOSA, Rosana de Freitas; TAVARES, Edgilson. **Avaliação e monitoramento de projetos sociais**. Curitiba: IESDE, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 29.741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Decreto n. 50.737**, de 7 de junho de 1961. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Parecer n. 977**, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 74.299**, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Decreto n. 86.791**, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

_____. **Medida Provisória n. 150**, de 15 de março de 1990. Extingue a CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/150.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Lei n. 8.405**, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Lei n. 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Portaria n° 289**, de 21 de março de 2011. Dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-289-de-21-03-2011-bolsas-professores-mestrado-profissional.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. **Portaria n° 478**, de 29 de abril de 2011. Altera a Portaria n° 289, de 21 de março de 2011, que dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-478-DE-29-04-2011.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. **Resolução n° 7**, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12122017-RESOLUCAO-N-7-DE-11-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. **Portaria n° 246**, de 19 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a tramitação de recursos das decisões do Conselho Técnico Científico da Educação Superior CTC-ES, nos termos do Decreto 8.977 de 30 de janeiro de 2017. Disponível em:

<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/21122017-Portaria_246_Tramita%C3%A7%C3%A3o-de-recursos-das-decis%C3%B5es-do-CTC-ES_Revoga-Portaria-44_75-e-86-de-2017.pdf>. Acesso em 5 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 47**, de 17 de outubro de 1995. Disponível em:

<<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Parecer n. 80**, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestros profissionais e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016

_____. **Portaria n. 1.418**, de 23 de dezembro de 1998. Estabelece normas para aprimorar a classificação dos cursos de mestrado e doutorado. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/2342014-PortariaMEC-n-1418-1998.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Portaria n. 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Portaria n. 234**, de 15 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Disponível em: <

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/19122016-PORTARIA-N-234-DE-15-12-2016.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. **Portaria n. 59**, de 21 de março de 2017. Disponível em: <

<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/a-avaliacao/regulamento-da-quadrienal-2017>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. INFOCAPES: Boletim Informativo, Brasília: CAPES, v. 3, n. 3-4, jul./dez. 1995.

_____. **Sobre a Avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Mestrado e Doutorado: o que são?**. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **História e missão**. Disponível em: < <http://capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 8 out. 2016.

- _____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação -PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004.
- _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 1.
- _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. v. 2.
- _____. **Portal de Periódicos**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 12 out 2016.
- CAMPBELL, Donald Thomas.; STANLEY, Julian Cecil. **Experimental and quasi-experimental designs for research**. Ravenio Books, 2015.
- CAREY, Raymond; POSAVAC, Emil. **Program evaluation: methods and case studies**. 1992.
- CARVALHO, Ana Maria. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. **Psicologia USP**, v. 12, n. 1, p. 203-221, 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COELHO, Fernando de Souza; NICOLINI, Alexandre Mendes. Como tudo começou? Apontamentos históricos sobre a implantação do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1952-1965). **Revista Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1-9, 2011.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Bookman, 2005.
- CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciência & saúde coletiva**, v. 11, n. 3, p. 705-711, 2006.
- CONTRERAS, E. Barbeta. La teleeducación como sistema. **Los retos de la educación a distancia**, 1981.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. **Relatório Final 2013**. Brasília: CAPES, 2013.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 2, p. 103, 1998.

DAHLER-LARSEN, Peter. **The evaluation society**. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2011.

DENIS, Jean-Louis. Institucionalização da avaliação na administração pública. **Revista brasileira de saúde materno infantil**, v. 10, n. supl. 1, p. s229-s333, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em avaliação educacional**, n. 24, p. 137-146, 2001.

DERLIEN, Hans-Ulrich. Una comparación internacional de la evaluación de las políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 105, 2001.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 13-42, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A institucionalização da avaliação. **Núcleo**, v. 8, p. 90, 1990.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SCHWARTZMAN, Simon. **Avaliação do ensino superior**. EdUSP, 1992.

ELMORE, Richard. Organizational models of social program implementation. **Public policy**, v. 26, n. 2, p. 185, 1978.

_____. **Complexity and control**: What legislators and administrators can do about implementing public policy. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute of Education, 1980.

FADUL, Élvia Mirian Cavalcanti et al. Ensaio de interpretações e estratégias para o campo da administração pública no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 1437-1458, 2012.

_____. Administração pública no Brasil: reflexões sobre o campo de saber a partir da Divisão Acadêmica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (2009-2013). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 5, p. 1329-1354, 2014.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 813-836, 2011.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 20, n. 59, 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; FILGUEIRAS, Cristina de Almeida Cunha. A avaliação de políticas públicas como instrumento de planejamento: os casos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Brasil, e do Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), do Chile. **Trabalho apresentado no GT “Políticas Públicas” do XXVII Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu, MG, v. 21, 2003.

FARIA, Regina. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007. p. 40-49.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs). **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: CAPES, 2002.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 278-288, 1984.

_____. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n.4, 2005.

_____. **Educação Profissional e os Desafios do Desenvolvimento: o tempo das conexões**. Apresentação feita no VI Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOPROF. **Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais**. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/>>. Acesso em 5 abr. 2017.

GAETANI, Francisco. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 92-119, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A Institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, 2012.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation evaluation**. Newsbury Park: Sage, 1989.

HAMMOND, Robert. **Evaluation at the Local Level**. 1967.

HEDLER, Helga Cristina; TORRES, Cláudio Vaz. **Meta-avaliação de auditorias de natureza operacional do Tribunal de Contas da União**. 2009.

HOWLETT, Michael et al. **Guia de Políticas Públicas: Gerenciando processos**. Brasília: ENAP, 2014. 160 p.

HOUSE, Ernest. Tendencias en evaluación. **Revista de Educación**. Madri, n. 299, 1992.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, 2006.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.

JOIN COMMITTEE ON STANDARDS FOR EVALUATION RESEARCH. Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials. New York: McGraw-Hill, 1981.

KEINERT, Tania Margaret Mezzomo. Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 41-48, 1994.

_____. **Administração pública no Brasil: crises e mudanças de paradigmas**. São Paulo: Annablume, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas: desafios e perspectivas. **Seminário Internacinoal**, v. 1, p. 53-61, 2011.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**, 30th ann. Ed.: dilemmas of the individual in public service. Russell Sage Foundation, 1980.

MADUREIRA, César. A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 5, p. 1109-1135, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Cibele Barsalini et al. Influência das estratégias e recursos para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo no período de 2001 a 2009. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 146-168, 2013.

MARTINS, Cibele Barsalini. A CAPES e a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: CAPES, p. 295-310, 2002.

- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica**. São Paulo: Atlas, 2009.
- BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska. **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- METFESSEL, Newton.; MICHAEL, William. A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. **Educational and psychological measurement**, v. 27, n. 4, p. 931-943, 1967.
- MAUÉS, Olgaíses. A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do SINAES. **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007.
- MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2011.
- MORSE, Janice. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. **Nursing research**, v. 40, n. 2, p. 120-123, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NACIONES UNIDAS (ONU). **Pautas básicas para el seguimiento y evaluación de programas**. 1984.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. A mudança difícil: notas sobre reforma do Estado e recursos humanos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 6, p. 61-88, 1999.
- PACHECO, Regina Silvia. Administração pública nas revistas especializadas: Brasil, 1995-2002. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 63-71, 2003.
- PARREIRA, Artur Marecos; GONÇALVES, Moreira; DA SILVA, Ana Lorga. A lógica complexa da avaliação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 367-388, 2015.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço público**, v. 47, n. 1, p. 7, 1996.
- _____. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, v. 45, p. 49-96, 1998.
- PIRES, Valdemir, et al. Dossiê – Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. **Administração Pública e Gestão Social**. v. 6, n. 3, p. 110-126, 2014.

PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. **Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland; Or, why It's Amazing that Federal Programs Work at All.** University of California Press, 1973.

