

Comparativo entre os sistemas de avaliação da *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (Estados Unidos) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil) e o seu uso pelos coordenadores de programas

Comparison between the assessment systems of the *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (United States) and the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (Brazil) and its use by programs coordinators

Comparación entre los sistemas de evaluación de la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (Estados Unidos) y la Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil) y su utilización por los coordinadores de programas

Emerson Antonio Maccari, doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) e diretor do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: emersonmaccari@gmail.com.

Cibele Barsalini Martins, doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cibeleb@uol.com.br.

Martinho Isnard Ribeiro de Almeida, doutor e livre-docente em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) e professor associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo. E-mail: martinho@usp.br.

Resumo

O sistema brasileiro de avaliação de programas de pós-graduação vem evoluindo ao longo do tempo e tem como premissa a formação de recursos humanos e a geração de conhecimento para o desenvolvimento do país. Este artigo tem por objetivo analisar de forma comparada o sistema de avaliação da *Association to Advance Collegiate School of Business* (AACSB) e o sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e seu uso pelos coordenadores de programa. O método de pesquisa foi o estudo de casos múltiplos, englobando oito programas: quatro nos Estados Unidos e quatro no Brasil. Os principais resultados indicam diferenças na concepção e no uso dos sistemas pelos programas nos dois países. Nos Estados Unidos, o sistema de avaliação é similar ao propósito dos sistemas ISO e está focado no processo. No Brasil, ter o programa recomendado pela Capes é um requisito legal que assegura a validade dos diplomas de mestrado e doutorado em âmbito nacional. O sistema de avaliação da Capes é de *ranking* e está focado no produto.

Palavras-Chave: Sistema de Avaliação. Sistema de Avaliação da Capes. Sistema de Avaliação da AACSB. Avaliação da Pós-Graduação.

Abstract

The Brazilian evaluation system of graduate programs has been developing over time and it is premised on forming human resources and generating knowledge for the development of the country. This paper aims to analyze the evaluation system of the Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB) and the evaluation system of the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (Capes) and its use by program coordinators. The research method was the study of multiple cases, considering eight programs: four in the United States and four in Brazil. The main results indicate differences in the design and use of the systems for the evaluation of programs in both countries. In the United States, the evaluation system is similar to the purpose of ISO systems, and it is focused on the process

of evaluation. In Brazil, the programs must be recommended by CAPES. It is a legal requirement that ensures the validity of the master's and doctorate at the national level. The evaluation system of CAPES is a ranking system, which is focused on product and not on the process.

Keywords: Evaluation System. Evaluation System of CAPES. Evaluation System of AACSB. Evaluation of Graduate Study.

Resumen

El sistema brasileño de evaluación de los programas de posgrado ha evolucionado con el tiempo y se basa en la formación de recursos humanos y la generación de conocimiento para el desarrollo del país. Este trabajo tiene como objetivo analizar el sistema de evaluación de la Asociación de Advance Collegiate School of Business (AACSB) y el sistema de evaluación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) y su utilización por los coordinadores del programa. El método de investigación fue el estudio de casos múltiples, con ocho programas: cuatro en Estados Unidos y cuatro en Brasil. Los principales resultados indican diferencias en el diseño y uso de sistemas de programas en ambos los países. En Estados Unidos, el sistema de evaluación es similar a la finalidad de sistemas ISO y está enfocado en proceso. En Brasil, tener el programa acreditado por la CAPES es un requisito legal que asegura la validez de la maestría y doctorado en el ámbito nacional. El sistema de evaluación de CAPES es de clasificación y se centra en el producto.

Palabras clave: Sistema de Evaluación. Sistema de Evaluación de la CAPES. Sistema de Evaluación de la AACSB. Evaluación de Posgrado.

Introdução

O monitoramento do desempenho, por meio de sistemas de avaliação específicos, vem se tornando cada vez mais um mecanismo estratégico para as nações que apostam no domínio tecnológico como

forma de aumentar suas reservas econômicas e obter acesso a bens e serviços (MACCARI et al., 2014). Nesse contexto, o desempenho cognitivo passou a ser fator de competitividade para organizações e países, valorizando o conhecimento e, por consequência, conferindo, cada vez mais, importância à avaliação da educação superior (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009).

Cabe destacar que, para tornar a avaliação eficiente, é preciso que sua função – antes restrita ao controle – se transforme em um processo mais amplo, que passe pela coleta, pelo tratamento e pela disseminação de informações que possam contribuir de forma dinâmica, aberta e construtiva para a tomada de decisões (UNESCO, 1998).

Além disso, a preocupação com a qualidade dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior (IES) tem origem no desajuste estrutural entre Estado, IES e sociedade, pois as frequentes transformações sociais demandam novas ações por parte dessas instituições, em períodos de tempo cada vez menores (RODRIGUES, 2003). Por outro lado, ainda conforme Rodrigues (2003), as IES não conseguem responder adequadamente a tais demandas ou modificar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento, sem um prévio processo de avaliação. O problema, segundo Thayer e Whelan (1987) e Stecher e Davis (1987), está justamente em medir a qualidade de um programa, curso ou IES de forma justa, sem tolher as iniciativas inovadoras dos avaliados, pois o processo de avaliação tem se configurado como uma tarefa complexa, que envolve negociação entre entidades que, muitas vezes, não compartilham das mesmas ideias e não atribuem o mesmo valor aos resultados ou ao desempenho esperado.

