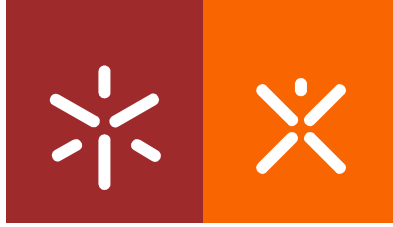




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Lúcia Vitoriano Lopes

**Avaliação institucional no contexto  
universitário:  
Fator de desenvolvimento organizacional?**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Christine Vargas Lima

**Avaliação institucional no contexto  
universitário:  
Fator de desenvolvimento organizacional?**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá**

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho,     /     /2019

Nome completo: Ana Lúcia Vitoriano Lopes

Assinatura: 

A meu maior patrimônio, o afetivo, Edno Junior e Lucas.

## Agradecimentos

Este trabalho é produto de esforços físicos e psíquicos, representando, assim, elevado grau de investimento na aquisição e produção do conhecimento intelectual. Ao finalizá-lo, veio-me o pensamento de que deveria ter percorrido outro caminho. Sei que não é um trabalho perfeito, não é um trabalho completo, mas creio ter feito o melhor que pude, aquilo que me foi possível e disso tenho orgulho. O que importa é que estou feliz pelo caminho percorrido, pela coragem de enfrentar este doutorado, pela superação dos obstáculos e limitações, pelo aprendizado intelectual e de vida, à custa de sofrimento e choro, mas nunca me passou pela cabeça desistir. Apesar de toda a delonga institucional e de vida pessoal, consegui superar as adversidades e limitações e chegar ao momento de manifestar o meu agradecimento, e, finalmente, ter a compreensão e a humildade de reconhecer que só me foi possível chegar a este momento, porque pude compartilhar esta tarefa com: orientador, servidores docentes, técnicos e administrativos da UFC e da Uminho, coordenadores de pós-graduação, bibliotecários, revisor dos textos produzidos, amigos e familiares, e, sobretudo, com o fortalecimento da minha fé em Deus, aprendendo a ter paciência e resignação.

Expresso, portanto, a minha gratidão ao professor Virgínio, na qualidade de orientador, socializando suas percepções e experiências, além do incentivo através de suas críticas e sugestões, que me deram a segurança de defender um trabalho por ele orientado e revisado.

Agradeço ao professor Eugénio, que se mostrou interessado no meu projeto de doutoramento, sendo, portanto, responsável pelo meu ingresso no doutoramento em Ciências da Educação da Uminho e sendo também meu primeiro orientador.

A todos os professores do Instituto de Educação da Uminho que, na socialização de seus vastos conhecimentos, em sala de aula, debates e seminários, me estimularam na construção desta tese. Aos professores da Faculdade de Educação da UFC, Neide Veras e Nicolino Trompieri, e ao professor Welliandre Maia, do Departamento de Estatística da UFC, que compartilharam saberes e experiências, contribuindo para o aprimoramento deste ensaio.

A todos os coordenadores de pós-graduação que participaram da pesquisa, colegas de trabalho da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (Elias e Rosângela) que colaboraram nesta investigação, permitindo o acesso às informações e facilitando a interlocução com os sujeitos da pesquisa. Ao Laboratório de Estatística e Matemática Aplicada – LEMA e ao Escritório *Academic Office*, responsáveis pela construção do questionário *on line* e tabulação dos dados. Além do meu

colega, Melo, estatístico da Pró-reitoria de Planejamento de quem obtive orientações necessárias para as análises estatísticas.

Um agradecimento particular às minhas amigas-irmãs, professoras do curso de administração da UFC, Márcia Brandão e Suely Cavalcante, com quem partilhei momentos difíceis, ideias, sugestões, revisões que, ao serem incorporadas, foram decisivas na compreensão dos objetivos estabelecidos, valorizando e enriquecendo este trabalho. Ao professor Jesualdo, ex-reitor da UFC, à minha amiga Goreth, servidora da UFC, que intercederam, através da Funcap, pelo deferimento de uma ajuda de custo, mediante uma bolsa de doutorado para que eu tivesse condições de prosseguir com os estudos, sem a qual não poderia mais continuar. Aos meus amigos da UFC, além de colegas no doutoramento da Uminho, Marly Alfaia e Carlos Queiroz e companheiros de estudo, pela demonstração de amizade nas dificuldades enfrentadas no período do doutoramento. A minha colega da UFC, Rogéria, revisora desta tese que, com sua valorosa revisão, enriqueceu a produção dos textos. E, ainda, a minha amiga Joana, professora de Metodologia da UFC, na leitura final do trabalho.

Agradeço, ainda, à Maria, a portuguesa que, durante toda minha estadia em Braga, me acolheu em sua residência, tornando-se uma amiga muito querida.

À Funcap, pelo investimento na minha formação, concedendo-me uma bolsa de doutorado.

Um agradecimento especial à minha família, primeiramente aos meus filhos Edno Jr e Lucas, pela prontidão no suporte tecnológico, além da disponibilidade da leitura dos textos produzidos. À minha mãe, Araceli, a meus irmãos Sílvia, Carlos Eugênio e José Carlos (*in memoriam*), pelo apoio nos momentos de crise financeira e momentos difíceis de saúde no meio familiar.

Ao meu Deus todo poderoso, por ter me concedido saúde e determinação para concluir o trabalho iniciado.

## Resumo

Avaliação é um termo abrangente, conflituoso e contraditório. A depender da visão de mundo, pode expressar medição, regulação, controle e auditoria, como também pode pressupor participação, negociação, campo de valores e expectativas de vida e de futuro. Esta pesquisa trata da avaliação da gestão dos programas de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IFES). Tem como objetivo geral averiguar, por área de conhecimento, a repercussão dos resultados da avaliação realizada pela Capes na gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, à luz dos modelos de análise organizacional, tendo em vista a melhoria desses programas. Apresenta como fundamentação teórica os modelos de análise organizacional burocrático, político e anarquia organizada, articulados com outros aspectos da avaliação, tais como regulação, controle e avaliação educativa. Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva, com tendência exploratória e abordagem qualitativa. Com relação aos procedimentos técnicos de coleta de dados, define-se como pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. Foram selecionados como sujeitos participantes da pesquisa 52 coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* da IFES Alfa, sendo que, destes, 33 participaram efetivamente da pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, delineado em três partes. A primeira parte refere-se ao sistema de avaliação da Capes. Foram elaboradas seis questões/afirmativas fechadas, com 41 proposições distribuídas nas seis categorias de análise. Como categoria de análise, foram utilizados cinco quesitos de avaliação dos programas de pós-graduação da Capes: Corpo discente, tese e dissertações; Corpo docente; Produção intelectual; Inserção social e Inserção internacional, todos eles confrontados com a percepção dos coordenadores dos programas de pós-graduação sujeitos da pesquisa. A segunda parte refere-se ao modelo organizacional, isto é, à gestão administrativa. Nesse tópico, foram elaboradas cinco questões/afirmativas fechadas, com 22 proposições. Foi elaborada, ainda, uma questão aberta no intuito de observar as diferentes perspectivas do modelo organizacional adotado pela IFES Alfa. A terceira parte abrange o perfil dos respondentes e área de conhecimento. Os resultados da análise dos dados demonstraram que, na percepção dos coordenadores, a avaliação da Capes é bem aceita pela comunidade acadêmica investigada, apesar de divergências e críticas concernentes ao ranqueamento dos programas, à indução à competição negativa, à padronização do modelo, sem levar em conta as diferenças epistemológicas das áreas de conhecimento e a sobrecarga de trabalho dos professores. Os altos índices de concordância sinalizados pelos inquiridos em relação às ações oriundas dos critérios estabelecidos pela Capes não foram suficientes para a obtenção de melhorias na avaliação dos programas, chegando-se a concluir que a elevada concordância, por si só, não assegura melhoria efetiva dos programas de pós-graduação, e, portanto, não se pode afirmar que a melhoria dos programas seja uma causa direta da avaliação da Capes. Com relação aos processos organizacionais, estes são orientados pelo arcabouço legal das normas e regulamentos, o que sugere uma gestão administrativa voltada para os aspectos de natureza burocrática. As articulações e interesses políticos interferem no processo de tomada de decisão, sugerindo uma gestão atrelada ao modelo político. Apesar do arcabouço regimental, algumas coordenações criam suas próprias regras, sem se preocuparem com que essas regras estejam ou não alinhadas aos objetivos da Administração Superior, o que sugere a existência de problemas de coordenação, podendo ser causados pela não integração de todos os atores envolvidos no processo. Por sua vez, os objetivos não compartilhados e a administração sendo realizada por profissionais especializados com alto poder de autonomia sobre suas atividades são fatores que sugerem uma gestão debilmente articulada, com objetivos imprecisos e processos organizacionais ambíguos.

**Palavras-chave:** Avaliação Capes. Pós-graduação *stricto sensu*. Gestão. Desenvolvimento organizacional. Modelos de análise organizacional.





## Abstract

The meaning of the term “assessment” is broad, conflicting and contradictory. Depending on which world perspective one considers, it can express measurement, regulation, control and audit. Furthermore, it can also presume participation, negotiation, value field and life or future expectations. This research covers the assessment applied to the management of post-graduation programs of a High Education Institution (IES). Its general objective is to ascertain the effects of the results of Capes institutional assessment on the management of *strictu sensu* post-graduation programs per field of study. This assessment had as main goal the improvement of these programs in the light of organizational analysis models. Bureaucratic and political organizational analysis models, as well as organized anarchy combined with other aspects of the assessment such as regulation, control and educational evaluation are presented as theoretical foundation for this paper. This research is characterized as descriptive with exploratory tendencies and qualitative approach. In relation to data collection procedures, it is described as bibliographic and document research, and as a case study. Coordinators of 52 *strictu sensu* post-graduate programs on IES Alfa were selected as participants. However, 33 coordinators participated effectively of the study. A questionnaire was the tool used for data collection, it was developed to rate in three stages. The first refers to Capes institutional assessment. Six questions/affirmative statements were designed, with 41 propositions that were distributed in the six analytical categories. Five aspects of Capes institutional assessment were used as analytical categories: Student body, theses and dissertations; Faculty; Intellectual production; Social insertion and International insertion. All previous were confronted with the perception of the participant coordinators of post-graduation programs. The second part refers to the organizational model, in other words, to the administrative management. Five questions/affirmative statements were elaborated for this topic, with 22 propositions. Moreover, an open question was developed with the intention to observe the different perspectives of the organizational model adopted by IES Alfa. The third part covers the description of the participants and their fields of knowledge. The results of data analysis demonstrate that from the perception of the coordinators, Capes institutional assessment is approved by the investigated academic community. Divergence in opinion and critiques on program ranking, on promotion of negative competition, on standardization of model without taking into consideration both epistemological differences among fields of study and professors work overload also appeared. Even though the high level of agreement signaled by the respondents about the actions undertaken after the criteria established by Capes, these were not enough to obtain improvement on the assessment of programs. From that, it is concluded that this high agreement does not assure the effective progress on post-graduation programs. So, it could not be confirmed that the development of programs is a direct consequence from Capes institutional assessment. Regarding the organizational processes, these are oriented by the legal framework on norms and regulation, which suggests an administrative management aimed to bureaucratic nature aspects. Articulation and political interests interfere in the decision-making process, implying on a management linked to a political model. Besides the procedural framework, some coordination offices make their own rules, without the concern that these rules are aligned or not with the objectives of the High Administration. This indicates the existence of problems in coordination, which may have been promoted due to the lack of integration of all personnel involved in the process. On the other hand, factors such as unshared objectives and holding an administrative section constituted by specialized members with high autonomy on their activities suggest a feebly developed management, with inaccurate objectives and ambiguous organizational processes.

**Key-words:** Capes Assessment. *Strictu sensu* post-graduation. Management. Organizational development. Organizational analysis models.



Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Introdução .....	19
Introdução .....	21
<b>Capítulo I – Educação superior no Brasil.....</b>	<b>27</b>
1.1 Universidade: concepções e modelos.....	29
1.2 Ensino superior no Brasil: origem e evolução .....	47
1.3 Organização administrativa do Ensino Superior no Brasil.....	60
1.4 Evolução da pós-graduação no Brasil .....	70
<b>Capítulo II – Modelos de análise organizacional .....</b>	<b>85</b>
2.1 Organização: aspectos conceituais.....	87
2.2 Estudos organizacionais.....	91
2.3 Universidade como organização.....	98
2.4 Universidade segundo alguns modelos de análise organizacional.....	101
2.4.1 Universidade como organização burocrática .....	103
2.4.2 A universidade como organização política .....	106
2.4.3 A universidade como organização ambígua.....	111
2.4.4 Ensaio de articulação dos modelos de análise das organizações educativas .....	114
<b>Capítulo III – Avaliação da pós-graduação .....</b>	<b>125</b>
3.1 Concepções e modelos de avaliação .....	127
3.2 Avaliação: reflexão sob o aspecto da regulação e controle do Estado .....	138
3.3 Avaliação da Educação Superior no Brasil .....	146
3.4 Capes e avaliação da pós-graduação.....	153
3.4.1 Modelo Capes de avaliação vigente em 2017 .....	160
3.4.2 Avaliação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> na IFES Alfa.....	174
<b>Capítulo IV – Diretrizes metodológicas .....</b>	<b>181</b>
4.1. Abordagem teórico-metodológica .....	185
4.2 <i>Locus</i> da pesquisa.....	190
4.3 Universo da pesquisa e critérios de seleção dos sujeitos .....	197
4.4 Instrumento de coleta de dados.....	200
4.5 Técnica de coleta e análise dos dados .....	203
<b>Capítulo V – Resultados e discussões .....</b>	<b>209</b>
5.1 Perfil dos respondentes da pesquisa.....	213

5.2	Percepção dos gestores em relação ao modelo de avaliação da Capes.....	216
5.3	Ações implementadas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa em função dos resultados da avaliação da Capes, em 2013 .....	227
5.4	Análise do alinhamento das ações implementadas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa com as diretrizes institucionais.....	260
5.5	Análise dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> que progrediram, regrediram ou permaneceram com a mesma nota nas avaliações de 2017 .....	290
	<b>Conclusão .....</b>	<b>309</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>319</b>
	<b>Apêndices .....</b>	<b>331</b>
	Apêndice A - Questionário aplicado ao coordenador de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	333
	Apêndice B – Programas de pós-graduação da IFES Alfa em funcionamento em 2016.....	341
	Apêndice C – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa avaliados pela Capes em 2013 (Triênio 2010/2012).....	343
	<b>Anexos.....</b>	<b>345</b>
	Anexo A – Estrutura organizacional da IFES Alfa .....	347
	Anexo B – Exemplo de ficha de avaliação de programas acadêmicos pela Capes .....	349

## Lista de abreviaturas

---

ACE – Avaliação das Condições de Ensino  
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APCN – Avaliação das propostas de cursos novos  
ARWU – Academic Ranking of World Universities  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CF – Constituição Federal  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
CTC – ES – Conselho Técnico Científico – Ensino Superior  
DO – Desenvolvimento organizacional  
Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
GT – Grupo de trabalho  
IES - Instituições de Educação Superior  
IFES - Instituições Federais de Educação Superior  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
Mare – Ministério da Reforma do Estado e da Administração Federal  
MEC – Ministério de Educação  
Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PBDCT – Plano Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PingIFES – Plataforma Integrada de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
Proplad – Pró-Reitoria de Planejamento e Administração  
QS – Quacquarelli Symonds Ltd  
Revita Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

RUF – Ranking Universitário Folha  
 SBPC – Sociedade Brasileira para o progresso da Ciências  
 Sesu – Secretária de Educação Superior  
 Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
 SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação  
 TCU – Tribunal de Contas da União  
 The – Times Higher Education World University  
 UDF – Universidade do Distrito Federal  
 UFC – Universidade Federal do Ceará  
 UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
 UFT – Universidade Federal de Tocantins  
 UnB – Universidade de Brasília  
 Unesp – Universidade Estadual Paulista  
 Unicamp – Universidade Estadual de Campinas  
 Usaid – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)  
 USP – Universidade de São Paulo

### **Lista de figuras**

---

Figura 1 – Modelos de universidade .....	30
Figura 2 - Etimologia do vocábulo organização.....	87
Figura 3 –Modo de funcionamento díptico.....	122
Figura 4 – Processos de avaliação da Capes .....	163
Figura 5 – Fluxo de avaliação de propostas de novos cursos.....	164
Figura 6 – Fluxo do processo de permanência dos programas.....	166

### **Lista de gráficos**

---

Gráfico 1 – Distribuição de notas das IES.....	81
Gráfico 2 - Crescimento dos cursos de pós-graduação na avaliação de 2013 a 2017 .....	176
Gráfico 3 - Avaliação quadrienal da IFES Alfa, 2014-2017: variação da nota final .....	177
Gráfico 4 – Distribuição das notas de avaliação quadrienal 2014-2017.....	178
Gráfico 5 – Distribuição de notas por programa e área de conhecimento .....	178

Gráfico 6 – Quantidade de notas 6, na avaliação da Capes de 2013, por área de conhecimento, na IFES Alfa.....	214
Gráfico 7 – Evolução das notas dos programas da área de ciências exatas e da terra.....	291
Gráfico 8 – Evolução das notas dos programas da área de ciências biológicas.....	292
Gráfico 9 – Evolução das notas dos programas da área de engenharias.....	293
Gráfico 10 – Evolução das notas dos programas da área de ciências da saúde.....	294
Gráfico 11 – Evolução das notas dos programas da área de ciências agrárias.....	295
Gráfico 12 – Evolução das notas dos programas da área de ciências sociais e aplicadas.....	296
Gráfico 13 – Evolução das notas dos programas da área de ciências humanas.....	297
Gráfico 14 – Evolução das notas dos programas da área de Linguística, letras e artes.....	298
Gráfico 15 – Evolução das notas dos programas da área multidisciplinar.....	298

## Lista de quadros

---

Quadro 1 – Gestão democrática na educação superior.....	41
Quadro 2 – Legislação federal referente às reformas no ensino superior.....	62
Quadro 3 – Síntese dos planos nacionais de pós-graduação.....	76
Quadro 4 – Evolução do número de cursos de pós-graduação no Brasil – 2007 a 2017.....	77
Quadro 5 – Número de cursos com notas 6 e 7 por região.....	79
Quadro 6 – Demonstrativo dos quatro paradigmas.....	94
Quadro 7 – Evolução dos modelos de gestão no contexto organizacional.....	95
Quadro 8 – Modelos de administração educacional.....	117
Quadro 9 – Tipologia dos quatro modelos organizacionais de Ellström.....	121
Quadro 10 – Modelos de avaliação.....	136
Quadro 11 – <i>Ranking</i> universitário da <i>Folha de São Paulo</i> (RUF).....	152
Quadro 12 – Quadro evolutivo da sistemática de avaliação da Capes.....	158
Quadro 13 – Distribuição das áreas de avaliação.....	161
Quadro 14 – Quesitos de avaliação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	169
Quadro 15 – Análise do quesito proposta do programa.....	170
Quadro 16 – Análise do quesito corpo docente.....	170
Quadro 17 – Análise do quesito corpo discente, teses e dissertações.....	171
Quadro 18 – Análise do quesito produção intelectual.....	172
Quadro 19 – Análise do quesito inserção social.....	173
Quadro 20 – Proporcionalidade dos cursos de excelência por área de conhecimento – 2017..	177
Quadro 21 – Tipos de pesquisa em ciências sociais.....	185

Quadro 22– Relação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado na IFES Alfa.....	192
Quadro 23 –Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de ciências exatas e da terra...	193
Quadro 24 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de ciências biológicas.....	193
Quadro 25 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de engenharias.....	194
Quadro 26 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de ciências da saúde.....	194
Quadro 27 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de ciências agrárias.....	195
Quadro 28 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de ciências sociais aplicadas	195
Quadro 29 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de ciências humanas.....	196
Quadro 30 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> nas áreas de linguística, letras e artes .....	196
Quadro 31 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área multidisciplinar.....	197
<b>Quadro 32</b> - Programas que progrediram, regrediram e mantiveram a nota após o resultado da avaliação de 2013, em relação à avaliação de 2010, cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos da pesquisa .....	199
Quadro 33 – Escala de referência .....	202
Quadro 34 – Congruência entre objetivos, teoria, categoria de análise e questionário.....	202
Quadro 35 – Fatores determinantes da escolha das técnicas de coleta e análise de dados .....	204
Quadro 36 - Ficha de Avaliação de programas acadêmicos.....	205
Quadro 37 – Síntese das respostas sobre classificação dos programas por <i>ranking</i> , do conjunto das áreas de conhecimento (categoria de análise A).....	225
Quadro 38 – Síntese das respostas da categoria de análise G1 (debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa) .....	263
Quadro 39 – Síntese das respostas da categoria G2 (medidas tomadas para a melhoria do programa no âmbito da administração superior*).....	269
Quadro 40 – Síntese das respostas da categoria de análise G3 (contribuição da base de dados da pós-graduação para a melhoria da gestão administrativa).....	275
Quadro 41 – Síntese das respostas da categoria de análise G4 (alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da IFES Alfa com as diretrizes institucionais).....	282
Quadro 42 – Síntese das respostas da categoria de análise G5 (execução de planos de melhorias) .....	288
Quadro 43 – Notas atribuídas aos programas na avaliação da Capes .....	290
Quadro 44 – Programas que progrediram após o resultado da avaliação de 2017, em relação à avaliação de 2013, cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa.....	300
Quadro 45 – Programas que regrediram após o resultado da avaliação de 2017, em relação à avaliação de 2013, cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa.....	300
Quadro 46 – Programas com a nota inalterada após o resultado da avaliação de 2017, em relação à avaliação 2013, cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa .....	301



Quadro 47 – <i>Ranking</i> de programas, por área de conhecimento, que progrediram após a avaliação de 2017, comparada com a avaliação de 2013 .....	302
Quadro 48 – <i>Ranking</i> de programas por área de conhecimento que permaneceram com a mesma nota na avaliação de 2017 comparada com a avaliação de 2013.....	303
Quadro 49 – Índice de Concordância das ações de melhoria, por área de conhecimento .....	305

## Lista de tabelas

---

Tabela 1 – Quantitativo dos sujeitos selecionados para a pesquisa versus respondentes distribuídos pelas grandes áreas de conhecimento da Capes.....	213
Tabela 2 – Informações demográficas dos respondentes da pesquisa.....	215
Tabela 3 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por <i>ranking</i> (categoria de análise A) .....	216
Tabela 4 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores de pós-graduação da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por <i>ranking</i> (categoria de análise A)..	218
Tabela 5 – Frequência de Discordância na percepção dos coordenadores de pós-graduação da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por <i>ranking</i> (categoria de análise A)..	222
Tabela 6 – Frequência de desconhecimento na percepção dos coordenadores de pós-graduação da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por <i>ranking</i> (categoria de análise A) .....	223
Tabela 7 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item corpo discente, teses e dissertações (categoria de análise B).....	228
Tabela 8 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item corpo discente, teses e dissertações (categoria de análise B) .....	232
Tabela 9 – Quantitativo de egressos referente à atuação profissional na área de formação da pós-graduação .....	234
Tabela 10 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item corpo docente (categoria de análise C) .....	235
Tabela 11 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item corpo docente (categoria de análise C) .....	238
Tabela 12 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item produção intelectual (categoria de análise D).....	242
Tabela 13 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item produção intelectual (categoria de análise D) .....	244
Tabela 14 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item inserção social (categoria de análise E) .....	247
Tabela 15 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item inserção social (categoria de análise E) .....	249
Tabela 16 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o	

item inserção internacional (categoria de análise F).....	251
Tabela 17– Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item inserção internacional (categoria de análise F) .....	252
Tabela 18 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o item debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa (categoria de análise G1) .....	261
Tabela 19 – Frequência de Concordância, na percepção dos coordenadores da pós-graduação da IFES Alfa, sobre o debate dos resultados da avaliação da Capes (categoria de análise G1).....	262
Tabela 20 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre as medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior* (categoria de análise G2) .....	265
Tabela 21 – Frequência deConcordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre as medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior* (Categoria de análise G2).....	267
Tabela 22 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre a contribuição da base de dados do controle acadêmico para a melhoria da gestão administrativa (categoria de análise G3) .....	271
Tabela 23 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre a contribuição da base de dados do controle acadêmico para a melhoria da gestão administrativa (categoria de análise G3).....	273
Tabela 24 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre o alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da com as diretrizes institucionais (categoria de análise G4) .....	278
Tabela 25 – Frequência de Concordância, na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa, sobre o alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação com as diretrizes institucionais (categoria de análise G4).....	280
Tabela 26 – Percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre a execução de planos de melhorias (categoria de análise G5) .....	284
Tabela 27 – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa sobre a execução de planos de melhorias (categoria de análise G5).....	286

---

## Introdução

---



## Introdução

As transformações ocorridas na economia mundial, na ciência, e os efeitos da globalização, além das lógicas da competitividade, das inovações tecnológicas e das mudanças sociais, vêm se refletindo nas organizações. As universidades como organizações educacionais, onde se veem configuradas novas relações e práticas de gestão, marcadas pelo signo da competência acadêmica, científica, tecnológica e humana, desempenham importante papel no cenário científico, econômico, tecnológico, social e humanístico dos países que as mantêm.

Na sociologia das organizações, diversos pesquisadores se dedicaram ao estudo das universidades como organizações educativas, dentre os quais se destacam Friedberg (1995), que analisa a universidade como um espaço de negociação e jogo de poder; Baldrige (1983), que se refere à universidade como arena política; Cohen e March (1974), que analisam a ambiguidade organizacional.

A universidade se configura como um sistema diversificado de concepções teóricas, compondo-se de vários segmentos organizacionais com múltiplas finalidades, em consonância com uma prática administrativa que dinamiza, por intermédio de um número incontável de interfaces, partilhas e confrontos postos por seus integrantes, caracterizando-se como uma organização complexa. O resultado desse sistema complexo reflete a existência de uma universidade marcada, no contexto interno, por contradições e tradições e, no contexto externo, por um processo de transição, mudanças e superação.

Uma perspectiva crítica em relação às novas ideias e diretrizes para mudança da organização universidade, em face deste novo cenário, concretiza-se mediante as palavras: democracia, participação, competitividade, produtividade, avaliação e qualidade.

Neste contexto, exigem-se das Instituições de Educação Superior (IES) respostas aos desafios como desenvolvimento científico e tecnológico, melhoria da qualidade do ensino, formação dos profissionais qualificados para o atendimento das demandas imediatas do mundo do trabalho, além da formação qualificada para inovações, preservação e desenvolvimento da cultura, pesquisa de ponta, desenvolvimento sustentável, gestão inovadora, entre outras da mesma natureza. Para atender a esses desafios, a universidade deve se reconstruir como instituição social indispensável ao desenvolvimento da sociedade.

As IES, por conseguinte, devem prestar contas à sociedade e aos órgãos reguladores e financiadores da educação do País, mediante a avaliação dos seus processos e do impacto dos resultados em suas ações. Convém salientar que as organizações públicas de educação superior se deparam com a demanda crescente de alunos, além da restrição orçamentária e legislativa da gestão administrativa do governo federal.

Nesse sentido, percebe-se que, para superar os desafios e atender à demanda por resultados, são fundamentais as atitudes e os procedimentos dos gestores da educação superior. Para isso, os gestores necessitam, rotineiramente, de informações que possibilitem dar apoio ao processo de tomada de decisão (Mcgee e Prusak, 1994; Hammond, Keeney e Raiffa, 2017 e Bazerman, 2014). McGee e Prusak (1994) consideram indissociáveis o processo de tomada de decisão com a qualidade da informação produzida. Ressaltam, ainda, que “o papel do executivo na organização é tomar decisões sobre as atividades diárias que levem ao sucesso num futuro incerto”. Comentam, também, que “essa sempre foi uma tarefa intimamente ligada à informação e, ainda, que o *slogan* do moderno administrador poderia ser: se pelo menos tivéssemos mais dados”.

Nessa visão, o Ministério de Educação [MEC] do Brasil, como gestor de ações nos diversos segmentos responsáveis pela avaliação institucional, deliberou políticas públicas aos órgãos reguladores do sistema educacional brasileiro com vistas ao delineamento de indicadores de desempenho necessários à avaliação da gestão das instituições de educação superior. São eles:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes]: órgão responsável pela formulação e implementação da política brasileira de pós-graduação e pela condução do sistema de avaliação: coleta de dados, informação e elaboração de indicadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], por meio da Plataforma Integrada de Gestão das IFES [PingIFES], coleta dados para delinear os indicadores de eficiência e de qualidade e, posteriormente, comunicar à Secretaria de Ensino Superior [Sesu], órgão que fomenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [Sinaes].
- Tribunal de Contas da União [TCU]: fundamentado na Decisão nº 408/2002, esta instituição fornece orientações sobre a forma de calcular os indicadores de desempenho que devem integrar o Relatório de Gestão das Instituições Federais de

Ensino Superior [IFES]. Ademais, delinea procedimentos para priorizar as áreas a serem estudadas com maior profundidade pelos Controles Interno e Externo do TCU.

Esses segmentos institucionais e organizacionais operacionalizam subsistemas de coleta de dados das IFES. Nesses subsistemas, são coletadas informações da graduação e da pós-graduação com vistas à elaboração dos indicadores de eficiência e de qualidade dos programas de formação dos professores e dos alunos. Os resultados que emergem dessas coletas e análises dos dados são utilizados pelo Ministério da Educação no acompanhamento das IFES, dando apoio à autoavaliação institucional, como também são usados para a construção da matriz orçamentária que gera o orçamento da instituição.

Baseados nos documentos e relatórios, os gestores buscam procedimentos, atitudes e ações necessários à tomada de decisão, em face das demandas internas e externas da instituição, cuja finalidade é atender às expectativas da administração central e dos diversos segmentos do governo que operacionalizam o sistema de avaliação das IFES.

Acompanhando o processo de expansão, em 2016, a IFES, objeto dessa pesquisa, aqui nomeada IFES Alfa (se trata de uma designação de conveniência para preservar o anonimato da instituição), contava com 117 cursos de graduação, totalizando 26.225 alunos matriculados na modalidade presencial e 2.683 alunos na modalidade semipresencial; 58 cursos de mestrado acadêmico e 13 mestrados profissionais, sendo 5 em rede, com 3.298 alunos; 45 cursos de doutorado, sendo 5 em rede, com 2.694 alunos, totalizando 116 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e 08 cursos de pós-graduação *lato sensu*, com 499 alunos (Alfa, 2017).

Partindo da consideração de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento, dada a centralidade que a pesquisa científica deve neles assumir, os resultados da avaliação dos órgãos reguladores vêm influenciando a complexidade e a dinâmica dos próprios programas de pós-graduação, ao mesmo tempo em que recebe influências deles. Diante deste cenário, surge o questionamento norteador desta pesquisa: De que modo os resultados da avaliação realizada pela Capes têm sido utilizados para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa?