ProfiAP. Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional Disponível em: <<http://www.profiap.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PROVUS, Malcolm. **Discrepancy evaluation: for educational program improvement and assessment.** McCutchan, 1971.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. 1-13, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

ROMÊO, José Raymundo Martins et al. Estudos de pós-graduação no Brasil. **Instituto Internacional para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe & Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de los Estudios de Posgrado en America Latina**, p. 1-76, 2004.

ROSSI, Peter; FREEMAN, Howard. **Program monitoring for evaluation and management. Evaluation: A Systematic Approach.** 1993, 163-213.

ROSSI, Peter; WRIGHT, James. **Evaluation research: An assessment.** Annual review of Sociology. v. 10, n.1, p. 331-352, 1984.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, p. 535-605, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. **O contexto institucional e político da avaliação de ensino superior.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1990.

SCOTT, John. **A matter of record: Documentary sources in social research.** John Wiley & Sons, 1990.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation.** Chicago: Rand McNally, 1967.

_____. **The logic of evaluation.** 2007.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** EPU, 1974.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, v. 24, n.1, p. 49-88, 2006.

SILVA, Céres Santos da. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SILVA, Anielson Barbosa da; COSTA, Francisco José da. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.

SILVA, Benedicto. Gênese do ensino de administração pública no Brasil. **Cadernos de Administração Pública – EBAP**, São Paulo, n. 49, 1958.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003a.

SOUSA, Sandra Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, p.2, 2004.

STAKE, Robert. **The countenance of educational evaluation**. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section, 1967.

STEINER, João. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341-365 2005.

STUFFLEBEAM, Daniel et. al. **Educational Evaluation & Decision Making**. Itasca, Illinois, F.E. Peacock, 1971.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. Revista de Administração Pública, v. 42, n.3, p. 529-550, 2008.

TYLER, Ralph. **General statement on evaluation**. The Journal of Educational Research, v. 35, n.7, p. 492-501,1942.

VEDUNG, Evert. **Public policy and program evaluation**. Routledge, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 60, p. 74-84, 2014.

APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista (Coordenadores de PPG)

1ª Parte

Assunto: Identificação

1. Nome Completo:
2. Nome da Instituição de Ensino Superior:
3. Há quanto tempo está na coordenação do Programa? (período em anos)
4. Já coordenou o programa em outras ocasiões. Em qual período? (exemplo: 2007-2009; 2011-2014) Por quanto tempo? (período em anos)
5. Há quanto tempo integra o corpo docente do programa? (período em anos)
6. Tempo de doutoramento:
7. Com relação a sua titulação no doutorado, foi em qual Instituição e em qual Programa?

2ª Parte

Assunto: Sobre o Sistema de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu.

1. O atual nível de transparência ou visibilidade no processo de avaliação da Capes é suficiente para sua compreensão por parte dos coordenadores de programas, discentes, sociedade em geral e aos programas de pós-graduação, na área de Administração Pública? Justifique.
2. Há evidências de que o sistema de avaliação da CAPES tem contribuído para o aprimoramento da pós-graduação, na área de Administração Pública? Justifique.
3. Quais seriam as vantagens e desvantagens do modelo de avaliação atualmente adotado pela CAPES?
4. A base Qualis foi concebida como um instrumento de auxílio na avaliação dos cursos de pós-graduação. Em relação às categorias utilizadas na classificação do Qualis você considera suficientes para avaliar a produção científica brasileira, na área de Administração Pública? Justifique.
5. Os critérios de avaliação da área de "Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo" são indutores de avanços no desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública? Justifique.

3ª Parte

O sistema de avaliação induziu mudanças na pós-graduação, na área de Administração Pública? Em relação a essas mudanças assinale os aspectos positivos e negativos.

1. Aumentou a produção científica do programa? (S/N)			
Aspectos Positivos (S/N)		Aspectos Negativos (S/N)	
1.1. Aprimorou a qualidade da produção.		1.1. Reduziu a produção técnica.	
1.2. Internacionalização das publicações.		1.2. Centralizou a produção em veículos da própria IES.	
1.3. Aumentou o número de trabalhos apresentados em Congressos.		1.3. Produção de baixo impacto.	
Acrescente aqui outros aspectos positivos e/ou negativos que considerar relevantes.			
2. Houve crescimento da demanda de alunos por cursos de mestrado? (S/N)			
Aspectos Positivos (S/N)		Aspectos Negativos (S/N)	
2.1. Os critérios de seleção são coerentes com os objetivos do curso.		2.1. Os prazos de titulação não seguem as normas gerais.	
2.2. A oferta de disciplinas é compatíveis com o número de docentes.		2.2. O número de discentes autores é insatisfatório.	
2.3. Há participação de discentes em projetos.		2.3. Produção de baixo impacto.	
Acrescente aqui outros aspectos positivos e/ou negativos que considerar relevantes.			
3. Aumentou o corpo docente do programa? (S/N)			
Aspectos Positivos (S/N)		Aspectos Negativos (S/N)	
3.1. Tiveram participação em eventos.		3.1. Não ministraram aulas na pós-graduação.	
3.2. Envolveram-se em projetos de pesquisa.		3.2. O grupo de professores permanentes não é estável.	
3.3. Há docentes permanentes titulados no próprio programa.		3.3. Não participam de eventos nacionais e internacionais.	
Acrescente aqui outros aspectos positivos e/ou negativos que considerar relevantes.			

4. Aumentou a captação de recursos? (S/N)			
Aspectos Positivos (S/N)		Aspectos Negativos (S/N)	
4.1. Recebeu doações de equipamentos.		4.1. Os recursos disponíveis de informática e a biblioteca não são compatíveis com o funcionamento do programa.	
4.2. Adquiriu novas obras ou equipamentos por meio de outros convênios.		4.2. Não possui laboratório para discentes.	
Acrescente aqui outros aspectos positivos e/ou negativos que considerar relevantes.			

4ª Parte

***Assunto:* Sobre as alterações geradas na estrutura do programa em função das avaliações periódicas realizadas pela CAPES (Trienal e Quadrienal).**

As perguntas a seguir dizem respeito ao desempenho do programa. Caso tenha alguma dificuldade em responder, favor consultar as fichas de avaliação referentes às trienais e à quadrienal 2017 com a finalidade de verificar o histórico do desenvolvimento do programa.

1. Houve alterações na proposta do programa em função das sugestões e comentários feitos pelas comissões de avaliação? Justifique.
2. Houve alterações no programa motivadas pelas sugestões registradas nas fichas de avaliação, as quais influenciaram nos resultados das avaliações trienais e quadrienal 2017? Justifique.
3. Houve ampliação do corpo docente permanente motivada em face dos comentários e sugestões registrados nas fichas das avaliações trienais? Justifique.
4. Com relação aos discentes, como está sendo realizado o acompanhamento de seu desempenho em termos de prazo e qualidade de teses/dissertações?
5. Houve mudanças na infraestrutura de forma a torná-la mais adequada às atividades acadêmicas do programa motivadas pelos comentários e sugestões registrados nas fichas das avaliações? Justifique.
6. Houve aumento dos investimentos internos do programa em consequência das orientações feitas pela CAPES? Justifique.
7. Houve aumento na captação de recursos externos para pesquisa (CNPq, FINEP e outras fontes) após a divulgação dos resultados das avaliações da CAPES? Justifique.

8. Com relação à produção intelectual, como o programa incentiva os docentes e discentes a divulgarem o resultado de duas pesquisas? Explique como são realizadas essas atividades e como o processo avaliativo da CAPES influencia isso.
9. Com relação à inserção social, como o programa incentiva a produção tecnológica e técnica de seus docentes e discentes? Como esta produção vem sendo transferida para a sociedade? Existe um acompanhamento de egressos? Existem outras atividades de integração e cooperação com outros programas?
10. As sugestões feitas pela comissão de área de avaliação melhoraram o desempenho do programa nos períodos avaliados? Justifique.
11. Os resultados da avaliação têm sido usados como referência à aprovação de projetos em outros órgãos de fomento? Justifique.
12. A evolução e expansão do programa foram focadas essencialmente no atendimento às orientações feitas pela comissão de avaliação relativa aos períodos avaliados? Justifique.
13. Enumere sugestões que você acha necessárias para o aperfeiçoamento do modelo de avaliação da CAPES para programas de pós-graduação, na área de Administração Pública.
14. Enumere iniciativas ou ações futuras que devem ser tomadas com vistas ao aperfeiçoamento desse Programa.