Vale lembrar que a prática da avaliação educacional é algo recente na maioria dos países, com exceção dos Estados Unidos, onde, há muito tempo, são feitas avaliações regulares por órgãos não governamentais (DURHAN, 1992). Nesse país, destaca-se a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), instituição fundada em 1916 que vem efetuando avaliações na área de Administração desde 1919. Hoje, a AACSB conta com mais de 700 universidades credenciadas e avaliadas ao redor do mundo (AACSB, 2014a).

No caso brasileiro, enfatiza-se a atuação da Capes, que iniciou suas atividades na década de 1950 para impulsionar o desenvolvimento da pós-graduação no país e, 20 anos depois, passou também a avaliá-los, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de cursos dessa natureza, por meio da pesquisa científica e tecnológica (CAPES, 2014a).

Para tanto, a Capes utiliza-se de um sistema de avaliação de programas de pós-graduação que vem sendo aperfeiçoado desde a sua concepção, tendo como meta da avaliação atender a dois objetivos específicos: (1) certificar a qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); e (2) identificar as assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2014b). Ressalta-se que, em 2014, aproximadamente 3.800 programas compunham o SNPG.

Nesse contexto, identifica-se a necessidade de discutir os resultados do processo de avaliação que vem ocorrendo no Brasil e verificar como o aprimoramento desse sistema pode contribuir para desenvolver os programas de pós-graduação. Além disso, considera-se oportuno estudar as experiências dos programas americanos com o uso do sistema de avaliação da AACSB e refletir sobre o verdadeiro papel da avaliação. Nesse sentido, este artigo busca responder à seguinte pergunta: quais as diferenças entre o sistema de avaliação da AACSB e o sistema de avaliação da Capes?

Este artigo tem por objetivo analisar de forma comparada o sistema de avaliação da AACSB e o sistema de avaliação da Capes e seu uso pelos coordenadores de programa.

Para melhor responder à pergunta, a presente pesquisa estende-se também ao sistema de avaliação e credenciamento de pós-graduação em Administração da AACSB. Optou-se por esse sistema por três motivos: (1) os Estados Unidos são reconhecidos pela qualidade do ensino superior – das 20 melhores universidades do mundo, 17 são norte-americanas (ARWU, 2014); (2) a AACSB conta com um consolidado

processo de avaliação, pois vem acumulando experiência na área desde 1919 (AACSB, 2014a); e (3) o sistema de avaliação da AACSB está presente em mais de 30 países e é aceito por mais de 600 instituições de ensino superior, o que demonstra sua importância e validade.

Avaliação

A implantação de sistemas de avaliação surgiu de diferentes formas e com graus variados em diversos países (DURHAM, 1992). Com uma tradição mais antiga na América do Norte, a temática da avaliação do ensino superior ainda é algo recente no contexto latino-americano (SCHWARTZMAN, 1990). O autor alega que o sistema britânico de avaliação preserva a tradição secular de autonomia dos sistemas universitários. Já Durham (1992) acrescenta que o órgão de financiamento de universidades da Inglaterra – a *University Funding Commission* – vem desenvolvendo, ao longo dos anos, um sistema de avaliação e acompanhamento que orienta a distribuição diferenciada de recursos. Dessa forma, o governo britânico estabeleceu uma política educacional que favorece a relação com o sistema produtivo, pois pressiona o desenvolvimento dessa área e promove uma racionalização dos cursos das universidades. Assim, percebe-se que o sistema de avaliação institucional pode se transformar em um poderoso instrumento de controle do Estado sobre a universidade.

A nova ênfase da avaliação tende a assumir todas as características de uma intervenção, porém, em todos os contextos, a introdução da avaliação deve alterar as divisões tradicionais de poder entre ministérios e universidades. Em tais casos, as universidades perdem autonomia para um poder central de avaliação (SCHWARTZMAN, 1990).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira destaca que as pressões advindas da avaliação podem gerar mudanças nos comportamentos organizacionais e na gestão das IES (Inep, 2006). No limite, a avaliação tem possibilitado que as IES se conheçam melhor, repensem e redesenhem seus processos. Como

resultado, tem se percebido que as instituições estão cada vez mais parecidas umas com as outras. Isso é consequência do isomorfismo coercitivo resultante de pressões exercidas por uma organização (o sistema de avaliação) sobre a outra que dela depende (a universidade ou o programa). O isomorfismo pode ser caracterizado como um fenômeno que atua como conjunto limitador e que obriga uma organização a parecer com outras que enfrentam as mesmas condições ambientais (DI MAGGIO; POWELL, 1991).

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

Assim, percebe-se a relação entre o processo avaliativo e a definição das políticas educacionais dos países. Nessa direção, House (1992), Allen (1996) e Durhan (1992, 2006) afirmam que a avaliação é afetada por interesses e forças políticas, visto que o processo de avaliação de vários países vem, por muitos anos, buscando atender a políticos e legisladores no sentido de resolver problemas da política educacional. Verifica-se que a necessidade de avaliação por parte do Estado é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de determinadas políticas públicas. Nesse caso, o Estado solicita a avaliação para reforçar a credibilidade de sua ação (AFONSO, 2000; DURHAN, 1992). Vale afirmar que o modelo da avaliação da Capes está fora de tal situação, uma vez que, para Gazzola (2008), ao observar os demais sistemas de avaliação no mundo, dificilmente se encontra um sistema comparável ao brasileiro. Conforme Belloni (2000), em uma visão macro, o sistema de avaliação da Capes busca identificar ações que levam os programas de pós-graduação a atingirem 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.