Portanto, este estudo tem como objetivo geral averiguar a repercussão dos resultados da avaliação realizada pela Capes em 2013, na gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, tendo em vista a melhoria desses programas à luz dos modelos de análise organizacional.

A efetivação do objetivo geral se consubstancializa por intermédio dos seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar na percepção dos gestores, por área de conhecimento, o modo como se processa a avaliação da Capes e as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa voltadas para os resultados da avaliação da Capes, em 2013.
- ii) Verificar se as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, estão alinhadas aos objetivos estratégicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação traçados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012), Regimento e Normas da pós-graduação da IFES Alfa, tendo em vista a adequação da gestão dos programas ao modelo organizacional adotado na universidade.
- iii) Identificar as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação que progrediram, regrediram e permaneceram com a mesma nota, comparando as avaliações ocorridas em 2013 com os resultados da avaliação ocorrida em 2017, com o intuito de identificar a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria dos programas.

Para desvelar as questões propostas, foram adotados os procedimentos científicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa descritiva em campo. Esta modalidade de pesquisa se constrói por intermédio do caráter empírico-exploratório, com vistas a explicitar as modalidades de ações que foram delineadas pelos gestores, mediante os resultados das avaliações internas e externas no âmbito dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa.

Acredita-se que os resultados obtidos fortalecem a articulação entre os processos de avaliação e a gestão das unidades acadêmicas e administrativas da instituição educativa em foco, órgão responsável pela consistência e qualidade da informação, diagnóstico e prestação de contas, pois estas variáveis permitem desencadear um processo de ação-reflexão sobre o constante vir-a-ser das IFES.

Este estudo se organiza em cinco capítulos. Inicialmente, fez-se uma abordagem introdutória, a qual contextualiza e apresenta uma síntese do problema a ser analisado na pesquisa, além da justificativa e objetivos.

O capítulo um inicia com um resgate temporal dos períodos que marcaram a evolução da universidade, descreve a concepção da instituição universidade como organização formal mediante uma retrospectiva da sua origem, tensões e contradições, aborda os diferentes modelos de estrutura



de universidades. Em seguida, descreve a construção da educação superior no Brasil, numa retrospectiva histórica, a partir da idade média até os dias atuais, com vistas à compreensão dos valores à época e assim entender como aconteceu a evolução da educação superior brasileira. Na sequência, descreve a evolução da pós-graduação no Brasil

O capítulo dois descreve as diferentes especificidades do conceito de organização em sentido amplo; em seguida, aborda os estudos organizacionais, com destaque para os paradigmas e teorias organizacionais. Na sequência, trata da universidade como organização educativa, apresenta os modelos de análise organizacional, burocrático, político e anárquico, e ainda os modelos de análise em organizações educacionais construídos com base em uma síntese dos modelos já existentes.

O capítulo três ocupa-se dos aspectos teóricos sobre avaliação que norteiam a proposta desta pesquisa, iniciando com um breve histórico das concepções e modelos de avaliação; em seguida, aborda a avaliação sob o aspecto de regulação e controle, ressaltando conceitos, evolução e políticas. No passo seguinte, descreve o processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, o modelo de avaliação realizado pela Capes e a avaliação da pós-graduação na IFES Alfa.

O capítulo quatro tece algumas considerações sobre as diretrizes metodológicas estabelecidas para este estudo, caracteriza a base teórico-metodológica adotada e, em seguida, descreve o *locus* da pesquisa mediante a contextualização da IFES Alfa. Na sequência, detalha o processo de determinação do universo da pesquisa e os critérios de seleção dos sujeitos e, por fim, evidencia os procedimentos relativos ao instrumento de coleta de dados, bem como as técnicas de coleta e análise dos dados.

O capítulo cinco apresenta os resultados e as discussões dos achados da pesquisa, atentando para os objetivos delineados. O estudo culmina na exposição das conclusões extraídas da pesquisa em foco.



---

## Capítulo I – Educação superior no Brasil

---



Faz-se, neste capítulo, uma síntese histórica do processo de construção da educação superior no Brasil. Nessa trajetória, resgatam-se períodos históricos em seus aspectos políticos, sociais e culturais, que influenciaram a construção das universidades a partir da Idade Média. Explicita-se a concepção da instituição universidade como organização formal, que vai se delineando, desde a sua origem, no vai e vem das tensões e contradições que impelem o movimento do real. Abordam-se os modelos de estrutura das universidades, desde os primeiros, chamados de jesuíticos, passando pelo francês (napoleônico), soviético, norte-americano, alemão (humboldt), até chegar ao modelo contemporâneo, advindo das políticas públicas democráticas e neoliberais do mundo globalizado. Por fim, expõe-se a evolução e a organização do ensino superior no Brasil, da gênese até os dias atuais, com vistas à compreensão de valores históricos ainda hoje presentes em sua cultura, tais como o corporativismo, os ritos de reconhecimento etc.

Entende-se que, para compreender uma organização, notadamente uma instituição pública de ensino superior, torna-se necessário conhecer sua gênese, a razão de sua existência, seu papel no contexto em que atua, a forma como se relaciona com os diferentes processos organizacionais, sua estrutura organizacional, sua cultura, os tipos de gestão e poder dessa instituição, dentre outras variáveis afins.

### **1.1 Universidade: concepções e modelos**

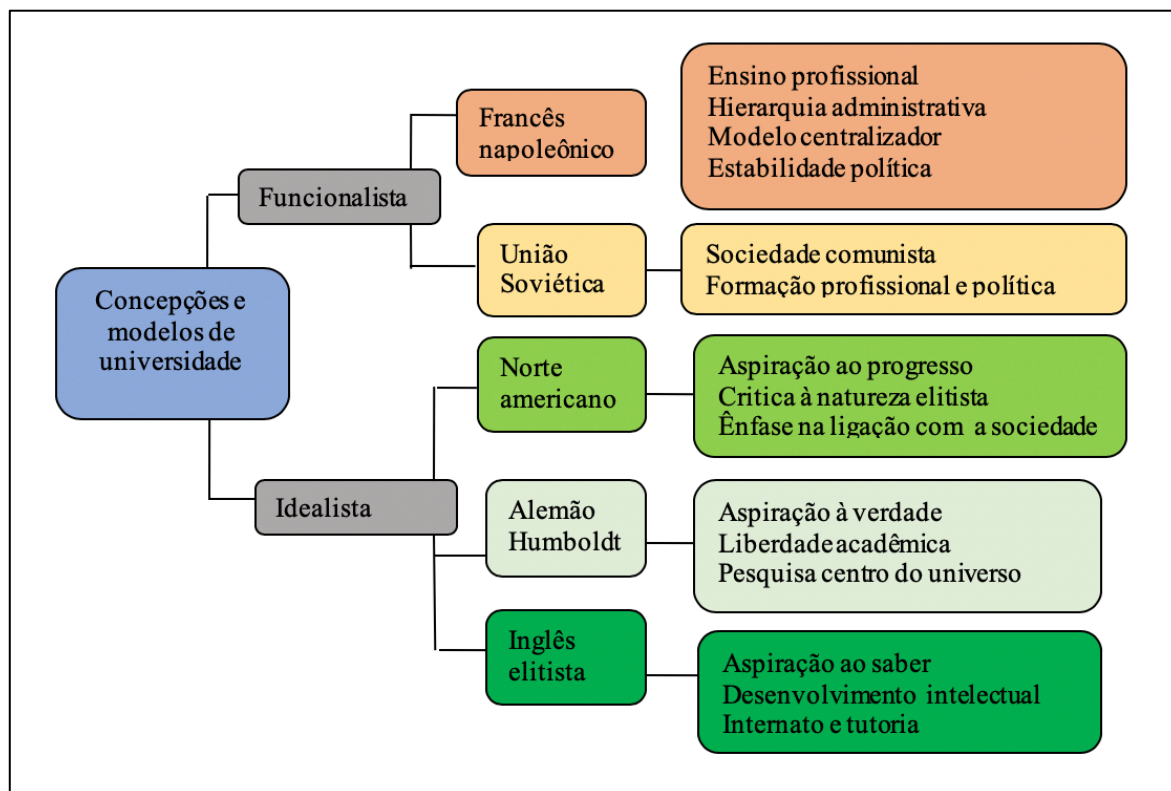
Trindade (2000) identifica quatro períodos que marcaram o desenvolvimento da universidade. O primeiro, do século XII até o Renascimento, marca o surgimento do modelo tradicional de universidade em plena Idade Média, com base nas experiências precursoras de Paris e Bolonha, bem como sua implantação em todo o território europeu sob a proteção da Igreja. O segundo teve início no século XV, período em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contrarreforma. O terceiro, a partir do século XVII, é marcado por descobertas científicas em vários campos do saber que, entre outras consequências, deram origem ao Iluminismo, no século seguinte. A universidade começa a institucionalizar a ciência, numa transição para novos modelos. Por fim, no quarto período, que tem início no século XIX e se desdobra até os dias atuais, implantou-se a universidade estatal moderna, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade.

Os diferentes contextos mencionados propiciaram o surgimento de alguns modelos e concepções de universidade, além do modelo corporativo, característico da universidade medieval. Jacques Drèze e Jean Debelle, em 1983, publicaram a obra *Concepções da Universidade*. Os autores

enquadraram as concepções de universidade em duas correntes, a idealista e a funcional. As universidades da Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos foram consideradas sob a concepção idealista, enquanto as da França e da União Soviética foram enquadradas na corrente ideológica funcionalista.

Drèze e Debelle (1983) identificaram os seguintes modelos de universidade: o napoleônico e o soviético, ambos de caráter funcional; o inglês, o alemão e o norte-americano, como idealistas. Neste estudo, não será abordado o modelo soviético, cuja concepção de ensino superior por ser fundamentada na doutrina do marxismo-leninismo, não exerceu influência nas universidades brasileiras, conforme se verificou.

Para clarificar a compreensão do leitor, a figura 1 apresenta as principais características dos cinco modelos identificados por Drèze e Debelle (1983).



**Figura 1** – Modelos de universidade

Fonte: Adaptado de Janissek et al. (2013)

O modelo francês de universidade pode ser definido como imperial e napoleônico. O imperador Napoleão Bonaparte reorganizou o sistema educacional francês com a criação da Universidade Imperial, pela Lei de 10 de maio de 1806, complementada pelo Decreto de 17 de

março de 1808. Referida legislação determinava que “o ensino público de todo o império está confinado exclusivamente à universidade. Nenhuma escola, nenhum estabelecimento de instrução podem formar-se fora da Universidade Imperial e sem autorização do seu chefe” (Luzuriaga, 2001, p. 182).

Portanto, é a Napoleão que se deve reportar para identificar a concepção particular da universidade francesa. Apesar de não ter deixado obras literárias de referência nessa área, com suas ideias deixou marcas profundas no ensino superior, pois a história do ensino superior na França foi marcada por uma luta contra o modelo criado por Napoleão. Os diversos regimes que governaram a França, desde 1815, continuamente se debelaram contra a estrutura da Universidade Imperial, idealizada por Napoleão, hierarquizada e centralizadora. No topo funcionavam as faculdades, e, na base, liceus, colégios ou escolas secundárias comunais, escolas secundárias privadas, institutos e pequenas escolas. A autoridade era centralizada na figura do reitor e do corpo executivo. Em razão disso, podem-se compreender as estruturas do ensino universitário na França, pois certas características fundamentais da Universidade Imperial ainda permanecem.

Drèze e Debelle (1983, pp. 83-84) destacam que Gusdorf, em *L' université em question*, faz uma crítica à universidade francesa. Declara que as estruturas colocadas em prática pelo imperador francês são “impostas com uma tal autoridade que as múltiplas reformas tentadas no século XIX, prisioneiras do equívoco inicial, não puderam encontrar o senso autêntico da vocação universitária”.

Napoleão se identificava com o Estado e sobre o poder tinha uma concepção totalitária que implicava até a “domesticação das almas”. Ansiava por uma França voltada para o culto de sua pessoa, além de pretender a uniformização das opiniões culturais, morais e políticas. Insistia na proposição da instrução pública somente como fonte de poder, absolutamente centralizada e sob a vigilância do Estado; o maior interesse era o poder e não a instrução pública. Assim, a Universidade Imperial fica ideologicamente subjugada ao poder e passa a assumir a função de “conservação da ordem social pela difusão de uma doutrina comum” (Drèze & Debelle, 1983, pp. 86-87). Os autores explicam que essa doutrina comum só é possível quando o Estado conta com uma corporação organizada de professores “perfeitamente submissos, mantendo o monopólio do ensino superior”. O imperador aplica ao grupo dos professores um esquema militar, de exército.

A universidade francesa se organizou em tarefas diretamente úteis ao Estado, m8 preparação profissional de professores, juristas, médicos etc, e preparação para exames que davam acesso às funções públicas. O ensino era, antes de tudo, profissional, tornando a universidade uma espécie de

órgão de integração socioprofissional, em que as faculdades asseguravam aos estudantes o acesso a certas profissões e o direito de obter cargos públicos. Com relação à estrutura de ensino, a tendência era torná-la uniforme e equivalente, uma vez que todos os estudantes de todas as universidades eram candidatos aos mesmos concursos, para os quais eram estabelecidos a mesma estrutura dos estudos, o mesmo programa e métodos de ensino fixados nacionalmente (Drèze & Debelle, 1983).

No modelo napoleônico, as faculdades eram isoladas, não existia universidade que constituísse uma unidade orgânica. Todas as faculdades do império eram escolas particulares ou profissionais isoladas, sem vínculos entre si. Além do ponto de vista administrativo, o chefe supremo, o reitor, abandonava o ensino para assumir a função de administrador. A autonomia das faculdades era frágil por serem elas dependentes do poder central. Cada faculdade tinha um diretor, eleito pelos pares, tornando-se a única pessoa capaz de discutir validamente em nome de sua faculdade com a administração central de Paris. Todavia, o conjunto das faculdades que se chama de universidade não existia, a não ser no nome. Essa forma de organização perdurou, aproximadamente, até 1896, e, somente depois, algumas escolas voltaram a ser agrupadas para se constituírem como universidade.

A partir do início do século XIX, a América Latina e o Brasil passaram a sofrer influência do modelo universitário francês – napoleônico (Anastasiou, 2008). No Brasil, o modelo funcional francês se iniciou com o surgimento das faculdades isoladas e tinha como foco a formação de quadros profissionais para atender, prioritariamente, à elite nacional e ocupar cargos do Estado. No entanto, nessa concepção, a universidade não previa a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. Do modelo francês, como se percebe, origina-se o corporativismo da classe docente, tão evidente nas universidades brasileiras.

A corporação de professores se caracteriza, primeiramente, pela fixidez. Formemos um corpo de doutrinas que não varie nunca e uma corporação de professores que não morra nunca. Não haverá Estado político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos (Drèze & Debelle, 1983, p. 87).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a maior influência herdada está na organização administrativa, na fragmentação organizacional curricular e nas estruturas de poder.

Do exposto, entende-se que o modelo francês de universidade seria de integração de uma instituição socioprofissional, sociopolítica e socioeconômica. Essa ideia de universidade era totalmente oposta à concepção de uma comunidade autônoma, de professores voltados para a



pesquisa livre da verdade. Com relação à organização administrativa, tratava-se de um modelo centralizador, haja vista a formação proposital de uma organização centrada em cursos isolados e faculdades, no intuito de dificultar ou mesmo impossibilitar a eclosão de processos divergentes de pensamentos e unificações ideológicas.

Em meados do século XIX, quando a Inglaterra avançava na Revolução Industrial como o maior centro industrial da época, emerge o modelo inglês de universidade defendido pelo cardeal John Henry Newman, no livro *The idea of a university*, uma herança que dá mais ênfase à conservação e à transmissão dos conhecimentos que ao progresso. Segundo Drèze e Debelle (1983, p. 34), para Newman, a “universidade é um lugar de ensino do saber universal. [ . . ] seu objetivo é a difusão e a extensão do saber antes que seu avanço. Se uma universidade tivesse por objetivo a descoberta científica e filosófica, não vejo porque ela devesse ter estudantes.”

Drèze e Debelle (1983, p. 35), acompanhando o pensamento de Newman, explicam que a conservação e a transmissão do saber intelectual na universidade constituem tarefas autônomas, ou seja, a procura do conhecimento não está vinculada a uma atividade de pesquisa científica, acrescentando que “descobrir e ensinar são funções distintas, como também são dons que estão raramente reunidos numa mesma pessoa”.

No modelo inglês, existe a preocupação com uma formação moral e intelectual; a universidade, além da transmissão do conhecimento, interessa-se também pela formação do caráter e da personalidade, numa perspectiva de educação liberal. Utiliza como meio para atingir os fins a formação integral por um método de ensino desenvolvido pelo tutor, com orientação semanal dada ao aluno, o qual era aplicado em um sistema residencial, na modalidade de internato e em pequenos colégios.

Nessa concepção, a formação universitária propiciaria ao estudante, na visão de Drèze e Debelle (1983, p. 37-38), tornar-se um “gentleman, ter uma inteligência cultivada, um gosto refinado, um espírito leal, justo e sereno, uma conduta nobre e cortês; tais são as qualidades que se acompanham, naturalmente, de um vasto saber; elas são o objetivo de uma universidade.”

Drèze e Debelle (1983) acreditam que o modelo inglês de universidade deixou uma herança mais tangível nas universidades contemporâneas do que nas antigas universidades inglesas, tendo em vista que “dá ênfase à conservação e à transmissão dos conhecimentos mais que ao seu progresso; à universalidade do saber mais à sua especialização; à autonomia da instituição mais que a seu espírito de serviço” (p. 33).

No modelo inglês, a universidade é uma instituição que zela por valores tradicionais, mas, ao mesmo tempo, é formadora de uma elite comprometida com o desenvolvimento da nação e da sociedade. Segundo Drèze e Debelle (1983), Oxford e Cambridge, indiscutivelmente, prestaram imensos serviços à Grã-Bretanha. Nesse sentido,

os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais; se vocês fizerem deles homens capazes e sensatos, eles se transformarão por si mesmos em advogados ou médicos capazes e sensatos. *Ao sair da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas, aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho luz de uma cultura geral.* Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode ser um advogado sábio (Mill citado por Dreze & Debelle, 1983, p. 39, grifos nosso).

Dessa forma, entende-se que os princípios de organização do modelo inglês foram concebidos em um centro de educação e de ensino, tendo como objetivo maior a perfeição intelectual; todavia, a pesquisa científica e a formação profissional seriam relegadas a segundo plano. As condições para atingir a eficácia nesse modelo derivam do processo de desenvolvimento intelectual, incluindo o sistema residencial de internato e a vigilância dos tutores, considerada por Flexner, citado por Dreze e Debelle (1983, p. 43), a relação pedagógica mais eficaz do mundo, apesar das insuficiências individuais. Nesse entendimento, o papel da universidade deve ser transmitir e conservar o saber intelectual, ser um centro de educação, que abranja os aspectos morais, intelectuais; de reflexão e de cultura geral.

Em tempos de modernização, as universidades inglesas vêm produzindo um novo modelo de universidade, mais aproximado do modelo norte-americano e com maior capacidade de competitividade para o mercado global.

Em se tratando do modelo alemão, este se estabeleceu a partir da fundação da universidade de Berlim, a qual teve como primeiro reitor Wilhelm von Humboldt, por isso também chamado de modelo humboldtiano. Toda a sua base teórica foi apoiada nas ideias de filósofos da corrente idealista, notadamente Kant, que, conforme Pereira (2009), desenvolveu um trabalho sobre a disputa das faculdades, publicado no livro *O conflito das faculdades*, de 1798, que versa sobre o conflito entre o saber instituído e a investigação filosófica, entre a universidade especulativa e a universidade profissional. Torna-se importante destacar que esses fatores demarcaram a crise da universidade moderna, tão propagada por renomados estudiosos.

Drèze e Debelle (1983) relatam que Karl Jaspers, de 1923 a 1961, refletiu sobre a concepção de universidade na Alemanha, no modelo de investigação criado por Humboldt, que compreendia a

pesquisa como função primordial da universidade, juntamente com o ensino, priorizando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Os autores enfatizam também a busca da autonomia intelectual como característica essencial da universidade. Assim sendo, a pesquisa científica deve ser orientada por uma reflexão filosófica,

cada ciência particular deve se situar no universo dos conhecimentos; a universidade inteira como centro da gravidade desse universo deve se articular para representar a totalidade dos conhecimentos [. . .] as permutas intelectuais entre pesquisadores e estudantes de todas as disciplinas desempenham, a esse respeito, um papel essencial e devem ser favorecidas pela organização da universidade (Drèze & Debelle, 1983, p.50).

No modelo defendido por Humboldt, “a universidade tem por tarefa procurar a verdade na comunidade dos pesquisadores e estudantes” (Drèze & Debelle, 1983, p.49). Os autores afirmam: a humanidade aspira à verdade, pesquisar na universidade é condição necessária de toda verdade, *“a universidade não poderia prosseguir na descoberta da verdade sem reconhecer a pesquisa científica como tarefa primeira [. . .].* Para isso, dois princípios a orientarão nesse caminho: a unidade do saber e a unidade da pesquisa e do ensino (Drèze & Debelle, 1983, p.49, grifos dos autor).

O modelo alemão foi balizado pela filosofia idealista, por conseguinte o estatuto da universidade foi elaborado sob uma orientação nitidamente liberal. O que os alemães queriam era tornar as universidades “um reduto de pesquisadores livres de pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício da comunidade” (Castanho, 2000, p. 27). Convém esclarecer que há controvérsias com relação à autonomia perante o Estado; alguns filósofos reivindicavam a educação como dever do Estado; outros, a possibilidade de realização da liberdade por meio do Estado; enquanto outros defendiam a liberdade universitária contrapondo-se ao próprio Estado.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 151), a universidade voltava-se para a resolução de problemas nacionais por meio da pesquisa, procurando unir professores e alunos em dois espaços de atuação, os institutos e os centros de pesquisa, os quais seriam regidos da seguinte forma: i) autonomia perante o Estado; ii) busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e da autoconsciência; iii) atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; iv) caráter humanitário da atividade científica; v) processo cooperativo entre docentes e discentes; vi) docência como atividade livre.

O modelo alemão de universidade foi assimilado pelo sistema de ensino superior norte-americano e se concretizou no Brasil com a promulgação do texto da reforma universitária, por meio

da Lei nº. 5.540/1968 (Brasil, 1968b), que norteou o ensino superior brasileiro no período da ditadura militar. A reforma educacional ocorrida no Brasil, em 1968, no entanto, desvincula a pesquisa do ensino, deixando para a graduação a competência na formação dos quadros profissionais e para a pós-graduação a responsabilidade da pesquisa (Pimenta & Anastasiou, 2014).

Enfim, Drèze e Debelle (1983) relatam que, para Humboldt, se não houver um vínculo necessário entre verdade, humanidade, pesquisa livre, não existe a ideia de universidade. Com isso, Humboldt introduziu um modelo de universidade como uma comunidade de pesquisadores, defendeu a ideia da indissociabilidade do ensino e da pesquisa e contribuiu para o surgimento da universidade voltada para o progresso.

Enquanto a concepção de universidade, no modelo de Humboldt, tinha como característica a aspiração da humanidade à verdade, surge o modelo norte-americano baseado na obra de Alfred North Whitehead, *The aims of educations*, de 1929.

Dessa forma, Whitehead surge com a ideia de universidade como uma sociedade voltada para o progresso da nação, baseada no pragmatismo de estudantes ativos e professores criativos.

Drèze e Debelle (1983) asseveram que, no modelo norte-americano, uma instituição como a universidade reúne homens – jovens e velhos, estudantes, pesquisadores e professores – que se consagram ao pensamento criativo sobre todos os meios de conhecimento, livres para pensar, com ou sem razão, livres para apreciar a diversidade do universo sem a preocupação com as demais atividades cotidianas de uma organização comum. No entanto, a universidade tem como responsabilidade constituir um centro ativo de progresso na sociedade. Para os autores, o crescimento das universidades em número, dimensão e complexidade orgânica implica o reconhecimento de prioridades no ensino orientado para a aquisição imaginativa de conhecimentos e para a pesquisa e também a determinação de novas tarefas direcionadas para a aceleração e difusão do progresso

Esses pesquisadores traçam o pensamento de Whitehead sobre o papel das universidades estadunidenses. O autor concebia a universidade como um instrumento eficaz do progresso, como se lê na passagem: “O que importa para uma nação é a existência de uma relação muito estreita entre seus elementos progressivos de todos os gêneros, de tal sorte que o estudo influencie o lugar público e reciprocamente”. Dessa forma, entende que “as condições do progresso numa sociedade não se identificam necessariamente com as necessidades políticas do Estado”, esclarecendo que

“dar ênfase ao progresso é evocar uma preocupação menos liberal, menos gratuita e menos desinteressada do que a aspiração ao saber ou à verdade” (Drèze & Debelle, 1983, pp.64- 65).

Na visão de Whitehead, a pesquisa científica e a educação são fundamentais para o progresso da sociedade, no entanto o autor adverte que a mera realização destas tarefas não deveriam constituir o objetivo fundamental de uma universidade; essas funções deveriam ser realizadas com melhor proveito fora das instituições universitárias.

Sobre os princípios de organização, afirma Whitehead (citado por Drèze & Debelle, 1983, p. 71): “Toda arte, na organização de uma universidade, é reunir um corpo de professores cuja ciência é esclarecida pela imaginação;” é preciso aliar competência científica a criatividade. Para isso, toda a administração universitária, até os escalões mais elevados, deliberadamente, deve estar a serviço dos pesquisadores, esforçando-se para encontrar os meios mais eficazes para ajudá-los na realização de suas tarefas.

Já com relação ao corpo discente, vigora o pensamento de que “os estudantes são seres vivos e o objetivo da educação é estimular e guiar seu desenvolvimento autônomo” (Whitehead citado por Drèze & Debelle, 1983, p. 74). Ressalta que ideias não desenvolvidas são nocivas, inertes; elas devem ser aplicadas a casos concretos.

A preocupação da universidade norte-americana de aplicar as ideias a casos concretos favorece a ligação com a sociedade e, conseqüentemente, a consolidação da extensão universitária. Nesse entendimento, de acordo com Whitehead, as universidades se tornam mais próximas da sociedade e das empresas, mostram sua relevância social ao enfraquecer sua imagem de instituição elitista e unem fonte de conhecimento às necessidades das empresas em busca de processos de inovação.

Dessa forma, o modelo de universidade norte-americano associa os aspectos ideais de ensino e pesquisa aos aspectos funcionais de serviços, alinhando-os de forma a se ajustarem às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, parte das universidades americanas atende aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, pois produz especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, além dos serviços de maneira geral.

Para Drèze e Debelle (1983, p.78), as melhores universidades norte- americanas representam as ideias de Whitehead de que “as descobertas científicas e as experiências pedagógicas são difundidas na rede de ensino superior e atingem, assim, a massa”. A ideia de universidade numa

rede diferenciada torna-se efetiva em algumas instituições de elite, mas, por outro lado, a massa recolhe os frutos do progresso pela flexibilidade do sistema de comunicação. O sistema dessas universidades é flexível no que se refere à mobilidade de estudantes e professores.

Os modelos e concepções de universidade abordados revelam contradições e desafios que vêm sendo enfrentados desde sua criação e que continuam no decorrer dos séculos XIX e XX, fazendo aflorar o debate a respeito do papel da universidade do século XXI: formar para ocupações profissionais ou para a pesquisa; produzir conhecimento desinteressado ou aplicado; promover a formação integral ou a formação utilitária; destinar-se à elite (pesquisa) ou à massa (ensino).

Isto posto, constata-se que a universidade integra fatores de natureza científica, técnica, estrutural, econômica, humana, identitária, institucional, ideológica, portanto deve fazer face à necessidade primordial de constante desenvolvimento.

Em 1969, o professor Henri Janne, sociólogo, educador e administrador universitário, declarou, em pesquisa editada pelo Instituto de Sociologia, da Universidade Livre de Bruxelas, que as universidades estão submetidas às suas próprias condições e tensões contraditórias. Elas tendem a se integrar a um sistema educativo geral, ao mesmo tempo que procuram um desenvolvimento autônomo. Decorridos quase cinquenta anos da publicação, constata-se a atualidade dos fatos analisados pelo sociólogo:

em termos institucionais, a tensão se encontra entre o 'controle público' e a 'autonomia'. Em termos pedagógicos, entre a 'liberdade acadêmica' e o 'ensino socialmente integrado'. Em termos econômicos, entre a 'demanda social' (democratização do ensino) e a 'demanda econômica' (estrutura socioprofissional) (Janne, 1981, p. 23).

A análise de Janne (1981) ressalta que a universidade tende a acolher todas as classes sociais, mas também se interessa pela formação de uma elite.

Em termos quantitativos, esta tensão oscila entre 'orientação e acompanhamento' e 'seleção'. Para a admissão, os dois pólos são 'liberdade de acesso' ou o *numerus clausus*. É a oposição entre a 'quantidade' e a 'qualidade'. Para a administração interna, os dois pólos são 'democracia' ou 'tecnocracia' (Janne, 1981, p. 24).

Continuando a análise das contradições da universidade, Janne (1981) comenta que, tendo em vista a formação profissional, a tensão se faz entre a especialização e a polivalência.

Duas funções lutam pela preponderância, o ensino e a pesquisa científica. Duas finalidades se opõem e se completam ao mesmo tempo: o humanismo universal e o desenvolvimento econômico; a cultura geral desinteressada e a formação pragmática em função de uma profissão. Dois valores determinam uma ação ambivalente, as mais elevadas tradições e as mais futuristas visões de progresso (Janne, 1981, p. 24).

Janne (1981) encerra a análise lembrando que a universidade é tida como uma organização posta, simultaneamente, a serviço da sociedade e da cultura, exercendo, também, uma função crítica. Destaca, outrossim, que a universidade está impregnada de fatores de mudança social e submetida à pressão em face das exigências cumulativas, sendo necessário, portanto, que ela se adapte à nova situação.

Sguissardi (2006, p. 58) analisa o modelo de universidade brasileira, por outro prisma, entendendo que a cultura da importação no Brasil “fez-se norma”. Segundo o autor, à semelhança de outros campos da vida nacional, passando da economia à educação, continuando pela política e cultura, os modelos de universidade, desde os primórdios, foram importados de Portugal, França e Alemanha, prevalecendo o modelo napoleônico das faculdades profissionalizantes. Da mesma forma que no sistema universitário de graduação (faculdades e universidades), o “sistema” de “pós-graduação cedeu à tentação da importação de modelos”, conforme se percebe na regulamentação do Parecer 977/65 (Brasil, 1965), que conceituou os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Sguissardi (2006, pp. 59 - 61) afirma que se deu no Brasil “a clara adoção do chamado modelo de pós-graduação norte-americano, embora com algumas variantes e adaptações”. Conforme o autor, em algumas áreas, a bibliografia, as temáticas e os métodos eram totalmente importados.