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista (Coordenadora de Área)

1ª Parte

Assunto: Identificação

1. Nome Completo:
2. Nome da Instituição de Ensino Superior:
3. Há quanto tempo está na Coordenação de Área? (período em anos)
4. Já coordenou PPGs em outras ocasiões? Quais e em qual período?
6. Tempo de doutoramento:
7. Com relação a sua titulação no doutorado, foi em qual Instituição e em qual Programa?

2ª Parte

Assunto: Sobre o Sistema de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu.

1. O atual nível de transparência ou visibilidade no processo de avaliação da Capes é suficiente para sua compreensão por parte dos coordenadores de programas, discentes, sociedade em geral e aos programas de pós-graduação, na área de Administração Pública? Justifique.
2. A mudança de avaliação trienal para quadrienal trouxe algum benefício para o processo avaliativo?
3. Com relação ao prazo utilizado pelos Consultores no processo de avaliação *in loco* na CAPES, este tem sido suficiente?
4. As ferramentas disponibilizadas pela CAPES para os Consultores são suficientes para avaliar adequadamente os programas?
5. Quais são as principais vantagens do atual modelo de avaliação da Capes para a área de Administração Pública?
6. Quais são os principais problemas ou dificuldades enfrentadas pela Coordenação de Área no atual modelo de avaliação da Capes?
7. Quais são os principais problemas ou dificuldades enfrentadas pelos programas da área de Administração Pública nas avaliações periódicas?
8. Há evidências de que o sistema de avaliação da CAPES tem contribuído para o aprimoramento, evolução e expansão da pós-graduação, na área de Administração Pública? Justifique.

3ª Parte

Assunto: Sobre os critérios adotados no Sistema de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

1. Com relação ao campo de conhecimento em Adm. Pública, os critérios atualmente utilizados pela área são satisfatórios? Como podem ser aprimorados?
2. Os critérios de avaliação da área de "Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo" são indutores de avanços no desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública? Justifique.
3. Em que medida os atuais critérios adotados pela área consideram as regionalidades e assimetrias dos PPG's em Adm. Pública? Como podem ser aprimorados?
4. Em que medida os atuais critérios incentivam as redes de pesquisas, tão importantes para a área de Adm. Pública?
5. A base Qualis foi concebida como um instrumento de auxílio na avaliação dos cursos de pós-graduação. No entanto, nem todos da comunidade conhecem bem os critérios utilizados na classificação do Qualis, gerando dúvidas e questionamentos. Como você vê essa questão? Você considera que as categorias utilizadas na classificação do Qualis são suficientes para avaliar a produção científica brasileira? E com relação a área de Administração Pública?
6. Ainda com relação à produção intelectual, como trabalhar com a concentração de publicações em periódicos com Qualis A1 e A2? Temos que os 4 principais periódicos em Adm. Pública (RAP, APGS, CGPC e RSP) não estão no estrato A. Como tratar essa questão?
7. Como as atuais métricas quantitativas podem ser ajustadas para levar o impacto para além da produção científica na área de Administração Pública? Como avaliar se o conhecimento em gestão pública está sendo de fato absorvido e se está trazendo resultados para a sociedade?
8. Com relação à inserção social, como os critérios atualmente utilizados pela CAPES contribuem para os programas na área de Administração Pública? Existe algum acompanhamento dos resultados, de como esta produção vem sendo transferida para a sociedade? Há o incentivo da produção tecnológica e técnica? Existe um acompanhamento de egressos?

4ª Parte

Assunto: *Sobre as alterações geradas na estrutura do programa em função das avaliações periódicas realizadas pela CAPES (Trienal e Quadrienal).*

1. Você considera que as sugestões feitas pela comissão de área de avaliação melhoraram o desempenho, evolução e expansão dos programas de Administração Pública nos períodos avaliados? Justifique.
2. Enumere sugestões que você acha necessárias para o aperfeiçoamento do modelo de avaliação da CAPES para programas de pós-graduação, na área de Administração Pública.

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista (Diretora de Avaliação)

1ª Parte

Assunto: Identificação

1. Nome Completo:

2ª Parte

Assunto: Sobre o Sistema de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu

1. Qual seria a melhor definição do atual modelo de avaliação da Capes?
2. Quais são as principais vantagens do atual modelo de avaliação da Capes?
3. Quais são os principais problemas ou dificuldades do atual modelo de avaliação da Capes?
4. A mudança de avaliação trienal para quadrienal trouxe algum benefício para o processo avaliativo?
5. A pós-graduação tem crescido a cada ciclo de avaliação, só na última quadrienal foram 4.175 programas avaliados. Levando-se em consideração esses números, as ferramentas disponibilizadas (planilhas, relatórios etc.) e o prazo fornecido para os Consultores realizarem o processo de avaliação in loco na CAPES, tem sido adequados? Quais seriam as medidas possíveis para aperfeiçoar esse processo e promover uma melhor qualidade dessa avaliação?
6. O atual nível de transparência ou visibilidade no processo de avaliação da Capes é suficiente para sua compreensão por parte dos coordenadores de programas, discentes, sociedade em geral e aos programas de pós-graduação? O que pode ser alterado ou melhorado.
7. A área de conhecimento em Administração Pública tem se consolidado nos últimos anos, mas situa-se na mesma área de avaliação da Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Nesse sentido, não há nenhum olhar diferencial, nenhum indicador ou nenhuma questão contextual que valorize as especificidades de cada uma dessas subáreas. E isso ocorre com outras Áreas de Avaliação. Como as Coordenações de Área de Avaliação podem tratar essa questão?
8. Há evidências de que o sistema de avaliação da CAPES tem contribuído para o aprimoramento, evolução e expansão da pós-graduação (na área de Administração Pública)?

3ª Parte

Assunto - Sobre os critérios adotados no Sistema de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu.

1. Com relação ao campo de conhecimento em Adm. Pública, há alguma perspectiva de reavaliar os critérios atualmente utilizados para, de fato, promover a indução no desempenho desses programas? Justifique.
2. Os PPG realizam seu planejamento de ações de forma a atingir os critérios estabelecidos pela CAPES e esse direcionamento muitas vezes interfere na própria busca da excelência e qualidade na formação. Como tratar essa questão?
3. Durante as entrevistas com os Coordenadores de Programa muito se comentou sobre o sistema de avaliação se tornar mais equitativo e considerar as especificidades regionais. Os critérios atualmente utilizados para avaliar os PPG localizados em grandes centros (região metropolitana de capitais) são os mesmos utilizados para os PPG do interior. Em que medida esses critérios podem ser aprimorados para considerar as regionalidades e assimetrias dos PPG's em Adm. Pública?
4. Os Coordenadores de Programa informaram que os pareceres das fichas de avaliação são muitas vezes sucintos e objetivos demais. Nesse sentido, como o processo de avaliação pode ser aprimorado para gerar aprendizado e promover o impacto esperado na sociedade?
5. A base Qualis foi concebida como um instrumento de auxílio na avaliação dos cursos de pós-graduação. No entanto, nem todos da comunidade conhecem bem os critérios utilizados na classificação do Qualis, gerando erros, dúvidas e questionamentos. Como você vê essa questão? Você considera que as categorias utilizadas na classificação do Qualis são suficientes para avaliar a produção científica brasileira? E com relação à área de Administração Pública que possui muita produção com enfoque local ou regional? Atualmente os 4 principais periódicos em Adm. Pública (RAP, APGS, CGPC e RSP) não estão no estrato A. Como tratar essa questão?
6. A área de Administração Pública possui como principal objetivo formar pessoas que irão atuar na realidade prática dentro das organizações, num contexto mais social e poderão formular melhor políticas públicas, avaliar melhor políticas públicas, enfim, gerir melhor as organizações. Como as atuais métricas quantitativas podem ser ajustadas para levar o impacto para além da produção científica na área de Administração Pública? Como avaliar se o conhecimento em gestão pública está sendo de fato absorvido e se está trazendo resultados para a sociedade?
7. Ainda há muitas dúvidas com relação ao critério inserção social. No caso de Administração Pública, que relaciona muito a teoria com a prática, como esse critério pode ser melhor utilizado? Como realizar o acompanhamento dos resultados, de como esta produção vem sendo transferida para a sociedade? Como incentivar a produção tecnológica e técnica? Como a CAPES pode auxiliar os programas a realizarem um melhor acompanhamento de egressos?

