

Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração

Emerson Antonio Maccari¹
Leonel Cezar Rodrigues²
Eloisa Martins Alessio³
Luc Marie Quoniam⁴

Resumo

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, haja vista o expressivo aumento da oferta de cursos de mestrado e doutorado e a evolução dos indicadores de qualidade requeridos pelo Sistema de Avaliação CAPES. Assim, o objetivo deste estudo é demonstrar como esse Sistema de Avaliação pode ser utilizado para melhorar o desempenho dos programas de pós-graduação. Para tanto, adotou-se o método de pesquisa-ação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo, ao longo do ano de 2005. Como resultados se obteve: a) reorganização da estrutura de pesquisa; b) participação efetiva dos docentes no processo de avaliação; e c) desenvolvimento de uma sistemática de coleta, atualização e controle das informações do Programa.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Sistema de Avaliação. Administração. Gestão da Pós-Graduação.

Abstract

The Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) has contributed to the improvement of the quantity and quality of the graduate programs in Brazil. This development can be observed in the increase of new courses at the master and doctorate levels and in the indicators of quality utilized in the evaluation system implemented by CAPES. The main objective of this paper is to demonstrate how the CAPES Evaluation System can be used

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de São Paulo. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Av. Francisco Matarazzo, 612 - Água Branca 05001-100 - São Paulo - SP maccari@usp.br

² Doutor em Administração pela Vanderbilt University. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração (UNINOVE). Av. Francisco Matarazzo, 612 - Água Branca 05001-100 - São Paulo - SP leonelcz@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração (UNINOVE). R. Edigar Machado Santana, 90, 05587-000. eloisaa@fia.com.br

⁴ Livre Docência pela Université Aix Marseille Professor Université Du Sud Toulon Var quoniam@univ-tln.fr

by graduate programs for advancing their development. The study is based on an action research approach used in 2005 by the Graduate Program of Business of the University of São Paulo (USP). The principal results emphasized the importance of: a) reorganization of the research structure; b) effective participation of professors in the evaluation process, and c) development of a system to collect data and control of the information of the Program.

Keywords: Graduate Program. Evaluation System. Business Administration. Graduate Program Management.

I Introdução

Na década de 50, já se tornava evidente que tanto o capital humano, quanto o domínio do conhecimento científico e tecnológico são condições indispensáveis ao desenvolvimento econômico-social e à afirmação nacional. Nessa época, o Brasil contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente inexistia. Assim, para suprir a carência de pessoal especializado no mercado e impulsionar o desenvolvimento do País, em 1951, criou-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a trabalhar em prol da qualidade e da quantidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em 1992, a CAPES se transformou em fundação e passou a ser a principal subsidiária do Ministério da Educação no que concerne à formulação de políticas para a área de pós-graduação, sendo que a ela compete o desenvolvimento, a avaliação e a observância dos padrões de qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no País. Além disso, a CAPES vem se consolidando como agência de fomento, inclusive, concedendo bolsas de estudo, auxílios e desenvolvendo outros mecanismos que viabilizam a formação de cientistas e recursos humanos, altamente qualificados, para atender às necessidades das instituições de pesquisa e ensino superior (CAPES, 2002).

Ao longo do tempo, o conjunto de ações da CAPES tem contribuído para o aumento da oferta e da qualidade dos cursos de pós-graduação no Brasil. Isso fica evidente quando se compara os dados de 1996 com os de 2008: em 1996, havia 1209 programas de pós-graduação avaliados pela CAPES no País; em 2008, esse número passou para 2.702,

dividido em 1130 programas de mestrado acadêmico, 44 de doutorado, 244 de mestrado profissionalizante e 1284 de mestrado e doutorado (CAPES, 2004a, 2008a). O resumo dos cursos recomendados e reconhecidos em todas as áreas pode ser visualizado na Tabela 1.

GRANDE ÁREA	PROGRAMAS E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO					TOTAIS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
	TOTAL	M	D	F	M/D	TOTAL	M	D	F
Ciências Agrárias	298	123	3	10	162	460	285	165	10
Ciências Biológicas	220	57	3	9	151	371	208	154	9
Ciências da Saúde	450	138	13	41	258	708	396	271	41
Ciências Exatas e da Terra	264	103	4	11	146	410	249	150	11
Ciências Humanas	388	195	4	6	183	571	378	187	6
Ciências Sociais Aplicadas	338	186	1	43	108	446	294	109	43
Engenharias	309	127	5	46	131	440	258	136	46
Linguística, Letras e Artes	146	72	0	0	74	220	146	74	0
Multidisciplinar	289	129	11	78	71	360	200	82	78
Total	2.702	1.130	44	244	1.284	3.986	2.414	1.328	244

Data de atualização 09/10/2008 Fonte: CAPES (2008a)

A evolução numérica, no entanto, não pode ser desacompanhada da evolução qualitativa. Por isso, a CAPES tem trabalhado para a divulgação e incorporação de padrões, que se consubstanciam como pilares do sistema de avaliação da qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (PG-SS). A CAPES parte do pressuposto de que o sistema de avaliação deve contribuir para a consolidação das instituições de ensino superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Afinal, é por meio desse sistema que são fixados e popularizados os critérios que direcionam o avanço da ciência, buscando integrá-lo ao desenvolvimento social (CAPES, 2004a).

Nesse sentido, o sistema da CAPES é reconhecido como um dos mais modernos e eficientes do mundo, pois, de acordo com Gassola (2008 *apud* SBPC, 2008), não existe nenhum sistema de avaliação parecido na América Latina e no Caribe, e é até difícil encontrar no restante do mundo, comparável com o sistema do Brasil no que concerne à qualidade de avaliação. Para a autora, quando se compara o sistema de ensino superior brasileiro ao do México, observa-se que ambos possuem basicamente o mesmo número de IES. No entanto, no Brasil, são formados aproximadamente 10.000 doutores por ano, enquanto no México esse número não ultrapassa 5.000. Gassola (2008) atribui essa diferença a maior eficiência indutiva do sistema de avaliação da CAPES. Porém, Gatti *et al.* (2003) alerta que qualquer processo de avaliação só mantém características científicas e sentido social quando possui referências e objetivos bem definidos. Portanto, é fundamental que o sistema de avaliação seja utilizado no sentido de desenvolver os programas de pós-graduação *stricto sensu* e não para vigiar e punir (FOUCAULT, 1983).

Nesse cenário, o problema abordado nesse artigo refere-se a como o sistema de avaliação da CAPES pode ser utilizado para desenvolver os programas avaliados. Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar como os padrões de qualidade do sistema de avaliação da CAPES podem ser utilizados para aprimorar a eficiência gerencial e o desempenho dos programas. Para viabilizar este estudo, em 2005, procedeu-se a uma pesquisa-ação no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (PPGA/FEA/USP), com os seguintes objetivos específicos: (a) redesenhar a estrutura de pesquisa do Programa; (b) envolver os professores e alunos no processo de avaliação; e (c) desenvolver uma sistemática para coleta e organização das informações.