É notório que, à medida que avançam as reformas nos diferentes países, as universidades tendem a se assemelham entre si, porque cada vez mais são regidas pela economia, mais especificamente pela competitividade econômica do mercado. Os anos 1970 foram marcados pela retomada das políticas neoliberais em quase todo o mundo. Desenvolveu-se, a partir daí, a reconfiguração dos Estados na economia, impulsionando as reformas de base, privatizações e redução máxima da influência do Estado nas economias, o chamado “Estado mínimo”. Segundo Sguissardi (2006, p. 64, grifo do autor),

a redução do Estado no campo das políticas sociais são argumentos utilizados para *recomendar-se*, por um lado, a deserção gradativa do Estado da sua responsabilidade pela manutenção e expansão desse nível de ensino [educação superior] e, por outro, a liberalização comercial dos serviços educacionais, como empreendimento com fins lucrativos e incentivo ao seu empresariamento e privatização, na esteira da mercantilização do conhecimento.

O Brasil aderiu ao movimento mundial de privatização/mercantilização do espaço público, de forma gradativa, a partir do período pós-ditadura e com plenitude em 1990, quando o titular do Ministério da Reforma do Estado e da Administração Federal (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira, criou a “nova administração pública,” utilizando as teorias gerenciais da administração empresarial

no Estado. Dentre as iniciativas para o reordenamento do Estado, foi criado o Programa Nacional de Desestatização mediante a Lei 8.031 de 12 de abril de 1990 (Brasil, 1990), que previa a ideia do Estado mínimo, reduzindo a atuação do Estado e da administração pública nas atividades fundamentais e prioritárias, inclusive as de caráter social (Almeida, 2010).

Dessa forma, a reforma estatal, com base em ideias políticas e capitalistas que defendem a não participação do Estado na economia, esboçou um novo rumo para a educação, no dizer de Sguissardi (2006, pp 64-65), levando a universidade a adotar o modelo institucional anglo-saxônico, que configura a educação como um setor de serviço não exclusivo do Estado, deixando de ser um direito e passando a ser um serviço. E, sendo assim, a educação pode ser gestada pelas instâncias públicas e privadas. Conforme o autor, nesta tese, abandona-se a defesa da *universidade de pesquisa* em favor da *universidade de ensino*, o que na prática já é dominante: o modelo de universidade ou instituições de ensino superior neoprofissionais que objetivam a formação de profissionais para o mercado.

O novo perfil da realidade internacional e os novos paradigmas de desenvolvimento econômico afetam a organização e a gestão das universidades, desencadeando, no dizer de Santos (2011), crise institucional, agravada pelas contradições entre a reivindicação da autonomia institucional e a pressão para submeter a universidade aos critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. Segundo o autor, a universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e lhe impõem modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.

Sguissardi (2006, p. 65) lembra que foi no contexto de mudanças da reforma do Estado segundo a lógica mercantil, e, por extensão, da universidade pensada em termos de organização social (empresa) e administração gerencial, garantindo padrões competitivos de eficiência, eficácia e produtividade, que se intensificou a necessidade de garantia pública da qualidade dos títulos acadêmicos – vistos como credenciais competitivas, e, ainda, solidificaram-se os mecanismos nacionais e supranacionais de regulação e controle na forma de “sistemas” de avaliação. Segundo o autor, a qualidade dos títulos e a avaliação como controle tornam-se razões do Estado, do Estado avaliador.

Diante do cenário apresentado, manifestaram-se outros modelos institucionais de universidade, destacando-se, entre eles, o político-participativo e o gerencialista. O modelo político-participativo, segundo Lima (1997), é legitimado na forma de governo democrático, expresso em ações



como: descentralização, autonomia, racionalização dos recursos financeiros e participação, o que induz a universidade a ser um espaço de livre manifestação, liberdade de expressão e participativa no processo de tomada de decisão, assemelhando-se a uma “arena política”. Segundo o autor, o referido modelo pressupõe a existência de projetos institucionais autônomos e de capacidade de negociação entre os envolvidos nos diferentes níveis de decisão política.

No Brasil, após o final do regime militar, o novo governo instituído por acordos políticos, juntamente com a sociedade civil, mobilizava-se no resgate das aspirações populares como também de grupos políticos na luta pela democracia e justiça social; o setor educacional, em especial, levantava a bandeira de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. No processo de redemocratização do País, foi promulgada a nova Constituição Federal (CF), em 05 de outubro de 1988. No que se refere à educação, a CF/1988 incluiu, entre os princípios do sistema de ensino, o princípio da gestão democrática. As conquistas alcançadas com a CF/1988, no tocante à educação, demandavam regulamentação da legislação específica para cumprir as diretrizes preconizadas. O quadro 1 mostra os aparatos legais aprovados e sancionados segundo as diretrizes constitucionais de gestão democrática.

**Quadro 1** – Gestão democrática na educação superior

Instrumento legal	Texto
CF/1988	<p>Art. 206 o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [. . .] VI – <u>gestão democrática</u> do ensino público, <i>na forma da lei</i></p> <p>Art. 207 – as universidades gozam de <u>autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial</u>, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p>
LDB/1996	<p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [. . .] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p> <p>Art. 56 As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da <u>gestão democrática</u>, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.</p>
PNE/ 2011-2020	<p>Art. 2o São diretrizes do PNE: VI - promoção do <u>princípio da gestão democrática</u> da educação pública;.</p>

Fonte: Legislação federal

Ainda entendida como Lei complementar, ressalta-se a nova LDB, a qual regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional, promulgada sob a égide da CF/1988, mediante a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996b). Oportuno esclarecer que a LDB para ser aprovada e regulamentada, *na*

*forma da lei* conforme preconiza as diretrizes da CF/1988, reproduzindo o princípio da gestão democrática, tramitou no lapso de tempo de oito anos. Segundo Dourado (2002), o texto da LDB, referência básica para a educação nacional, ao longo de sua tramitação, incorporou diversos dispositivos referentes à educação superior, objetos de projetos de lei e de decretos, destacando-se, dentre outros, gratuidade do ensino público, gestão democrática, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia das universidades, sendo precedida por edição de leis, decretos e portarias.

A tramitação da LDB é, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia (Dourado, 2002, p.241).

Em sua análise, Dourado (2002, p. 242) afirma que a LDB, no caso do Brasil, traz consigo o princípio da gestão democrática. De um lado, apoia-se nos processos ditos de descentralização e flexibilização, e, de outro lado, nas novas formas de controle e padronização por meio dos processos avaliativos estandarizados.

Lima (2011, p.12), exemplificando o caso da realidade portuguesa, comenta que a gestão democrática, no contexto educacional,

nunca se constituiu como uma modalidade de governação avançada em termos de autonomia e participação democrática: revela-se, agora, uma espécie de utopia política, uma ilusão generosa mas enganadora, herdada da revolução de 1974, que deve ser abandonada por uma democracia maura e em esforço de modernização.

Enfim, no caso brasileiro, o princípio da gestão democrática preconizada na CF/1988 expressa ações de descentralização, autonomia, racionalização e participação, com diferentes interpretações e motivações, tanto dos setores que defendem as políticas neoliberais como dos que defendem posições de esquerda. Evidencia-se mais como um aparato legal, forma de representação e gestão de recursos financeiros do que de gestão participativa nos processos de decisão.

A respeito dessa questão, Dourado (2002) deixa claro que as políticas educacionais no Brasil só podem ser compreendidas com o entendimento das contingências históricas e econômicas que balizam o cenário das transformações do mundo contemporâneo. Isto significa que a gestão democrática do ensino superior no Brasil, segundo o autor, não se realiza por si só; é consequência dos desdobramentos das diretrizes para a educação nacional e deve estar articulada com os demais princípios preconizados.

Para Lima (1997), a legitimidade do modelo democrático pressupõe a existência de projetos institucionais autônomos e de capacidade de negociação entre as partes envolvidas nos diferentes níveis de decisão política, elementos essenciais no reforço da democracia. Para o autor, é um modelo fortemente normativo e depende da capacidade de assunção e de desenvolvimento da autonomia por parte dos atores intervenientes.

O modelo gerencialista surge, por volta da década de 1990, com as reformas do Estado preconizadas pelas políticas neoliberais, que sugerem a redução do Estado no campo das políticas sociais. Foi inspirado na administração de empresas; tem como essência a substituição da burocracia pela administração gerencial, dando maior eficiência às atividades econômicas do Estado (Bresser Pereira, 1996). Nessa tese, de acordo com Sguissard (2006), a educação é colocada no centro das políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal. Dessa forma, a qualidade institucional se concretiza mediante a redução de custos e o aumento da produtividade

Nesse cenário, Lima (2011, p. 1) conceitua o processo de subordinação da educação aos imperativos da economia de “cânone gerencialista”. Para o autor, este referencial político-ideológico sustentado pelas políticas neoliberais remete a uma constelação de elementos, dentre os quais sobressaem, entre outras variáveis, a cultura e o *ethos* de tipo empresarial; a defesa da privatização; a eficácia e a eficiência segundo a racionalidade econômica; a clareza da missão da organização, a definição dos objetivos mensuráveis por meio de processos de avaliação de inspiração positivista, como no caso dos *rankings*, avaliação externa standardizada.

Ao assumir uma orientação do tipo empresarial e no mercado competitivo, o modelo gerencialista, conforme Lima (1997, p. 49), tende a

transferir o controle organizacional para a tecno-estrutura de gestão, e para o mercado, adotando concepções instrumentais /funcionais de autonomia e de participação, agora sobretudo representadas como técnicas de gestão eficazes na consecução dos objetivos claros e consensuais, apelando para as tecnologias, certas e consistentes.

É oportuno destacar que participação e autonomia, além da descentralização, são princípios constituintes da gestão democrática que, no caso do Brasil, estão preconizados na CF/1988 e LDB/1996 e nos seus desdobramentos legais. Ocorre que, na ideologia neoliberal, a transferência destes princípios fica subordinada a objetivos econômicos, de produtividade e competitividade, mediante os discursos de eficiência e eficácia, bem como de excelência e qualidade, quando se trata da educação.

O modelo gerencialista coloca a educação no centro das políticas públicas numa concepção técnico-científica. Conforme Lima (1997, p. 48), concretizam-se, notadamente na educação, cortes nas despesas públicas, aposta no aumento da qualidade através de “ ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições.” Nessa concepção de mercado empresarial e competitivo, o modelo transfere o controle organizacional para a tecnoestrutura de gestão, conserva um forte peso burocrático demonstrado pela rigidez normativa e hierarquia dos cargos. Evidencia-se que, nessa abordagem, a forma de gestão coloca o gerente como ponto fundamental e não a qualidade dos processos do segmento educacional .

Na concepção de Libâneo (2007), a descentralização dos serviços educacionais no modelo gerencialista seria mais uma forma de desdobramento do poder central, repartindo esse poder com as instituições, no sentido de reduzir o papel do Estado, o que se constitui muito mais como uma medida de redução de gastos públicos e desobrigação do Estado. Segundo o autor, a reforma educacional que acompanha as políticas neoliberais se viabiliza de forma articulada com o discurso da descentralização, com o Estado eximindo-se de suas responsabilidades, mas mantendo uma autonomia regulada. Segundo Lima (1997), o modelo gerencialista, por vezes, é considerado demasiado rígido e burocrático; outras vezes, demasiado anárquico e desestruturado. Propõe a flexibilidade adaptativa e contingente, monitorada pelas avaliações da qualidade e comandada pela gestão da qualidade total.

Sobre o princípio da autonomia, torna-se oportuno destacar que, de um lado, a CF/88 assegura às universidades o princípio da autonomia, que tem gerado debates e discussões quanto a sua existência ou não. De outro lado, paradoxalmente, o art. 9º da LDB/96 preconiza que

A União incumbir-se-á de: [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Sobre isso, Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 49) entendem que a aprovação da LDB/96 ratifica a função de controle e regulação no processo de avaliação. O modelo de avaliação da pós-graduação realizado pela Capes, na visão dos autores, acentua a função da Capes, a de agência reguladora da pós-graduação brasileira.

Com relação à autonomia, Sguissardi (2006, p.65) traz o estatuto da heteronomia em substituição ao da autonomia, segundo o autor, estatuto este “jamais realizado em nosso país”. Para Sguissardi (2006, p.65), “a agenda universitária submeter-se-á cada vez mais à agenda do

Estado (em grande medida, privatizado) e dos fundos ou interesses empresariais privados”. Nessa conjuntura, a universidade submete-se ao Estado, que opera cada vez mais sob a lógica mercantil e a serviço dos interesses empresariais.

Sander (2007, p. 69) informa que as reformas decorrentes do movimento neoliberal, transpondo conceitos e práticas da administração gerencial para o setor público, enfatiza “a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalidade administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandardizada de desempenho, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação.” Sguissardi (2009) informa que essa concepção, de privatização e mercantilização, em especial nas instituições públicas de ensino superior, evidencia o predomínio da administração gerencialista e eficiente, reflete a preponderância crescente do papel de regulação e controle das IES estatais públicas, pela imposição de sistemas avaliativos que orientam modelos de universidade.

Enfim, com base nos estudos realizados, pode-se inferir que os instrumentos legais que tratam da educação superior no Brasil contrariam a especificidade organizacional da universidade. De um lado, tem-se um conjunto de princípios ditos de autonomia, participação, descentralização e flexibilização, presentes de forma implícita na CF/1988 e na LDB/1996, próprios do modelo de gestão democrática. De outro lado, de forma antagônica, a adoção de novas formas de controle e produtividade, realizadas por meio de processos avaliativos padronizados, além da regulação dos processos de tomada de decisão, mecanismos estes, típicos do gerenciamento empresarial, inerentes ao chamado modelo gerencialista, adotado como parte das estratégias neoliberais, estas que retiram as responsabilidades da educação do Estado. Conforme Lima, Azevedo e Catani (2008), sob essa lógica, dispositivos de avaliação formativa, dialógica ou participativa são considerados inaceitáveis, incapazes de garantir a qualidade do ensino superior.

Castanho (2000) e Dias Sobrinho (2003b) afirmam que, nesse contexto, a universidade brasileira adota o modelo institucional gerencialista, porque se orienta mais pela exigência do mercado do que pelas necessidades da sociedade, atende aos requisitos da eficiência gerencial e não aos da participação política. Para os autores, o momento em que o modelo neoliberal de universidade se caracterizou foi o da aprovação da LDB (1996) e da legislação complementar em forma de leis, decretos, resoluções e portarias.

As leituras feitas permitem afirmar, ainda, que as tensões contraditórias que marcam a universidade contemporânea podem ter várias causas, tais como: a política de expansão do ensino

superior, as exigências do desenvolvimento econômico e os encargos financeiros, bem como a revolução da globalização, da tecnologia, dos valores e, até mesmo, da gestão. Esses fatores exigem padrões de qualidade e produtividade, gestão participativa, organização em rede, equipes de alta competência, parcerias, alianças e, principalmente, pessoas com novas mentalidades e empreendedoras.

Foi nesse processo de globalização da reforma do Estado e recontextualização das políticas sociais, notadamente da educação, que se manifestou o que Lima (1997, p.55) nomeia de paradigma da educação contábil, ou seja, aquele em que a valorização da educação “é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da ação de instâncias de *contadoria* e dos respectivos agentes e processos *contadores*”. Segundo o autor, esse novo paradigma é alicerçado por uma constelação de elementos, a saber: a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas. Lima, Azevedo e Catani (2011) ensinam que daí resulta a avaliação centrada no cálculo e na medição de resultados, com a desvalorização dos processos e resultados mais difíceis de mensurar e comparar, favorecendo a padronização dos modelos avaliativos.

O contexto interno em que se inserem as IFES brasileiras é marcado por contradições e tradições sócio-históricas e pelas contingências inerentes ao contexto externo, os quais são incrementados por um processo de transição, de mudanças, de superação e emancipação, que poderiam ser superados com uma reforma universitária substantiva.

Convém destacar que surgem debates, discussões e eventos em torno do tema universidade como organização na vertente sociológica, além de se vislumbrarem proposições relativas ao paradigma de universidade que Freitag (1996) cognomina *universidade operacional*, cujos pressupostos são explicitados, refletidos e criticados no Brasil por Chauí (2003), que reflete sobre a universidade como uma instituição social que tem como objetivo difundir o conhecimento, formar profissionais de alta qualidade e, ao mesmo tempo, cidadãos, sem o caráter operativo, que sempre visa à eficiência e eficácia, regidas pelas leis econômicas e fiscais da nação.

Desse modo, a avaliação universitária constitui uma ferramenta indispensável para desencadear um processo de autoconhecimento a partir da identificação de pontos frágeis e fortes, com base nos quais se podem conceber planos de desenvolvimento que incluam estratégias de melhoria constante.

## 1.2 Ensino superior no Brasil: origem e evolução

No Brasil, a universidade propriamente dita, no sentido de “comunidade (mais ou menos autônoma) de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior” (Christophe & Verger, 2012, p.7), surgiu de forma tardia, ou seja, a partir do século XIX.

Numa perspectiva comparativa com o ensino superior na América Latina, a Espanha instalou universidades em suas colônias americanas ainda no século XVI. Constata-se que, em termos cronológicos e institucionais, existe uma diferença significativa entre o império espanhol e o português.

Diferentemente do conjunto da América, o Brasil chegou à independência sem nenhuma universidade. Enquanto as universidades da Espanha concederam 150 mil diplomas durante o período colonial, apenas 2.500 jovens nascidos no Brasil cursaram a Universidade de Coimbra entre 1577 e 1822 (Ribeiro, 1971, p.62).

Torna-se oportuno observar que a criação tardia da universidade no Brasil, segundo Fávero (1977), foi motivada, inicialmente, pela resistência de Portugal, que, em decorrência de sua política de colonização, autorizava somente o funcionamento de estabelecimentos escolares com oferta de cursos superiores em Teologia e Filosofia no Brasil. Obviamente, não havia interesse na autonomia da colônia brasileira, pois, segundo Cunha (2000, p.152),

com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

Por outro lado, as forças políticas atuantes na época, ou seja, as lideranças civis liberais e os pensadores positivistas, divergiam sobre o papel da universidade na vida política e social brasileira. No caso, os positivistas brasileiros opunham-se à criação de universidade por acreditarem que a maior carência do Brasil era a do ensino fundamental para as massas. Optavam pelas escolas técnicas e científicas que ensinassem as leis da natureza e os meios de aproveitá-las em favor da humanidade.

Do século XVI ao XVIII, predominava, no Brasil Colônia, o sistema de educação instituído pela Companhia de Jesus. Em 1550, foi fundado, na Bahia, o primeiro estabelecimento de ensino superior do Brasil. A partir daí, foram fundados 17 colégios distribuídos em diferentes localidades do País. Nesses colégios, eram ofertados o ensino das primeiras letras, o secundário e, na tentativa de criar universidades, em alguns deles, eram oferecidos os cursos superiores em Teologia e em Artes,

também chamados de Ciências Naturais ou Filosofia. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado e mineradores (Cunha, 2000).

O ensino superior ofertado nos colégios jesuítas seguia uma concepção escolástica e dogmática, de reprodução do ensino tradicional, *ratio studiorum*, herdada das universidades medievais. Em decorrência da proibição de criar o ensino superior no País, os alunos egressos das escolas jesuíticas no Brasil, após concluírem o ensino propedêutico, transportavam-se à Europa, especialmente para Coimbra, por meio de bolsas de estudo concedidas a determinado número de filhos de colonos, a fim de darem continuidade aos estudos para uma formação superior.

Na ausência de universidades no Brasil, as elites cultural e política se formavam na Universidade de Coimbra, sobretudo na Faculdade de Direito, que exerceu forte influência na formação política brasileira, enquanto a elite religiosa se formou nos seminários e colégios religiosos localizados nos principais centros políticos e econômicos do País. No entanto, na segunda metade do século XVIII, as medidas advindas da reforma pombalina ocasionaram a expulsão dos jesuítas, o que levou ao desmonte do sistema de ensino implantado no Brasil Colônia (Saviani, 2010).

A partir daí, a história da educação superior no Brasil prossegue com a vinda, em 1808, do príncipe regente de Portugal, D. João VI, para o Brasil. O surgimento do Estado nacional, com a transferência da sede do governo para o Brasil, gerou a necessidade de modificar o ensino superior da Colônia. Seria necessário “fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior” (Cunha, 2000, p.153).

Mesmo como sede da monarquia, não foram criadas universidades no Brasil. D. João IV limitou-se a instalar cátedras isoladas de ensino superior destinadas a formar burocratas para o Estado e profissionais liberais (advogados, engenheiros e médicos) para atender às necessidades governamentais e às da elite local.

Dessa forma, o novo ensino superior surgiu “sob o signo do Estado novo”, no marco da dependência econômica e cultural da Inglaterra e França, além de incorporar os produtos da política educacional do modelo francês, que priorizava a formação profissional em detrimento da pesquisa.

Nesse contexto, foram criadas as Academias Militar e da Marinha, a cátedra de Anatomia e de Cirurgia que, reunidas, deram origem às Academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, as quais, atualmente, fazem parte das universidades federais existentes nesses estados. A Escola Central, que passou para a administração do ministro do império com o nome de Escola Politécnica, hoje faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro; a Escola de Minas e Metalurgia integra a



Universidade Federal de Ouro Preto; os cursos jurídicos criados em São Paulo e Olinda integram a Universidade de São Paulo (estadual) e a Federal de Pernambuco (Cunha, 2000).

Com a transferência da família real para o Brasil, foi instaurado o ensino superior no País, sob a influência do modelo napoleônico, com a oferta de cursos profissionais que se desenvolveram pela multiplicação de diversas faculdades isoladas, resultando, até 1910, na criação de vinte e sete escolas superiores, nove de medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia, oito de direito, quatro de engenharia, três de economia e três de agronomia. No entanto, nenhuma instituição com *status* de universidade (Cunha, 2000).

Convém lembrar que o modelo napoleônico de organização escolhido para nortear a educação superior no País, além de fragmentado, era centralizador e submetido a rigoroso controle estatal. Todas as decisões dependiam do ministro do império, desde a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos diretores até a manutenção do estabelecimento.

Até então, todos os esforços para se criar universidade no Brasil ou até mesmo escolas superiores foram malsucedidos, tanto no período colonial, como já foi mostrado, quanto no período monárquico, em que o ensino superior ganhou densidade com a expansão das faculdades. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias. No entanto, o panorama da educação superior não apresentou alterações substanciais, não obstante a multiplicação das faculdades.

De fato, todas as tentativas foram malogradas, ou seja, terminaram em esquecimento e arquivamento das ideias, o que, na visão de Fávero (1977), confirma a existência de uma política de controle por parte da metrópole a qualquer sinal de independência cultural e política por parte da Colônia. Proclamada a República em 1889, a ideia de se criar universidade foi retardada pela influência positivista na política educacional. Ideologicamente, os conservadores eram contra tal ideia.

Na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do poder central, embora não exclusivamente. Houve conflito entre as correntes político-ideológicas. O federalismo tornou-se a orientação principal do novo regime, reservando parte do poder ao governo nacional, especialmente na área educacional.

Da Proclamação da República até a Revolução de 1930, o ensino superior no Brasil sofreu várias mudanças em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. Dentre elas, apontam-se a restrição de ingresso no ensino superior a candidatos inabilitados e a desoficialização

do ensino, regulamentada pelo Decreto nº 8.659/1911, conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa (Cunha, 2000).

As mudanças referentes à expansão do ensino superior, necessidade de realização de exames preparatórios para o ingresso dos candidatos nas escolas superiores, bem como o processo de facilitação na forma de ingresso e demais privilégios vetados pelos atos regulatórios preconizados nas Reformas Rivadávia Corrêa em 1911, Carlos Maximiliano em 1915 e Rocha Vaz em 1925, as quais marcaram as primeiras décadas do período republicano, serão analisadas de forma mais específica no item 2 deste capítulo – “Organização e administração do ensino superior”.

A política de desoficialização do ensino, preconizada pela Reforma Rivadávia Corrêa, abriu caminho para o surgimento de universidades, segundo Cunha (2000), resultantes de grupos privados, mas que, por motivos diversos, não prosperaram.

Nesse contexto, sob a influência dos princípios da descentralização, surge a Universidade de Manaus, em 1909, gerada pela prosperidade econômica da região, mas o esgotamento da exploração da borracha levou ao fim da instituição, em 1926. Dos cursos ofertados, restou apenas a Faculdade de Direito, que foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas; a Universidade de São Paulo, criada em 1911, por iniciativa do governo do Estado de São Paulo, que esperava recuperar seu investimento com as taxas cobradas dos estudantes; no entanto, a universidade tornou-se inviável em termos financeiros, razão de sua dissolução em 1917, e a Universidade do Paraná, em 1912, que, além de ostensivo apoio do governo estadual, recebeu determinados privilégios profissionais. Todavia, o governo federal, mediante o Decreto-lei nº 11.530/1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100 mil habitantes, deixava de reconhecer, oficialmente, a Universidade do Paraná, que, na época, não atingia a população exigida. Em 1950, os cursos ofertados pela Universidade do Paraná foram incorporados à atual Universidade Federal do Paraná (Cunha, 2000).

Após várias tentativas sem êxito, surge, no século XX, a primeira instituição de ensino superior do Brasil, que assumiu o *status* de universidade de forma duradoura. Segundo Fávero (2006), somente em 1915, a criação da primeira universidade do Brasil tomou forma legal mediante a Reforma Carlos Maximiano, instituída pelo Decreto nº 11.530/1915, que determina no artigo 6º: “O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Para Cunha (2000), a Universidade do Rio de Janeiro foi criada, de fato, em 1920, graças à autorização legal conferida pelo então presidente da República Epitácio Pessoa, por meio do Decreto nº 14.343/1920. Constituída, no papel, pela junção de três escolas profissionais, Medicina, Engenharia e Direito, sem maior integração entre elas, além do que, cada uma delas conservou suas características. Segundo Fávero (1977), conforme disposto no Decreto de 1915, a junção das três escolas profissionais assegura à Universidade do Rio de Janeiro “autonomia didática e administrativa”. Essa forma de integração serviu de modelo para as universidades que foram sendo criadas.

Talvez, por isso, Arocena e Sutz (1999) asseverem que, no Brasil, o modelo napoleônico “foi implantado com escolas profissionais sem ligação entre elas;” enquanto a tendência do modelo francês era formar uma instituição unitária, no Brasil “resulta em algo comparável a uma confederação de faculdades” (p. 24).

A forma simplista com que foi formalizada a estrutura acadêmica e administrativa da primeira universidade instalada pelo governo federal, a Universidade do Rio de Janeiro, e o aparato legal genérico com que foi criada, que pode induzir a lapsos em sua interpretação, exemplo disso é o artigo 6º do Decreto nº 11.530/1915, geraram sérias críticas de educadores e da imprensa. Afora toda essa polêmica levantada pela criação da Universidade do Rio de Janeiro,

Sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário do país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão [...] Entre as questões recorrentes, destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (Fávero, 2006, p.22).

Em suma, a Primeira República, de 1889 a 1930, caracterizou-se pela descentralização política. Nesse período, foram criadas duas universidades, a do Rio de Janeiro, em 1920; a de Minas Gerais, em 1927, por iniciativa do governo do estado, além da proliferação de cursos e faculdades em decorrência do processo de expansão do ensino superior .

A Univeridade de Minas Gerais, criada de acordo com o modelo de organização referendado pela Universidade do Rio de Janeiro, por aglutinação, incorporou as Faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia conforme traços do modelo napoleônico.

A Revolução de 1930 marcou o fim da Primeira República, tendo levado ao poder Getúlio Vargas. Iniciou-se uma nova era na história do Brasil, que só terminaria em 1945. Durante esse

período, a situação muda, incrementa-se a centralização nos mais diferentes setores da sociedade, reflexo da política autoritária do governo.

Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que implementou uma reforma do ensino com acentuado poder centralizador. As diretrizes educacionais foram definidas com a finalidade de adequação do ensino à modernização do País, com ênfase na formação de uma elite e na capacitação para o trabalho. Mais uma vez, percebe-se que a universidade brasileira foi criada para atender a uma minoria privilegiada.

Seguindo as diretrizes estabelecidas, o governo federal elaborou para o ensino superior as reformas conhecidas como Francisco Campos, mediante a promulgação dos seguintes atos regulatórios: i) dispõe sobre a Organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário (Decreto nº 19.851/1931<sup>1</sup>), ii) dispõe sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852/1931<sup>2</sup>), iii) cria o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/1931<sup>3</sup>).

A Universidade do Rio Grande do Sul foi a terceira instituição de ensino superior do Brasil. Diferentemente das universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, surgiu a partir da Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896. Ofertava cursos para formação de operários industriais e agrícolas, além dos de sua especialidade, Agronomia, Veterinária e Química. Reproduziu a *Technische Hochschule* alemã, evitando referência ao tradicional modelo francês. Em 1932, passou a ser chamada de Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e, em 1934, lhe foi atribuído o *status* universitário (Cunha, 2007).

Apesar de o governo adotar um modelo de gestão autoritário e centralizador, reflexo de sua ideologia política, por vezes manifestava-se por uma tendência liberal, tomando iniciativas contrárias às do regime adotado, tal como a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 (Fávero, 2006).

A USP, instituída pelo Decreto nº 6.283/1934 (Brasil, 1934), foi a primeira universidade de pesquisa do País, preocupada com a investigação científica, característica do modelo humboldtiano. Seguindo a prerrogativa de aglutinação de cursos, incorporou a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agronomia, a Faculdade de Medicina e a Escola de Veterinária,

---

<sup>1</sup> Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil. Estatuto das Universidades Brasileiras.

<sup>2</sup> Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. Lei Francisco Campos. Cria o Conselho Nacional de Educação.

porém com a perspectiva de superar o simples agrupamento de faculdades, conforme preconiza o artigo 2º do Decreto nº 6.283/1934 (Brasil, 1934):

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Além da incorporação dos cursos já existentes, a nova universidade criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para os idealizadores do projeto da USP, essa faculdade deveria se constituir em núcleo vital da nova instituição, “no coração da universidade”, responsável pelo cultivo de todos os ramos do saber, especialmente das disciplinas de caráter não utilitário, pela realização das pesquisas científicas e, ainda, pela formação de professores secundários e superiores, tornando-se, assim, modelo de universidade moderna.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, pelo educador Anísio Teixeira, teve vida curta, sendo dissolvida pelo próprio governo federal em 1939. A UDF apresentava estrutura diferente das demais universidades brasileiras, inclusive da USP, tendo em vista não ter sido constituída pelo critério de aglutinação de cursos preexistentes, mas por vocação científica.