Sistema de avaliação da Capes

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

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).

Uma vez que, para atender ao sistema de avaliação, todos os programas devem seguir os mesmos quesitos e métricas, eles podem tender ao isomorfismo coercitivo, identificado por Di Maggio e Powell (1991), em que as regulamentações governamentais e as expectativas culturais são capazes de impor uniformidades às organizações. Na tentativa de evitar tal situação, o sistema de avaliação de pós-graduação criado em 1976 passou por reformulações em diferentes momentos de sua história. Houve um aprimoramento desse processo em meados de 1990, principalmente com a informatização do sistema de informação da Capes e a divisão das áreas do conhecimento, além da adoção de critérios mais rígidos para atribuição de notas aos cursos. Isso se deve em grande parte ao resultado da avaliação de 1994, que atribuiu a 41% dos cursos de mestrado e a 53% dos de doutorado o conceito A, que, então, era a maior nota na escala existente no processo de avaliação (INFOCAPES, 1996).

A partir de 1999, o processo de avaliação passou a atribuir notas aos programas (e não aos cursos individualmente), assim, a nota 7 passou a ser a máxima para programas que possuem mestrado e doutorado, e a nota 5 para os que possuem apenas o mestrado. Isso ocorreu devido ao fato de a Capes ter optado por adotar padrões internacionais de qualidade como parâmetro para avaliação dos programas nacionais de excelência, visando a uma maior inserção

internacional da pós-graduação brasileira (CAPES, 2002). Segundo a Capes (2014a), o Sistema de Avaliação abrange dois processos: avaliação dos programas de pós-graduação e avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação. Essa avaliação é conduzida por comissões de consultores *ad hoc* vinculados a instituições das diferentes regiões do país.

Na avaliação, é adotado o sistema Ficha de Avaliação, que, de acordo com a Capes (2014a), é o instrumento utilizado para o registro das avaliações dos programas de pós-graduação, após a análise da sua qualidade realizada pelos comitês de área de avaliação. Há uma ficha para os cursos acadêmicos e outra adaptada para os mestrados profissionais. As fichas são organizadas em quesitos e itens, servindo tanto ao acompanhamento quanto à avaliação trienal, orientados para determinados fins.

O acesso ao aplicativo Ficha de Avaliação é restrito aos membros dos Comitês de Áreas de Avaliação e do CTC e aos gestores da Capes. Já a ficha gerada pelo aplicativo é aperfeiçoada nas diversas instâncias da Capes e, posteriormente, liberada para consulta no *site* do órgão, uma vez encerrada a avaliação trienal.

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

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

O SIR não é considerado um instrumento de avaliação, mas uma ferramenta que ajuda a sistematizar e a consolidar importantes

indicadores da qualidade dos resultados produzidos pelos PPGs. Nesse sentido, o SIR é utilizado para comparar desempenhos e dirimir dúvidas das instâncias da Capes envolvidas na condução da avaliação da pós-graduação brasileira.

Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Até agosto de 2014 existiam 146 programas de pós-graduação credenciados pela Capes na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, totalizando 192 cursos, assim divididos: 87 de mestrados acadêmicos; 48 de doutorados e 57 de mestrados profissionais (CAPES, 2014).

Os comitês de avaliação das áreas têm liberdade para ajustar os pesos dos quesitos e dos itens do sistema de avaliação da Capes (que é o mesmo utilizado em todas as áreas) para que possam refletir melhor a realidade de cada uma das áreas. Para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, os quesitos de avaliação dos programas acadêmicos são os seguintes: (1) Proposta do Programa (Avaliação Qualitativa); (2) Corpo Docente (peso 20%); (3) Corpo Discente (35%); (4) Produção Intelectual (35%) e (5) Inserção Social (10%).

De acordo com a Capes (2013), os critérios também servem de base para a identificação de programas que apresentam diferencial de desempenho, permitindo-lhes ser contemplados com as notas 6 e 7. Esses conceitos serão reservados para os programas com doutorado avaliados com a nota 5 na primeira etapa de avaliação, porém, com um desempenho superior em relação aos demais programas da área – sua atuação equivale à de centros internacionais de referência na área.

Sistema de avaliação da AACSB

O processo de avaliação das escolas de negócios na área de Administração nos Estados Unidos é realizado por instituições não governamentais. Essa característica do sistema americano faz com que a

avaliação seja focada nos processos, nos moldes dos sistemas de Gestão da Qualidade ISO 9000 e ISO 14000 (LARRY, 2002; MILES; HAZELDINE; MUNILLA, 2004). Assim, as escolas buscam o credenciamento visando mostrar para o mercado, principalmente para o público dos programas de pós-graduação, que elas possuem a qualidade exigida pelo órgão de credenciamento.

Uma das principais organizações que credenciam programas na área de Administração é a AACSB, entidade sem fins lucrativos que congrega instituições educacionais e outras organizações dedicadas à promoção e ao desenvolvimento da educação superior na área de Administração e Negócios (AACSB, 2014a).