4ª Parte

Assunto - Sobre as alterações geradas na estrutura do programa em função das avaliações periódicas realizadas pela CAPES

1. Você considera que as sugestões feitas pela comissão de área de avaliação melhoram o desempenho, evolução e expansão dos programas de Administração Pública nos períodos avaliados?
2. Quais seriam os desafios futuros para o aperfeiçoamento do modelo de avaliação da CAPES para programas de pós-graduação, na área de Administração Pública.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Avaliação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração Pública

Pesquisador Responsável: Wladimir Furuhashi Viana

Orientador: Professor Dr. João Mendes da Rocha Neto

Telefone para contato: (61) 99936-3921

A pesquisa tem por objetivo analisar o impacto do processo de avaliação realizado pela CAPES em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração Pública, tendo em vista as especificidades dessa área de conhecimento, as experiências singulares nos respectivos programas e a implicação da avaliação para as práticas de trabalho e para a vida dos pesquisadores. Para a pesquisa, serão considerados os programas de pós-graduação na área básica de Administração Pública, que são avaliados periodicamente pela CAPES. O estudo de abordagem qualitativa será desenvolvido por meio da realização de análise bibliográfica, de análise documental e de questionários e/ou entrevistas individuais presenciais.

Destaca-se que o estudo proposto contempla todos os requisitos éticos previstos na legislação atual e enfatizamos o nosso interesse em disponibilizar para você os dados gerados, bem como, os resultados finais do estudo.

Ressalta-se que não há riscos, prejuízos ou desconforto que possam ser provocados pela pesquisa. Esclarecemos que você é livre para interromper a sua participação a qualquer momento, sem justificar sua decisão. Seu nome não será divulgado, você não terá despesas e não receberá dinheiro por participar do estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Concordo em participar do estudo “Avaliação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração Pública”, desenvolvido pelo mestrando Wladimir Furuhashi Viana da Universidade de Brasília e coordenado pelo Professor Dr. João Mendes da Rocha Neto. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido poder retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____, ____ / ____ / 2017.

Assinatura do entrevistado(a).

APÊNDICE E – Cenário de Estudo

Item	Sigla IES	Programa	Subárea da CAPES		Linhas de Pesquisa
			Área de Concentração	Administração pública	
1	ANDIFES	Administração Pública em Rede Nacional	Administração Pública	Administração pública	Administração pública
2	EAFESP/FGV	Gestão e Políticas Públicas	Administração Pública	Administração pública	Estado, governo e políticas públicas / Gestão educacional / Gestão social e territorial / Políticas públicas urbanas
3	FGV/RJ	Administração	Administração	Administração	Instituições, políticas e governo: foco no nível institucional e no processo de formulação de políticas
4	FGV/RJ	Administração	Administração Pública	Administração pública	Governança e administração pública / políticas públicas
5	FGV/SP	Administração Pública e Governo	Administração Pública	Administração pública / Instituições políticas / Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Governo e sociedade civil no contexto subnacional / política e economia do setor público/transformações do estado e políticas públicas
6	FGV/SP	Gestão Internacional	Negócios Internacionais	Gestão internacional	Economia e finanças internacionais / Gestão e competitividade em empresas globais / Internacionalização de empresas
7	FJP	Administração Pública	Administração	Estado, instituições e gestão de políticas públicas	Formulação, implementação, gestão e avaliação de políticas públicas / Gestão econômica, financeira e tributária / produção do conhecimento, avaliação e gestão da informação
8	IDP	Administração Pública	Administração Pública	Gestão pública contemporânea	Políticas públicas e gestão governamental
9	PUC/SP	Administração	Administração	Gestão integrada das organizações	Estratégia e inovação / Organizações e sociedade
10	UDESC	Administração	Administração	Gestão estratégica	Gestão, inovação e empreendedorismo / Gestão pública e coprodução
11	UDESC	Administração	Administração	Organizações e esfera pública	Administração pública e sociedade
12	UFBA	Administração	Administração Pública	Administração pública e governança	Gestão de instituições, finanças e políticas públicas
13	UFBA	Administração	Administração Pública	Administração pública e governança	Gestão de instituições, finanças e políticas públicas

14	UFES	Administração	Administração	Gestão de organizações	Estratégia, inovação e desempenho organizacional / Organizações e trabalho/práticas organizacionais e culturais
15	UFES	Gestão Pública	Administração Pública	Administração pública	Aspectos legais no setor público / Economia e finanças públicas / Gestão de operações no setor público
16	UFF	Administração	Administração	Estratégia e organizações	Estratégia e operações / Organizações e sociedade
17	UFF	Administração	Administração	Estudo das organizações no Brasil	Administração brasileira / Estado, organizações e sociedade
18	UFG	Administração	Administração	Administração de organizações	Administração pública e políticas públicas
19	UFLA	Administração	Administração	Administração	Gestão de negócios, economia e mercados / Gestão estratégica, marketing e inovação / Organizações, gestão e sociedade
20	UFLA	Administração Pública	Administração Pública	Gestão pública, tecnologias e inovação / Gestão social, políticas públicas e controle social	Gestão pública, tecnologias e inovação / Gestão social, políticas públicas e controle social
21	UFPA	Gestão Pública	Administração Pública	Gestão pública do desenvolvimento	Gestão de organizações públicas / Gestão pública municipal
22	UFPB/J.P.	Gestão Pública e Cooperação Internacional	Administração Pública	Gestão e aprendizagens	Aprendizagem nas organizações / Gestão de projetos e tecnologias emergentes/inovação em gestão organizacional
23	UFPB/J.P.	Gestão em Organizações Aprendentes	Administração Pública	Gestão pública e cooperação internacional	Cooperação internacional / Gestão governamental e social / Políticas públicas
24	UFRN	Administração	Administração	Políticas e gestão públicas	Políticas públicas, governança e gestão social
25	UFRN	Gestão Pública	Administração Pública	Gestão pública	Gestão e políticas públicas
26	UFSCAR	Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	Administração	Gestão de organizações e sistemas públicos	Estado e políticas públicas / Gestão de organizações públicas / Gestão de políticas de ciência, tecnologia e inovação
27	UFSM	Gestão de Organizações Públicas	Administração	Gestão de organizações públicas	Ferramentas de avaliação e controle da gestão pública / Interfaces das organizações públicas, pessoas e sociedade
28	UFV	Administração	Administração	Administração pública	Governo, políticas públicas e desenvolvimento / Gestão