Apesar de ter existido por um período inferior a quatro anos, essa instituição marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu. [ . . . ] Apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos (Fávero, 2006, p.25).

A UDF foi fundada em pleno período de hegemonia dos princípios de autoridade e centralização política, num clima propício à implantação do Estado Novo. Ocorre que, após quatro anos de sua instalação, foi decretado o afastamento do idealizador da UDF e a consequente extinção da universidade.

A era Vargas chega ao fim, com cinco universidades públicas no Brasil, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A reforma Francisco Campos, que instituiu, entre outros atos regulatórios, o estatuto das universidades brasileiras e definiu a estrutura legal e administrativa à qual as universidades deveriam estar submetidas, abriu espaço para a concessão de autonomia às universidades, questão que, nos dias atuais, continua a ser um desafio, pois não foi resolvida plenamente.

Em 1945, o presidente Getúlio Vargas é deposto, e o País embarca em nova fase de sua história, saindo de um regime autoritário e centralizador para a redemocratização consubstanciada pela Constituição de 1946. Nas duas décadas seguintes, multiplicam-se as universidades com predomínio da formação profissional sem a preocupação com a pesquisa e a produção do conhecimento. Dentre as instituições federais de ensino superior criadas, está a IFES Alfa, fundada em 1955. Por ser objeto deste estudo, será analisada em item específico.

A partir da década de 1950, acelera-se o ritmo do desenvolvimento do País, motivado pela industrialização e pelo crescimento econômico. As transformações econômicas acarretam mudanças socioculturais; a sociedade toma consciência das lutas e reivindicações das universidades, que deixam de ser restritas ao meio acadêmico. A questão torna-se mais consistente com a tramitação do projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional.

Nos fóruns de debates da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), constantemente, “comparavam, examinavam e criticavam” os traços arcaicos das instituições brasileiras. Foi no movimento iniciado pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), de indução da modernização do ensino superior no Brasil, apoiado ainda pelas agências de fomento Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que surgiu a concepção de uma universidade que unisse o ensino e a pesquisa, que fosse semelhante ao modelo utilitarista norte-americano, isto é, com a valorização dos princípios de produtividade, eficiência e eficácia. Nesse cenário, surge, na nova capital do País, a Universidade de Brasília (UnB), com o propósito de se qualificar como a mais moderna universidade brasileira.

A UnB entrou em funcionamento em 1962, como fundação de direito público. Sua criação incorporou a proposta de desenvolvimento da indústria nacional por meio da ciência e tecnologia. Na visão de Fávero (2006, p.29), foi “um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como foram a USP e a UDF nos anos 30”.

Dessa forma, o plano da nova universidade negava a estrutura e o funcionamento do ensino superior existente, ou seja, o modelo napoleônico de universidade formada por faculdades isoladas foi substituído por uma estrutura integrada, composta por institutos de ensino e pesquisa, faculdades que atendiam à formação profissional e órgãos complementares como polos de extensão para a capital e demais pontos do País. A UnB foi criada com forte influência dos modelos humboldtiano e norte-americano, atendendo aos princípios de produtividade, eficiência e eficácia.

Ocorre que a mais moderna universidade do País foi bloqueada de modo inesperado pelo golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964. Tempos depois, muitos dos aspectos enfatizados pelo projeto da UnB vieram a servir de modelo para a reforma universitária de 1968 (Fávero, 2010).

O projeto de democratização universitária surgiu no âmbito do movimento estudantil, no início dos anos 1960, com reivindicação por mudanças em todo o sistema educacional. Estudantes questionavam o padrão de universidade desvinculada da realidade nacional, um simples ornamento imposto e descomprometido com as questões do País. A mobilização estudantil se deu em debates nas universidades e manifestações de rua, exigindo do governo soluções para os problemas educacionais (Fávero, 2006).

Pode-se considerar a década de 1960 como o período de reivindicação por mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, uma época de intensa experimentação educativa. A política educacional, após 1964, define a educação como fator de desenvolvimento econômico. Na vasta legislação que define as medidas para reestruturação das universidades, encontra-se o Decreto nº 62.937/1968 (Brasil, 1968), que criou um grupo de trabalho para “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (Brasil, 1968, Nota Explicativa).

Dessa forma, o GT elaborou o documento Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, constando de análises, sugestões, minutas de leis e orientações gerais que deram suporte à reforma universitária brasileira, Lei nº 5.540 de 1968, promulgada durante a ditadura militar.

Os objetivos traçados pelo GT para a reforma universitária são “conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos” e “elevar a Universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-se a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento” (Brasil, 1968, pp. 20-21).

Os objetivos propostos pela reforma universitária pressupõem a construção de um “centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira” (Brasil, 1968, p. 20). É notório que a organização do sistema educacional deve estar articulada com as necessidades de expansão do País. Para o GT, a reforma universitária não teria sentido se fosse dissociada do processo global de mudanças sociais em nível nacional.

Segundo Romanelli (2012, p. 223), pode-se questionar o modelo econômico, o modelo educacional, mas não se pode negar que, “desde que se iniciou aquilo que muitos chamam de Revolução Brasileira, o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico”.

Nas questões consideradas no Relatório do Grupo de Trabalho de 1968 para compor a reforma universitária, no intuito de aumentar a eficiência, a eficácia e a produtividade da universidade, importa destacar somente as que podem ser articuladas com o estudo da gestão e avaliação das universidades. Dessa forma, assinalam-se a estrutura organizacional da universidade brasileira, a expansão do ensino superior, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, a extinção das cátedras, a consagração do departamento como menor unidade da estrutura organizacional e a institucionalização da pós-graduação.

A Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b), na nova forma de organização das universidades, preconizou, no artigo 2º: “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. De forma contraditória,

as afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas de ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação (CFE) assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei promulgada (Cunha, 2014, p.362).

A partir dos anos 1970, houve uma segunda onda de privatização. De acordo com Trindade (2002), a expansão rápida e caótica de um ensino privado, pouco qualificado, em confronto com o ensino público cada vez mais qualificado, foi uma consequência paradoxal da reforma universitária em pleno regime autoritário.

Para Romanelli (2012), a utilização de meios modernos de comunicação e de controle administrativo e pedagógico, o caráter racional de aplicação de recursos, aliados ao incentivo à pesquisa, dentre outras mudanças efetivadas, podem ser ações modernizantes, mas camuflam a estrutura rígida, conservadora da universidade. Assim, a racionalidade pode acarretar um aumento do esquema de dominação dentro e fora da universidade, resultando na perda total de sua autonomia.

O novo modelo de universidade pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. [...] A partir daí é



possível afirmar que a atual modernização tem uma finalidade política, não só pelo controle que exerce externamente sobre a universidade, mas sobretudo porque tira da universidade qualquer chance de interferir sobre, ou de controlar os resultados daquilo que ela mesma produz (Romanelli, 2012, p.232).

É notório o jogo político entre as decisões técnicas e o processo de inovação de caráter ideológico. É uma distorção de interesses determinados pela estrutura de poder do governo federal. Na verdade, o que se percebe é o fortalecimento da estrutura de poder, de certa forma, disfarçada pelo processo de modernização mediante a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

A comparação entre a história da universidade brasileira e a de outros países latino-americanos apresenta característica singular, quando deixa entrever que, no período da ditadura militar (1964-1982), marcado pela centralização e autoritarismo, apesar das danosas consequências para a vida acadêmica de jovens professores, pesquisadores e estudantes, não se pode subestimar o fato de que, neste período, o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso, notadamente do ensino de pós-graduação.

É preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica [...] O incentivo à pós-graduação compensou as consequências depressivas advindas das intervenções policiais nas universidades nas duas décadas que se seguiram ao golpe militar de 1964, tanto em termos motivacionais quanto em termos do efeito multiplicador dos docentes-pesquisadores mais experientes, que haviam sido compulsoriamente aposentados por razões ideológicas (Cunha, 2000, pp.178-184).

Enquanto Fávero (2006, p. 35) conclui:

Falar sobre universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada, plena de obstáculos. Assim [...] parece-me inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção.

As leituras realizadas permitem afirmar que a universidade brasileira sofre a influência e o jugo do capitalismo, reproduzem a estrutura de poder da sociedade e ao mesmo tempo exercem o poder da crítica.

Observa-se a subordinação da universidade brasileira à empresa capitalista, conforme o modelo utilitarista norte-americano. A organização e avaliação da universidade passaram a fundar-se na produtividade, na organização racional do trabalho e das linhas de comando, conceitos doutrinários de Taylor e Fayol, precursores da escola clássica de administração.

A reforma universitária do período da ditadura militar gestou as condições para efetivar a instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam “somente faculdades isoladas ou ligadas

mais por laços simbólicos do que propriamente acadêmicos” (Cunha, 2000, p.178); impulsionou a institucionalização da pesquisa; criou o sistema nacional de pós-graduação, prevendo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e regulamentou a expansão do ensino privado.

Não obstante as divergências de pensamento em torno da reforma universitária de 1968, entende-se que esta pode ser vista por outra vertente: de um lado, como uma luta social, resultante de pressões internas de estudantes, professores e sociedade como um todo, em nome de sonhos e ideologias; de outro lado, como tendência internacional, notadamente norte-americana, que atrela a política educacional ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a reforma foi mais do que apenas um projeto universitário pensado por um grupo de tecnocratas do extinto Conselho Federal de Educação, assessorados por consultores norte-americanos, mas uma imposição do regime militar às IES pela Lei nº 5.540 de 1968 (Brasil, 1968b).

A década de 1970 registra um período de desenvolvimento do Brasil chamado de “milagre econômico”. Diferentemente de outros países, a repressão política promoveu o ensino superior direcionado para a formação qualificada, visando ao mercado de trabalho, além de estimular a proliferação de cursos privados. Em decorrência, a instituição universidade acompanha as mudanças do capital e torna-se “universidade funcional”; “foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário” (Chauí, 2003, p.219).

Na década de 1980, a crise econômica e a transição política levaram à promulgação da nova Constituição Federal. A estagnação do ensino superior, principalmente do público, em função de crises financeiras que acarretaram a redução da responsabilidade do Estado caracteriza o período. A política educacional primou, indiscriminadamente, pela expansão de vagas nas universidades particulares, pelas parcerias entre instituições públicas e privadas, reforçando a ideia de universidade como organização. Nesse cenário, torna-se a “universidade de resultados”.

A década seguinte presenciou intensas mudanças no sistema de educação brasileiro, notadamente no superior. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a instituição universitária como organização torna-se “operacional”,

voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, [. . .] estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos (Chauí, 2003, p.220; 2003, p.7).

Nos anos 1990, aprofunda-se a crise institucional, a autonomia das universidades mais uma vez fica comprometida, questiona-se a livre produção de conhecimentos críticos. A universidade se aproxima do setor privado para apoiar o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, descaracterizando-se como instituição social pelo descompromisso do governo com as políticas sociais. A ideia da transnacionalização da educação é forçada por uma lógica exclusivamente mercantil, constituindo base para uma política universitária globalizada.

Há ainda mudanças nos processos organizacionais decorrentes da constituição de novos atos regulatórios, sobressaindo-se, dentre outros, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) em 1993, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>4</sup> em 1995, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece no artigo 207:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996). (Brasil, 1988).

Na realidade, a autonomia das universidades é exercida de acordo com a legislação complementar que a disciplina, o que condiciona sua plena aplicação. No entanto, as universidades têm autonomia para organizar o quadro de pessoal e fixar regras que objetivem um melhor desempenho organizacional e funcional.

Em 1993, o MEC lançou um programa de apoio institucional às universidades, denominado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), para incentivar a autoavaliação institucional das universidades. Esse programa teve grande adesão das instituições e resultou numa melhoria significativa do ensino superior (Sousa, 2002).

Em seguida, foi criado, de acordo com o artigo 7º da Lei nº 9.131/95 (Brasil, 1995), o Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse conselho é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao

---

<sup>4</sup> Não se identifica na legislação federal ato de revogação do Decreto 19.850/1931, que criou o primeiro CNE. Ao invés de ser extinto, foi reformulado. Ao longo do tempo, foi ganhando novas atribuições e sua denominação passou para Conselho Federal de Educação, regulamentado pela Lei nº 4.024/1961. Novamente, transformado em Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95) à luz da Carta Magna de 1988.

ministro da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Através da Lei nº 9.131/95 (Brasil, 1995), em seu artigo. 8º, fica estabelecida a exigência de realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior. Avançando nas mudanças, por meio do Decreto nº 2.026 (Brasil, 1996a), de outubro de 1996, institucionalizou-se o sistema nacional de avaliação nas universidades, que foi substituído pelo Decreto nº 3.860/2001 (Sousa, 2002).

À luz do artigo 7º da Constituição, o Congresso Executivo Nacional estabelece e promulga a Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996b), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

O exercício da atividade das universidades deve obedecer à nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, ainda, estar condicionado à jurisprudência do Conselho Nacional de Educação, que constitui instância competente para aprovar seus estatutos e regimento geral.

Além das medidas apresentadas, a LDB/96 (Brasil, 1996b) normatizou o conjunto de leis, regulando os mecanismos de avaliação; ampliou o poder docente na gestão universitária e definiu a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior precedido de avaliações.

De fato, nessa década, aprofunda-se a crise institucional. Verifica-se que a autonomia da universidade na produção de conhecimentos críticos fica comprometida, a universidade se descaracteriza como instituição social e se aproxima do setor privado em função das políticas governamentais, e o desenvolvimento da pesquisa fica condicionado ao apoio das fundações privadas.

### **1.3 Organização administrativa do Ensino Superior no Brasil**

As leituras feitas com base em Romanelli (2012) permitem afirmar que, dentre os fatores que interferem na forma como se organiza e se estrutura o sistema educacional, sobressaem: i) a economia – a evolução da economia interfere na evolução da organização do ensino, haja vista que o sistema econômico pode determinar ou não o surgimento de uma demanda de recursos humanos qualificados, por conseguinte preparados pelo sistema de educação formal; ii) a cultura – a herança cultural influi sobre os valores e escolhas da população que procura escola. Os objetivos perseguidos por essa população estão diretamente relacionados com o conteúdo ofertado pela escola; iii) o sistema político – a forma como se organiza o poder se relaciona diretamente com a organização

do ensino; o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada responsável por sua eleição ou nomeação na organização e sempre se guia em uma escala de valores próprios da camada a que pertence.

Por outra vertente, Sander (2007) fez um balanço da evolução do conhecimento da administrativa da educação no contexto da teoria da administração pública brasileira e concluiu que a administração da educação brasileira pode ser estudada sob quatro enfoques analíticos, o jurídico, o organizacional, o comportamental e o sociológico.

A administração da educação brasileira até à década de 1930, conforme Sander (2007), foi desenvolvida com base no enfoque jurídico, essencialmente normativo, vinculado à tradição do direito administrativo romano. Explica o autor que o legalismo é uma das características básicas do direito romano que inspirou a tradição jurídica herdada no Brasil. O legalismo prega a legislação antecipatória. Então, a lei torna-se um ideal a ser atingido e não um parâmetro a ser aplicado às circunstâncias concretas. Dessa forma, utilizava-se o pensamento dedutivo, segundo o qual o “pensador” parte dos princípios gerais para aplicá-los a fatos concretos. O entendimento dessa característica é fundamental para entender a evolução da teoria administrativa no País.

Sander (2007, p. 13) assevera que, durante o período colonial, imperial e a primeira república, não foi possível identificar “uma administração escolar capacitada para atender às exigências mínimas das poucas instituições educacionais para a elite governante e, muito menos, preparada para planejar e dirigir as escolas destinadas à educação popular”. Antes de 1930, o que existia era pouca teoria e reduzida sistematização do conhecimento no campo da administração da educação no Brasil, ou seja, memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista.

Ao enfoque jurídico herdado da Europa somaram-se os valores da Igreja Católica, precisamente dos padres da Companhia de Jesus, e, posteriormente, os ideais positivistas. A experiência educacional dos padres jesuítas foi interrompida com as reformas pedagógicas promulgadas pelo marquês de Pombal. O ensino no modelo jesuítico foi descaracterizado, saiu da responsabilidade do clero e passou para a responsabilidade do Estado. Apesar da importância da reforma pombalina na história da educação brasileira, o novo sistema de ensino não teve uma administração escolar capacitada para traduzir os ideais filosóficos e pedagógicos para a realidade (Sander, 2007, p.21).

Além dos jesuítas, já no império e na primeira república, outras congregações religiosas influenciaram a educação brasileira, o que leva a crer que “o escolasticismo católico caracterizado pelo pensamento dedutivo lógico, decorrente ainda da própria *Ratio Studiorum* dos jesuítas, tenha plasmado, em grande parte, o sistema de organização e administração da educação” (Sander, 2007, p.14).

As diferentes posições assumidas pelas forças políticas atuantes na época, ou seja, as lideranças civis liberais e os pensadores positivistas, exerceram considerável influência no sistema organizacional do ensino brasileiro, tendo em vista divergirem sobre o papel da universidade na vida política e social brasileira.

Após a Revolução de 1930, a administração da educação surge numa fase organizacional, com base nos princípios da administração clássica de Taylor e Fayol, prosseguindo, assim, com o enfoque organizacional que se estendeu até a década de 1960.

Em 1931, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, iniciam-se os procedimentos necessários para o redimensionamento do ensino superior brasileiro. Mostra-se, a seguir, o quadro 2, que apresenta os atos regularórios decorrentes das reformas chamadas Reformas Francisco Campos.

**Quadro 2** – Legislação federal referente às reformas no ensino superior

Instrumento Legal	Reformas	Texto
Dec. nº 19.850/1931	Francisco Campos	Cria o Conselho Nacional de Educação
Dec. nº 19.851/1931	Francisco Campos	Dispõe sobre a educação superior no Brasil e se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras
Dec. nº 19.852/1931	Francisco Campos	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração do autor/2017

O Conselho Nacional de Educação foi criado para “colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação (art.2º).

O Estatuto das Universidades Brasileiras retrata o desdobramento, no campo do ensino superior, da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação;

estabelece os padrões de organização para as instituições de ensino superior, além de determinar a forma de aglutinação das faculdades na criação da universidade, a forma de escolha dos gestores, a constituição dos órgãos deliberativos e consultivos, privilégios e formas de credenciamento no Ministério da Educação e outorgas dos diplomas para o exercício de profissões regulamentadas em lei.

Com relação à organização das universidades brasileiras, mediante o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, constata-se que eram administradas pelo reitor; pelo Conselho Universitário, órgão consultivo e deliberativo, sob a presidência do reitor, e pelo Conselho técnico-administrativo, órgão deliberativo, constituído de três ou seis professores catedráticos em exercício nos institutos universitários, escolhidos pelo ministro da Educação e Saúde Pública e renovado um terço anualmente.

Os institutos universitários são administrados pelo diretor, pelo Conselho técnico-administrativo e pela congregação dos institutos universitários, constituída pelos professores catedráticos efetivos, pelos docentes livres em exercício de catedrático e por um representante dos docentes livres, eleito pelos seus pares.

A escolha para reitor e diretores consta de uma lista tríplice, organizada em votação uninominal, eleitos pelo conselho universitário e nomeados pelo governo.

Romanelli (2012) destaca os seguintes pontos críticos com relação à organização das universidades brasileiras, mediante o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: i) a obrigatoriedade de manter na constituição das universidades os cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais, ii) objetivos voltados somente para a formação de elites profissionais, ou seja, a formação voltada para as carreiras liberais, iii) a expansão do ensino subordinada ao jogo de forças das camadas que manipulavam a estrutura de poder.

Cunha (2000, p.163) comenta que, tanto na Universidade do Rio de Janeiro como na Universidade de Minas Gerais, o Conselho Universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por professores catedráticos, era uma instância mais simbólica do que efetiva; os recursos eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuavam a ser escolhidos pelo presidente da República, “mediante cooptação”, assim como o reitor da universidade. Por outro lado, a “persistência do mecanismo de criação pelo governo das cátedras e, na prática, do currículo de cada curso, em função do registro dos diplomas das profissões regulamentadas em lei, reduzia a autonomia universitária a não mais do que uma palavra decorativa”.

Segundo Sander (2007), a tecnocracia instalou-se na administração pública no chamado Estado Novo, em 1937. Em tal enfoque havia o predomínio dos quadros técnicos, com adoção de soluções racionais para resolver problemas administrativos. A preocupação era com o funcionamento eficiente das organizações, cujas análises regulavam-se no enfoque tecnoburocrático, valorizando somente as soluções técnicas, sem levar em conta os aspectos humanos, sociais e políticos.

Com a reforma universitária de 1968, as universidades sofreram modificações em sua estrutura acadêmica e administrativa. Trigueiro (2002) destaca algumas dessas modificações, dentre elas, a abolição do regime de cátedras, a institucionalização da pesquisa e a centralização da tomada de decisão, na esfera federal, dos órgãos da administração.

Apresenta-se, com base em Trigueiro (2002), a constituição administrativa e acadêmica das universidades, à luz da legislação de 1968, que passou a ser estruturada da seguinte forma:

Órgãos *supervisores* (conselho universitário; conselho de curadores; conselho diretor; conselho de ensino, pesquisa e extensão e reitoria) e órgãos *setoriais* (centros, conselho departamental e diretoria);

Conselho Universitário – órgão colegiado obrigatório vinculado à administração superior – composto pelo Reitor, Vice-Reitor, ex-Reitor, decano dos Reitores, Pró-reitores, representantes docentes e discentes, diretores das unidades de ensino e representantes da comunidade acadêmica e dos diferentes setores da sociedade;

Conselho de Curadores – órgão obrigatório nas universidades estruturadas sob a forma da Autarquia -, responsável pela fiscalização da execução econômica e financeira (função de auditoria), composto por representantes da comunidade acadêmica, do setor produtivo do Estado-sede da instituição e por um representante do MEC;

Conselho Diretor – órgão da administração superior, existente nas universidades organizadas sob a forma jurídica de Fundação - que desempenha funções de natureza administrativa e fiscal;

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – órgão de supervisão e coordenação das atividades de ensino e pesquisa, em nível de administração superior, composto pelo reitor, vice-reitor, pró-reitores de áreas, representantes de cada uma das unidades universitárias, docentes de todas as categorias e representantes discentes;



Reitoria – órgão que dirige todas as atividades universitárias, tanto administrativas como acadêmicas, em nível executivo. Seu poder é exercido pelo reitor, vice-reitor e pró-reitores.

Órgãos *setoriais* constituídos da seguintes forma:

Centros (ou faculdades/institutos/escolas) – de caráter facultativo -, resultantes da fusão de institutos e faculdades, com a função de coordenar os departamentos;

Conselho Departamental – de caráter deliberativo e consultivo -, constituído pelo diretor e vice-diretor da unidade acadêmica, pelos chefes de departamentos acadêmicos, representantes do corpo docente, nas diversas categorias, e por representantes discentes;

Diretoria – órgão executivo que dirige, coordena, fiscaliza e superintende as atividades das unidades acadêmicas e administrativas.

Para caracterizar a modalidade de estrutura organizacional demonstrada no parágrafo anterior, a título de exemplo, mostra-se o caso da IFES Alfa. No estatuto da IFES Alfa, esses órgãos estão definidos da seguinte forma:

A organização básica institucional, segundo o estatuto, são os departamentos, coordenados por unidades, com a denominação de centros e faculdades. A administração e a coordenação das atividades universitárias são exercidas em dois níveis: i) administração superior; ii) administração acadêmica.

A administração superior é exercida pelos seguintes órgãos: i) Conselho Universitário; ii) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; iii) Reitoria iv) Conselho de Curadores com atribuições de fiscalização econômico-financeira.

O Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho de Curadores sempre são constituídos por representantes da comunidade acadêmica conforme a especificidade de cada um, tendo a participação de discentes, servidores técnico- administrativos e docentes. Estes órgãos possuem, entre outras atribuições, a indicação final das listas dos nomes para os provimentos dos cargos de chefia executiva, diretores de unidade e reitor.

A administração acadêmica é exercida pelos seguintes órgãos: i) Conselho de Centro ou Conselho Departamental; Diretoria; Departamentos; Coordenações de cursos de graduação e Coordenações de cursos de pós-graduação.

Ao Conselho Universitário, órgão máximo da universidade, entre as atribuições no que tange ao provimento do cargo de reitor e vice-reitor, compete elaborar as listas tríplexes para escolha desses cargos.

A participação estudantil é assegurada pelo estatuto, nos processos decisórios institucionais, com direito a voz e voto; nos colegiados deliberativos superiores, na forma do que for definido na constituição de cada um deles, e nos colegiados dos centros e faculdades de representação estudantil.

A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira da IFES Alfa é exercida com base no estatuto da instituição e no artigo 207 da Constituição Federal. Para a sua garantia, caberá aos órgãos colegiados da universidade, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, cumprir objetivos e metas estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional e definir sua estrutura organizacional. Para tanto, devem ser levadas em conta as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade.

Sander (2007) garante que na administração da educação o enfoque organizacional se manifestou na combinação da pedagogia com as ideias pragmáticas, ou seja, adotaram-se soluções técnicas para resolver problemas de natureza educacional. No entanto, destaca que a força da tradição do direito administrativo romano permanece de forma implícita na legislação nacional. Na verdade, o domínio do quadro de técnicos e a adoção de soluções pragmáticas não conseguiram apagar as preocupações com a teoria abstrata do enfoque jurídico. Assim sendo, a orientação continua normativa e dedutiva, à semelhança do enfoque jurídico do período colonial (Sander, 2007).

A administração da educação, a exemplo da administração pública da época, foi inspirada, fundamentalmente, nos princípios da administração clássica (Sander, 1982), com os movimentos científico, burocrático e gerencial, afirma Ribeiro (1952), quando enumera as atividades da administração escolar em planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, avaliação de resultados, prestação de contas ou relatórios. A administração escolar foi definida como:

Um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis que, servindo a certa filosofia e certa política de educação em geral, e de escolarização em particular, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades básicas da escola, com o objetivo de assegurar-lhes unidade, economia e aperfeiçoamento (Ribeiro, 1952, p.X).

Torna-se importante ressaltar que o modelo clássico adotado era cumprido em parte. A prática generalizada não acompanhava os desenvolvimentos teóricos, por não se adaptar, adequadamente, à realidade cultural e social do País e, ainda, por não prestar atenção ao ser humano.

Dessa forma, não se tornou um instrumento eficaz de análise e prescrição. O enfoque comportamental surge como reação aos princípios e às práticas tradicionais da administração clássica. Tem origem nos conceitos da escola comportamental, geralmente identificados com o movimento das relações humanas, protagonizados, principalmente, por Follet, Mayo, Barnard e Simon, os quais concebiam as organizações como sistemas orgânicos e naturais.

As bases teóricas se encontram na psicologia e na sociologia, de cuja combinação surge a psicologia social ou a psicossociologia. A utilização dessas disciplinas torna-se importante na dinâmica de grupo, no comportamento organizacional e nos treinamentos de liderança e sensibilidade.

O enfoque comportamental evoluiu sob novas formas e instrumentos, no movimento do Desenvolvimento Organizacional (DO), no esforço de compartilhar aspectos estruturais e pessoais nas organizações humanas. No entanto, no Brasil, Sander (2007) relata que foram identificadas inúmeras inadequações desse enfoque à realidade brasileira, o que tem dificultado sua aplicação na administração pública, notadamente na administração da educação. Todavia, para o autor, essa inadequação está mais ligada aos valores culturais e padrões institucionais da sociedade brasileira do que propriamente ao DO.

Dessa forma, entende-se que a administração da educação como instrumento de gestão passa por um problema ético, e que vários obstáculos para implantação de um sistema adequado de administração devem ser superados. Dentre os obstáculos, Sander (2012, p.22) destaca: a insuficiente base teórica sobre o papel da administração, a ênfase na dimensão processual da administração e o inadequado paternalismo do sistema administrativo.

Vários autores, dentre eles, Bourdieu (2002) e Dias Sobrinho, (2003), citados neste ensaio, têm revelado que o campo da educação tem sido como uma verdadeira arena de lutas, em que seus autores impõem suas opções políticas, arbitrárias e culturais conforme suas percepções e visões de mundo. No Brasil, Sander (2007) testemunha essa evidência a partir de meados da década de 1970 até meados de 1990, quando o campo da educação foi alvo de pressões conjunturais do processo de abertura democrática e da influência das políticas neoliberais na economia e em toda atividade humana.

No relato histórico apresentado neste e nos demais tópicos deste capítulo, torna-se pertinente destacar alguns pontos críticos apontados nos registros de estudiosos da temática em pauta, mediante a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, notadamente com relação à organização administrativa das universidades.

O atual processo de escolha de dirigentes das universidades federais está disciplinado na Lei nº 9.192/1995 e no art. 56 da LDB/1996, parágrafo único. “Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”. Assim sendo, o reitor e vice-reitor são nomeados pelo presidente da república, a partir de lista tríplice organizada por colegiados da respectiva universidade e que tenham o mínimo de 70% de membros do corpo docente no total de sua composição.

Convém destacar que, em caso de consulta prévia à comunidade universitária, a fim de formação da lista, a votação deve ser uninominal, com peso de 70% para a manifestação do pessoal docente em relação aos demais segmentos. Ao encontro desse dispositivo, consagrou-se nas consultas prévias o chamado sistema proporcional, com peso de 70% para os votos docentes e de 15%, respectivamente, para os votos discentes e dos servidores técnico-administrativos.

Evidencia-se, mediante informações divulgadas pelas entidades de classe das universidades, que 68% das universidades federais não mais utilizam esse sistema, adotando o chamado modelo paritário, que confere peso de um terço (33%) ao voto dos três segmentos para a composição da lista tríplice. Nas universidades em que permanece o modelo proporcional, como a IFES Alfa, cresce a reivindicação por parte de estudantes, servidores técnicos e administrativos pela adoção da paridade. Paralelamente, tramitam na Câmara dos Deputados projetos de lei pretendendo modificar a LDB/1996, a fim de estabelecer pesos iguais na votação para todos os segmentos, a exemplo do tratamento conferido aos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008.

Esta Lei [LDB/1996], ao estabelecer a nomeação dos dirigentes máximos das IFES, através das listas tríplexes elaboradas por colegiados que tenham 70% de docentes em sua composição, é considerada no meio acadêmico em geral como uma forma de violação do princípio da autonomia universitária (Silva Junior, 2001, p.47).