A AACSB Internacional foi fundada em 1916, com o objetivo de assegurar o padrão de qualidade para as escolas de Negócios dos Estados Unidos, e deu início ao processo de credenciamento em 1919, com a adoção dos primeiros padrões de qualidade. Em 1980, foram adicionados ao sistema de credenciamento da AACSB os critérios de qualidade para a área de Contabilidade. Em 1991, os membros da AACSB Internacional aprovaram os padrões de avaliação por pares (*peer review*). Essa ação viabilizou mais credibilidade ao processo de avaliação. Já no ano de 2003, seus membros aprovaram a revisão dos padrões considerados relevantes para todos os programas de Administração em âmbito global, apoiados na excelência em administração educacional. Com essa filosofia, a AACSB busca cumprir sua missão, que “[...] é avançar na qualidade da administração educacional no mundo por meio do credenciamento e do pensamento da liderança” (AACSB, 2014b).

De acordo com a AACSB (2014a), o processo de avaliação é voluntário, aplicado a instituições educacionais e a seus programas de pós-graduação (profissional ou acadêmico), nas áreas de Administração e Contabilidade. As instituições que recebem o credenciamento necessitam comprovar seu comprometimento com a qualidade e o desenvolvimento contínuo.

O credenciamento da AACSB garante aos *stakeholders*: administração dos recursos para atingir a missão; desenvolvimento do

corpo docente; provimento do mais alto padrão de ensino e da qualidade da matriz curricular; cultivo de uma rica interação entre estudantes e professores; e formação de alunos com alto padrão de qualidade conforme o especificado nos objetivos do curso.

Para possuir o credenciamento da AACSB, a IES deve cumprir uma série de requisitos e exigências formais do sistema de avaliação, além de efetuar pagamentos para obter o credenciamento, via consultoria indicada pela AACSB, e pagamentos anuais para se manter no sistema, haja vista o fato de que o processo de avaliação e credenciamento da AACSB é pago.

Conforme a AACSB (2014c), as IES que oferecem formação em Administração ou Contabilidade (graduação, mestrado ou doutorado) podem voluntariamente solicitar, mediante o pagamento das taxas, o credenciamento da AACSB.

O processo inicial de credenciamento inclui uma avaliação própria por parte da instituição interessada e também uma avaliação por pares (*peer review*). Quando alcança os critérios de credenciamento estabelecidos pela AACSB, a instituição passa a fazer parte do processo periódico de avaliação, que tem por objetivo a evolução contínua do programa visando assegurar a qualidade e, como resultado, a manutenção do credenciamento.

Ao observar a implantação das adaptações de uma instituição para obter a certificação da AACSB, Kirschbaum (2010) verificou que, embora constatassem o quanto as alterações contribuía para melhor visualização sobre as conquistas e diferenciais produzidos pela instituição, os envolvidos também observavam que as normas estabelecidas serviam de guia e eram adaptáveis conforme a estrutura disponível na instituição candidata, criando-se um efeito de complementariedade ao que já era executado. Ainda conforme o autor, para assegurar uma assimilação adequada das normas exigidas pela AACBS, as instituições designavam atores que desempenhavam dois papéis: o de tutores e o de líderes de equipes nas instituições. Tais papéis geravam interação entre esses dois grupos de atores. Essa sistemática

tornou possível, por um lado, contar com a experiência dos tutores sobre as normas de certificação da AACSB e, por outro, os líderes de equipe trazerem para AACSB os desafios enfrentados e as novas formas de implantação da metodologia.

Porém, em pesquisa realizada por Maccari (2008), ficou evidente a insatisfação de alguns coordenadores de programas de pós-graduação em relação à falta de transparência do sistema de avaliação da AACSB. Segundo eles, o sistema é bastante qualitativo e com critérios de avaliação pouco claros, o que dificulta a comparação com outros programas.

Em 2014, a AACSB contava com 555 instituições credenciadas, sendo 459 nos Estados Unidos e 96 em outros países, entre elas duas brasileiras que possuem o credenciamento na área de *Business*: a Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo; e o Insper Instituto de Ensino e Pesquisa (AACSB, 2014d).

Para Kirschbaum (2010), as instituições buscam as certificações internacionais como um selo de qualidade do ensino que oferecem, principalmente para o *Master of Business Administration* (MBA), e, em conjunto, essas certificações funcionam como um título de excelência para a instituição, pois, para obtê-las, a instituição passa por longo processo de avaliação e deve comprovar que segue alguns padrões de qualidade internacional.

Método da pesquisa

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa exploratória. De acordo com as recomendações de Yin (2010), há três condições que determinam a escolha do tipo de estratégia de pesquisa a ser utilizada: o tipo de questão de pesquisa a ser respondida; o nível de controle que o investigador possui sobre os eventos que serão pesquisados; e o nível de foco no fenômeno contemporâneo, em oposição ao fenômeno histórico. Assim, questões de pesquisa do tipo “como” ou “por que”, o pouco controle que o pesquisador possui sobre os eventos

a serem investigados e o foco estar em um fenômeno contemporâneo inserido na vida real são, para Yin (2010), atendidas pela estratégia do estudo de caso.