2 Avaliação institucional

De acordo com Durhan (1992), a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação é uma prática recente na maioria dos países, com exceção dos Estados Unidos, onde, há muito tempo, são realizadas avaliações regulares de forma descentralizada por órgãos não governamentais. Já na Inglaterra, França, Holanda e no Brasil, os sistemas são altamente centralizados. O grau de centralização varia

de país para país, chegando a extremos, como é o caso da Inglaterra, que mantém um sistema de distribuição de financiamentos que tende a comprometer a autonomia tradicional das IES, haja vista que o governo britânico adota uma política educacional que favorece a relação com o sistema produtivo, ou seja, pressiona o desenvolvimento dessa área visando à racionalização dos custos das universidades; e o caso da Holanda, cujo sistema estatal de controle e avaliação é tão presente que chega a interferir na estrutura e na grade curricular dos cursos (SCHWARTZMAN, 1990; DURHAM, 1992). Na França, todo sistema educacional é estatal, as universidades são autorizadas a expedirem diplomas por quatro anos. Após esse tempo, são avaliadas por meio de artigos publicados, grupos de pesquisa, egressos, entre outros. As universidades que atendem aos padrões de qualidade são recredenciadas por mais quatro anos, as que não atendem são descredenciadas e poderão voltar a participar do sistema no próximo quadriênio, desde, é claro, que se adéquem à qualidade exigida. No sistema educacional francês, o *ranking* de classificação é proibido para que todos diplomas detenham o mesmo valor, independentemente da universidade que o expediu. No Brasil, conforme já mencionado, existe a CAPES, um órgão governamental que atribui notas de 1 a 7 aos programas, sendo que 3 é a nota mínima exigida para que o programa seja credenciado, passe a fazer parte do Sistema de Avaliação e possa emitir diplomas reconhecidos em âmbito nacional.

Nesse sentido, a preocupação com a qualidade dos cursos de nível superior surge num contexto de desajuste entre Estado, IES e Sociedade. Se por um lado, as mudanças da sociedade demandam ações das IES em um período de tempo cada vez menor, por outro, as IES não conseguem responder a essas demandas sem transformar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento. Nesse contexto, surgem diferentes modelos de instituições de ensino superior e pressões de diversos setores da sociedade para que estas se auto-avaliem ou sejam avaliadas. Assim, a qualidade da educação e a sua avaliação assumem um papel central no desenvolvimento de um país (RODRIGUES, 2003).

2.2 Evolução do processo de avaliação

Segundo House (1992), até 1965, o processo de avaliação se restringia à aplicação de testes e à análise de currículo, ou seja, concentrava-se em especialistas em medições. Posteriormente, surgiu um teste elaborado por investigadores de diferentes disciplinas juntamente com especialistas em medição e em conteúdo.

Essa diversificação fez com que os avaliadores enfrentassem uma crise de identidade, pois não sabiam mais se seu papel era de investigadores, administradores de testes, professores, organizadores ou filósofos. Além disso, não havia organizações especializadas com as quais se pudesse obter informações. As raras publicações sobre o tema circulavam apenas entre os especialistas (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Guba (*apud* STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993) afirma que o campo de avaliação era amorfo e fragmentado, pois o processo estava sendo dirigido por indivíduos sem qualificação e por investigadores que tentavam adaptar seus métodos a avaliações educativas. Dessa maneira, os estudos na área estavam sobrecarregados de confusão, ansiedade e hostilidade, fazendo com que a avaliação especializada não levasse em conta a dimensão política.

Em resposta às transformações estruturais ocorridas entre 1965 e 1990, a metodologia, a filosofia e a política de avaliação mudaram substancialmente, pois esta evoluiu para uma concepção pluralista, que trocou os métodos quantitativos por um mix de métodos quantitativos e qualitativos (HOUSE, 1992).

Schwartzman (1990) e Durham (1992) acrescentam que essa evolução dos métodos de avaliação imprimiu uma nova dinâmica ao processo, que passou buscar respostas para duas questões importantes. A primeira refere-se ao papel do Estado, cuja função é orientar os financiamentos e canalizar as pressões da sociedade para que se amplie o acesso ao ensino de qualidade, voltado ao setor produtivo. A segunda diz respeito às próprias universidades, que, por um lado, precisam superar a incapacidade de responder às pressões da sociedade, sob o risco de se tornarem obsoletas e destituídas de financiamentos; por outro, precisam preservar o papel crítico e inovador, ou seja, garantir a autonomia da inves-

tigação para que pressões imediatistas não prejudiquem a pesquisa científica básica e o estudo de humanas.

2.3 O Estado avaliador

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

Para o autor, a avaliação é um pré-requisito para que seja possível a implementação dos mecanismos de controle e responsabilização desejados pelo Estado, haja vista que, sem objetivos claros e previamente definidos, não é possível criar indicadores e medir as *performances* dos sistemas. Afonso (2000) destaca que isto é particularmente importante numa época caracterizada tanto pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional, quanto pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade educacional.

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

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

3. Avaliação da pós-graduação no Brasil

De acordo com a CAPES (2008b), o Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado em 1976, com a finalidade de desenvolver a pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Para tanto, esse Sistema busca:

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

Para atingir a esses objetivos, a CAPES desenvolveu um sistema de avaliação com critérios e indicadores de qualidade bem definidos, e hoje é reconhecido como um dos mais eficientes que existe.

3.1 Sistema de avaliação da CAPES

A CAPES vem aprimorando o processo de avaliação no decorrer dos anos, sendo que houve um grande avanço desde a informatização ocorrida em meados da década de 90. Essa evolução pode ser observada na divisão mais adequada das áreas de conhecimento e na adoção de critérios mais rígidos para atribuição de notas aos cursos. Essas mudanças se devem, em grande parte, ao resultado da avaliação de 1994, que atribuiu conceito “A” - nota máxima da escala - a 41% dos cursos de mestrado e a 53% dos cursos de doutorado (INFOCAPES, 1996). A partir de 1998, num esforço para aumentar a inserção internacional da pós-graduação brasileira, o Sistema CAPES passou a avaliar os programas e não aos cursos individualmente, sendo que o conceito máximo passou a ser 7 para os programas de mestrado e doutorado e 5 para os de mestrado (NICOLATO, 2000; CAPES, 2002). O Quadro 1 apresenta os critérios definidos para atribuição de conceitos nas áreas de Administração, Contabilidade e Turismo, na avaliação do triênio 2004-2006.