Com relação à organização administrativa da universidade, tanto a constituição dos órgãos deliberativos, consultivos e executivos, como a definição do processo decisório passam pela compreensão das especificidades da autonomia universitária. Trigueiro (2002) entende que o efetivo exercício da autonomia depende de um conjunto de aspectos, que envolve, além da legislação, a história, a cultura interna, a estrutura organizacional e o contexto sócioeconômico em que a universidade está localizada.

Segundo Trigueiro (2002), no que concerne à estrutura organizacional das universidades federais, de modo geral, verificam-se centralização e concentração de poder. Constatam-se uma certa

ambiguidade na distribuição interna do poder, ora se concentrando em determinados setores (em uma pró-reitoria ou unidade administrativa, segundo o assunto ou a área de interesse); ora se diluindo e dispersando em uma multiplicidade de esferas decisórias, colegiados e grupos de interesses. Com relação aos níveis hierárquicos, tem-se um número acentuado de níveis hierárquicos, muitas vezes se superpondo, atinentes à titulação, à visibilidade e ao prestígio no campo científico (entre os pares docentes/cientistas); ao tempo de casa, aos cargos formais e às demais posições honoríficas. Todos esses níveis hierárquicos tornam extremamente complexos os processos decisórios e comunicativos nas universidades; as decisões superiores são sempre condicionadas e dependentes da aprovação dos vários centros e instâncias paralelas de poder. Nessa complexa teia de relações e interesses, não raro, rejeitam-se posições e expectativas de decisão do reitor por parte de grupos contrários a sua orientação, o que tende a intensificar as negociações e alianças entre os vários membros dos conselhos superiores da instituição.

Passados 40 anos do estudo feito em 1978 (2007), Sander propõe a construção do modelo multidimensional de administração da educação, construído mediante uma síntese teórica da experiência brasileira no campo da administração educacional, com base nos modelos de administração para a eficiência econômica, de administração para a eficácia pedagógica, de administração para a efetividade política e de administração para a relevância cultural. No entanto, aqui serão apresentados somente os correspondentes aos enfoques atualizados, ou seja, a partir da década de 1980.

O modelo de administração para a eficiência econômica corresponde ao enfoque organizacional, enquanto o modelo de administração para a eficácia pedagógica corresponde ao enfoque comportamental. Já o modelo de administração para a efetividade política foi atualizado conforme as tendências temporais. Em termos conceituais, deriva-se da administração do desenvolvimento, da ecologia administrativa, da teoria da contingência e do desenvolvimento institucional em conjunto com experiências na administração pública e na gestão da educação. Os protagonistas desses movimentos contemporâneos conceberam as organizações como sistemas abertos e adaptativos, nos quais a mediação administrativa enfatiza as variáveis do ambiente externo.

O conceito de efetividade supõe um compromisso real com o atendimento das demandas da política da comunidade, estando associado ao de responsabilidade social, o *accountability* (Sander, 2007, p.79). Para melhor entendimento, vale salientar o que Campos (1990) comenta sobre o termo

*accountability*. De forma abrangente, significa a ação de prestação de contas realizada pelos gestores da administração pública.

Dessa forma, Sander (2007) define efetividade “como critério de desempenho político da administração da educação”. A administração pautada pela efetividade está preocupada, fundamentalmente, com o atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade, acima das considerações internas de natureza instrumental e utilitária. Assim, os adeptos desse modelo incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida em que elas contribuem para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade.

O modelo de administração para relevância cultural tem origem nas teorias interacionistas preocupadas com os significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação. Os defensores desse movimento concebem a organização como sistema aberto e multicultural, em que a mediação administrativa enfatiza a relevância como critério predominante. Nesse contexto, relevância é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. Relevância dá primazia às considerações culturais da administração da educação e ao ideal de qualidade de vida humana coletiva como critério para a atuação política na escola e na sociedade (Sander, 2007).

Assim, na convicção de que aquilo que sabíamos ontem já não é suficiente hoje, pesquisadores, gestores e demais interessados pelo rumo da administração educacional vão continuar escrevendo, hoje e amanhã, a história do pensamento administrativo adotado na educação brasileira.

#### **1.4 Evolução da pós-graduação no Brasil**

Pode-se dizer que a pós-graduação no Brasil origina-se no modelo de cátedras das primeiras universidades criadas na década de 1930. A USP, em 1934,

incluiu professores estrangeiros de alta qualificação em seu corpo docente, desde o início de seu funcionamento propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro (Cunha, 2000, p.173).

Também a UDF e, posteriormente, a UnB impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa no Brasil, além de instituições como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Criado em 1947, o ITA era marcado pela inovação acadêmica e flexibilidade do currículo, dentre outras características. O instituto funcionava “como uma ilha de ensino superior moderno em um mar de escolas arcaicas” (Cunha, 2000, p.173). Tal evidência animou os planejadores do ensino, tanto aqueles que viam na modernização o caminho necessário para adquirir o desenvolvimento científico e tecnológico quanto os que pretendiam reforçá-lo no intuito de modernizar o País.

A SBPC, criada, em 1948, por um grupo de cientistas brasileiros e estrangeiros, objetivava a difusão da ciência com o apoio do Estado e da sociedade, a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades, a luta pela “verdadeira ciência” e a liberdade de pesquisa.

Fundado em 1951, o CNPq, instituição governamental, tem como função incrementar, amparar e coordenar a pesquisa científica nacional. Já a Capes, instalada no mesmo ano, tem por meta assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País. A partir de 1965, quando a pós-graduação no Brasil se institucionaliza, a entidade passou a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar essas atividades no País.

Na década de 1950, foram firmados vários acordos entre Estados Unidos e Brasil e entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras, de intercâmbio de estudantes, pesquisadores, professores e técnicos por meio de programas de mestrado, doutoramento e estágio, o que foi indispensável para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, foi no contexto da ditadura militar que as universidades brasileiras instituíram um novo segmento no sistema de ensino. Não se pode negar o impulso alcançado pelo ensino de pós-graduação após o golpe militar de 1964.

Nas décadas de 1960 e 1970, a sociedade brasileira estava vivendo sob a ditadura militar, que impunha uma política de desenvolvimento econômico atrelada à educação. Caracterizava esse período de mudanças econômicas e sociais a política de recuperação econômica e de retomada da expansão do ensino, acentuado pelo desenvolvimento industrial pós-guerra.

A situação motivou a tomada de medidas por parte do governo em relação às universidades, dentre elas, os vários contratos de cooperação conhecidos como acordos MEC/Usaid, já mencionados.

Para Cunha (2005), é passível de crítica a forma como aconteceram as transformações do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, direcionadas para uma concepção tecnicista, própria

do modelo norte-americano, que pretendia controlar os países subdesenvolvidos, como era o caso do Brasil.

Romanelli (2012) assevera que o objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica e tecnológica. Formava-se uma sociedade dependente, no caso o Brasil, e vinculava-se a uma outra sociedade, a norte-americana, supostamente organizada e desenvolvida, com a finalidade de estabelecer uma “parceria subordinada”. A autora analisa que a interferência da Usaid na educação do Brasil, sobretudo na área da pesquisa, foi bastante prejudicial, resultando em maiores benefícios para o país fornecedor do que para o país beneficiário; o Brasil, na compra de *know-how* norte-americano, fez um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do País, limitando a formação de cientistas e pesquisadores.

A introdução do capital internacional na economia, referendado pelos acordos MEC/Usaid, dá margem à criação de novas funções na hierarquia ocupacional das empresas que exigiam qualificação. Por outro lado, também, em consequência dos contratos de cooperação técnica, foram disponibilizadas 142 bolsas de estudo para professores brasileiros em universidades dos Estados Unidos, bem como cursos supervisionados por técnicos americanos para 864 bolsistas de todas as unidades da federação brasileira (Saviani, 2010).

A universidade, no modelo vigente, já não tinha condições de atender à demanda econômica por recursos humanos, que começava a surgir nas empresas. O desenvolvimento da pós-graduação, no que respeita à política educacional, baseava-se em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento e as necessidades dos setores produtivos.

Na avaliação de Ribeiro (1980), o crescimento da pós-graduação no Brasil aconteceu em três vertentes: desenvolvimento científico e tecnológico, continuidade da carreira docente e nova capacitação profissional. Ao lado dessas possibilidades, registre-se a dependência ao modelo europeu e, principalmente, ao norte-americano, próprio do contexto da implantação da pós-graduação no Brasil.

A continuidade da carreira docente, aprovada no Estatuto do Magistério Superior promulgado pela Lei 4.881-A de 1965, promoveu, segundo Cunha (2000), a “mudança mais importante” no percurso da qualificação e titulação dos candidatos à carreira docente, qual seja, a exigência da



titulação dos professores no início de carreira para sua permanência na universidade, tornando-se, depois, qualificação necessária para o ingresso e a promoção no plano de carreira (Brasil, 1965).

A exigência da especialização do professor, de um lado, facilitou a rápida implantação dos programas de pós-graduação; todavia, por outro, “criou problemas de difícil solução para as universidades, que ainda se ressentem de uma espécie de divisão estamental entre a pós-graduação e os departamentos, os quais tratam dos cursos de graduação, de extensão e assumem a maior parte da carga burocrática” (Cunha, 2000, p. 188). Lembra o autor que os professores engajados nos programas de pós-graduação raramente trabalhavam no ensino de graduação e na administração; suas atividades eram restritas à pesquisa e ao ensino nos cursos de mestrado e doutorado.

Além disso, a profissão docente foi institucionalizada em regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, e as instituições públicas ampliaram expressivamente o número de alunos matriculados. Propiciou, ainda, a abertura das agências de fomento para atender aos cursos de Ciências Humanas e Sociais, notadamente o CNPq e a Capes. Segundo Cunha (2000), a aliança tácita dos docentes pesquisadores (principalmente das áreas biomédica; tecnológica e das ciências exatas) com o governo militar e a tecnoburocracia assegurou recursos para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades. Fez também com que as agências de fomento ampliassem os recursos destinados à pós-graduação, construíssem novos prédios e equipassem laboratórios.

Cunha (2000) afirma que sem essa aliança dificilmente a pós-graduação no Brasil teria sido implantada de forma rápida e na amplitude em que ocorreu. Outras medidas foram fundamentais para o sucesso da implantação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*:

- i. concessão de facilidades administrativas e financeiras desconhecidas de qualquer outra instância universitária;
- ii. repasse de recursos para os programas feito diretamente pelas agências de fomento, às quais deveriam ser prestadas contas, em geral bastante simplificadas;
- iii. permissão para o recebimento de professores visitantes sem o aval dos departamentos;
- iv. liberdade no emprego de recursos, inclusive para contratação de funcionários;

Ainda em 1965, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 977/65, que regulamentou os cursos de pós-graduação no Brasil, previstos no artigo 69 da LDB/61, com a finalidade de formar professores competentes para atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; estimular o

desenvolvimento da pesquisa, por meio da formação adequada de pesquisadores; assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades de desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil,1965).

É importante lembrar que, na década de 1960, o Brasil já contava com 38 cursos de pós-graduação, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado (Velloso, 2002). No entanto, não havia definição de sua estrutura, nem dos fins e objetivos da pós-graduação. Foi esse um dos motivos que levou o Ministério da Educação e Cultura a regulamentar os cursos de pós-graduação referidos no artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, considerando a imprecisão da natureza dos cursos e interpretações discordantes.

O Parecer n° 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, define a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação, bem como suas características fundamentais. Em linhas gerais, o instrumento legal institucionaliza a pós-graduação no modelo norte-americano; estrutura os cursos na modalidade *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), constituídos em níveis autônomos, sem relação de pré-requisito entre eles; propõe que a pós-graduação seja prerrogativa das universidades e que, apenas em condições excepcionais, venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do CFE; determina, ainda, o controle dos cursos por meio do reconhecimento, (*acreditation*), a flexibilidade do currículo e a definição da área de concentração.

Conforme o referido Parecer, a pós-graduação *stricto sensu* é de natureza acadêmica e de pesquisa. Embora atue em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, pois visa desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduz à obtenção de grau acadêmico. A primeira parte dos cursos seria destinada às aulas e a segunda, à confecção do trabalho científico de conclusão, dissertação ou tese. Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia a área de concentração e as matérias em áreas conexas. Já os cursos na modalidade *lato sensu* têm objetivo técnico-profissional específico, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento de determinada área profissional ou científica, ou seja, voltados para o domínio científico e técnico de uma área profissional ou do saber.

A reforma universitária de 1968, mediante a Lei n° 5.540/68, instituiu um novo segmento no sistema de ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras. O artigo 17 determinou

que a universidade, através de suas unidades, promovesse cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

No entanto, embora inovadoras, essas mudanças não explicam o sucesso da pós-graduação no Brasil, no auge de um regime autoritário. Dessa forma, outras medidas foram necessárias para atingir os objetivos traçados pela Lei nº 4.024/61, LDB, a fim de concretizar as ações objetivas para instauração e expansão da pós-graduação, de forma a atender às diferentes demandas regionais (Brasil, 1961).

Nesse contexto, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), instituído na década de 1950, somente com a missão de qualificar os professores das universidades, teve, por volta de 1970, essa missão ampliada e otimizada, quando o sistema passou a contribuir para a formação de novos pesquisadores e para a ampliação do sistema de pesquisa e inovação, tendo por modelo a universidade americana e como arcabouço jurídico a reforma universitária de 1968.

O SNPG passou a investir na formação de mestres e doutores em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do País. Durante o processo de expansão, foram elaborados planos estratégicos devidamente discutidos com a comunidade científica nacional. Com base na discussão, foi sentida a necessidade de modificar procedimentos, adequar a estrutura e traçar novas metas a fim de atender às demandas da academia e da sociedade. Dentre as mudanças, citam-se os critérios de avaliação que incidem sobre a qualidade dos programas, decorrentes da incorporação de um rigoroso sistema de avaliação feita pelos pares; a busca de novas formas de financiamento; as formas de acesso aos programas de bolsas de estudos e a criação de mestrados profissionais e dos mestrados e doutorados interinstitucionais.

Segundo Trindade (2002), com a implantação do SNPG, na década de 1970, as universidades públicas se modernizaram. E, em duas décadas, o número de cursos de mestrado e doutorado evoluiu de 300 para mais de 2000, estimulados por um amplo sistema de bolsas de estudo, no País e no exterior, perfazendo um total de 45 mil bolsas por ano. As agências de pesquisa e pós-graduação garantiram a manutenção e a expansão do sistema federal do ensino público, o que tornou a universidade brasileira a mais qualificada da América Latina.

O processo de expansão da pós-graduação foi efetivado, não obstante a regulação ter sido permeada por um Estado burocrático e autoritário, peculiaridade de uma conjuntura ditatorial. Com essa constatação, a “expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-

graduação como um subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional” (Brasil, 2004, p.12).

Nesse contexto, os sucessivos governos foram estabelecendo medidas para procurar garantir o crescimento sistemático da pós-graduação, integrado às políticas de desenvolvimento social e econômico. Foram elaborados os Planos Nacional de Pós-Graduação (PNPG), articulados com as orientações do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), e o Plano Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

O primeiro PNGP foi formulado em 1974. Até chegar ao sexto PNPG, várias mudanças aconteceram em decorrência do processo de sistematização e aprimoramento das diretrizes de pós-graduação, a exemplo do modelo atual de avaliação, tema esse que será tratado no capítulo IV – Avaliação da pós-graduação.

A título de informação, apresenta-se, no quadro 3 a seguir, uma síntese dos seis planos protagonistas da história da pós-graduação brasileira.

**Quadro 3** – Síntese dos planos nacionais de pós-graduação

PNPG	Período	Propostas
I	1975 a 1979	Preocupação com a capacitação de docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal
II	1982 a 1985	Preocupação com o desempenho e a qualidade – institucionalização do processo de avaliação existente desde 1976
III	1986 a 1989	Integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando ao desenvolvimento nacional
IV	*	Ênfase à expansão do sistema, à diversificação do modelo de pós-graduação, à introdução de mudanças no processo de avaliação e à inserção internacional do SNPG
V	2005 a 2010	Combate às assimetrias regionais e formulação e implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.
VI	2011 a 2020	Prioridade para o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema, a primazia pela qualidade, a quebra da endogenia, a atenção à redução das assimetrias regionais e a multi-interdisciplinaridade como principais características da pós-graduação e importantes temas de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa/2017 \*oficialmente não foi promulgado, mas seguiu as diretrizes da Capes

Atualmente, o SNPG funciona com a seguinte constituição: i) mestrado acadêmico, com duração média de 24 meses, tendo como pré-requisito o curso de graduação; ii) mestrado profissional, também com duração de 24 meses, voltado para a formação de recursos humanos inseridos no mercado de trabalho; iii) doutorado, com duração média de 48 meses, tendo como pré-requisito a conclusão do mestrado (Capes, 2015).

Todos os cursos são vinculados a um programa de pós-graduação, que pode conter um doutorado, um mestrado acadêmico e um mestrado profissional ou simplesmente um mestrado acadêmico ou profissional. Os cursos de pós-graduação são distribuídos entre nove áreas de conhecimento: ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, engenharias, linguística, letras e artes e multidisciplinar (Brasil, 2015).

A Capes organizou o primeiro processo de avaliação dos cursos e programas de pós-graduação, iniciado em 1976. Ao longo dos anos, várias mudanças ocorreram, e o processo foi sendo aprimorado em busca de sistematização e transparência. O capítulo III – Avaliação da pós-graduação, explicita a evolução do processo de avaliação da pós-graduação, desde 1976 até o modelo atual da Capes.

A seguir, apresenta-se o panorama da pós-graduação no Brasil conforme os resultados da primeira avaliação quadrienal da Capes. Em 2013, o sistema brasileiro de pós-graduação ofertava 3.337 programas de pós-graduação *stricto sensu* e, em 2017, evoluiu para 4.175 programas de pós-graduação. Portanto, em 4 anos, houve um avanço em relação a 2013, em torno de 25%. Segundo o portal da Capes, a evolução se deu tanto em número de vagas quanto em indicadores de qualidade. O presidente da Capes, Abílio Baeta Neves, declara que “o resultado [da avaliação quadrienal] mostra que o sistema vem crescendo e ganhando qualidade. Nosso modelo se mostra capaz de perceber o avanço da pós-graduação e também de apontar necessidades de correção para instituições e programas” (Capes, 2017).

O quadro 4 mostra a evolução do número de cursos de doutorado, mestrado acadêmico e profissional a partir de 2007 até os números apresentados na avaliação de 2017.

**Quadro 4** – Evolução do número de cursos de pós-graduação no Brasil – 2007 a 2017

Modalidade	2007	2013	2017
Doutorado	1.177	1.792	2.002
Mestrado acadêmico	2.061	2.893	3.398
Mestrado profissional	156	397	703

Fonte: Capes/2017

De 2007 a 2017, o número de cursos de doutorado teve um aumento em torno de 70%. No mesmo período, o número de mestrado acadêmico cresceu 65% e o número de cursos de mestrado

profissional, em 10 anos, subiu de 156 para 703 em 2017, ou seja, teve um aumento de 350%.

De acordo com a Capes, a qualidade do programa de pós-graduação *stricto sensu* é indicada pela nota recebida na avaliação, que pode variar de 1 a 7. As notas 6 e 7 são para programas considerados de qualidade internacional. No outro extremo, os programas que recebem notas 1 e 2 são descredenciados, por não atenderem ao referencial de qualidade estabelecido pela Capes. O resultado da avaliação demonstra a posição do programa no contexto dos demais programas avaliados em todas as regiões do País, distribuídos pelas diferentes áreas do saber. Realidade esta comprovada nos resultados da última avaliação divulgada em 2017, como se pode ver, a seguir, nas análises, depoimentos e críticas de acadêmicos envolvidos com o processo de avaliação.

O processo de avaliação quadrienal da Capes, ocorrido entre 2013 e 2016, teve como objetivo atestar a qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do País, além de acompanhar a qualificação desses programas. Essa avaliação contou com a participação de 1.550 membros da comunidade científica, entre consultores, professores e pesquisadores, pertencentes às diferentes instituições e áreas de conhecimento de todas as regiões do Brasil. Procurou-se enquadrar o relato do balanço da avaliação quadrienal analisado por diferentes olhares mediante algumas das prioridades do PNPQ (2011-2020), explicitadas no quadro 3, entre elas, o aperfeiçoamento da avaliação, a primazia pela qualidade e a atenção à redução das assimetrias regionais. Além dessas prioridades, incluíram-se as principais críticas feitas pela comunidade acadêmica ao sistema de avaliação da Capes.

Com relação à primazia da qualidade, a diretora de avaliação da Capes, Rita Barata, destaca que, entre os pontos que merecem atenção nos resultados da avaliação quadrienal de 2017, “está o crescimento do total de programas de excelência”. Na atual avaliação, o número de programas com indicação de padrão internacional de desempenho, ou seja, avaliados com notas 6 e 7, subiu de 412, em 2013, para 482, em 2017. O crescimento representa 11,5% do total dos programas.

Por outro lado, 98 programas, ou seja, 2,4% dos programas avaliados receberam notas 1 ou 2, o que significa que estes cursos foram descredenciados, “por se entender que não há neles condições mínimas que garantam uma boa formação,” afirma a diretora de avaliação da Capes.

Com relação à redução das assimetrias regionais, conforme os resultados da avaliação quadrienal (2017) realizada em todos os estados brasileiros, das cinco regiões do País (Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste), no estado do Amapá, localizado na região Norte, apenas 4 programas foram avaliados; em contrapartida, no estado de São Paulo, localizado na região Sudeste,

foram avaliados 894 programas. Chama a atenção o fato de que, nas regiões Sul e Sudeste, especificamente em 6 estados, há notável concentração de cursos com notas 6 e 7, como se pode ver no quadro 5.

**Quadro 5** – Número de cursos com notas 6 e 7 por região

Região	Estado	Nº de programas	Nota 6/7
Sudeste	São Paulo	894	171
	Rio de Janeiro	478	78
	Minas Gerais	426	56
	Espírito Santo	74	0
Sul	Rio Grande do Sul	396	61
	Paraná	326	20
	Santa Catarina	167	20
Centro-Oeste	Mato Grosso	57	0
	Mato Grosso do Sul	68	1
	Goiás	102	2
	Distrito Federal	113	17
Nordeste	Ceará	122	12
	Maranhão	45	1
	Piauí	40	0
	Bahia	178	6
	Sergipe	50	0
	Alagoas	39	0
	Pernambuco	160	11
	Paraíba	109	3
	Rio Grande do Norte	104	4
Norte	Roraima	14	0
	Amazonas	58	1
	Acre	10	0
	Amapá	4	0
	Pará	107	4
	Tocantins	22	0
	Rondônia	12	0

Fonte: Dados da pesquisa/2018

Um outro aspecto que caracteriza a disparidade entre os 26 estados distribuídos nas 5 regiões do País, conforme mostra o quadro 5, é que em 10 estados não há programas de excelência, isto é, avaliados com as duas notas máximas (6 e 7). A maioria dos referidos programas são de universidades localizadas nas regiões Norte: Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins; Nordeste: Piauí, Alagoas e Sergipe; Centro-Oeste: o estado do Mato Grosso. Nesse rol, encontra-se o estado do Espírito Santo, o único da região Sudeste que não tem nenhum programa de pós-graduação com notas 6 ou 7. Enquanto, na região Sul, todos os estados possuem programas no nível de excelência.

Com relação às disparidades regionais tão evidentes no Brasil, diante dos diferentes contextos regionais, econômicos e ambientais, afirma a diretora de avaliação, Rita Barata: “é possível observar uma desconcentração dos cursos, que se mostram mais espalhados pelo país. Há dez anos, apenas 12 estados contavam com programas excelentes; hoje, são 16” em todos os seus estados”(Brasil, 2017).

A título de exemplo, destaca-se a Universidade Federal do Tocantins (UFT), situada na região Norte, pois, dos seus 22 programas avaliados, 7 receberam nota 4, e os 15 restantes foram avaliados com nota 3. Sobre isso, afirma o reitor da universidade: “Pedimos maior sensibilidade da comissão de avaliação em relação a nossa realidade local e ampliação do olhar da Capes às universidades da região Norte” (UFT/2017). Ao contrário do que acontece nas regiões Sul e Sudeste, que se destacam, São Paulo com 171 cursos com nota 6/7, seguido de Rio de Janeiro com 78, Rio grande do Sul com 61, Minas Gerais 56, Paraná e Santa Catarina com 20, conforme mostra o quadro 5, comprovando, assim, as evidências das diferenças regionais.

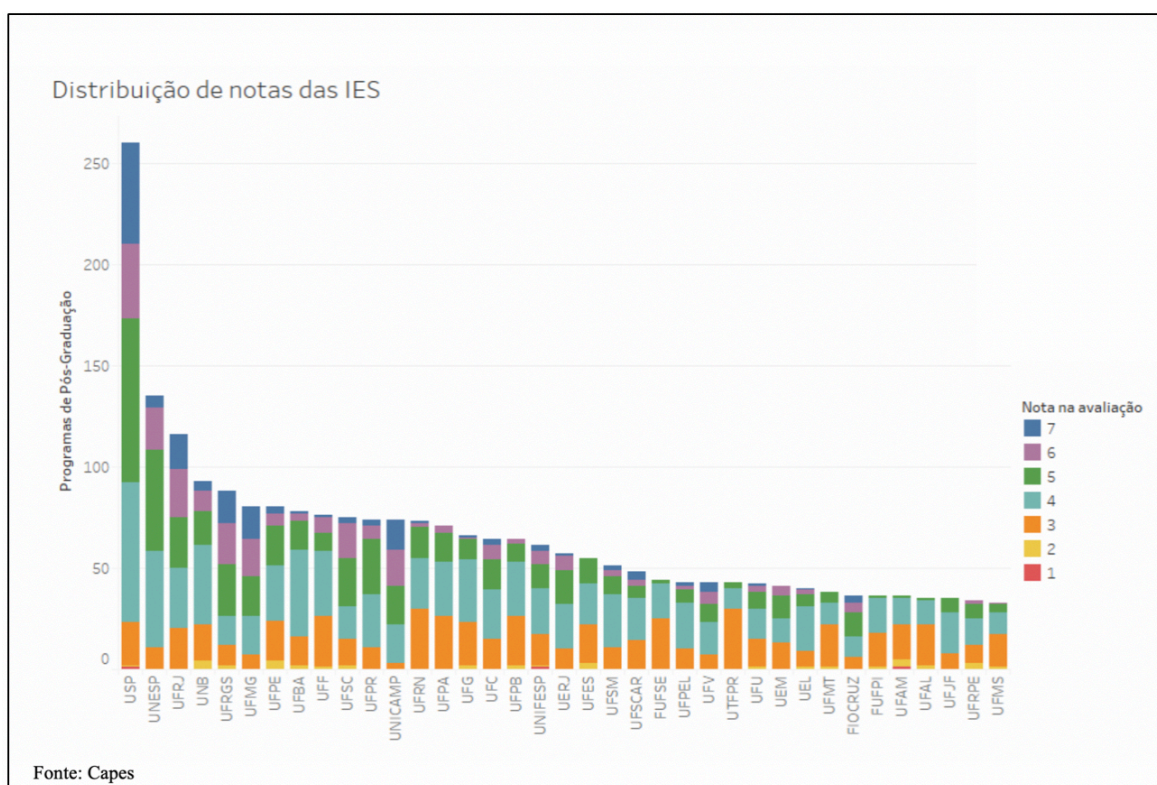
Sobre isso, há de se considerar a análise de Spagnolo e Calhau (2002, p.11). Os autores questionam a padronização do modelo Capes diante da “heterogeneidade das instituições em relação a recursos e ambiente econômico regional”. Na mesma lógica, Sguissardi (2006, p.70) critica a padronização do modelo de avaliação da Capes, comentando que a padronização do modelo Capes é “questionável diante da heterogeneidade das áreas do saber”.

Em números gerais, o resultado da avaliação quadrienal, segundo o portal da Capes (2017), informa que, dos 4.175 programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados, 67% permaneceram com a nota obtida na avaliação de 2013; 22% progrediram e 11% regrediram.

O gráfico 1 mostra o *ranking* de notas das 37 instituições de ensino superior do País, com maior número de programas de pós-graduação.



Gráfico 1 – Distribuição de notas das IES



No *ranking* de notas resultantes da avaliação quadrienal da Capes em 2017, a USP, com 265 programas avaliados, teve 83 programas com notas 6 e 7, sendo 49 com nota 7, e 34 com nota 6. Além disso, 84 programas receberam nota 5, ou seja, do total de programas da USP avaliados, 63% atingiram o nível de excelência. No Brasil, a USP responde por 18% dos programas avaliados com notas 6 e 7, seguida da UFRJ, com 39 programas; da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 36, e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com 32. A Unicamp teve 70% dos cursos avaliados com notas de 5 a 7. O número de programas com nota 7 caiu de 16 para 14. Já a Unesp comemorou o crescimento dos programas: com nota 7 – eram três e agora são seis – e os com nota 6 subiram de 15 para 21. O desempenho da Universidade Federal do Paraná chamou atenção: tinha 11 programas com notas 6 e 7, em 2013 e, na avaliação quadrienal, progrediu para 20 cursos (Capes, 2017).

A IFES Alfa comemorou o resultado da avaliação em 2017. O pró-reitor de pesquisa e pós-graduação declara:

o ano se encerra entrando para a história da IFES Alfa pelo excelente desempenho dos programas de pós-graduação: de uma forma inédita, passamos a ter três deles com a nota máxima, 7, e mais seis programas com nota 6. Em todos os outros níveis, registramos avanços

e nenhum programa diminuiu de nota (portal da IFES Alfa/2017).

O primeiro processo de avaliação quadrienal desencadeou, por parte de algumas universidades, críticas e frustrações, notadamente de universidades de reconhecido desempenho acadêmico. Rita Barata, diretora de avaliação da Capes, no evento “Análise da Avaliação Capes na USP”, faz uma autocrítica e cita como principais impasses do atual processo de avaliação: a magnitude do SNPG, a diversidade de situações, contextos, finalidades das modalidades e tradições da produção científica. A diretora da Capes explica que, “desde 2013, quando foi feita a última avaliação, já havia a percepção, pela Diretoria de Avaliação, de que o processo estava esgotado e precisávamos mudar. É necessário reordenar todo o processo e pensar em um novo enfoque de avaliação”. Por essa razão, concorda que os critérios de avaliação precisam evoluir. Para a diretora de avaliação da Capes,

a principal mudança que deve ser feita é diminuir a ênfase na normatização e aumentar a ênfase na avaliação da qualidade. É preciso promover os artigos que tenham relevância, valorizar a autoavaliação, a flexibilidade da Pós-Graduação, a possibilidade de criar, a possibilidade de usar formas diferentes de organização. A avaliação tem que ser capaz de captar a real qualidade dos programas (Jornal da USP/2017).