Entende-se que esse tipo de pesquisa possui potencial para atender, de maneira satisfatória, ao interesse dos pesquisadores em obter informações relevantes resultantes do levantamento em profundidade dos dados, possibilitando conhecer melhor um determinado fenômeno (YIN, 2010; VAN MAANEN, 1988).

Para facilitar a análise, Yin (2010) sugere uma matriz 2 x 2 para representar os quatro tipos de desenhos de caso único e de múltiplos casos e reflete diferentes situações de desenho, com duas variantes. Os resultados desses quatro tipos de desenho para estudo de caso são: 1 – análise holística de uma única unidade em um único caso; 2 – análise em profundidade de múltiplas unidades em um único caso; 3 – análise holística de uma única unidade em múltiplos casos; 4 – análise em profundidade de múltiplas unidades e em múltiplos casos.

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

Optou-se pelo uso do estudo de caso, com a análise de múltiplos casos, devido ao fato de esse tipo de análise tornar os resultados mais robustos e, guardadas as suas peculiaridades, passíveis de generalização (HERRIOTT; FIRESTONE, 1983). Essa técnica de estudo de caso vem se desenvolvendo ao longo dos anos. Autores como Yin (2010), Eisenhardt (1989), Mintzberg e Waters (1982), entre outros, têm estudado e aperfeiçoado a técnica. Atualmente, esse método tem sido utilizado nas mais diferentes situações, principalmente quando se deseja conhecer melhor um fenômeno e suas inter-relações com o objeto de estudo.

A pesquisa teve dois componentes básicos estudados. Um deles foi documental, um estudo em profundidade dos sistemas de avaliação utilizados pela AACSB e pela Capes. O outro elemento foi a

pesquisa de campo, que buscou informações do uso dos sistemas de avaliação dos Estados Unidos e do Brasil, com o objetivo de descobrir como tais sistemas podem ser usados por esses programas para se desenvolverem.

Além disso, foi utilizada uma mescla de métodos de coleta de dados, seguindo, assim, as recomendações de Eisenhardt (1989), que defende a utilização do método indutivo, mais flexível, que permite o ajuste ao longo do processo. Também foram empregados os preceitos de Yin (2010), que sugere um estudo dedutivo com instrumento de coleta de dados mais estruturado.

Nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Brasil foram escolhidos, de forma intencional, os programas de pós-graduação que apresentassem características que pudessem ser úteis para entender a característica dos sistemas de avaliação AACSB comparativamente com o sistema de avaliação da Capes e seu uso pelos coordenadores de programas. Assim, foram escolhidos programas que possuíam experiência em pesquisa e estavam sendo avaliados há mais tempo e programas mais jovens que estavam há menos tempo sendo avaliados. Essas características dos sujeitos da pesquisa possibilitaram um melhor entendimento da dinâmica dos sistemas de avaliação nos diversos estágios de desenvolvimento dos programas.

Foram, então, escolhidos quatro programas de pós-graduação *strico sensu* em Administração dos Estados Unidos, sendo dois de universidades públicas com tradição em pesquisa: o *Graduate Program of University of Massachusetts Amherst* (UMASS), e o *Graduate Program of Cleveland State University* (CSU), com cursos de mestrado e doutorado que fazem parte do processo de credenciamento e avaliação da AACSB. Os outros dois programas são assim caracterizados: um de uma instituição pública, o *Graduate Program of Central Connecticut State University* (CCSU); e um de instituição privada, o *Graduate Program of Quinnipiac University* (QU), os quais possuem curso de mestrado em Administração e estão há menos tempo no processo de avaliação.

No caso do Brasil, foi seguido o mesmo critério de escolha, sendo selecionados quatro programas. Desses, dois são de universidades

públicas: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que possuem grande tradição na pós-graduação. Os outros dois programas representam uma universidade pública, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) e uma privada, a Universidade Nove de Julho (Uninove), instituições que, apesar de serem mais jovens no processo de avaliação da Capes, vêm se destacando nas últimas avaliações, o que demonstra o alinhamento das ações empreendidas pelos programas com as exigências do sistema do sistema de avaliação da Capes.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a pesquisa semiestruturada, uma vez que é mais provável que os pontos de vista dos entrevistados sejam mais bem expressos em uma entrevista com planejamento relativamente aberto do que em uma interlocução padronizada ou por meio de um questionário (FLICK, 2004). O tempo de duração das entrevistas foi de aproximadamente duas horas.

Análise e discussão dos resultados

Conforme definido na metodologia, procedeu-se a uma pesquisa com os coordenadores dos programas dos Estados Unidos e com os coordenadores de programa no Brasil, com o intuito de fazer uma comparação entre os sistemas de avaliação e o uso destes pelos coordenadores de programas.

Comparativo entre o sistema da AACSB e o da Capes

Ao se comparar o sistema de avaliação da AACSB com o da Capes, percebe-se a diferença na abordagem existente entre eles no que se refere a propósito e forma. Enquanto o sistema de avaliação da AACSB é mais voltado para a avaliação de processos por meio de uma avaliação de caráter qualitativo, o da Capes avalia o produto (resultado) de maneira mais quantitativa.