29	UFVJM	Administração Pública	Pública Administração Pública	Gestão de instituições públicas e sociais	de organizações públicas, governança e sociedade Gestão de organizações públicas do estado/gestão de organizações públicas não estatais
30	UNAMA	Administração	Administração	Gestão estratégica para sustentabilidade / Estratégia em organizações	Desenvolvimento sustentável / Gestão do desenvolvimento / Gestão organizacional
31	UNB	Administração	Administração	Administração pública e gestão de políticas públicas / Administração pública e políticas públicas / Estudos organizacionais e gestão de pessoas	Gestão de políticas públicas / Gestão de políticas públicas e organizações públicas
32	UNB	Gestão Pública	Administração Pública	Administração	Administração pública e políticas públicas
33	UNB	Administração	Administração Pública	Gestão pública e territórios	Estado, território e políticas públicas / Instrumentos de monitoramento e avaliação da gestão pública
34	UNIFACS	Administração	Administração	Administração contemporânea das organizações	Gestão de áreas da administração e de processos administrativos / Gestão do ensino e aprendizagem em administração / Gestão em organizações e sociedade
35	UNIFESP	Gestão de Políticas e Organizações Públicas	Administração	Políticas e organizações pública	Gestão de políticas e organizações públicas
36	UNIOESTE	Administração	Administração	Competitividade e sustentabilidade	Estratégia e competitividade / Sustentabilidade
37	UNOESC	Administração	Administração	Sustentabilidade e agronegócio / Sustentabilidade e competitividade	Competitividade e agronegócio / Estratégia e competitividade/sustentabilidade e organizações
38	USCS	Administração	Administração	Gestão e regionalidade / gestão da regionalidade e das organizações	Gestão organizacional / Gestão para o desenvolvimento e regionalidade / Redes organizacionais e inovação
39	USP	Gestão de Políticas Públicas	Administração Pública	Análise de políticas públicas	Estado, administração pública e gestão social / Sociedade, instituições e políticas públicas
40	USP/RP	Administração de Organizações	Administração	Administração de organizações	Estudos organizacionais e desenvolvimento / Geração de valor / Gestão da inovação e sustentabilidade/planejamento, inteligência de mercado e relações contratuais

Quadro 17 – Detalhamento do cenário de estudo.

Fonte: Sucupira – CAPES, 2018 (elaborado pelo autor).

**ANEXO I – Ficha de Avaliação para o Mestrado Acadêmico e Doutorado
(Triênio 2010-2012 e Quadriênio 2013-2016)**

Quesitos / Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o/s Quesito/Itens
1 – Proposta do Programa		
<p>1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.</p>	50%	<p>A(s) área(s) de concentração precisa(m) apontar, de maneira clara, a área do conhecimento do PPG e os contornos gerais de sua especialidade na produção intelectual e na formação de seus mestres ou doutores. Avaliam-se a atualidade da(s) área(s) de concentração e a sua relevância. As linhas de pesquisa precisam expressar a especificidade de produção de conhecimento da respectiva área de concentração, representando um recorte específico e bem delimitado da área de concentração. Os projetos desenvolvidos devem guardar coerência com as linhas de pesquisa. Analisa-se também a distribuição dos projetos pelas linhas de pesquisa.</p> <p>Os objetivos do PPG e o perfil do egresso do(s) curso(s) precisam ser apresentados de forma clara e objetiva e manter coerência com as demais partes da proposta - área de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular e projetos de pesquisa.</p> <p>A estrutura curricular deve apresentar um núcleo de disciplinas ou seminários de tratamento metodológico relacionado à(s) área(s) de concentração, além de disciplinas ou seminários com conteúdos relacionados às linhas de pesquisa. As ementas – síntese dos conteúdos temáticos a serem trabalhados em cada disciplina – devem indicar focos teóricos previstos e o estado da arte dos temas abordados. A bibliografia indicada nos programas das disciplinas precisa representar uma listagem básica de referências, contendo livros clássicos e textos científicos, preferencialmente de artigos publicados em periódicos acadêmicos de bom nível, que representem o estado da arte no tema, conforme o nível do curso.</p> <p>Eventuais alterações nos elementos da proposta (linhas de pesquisa, estrutura curricular, etc.) durante o ciclo avaliativo precisam ser apontadas e justificadas.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa</p>
<p>1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.</p>	30%	<p>O PPG precisa indicar em seu relatório (para o ano 2016): a) sua estratégia de prospecção de alunos; b) o processo de seleção de candidatos, com os requisitos de entrada, periodicidade de ingresso; c) o número previsto de ingressantes por período; d) um plano de atualização acadêmica dos docentes do corpo permanente e de sua renovação (p.ex., substituição de aposentados).</p> <p>Serão também consideradas as atividades com a finalidade: de ampliar seu impacto local e nacional; de ampliar sua solidariedade com a comunidade acadêmica e não acadêmica; de inserir o programa no plano internacional.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa.</p>
<p>1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.</p>	20%	<p>O relatório do PPG (para o ano 2016) deve evidenciar de que forma a IES disponibiliza recursos – salas de aula; espaço para professores, alunos e grupos de pesquisa; laboratórios; biblioteca; coordenação do PPG; secretaria; acesso às bases de periódicos e de dados; outros itens pertinentes – necessários ao adequado funcionamento do PPG. Esses recursos precisam atender às necessidades do PPG e das pesquisas conduzidas por seus docentes e discentes.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa.</p>

2 – Corpo Docente	20%	
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15%	<p>Os DP precisam ser capazes de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa, as disciplinas e as orientações. Analisa-se a compatibilidade dos DP em relação à(s) linha(s) de pesquisa e ao perfil do egresso, visando à identificação de eventuais fragilidades. Para tanto, verifica-se em que medida o perfil desses docentes é compatível com a referida proposta.</p> <p>Indicador 1 Para avaliar a compatibilidade da experiência dos PPG, analisar a sua produção científica no quadriênio. Não se trata de quantificar a produção, mas avaliar o seu alinhamento à proposta do PPG.</p>
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30%	<p>Será considerada a legislação vigente (Portaria CAPES no 81/2016) para a definição das categorias de professores.</p> <p>Entre os DP serão usados para o cálculo dos indicadores apenas aqueles tiverem concluído orientação no PPG ao longo do quadriênio. Professores com mais de três vínculos como DP, serão desconsiderados da composição do núcleo docente permanente (NDP).</p> <p>Será calculada a oscilação do NDP do PPG. O PPG precisa esclarecer as razões não controláveis que provocaram oscilação da composição de seu NDP. Casos de morte e aposentadoria serão descontados para a avaliação da oscilação.</p> <p>Indicador Avaliação da estabilidade do NDP. Média da proporção dos DP mantida no NDP a cada ano do quadriênio, sendo a base inicial do cálculo o ano de 2012.</p> <p>A área considera necessário que os PPG com mestrado tenham ao menos oito DP e os com doutorado ao menos de 12 DP.</p> <p>Será verificada a dependência do PPG em relação à atuação de colaboradores e visitantes para orientação e docência. Até 20% das orientações e horas-aula podem estar sob a responsabilidade dos colaboradores e visitantes.</p> <p>A área demanda que os DP tenham, majoritariamente, regime de dedicação integral com a instituição do PPG.</p> <p>O não atendimento dos critérios listados acima poderá implicar no ajuste qualitativo do conceito para este item.</p>
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30%	<p>Será analisada a atuação dos DP em atividades de docência no PPG, sendo esperado que cada DP tenha sido responsável por uma carga de pelo menos 60 horas-aula no quadriênio. Serão analisadas situações específicas que não permitiram que o DP ministrasse as 60h.</p> <p>A experiência dos DP na condução de projetos de pesquisa que tenham captado recursos públicos ou privados, externos à IES, também será considerada.</p> <p>Indicador 1 Proporção dos DP com, no mínimo, 60 horas-aula no quadriênio no PPG em análise.</p> <p>Indicador 2 Proporção de DP responsáveis por, pelo menos, um projeto com financiamento externo no quadriênio</p> <p>Será calculada a média dos indicadores</p>
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver	10%	<p>Espera-se que todos os DP tenham realizado atividades de ensino ou de pesquisa na graduação ou relacionadas à iniciação científica. Será considerada também a oferta pelos DP de atividades, projetos e programas de melhoria de ensino ou de capacitação de alunos e/ou professores.</p> <p>Não serão contabilizados os DP que não exerçam qualquer das atividades listadas em razão de ocuparem cargos de gestão ou se encontrarem em estágio pós-doutoral ou outros afastamentos acadêmicos, devidamente registrados.</p> <p>Indicador</p>

ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.		Proporção dos PPG com participação na graduação como descrito acima.
2.5. Participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação	15%	A participação dos DP com publicação ou palestras em eventos científicos, de abrangência nacional e internacional será contabilizada. Indicador Proporção dos DP com produção ou participação em eventos no quadriênio.
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações	35%	
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo DP e à dimensão do corpo discente.	10%	Será analisado o número de titulados no ano em relação ao número de discentes do PPG no ano anterior. Indicador Calculam-se as proporções do mestrado separadas das proporções do doutorado, quando for PPG com os dois cursos. Os cálculos são aplicáveis apenas para cursos de doutorado com cinco anos ou mais de funcionamento e para cursos de mestrado com três anos ou mais de funcionamento. Calcula-se a média das proporções anuais de cada curso.
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20%	Será analisada a alocação das orientações entre os DP do PPG em cada ano do quadriênio. Indicador Coeficiente de variação das distribuições anuais das orientações do PPG entre DP. O PPG que tenha DP que sistematicamente contabilizem mais de oito orientações simultâneas poderá ter o conceito deste item ajustado. Serão somadas as orientações de todos os PPG que o DP tenha participado como permanente ou colaborador.
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	50 %	Será avaliada a participação de discentes e de egressos do PPG autores na produção científica do PPG, referenciada no Qualis Periódicos da área ou nos livros classificados pela área. O item é aplicável para cursos de mestrado com mais de dois anos de funcionamento e cursos de doutorado com mais de quatro anos de funcionamento. A autoria conjunta entre docentes do PPG e alunos é valorizada. Indicador 1 Proporção de discentes autores Indicador 2 Proporção de egressos autores Calcula-se a média dos indicadores.
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10%	O prazo de conclusão de curso, tanto de bolsistas como de não bolsistas será analisado. Indicador 1 Tempo mediano de titulação do mestrado (em meses). O cálculo é aplicável apenas para cursos de mestrado com dois anos ou mais de funcionamento e para cursos de doutorado quatro ou mais anos. Indicador 2 Tempo mediano de titulação do doutorado (em meses)
3.5. Apresentação pelos discentes e egressos em eventos alinhados à Proposta do Programa	10%	Será contabilizada a produção dos discentes em eventos científicos, por meio da publicação de trabalhos em anais. Serão considerados eventos científicos regionais, nacionais ou internacionais alinhados à proposta do PPG. Indicador Proporção de discentes com publicação em anais.
4 – Produção Intelectual	35%	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%	A produção bibliográfica é analisada. Considera-se a produção intelectual publicada sob a forma de artigos em periódicos do Qualis da área, livros e capítulos de livros devidamente avaliados pelo Comitê da Área e alinhados à proposta do

		<p>PPG.</p> <p>Indicador 1 A pontuação média será calculada somando-se a pontuação correspondente à produção total do núcleo de DP do PPG dividida pelo número de DP em atuação. Este indicador é calculado para cada ano e, posteriormente, calculada a média para o período. No caso de múltiplos autores docentes considera-se apenas uma vez cada publicação. O limite máximo de pontos considerados no quadriênio para este indicador será de 200 pontos. Serão consideradas na contagem de produção, no máximo, duas produções nos estratos B4 e/ou B5 por DP. Se o docente participar como permanente em mais de um curso da área, a produção será integralmente considerada para cada PPG, desde que alinhada à proposta do PPG.</p> <p>Indicador 2 Serão consideradas as três melhores produções de cada DP no quadriênio, alinhadas à proposta do programa. A partir destes itens será calculada uma segunda média do PPG. Cada publicação (artigo/livro/capítulo) poderá ser considerada apenas duas vezes no cálculo desta média, ou seja, a publicação contar para apenas dois DP autores, ainda que mais de dois DP do PPG sejam coautores. Para o cálculo dos indicadores deste item, serão consideradas as equivalências de pontos que seguem. Periódicos: A1 = 100, A2 = 80, B1 = 60, B2 = 50, B3 = 30, B4 = 20 e B5 = 10 Livros: L4 = 100, L3 = 75, L2 = 50 e L1 = 25. Capítulos valem um terço do total dos pontos do livro. Um autor não pode contabilizar mais do que 3 capítulos por livro. Para a organização/editoria de coletâneas, utilizar os mesmos pontos usados para os capítulos, considerando o limite de três, entre capítulos e organização/editoria.</p> <p>Calcular média dos dois indicadores.</p>
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	35%	<p>A distribuição da produção qualificada será analisada.</p> <p>Indicador Proporção dos DP do PPG que alcançaram a mediana da produção qualificada da área (Indicador 2 do item 4,1).</p>
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	15%	<p>A produção tecnológica e a técnica do PPG são analisadas. Serão contados quantos produtos cada DP teve no quadriênio.</p> <p>Indicador Proporção de DP com 12 produtos técnicos ou tecnológicos no quadriênio. A descrição de produtos tecnológicos e técnicos está apresentada na Seção V deste documento.</p>
5 – Inserção Social	10%	
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	50%	<p>São analisados os seguintes impactos, com base em informações fornecidas pelo PPG:</p> <p>a) educacional – inserção dos egressos do PPG em IES públicas ou privadas exercendo atividades relacionadas à melhoria do ensino nos diferentes níveis de formação, inclusive cursos de graduação, de especialização, e técnicos;</p> <p>b) social – formação de recursos humanos qualificados que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e para a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento e formação de professores para o ensino de graduação;</p> <p>c) cultural – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo;</p> <p>d) tecnológico/econômico – contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional ou nacional destacando os avanços</p>

		produtivos gerados, entrevistas, matérias em jornais, conselhos; disseminação de técnicas e conhecimentos. Indicador Avaliação qualitativa das dimensões pertinentes ao PPG.
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%	Será avaliada a integração e a cooperação do PPG com outras organizações de pesquisa e de desenvolvimento e disseminação de conhecimento. Serão especialmente valorizadas ações como: i) oferta de cursos de mestrado e doutorado interinstitucional, realizados de acordo com as regras da <i>CAPES</i> e devidamente aprovados, em especial os destinados a IES localizadas em regiões carentes de mestres e doutores; ii) consórcios entre IES para oferta de cursos de mestrado e de doutorado; iii) participação em programas sistemáticos de cooperação e intercâmbio com participação de PPG em fase de consolidação; iv) participação em projetos de cooperação entre PPG com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação na pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas (atuação de professores visitantes); v) participação em programas/atividades sistemáticos de apoio à melhoria de ensino de pós-graduação e de graduação. Indicador Avaliação qualitativa.
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20%	Serão avaliadas a visibilidade e a transparência da atuação do PPG. Serão especialmente valorizados os seguintes aspectos: a) manutenção de página web para a divulgação, de forma atualizada, de dados do PPG tais como critérios de seleção de alunos, parte significativa de sua produção docente, financiamentos recebidos da <i>CAPES</i> e de outras agências públicas e entidades privadas; acesso ao regulamento do PPG e às resoluções que regulamentam a gestão do PPG, etc.; e b) garantia de amplo acesso às teses e dissertações pela web, conforme Portaria <i>CAPES</i> nº 13/2006. Indicador Avaliação qualitativa.