Um dos aspectos da avaliação quadrienal que gera polêmica tem a ver com os pesos, que podem ser modificados por decisão do coordenador de área. Como exemplo tem-se o tempo de permanência do aluno no mestrado ou doutorado. Dependendo da coordenação de área, o programa perde ponto, enquanto outros têm mais tolerância.

Acerca dessa questão, Rita Barata explica que os critérios não são estáticos. “As notas são definidas com base em critérios conhecidos, mas os pesos atribuídos a eles podem ser modificados por decisão dos coordenadores de área no final da avaliação, a fim de refletir a situação do conjunto de programas (Brasil, 2017).

O pró-reitor de pós-graduação da Unesp, que foi coordenador de geografia da Capes entre 2008 e 2014, resclarece que “é justo que a Capes utilize esses prazos como referência para duração de bolsas, mas não entendo por que penalizar um programa por algum atraso, já que isso não tem impacto em sua qualidade”. Neste contexto, considera que a avaliação foi assumindo uma perspectiva muito tecnicista. Explica o pró-reitor, referindo-se a programas consolidados de universidades tradicionais (FAPESP/2017), que

existe uma receita a ser seguida que pode elevar a nota do programa ao longo do tempo por seus aspectos mais quantitativos. Mas há casos de programas de excelência que se recusaram a seguir essa receita, porque seus membros têm uma tradição mais humanista, e sofrem com isso (pró-reitor de pós-graduação UNESP/ FAPESP/2017)

A USP, a primeira universidade no *ranking* de programas de excelência, também enfrentou problemas na avaliação. O pró-reitor de pós-graduação questiona o critério de avaliação dos programas de pós-graduação, no que tange à produção acadêmica e afirma que “é importante saber não apenas o quanto foi produzido, mas também qual é o impacto do conhecimento gerado tanto na ciência brasileira quanto na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento do país”. Sugere o pró-reitor que “o produto final de um programa de pós-graduação não é a dissertação ou a tese, mas o aluno formado. Hoje, há vários aspectos sobre o aluno que não são mensurados. Nem mesmo a qualidade da tese é avaliada” (FAPESP/2017).

A avaliação da Capes confere ao programa o selo de qualidade, “programa de mestrado e doutorado recomendado pela Capes”. O resultado dessa avaliação repercute na comunidade acadêmica, por ser utilizado como parâmetro de importância dos programas e dos grupos de pesquisa. Além do que, norteia a distribuição de bolsas e de verbas. Os programas com notas 6 e 7 são os que mais se beneficiam. Por esta razão, o resultado causa conflitos, quando as coordenações não ficam satisfeitas com os resultados.

Considerando que subjacente a qualquer modelo de avaliação está uma concepção de organização, no próximo capítulo, são abordadas as diversas concepções de organização, notadamente as da universidade como organização educativa burocrática, política e ambígua.



---

## Capítulo II – Modelos de análisis organizacional

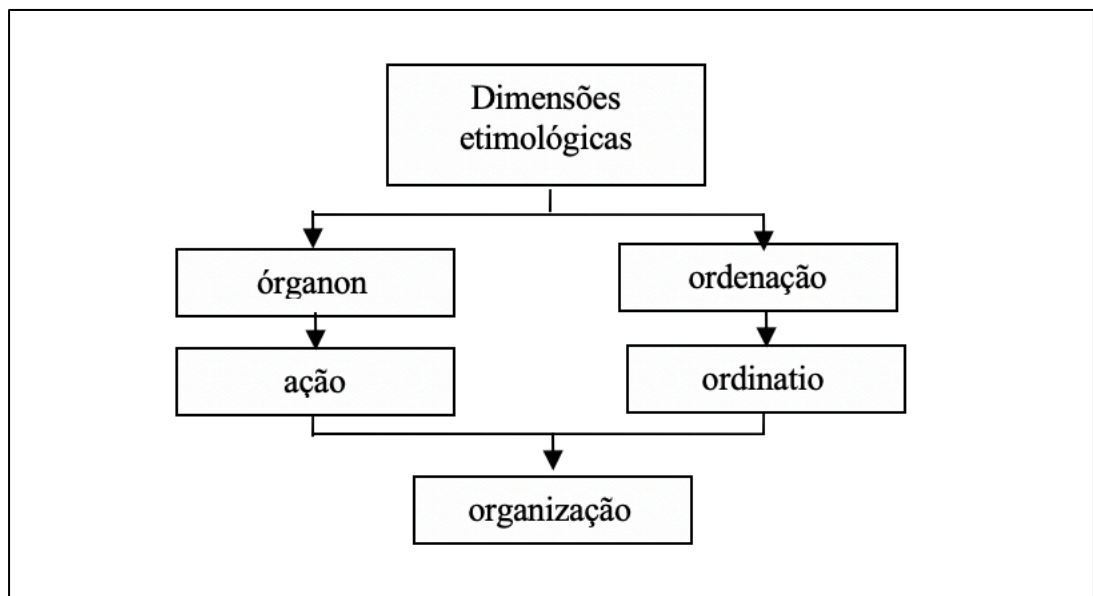
---



O capítulo dois descreve as diferentes especificidades do conceito de organização em sentido amplo; em seguida, aborda os estudos organizacionais, com destaque para os paradigmas e teorias organizacionais. Na sequência, trata da universidade como organização educativa, apresenta os modelos de análise organizacional (burocrático, político e anárquico) e, ainda, os modelos de análise em organizações educacionais construídos com base numa síntese dos modelos já existentes.

## 2.1 Organização: aspectos conceituais

A definição de *organização* assume conotações diversas. Em um campo de investigação multifacetado, pode significar reunião de pessoas com interesses comuns, a forma como o indivíduo se organiza, conjunto de normas e funções, entidade para realização de ações de interesse social, político e econômico. Segundo Andújar (2001), o vocábulo origina-se do grego *órganon*, juntamente com o vocábulo latino *ordinatio* (ver Figura 2). *Órganon* refere-se a ação, trabalho, disposição e ordem, e *ordinatio* significa “disposição ordenada dos diversos elementos de um todo, com o objetivo de conseguir maior eficiência no funcionamento do conjunto” (Andújar, 2001, p.40).



**Figura 2** - Etimologia do vocábulo organização

Fonte: Andújar (2001)

Para uma compreensão do conceito de *organização*, priorizaram-se aqui as propostas de Etzioni (1973, 1974), Barnard (1979), Blau e Scott (1979), Thompson (1979), Crozier (1983), Crozier e Friedberg (1977), Friedberg (1995) e Morgan (1996). Segundo Etzioni (1973, p.9), organizações são “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a

firm de atingir objetivos específicos”. Esse entendimento concebe como organização as corporações (instituição ou empresa), as escolas, as universidades, os hospitais e os presídios. No entanto, exclui da definição tribos, grupos étnicos, grupos de amizade e família por considerá-los de natureza espontânea. Portanto, não apresentam o caráter formal de organizações propositadamente criadas para dar concretude a projetos preestabelecidos.

Ao analisar as organizações, Etzioni (1973) afirma caracterizarem-se por divisão de trabalho, poder e responsabilidade de comunicação. Todavia, essas características não são casuais, mas deliberadamente construídas e reconstruídas, tendo em vista a concreção de objetivos predefinidos. Outras peculiaridades da organização são a presença de um ou mais centros de poder e a substituição de membros. Os centros de poder controlam os esforços planejados e os dirigem para seus objetivos; eles devem reexaminar, continuamente, o desempenho da organização e, quando necessário, reorganizar a estrutura para melhorar a eficiência, ou seja, utilizar corretamente os recursos. A substituição dos membros se dá quando eles apresentam desempenho insatisfatório para a realização de suas tarefas.

Para Etzioni (1973), as organizações exigem de seus membros diferentes atuações para atender a variadas necessidades. “Assim como os seres humanos têm necessidades diferentes, também as organizações exigem coisas diferentes para uma atuação adequada. O conhecimento dessas necessidades orientará o pesquisador que constrói um modelo de sistema para o estudo de uma organização específica” (Etzioni, 1973, p. 3).

Thompson (2004, p.61) considera as organizações “sistemas abertos, portanto indeterminados, que lidam com incertezas, mas, ao mesmo tempo, sujeitos a critérios de racionalidade e, por isso, dependentes de determinação e certeza”. Assim, ao tratar das organizações, o autor leva em conta serem compostas por várias partes, que podem ser conectadas de maneiras fundamentalmente diferentes. Dessa forma, a interdependência interna pode diferir de uma organização para outra e também dentro de uma mesma organização. O desafio inerente aos gestores organizacionais é manter a eficácia do alinhamento entre a estrutura organizacional, a tecnologia e o ambiente, provendo a necessária coordenação dentro da organização, como também os ajustamentos demandados pelas circunstâncias externas. Nesse contexto, entende-se eficácia como o atingimento dos objetivos.

Barnard (1979, p.94) define organização como “um sistema de atividades ou forças (cooperativas), de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas”. O autor ressalta que a



organização passa a existir quando há pessoas aptas a se comunicarem entre si, com a intenção de contribuírem para a realização de um propósito comum. Todavia, observa que as organizações empregam pessoas que possuem objetivos diversos e interesses próprios, que podem não se coadunar com os das organizações. Dessa forma, reconhece a autonomia do indivíduo, que detém poder de escolha e vontade própria, porém não pode realizar seus objetivos sozinho, tornando-se indispensável a disposição das pessoas para participar do sistema cooperativo.

Blau e Scott (1979, p. 17), na tentativa de esclarecer o conceito de organização, destacam a diferença entre organização social e organização formal. Os autores afirmam que, “contrastando com a organização social, que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente, para um certo fim”. Caso a conquista desse fim requeira um esforço coletivo, surge uma organização responsável pela coordenação das atividades de muitas pessoas, fornecendo incentivo para que outras pessoas se juntem para o alcance do mesmo objetivo. Assim, estabelecem-se organizações formais com o propósito explícito de conseguir certas finalidades.

As finalidades a serem atingidas, as regras a que os membros da organização devem obedecer e a estrutura de posição que define as relações entre eles (esquema organizacional) não surgiram espontaneamente durante o curso da interação social, mas foram designadas conscientemente, a priori, para anteciper e guiar a interação e as atividades (Blau & Scott, 1979, p. 17).

Portanto, a diferença entre organização formal e social está na intencionalidade e no atingimento dos objetivos. Blau e Scott (1979) deixam claro que a intencionalidade regula a constituição da organização formal em oposição à espontaneidade da interação dos indivíduos que presidem a organização social.

Crozier (2004) assevera que a organização é um sistema de jogos estruturados. As regras e estruturas organizacionais operam de modo indireto e não determinam o comportamento dos atores sociais, estabelecem limites; todavia induzem jogos de poder e comportamentos. Entende-se que os atores sociais agem de forma política, isto é, colaboram em troca de melhores condições para atender a objetivos e interesses pessoais. No entanto, o jogo político é negociado com base na análise de opções oferecidas pelo sistema organizacional. Assim, os atores sociais podem escolher a alternativa que melhor lhes convém e ainda cumprir, minimamente, os objetivos da organização.

Crozier e Friedberg (1977) analisam as organizações como fenômeno sociológico de construção da ação coletiva que visa oferecer soluções específicas para a concretização do objetivo do grupo social. Os autores destacam as relações de poder e de interdependência dos atores da

organização, considerando, fundamentalmente, o comportamento estratégico dos atores organizacionais.

Numa organização o homem não pode apenas ser considerado *como uma mão*, como supunha implicitamente o sistema tayloriano de organização, nem apenas como uma *mão e um coração*, como reclamavam os advogados do movimento das relações humanas. Sublinha-se que, para além disso, o homem é também uma *cabeça, quer dizer, uma liberdade*, ou em termos mais concretos, um agente autónomo que tem a capacidade de cálculo e manipulação e que se adapta e inventa, em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros (Crozier & Friedberg, 1977, p.38, grifos dos autores).

Dessa forma, compreende-se que o ator social, o homem, é um agente com determinada margem de liberdade que faz uso de sua autonomia de forma estratégica, adapta-se às condições e tem capacidade de explorar as oportunidades induzidas pelos jogos organizacionais.

Na percepção de Friedberg (1995), a análise das organizações não se esgota na tradicional diferença entre estrutura formal e informal. Para o autor, a estrutura formal corresponde à parte oficial e codificada da organização; depende do campo de força que modela; não dispõe de nenhuma racionalidade superior às condutas e práticas que procura canalizar e regular; não é a simples expressão de uma lógica da eficácia. No entanto, como instrumento que governa e regula as organizações, é o produto de uma negociação que se cristaliza e se codifica por meio de uma relação de força e de compromisso entre seus membros. Já a estrutura informal remete à modelação das práticas, interações e relações não previstas oficialmente, ou clandestinas e ocultas. Seria, portanto, configurar algo que se pode chamar de realidade paralela, em oposição à estrutura formal explicitada. De acordo com o autor, para compreender uma organização, é necessário romper com a “fachada” ou com a ficção da estrutura formal, com vistas a apreender a estrutura informal em toda a sua riqueza e complexidade.

Por mais importantes que sejam a estrutura e as regras formais de uma organização, nunca constituem mais que uma descrição muito aproximativa do seu funcionamento verdadeiro. O trabalho real afasta-se do trabalho prescrito. As linhas hierárquicas são curto-circuitadas e contornadas. Os processos de decisão só muito parcialmente seguem os esquemas teóricos. E as fileiras reais de resolução dos problemas tomam configurações inesperadas e surpreendentes que não respeitam nem os limites formais de uma organização, nem a repartição das prerrogativas operadas pelo organograma e pelos manuais do bom *management* (Friedberg, 1995, p.148).

Entende-se, assim, que, nas organizações formais, as estruturas e regras são importantes, mas podem não corresponder ao que acontece no plano da ação. As regras burocráticas dizem respeito a soluções criadas por atores sociais que buscam instituir a cooperação para atingir objetivos de interesse do grupo social.

Diante dessa diversidade conceitual, Morgan (1996) afirma que as organizações são fenômenos complexos e paradoxais. Por isso, podem ser compreendidas de maneiras diferentes, pois muitas dessas conceituações assumidas como certas, na verdade, são metáforas, mesmo que não sejam reconhecidas como tais. Os aspectos operacionais da organização, juntamente com seus mecanismos de coordenação, parâmetros de *design* e fatores situacionais, definem sua configuração.

Não obstante os inúmeros conceitos de organização, há pontos significativos de convergência entre eles; são diferentes abordagens que destacam o fato de serem constituídas por pessoas com o desejo de satisfazerem seus objetivos e exigirem condutas específicas sob o impacto da tecnologia e no relacionamento com os ambientes internos e externos e suas peculiaridades.

Com a evolução das organizações, surge a necessidade de se desenvolverem novas estruturas organizacionais, novas tecnologias e novos processos de administração, além da incorporação de novas habilidades executivas. Nesse contexto, explicita-se, no próximo tópico, a evolução dos estudos organizacionais em um terreno de contestação, tendo em vista a disputa pelo reconhecimento de diferentes enfoques e filosofias.

## **2.2 Estudos organizacionais**

No decorrer do século XX, mudanças históricas acarretaram, também, mudanças organizacionais. Vários ícones do pensamento administrativo despontaram, contribuindo para o desenvolvimento da administração e das organizações. Durante esse período, o pensamento administrativo evoluiu à luz das abordagens de diversas correntes filosóficas.

Contudo, de acordo com Clegg e Hardy (1999), foi somente a partir da década de 1980 que a teoria e a prática organizacionais mudaram de forma significativa, em decorrência dos vários acontecimentos históricos que provocaram transformações de caráter cultural, social, religioso, econômico e político, causando impacto nos indivíduos, nos grupos e nas organizações.

Nesse contexto, e apenas como exemplo, as organizações evoluíram desde a comunicação escrita e oral, a utilização do telefone, o uso dos microcomputadores até a organização virtual, em rede, global, com novas tecnologias e *designs*, fato que produziu diversas abordagens conceituais e operacionais, por conseguinte, modelos inovadores de organização em face das emergentes concepções de gestão (Clegg & Hardy, 1999).

Em síntese, conforme Clegg e Hardy (1999), mudanças históricas acarretaram mudanças organizacionais, produzindo novas abordagens, modelos e formas de pensar as organizações.

Evidencia-se a transformação da teoria e da prática organizacional. O pesquisador renovou-se, indicando a quebra dos paradigmas dominantes, alicerçados na metodologia quantitativa, e desafiando a perpetuação de um poder intelectual, marcado por concepções positivistas e funcionalistas.

Em razão disso, surgiram diferentes abordagens alternativas. De uma área consensual e coerente que priorizava tradições ortodoxas quantitativas da pesquisa, os estudos organizacionais se voltaram para novas conversações: mais diversidade, mais discordância, mas também um número maior de pontos de interseção, além do ensejo para o diálogo, o debate e a disputa (Clegg & Hardy, 1999). O resultado das mudanças ocorridas no campo dos estudos organizacionais foi a diversidade, a fragmentação e a flexibilidade tanto na teoria como na prática.

A partir daí, diferentes abordagens teóricas têm evoluído sob o arcabouço dual do funcionalismo e da ciência normal, impulsionando o estudo das organizações. As novas abordagens foram então denominadas “contraciência”, uma vez que visam criticar e substituir os métodos e modelos da ciência normal, ou seja, do chamado enfoque científico rigidamente alicerçado nos parâmetros da metodologia quantitativa. Em decorrência dessa evolução, os estudos têm oscilado da ciência normal para a contraciência, do *mainstream* para o desconstrucionismo, da modernidade para a pós-modernidade (Clegg & Hardy, 1999).

Essa visão demonstra que não existe uma única verdade, mas várias verdades, porque as pessoas vão construindo seus comportamentos para atingir determinada demanda. O debate em torno dessas questões ganhou ímpeto com a publicação do livro *Sociological paradigms and organizational analysis*, de Burrell e Morgan (1979), que classificam a pesquisa sobre as organizações em quatro dimensões estanques, denominadas paradigmas, a saber: funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical. Esses paradigmas constituem formas de discutir a teoria social em geral e a teoria das organizações em particular. Os paradigmas funcionalista e interpretativo passaram a nortear os estudos organizacionais por volta da década de 1970.

O paradigma funcionalista, segundo Burrell e Morgan (1979), pressupõe que a sociedade tem existência concreta e real e um caráter sistêmico orientado para produzir um estado de coisas ordenado e regulado. Assim, caracteriza-se pela objetividade do olhar do cientista, pela ordem social, pelo consenso, preocupa-se em explicar o *status quo* e visa a uma análise criteriosa do método científico. O conceito-chave desse paradigma se apoia no postulado de que

o método da pesquisa segue o modelo científico normal, em que a realidade organizacional é representada por meio de um projeto de pesquisa formal; os dados quantitativos facilitam a validação, a confiabilidade e a aplicabilidade; uma acumulação consistente e construção do conhecimento empiricamente gerado derivam de um número limitado de suposições teóricas (Clegg & Hardy, 1999, p.28).

Já o paradigma interpretativo, estabelecido por Burrell e Morgan (1979) para o campo organizacional, procura explicar o que acontece no mundo social. Para isso, baseia-se na perspectiva social da regulação; no entanto, a concepção de análise da sociedade não existe em sentido concreto, sendo produto da experiência subjetiva dos indivíduos, pois as pessoas constroem suas próprias realidades organizacionais. A sociedade é entendida sob o ponto de vista do participante em ação, não sob a ótica do observador (Morgan, 1980).

Em relação ao paradigma humanista radical, seu quadro de referência teórico, ainda de acordo com Burrell e Morgan (1979), é de mudança radical nos modos de dominação, emancipação, privação e potencialidade. Para os autores, estrutura-se na combinação da visão subjetivista das ciências sociais com a teoria da mudança radical da sociedade. Dessa forma, procura livrar os membros da organização das fontes de dominação, alienação, exploração e repressão; faz críticas à estrutura social existente com a intenção de mudá-la. Nessa abordagem, surge a Teoria Crítica como enfoque predominante, cujo substrato, segundo Horkheimer (1983), intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora, realçando o interesse por uma organização racional da atividade humana.

Por último, o paradigma estruturalista radical, de Burrell e Morgan (1979), funda-se na combinação da filosofia objetivista das ciências sociais com a teoria da mudança radical da sociedade. Enfatiza o conflito estrutural, os modos de dominação, a contradição e a privação. Dessa forma, é diferente da perspectiva funcionalista. Encara as organizações como poderosos sistemas de dominação, cujas estruturas de poder internas se ligam às estruturas de poder da economia política mundial, dando origem, dentro das empresas, à reprodução da divisão de classes, homens, mulheres, negros, grupos étnicos etc. Consideram-se os controladores das organizações como pessoas que usam de meios ideológicos, políticos e econômicos para dominar seus membros. De acordo com Morgan (1980), esse paradigma fundamenta-se na teoria marxista, pois está vinculado à visão materialista do mundo social.

Para melhor visualização, apresenta-se, no quadro 6, o modelo teórico dos quatro paradigmas sociológicos propostos por Burrell e Morgan (1979), que podem ser utilizados para análise da teoria social.

**Quadro 6** – Demonstrativo dos quatro paradigmas

Mudança radical			
S U B J E T I V O	Paradigma humanista radical  Emancipação Teoria Crítica	Paradigma estruturalista radical  Conflito, modos de dominação, Marxismo	O B J E T I V O
	Paradigma interpretativo  Hermenêutica, etnometodologia e interacionismo fenomenológico	Paradigma funcionalista  Teoria dos sistemas sociais: behaviorismo, determinismo e empiricismo abstrato(máquina)	
Regulação			

Fonte: Morgan (1980)

Burrell e Morgan (1979) entendem que os quatro paradigmas propõem uma ampla visão de mundo com diferentes perspectivas para análise dos fenômenos sociais. Nessa análise, cada paradigma contempla um conjunto de pressupostos teóricos sobre a natureza da ciência: i) *natureza ontológica*– sugere que a realidade tem existência concreta (objetiva) ou é produto da mente do investigador (subjetiva); ii) *natureza epistemológica* –trata da base do conhecimento, de que forma pode ser obtido, e o que pode ser considerado verdadeiro ou falso (regulação ou mudança radical); iii) *natureza humana* – considera a relação entre os seres humanos e seu ambiente, ou seja, os seres humanos são produtos ou criadores do meio em que desenvolvem as ações; iv) *natureza metodológica* – trata da forma de condução da investigação mediante métodos e técnicas. A análise de determinada realidade baseia-se no conhecimento do fenômeno social, como se cria, modifica e interpreta o mundo. Cada paradigma deve ser separadamente desenvolvido e aplicado, sendo, portanto, exclusivo ou excludente.

Com base no cenário apresentado, Clegg e Hardy (1999, p.30) explicitam que os estudos organizacionais são “uma série de conversações, em particular aquelas dos pesquisadores dessa área, que ajudam a constituir as organizações por meio de termos derivados de paradigmas, métodos e suposições, todos decorrentes de conversações prévias”. Os autores que estudam a teoria das organizações desafiam o leitor a refletir sobre o tema, mediante intrigantes questionamentos acerca dos paradigmas.

É oportuno lembrar que os estudos organizacionais vêm se desenvolvendo desde a Revolução Industrial, desencadeando transformações conceituais sobre produção e, por consequência, sobre a transição dos processos de trabalho manual para o uso da máquina. Durante o período da Revolução Industrial, o pensamento administrativo evoluiu em várias correntes filosóficas que fundamentam desde as teorias baseadas na produção, com destaque para os princípios defendidos pelo mentor da administração científica, Frederick Taylor, marco de uma nova era na história da organização do trabalho, passando pelos movimentos das relações humanas, da burocracia, até as modernas teorias de sistemas com abordagens emergentes da gestão organizacional (Garcia, 1991).

Para melhor entendimento da evolução histórica das teorias da organização, necessário se faz apresentar as transformações ocorridas no ambiente organizacional na perspectiva temporal, partindo da era da produção em massa até a atual era do conhecimento. Assim, os períodos de 1920 a 1949, era da produção em massa, e de 1950 a 1969, era da eficiência, correspondem aos modelos tradicionais de administração, ou seja, da administração científica à Teoria da Contingência, enquanto os períodos de 1970 a 1989, era da qualidade, e de 1990 a 1999, era da competitividade, correspondem aos novos modelos de gestão. A partir do ano 2000, o novo milênio surge com os modelos emergentes de gestão. O quadro 7, a seguir, ajuda a visualizar as transformações ocorridas no ambiente organizacional.

**Quadro 7** – Evolução dos modelos de gestão no contexto organizacional

Períodos	Ambientes organizacionais	
Produção em massa 1920 a 1949	Modelos tradicionais	Administração científica
		Administração das relações humanas
Eficiência 1950 a 1969		Administração burocrática
		Teoria da Contingência
Qualidade 1970 a 1989	Novos modelos de gestão	Administração japonesa
		Administração participativa
Competitividade 1990 a 1999		Administração empreendedora
		Administração holística
Conhecimento a partir de 2000	Modelos emergentes	Empresa virtual
		Gestão do conhecimento
		Modelos quânticos
		Teoria do caos, complexidade

Fonte: Adaptado de Pereira (2002)

Depreende-se do quadro 7 a existência de relação entre períodos históricos e abordagens teóricas da administração. Destacam-se, nos ambientes organizacionais, os períodos em que

ocorreram mudanças nos modelos de gestão, impostas por transformações macroeconômicas e socioeconômicas.

Sander (2007) relata que, do ponto de vista teórico, a administração educacional se fundamentou nos estudos organizacionais, notadamente nas abordagens que constituem a base do pensamento administrativo, a administração científica e os princípios administrativos, administração das relações humanas e a administração burocrática.

Tendo em vista que este estudo busca averiguar o processo de avaliação e os efeitos dos seus resultados na melhoria da gestão dos programas, serão analisados os modelos de gestão conforme o foco do estudo, ou seja, segundo a administração científica, a das relações humanas e a burocrática, como ilustrado no quadro 7, tendo em vista que essas abordagens influenciaram o processo de construção da administração na educação.

A abordagem científica da administração resultou do conjunto de conhecimentos e princípios propostos por Frederick Taylor, que tinha como objetivo pragmático e instrumental a eficiência das estruturas e a racionalização do trabalho, bem como de Henri Fayol, que focalizava o aspecto funcional das organizações, ou seja, o processo administrativo: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Os princípios da administração científica, como a especialização do trabalho com o estudo dos tempos e movimentos, que tornou o trabalhador uma “extensão da máquina;” o estabelecimento de padrões de produção; o controle do desempenho do trabalhador, enfim, a racionalidade cartesiana, que propunha “uma única maneira certa de executar a tarefa,” tendo o trabalhador como única motivação o aumento de salário, todos esses princípios abriram caminho para o empreendimento de estudos acerca de gestão sob perspectivas menos mecanicistas e mais interacionistas.

Essa corrente de pensamento contrapõe-se a uma abordagem conhecida como Escola das Relações Humanas, que promoveu o reconhecimento do ser humano como propulsor das organizações, premissa introduzida pelas experiências de Elton Mayo (2004), na Western Electric Company, sobre a produtividade do trabalhador, as quais vieram a ser conhecidas como *estudos de Hawthorne*. Nesses estudos, Mayo (2004) percebe a importância da organização informal, que leva os trabalhadores a buscarem cooperação de outras pessoas no trabalho. A partir daí, emerge a distinção entre organização formal e informal e se estabelece o reconhecimento da organização como sistema social de interação complexa, segundo Chester Barnard (1979), que ampliou a análise da organização formal para os grupos informais.



O período da produção em massa evoluiu até o final da década de 1940. Com o surgimento da Escola Burocrática, passou-se do período caracterizado pela *produção em massa* para o período marcado pela *eficiência*, conforme mostra o quadro 7, já aludido anteriormente. Essa escola inspirou-se nos princípios da Teoria da Burocracia, do sociólogo alemão Max Weber (1947).

Na década de 1950, o tema burocracia dominava os estudos organizacionais. Weber (1978) sistematizou o conceito de burocracia como sistema de controle social organizado por normas escritas, com vista à racionalidade e ao máximo de eficiência. Esse enfoque se consolidou pela divisão racional do trabalho e padronização de procedimentos, pelo conjunto de regulamentos e normas que estabelecem os níveis hierárquicos de autoridade, pelo sistema de comunicação formalizado, prevalecendo o caráter impessoal; pelo desenvolvimento na carreira e pelas recompensas concedidas com base na meritocracia e competência técnica.

É nesse contexto que, a partir das décadas de 1960 e 1970, a administração educacional se institucionaliza. O período foi caracterizado por um turbilhão intelectual e pelo rompimento com a perspectiva científica tradicional, marca do paradigma funcionalista, dando lugar à evolução da administração educacional, definida pelo subjetivismo e pela introdução de uma perspectiva nova na administração.

Torna-se importante ressaltar que, no Brasil, durante o período citado, no que se refere à produção educacional, alguns educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, superando os modelos vigentes na Europa e nos Estados Unidos, preocuparam-se com a defesa da identidade cultural e a promoção de valores característicos da sociedade brasileira. Apesar da apropriação dos modelos educacionais europeus e norte-americanos, estes só foram aplicados parcialmente, devido à pouca atenção à dimensão humana da administração e à falta de adequação à realidade cultural e política do País. Tais autores, segundo Sander (2007), foram precursores dos estudos da administração escolar no contexto mais amplo das ciências sociais aplicadas.

É no entendimento de múltiplas conversações e perspectivas sobre a forma de perceber a realidade organizacional que a interdisciplinaridade é mediada por outras áreas, nas quais a administração educacional está presente nos estudos organizacionais desde a década de 1950. Ribeiro (1952), apoiado na doutrina de Fayol, enumerou as atividades da administração escolar em planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, avaliação de resultados, prestação de contas ou relatórios.

Dando prosseguimento ao que já foi exposto, aborda-se, a seguir, a universidade como organização de ensino.

### 2.3 Universidade como organização

Costa (1996, p.9) considera que a educação é um fenômeno que se concretiza não apenas sob a perspectiva individual, porque possui uma dimensão social que se manifesta na interação entre as gerações, dinâmica própria do ato educativo, e na existência de diversos agentes sociais que possuem funções educativas.

Nesse sentido, Poster (1976, p.3) alerta contra o perigo da aplicação grosseira das teorias e técnicas da administração de empresas à educação. Na mesma linha de pensamento, Baldrige et al. (1978) afirmam que as teorias não podem ser empregadas abruptamente às organizações acadêmicas sem que sejam analisadas as especificidades desse tipo de organização. Ao se transferirem procedimentos e materiais operacionais típicos das organizações empresariais para a educação, é necessária uma análise diferenciada, tendo em vista que a dinâmica educativa se concretiza em organizações sociais que trabalham no sentido da transformação da sociedade.