Foco do sistema de avaliação da AACSB

De acordo com Miles, Hazeldine e Munilla (2004), o processo de avaliação e credenciamento realizado pela AACSB é similar ao propósito

dos sistemas ISO 9000 e ISO 14000. Esse processo é feito anualmente por meio do sistema de avaliação, de modo que determine quais programas alcançam um padrão mínimo de qualidade nas atividades realizadas. Esse sistema é composto por três critérios: 1) gestão estratégica; 2) participantes do processo de avaliação e 3) qualidade da aprendizagem, que estão subdivididos e detalhados, indicando os esforços que o programa deve destinar a sua missão.

O propósito da avaliação da AACSB está voltado para a avaliação de processo, de forma qualitativa. Isso fica evidenciado quando se analisam os itens dos critérios Participantes do processo de avaliação e Garantia da qualidade. Nesse sentido, ao se analisar o item Processo de avaliação, percebe-se a preocupação nos processos envolvendo a seleção e a formação de alunos; o número de professores e a sua qualificação; o suporte aos professores; e a responsabilidade dos professores e alunos. Quando se analisa o critério Garantia da qualidade, são levados em consideração: gestão da matriz curricular e objetivos de aprendizagem para os vários níveis de mestrado e doutorado.

Foco do sistema de avaliação da Capes

O sistema de avaliação da Capes tem como característica avaliar quantitativamente o produto e não o processo. Dessa forma, ela cumpre seus objetivos que são:

- (a) certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- (b) identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2014b).

Nessa perspectiva, ele é composto pelos seguintes critérios de avaliação: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente; 4) Produção intelectual e 5) Inserção social.

Esses critérios possuem pesos diferenciados e são compostos por itens de avaliação também com pesos específicos, em que 80% dos

itens de avaliação são quantitativos, e os 20% restantes qualitativos são medidos, em parte, de forma quantitativa. A Proposta do programa é qualitativa e é avaliada como “Adequada” ou “Inadequada”. Ela serve para o programa descrever suas atividades de pesquisa, desenvolvimento e extensão. O critério que parece ser o mais importante é o do Corpo docente, pois, apesar de representar 30% do peso total, influencia praticamente todos os demais indicadores. O critério Corpo discente representa 25% do peso e é a mostra da eficiência na formação do programa. Já Produção intelectual é o que possui o maior peso individual (35%), sendo o principal critério levado em consideração no momento de a Capes atribuir a nota a um programa. Finalmente, o último critério é o de Inserção social, com 10% do peso. Esse critério é avaliado de forma qualitativa, e serve para diferenciar os programas que estão com notas mais altas na avaliação.

Gestão dos programas de pós-graduação nos Estados Unidos e no Brasil

Na análise da gestão dos programas de pós-graduação nos Estados Unidos e no Brasil e de como esses programas podem utilizar o sistema de avaliação para se desenvolver, optou-se por agrupar as respostas dos coordenadores em seis *clusters*: 1) Credenciamento/ Recomendação; 2) Planejamento estratégico; 3) Corpo docente; 4) Discentes/Egressos; 5) Inserção social; e 6) Sistema de avaliação.

Para facilitar a distinção entre as respostas dos coordenadores dos Estados Unidos e do Brasil, decidiu-se representá-los pelas siglas dos sistemas da AACSB e da Capes, respectivamente. A seguir, são sintetizadas no quadro 1, a comparação entre os sistemas de avaliação da AACSB e da Capes:

Quadro 1. Comparativo do uso dos sistemas da AACSB e da Capes

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

Fonte: Elaboração dos autores (2014).

* Observações dos entrevistados sobre o sistema de avaliação.

1) Credenciamento

AACSB: o processo de avaliação e credenciamento de escolas e programas de pós-graduação não é obrigatório nos Estados Unidos, ele é realizado por instituições não governamentais, por meio de um

processo de *peer review*. Os programas utilizam-se do credenciamento como instrumento de melhoria contínua de sua qualidade e de distinção em relação aos concorrentes

Capes: no Brasil, ter o curso reconhecido/recomendado pela Capes é um requisito obrigatório, pois a validade dos diplomas de mestrado e doutorado em âmbito nacional depende desse credenciamento. O curso passa a fazer parte do sistema da Capes quando obtém nota igual ou superior a 3, o que indica que ele atende ao requisito mínimo de qualidade estabelecido pela legislação.

2) Planejamento estratégico

AACSB: o sistema da AACSB exige que o programa possua um plano estratégico no qual devem estar especificados os objetivos, as metas e as ações para desenvolvimento contínuo. Adicionalmente, exige-se o estabelecimento das estratégias de financiamento e de obtenção de recursos apropriados e suficientes para o cumprimento da missão.

Capes: o sistema de avaliação da Capes não exige dos programas um plano estratégico. A rigor, o que se percebe é que a maioria dos programas não possui planejamento estratégico de maneira formalizada. Eles utilizam o próprio sistema da Capes para traçar seus planos de metas e orientar as estratégias para o seu desenvolvimento.

3) Corpo docente

AACSB: o sistema de avaliação indica a necessidade de se possuir um corpo docente suficiente, de forma a garantir a qualidade das atividades de ensino. Um mínimo de 90% dos professores deve estar qualificado acadêmica ou profissionalmente. O desempenho intelectual para qualificá-los academicamente leva em consideração suas contribuições nos últimos cinco anos. Contudo, o número de professores e a quantidade e qualidade da produção exigida vai depender da missão e do nível de curso que o programa possui.