Quadro 1 - Critérios para atribuição de notas					
CRITÉRIOS	CONC. 3	CONC. 4	CONC. 5	CONC. 6	CONC. 7
Proposta	Adequada	Adequada	Adequada	Adequada	Adequada
Corpo Docente	Regular	Bom	Bom	M. Bom	M. Bom
Produção Intelectual	Regular	Bom	M. Bom	M. Bom	M. Bom
Avaliação Global	Regular	Bom	M. Bom	M. Bom	M. Bom
Bolsistas de produtividade/Coordenador de projeto de pesquisa ¹	-	-	10%	20%	40%
Produção Bibliográfica definitiva ²	-	-	> 6 pontos	> 6 pontos	> 6 pontos
Programa de Doutorado que tenha titulado doutores nos últimos 5 anos	-	-	-	Sim	Sim
Inserção Internacional ³	-	-	-	Sim	Sim
Produção Internacional ⁴	-	-	-	25%	40%

Quadro 1 - continuação					
CRITÉRIOS	CONC. 3	CONC. 4	CONC. 5	CONC. 6	CONC. 7
Apoio a outros Programas em consolidação	-	-	-	Sim	Sim

¹ Docentes Permanentes que deverão ser Bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq ou coordenarem projetos de pesquisas financiados por agências de fomento (estadual, nacional ou internacional); ² Produção bibliográfica qualificada definitiva (artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros de, no mínimo, seis pontos anuais, em média, por docente permanente); ³ Inserção Internacional: convênios internacionais ativos com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais; ⁴ Produção Internacional: Docentes Permanentes com artigos publicados em periódicos internacionais A ou B.

Fonte: CAPES (2008c).

3.2 Parâmetros do sistema de avaliação da CAPES

O Sistema CAPES faz uma avaliação quantitativa do produto, não do processo. Assim, cumpre com o objetivo de “contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível” (CAPES, 2008c). Nessa perspectiva, o sistema analisa os seguintes critérios: (1) proposta do programa; (2) corpo docente; (3) corpo discente; (4) produção intelectual e (5) inserção social. Esses critérios possuem pesos diferenciados e são compostos por itens de avaliação com pesos específicos. A Tabela 2 apresenta uma síntese desse modelo.

Tabela 2 - Critérios da avaliação		AVALIAÇÃO				
CRITÉR.	DESDOBRAMENTO DE CADA QUESITO	M. Bom	Bom	Regular	Fraco	Défic.
Proposta do programa	Áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
	Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.					
	Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.					
	Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.					

Tabela 2 - continuação		AVALIAÇÃO					
CRITÉR.	DESDOBRAMENTO DE CADA QUESITO						
		M. Bom	Bom	Regular	Fraco	Défic.	
Corpo Docente	15%	Formação dos docentes permanentes.	≥ 80%	70 - 79%	60 - 69%	50 - 59%	< 50%
	25%	Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes.	> 70%	61 - 70%	51 - 60	40 - 50%	< 40%
	20%	Perfil do corpo permanente em relação à proposta do programa.	≥ 80%	70 - 79%	60 - 69%	50 - 59%	< 50%
	10%	Atividade docente permanente na pós-graduação.	> 90%	80 - 89%	70 - 79%	60 - 69%	< 60%
	10%	Atividade docente permanente na graduação.	≥ 90%	80 - 89%	70 - 79%	60 - 69%	< 60%
30%	20%	Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	≥ 90%	80 - 89%	70 - 79%	60 - 69%	< 60%
Corpo Discente	20%	Percentual de defesas mestrado/doutorado em relação ao corpo docente permanente.	≥ 40% ≥ 25%	36-39% 22-24%	30-35% 18-21%		< 30% < 18%
	15%	Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	≤ 8				< 8
	10%	Participação de discentes autores da pós-graduação e graduação.	≥ 25% ≥ 40%	20-24,9% 30-39,9%	15-19,9% 20-29,9%	10-14,9% 10-19,9%	< 10%
	20%	Dissertações/teses vinculadas a publicações.	> 50% > 80%	40-50% 60-80%	30-40% 40-60%	20-30% 30-40%	< 20% < 30%
	20%	Qualidade das teses e dissertações.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
25%	15%	Tempo médio de titulação de mestres e doutores.	< 30 < 54	30 - 31 54 - 55	32 - 33 55 - 56		> 33 > 56
Produção Intelectual	50%	Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	≥ 12	9 - 12	5 - 9	3 - 5	< 3
	20%	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente.	> 80%	70 - 80%	50 - 70%	20 - 50%	< 20%
	15%	Produção técnica ou tecnológica.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
35%	15%	Produção de alto impacto.	≥ 32	28 - 32	16 - 28	8 - 16	< 8
Inserção Social	60%	Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa.					
	30%	Integração e cooperação com outros programas.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA				
	10%	10%	Visibilidade ou transparência do programa.				

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

Fonte: CAPES (2008c).

Na Tabela 2, verifica-se que 80% dos itens de avaliação são quantitativos e que os 20% qualitativos são medidos, em parte, de forma quantitativa. A proposta do programa é qualitativa e é avaliada como “adequada” ou “inadequada”. Ela serve para o programa descrever suas atividades de pesquisa, desenvolvimento e extensão. Na seqüência, uma breve descrição dos critérios e seus itens.

Proposta do programa

A proposta do programa é avaliada de forma qualitativa, sendo que a comissão da área busca identificar e enfatizar a existência de aspectos inovadores na proposta, na metodologia ou nos procedimentos de ensino adotados. Em síntese, a proposta avalia quatro itens: (a) coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento; (b) coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular; (c) infraestrutura para ensino, pesquisa e extensão; e (d) atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.

Para entender como a CAPES conduz a estrutura de pesquisa dos programas, descreve-se, a seguir, os três principais itens do sistema de avaliação, os quais possibilitam identificar o alinhamento entre a estrutura de pesquisa e os resultados. A estrutura da pesquisa se refere à área de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa. Os resultados dizem respeito às teses, dissertações, produção intelectual e à formação dos alunos.

Área de concentração

O Conselho Nacional de Educação (CNE) descreve área de concentração como um campo específico de conhecimento, escolhido pelo candidato à pós-graduação como objeto de estudo (BORGES-ANDRADE, 2003). Para a CAPES (2008c), a área de concentração visa apontar, de maneira clara, a área de conhecimento do programa, os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação esperada.

Linhas de pesquisa

Para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos técnico-científicos, que se fundamentam em tradição investigativa, dos quais se originam projetos cujos resultados guardam relação entre si. De acordo com a CAPES, linha de pesquisa consiste no domínio ou núcleo temático da atividade de pesquisa do programa, que encerra o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos ou metodologias comuns (BORGES-ANDRADE, 2003).

Um documento da área de Administração da CAPES, numa definição mais recente e abrangente de linha de pesquisa, explicita a articulação entre os vários elementos que constituem um programa de pós-graduação, quais são: área de concentração, linhas de pesquisa, docentes permanentes e estrutura curricular. As linhas de pesquisa devem expressar a especificidade da produção de conhecimento da respectiva área de concentração, ou seja, representar um recorte específico e bem delimitado desta. O corpo docente permanente deve ser capaz de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa e estas devem contar com a participação de, no mínimo, quatro docentes permanentes. Ademais, as disciplinas devem estar alinhadas às linhas de pesquisa (CAPES, 2008c).

Projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa deve ser formulado de forma que se possa compreender claramente o objeto da investigação, o estado da arte do objeto pesquisado, os objetivos, o método de pesquisa, os resultados esperados, os recursos necessários e o cronograma. Cada projeto deve incluir, de preferência, mais de um docente e contar com a participação de discentes (CAPES, 2007).