Os diversos conceitos da escola como organização, segundo Lima (1998, p. 45), apresentam pontos de vista por vezes adaptados, aprofundados ou simplesmente reproduzidos e, mais raramente, contrapostos em diferentes dimensões.

Na vertente sociológica, afloram debates, discussões e eventos em torno do tema universidade como organização. Quando se tenta

distinguir a escola de outras organizações, destacar diferenças e reclamar propriedades exclusivas, incorre-se freqüentemente na falácia de um contraste por comparação, cujos termos continuam a ser os característicos das organizações cujos elementos se pretende rejeitar. Quando muito existe a percepção e quase sempre o interesse em demonstrar que a escola é *diferente* de outras organizações, mas não se encontram facilmente argumentos sólidos para justificar essa *diferença* (Lima, 1992, p.57, grifos do autor).

Assim, Lima (1992) chama a atenção para a dificuldade de se compreender a especificidade da escola como organização, pois a generalidade dos autores, quando contrastam a escola com outras organizações, não conseguem estabelecer reais diferenças ou argumentos que permitem diferenciá-las.

Quando não se reconhece essa singularidade, a abordagem das instituições de ensino como organizações comuns é vista com grande desconfiança pela área educativa. “Os professores e os cientistas da educação não gostam de que o seu trabalho seja pensado com base em categorias de

análises construídas, frequentemente, à luz de uma reflexão centrada no universo econômico e empresarial” (Nóvoa, 1992, p.9).

Nesse contexto, são apresentadas algumas definições de pesquisadores que tratam a instituição universidade como organização de ensino.

Thompson (1976, p.189), além de reconhecer a universidade como organização complexa, ressalta que essa característica tem pouco a ver com tamanho, enfatizando que a complexidade associa-se à tecnologia empregada, à estrutura escolhida e ao ambiente operacional dinâmico que leva à sua cada vez maior especialização.

O enquadramento da universidade como organização também é feito por Blau e Scott (1979), que a classificam como organização formal de serviços, voltada para a satisfação de necessidades do público a que se destina, utilizando como critério os principais beneficiários (*cui bonum*). Além da universidade, esses autores categorizam também escolas e hospitais como organizações de serviços, “cujo principal beneficiário é a parte do público que tem com ela contato direto, com quem e para quem seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979, p.66). A função básica dessa modalidade de organização é servir os clientes.

Por outro lado, Etzioni (1973, p.96; 1974, p. 77) assevera que “o poder normativo predomina nas escolas superiores e universidades, [...] incluindo a manipulação de símbolos de prestígio, tais como honrarias, títulos e elogios, influência pessoal do professor [...] e outros meios similares baseados em apelos para os engajamentos morais do estudante”.

Numa linha de argumentação distinta, Baldrige et al. (1983) assinalam que as universidades são organizações complexas, portadoras de objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas diferenciadas das demais organizações burocráticas, tendo, simultaneamente, a função básica de promover a educação superior, a pesquisa e a extensão, além de aglutinar o saber produzido pela humanidade. Os autores garantem ser ambíguos os objetivos das organizações universitárias, visto que o trabalho realizado por elas conduz a várias direções (pesquisa, ensino, serviço à comunidade, administração de instalações científicas, suporte para as artes e solução para problemas sociais), portanto sem foco específico, o que dificulta o planejamento e a tomada de decisão. Possuem natureza política, pois há muitos grupos de interesse com objetivos e valores distintos no ambiente universitário, e as decisões são fruto de negociações entre esses grupos. Os profissionais orientam-se por tensões entre os valores profissionais e as expectativas burocráticas. Além disso, os autores acrescentam a vulnerabilidade a fatores de seu ambiente externo,

uma vez que a rapidez com que determinados conhecimentos se tornam obsoletos obriga as universidades a se manterem atualizadas e atentas às mudanças.

Ao comparar a universidade a uma empresa, Motta (1990, p.86) afirma que “a universidade moderna é caracterizada pela existência de setores onde a prática científica produz conhecimentos dotados de um valor no mercado de bens econômicos”. Drucker (1986) argumenta, outrossim, que os organismos governamentais, universidades, escolas, dentre outros, têm tanta necessidade de agir de modo empresarial, empreendedor e inovador como as empresas comerciais.

Torres (1997, p.55) argumenta que a escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa nos aspectos estruturais sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controle político, administrativo da escola, trazidos pelas normas de aplicação universal; ausência de autonomia organizacional associada à inexistência de uma direção organizacionalmente localizada e, por fim, as especificidades dos objetivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar.

No propósito de se fazer compreender que a universidade é uma organização com características atípicas, Cunha (2000) aponta algumas peculiaridades das instituições de ensino superior, tais como: a) estrutura de poder mal definida; b) atuação independente dos grupos profissionais e compartilhamento dos mesmos recursos; c) imprecisão da definição dos objetivos; d) evidência de corporativismo; e) frequência na mudança dos principais administradores; f) domínio das considerações políticas; g) impulsividade na tomada de decisão; h) limitação do sistema de avaliação; i) influência de grupos de interesse nas decisões; j) mudanças decorrentes de reações a crises.

Por outro prisma, na defesa da universidade pública no Brasil, Chauí (2003) reflete sobre a universidade como instituição social e critica a visão da universidade como organização regida pelas leis econômicas e fiscais. Afirma que pensar, por exemplo, a universidade como organização traz a ideia de que é possível dirigi-la segundo as mesmas normas e os mesmos critérios de uma empresa. Esse processo anula a ideia da universidade como sistema social e a transforma numa organização, cujo sucesso e eficácia se medem pela gestão de recursos e estratégias de desempenho para a obtenção de um objetivo particular e localizado. E, sobretudo, sua articulação com outras organizações se dá por meio da competição.

Diante das percepções de universidade apresentadas, observa-se que o conceito de organização condiz com a teoria e o enfoque utilizados na explicitação dos fenômenos organizacionais, o que conduz a um universo de definições, pontos de vista diferentes, quadros conceituais, concepções distintas de renomados investigadores do tema. Lima (1998, p.49) assevera que, na literatura organizacional e sociológica, verifica-se quase sempre a associação da palavra *organização* a um qualificativo, citando como exemplos: organização social, organização formal, organização complexa, entre outros.

Constata-se, assim, que, ao conceber uma *organização*, esta pode ser vista de diferentes formas, em função da escolha do aspecto a ser abordado. Apenas para exemplificar, alguns veem as organizações como caracterizadas por dimensões de padronização, formalização e rotinização; outros veem a organização com destaque para a competição, inovação, eficiência e eficácia, ou, ainda, numa dimensão social, no sentido de transformação da sociedade e satisfação das necessidades do público a que se destina.

Isto posto, para compreender a universidade no aspecto organizacional, torna-se necessário conhecer seus domínios de atuação, dinâmicas macrossociais, políticas, legais, tecnológicas e econômicas no espaço geográfico em que se insere, a forma como se relaciona com os atores internos (alunos, professores e técnicos) e externos (sociedade civil, mercado, Estado, órgãos de fomento, financiamento e reguladores), estrutura e processos tecnológicos, o que faz, como faz e para que faz. Entretanto, chama-se atenção para o fato de que as instituições de ensino superior possuem características singulares, apesar de exibirem pontos comuns a qualquer organização. Por virem sofrendo mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e humanísticas, promovem alterações nas práticas e nas teorias organizacionais. Para atingir este nível de compreensão da organização universidade, torna-se oportuno, no próximo item, abordar os modelos de análise organizacional na universidade.

#### **2.4 Universidade segundo alguns modelos de análise organizacional**

Como construções teóricas, Lima (2003) distingue dois tipos de modelos organizacionais: os modelos normativos ou pragmáticos, que focam sobretudo as estruturas e regras formais, e os modelos analíticos ou interpretativos, que dão ênfase às regras informais ou ocultas e à organização em ação. Segundo o autor, a compreensão da escola como organização educativa exige, de forma privilegiada, a análise dos modelos organizacionais analíticos ou interpretativos.

Os diferentes modos de compreensão da escola como organização, no caso dos modelos analíticos e interpretativos, segundo Lima (2003), advêm do uso de modelos de análise, desenvolvidos à luz de tradições disciplinares e correntes teóricas singulares ou oriundos de esforços de articulação. “São corpos teóricos e conceituais, abordagens, ou ‘lentes’, que permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (Lima, 2003, p.98).

Nesse entendimento, os modelos analíticos ou interpretativos enfocam e interpretam os fenômenos organizacionais sob diferentes perspectivas. Resultam de modelos teóricos orientados para a análise e não constituem propostas que projetem ações ou, ainda, apontem ou prescrevam soluções específicas de organização e de administração. Esses modelos possibilitam a vantagem de sugerir quadros de referência, perspectivas e conceitos que permitem fundamentar, compreender e explicar diferentes escolhas no contexto organizacional (Lima, 2003). Para o autor,

*os modelos formais ou racionais, de sistema social, políticos, culturais, subjetivos, de ambiguidade ou de anarquia organizada, institucionais, são exemplos de modelos analíticos com que deparamos na literatura e que têm suportado muitas investigações sobre a escola. Associadas a estes e a outros modelos, encontramos várias imagens e metáforas: a escola como burocracia, arena política, anarquia organizada, sistema debilmente articulado, cultura etc. (Lima, 2003, p.98, grifos do autor).*

Lima (2003) chama a atenção para o fato de que as abordagens surgidas da articulação entre algumas das imagens mencionadas, quando aparecem de forma criteriosa, resultam em abordagens paradigmáticas, modelos relevantes; no entanto, quando geradas por combinações radicalmente distintas ou por simples justaposição, o resultado são abordagens caóticas.

Dentre os modelos de análise organizacional resultantes da articulação ou justaposição de diferentes imagens ou metáforas, aqui denominados modelos compósitos ou sínteses, Lima (2003, p.99) considera mais influentes no campo das organizações educativas as abordagens sociológicas da organização escolar de Ronald King (1983); as faces das organizações educativas de Per-Erik Ellström (1983); os modelos organizacionais de escola propostos por Tony Bush (1986); as imagens sociológicas da organização escolar de William Tyler (1991) e um vasto conjunto de estudos produzidos por autores como S. Bacharach e B. Mundell, N. Borrell-Felip, C. Evers e G. Lakomski, T. Greenfield, T. Sergiovanni.

Resende da Silva (2005) lembra que o modelo organizacional tem como finalidade representar e enquadrar os processos com as atividades, a estrutura formal com os sistemas de relações internas, as expectativas dos *stakeholders* com as variáveis organizacionais e de gestão. Assim sendo, a análise dos modelos organizacionais implica compreender a forma como a

organização define sua relação com o ambiente organizacional interno: razão de ser de sua existência, tecnologia utilizada, dinâmica organizacional, bem como com o ambiente organizacional externo: forças políticas, econômicas, sociais e culturais.

Este trabalho concentra-se nas organizações educativas, notadamente nas universidades, numa perspectiva de análise sociológica das organizações.

#### 2.4.1 Universidade como organização burocrática

O modelo burocrático baseia-se na teoria defendida por Weber (1947), sociólogo alemão que centrou os seus estudos na organização formal e na burocracia racional dentro das instituições. Na visão de Weber (1978) a organização apresentava-se como um sistema de controle social norteado por normas escritas, pressupondo em suas características fundamentais a racionalidade, a adequação dos meios aos fins, a padronização, a sistematização e a uniformização de normas e procedimentos e, por fim, a eficiência. Weber (1978) ressaltava o modelo de administração burocrático como a forma mais eficiente a ser utilizada nas organizações complexas modernas.

Uma das principais contribuições de Weber (2004) para o estudo das organizações foi a teoria sobre as estruturas de autoridade. O autor propôs uma diferenciação entre *poder* – habilidade de forçar alguém a obedecer a uma ordem –, e *autoridade* – os comandos são voluntariamente obedecidos por aqueles que os recebem. Para Weber (1982), a disciplina da burocracia depende da obediência rigorosa dos funcionários no cumprimento das atividades laborais, constituindo, a cada dia, o fundamento de toda a organização, seja na esfera pública, seja na esfera privada.

Dentre as características relevantes para a racionalidade na busca dos objetivos de uma organização, a teoria de Weber destaca: i) caráter legal das normas e regulamentos; ii) caráter formal das comunicações; iii) caráter racional da divisão do trabalho; iv) impessoalidade nas relações; v) hierarquia da autoridade; vi) rotinas e procedimentos padronizados; vii) competência técnica e meritocracia; viii) especialização da administração; ix) profissionalização dos participantes; x) previsibilidade do funcionamento.

Dessa forma, as organizações burocráticas são compostas de cargos e funcionários distribuídos em hierarquia e com funções e autoridade definidas em regras escritas. A autoridade é dada pelo cargo, e as ordens são obedecidas porque as regras definem quem está incumbido de emití-las e quem deve receber e executar essas ordens. Ao tratar de processos administrativos, tais como contratação, demissão e promoção de pessoal, o modelo era, potencialmente, objetivo e impessoal. A competência técnica estava acima dos laços familiares ou do *status* social no critério de

distribuição de cargos. As regras e a divisão do trabalho promoviam a eficiência. As formas não burocráticas de organização seriam ineficientes e dispendiosas se comparadas às do modelo weberiano.

Merton (1968, p.271) se reporta ao modelo burocrático afirmando que “uma estrutura social formal e racionalmente organizada envolve normas claramente definidas de atividades, nas quais, de maneira ideal, cada série de ações esteja funcionalmente relacionada com os propósitos da organização”.

Nesse modelo de organização, está integrada uma série de cargos, de *status* hierarquizados, nos quais estão implícitos obrigações e privilégios definidos por regras limitadas e específicas. Dessa forma, a autoridade e o poder de controle decorrentes de uma posição são inerentes ao cargo e não à pessoa que desempenha o papel oficial. A distribuição de tarefas não atende a interesses ou características pessoais, mas a especificidades dos cargos e das funções, os quais são regulados por normas administrativas. No entanto, Merton (1968) argumenta que a estrutura burocrática introduz transformações no comportamento de seus participantes que conduzem à rigidez, à dificuldade de atendimento aos clientes e à ineficiência, situação que o autor denominou disfunção burocrática ou consequências imprevistas.

Morgan (1996), na mesma linha de pensamento de Merton (1968), ao utilizar metáforas para compreender diferentes formas de olhar a organização, define-a como máquinas e, conseqüentemente, espera que as pessoas operem como máquinas: de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível.

Em se tratando do contexto das universidades, notadamente mais complexo e diversificado, alguns pesquisadores (Baldrige, 1983; Blau, 1984; Cohen & March, 1974; Mintzberg, 2003; Silva, 2004; Stroup, 1968) abordam o tema burocracia sob pontos de vista complementares, como apresentados na explanação a seguir.

Stroup (1968) argumenta que a gestão universitária demonstra muitas das características descritas por Weber em seu trabalho sobre burocracia. Dentre as características da burocracia weberiana que podem ser vistas na universidade, constam: divisão fixa de trabalho entre os membros; hierarquia formal, conjunto de regras gerais que regem o desempenho; seleção de pessoal com base em qualificações técnicas e perspectiva carreirista. Sob a ótica racional, as organizações são vistas como hierarquias mecanicistas, com linhas de autoridade claramente estabelecidas.



Cohen e March (1974) admitem a aplicação do modelo burocrático à universidade, embora a considerem um protótipo de organização anárquica por apresentar um conjunto de objetivos organizacionais inconsistentes e mal definidos e uma tecnologia (processos operacionais) incerta, mal compreendida. Apesar disso, a universidade está organizada numa hierarquia de autoridade e de tarefas com vista a realizar eficientemente os seus objetivos.

Embora Baldrige et al. (1983) considere que a gestão universitária apresenta traços marcantes de uma arena política, pois as regras e estruturas organizacionais dependem do poder dos atores educacionais em face dos interesses individuais, o autor admite que as universidades têm características de uma organização burocrática que não podem ser ignoradas, uma vez que comprovam a existência de uma estrutura formal que traz consigo a conotação de estabilidade e, até mesmo, de rigidez, apesar das decisões das instituições universitárias resultarem de negociações entre grupos de diferentes interesses, valores e objetivos conflitantes. E é por isso que torna a participação dos atores educacionais fluida, já que eles colaboram ou não, entram e saem do processo consoante seus interesses. O autor identifica algumas características da burocracia em um ambiente organizacional complexo como o das universidades: mantém relações de autoridade burocrática legitimada através de uma estrutura hierárquica de cargos e funções bem definida; utiliza políticas formais e regras, regimentos e estatutos que disciplinam os procedimentos administrativos; permite que o processo decisório assuma feições burocráticas quando envolve decisões de rotina do corpo técnico.

Para Blau (1984), a universidade constitui um tipo especial de burocracia, considerando as semelhanças e diferenças de sua estrutura com aspectos de outras organizações burocráticas. Segundo o autor, as características que diferenciam a universidade de outras organizações burocráticas seriam as pessoas, o produto e o modo como se organizam. Nessa visão, a burocracia é o melhor modelo para enquadrar a universidade, uma vez que a estrutura universitária é baseada no princípio da racionalidade para maior eficiência, haja vista a forma de organização ter todo um arcabouço normativo, ou seja, funciona com base em normas, regras, estatutos e regimentos.

Mintzberg (2003) argumenta que uma das características da universidade é contar com uma burocracia profissional. Ele assevera que uma organização pode ser burocrática sem ser centralizada. No caso das universidades, o poder é descentralizado e distribuído entre os grupos de interesse existentes. O trabalho desenvolve-se por profissionais especializados que possuem controle sobre o próprio trabalho e contribuem individualmente com suas habilidades e talento para a formação de

um serviço padronizado. É o caso dos professores, que, segundo Meyer Jr. (2005), desfrutam de "liberdade acadêmica," prerrogativa que lhes permite atuar independentemente de seus colegas, gerenciando e controlando o próprio trabalho.

Silva (2004) também classifica a universidade como uma organização burocrática, tendo em vista a identificação das características organizacionais defendidas por Weber – legalidade, hierarquia, impessoalidade, racionalidade e especialização. Explica que, apesar das vantagens do modelo burocrático, este não está isento de críticas no tocante à adequação às características da universidade. Com relação aos aspectos formais da organização universitária, comenta que a autoridade legal, as relações hierárquicas, o poder formal e a estrutura interna, embora concorram para a descrição dos arranjos institucionais, o fazem de forma estática, sem contribuir de forma significativa para a análise da instituição.

Sá (1997) considera que a pluralidade de perspectivas de análise permite ao investigador o olhar panorâmico sobre a instituição educacional como um todo. Na visão do autor, não existe um modelo dominante, nenhuma perspectiva é suficientemente abrangente para dar conta da complexidade e diversidade dos contextos organizacionais educativos.

Consoante as considerações apresentadas, constata-se que o modelo weberiano continua presente nas organizações, seja nas empresas, seja nas entidades de desenvolvimento, de saúde e, inclusive, em instituições educacionais públicas e privadas.

#### **2.4.2 A universidade como organização política**

O modelo político de análise permite o entendimento das organizações pela ênfase dada ao processo político próprio de sua dinâmica, pondo em evidência as interações entre os atores organizacionais por meio da mobilização de pontos relacionados aos interesses, aos conflitos, à negociação e à dinâmica de poder que são comumente ignorados em outras abordagens organizacionais.

Essa assertiva política emergiu dos estudos sobre as disfunções burocráticas, levantadas por Crozier (1983), Gouldner (1971), Merton (1968), Selznik (1971), entre outros. Em face das reflexões advindas dos estudos críticos realizados, o conceito de racionalidade absoluta, defendido por Weber, contrapõe-se ao de racionalidade limitada, segundo o qual a ação humana pode ser influenciada por elementos incertos e novos que vão além dos princípios e ideais em que as pessoas imaginam basear sua ação. Nessas condições, pesquisas sobre a hipótese de que o excessivo apego às regras pode

produzir disfunções burocráticas, zonas de incerteza, inovações comportamentais estão distantes dos princípios centrais do modelo racional de Weber.

Para Merton (1968), a disfunção burocrática pode ser vista pela rigorosa adesão aos procedimentos formalizados; aquilo que deveria ser concebido como meio transforma-se em fim, resultando no deslocamento dos objetivos originais, na rigidez, na inabilidade, conforme apresentado no item anterior. Nessa linha de pensamento, Selznick (1971) afirma que o ideal burocrático é uma ficção, o indivíduo não deixa sua personalidade do lado de fora da organização ao desempenhar o cargo, apesar do ideal burocrático. Desse modo, ressalta que a formulação de regras e de legislação exprime os jogos de poder no contexto das organizações. Continuando a análise das disfunções burocráticas, Crozier (1983) diz que a organização é um sistema de jogos estruturados, e as regras e estruturas organizacionais operam de modo indireto e não determinam a conduta dos atores sociais; simplesmente induzem a jogos de poder e comportamentos estratégicos. Tal situação leva a crer que existem, nas organizações, indivíduos com interesses múltiplos e divergentes, fato que gera conflitos e tensões que devem ser compatibilizados e negociados, cuja situação pode ser mais bem compreendida pelos princípios do modelo político.

O modelo político de análise é um dos modelos teóricos pelos quais podem ser compreendidas as organizações educacionais. Segundo Baldrige (1971, p.23), “as organizações se assemelham a configurações de grupos sociais que têm basicamente diferentes estilos de vida e interesses políticos”. Em sua análise, o autor propõe o enquadramento da universidade como sistema político, como miniatura do sistema político da sociedade ou do Estado. Assim sendo, jogos de poder, conflitos e disputas políticas, barganhas, manipulações e negociações são variáveis encontradas na dinâmica das organizações acadêmicas.

Por sua vez, Ellström (1983) argumenta que a concepção de escola como arena política é um marco importante na análise organizacional. Descreve o modelo político enfatizando a pluralidade de objetivos, interesses e ideologias dos membros da organização, a ocorrência de conflitos, lutas e a negociação como meio racional para consecução dos objetivos individuais e coletivos.

Nesse contexto, Baldrige (1983) admite que as organizações universitárias são conhecidas por seus objetivos ambíguos e difusos, sua natureza política, baseada em grupos de interesse, clientes com necessidades individualizadas e diversificadas, enfim, por sua tecnologia complexa e sua sensibilidade a fatores do ambiente externo.

Na mesma linha de pensamento, Hoyle (1986) entende que as organizações escolares estão especialmente propensas à atividade de micropolítica, em virtude de duas razões fundamentais: a primeira se vincula ao funcionamento debilmente articulado (*loosely coupled*) nas diversas áreas de sua atividade e a segunda, à colisão entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares (diretores, gestores) e as formas democráticas e profissionais, percebidas como as mais apropriadas para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, graças ao caráter competitivo e conflitual da tomada de decisões. Da mesma forma, Ball (1987) considera as escolas como espaços de disputa ideológica, tornando visível a faceta conflitual das organizações educativas.

Por outro lado, Gronn (1986) identifica quatro fatores que justificam a caracterização da escola como arena política: escassez de recursos, como instalações, equipamentos, pessoal, capital, *knowhow*; diversidade ideológica, diferentes crenças e atitudes que os atores educativos possuem da realidade escolar; conflitualidade de pretensões de diferentes grupos com interesses individuais e diversificados e diferenças de personalidade que propiciam o surgimento de conflitos.

Já Dias Sobrinho (2008, p.19) considera que

as universidades se apresentam como campos de luta tanto na área institucional, em que estão em causa as hierarquias administrativas, ou seja, a conquista dos melhores postos na estrutura organizacional da instituição, bem como na arena científica, em que são elaboradas as escalas de prestígio e de autoridade acadêmica.

No confronto de interesses, conflitos, negociações e jogos de poder, a organização universitária aciona um conjunto de normas e regulamentos que regem a dinâmica organizacional e atuam como o manual de referência para a comunidade acadêmica.

Sobre isso, Friedberg (1995) argumenta que o mundo da organização é um espaço estruturado que deixa sempre uma margem de autonomia relativa aos atores. Para o autor,

o papel real das características formais de uma organização não é determinar diretamente comportamentos, mas estruturar espaços de negociação e de jogo entre atores. Elas não têm a capacidade de organização real, quer dizer de integração efetiva dos comportamentos dos participantes, senão na medida em que são retomadas e reativadas nas condutas destes últimos, que aceitam mobilizar os recursos de negociação ao seu serviço (Friedberg, 1995, p.153).

Para Friedberg (1995), a estrutura formal de uma organização não é simplesmente um instrumento de regulação da gestão; representa uma expressão cristalizada, ou seja, oficial da estrutura, todavia, na prática, corresponde a uma estrutura de fachada, que os membros da organização têm a função de regular mediante uma negociação.

Independentemente do quão importante sejam a estrutura e as regras formais de uma organização, jamais formam mais que uma descrição próxima do seu real modo de funcionamento. O trabalho real afasta-se do trabalho prescrito. As linhas hierárquicas são curto-circuitadas e contornadas. Os processos de decisão seguem os modelos teóricos apenas parcialmente. E as fileiras reais de resolução dos problemas assumem formas inesperadas e surpreendentes, não respeitando sequer os limites formais de uma organização, ou a divisão das prerrogativas constantes no organograma e nos manuais do bom *management* (Friedberg, 1995).

As regras, segundo Friedberg (1995), visam racionalizar os problemas, fazer desaparecer incertezas e acasos de comportamento, além de estabilizar e regularizar a instituição e, desse modo, tornar mais previsível seu funcionamento. A estrutura e as regras formais geram problemas, criam, portanto, novas incertezas que surgem das dificuldades na aplicação diária de prescrições e fornecem, por sua vez, aos membros da organização possibilidades de jogo com os dados formais.

Para Friedberg (1995, p.149), o paradoxo do organograma, do regulamento interno, dos procedimentos, das técnicas de gestão e de outros dispositivos formais, com os quais as organizações estruturam as premissas de decisão dos membros, objetiva regularizar e tornar mais previsível seu funcionamento. Não obstante esse arcabouço regimental, as instituições não conseguem eliminar as incertezas, não fazem mais do que deslocá-las e criar outras, as quais podem ser utilizadas pelos participantes e complicar o funcionamento e a instabilidade no âmbito da ação. A conclusão de Friedberg (1995, p.153) é clara: “o papel real das características formais de uma organização não é determinar diretamente comportamentos, mas estruturar espaços de negociação e de jogo entre os atores”.

Sobre o assunto, Sá (1997, p.77) diz que

a estrutura organizacional, do ponto de vista da teoria política, não tem o carácter de estabilidade que lhe conferem os modelos formais. Tão pouco é desenhada para satisfazer critérios de eficácia organizacional, reflectindo antes, em cada momento, os interesses dominantes. Como os objectivos e a decisão organizacional, a estrutura é também o produto do processo de lutas e negociações permanentes entre indivíduos e grupos portadores de projectos particulares, sujeita, por isso, a remodelações frequentes consoante a correlação de forças em vigor.

As características apontadas pelos defensores do modelo político de análise da organização escolar foram sumarizadas por Costa (1996, p.73):

a) a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrosociais; b) os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se no interior e/ou no exterior da escola e influenciam toda a atividade organizacional; c) as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência

dos indivíduos e grupos, se desenrolam e são obtidas, basicamente, a partir de processos de negociação; d) os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes, influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; e) a vida escolar se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; f) interesses, conflitos, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

As características do modelo político revelam-se na universidade, quando Silva (2004, p. 241) argumenta que a ascensão dos docentes aos cargos de gestão “pode ser considerada como moeda de troca para prescindir de alguma autonomia e poder como profissional. Ou seja, o docente que pretende avançar no seu *status*, ocupando posições de gestão [...], tem de abandonar as suas lealdades profissionais e técnicas como professor e investigador”. Da mesma forma, Mayer Jr. e Lopes (2014) diz que, no contexto brasileiro, os gestores universitários são escolhidos com critérios essencialmente políticos e subjetivos. Mayer Jr. e Lopes (2014, p. 43) ainda mencionam que na visão de Simon, “as instituições de ensino superior formam profissionais e são dirigidas por amadores, percebe-se aí o paradoxo da afirmação”.

Nessa perspectiva, conforme Silva (2004), a autonomia universitária, princípio fundamental da universidade na base do qual se constrói o espaço de manobra dos docentes e gestores, depende mais de fatores conjunturais, como condições de negociação, possibilidades e vantagens das alianças, força dos interesses divergentes e consensos negociados, do que propriamente da competência e da autoridade dos peritos e dos objetivos que a organização persegue.

Nota-se, assim, que a universidade, centrada nos atores e na dinâmica organizacional, é impulsionada por conflitos, preferências políticas e mobilização do poder para fortalecer as exigências desses mesmos atores. Os processos decisórios resultam, frequentemente, de situações conflituais ultrapassadas por via do consenso ou dominação. Entende-se que, provavelmente, essas diferenças sejam resolvidas mediante barganha, compromisso, troca, negociação ou decreto. O resultado é que metas e objetivos são derivados do processo político e não de ações avaliativas.

Pode-se inferir que o modelo político apresentado adapta-se a uma organização complexa como a universidade, que possui uma dinâmica organizacional em constante mutação, fator que desencadeia mudanças repletas de conflitos, com grupos de interesse pressionando decisões para formulação de políticas. Essas razões constituem o arcabouço da análise do modelo de gestão que se observa em várias direções do sistema acadêmico e administrativo das universidades.

Em suma, o modelo político apresentado enfatiza certos fatores em detrimento de outros, inerentes ao modelo burocrático tradicional. Torna-se relevante destacar que o processo decisório resulta de negociações e barganhas, da correlação de forças entre o poder formal e informal, tornando o processo pouco racional. As evidências demonstram que cada modelo tem características próprias, dirigidas para o alcance dos objetivos; baseia-se na eficiência e eficácia e, se trabalhados juntos, se complementam.

### 2.4.3 A universidade como organização ambígua

Dentre os modelos que salientam a ambiguidade, tendo como pressuposto básico a incerteza e a imprevisibilidade, encontram-se a metáfora do caixote de lixo (*garbage can*), a metáfora da anarquia organizada (*organized anarchy*) e o sistema debilmente articulado (*loosely coupled system*).

A metáfora do caixote de lixo (*garbage can*) defendida, inicialmente, por Cohen, March e Olsen (1972), destaca como ponto central a falta de intencionalidade de ação organizacional e a forma como o processo de tomada de decisão é desestruturada, não obedece a uma sequência lógica, que parte da identificação do problema até a decisão e implementação da solução.

A metáfora da anarquia organizada (*organized anarchy*) foi desenvolvida por Cohen e March (1974), tendo como pressuposto central a falta de clareza dos objetivos organizacionais, o caráter pouco claro e problemático da tecnologia e a participação fluida dos integrantes da instituição.