Capes: o corpo docente tem se mostrado o critério mais importante do sistema de avaliação. Nesse sentido, a contratação

de docentes vem sendo fortemente influenciada pelas exigências do sistema de avaliação, principalmente no quesito produção intelectual, que precisa ser coerente com as linhas de pesquisa do programa.

4) Discentes/Egressos

AACSB: o sistema de avaliação induz os programas a avaliarem constantemente a formação do discente, estabelecendo metas de aprendizagem para cada nível de curso. Leva-se em consideração ainda a quantidade de cursos lecionados por professor ao longo do ano (no máximo três). Não há exigência sobre o tempo médio de titulação dos alunos e a produção intelectual. Quanto aos egressos, observou-se que os programas lhes dão muito importância, incentivando a criação e a manutenção das associações de ex-alunos (Alumni).

Capes: o sistema de avaliação da Capes influencia fortemente os programas a atenderem sobretudo a itens como tempo médio de titulação e produção discente. Os coordenadores afirmaram que estão atentos a essas questões, criando mecanismos que auxiliam na melhoria desses índices. Desde 2011, o sistema de avaliação da Capes passou a exigir o acompanhamento do egresso, principalmente os dos mestrados profissionais.

5) Inserção social

AACSB: o sistema de avaliação não possui questões específicas para incentivar a inserção social. Porém, no entendimento dos programas avaliados, eles acreditam que estão cumprindo sua função social ao formar recursos humanos qualificados para atuarem nas organizações e atenderem às necessidades dos *stakeholders*.

Capes: a inserção social vem sendo estimulada pelo sistema de avaliação da CAPES. Percebe-se que os programas estão implementando principalmente projetos para a oferta de mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter) em regiões consideradas carentes nessas modalidades de curso. No entanto, foi identificado que esse critério ainda precisa ser aperfeiçoado, sobretudo incorporando a

formação de recursos humanos, para atender às demandas sociais regionais e nacionais, dando um peso maior a esse item, o que estimularia os programas a formar mais, respeitando a qualidade exigida.

6) Sistema de avaliação

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

Capex: a classificação (*ranking*) adotada pelo sistema de avaliação é apoiada pelos coordenadores, sendo um importante fator de distinção de qualidade entre eles. Em acréscimo, esse sistema passou a orientar os esforços dos programas no sentido de evoluírem constantemente na busca de uma melhor classificação. Outro ponto mencionado foi a falta de flexibilidade do sistema, pois ele deveria levar em conta as diferenças entre as áreas ou até mesmo dentro da própria área.

Considerações finais

As principais conclusões sobre o uso do sistema de avaliação da AACSB pelos coordenadores foram: a) o sistema é o fio condutor das ações dos coordenadores no que tange ao cumprimento da missão do programa, com uma ampla participação dos *stakeholders* no processo; b) os coordenadores se apoiam nas exigências do sistema de avaliação para elaborar um plano estratégico que contenha uma missão claramente definida, a qual oriente o direcionamento e a dinâmica da gestão do programa; c) os coordenadores realizam o monitoramento do perfil da formação do egresso, bem como a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem alinhados às necessidades ou demandas sociais da área de abrangência dos programas; e d) o fato de a natureza do

sistema de avaliação da AACSB ser essencialmente qualitativa amplia sua flexibilidade, e essa característica permite aos coordenadores dos programas criarem suas próprias dinâmicas de gestão e desenvolvimento de competências, baseados na adaptação de suas missões ao contexto.

Em relação à identificação do uso do sistema de avaliação da Capes pelos coordenadores de programas de pós-graduação no Brasil, verificou-se que: a) os coordenadores de programas consideram o sistema de avaliação da Capes como um instrumento orientador de suas ações e metas; b) sob o ponto de vista dos requisitos de qualidade mínima para um programa de pós-graduação, de acordo com os coordenadores, o sistema de avaliação da Capes tem ajudado, indistintamente, os programas a direcionarem seus esforços e investimentos tanto para a infraestrutura quanto para a produção intelectual docente e discente, levando-os a um melhor desempenho; c) a natureza essencialmente quantitativa do sistema de avaliação da Capes induz os coordenadores a estabelecerem metas de produtividade, bem como o equilíbrio das atividades de ensino e pesquisa de seu corpo docente; d) por dar peso aos itens de interesse de desenvolvimento do Estado, esse sistema direciona os coordenadores dos programas a concentrarem esforços em determinados critérios em detrimento de outros, gerando desequilíbrios internos no desenvolvimento da competência dos programas; e) por sua natureza e constituição, o sistema da Capes tem ajudado os coordenadores dos programas mais jovens e inexperientes a buscarem uma rápida consolidação, porém, os programas grandes e consolidados são pouco estimulados a ampliarem seu escopo de competências e suas contribuições no âmbito da inserção social.

No estudo comparado entre o modelo de avaliação dos Estados Unidos (AACSB) e do Brasil (Capes), observam-se vantagens e desvantagens em ambos os sistemas. No caso do sistema de avaliação da AACSB, verificou-se pouca transparência na divulgação dos resultados da avaliação para os programas fazerem comparações com seus pares de forma mais ampla. Devido a sua natureza essencialmente qualitativa, há uma baixa exigência de produção por parte do sistema, o que pode induzir a uma avaliação apenas do processo e não do seu efetivo resultado. Já o sistema de avaliação da Capes, em razão de sua natureza

essencialmente quantitativa e pelo fato de ser altamente regulado pelo governo, induz os programas ao isomorfismo e a serem pouco criativos nas soluções para atenderem às necessidades de seus *stakeholders*. O sistema de avaliação da Capes tornou-se o grande planejador estratégico dos programas e o indutor da maior parte das estratégias adotadas pelos programas.