Além disso, é necessário que haja alinhamento e articulação entre os projetos de pesquisa, a estrutura das linhas de pesquisa e a área de concentração do programa. Assim, cada professor permanente deve responsabilizar-se pela coordenação de pelo menos um projeto de pesquisa, e esta precisa estar de acordo com: a especialização do docente, as linhas de pesquisa do programa e sua(s) área(s) de concentração e o tipo de formação pretendida. Os projetos também precisam ser distribuídos de maneira equilibrada

entre os docentes permanentes, cada professor pode participar de no máximo três, sendo responsável por pelo menos um e participando de outro(s) como colaborador (CAPES, 2008c).

Corpo docente

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

Corpo discente

O corpo discente representa 25% do total da avaliação e é neste quesito que se mede o índice de eficiência do programa na formação discente. Dessa forma, ele é composto pelos seguintes itens: (a) defesas de mestrado/doutorado em relação ao corpo docente permanente; (b) adequação e compatibilidade da relação orientador/discente; (c) participação de discentes autores da pós-graduação e graduação; (d) dissertações/teses vinculadas a publicações; (e) qualidade das teses e dissertações; e (f) tempo médio de titulação de mestres e doutores.

Produção intelectual

A produção intelectual é avaliada de acordo com os seguintes quesitos: (a) publicações qualificadas do programa por docente permanente (periódicos, livros, capítulos de livros e trabalhos em anais de congresso); (b) distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa; (c) outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.); (d) publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações carac-

terizadas pela área como de “alto impacto”. Na seqüência, descreve-se a forma de classificação de periódicos no Sistema CAPES.

Classificação dos periódicos

A classificação dos periódicos é feita pela CAPES por meio das 44 comissões de consultores, os quais focam um conjunto específico de critérios que melhor representam sua área de conhecimento. Ao final de cada triênio, essas comissões classificam os periódicos relatados pelos programas em um sistema denominado QUALIS.

O sistema QUALIS enquadra os periódicos, conforme a qualidade, em categoria “A” alta, “B” média, ou “C” baixa; e, de acordo com a abrangência de sua circulação, em internacional, nacional ou local. Nesse processo, a comissão também verifica se periódicos classificados em avaliações anteriores estão na categoria adequada e faz os ajustes que considera necessários.

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

Tipos de produção intelectual

A produção intelectual é considerada pela área e pela autoria, que deve ser de docentes permanentes do programa, compartilhada ou não com outros autores, sejam estes alunos, ex-alunos, docentes ou pesquisadores do mesmo ou de outros programas. O número de pontos de cada produção intelectual depende do veículo em que ela foi divulgada. A Tabela 3 ilustra o nível e a pontuação atribuída pela CAPES a cada tipo de produção.

Tabela 3 - Pontuação de produção bibliográfica segundo o tipo e nível da produção

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

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

Fonte: CAPES (2008c).

A partir desse sistema de pontuação, a CAPES indica a pontuação mínima a ser alcançada por cada docente permanente ao longo do triênio, para cada nível de nota do programa. Destaca-se que, na área de Administração, o limite estipulado para trabalhos apresentados em congresso é de, no máximo, 6 pontos por ano. Isso vem forçando os docentes a publicarem em mídias permanentes, como periódicos, livros e capítulos de livros. A produção é considerada de alto impacto quando publicada em periódicos internacionais de nível A, B e C; periódicos nacionais de níveis A e B; livros e capítulos de livros de nível A e B. A tabela a seguir, sintetiza os conceitos, pontos anuais e pontuação de alto impacto, exigidos dos docentes permanentes.

Tabela 4 - Pontuação necessária

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

Fonte: CAPES (2008c).

Inserção social

A inserção social representa 10% da avaliação global e está ainda em consolidação. Esse critério surgiu, pela primeira vez, no triênio 2004-2006 e deverá ganhar mais importância na medida em que for ajustado. Atualmente, a CAPES vem utilizado esse quesito para induzir os programas com conceito 6 e 7 a auxiliarem programas com conceito menores ou a expandirem a pós-graduação para Regiões carentes desse tipo de curso, especialmente, para o Norte e Nordeste. Esse critério é formado pelos seguintes itens: (a) inserção e impacto regional e/ou nacional do programa; (b) integração e cooperação com outros programas; e (c) visibilidade ou transparência do programa.

4. Métodos e técnicas de pesquisa

Lakatos *et al.* (1991) afirmam que o método consubstancia-se de procedimentos sistemáticos e racionais que permitem chegar a conhecimentos legítimos e verdadeiros. No campo da Administração, as pesquisas devem contar com uma investigação sistemática, calcada em critérios sólidos, que gerem informações confiáveis para melhor entender as atitudes, os comportamentos e as decisões que cercam as organizações (COOPER, 1984)

Este estudo utilizou-se de dois componentes básicos: a pesquisa bibliográfica e documental em materiais disponibilizados pela CAPES; e a pesquisa-ação realizada no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (PPGA/FEA/USP).

4.1 Delineamento da pesquisa

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

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

A partir disso, definiu-se a utilização da metodologia de pesquisa-ação, que é um instrumento pouco utilizado na área de Administração, mas de grande utilidade em investigações que pretendam desenvolver o conhecimento por meio da interação entre pesquisador e elemento pesquisado. Esse método permite a alteração do rumo da pesquisa, haja vista que as idéias iniciais a serem pesquisadas podem mudar ao longo do processo. A pesquisa-ação possibilita, ainda, estender o experimento por um período de tempo maior, o que facilita o tratamento de dados qualitativos, permitindo a criação e a execução de novas idéias. A rigor, esse processo requer a utilização de um corte temporal para análise, modificações e comparações dos resultados. Passada essas etapas, no entanto, o processo não pode ser considerado completo, haja vista que na pesquisa-ação os dados são retro alimentados.

A pesquisa-ação apresenta duplo propósito: auxiliar a reflexão, formulação ou implementação da ação; e desenvolver, enriquecer ou testar quadros referenciais teóricos ou modelos relevantes ao fenômeno em estudo. Ademais, esse método estabelece uma relação ativa entre os pesquisadores e os responsáveis pela ação de determinada área (SPINK, 1976). Spink (1976), Thiollent (1992) e Gil (1999) destacam que pesquisa-ação requer um planejamento de trabalho, com base em fases ordenadas cronologicamente, e a definição de um plano de ação. Esta pesquisa seguiu essa orientação, planejando e elaborando um plano de ação em conjunto com a coordenação e os docentes do PPGA/FEA/USP. O Quadro 2 ilustra as etapas do plano de ação e os resultados esperados.

Quadro 2 - Plano de ações	
ETAPAS	RESULTADO ESPERADO
Objetivo	Tornar a estrutura de pesquisa e coleta de informações mais orgânica alinhada aos critérios de avaliação da CAPES
População beneficiada	Corpo docente e corpo discente.
Identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação	Estudo do sistema de avaliação; planejamento e redesenho da estrutura de pesquisa; correção dos dados referentes a 2004; preenchimento correto dos dados para os anos de 2005 e 2006.
Procedimentos adotados para assegurar a participação da população	Realização de seminários e cursos para docentes, auxílio aos discentes e egressos na atualização de seus currículos.
Formas de controle do processo de Avaliação e dos resultados	Criação de uma equipe de apoio interna para acompanhar, orientar e organizar o preenchimento das informações de todos os cadastros do sistema de avaliação da CAPES, com destaque para a produção intelectual.