Fonte: site da *CAPES* (<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4649-administracao-ciencias-contabeis-e-turismo>)

**ANEXO II – Ficha de Avaliação para o Mestrado Profissional
(Triênio 2010-2012 e Quadriênio 2013-2016)**

Quesitos / Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens
1 – Proposta do Programa		
1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa	25%	<p>A(s) área(s) de concentração precisa(m) apontar, de maneira clara, a área do conhecimento do PPG, os contornos gerais de sua especialidade na produção intelectual, na produção técnica e tecnológica e na formação profissional de seus mestres.</p> <p>A(s) linha(s) de atuação precisa(m) expressar a especificidade do conhecimento aplicado da respectiva área de concentração, apresentando um recorte específico e bem delimitado.</p> <p>Os projetos desenvolvidos, assim como as disciplinas ou seminários oferecidos aos alunos, devem guardar coerência com as linhas de atuação.</p> <p>A estrutura curricular deve apresentar de forma objetiva e coerente vínculo com a finalidade do curso (perfil do egresso) e à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo profissional, um núcleo de disciplinas ou seminários de tratamento metodológico relacionado às áreas de concentração, além de disciplinas ou seminários com conteúdos relacionados às linhas de atuação.</p> <p>As ementas das disciplinas precisam indicar o foco teórico e/ou aplicado da abordagem prevista e o estado da arte no tema. A bibliografia indicada nas disciplinas precisa representar uma listagem básica de referências, contendo livros clássicos, textos científicos e de aplicação orientada para o campo profissional, preferencialmente artigos publicados em periódicos, que representem o estado da arte no tema, tanto no campo teórico quanto no aplicado.</p> <p>O curso deve contemplar um mínimo de 360 horas em disciplinas ou atividades equivalentes.</p> <p>Eventuais alterações nos elementos da proposta (área de concentração, linhas de atuação, projetos e estrutura curricular) devem ser apontadas e justificadas na proposta.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa</p>
1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.	25%	<p>O PPG deve relatar os convênios ativos de cooperações técnicas e/ou tecnológicas e/ou científicas de âmbito local, regional e nacional, com vista a atender demandas: sociais; organizacionais e/ou profissionais, evidenciando seus respectivos resultados e a coerência para o desenvolvimento do respectivo campo/setor profissional e, ainda, se estão em consonância com o corpo docente.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa</p>
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.	20%	<p>A proposta do PPG precisa evidenciar que a IES disponibiliza as condições necessárias para a consecução dos objetivos de formação propostos.</p> <p>Indicador Grau de adequação da infraestrutura declarada pelo PPG para o funcionamento do curso.</p>
1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da	30%	<p>O PPG precisa evidenciar (no relatório do ano 2016) o planejamento de ações e metas que possam indicar: relevância e impacto local, regional e nacional da atuação na formação de seus mestres; e ampliação e/ou consolidação da cooperação tecnológica ou científica relevante e efetiva com outras instituições.</p>

formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.		Avaliam-se as atividades de prospecção de alunos e de financiamento para a formação e a pesquisa do PPG. Indicador Avaliação qualitativa.
2 – Corpo Docente	20%	
2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.	50%	O corpo docente pode ser integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação. Analisam-se a compatibilidade e a adequação do corpo docente em relação à(s) linha(s) de atuação e ao perfil do egresso. Será verificada a experiência profissional e/ou em pesquisa e em docência, compatível com o tipo de profissional que o PPG se propõe a formar. Espera-se que pelo menos parte dos DP tenha experiência profissional não acadêmica significativa e coerente com a proposta. Pelo menos 80% dos DP devem ter doutorado. Os DP sem doutorado devem ter reconhecida e relevante experiência profissional não acadêmica recente compatível com a proposta de formação discente (PPG deve informar na Sucupira). É esperado que pelo menos parte do corpo docente tenha atuação profissional não acadêmica recente compatível com a proposta do PPG. Indicador Avaliação qualitativa.
2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.	30%	Será considerada a legislação vigente (Portaria CAPES no 81/2016) para a definição das categorias de professores. Entre os DP serão usados para o cálculo dos indicadores apenas aqueles tiverem concluído orientação no PPG ao longo do quadriênio. Professores com mais de três vínculos como DP, serão desconsiderados da composição do NDP. Será contabilizada a atuação dos DP em atividades de docência na pós-graduação. Será calculada a oscilação do NDP do PPG. O PPG precisa esclarecer as razões que provocaram oscilação da composição de seu NDP. Casos de morte e aposentadoria serão descontados para a avaliação da oscilação. Indicador 1 Proporção dos DP com no mínimo 60 horas-aula no quadriênio no PPG. Serão analisadas situações específicas que não permitiram que o DP ministrasse 60h. Indicador 2 Avaliação da estabilidade do NDP. Média da proporção dos DP mantida no NDP a cada ano do quadriênio, sendo a base inicial do cálculo o ano de 2012. Considera-se necessário que o PPG tenha ao menos oito DP. Será verificada a dependência do PPG em relação à atuação de colaboradores e visitantes para orientação e docência. Até 20% das orientações e horas-aula podem estar na responsabilidade dos colaboradores e visitantes. A área demanda que os DP tenham, majoritariamente, regime de dedicação integral com a instituição do PPG. O não atendimento dos critérios acima apresentados implicará no ajuste qualitativo do conceito para este item. Será calculada média dos indicadores.
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.	20%	Analisa-se a atuação dos DP em atividades de pesquisa e de orientação. Os DP precisam liderar projeto de pesquisa ou de desenvolvimento e inovação em organizações públicas ou privadas, com financiamento externo público ou privado.

		<p>Será analisada a alocação das orientações entre os DP do PPG em cada ano do quadriênio. Serão somadas orientações de todos os PPG que o professor participar como permanente ou colaborador.</p> <p>Indicador 1 Proporção dos DP que lideraram no quadriênio projeto de pesquisa ou de desenvolvimento e inovação em organizações públicas ou privadas, com financiamento externo público ou privado.</p> <p>Indicador 2 Coeficiente de variação das distribuições anuais das orientações do PPG entre DP. O PPG que tenha DP que sistematicamente contabilizem mais de oito orientações simultâneas poderá ter o conceito deste item ajustado. Será calculada média dos indicadores.</p>
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	30%	
3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa.	30%	<p>Analisa-se quantidade de titulados no ano em relação ao número de discentes do PPG no ano anterior.</p> <p>Indicador Proporção de titulados no mestrado em cada ano. Os cálculos são aplicáveis apenas para cursos de mestrado com três anos ou mais de funcionamento.</p>
3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.	40%	<p>Será considerada a autoria de produtos científicos - produtos bibliográficos – artigos em periódicos ou livros/capítulos de livros classificados pela área, bem como produtos tecnológicos - de discentes e de egressos do PPG. O indicador é aplicável para cursos de mestrado com mais de dois anos de funcionamento.</p> <p>Indicador 1 Proporção de discentes autores</p> <p>Indicador 2 Proporção de egressos autores</p> <p>Calcula-se média dos indicadores</p>
3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.	30%	<p>Será avaliada a aplicabilidade dos trabalhos de conclusão do mestrado, a partir dos resumos destes produtos.</p> <p>Indicador Proporção dos trabalhos que podem ser aplicados.</p>
4 – Produção Intelectual	30%	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	30%	<p>A produção bibliográfica é analisada. Considera-se a produção intelectual publicada sob a forma de artigos em periódicos do Qualis da área, livros e capítulos de livros devidamente avaliados pelo Comitê da Área e alinhados à proposta do PPG.</p> <p>Indicador 1 A pontuação média é calculada somando-se a pontuação correspondente à produção total dos DP dividida pelo número de DP em atuação. Este indicador é calculado para cada ano e, posteriormente, calculada a média para o período. No caso de múltiplos autores docentes considera-se apenas uma vez cada publicação. O limite máximo de pontos considerados no quadriênio para este indicador será de 200 pontos. Serão consideradas na contagem de produção, no máximo, duas produções nos estratos B4 e/ou B5 por DP. Se o docente participar como permanente em mais de um curso da área, a produção será integralmente considerada para cada PPG, desde que alinhada à proposta do PPG.</p> <p>Indicador 2 Serão consideradas as três melhores produções de cada DP no quadriênio, alinhadas à proposta do programa. A partir destes itens será calculada uma segunda média do PPG. Cada publicação (artigo/livro/capítulo) poderá ser considerada apenas duas vezes no cálculo desta média, ou seja, a publicação contar para apenas dois DP</p>