Quanto às contribuições do sistema de avaliação AACSB e seu uso pelos coordenadores nos Estados Unidos para o aprimoramento do uso do sistema de avaliação da Capes pelos coordenadores no Brasil, observou-se que os critérios dos sistemas de avaliação – qualitativos da AACSB e quantitativos da Capes – poderiam aumentar as competências e o retorno social dos programas, caso fossem utilizados de forma mais ampla e complementar, levando em consideração elementos como: 1) missão e visão; 2) plano estratégico; 3) corpo docente; 4) estrutura do programa; 5) resultados; 6) acesso a recursos; e 7) *stakeholders*.

Uma das principais limitações do trabalho foi o escopo da comparação que abrangeu somente dois sistemas de avaliação (Capes e AACSB). Para estudos futuros, sugere-se a incorporação, no estudo comparativo, de outros credenciadores internacionais, como por exemplo, o European Quality Improvement System (EQUIS), da European Foundation for Management Development (EFMD), e a Association of MBAs (AMBA).

Recebido em 25/08/2014

Aprovado em 25/11/2014

Referências

AACSB. **Institucional web page**. Disponível em: <<http://www.aacsb.edu>>. Acesso em: 9 ago. 2014a.

_____. **Mission Statement**. Disponível em: <<http://bridgetobusiness.aacsb.edu/about/mission-statement.asp>>. Acesso em: 16 ago. 2014b.

_____. **Accreditation Fees.** Disponível em: <<http://www.aacsb.edu/en/accreditation/fees/>>. Acesso em: 16 ago. 2014c.

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

ALLEN, N. L. **Avaliação em Larga Escala:** Lições de Experiências. Brasília: MEC; SEDIAE: Fundação Cesgranrio, 1996.

ARWU – **Academic Ranking of World Universities 2013.** Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>>. Acesso em: 9 ago. 2014.

BELLONI, J. A. **Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras.** 2000. 246f. Tese (Doutorado) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira.** Brasília: Diretoria de Avaliação Capes, 1999.

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

_____. Avaliação. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. **Ensino Superior:** Conceito e Dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/caracterizacao_sistema_avaliacao_pos.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014a.

_____. **Sobre a Avaliação.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 16 ago. 2014b.

_____. **Caderno de Indicadores**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 16 ago. 2014c.

DI MAGGIO, P.; POWELL, W. The iron Cage revisited: institucional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: POWELL, W.; DI MAGGIO, P. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago Press, 1991.

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

_____. Avaliação. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. **Ensino Superior: Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, 1989.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAZZOLA, A. L. Desigualdade é a marca da educação superior na América Latina e Caribe. [entrevista de Daniela Oliveira]. **Jornal da Ciência da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência – SBPC**, Rio de Janeiro, ano XXII, n. 624, 27 jun. 2008.

HERRIOTT, R. E; FIRESTONE, W. A. Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. **Educational Research**, v. 12 p. 14-19, 1983.

HOUSE, E. R. Tendencias em evaluación. **Revista de Educación**, n. 299, 1992.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Modelos Institucionais de Ensino Superior**. In: Educação em Debate. Brasília: INEP, 2006.

INFOCAPES – Boletim informativo da Capes. Brasília: Capes, v. 4, n. 2, 1996.

KIRSCHBAUM, C. Elementos para uma teoria institucional intra-organizacional. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 5-21, 2010. Edição especial. Disponível em: <<http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/viewFile/903/314>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

LARRY, A. Evaluating higher education programs in quality. **Quality Progress**, v. 35, n. 10, 2002.

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

MACCARI, E. A. **Contribuição a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte-americano e brasileiro**. 2008. 250f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACCARI, E. A. et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (Capes) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração – RAUSP**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 369-383, 2014.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-82, 2009. Acesso em: 21/4/2014.

MARTINS, C. B.; MACCARI, E. A.; STOROPOLI, J. E.; ALMEIDA, M. I. R.; RICCIO, E. L. 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, set. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/RBPG>>

gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p146/25425>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MILES, M. P; HAZELDINE, M. F.; MUNILLA, L. S. The 2003 AACSB Accreditation standards and Implications for Business Faculty: A Short Note. **Journal of Education for Business**, v. 80, n. 1, sep./oct. 2004.

MINTZBERG, H.; WATERS, J. Tracking Strategy in an entrepreneurial firm. **Academy of Management Journal**, v. 25, p. 465-499, 1982.

RODRIGUES, C. M. C. **Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual: um modelo para as UCGs**. 2003., 341f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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

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

THAYER, R.; WHELAN, R. K. Evaluating graduate Public Administration Programs. **Public Administration Quarterly**, v. 11, n. 2, 1987.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **La Educación Superior em El Siglo XXI. Visión y acción**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris, 1998.

VAN MAANEN, J. **Tales of the Field: on writing ethnography**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

WILLIS, D. Educational assessment and accountability: a New Zealand case study. **Journal of Education Policy**, v. 7. n. 2, 1992.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.