Fonte: Autores

4.2 Característica do ambiente de pesquisa

No Brasil, a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (EA/USP) foi pioneira ao implantar cursos de graduação e pós-graduação na área de Administração. As raízes do Departamento de Administração da FEA-USP remontam o ano de 1964 e sua história se confunde com a história da evolução do ensino e pesquisa em Administração no País. O curso de mestrado da FEA começou a ser ofertado em 1972 e o de doutorado em 1975.

Desde sua criação, o PPGA/FEA/USP assumiu um papel de vanguarda no ensino e na pesquisa em Administração, consolidando-se como o principal formador de docentes e pesquisadores do Brasil. Os números do PPGA são impressionantes, pois, até dezembro de 2007, formou 780 alunos no curso de mestrado e 380 no de doutorado, totalizando 1160. A grande maioria desses egressos, hoje, atua como docente e pesquisador na rede nacional de instituições de ensino superior. Além disso, o PPGA/FEA é reconhecido pela comunidade acadêmica pela qualidade da formação discente e pela produção intelectual, tanto que a CAPES atribuiu nota 6 ao Programa pelo segundo triênio consecutivo. Essa avaliação positiva é consequência das medidas administrativas e da organização da estrutura de pesquisa, implementadas nos últimos anos.

Em 2005, visando atender aos critérios de qualidade estabelecidos e avaliados pela CAPES, o PPGA/FEA/USP realizou um planejamento para organização de sua estrutura que contemplou as seguintes medidas: (a) redesenho da estrutura de pesquisa do programa; (b) montagem da equipe interna de apoio responsável pela sistematização, coleta e alimentação dos dados no Sistema Coleta de Dados CAPES; e (c) suporte aos professores e alunos na atualização das informações dos currículos *on-line* na Plataforma *Lattes*.

Assim, com o objetivo de analisar os resultados da reestruturação do PPGA/FEA/USP, este estudo estabelece um comparativo entre os dados referentes ao ano base de 2004, lançados no Sistema Coleta CAPES em 2005 e disponíveis em CAPES (2007f), e os dados do mesmo ano, reorganizados na pesquisa-ação realizada em 2005 e relançados no Sistema Coleta CAPES em março de 2006. Destaca-se que a CAPES permite aos programas corrigirem os dados em seu sistema no ano seguinte ao qual foram informados.

5 Análise dos resultados

Nessa etapa, analisa-se os resultados alcançados a partir da pesquisa-ação no PPGA/FEA/USP nos itens: estrutura de pesquisa, participação dos professores e alunos/egressos no processo de avaliação e desenvolvimento de uma sistemática para organização das informações do Programa.

5.1 Redesenho da estrutura de pesquisa

A estrutura de pesquisa de um programa deve possuir organicidade e ser sustentada por uma grade curricular que permita alcançar os objetivos definidos nas propostas enviadas à CAPES. A rigor, espera-se que a produção intelectual, as teses e dissertações estejam alinhadas a esta estrutura, circunscrivendo, assim, o foco de pesquisa do programa. A Figura 1 sintetiza o modelo de organização da pesquisa de um programa de pós-graduação proposto pelo sistema de avaliação da CAPES.

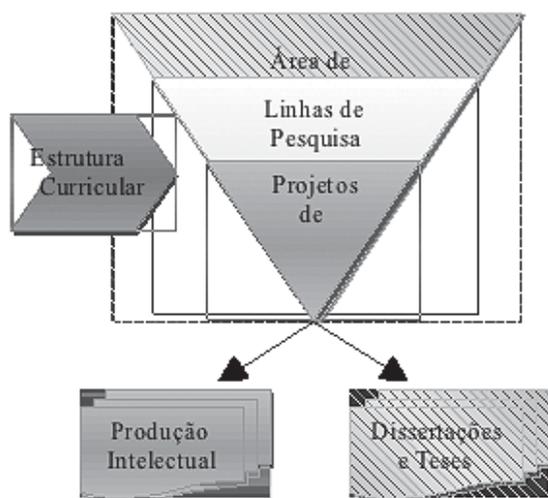


Figura 1 - Organização da Pesquisa

Fonte: Elaborada pelos Autores

A partir do entendimento desse modelo, realizou-se um levantamento da estrutura de pesquisa no PPGA/FEA/USP, visando comparar a realidade do Programa às informações lançadas Sistema Coleta CAPES. Dessa forma, constatou-se que havia problemas na quantidade e no foco das linhas de pesquisa informadas, bem como no equilíbrio e distribuição dos docentes e projetos ao longo dessas linhas de pesquisa. A Tabela 5 apresenta a situação detectada no Programa no início da pesquisa-ação.

Tabela 5 - Linhas de pesquisa x projetos x docentes

LINHA DE PESQUISA	DOCENTES PERMANENTES	NÚMERO DE PROJETOS
1. Administração do Terceiro Setor	3	3
2. Agronegócios	2	7
3. Economias das Organizações e Estratégias	8	12
4. Ensino e Didática	3	4
5. Finanças	4	9
6. Gestão da Inovação	4	5
7. Gestão de Pessoas	8	14
8. Marketing	10	17
9. Pequenas e Médias Empresas	1	2
10. Socioambiental	4	2
11. Tecnologia da Informação	6	15
12. Varejo e Logística	2	1

Fonte: Elaborada pelos Autores

Para compreender como havia sido desenhada a estrutura de pesquisa do PPGA, procedeu-se a entrevistas com a coordenação e com os professores do Programa. Dessa forma, inferiu-se que havia entendimentos variados acerca das linhas de pesquisa e dos projetos de pesquisa. Essa distorção ficou evidente nas seguintes linhas de pesquisa: Agronegócios, Ensino e Didática, Pequenas e Médias Empresas, Varejo e Logística, que se caracterizavam como projetos de pesquisa por não agregarem o número mínimo exigido de quatro docentes permanentes.

Observou-se, ainda, que muitos projetos de professores derivavam de teses e dissertações dos alunos, o que impossibilitava a identificação do eixo de pesquisa do professor. Além disso, a distribuição de professores e projetos por linha de pesquisa era desequilibrada e, por isso, dificultava o alinhamento entre a produção intelectual e as teses e dissertações.

Para resolver os problemas relacionados às linhas de pesquisa, a coordenação e os professores se reuniram e organizaram uma nova estrutura, a qual cobrisse as áreas de pesquisa do Programa e permitisse uma melhor alocação e adequação dos professores a elas. O grupo também definiu linhas que deveriam ser desenvolvidas para atender a demanda da sociedade por temas emergentes como, por exemplo, a Internacionalização de Empresas e a Responsabilidade Socioambiental.