		<p>autores, ainda que mais de dois DP do PPG sejam coautores. Para o cálculo dos indicadores deste item, serão consideradas as equivalências de pontos que seguem.</p> <p>Periódicos: A1 = 100, A2 = 80, B1 = 60, B2 = 50, B3 = 30, B4 = 20 e B5 = 10</p> <p>Livros: L4 = 100, L3 = 75, L2 = 50 e L1 = 25. Capítulos valem um terço do total dos pontos do livro. Um autor não pode contabilizar mais de 3 capítulos por livro. Para a organização/editoria de coletâneas, utilizar os mesmos pontos usados para os capítulos, considerando o limite de três, entre capítulos e organização/editoria.</p> <p>Calcular média dos dois indicadores.</p>
4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.	20%	<p>Será avaliada a produção tecnológica do PPG. Os produtos tecnológicos serão classificados pelo comitê da área segundo os critérios descritos na seção V deste documento.</p> <p>Indicador A pontuação média. Serão consideradas apenas as duas melhores produções de cada DP no quadriênio, alinhadas à proposta do PPG.</p>
4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.	30%	<p>A distribuição da produção científica é avaliada.</p> <p>Indicador Proporção dos DP do PPG que alcançaram a mediana da produção bibliográfica qualificada da área ou a mediana da produção tecnológica da área.</p>
4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.	20%	<p>Examina a articulação entre a produção bibliográfica e os produtos tecnológicos qualificados do PPG com a proposta de formação discente do PPG.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa.</p>
5 – Inserção Social	20%	
5.1. Impacto do Programa.	40%	<p>O impacto do PPG é avaliado. Considera-se os tipos de impacto listados abaixo.</p> <p>a) educacional – contribuição para a formação de docentes, inclusive para cursos técnicos, de graduação e de especialização, valorizando-se ainda participação em programas de melhoria de ensino fundamental e médio;</p> <p>b) social – formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social;</p> <p>c) cultural – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo;</p> <p>d) tecnológico/econômico – contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional ou nacional destacando os avanços produtivos gerados.</p> <p>Considera-se informação contida na proposta do PPG ou materiais contidos no site do PPG relativos a: entrevistas concedidas; matérias em jornais e revistas; participação em conselhos tutelares e deliberativos; participação em seminários e workshops de disseminação de técnicas e de conhecimentos; outras possibilidades de divulgação.</p> <p>Indicador Avaliação qualitativa do impacto, não sendo necessário que o PPG tenha gerado impacto nas quatro dimensões listadas acima.</p>
5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/ Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	20%	<p>Será avaliada a integração e a cooperação do PPG com outros PPG. Serão especialmente valorizadas ações como: a) participação em programas sistemáticos de cooperação e intercâmbio; b) participação em projetos de cooperação entre PPG com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação na pesquisa ou o</p>

		desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas. Indicador Avaliação qualitativa
5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.	20%	Será avaliada a integração e a cooperação do PPG com objetivo de desenvolver e disseminar softwares, práticas de gestão, produtos turísticos, etc. Serão especialmente consideradas ações como: a. participação em convênios ou programas de cooperação com organizações/instituições, voltados para a inovação na pesquisa e o avanço da pós-graduação ou o desenvolvimento tecnológico, econômico e/ou social no respectivo setor ou região; b. introdução de novos produtos ou serviços (educacionais, tecnológicos, diagnósticos, etc.), no âmbito do PPG, que contribuam para o desenvolvimento local, regional ou nacional; e c. abrangência e extensão da rede de organizações/ instituições conectadas ao PPG para fim de desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos, etc.. Indicador Avaliação qualitativa
5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.	20%	A visibilidade e a transparência da atuação do PPG serão avaliadas. Serão especialmente valorizados os seguintes aspectos: a) manutenção de página web para a divulgação, de forma atualizada, de dados do PPG tais como critérios de seleção de alunos, parte significativa de sua produção docente, financiamentos recebidos da CAPES e de outras agências públicas e entidades privadas; acesso ao regulamento do PPG e às resoluções que regulamentam a gestão do PPG, etc.; e b) garantia de amplo acesso às dissertações, pela web, conforme Portaria CAPES nº 13/2006, que torna obrigatória essa providência. Indicador Avaliação qualitativa.

Fonte: site da CAPES (<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4649-administracao-ciencias-contabeis-e-turismo>)

**ANEXO III – Ficha de Avaliação para o Mestrado Profissional em Rede Nacional
(Quadriênio 2013-2016)**

Quesitos / Itens	Peso	Definições e Comentários sobre os Quesitos/Itens
1 – Avaliação da Rede e suas Associadas	20	
1.1. Articulação entre as instituições associadas e a coordenação do programa.	20	Avaliar qualitativamente com base na proposta e nas respostas à questão 4 da pesquisa com os egressos e à questões 6 e 8 da pesquisa com os coordenadores.
1.2. Planejamento global da rede, sistemática de avaliação e auto avaliação.	20	Verificar a existência de planejamento e de auto avaliação como base nas informações da proposta do programa.
1.3. Infraestrutura para administração, ensino e demais atividades pertinentes.	20	Verificar as informações da proposta do programa e usar as respostas às questões 1 e 2 da pesquisa com egressos e às questões 1 e 2 da pesquisa com coordenadores.
1.4. Critérios e efetividade das normas de credenciamento e descredenciamento.	20	Verificar as informações da proposta do programa sobre o processo de avaliação de cada associada (nova ou antiga) e o atendimento aos critérios de credenciamento e recredenciamento.
1.5. Implantação e atualização da proposta do programa.	20	Avaliar qualitativamente com base nas informações da proposta do programa e nas respostas à questão 9 da pesquisa com coordenadores.
2 – Discentes e Egressos	40	
2.1. Processos de seleção e de avaliação de discentes.	15	Avaliar qualitativamente a excelência e rigor dos critérios nacionais de seleção e de avaliação de discentes.
2.2. Fluxo discente: quantidade de ingressantes, evasão e prazo de conclusão (por associada e no total rede).	25	Avaliar a partir dos indicadores fornecidos pela Capes.
2.3. Qualidade dos trabalhos finais: adequação dos trabalhos à proposta do curso e sua divulgação.	60	Avaliar qualitativamente o alinhamento à proposta e a aplicabilidade dos trabalhos de conclusão do curso. Os trabalhos finais precisam estar disponíveis no <i>site</i> do PPG. A análise será realizada a partir de uma amostra dos trabalhos de conclusão do curso, proporcional ao número de egressos no período de avaliação. Serão valorizados produtos tecnológicos efetivamente adotados por organizações ou produtos bibliográficos – artigos em periódicos qualificados pela área ou livros/capítulos de livros classificados pela área, derivados dos trabalhos de conclusão do curso.
3 – Corpo Docente	20	
3.1. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de formação considerando-se o programa e as instituições associadas.	20	Verificar a adequação do número mínimo de docentes, seu regime de trabalho, os vínculos dos docentes com outros PPG, a proporção de colaboradores em relação ao total de docentes e a carga horária dedicada ao PPG. Considerar as respostas à questão 3 da pesquisa com os egressos e às questões 3, 4 e 5 da pesquisa com os coordenadores.
3.2. Compatibilidade do corpo docente com a proposta, considerando-se suas atividades de ensino, pesquisa, orientação.	50	Verificar a formação e atuação dos docentes para avaliar se sua experiência atende à proposta curricular; avaliar a distribuição das atividades de ensino e orientação.
3.3. Produção intelectual.	30	Avaliar o conjunto da produção por associada está alinhado à proposta do programa.

4 – Inserção Social	20	
4.1. Importância do curso na atuação profissional dos egressos.	60	Utilizar as respostas às questões 5 e 6 da pesquisa com os egressos e as respostas às questões 7, 10 e 11 da pesquisa com os coordenadores.
4.2. Políticas de divulgação e transparência das atividades e da atuação do programa.	40	Avaliar qualitativamente as informações existentes no <i>site</i> do PPG.

Fonte: site da CAPES (<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4649-administracao-ciencias-contabeis-e-turismo>)