No que concerne aos projetos de pesquisa, foram realizados seminários para explicar o conceito de projeto-eixo, que possui um caráter de longo prazo e é construído ao longo da vida do professor. Essa definição deu foco às pesquisas do docente, facilitando a vinculação e o alinhamento da produção intelectual às dissertações e teses por ele orientadas. Destaca-se que todos os professores permanentes do programa passaram a ter, no máximo, dois projetos-eixo e a participar de outro. O resultado dessa reestruturação, adotada para o triênio de avaliação 2004-2006, pode ser visualizado na Tabela 6.

LINHA DE PESQUISA	DOCENTES PERMANENTES	NÚMERO DE PROJETOS
1. Economia das Organizações	6	8
2. Estratégias e Organizações	11	18
3. Finanças	5	5
4. Gestão de Pessoas	7	11
5. Inovação e Gestão Tecnológica	13	20
6. Marketing	8	11
7. Responsabilidade Socioambiental	4	5
8. Internacionalização de Empresas	5	6

Fonte: Elaborada pelos Autores

Após esta reorganização, o PPGA/FEA/USP começou a implementar estratégias de desenvolvimento e incentivo às linhas de pesquisa, principalmente, àquelas que agregavam poucos professores, como, por exemplo, Internacionalização de Empresas, Responsabilidade Socioambiental e Finanças. O objetivo era e continua sendo tornar o Programa referência nesses campos de pesquisa.

5.2 Envolvimento dos professores e alunos/egressos no processo de avaliação

No Sistema CAPES, o critério corpo docente exerce forte influência sobre os demais quesitos de avaliação. Nesse sentido, foi necessário criar uma sistemática que permitisse melhorar a qualidade e a quantidade das informações coletadas nos currículos *Lattes* dos docentes. Muitos professores do PPGA/FEA/USP não atualizavam seus currículos na Plataforma *Lattes*, alguns nem o tinham publicado. Para solucionar a questão, foram realizados cursos e seminários com os docentes, visando esclarecer dúvidas acerca do preenchimento e despertar a cultura de atualização constante das informações do currículo *Lattes*. Além disso, observou-se que muitas produções não eram registradas pelo simples desconhecimento de que deveriam ser informadas. Por fim, verificou-se que muitas informações eram relatadas de forma errada ou incompleta, sendo desconsideradas no momento de importação para o Sistema Coleta de Dados CAPES.

No caso dos discentes e egressos, verificou-se que os dados referentes a 2004 foram relatados de forma incompleta, pois muitos alunos e ex-alunos não mantinham suas produções atualizadas. Para corrigir essa deficiência, realizou-se um seminário para apresentar a nova estrutura e explicar a importância dos alunos atualizarem suas informações na Plataforma *Lattes*. No caso dos egressos, foi enviado um *e-mail* informando sobre a nova estrutura e alertando-os sobre a necessidade de atualização do *Lattes* para que o Programa tivesse condições de atender à demanda do Sistema de Avaliação da CAPES.

Feitas as atualizações, cruzou-se as informações dos currículos dos discentes e egressos com as dos professores e verificou-se um grande incremento na produção docente, pois, muitas vezes, as produções realizadas em parceria estavam registradas apenas no currículo do aluno ou do egresso. Nos casos em que as produções em parceria estavam registradas apenas no currículo do professor, o aluno ou egresso foi convidado a inserir tal informação no próprio currículo.

Assim, a reestruturação da pesquisa e a atualização das informações intelectuais dos professores e alunos/egressos permitiram o alinhamento das produções aos projetos e linhas de pesquisa do Programa.

5.3 Desenvolvimento de sistemática de coleta e organização das informações

Para viabilizar as ações traçadas no plano de ação da pesquisa (quadro 2), foi montada a “Equipe Coleta”, a qual foi atribuída a responsabilidade de corrigir os dados relativos a 2004, informados à CAPES em 2005. Essa equipe trabalhou com a coordenação do Programa, o que lhe deu sustentação institucional para levar a cabo as ações necessárias ao “redesenho” da estrutura de pesquisa e à organização das informações do PPGA/FEA/USP. A Figura 2 apresenta o fluxograma de atividades e interações da Equipe Coleta com as demais entidades do PPGA e da USP.

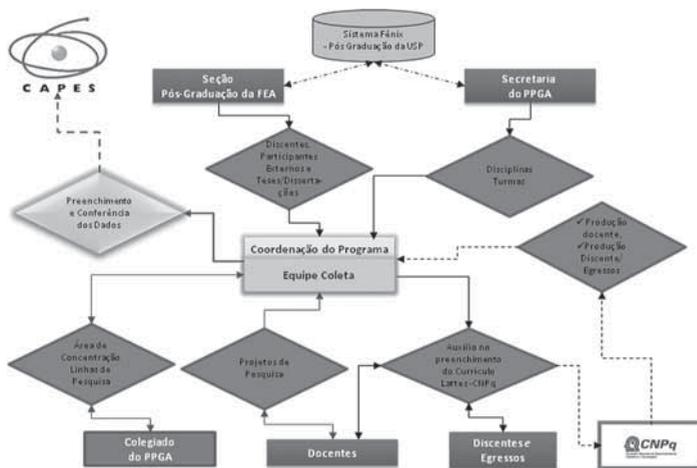


Figura 2 - Equipe Coleta

Fonte: Elaborada pelos Autores

Esse fluxograma facilita a visualização do fluxo de informações, possibilitando maior controle sobre o processo e a execução das atividades que compõem o Sistema Coleta de Dados CAPES. Na seqüência, são descritas as atividades e interações da Equipe Coleta com as entidades da USP.

Seção de Pós-Graduação da FEA

A Seção de Pós-Graduação atende aos departamentos de Economia, Administração e Contabilidade, com a finalidade de suprir as necessidades demandadas pela USP em relação à documentação dos alunos e professores. Nessa seção, são coletadas informações relacionadas aos discentes, teses, dissertações e participantes externos, no caso, membros de bancas e egressos.

Secretaria do PPGA

A Secretaria do PPGA é subsidiada pela Fundação Instituto de Administração (FIA) e oferece suporte e recursos para assessorar os alunos e professores nas atividades letivas. Nessa Secretaria, são coletadas as informações a respeito das disciplinas e turmas.

Colegiado do PPGA

O Colegiado do PPGA foi a instância que discutiu e aprovou a reorganização da estrutura de pesquisa do Programa, capitaneada pela coordenação e com a participação dos professores. A nova proposta tornou a estrutura de pesquisa mais orgânica e proporcionou maior foco às pesquisas do Programa. Nesse sentido, buscou-se a melhor articulação e alinhamento entre área de concentração, linhas de pesquisa, projetos-eixo de pesquisa e grade Curricular.

Docentes

Os docentes são responsáveis pelo fornecimento das informações sobre os projetos-eixo e a produção intelectual. Por isso, foram realizados seminários sobre o conceito de projeto-eixo, bem como cursos básicos e avançados sobre a Plataforma *Lattes*. No *Lattes* básico, foram abordadas questões relativas ao vínculo do professor com o programa e os tipos de produção bibliográfica e técnica que devem ser corretamente preenchidas e atualizadas. No curso de *Lattes* avançado, foram abordadas as linhas de pesquisa do programa, os projetos-eixo de pesquisa e o alinhamento das produções e orientações aos projetos.

Discentes/Egressos

Os discentes e egressos precisam fornecer informações ao programa por intermédio dos seus currículos *Lattes*. Por isso, a Equipe Coleta enviou comunicações por *e-mail* e promoveu seminário para orientá-los a atualizarem suas informações na plataforma *Lattes* e, assim, auxiliarem o Programa no cumprimento das exigências do Sistema de Avaliação da CAPES.

5.4 Resultados alcançados

Após a reestruturação do Programa, os docentes permanentes mudaram sua forma de atuação e passaram a participar mais efetivamente das atividades de orientação e disciplina. Essa mudança de postura contribuiu tanto para o aumento da oferta de vagas para mestrado e doutorado, quanto para diminuição gradativa do número de docentes colaboradores que, segundo a CAPES, podem representar, no máximo, 20% do quadro de professores. Ainda conforme a CAPES, as atividades de ensino e pesquisa de um programa devem ser executadas por docentes permanentes, ou seja, professores que possuem vínculo de 40h semanais na instituição e participam das atividades de ensino, pesquisa e orientação (CAPES, 2004b). A Tabela 7 apresenta um resumo dessa reestruturação.

Tabela 7 - Evolução do Corpo Docente e Discente

ANO	CORPO DOCENTE			DISCENTES ENTRANTES			DISCENTES TITULADOS		
	DP	DC	DP/DC	M	D	TOTAL	M	D	TOTAL
2004	48	11	81,3% / 19,7%	42	37	79	69	39	108
2005	48	10	82,7% / 17,3%	43	48	91	74	29	103
2006	48	09	84,4% / 15,6%	48	53	100	38	27	65
TOTAL				132	138	270	181	95	276

DP = Docente Permanente; DC = Docente Colaborador; DP/DC (% docentes dos DP e DC sobre o total de docentes). M = Mestrado; D = Doutorado

Fonte: CAPES (2008d).

Ao analisar a Tabela 7, verifica-se que, no decorrer do triênio de 2006, aumentou o percentual de docentes permanentes, que passou de 81,3% para 84,4%, ao passo que o percentual de docentes colaboradores diminuiu de 19,7% para 15,6%. Na Tabela 7, também se observa um aumento significativo no ingresso de alunos, em especial, no curso

de doutorado. Isso se deve ao *feedback* recebido na ficha de avaliação de 2004, que levou o PPGA a aumentar a oferta de vagas para o doutorado, embora isso diminuísse as vagas do mestrado. Além disso, o Programa equilibrou a distribuição dos alunos entre o corpo docente permanente, respeitando o limite de alunos por professor sugerido pela CAPES (CAPES, 2008c).

Destaca-se que o total de entradas e titulados ficou muito próximo, 270 entradas e 276 titulados. Esses números demonstram a preocupação do PPGA em manter a média de alunos por professor, tanto que a entrada de alunos passou a ser regulada pelo total da titulação (saída). Infere-se, ainda, que o PPGA manteve a média de quatro orientandos por docente no triênio, mas que tem potencial para aumentar a oferta e atingir o limite máximo estipulado pela CAPES. Vale lembrar que esse limite depende muito de como a atividade de orientação é gerenciada pelo Programa, por isso, o PPGA desenvolveu um sistema de acompanhamento que sinaliza quais alunos precisam de atenção especial. Essa sistemática tem contribuído tanto para a melhor distribuição e qualidade de orientação, quanto para manter o nível de titulação dentro dos prazos estipulados pela CAPES, haja vista que o cumprimento destes agrega melhores notas à avaliação do programa.

Além disso, a reorganização da estrutura de pesquisa - com o maior envolvimento dos professores e alunos no processo da organização e o relato das informações efetuado pela Equipe Coleta - permitiu maior racionalidade e fidedignidade das informações coletadas, implicando um sensível aumento na produção geral do PPGA/FEA/USP. Assim, quando se compara a produção intelectual de 2004, lançada no Sistema Coleta CAPES em 2005, com a produção do mesmo ano, corrigida e relançada após a pesquisa-ação, verifica-se uma sensível melhoria na qualidade das informações relatadas e no alinhamento dos resultados com a estrutura da pesquisa do Programa. A variação dessas informações pode ser conferida na Tabela 8.

Tabela 8 - Comparativo da produção ano 2004			
TIPOS DE PRODUÇÃO	2004	2004 CORRIGIDO	EVOLUÇÃO
BIBLIOGRÁFICA			
Artigos em Periódico	63	125	98%
Livros/Capítulos	39	90	130%
Trabalhos em Anais	237	713	200%
Artigo em Jornais e Revistas	83	215	159%
Outro tipo de produção bibliográfica	21	28	33%
TÉCNICA			
Serviços Técnicos	203	417	105%
Curso curta duração	36	66	83%
Desenvolvimento de Aplicativo	1	2	100%
Desenvolvimento de Material Didático	1	8	700%
Desenvolvimento de técnica	5	7	40%
Editorial	8	9	12%
Organização de Eventos	1	7	600%
Programa de Rádio/TV	6	10	66%
Relatório de Pesquisa	3	11	266%
Outro tipo de produção técnica	67	98	46%
Apresentação de Trabalhos	43	178	314%
TOTAL	817	1984	142%

Fonte: Elaborada pelos Autores

Como se pode observar, a Tabela 8 apresenta um significativo aumento no número e nos tipos de produção. Esses dados demonstram que, ao considerar os indicadores de avaliação da CAPES, os coordenadores alcançaram maior eficiência gerencial e, por consequência, melhoraram o desempenho geral do Programa. Essa eficiência gerencial baseia-se no claro entendimento do significado dos indicadores de qualidade da CAPES no que concerne à organização (estrutura de pesquisa e fluxos de informações) e à

conscientização dos professores e alunos sobre a importância da atualização e complementação adequada das informações relativas à produção intelectual do PPGA/FEA/USP.

6 Conclusões

No Brasil, as políticas e práticas instituídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES têm contribuído tanto para o aumento da oferta de cursos de mestrado e doutorado, quanto para o aprimoramento da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, o desenvolvimento desses programas vem ocorrendo em grande parte devido às exigências do sistema de avaliação, pois é por meio dele que a CAPES fixa e populariza os critérios quantitativos e qualitativos que direcionam o avanço da ciência no País. Destaca-se que a característica indutiva desse sistema de avaliação o coloca como um dos mais modernos e eficientes do mundo no que concerne à qualidade de avaliação (Gassola, 2008 apud SBPC, 2008).

Este artigo teve como objetivo demonstrar como os padrões de qualidade do sistema de avaliação da CAPES podem ser utilizados para aprimorar a eficiência gerencial e o desempenho dos programas. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa-ação no Programa PPGA/FEA/USP, que permitiu auxiliar à Coordenação do Programa na formulação e implementação de ações no sentido de: (a) redesenhar a estrutura de pesquisa do Programa; (b) envolver os professores e alunos no processo de avaliação; e (c) desenvolver uma sistemática para coleta e organização das informações; permitindo ao Programa uma melhor qualidade das informações prestadas à CAPES. Dessa forma, os principais resultados estão descritos nos próximos parágrafos.

Em relação ao redesenho da estrutura de pesquisa: implementou-se ações no sentido de adequar a estrutura de pesquisa do PPGA de forma a permitir representar a realidade de pesquisa existente na prática. Essas ações viabilizaram uma melhor organicidade entre a estrutura de pesquisa e os resultados das atividades do Programa, tanto na produção intelectual quanto na formação dos alunos (teses e dissertações). Dentre as medidas tomadas destacam-se: 1) eliminação das linhas de pesquisas que não representassem o

foco das investigações do programa e que não possuísem o número mínimo de quatro docentes sugeridos pelo sistema de avaliação da CAPES; 2) elaboração de seminários para explicar o conceito de projeto-eixo para os professores. Essa ação possibilitou aos professores darem foco às suas pesquisas e facilitou a vinculação e o alinhamento da produção intelectual, teses e dissertações à estrutura de pesquisa; 3) melhor distribuição e equilíbrio dos docentes, projetos de pesquisa e discentes entre as linhas; e 4) criação das linhas de pesquisa para a Internacionalização de Empresas e a Responsabilidade Socioambiental para atender a demanda existente nesses temas emergentes.

Já sobre o envolvimento dos professores e alunos/egressos no processo de avaliação, essa ação permitiu melhorar sensivelmente a qualidade e a quantidade das informações referentes a produção intelectual coletadas nos currículos *Lattes*. Para tanto, forem realizados, primeiramente com os professores, cursos sobre o preenchimento dos currículos na plataforma *Lattes*. Isso possibilitou solucionar uma série de questões relativas às produções intelectuais e às informações necessárias para seu correto preenchimento. A partir disso, verificou-se que muitos professores não atualizavam com frequência seus currículos e que muitas produções não eram registradas pelo simples desconhecimento de que o deveriam ser. Já em relação aos alunos e egressos, verificou-se também que alguns currículos não estavam atualizados. Para tanto, foram realizados seminários com os alunos regulares e foram enviados *e-mails* para os egressos, destacando a importância da atualização das informações para que o Programa pudesse atender melhor às exigências do sistema de avaliação da CAPES. Feito isso, foi realizado o cruzamento entre os currículos, identificando-se inconsistências, as quais permitiram elaborar um relatório individualizado para cada participante do processo com instruções para as devidas correções.

A reestruturação da estrutura de pesquisa e o envolvimento dos professores e alunos/egressos no processo de avaliação só foi possível devido à sistematização da coleta e organização das informações do Programa. Para esse fim, foi criada uma equipe, designada “Equipe Coleta”, a qual foi atribuída a responsabilidade de organizar, coletar e relatar as informações à CAPES. Uma das principais ações desenvolvidas por essa equipe foi o desenvolvimento de um fluxograma para facilitar a visualização do fluxo das infor-

mações e das interações entre os vários atores do processo de avaliação, tanto da universidade (Seção de Pós-Graduação da FEA), quanto do Programa (Secretaria, Colegiado, Docentes, Discentes e Egressos). Ademais, essa sistemática possibilitou criar uma cultura de organização e atualização das informações para o processo de avaliação. Como resultado prático, devido a um melhor entendimento do sistema de avaliação, isso possibilitou não somente melhorar a qualidade e quantidade das produções intelectuais relatadas à CAPES, mas também aumentar a eficiência do programa na formação dos alunos, devido a um melhor acompanhamento do processo de orientação.

Finalmente, infere-se que esse conjunto de iniciativas foi fundamental para o desenvolvimento do PPGA no triênio 2004-2006, pois viabilizou o planejamento e a implementação de ações que contribuíram para sua evolução com reflexos positivos para o próximo triênio de avaliação (2007-2009). Como consequência, o Programa obteve, pelo segundo triênio consecutivo, a nota 6 na avaliação, conceito considerado de excelência. Assim, a utilização do Sistema de Avaliação da CAPES de forma consciente e planejada tem permitido ao PPGA/FEA/USP atender às demandas da sociedade no que concerne à formação de recursos humanos altamente qualificados e à produção de conhecimento na área de administração no Brasil.

Recebido em 18/06/07

Aprovado em 03/11/08

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES-ANDRADE, J. E. Em Busca do Conceito de Linha de Pesquisa. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, Curitiba, Paraná, v. 7, n. 2, p. 157-170, 2003.

CAPES. *CAPES 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV*. Organizadores Marieta de Moraes Ferreira e Regina da Luz Moreira. Brasília: CAPES, 2002, 343 p.

_____. *Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-graduação - Período Avaliado: 2001-2003*. 2004a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas/2315>>. Acesso em: 20 out. 2008.

_____. *Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004b*. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_068_2004.pdf>. Acesso em: 20 out. 2008.

_____. *CrITÉrios de Avaliação de Periódicos por Área*. 2005. Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios2004_2006/Criterios_Qualis_2005_27.pdf>. Acesso em: 22 de out. 2008.

_____. *CrITÉrios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2001-2003)*. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/avaliacao/ADMINISTRACAOTURISMO.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. *Relação de cursos Recomendados e Reconhecidos*. 2008a. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea>>. Acesso em: 19 out. 2008.

_____. *Avaliação da pós-graduação*. 2008b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 15 maio 2008.

_____. *CrITÉrios de Avaliação da Área de Administração e Turismo (Triênio 2004-2006)*. 2008c. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_trienal_2007/2007_Administracao_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em: 20 out. 2008.

_____. *Caderno de Indicadores*. 2008d. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 22 Out. 2008.

COOPER, H. M. *The integrative research review*. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

DURHAM, E. R. A institucionalização da Avaliação. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Edusp, 1992.

EL-KHAWAS, E. *El control de calidad em deucación superior: avances recientes dificultades por superar*. Documento elaborado com El auspicio Del Banco Mundial. Conferencia Mundial sobre La Educación Superior. Paris, 1998.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; FÁVERO, O.; CANDU, V. M. F. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, jan-abr, 2003.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUSE, E. R. Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 299, p. 43-55, 1992.

INFOCAPES. *Boletim informativo*. Brasília: CAPES, v. 4, n. 2, abr./jun. 1996.

LAKATOS, E. M. et al. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NICOLATO, M. A. A evolução da concepção e da linha de ação do programa CAPES-COFECUB. *Infocapes*. Brasília: CAPES, v.7, n.1, 2000.

PHILLIBER, S. G. SCHWAB, M.R. e SAMSLOSS, G. *Social research: Guides to a decision-making process*. Itasca, IL: Peacock, 1980.

SBPC - SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Jornal da Ciência*. Ano XXII, n. 624, 27 jun. 2008.

SPINK, P. K. Pesquisa-ação e análise de problemas sociais e organizacionais complexos. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 31-34, 1976.

RODRIGUES, C. M. C. *Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: Um Modelo para as UCGs*. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

SCHWARTZMAN, S. *O contexto institucional e político da avaliação do ensino superior*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. USP: 3. 1990.

STUFFEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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