A metáfora dos sistemas debilmente articulados (*loosely coupled system*), defendida por Weick (1976), analisa os fatores organizacionais com independência, isto é, admite a existência de múltiplas lógicas de ação, o que desencadeia vários tipos de solução. Nesse modelo, os elementos da organização são fracamente conectados uns aos outros. Essa desarticulação pode se manifestar entre intenções e ações, meios e fins, processos e produtos, professores e professores, professores e alunos etc.

O presente estudo enfatiza a metáfora da anarquia organizada à luz de Cohen e March (1974), que explicam a aplicabilidade da abordagem no contexto das universidades. Segundo os autores, a metáfora da anarquia organizada diferencia-se dos demais modelos pela variedade de objetivos ambíguos e inconsistentes, pela tecnologia mal definida e baseada nos procedimentos de ensaio e erro e, ainda, pela participação fluida dos membros da organização nas diferentes áreas de decisão. Conforme Cohen e March (1974), qualquer organização que apresente a configuração organizacional da metáfora da anarquia organizada deve exibir as seguintes características:

- objetivos problematicos - é difícil atribuir um conjunto de objetivos a uma organização que satisfaça os requerimentos – padrão de consistência de teorias de escolha. A organização parece operar em uma variedade de preferências inconsistentes e mal definidas, ou seja, opera melhor como uma coleção solta de ideias que se transformam do que como uma estrutura coerente; descobrem-se preferências por meio das ações mais frequentemente do que quando age com base em preferências;
- tecnologia não clara – embora a organização consiga sobreviver e produzir, ela não entende seus próprios processos. Ao invés disso, opera com base em um simples arranjo de tentativa e erros, experiências do passado, imitação e invenções geradas a partir da necessidade;
- participação fluida – o tempo e esforço dedicados à organização por seus membros variam tanto no grupo como em cada indivíduo, visto que os membros se comportam de forma diferente entre si e cada membro pode variar seu comportamento a cada nova situação. Como resultado, as teorias - padrão de decisão parecem ser inadequadas, e as fronteiras da organização parecem ser incertas e mutantes.

Tais características não se limitam às instituições educacionais, mas são particularmente visíveis nelas, notadamente nas universidades. Pesquisas realizadas revelam que as universidades americanas, no geral, são um protótipo de organizações anárquicas, porque não sabem o que fazem, os objetivos mostram-se vagos ou conflitantes e as tecnologias são conhecidas, mas não compreendidas. Cohen e March (1974) explicam que esses fatores não fazem da universidade uma má organização ou uma organização desorganizada, mas constituem um problema para a gestão institucional.

Um fenômeno crítico para o entendimento da organização do tipo anarquia organizada é a necessidade de uma melhor compreensão dos processos utilizados para se fazerem escolhas sem a orientação de objetivos consistentes e compartilhados. É evidente que, eventualmente, as organizações fazem escolhas sem objetivos claros. A tomada de decisão sob ambiguidade é comum em organizações complexas, como as universidades. Cohen e March (1974) chamam a atenção para o fato de as decisões, frequentemente, serem tomadas sem se recorrer a barganhas explícitas, um dos processos mais comuns da tomada de decisão na ausência de consenso. Os autores afirmam que a tomada de decisão resulta da oportunidade de escolhas, mas argumentam que não há uma sequência lógica e racional entre a identificação do problema e a solução encontrada no processo de decisão. Na realidade, segundo eles, no processo de tomada de decisão, a seleção de alternativas e



soluções dependem do amálgama de “problemas” e de “soluções” disponíveis no “caixote” nesse momento.

Para ilustrar a universidade como anarquia organizada, Friedberg (1995) sintetiza os pressupostos básicos do modelo sob pontos de vista complementares ao pensamento de Cohen e March (1974), conforme as características apresentadas a seguir:

- i) forte ambiguidade das preferências – os atores não sabem claramente o que querem, ou querem coisas que nem sempre são fáceis de conciliar;
- ii) tecnologia mal dominada – tem-se conhecimento dos *inputs* e *outputs* do sistema, porém não se conhece praticamente nada sobre o processo de transformação (a tecnologia de produção, no caso das universidades, não necessariamente é materializada, pode ser “intelectual”, o que lhe permite ser transmitida de um para outro);
- iii) participação fluida – existe uma fraca estruturação dos processos de decisão, sendo fácil entrar ou sair desses processos e introduzir novas preocupações, além de inferir outros processos a partir dos existentes.

Friedberg (1995) explica, ainda, que as universidades são qualificadas como anarquias organizadas pelo fato de nelas existir uma correlação negativa entre o número de regras e os procedimentos adotados, por um lado, e o grau de organização ou de regulação que elas realizam, por outro lado; debilidade de articulação; fluidez e permeabilidade no comportamento dos atores educacionais, tendo em vista que eles têm liberdade de se afastar das regras e dos elementos formais de funcionamento, o que decorre da autonomia inerente ao exercício profissional.

Diante desse posicionamento, Silva (2004, p. 73) argumenta que “a noção paradoxal de ‘anarquia organizada’ ajuda a desmontar a ideia de universidade como uma organização coesa e coerente, reconhecendo que nela prevalecem lógicas conflituais, percepções divergentes e ambiguidade de preferências”.

Nesse sentido, Mayer Jr. e Lopes (2014) comentam que as universidades são conhecidas por seus objetivos ambíguos e tecnologia complexa. Essa ambiguidade, segundo os autores, “permite interpretações múltiplas e, conseqüentemente, conduz a uma variedade de equívocos relacionados às decisões, aos processos, às ações e, também, aos resultados obtidos pela organização” (p. 44).

Enfim, é preciso compreender que as universidades são, de fato, organizações com características próprias e singulares, portanto requerem uma forma especial de gestão.

#### **2.4.4 Ensaio de articulação dos modelos de análise das organizações educativas**

Na tentativa de identificar a especificidade das diversas perspectivas teóricas de análise das organizações, Bush (2006) agrega essas perspectivas em seis modelos para caracterizar as teorias da administração educacional. Seguem os modelos na visão do autor: formal, democrático, político, subjetivo, ambíguo e cultural.

O modelo formal abrange um conjunto de abordagens análogas, mas não iguais. Essas teorias enfatizam os elementos oficiais e estruturais das organizações; assumem que as organizações são sistemas hierárquicos nos quais os gestores usam meios racionais para perseguir os objetivos acordados e possuem autoridade legitimada por suas posições formais dentro da organização. A estrutura formal é representada por organogramas que mostram o padrão autorizado de relações entre os membros da instituição.

O modelo democrático, também chamado de colegial, inclui todas as teorias que enfatizam o poder e a tomada de decisão como ações que devem ser compartilhadas por alguns ou todos os membros da organização. Apresentam-se, adiante, algumas de suas principais características: é apropriado para instituições educacionais, nas quais professores possuem autoridade em razão de seu conhecimento, em contraste com a autoridade de cargo dos modelos formais; tem sólida orientação normativa; demonstra a visão otimista de que sempre é possível se tomarem decisões por consenso, sendo os membros da organização guiados por um conjunto comum de valores; preconiza um tamanho ideal dos grupos de tomada de decisões para que todos possam efetivamente participar delas, uma vez que em grupos excessivamente numerosos não é incomum observar-se que decisões são apenas comunicadas.

O modelo político engloba as teorias que caracterizam a tomada de decisão como um processo de negociação e regateio. A análise centra-se na distribuição de poder e influência nas organizações e na negociação entre grupos de interesse. Os modelos políticos propõem que planos e decisões surjam de um processo de negociação e barganha. Grupos de interesses formam alianças na perseguição de seus objetivos particulares. Os modelos políticos têm as seguintes características: tendem a se concentrar em atividades de grupo, em vez de se instalarem na instituição como um todo; sugerem que os objetivos da organização sejam instáveis, ambíguos e disputados; veem o conflito como um fenômeno natural, pertencendo o poder a coalisões dominantes em vez de a líderes

formais; atribuem grande importância ao conceito de poder; os resultados do processo de tomada de decisão, provavelmente, são determinados pelo poder dos indivíduos e grupos de interesse envolvidos nas discussões.

O modelo subjetivo enfoca os indivíduos em vez da instituição como um todo ou suas unidades. Bush (2006) relata que esse modelo ganhou importância em gestão educacional devido ao trabalho de Thomas Greenfield, nas décadas de 1970 e 1980. O autor comenta que Greenfield preocupava-se com diversos pontos das teorias organizacionais, os quais considerava dominantes no que se referia às organizações educacionais; fazia críticas ao pensamento positivista como foco dessas teorias. Para Bush (2006), segundo o modelo subjetivo, as organizações apenas existem como vivências concretas e apenas podem ser compreendidas à luz de suas experiências individuais, portanto, nessa perspectiva, mais importantes que os fatos são as crenças que cada indivíduo desenvolve, pois é com base nessas crenças que o indivíduo toma decisões. Nesse entendimento, cita algumas das características desses modelos: enfocam crenças e percepções dos membros das organizações em vez de enfatizarem a organização como um todo ou grupos de interesses; preocupam-se com os significados atribuídos aos eventos pelas pessoas dentro das organizações. O ponto central são as interpretações individuais em vez dos eventos e ações em si; tratam a estrutura da organização como produto da interação humana e não como algo fixo; enfatizam o significado de propósitos individuais e negam a existência de objetivos organizacionais.

O modelo ambíguo [...] destaca a incerteza e imprevisibilidade nas organizações. Essas teorias assumem que objetivos organizacionais são problemáticos e que instituições enfrentam dificuldades no estabelecimento de suas prioridades. Os pressupostos básicos desse modelo condensam as ideias das metáforas: a anarquia organizada, a metáfora do caixote de lixo e a metáfora dos sistemas debilmente articulados. Tais teorias estão ligadas a teóricos, em sua maioria dos Estados Unidos, que desenvolveram suas ideias na década de 1970, por estarem insatisfeitos com modelos formais. A mais famosa das abordagens ambíguas foi a metáfora da “lata de lixo” (*garbage can*), desenvolvida por Cohen e March (1974). Algumas das principais características dessas metáforas são as seguintes: falta de clareza nos objetivos das organizações; problemas tecnológicos nas organizações impedem a compreensão adequada dos processos; falta de planejamento nas tomadas de decisões; ênfase na participação fluida na gerência das organizações; fragmentação nas organizações, defeito nas conexões das subunidades; descentralização vantajosa.

O modelo cultural enfatiza os aspectos informais das organizações em vez de seus aspectos formais. Concentra-se nos valores, crenças e normas de indivíduos na organização e como essas percepções individuais se aglutinam em significados organizacionais compartilhados, manifestam-se por símbolos e rituais, e não por meio da estrutura formal da organização (Bush, 2003). São características centrais da cultura organizacional: a concentração nos valores e crenças de membros de organizações; prevalência de uma cultura única ou dominante nas organizações, mas isto não significa necessariamente que os valores individuais estejam sempre em harmonia uns com os outros; ênfase no desenvolvimento de normas e significados compartilhados; as normas do grupo, por vezes, permitem o desenvolvimento de uma monocultura em uma escola com significados compartilhados, o conhecido “ modo como nós fazemos as coisas aqui”, porém pode haver várias subculturas com base nos interesses profissionais e pessoais de diferentes grupos; manifestações da cultura por intermédio de rituais e cerimônias, que são usados para apoiar e celebrar crenças e normas.

O quadro 8 apresenta os seis tipos de modelo organizacional identificados por Bush (2006), que representam as diferentes formas de conceber as organizações educacionais. A caracterização e diferenciação dos seis modelos se dão em torno das dimensões de análises propostas pelo autor. São elas: grau de consenso dos objetivos, significados e validade da estrutura organizacional, relação da organização com o ambiente e natureza e adequação das diversas estratégias de liderança no contexto das organizações educativas. A relevância das abordagens varia de acordo com o contexto de cada situação, e nenhuma organização pode ser explicada com base apenas em uma única abordagem.

Quadro 8 – Modelos de administração educacional

Elementos da gestão	Tipos de modelos					
	Formal	Democrático	Político	Subjetivo	Ambiguo	Cultural
<b>Nível de determinação dos objetivos</b>	Institucional	Institucional	Setorial	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
<b>Processo de determinação dos objetivos</b>	Pelos líderes, do topo para a base	Por consenso, emergindo da base mediante processo participativo	Por conflito, mediante negociação e alianças entre os grupos	Delineamento problemático, imposto por quem tem mais poder na instituição	Imprevisível e obscuro	Baseado em valor coletivo
<b>Relação entre objetivos e decisões</b>	Decisões baseadas em objetivos	Decisões baseada em consenso	Decisões com base em objetivos dos grupos dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões sem relação com os objetivos	Decisões baseadas em objetivos organizacionais
<b>Natureza do processo de decisão</b>	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote de lixo	Racional conforme valores e crenças
<b>Natureza da estrutura</b>	Hierárquica a partir da direção	Lateral com a participação de todos no processo de decisão	Conflitual, como reflexo dos interesses do grupo	Produto da interação entre os indivíduos	Problemática. Ambiguidade derivada de uma relação fluida ou debilmente articulada	Manifestação básica da cultura
<b>Relação com o ambiente Organizacional</b>	Sistema fechado ou aberto dependendo da direção	Responsabilidade diluída pela pastilha da decisão	Instável. Corpos externos vistos como grupos de interesse	Fontes de interesses individuais	Fonte de incerteza	Fontes de valores e crenças
<b>Estilo de liderança</b>	O líder estabelece os objetivos e toma as iniciativas	O líder procura promover consensos	O líder é, ao mesmo tempo, participante e mediador	Problemático, valoriza o líder como indivíduo. Assume controle a partir de interesses individuais	Pode ser tático ou discreto	Simbólico

Fonte: Adaptado de Bush (2006, p.30)

No quadro 8, encontram-se, na primeira coluna, os elementos fundamentais para a análise da gestão: nível de determinação dos objetivos, processo de determinação dos objetivos, relação entre objetivos e decisões, natureza do processo de decisão, natureza da estrutura, relação com o ambiente organizacional e estilo de liderança; nas demais colunas, constam as principais características de cada modelo de organização identificado por Bush (2006). As organizações devem ser analisadas em suas especificidades, caracterizando-as de acordo com os tipos de modelos de organização, a depender do elemento de gestão considerado.

Com base nos modelos categorizados como racional, político, de sistema social e anárquico, Ellström (1984) propõe para as instituições de ensino o modelo integrador das quatro faces das organizações educacionais. Os referidos modelos foram identificados por diversos autores; Ellström (1984) faz referência a Gouldner, Cohen, March e Olsen, Weick, Katz e Kahn, e Baldrige.

Torna-se importante ressaltar que cada uma das quatro faces propostas por Ellström (1984) destaca diferentes palavras-chave: verdade, confiança, poder e insensatez. Em virtude da ênfase dada aos aspectos cognitivo e instrumental das organizações, o modelo racional caracteriza-se pelas palavras verdade, pensamento e trabalho orientado. No modelo de sistema social, a ênfase recai nas relações interpessoais e na cultura organizacional e é caracterizado pelas palavras-chave: confiança, aprendizagem e colaboração. Já no modelo político, em consequência das condições de conflito, as palavras-chave são: poder, conflito e força. E, por fim, o modelo anárquico é caracterizado pelas palavras-chave: insensatez, aleatoriedade e jogo. Os modelos são apresentados a seguir.

No modelo racional, assume-se que as organizações possuem um conjunto de objetivos e preferências claros e consensuais. Segundo Ellström (1984), autores como Gouldner, Allison Georgiou e Abrahamsson sustentam que as organizações são desenhadas, propositadamente, na condição de instrumentos para o alcance de objetivos ou, ainda, para a busca de intenções de algum ator dominante ou de uma coalizão de atores. Em suma, o modelo racional pressupõe um conjunto de objetivos claros e consistentes e uma base explícita de conhecimentos e tecnologia com vista à escolha de meios para o alcance dos objetivos compartilhados.

Fundamentado em pesquisas diversas, Ellström (1984) constata que o modelo racional, apesar de ainda ser aceito amplamente em seus elementos fundamentais, tem sido alvo de severas críticas, em razão das limitações como modelo descritivo da ação organizacional, além das limitações da racionalidade organizacional devido aos limites da capacidade de cognição do indivíduo ou, ainda, às condições organizacionais desfavoráveis.

No modelo político, Ellström (2004), apoiado em autores como March e Simon, Cyber e March, Pettygrew e Pfeffer, levanta a hipótese de que as organizações educativas são mais bem compreendidas como entidades políticas, ou seja, como um sistema de interação individual e de subgrupos que perseguem uma diversidade de interesses, de demandas e ideologias por meio do poder e de outros recursos. Dessa forma, segundo Pfeffer (1981), a obtenção de êxito de certo ator da organização no alcance de seus interesses ou ideologia depende do poder e de outros recursos, sendo esse ator capaz de mobilizar relativamente a outros atores que com ele competem. O autor diz que, diferentemente do modelo racional, no cotidiano das organizações é comum o conflito no lugar do consenso, fato que revela a presença do modelo político na organização. Na visão de Lima (2003), o modelo político, além da diversidade de interesses e ideologia, realça a inexistência de objetivos persistentes e partilhados por todos, bem como a importância do poder, da luta e do conflito.

O modelo de sistema social, segundo Ellström (2004), pode ser descrito como uma aplicação da teoria geral dos sistemas para o estudo das organizações. Tal modelo vê os processos organizacionais como espontâneos, respostas adaptadas às demandas do ambiente organizacional interno e externo, ao invés de ações intencionais. Diferentemente dos modelos mencionados anteriormente, que enfatizam a intenção, a racionalidade e a organização formal, o modelo de sistema social enfatiza as propriedades emergentes e não planejadas consideradas para caracterizar a organização informal.

Para Lima (2003), o modelo de sistema social valoriza, especialmente, o estudo das organizações informais, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração entre os elementos sistêmicos como uma propriedade básica da organização. Admite a existência de consenso entre os objetivos, privilegia a cultura e o clima organizacional, isto é, valores, crenças e ideologia.

Com relação ao modelo anárquico, Ellström (2004) explica que o termo anárquico aqui é utilizado para englobar uma gama de variados conceitos, proposições e metáforas sugeridos por diferentes autores. Nesse entendimento, apropria-se da imagem da anarquia organizada, do caixote do lixo e dos sistemas debilmente articulados. Em síntese, as três metáforas, relacionadas ao modelo anárquico, privilegiam o plano da ação organizacional, sendo consideradas por Marche Olsen (1976) geradoras da ambiguidade na organização.

Sintetizando as três metáforas que compõem o modelo anárquico, Ellström (1984), apoiado em Cohen e March (1974) e March e Olsen (1976), deixa claro que o referido modelo, em contraste

com os outros três já apresentados, é baseado em informações provenientes do ambiente educacional e, na classificação de um modelo da escola como organização, este deve ser mais bem considerado.

Os quatro modelos descritos por Ellström (1984) – racional, político, de sistema social e anárquico – enfatizam diferentes aspectos da realidade organizacional. Cada um desses modelos destaca variáveis, que diferem quanto ao grau de importância, podendo determinadas decisões ou tecnologias estarem presentes ou não. Ellström (1984) chama a atenção para o fato de que é possível ter-se um entendimento mais compreensivo das organizações com a integração dos quatro modelos em uma superestrutura.

O pressuposto básico do modelo integrador, proposto por Ellström (1984), é a complementaridade entre esses quatro modelos de organização. De acordo com essa visão, as organizações são caracterizadas pelas dimensões racional, política, de sistema social e anárquica, o que não implica que essas dimensões sejam iguais em uma mesma organização, todo o tempo. Os modelos são vistos como compatíveis e não mutuamente excludentes.

O modelo integrador considera ainda outras duas dimensões:

- i) a primeira dimensão diz respeito aos objetivos e às preferências em uma organização, considerando o grau de clareza, consenso e compartilhamento entre seus membros. Essa dimensão pressupõe dois valores extremos: a clareza declarada e a participação na elaboração dos objetivos (condição de consenso) *versus* a falta de clareza e a discordância entre os objetivos (condição de conflito);
- ii) a segunda dimensão se refere ao nível de ambiguidade relacionado à tecnologia e aos processos organizacionais, considerando o grau de clareza e entendimento dos membros da organização com relação à tecnologia e aos processos organizacionais. É dicotomizada em: clara tecnologia e transparência nos processos *versus* tecnologias e processos organizacionais obscuros e ambíguos.

Para uma melhor visualização, o quadro 9 mostra como se caracteriza cada uma das “quatro faces” das organizações por referência às duas dimensões referidas (os objetivos e as preferências organizacionais e a tecnologia e os processos organizacionais).



Quadro 9 – Tipologia dos quatro modelos organizacionais de Ellström

		<b>(a) Objetivos e preferências organizacionais</b>	
		Claros e compartilhados (consenso)	Obscuros e/ou não compartilhados (conflito)
<b>(b) Tecnologia e processos organizacionais</b>	Transparentes/ claros	<b>Modelo racional</b> Palavras- chave: verdade, pensamento, trabalho orientado	<b>Modelo político</b> Palavras-chave: poder, conflito, força
	Ambíguos/ não claros	<b>Modelo de sistema social</b> Palavras- chave: confiança, aprendizagem, colaboração	<b>Modelo anárquico</b> Palavras- chave: insensatez, aleatoriedade, jogo

Fonte: Ellström (2007, p. 456)

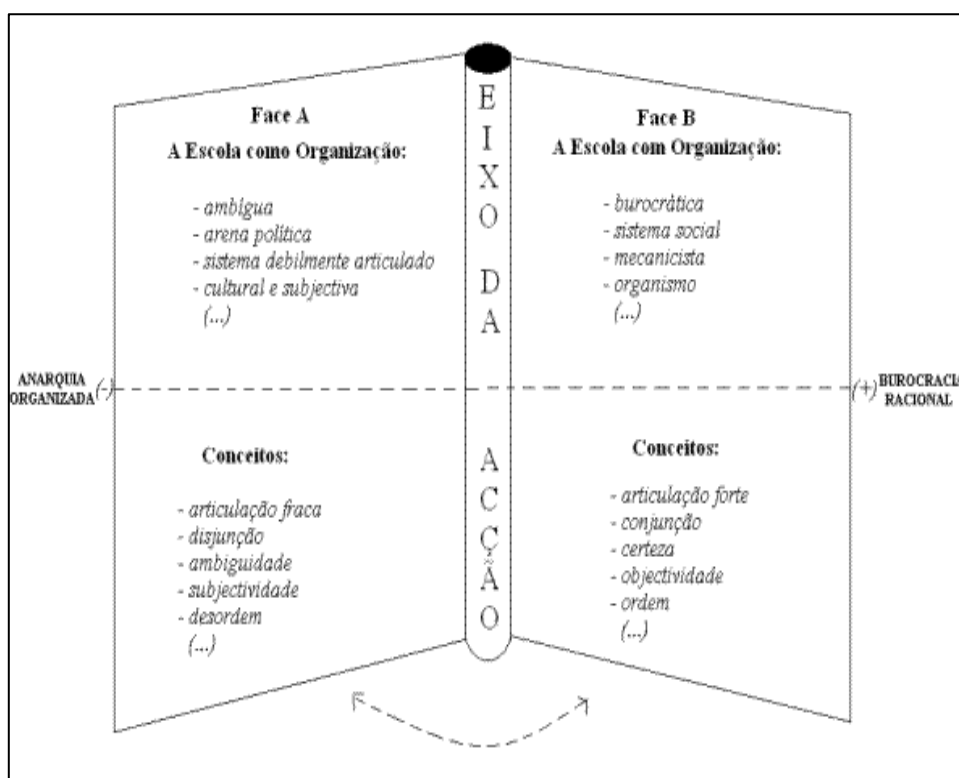
Pode-se evidenciar, no quadro 9, que cada uma das quatro faces da tipologia representa um tipo de modelo, e cada modelo é caracterizado por um conjunto de palavras-chave, além do conjunto de condições (objetivos e preferências organizacionais) e de dimensões organizacionais (tecnologias e processos organizacionais). No caso da interseção entre objetivos claros e compartilhados e tecnologia e processos organizacionais ambíguos e não claros, emerge o modelo sistema social e assim por diante.

Lima (2003), apoiado na tipologia das quatro faces de Ellström (1983), propõe um modelo compósito de análise, denominado modo de funcionamento díptico, que abrange as várias perspectivas de análise organizacional (ver Figura 3). Lima (2003) considera um tipo de funcionamento que pode ser simultaneamente conjuntivo, em que os objetivos, as estruturas, os recursos e as atividades se ligam organicamente, mantendo uma fidelidade às normas burocráticas, e disjuntivo, em que se promove a separação desses componentes e se produzem regras alternativas. De um lado, respeita-se a conexão normativa, a conformidade, portanto uma ordem burocrática, e, de outro lado, rompe-se com ela e promove-se a desconexão de fato, estabelecendo uma ordem anárquica.

*A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser, simultaneamente, conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas, não sendo exclusivamente uma coisa*

ou a outra, poderá ser, simultaneamente, as duas. A este fenómeno chamaremos modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima, 2001, p.47, grifos do autor).

O modelo proposto por Lima (2003) apresenta como característica básica a existência de duas faces (A e B), articuladas pelo eixo da ação. A linha horizontal que liga a face A à face B (ver Figura 3) procura dar conta de um *continuum* entre diversos modelos que integram o díptico organizacional. Um dos extremos da linha é ocupado pela anarquia organizada (face A) e o outro extremo é ocupado pela burocracia racional (face B). Assim, de um lado, existe a escola como organização burocrática, mecanicista, associada aos conceitos de articulação forte, certeza e ordem, e, de outro, a escola como organização ambígua, de arena política, sistema debilmente articulado, vinculado a conceitos de conexão fraca, disjunção, subjetividade e desordem.



**Figura 3** –Modo de funcionamento díptico

Fonte: Lima (2003)

As instituições educacionais são consideradas exemplos de organizações que não têm clareza de objetivos. Os professores trabalham de forma independente na maior parte do tempo, em função de seus próprios interesses. Não é clara a forma como os alunos adquirem conhecimentos e habilidades; o processo de ensino é obscurecido pela dúvida e incerteza.

Na visão de Silva (2003), não existe um melhor (*one bestway*) modelo organizacional. Existe, talvez, um modelo dominante para dado investigador, haja vista que a seleção teórico conceitual depende de sua sensibilidade, da vivência pessoal e da crença num valor heurístico superior dessa ou daquela perspectiva.

Diante de um domínio de conhecimento tão diversificado e complexo como o das teorias organizacionais, este trabalho busca enfatizar as organizações educativas, notadamente as universidades, à luz das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Isto posto, o presente estudo foi desenvolvido com ênfase no modelo burocrático, no modelo político e no modelo ambíguo, metáfora da anarquia organizada, os quais explicam a aplicabilidade das abordagens no contexto das universidades.



---

### Capítulo III – Avaliação da pós-graduação

---



Este capítulo delinea os aspectos teóricos que norteiam a proposta desta pesquisa, que é discutir o modo como se processa a avaliação dos programas de pós-graduação da IFES Alfa, embasados na articulação das teorias de análise organizacional. Os primeiros traços constituem um breve histórico das concepções e dos modelos de avaliação; na sequência, aborda-se a avaliação sob os aspectos de regulação e controle, deixando mais nítido compreender-lhe o vínculo com os fenômenos econômicos, sociais e políticos. Em seguida, destaca momentos importantes da avaliação da pós-graduação no Brasil, entre os quais se evidencia o contexto em que a Capes foi criada e sua evolução até os dias atuais. Por fim, denota o modelo de avaliação atual da Capes com seus processos e critérios, por ser uma análise de avaliação da pós-graduação e estar diretamente vinculada ao objeto de estudo desta pesquisa.

### 3.1 Concepções e modelos de avaliação

O termo “avaliação” é abrangente, tem usos distintos e pode ser aplicado a uma gama variada de atividades humanas. Aguilar e Ander-Egg (1994) explicam que, numa concepção genérica, o vocábulo “avaliar” pode ser definido como: “processo pelo qual estimamos o mérito ou valor de algo”; “assinalar o valor de uma coisa”, ou, ainda, “processo que consiste em emitir juízo de valor” (pp. 17-18). Na visão dos autores, em sentido amplo e geral, a avaliação, “como ponderação baseada em valores”, é uma atividade realizada com frequência, tanto para apreciar o mérito quanto para tomar decisões no cotidiano, sem necessariamente analisar com objetividade e precisão o que está se julgando; então, significa uma avaliação informal realizada nas escolhas diárias da vida.

Avaliar é diferente de medir, estimar, controlar, dentre outros termos. Para Aguilar e Ander-Egg (1994), medir “é o ato ou processo de determinar a extensão e/ou quantificação de alguma coisa” (p. 19), ao passo que avaliar “é o ato ou processo de determinar o valor dessa coisa” (p. 19), isto é, a “medição facilita certo tipo de informação” (p. 19). Entretanto, a avaliação implica “valorar a informação, a fim de emitir um juízo sobre o objeto avaliado” (p.19). No que se refere à estimativa, o vocábulo tem caráter aproximativo. Quando consiste em um julgamento cujos critérios são difusos e subjetivos ou não se baseiam em procedimentos rigorosos, é uma estimativa. Quando, no entanto, significa julgar “algo sistematicamente ou aplicar os conhecimentos e regras do método científico” (Aguilar & Ander-Egg, 1994, p.19), constitui avaliação. Relativamente ao controle, segundo os autores, os termos são parecidos, mas de natureza bem diferente. O “controle é uma verificação de resultados, enquanto a avaliação é uma ponderação ou um julgamento desses resultados” (Aguilar & Ander-Egg,

p. 21). O controle constata o que acontece, já a avaliação julga por que acontece tal situação, seja com relação a atividades, recursos ou resultados.

A avaliação, no sentido lato, constitui atividade corriqueira, que se faz todos os dias, sem recorrer a nenhum procedimento sistemático, mas com a intenção de emitir um juízo de valor sobre algo, ainda que sem base explícita (Aguilar & Ander-Egg, 1994). Enquanto isso, a avaliação no sentido estrito, ou seja, formal, requer procedimento sistematizado, métodos técnicos e científicos. Os autores deixam clara a noção de que entre a avaliação informal e a avaliação sistemática “não há uma diferença de propósitos, mas de métodos” (Aguilar & Ander-Egg, 1994, p.33).

A pesquisa desta tese refere-se à avaliação educacional no sentido estrito, ou seja, formal. Por ser sistemática, baseia-se no uso de método científico, para identificar, obter informação e julgar o mérito e o valor do objeto avaliado.

O complexo e polêmico campo conceitual da avaliação educacional foi-se constituindo historicamente e se transformando de acordo com as tendências e mudanças ocorridas na sociedade. Para Dias Sobrinho (2012, p.1),

[...] a avaliação extravasa os redutos da sala de aula e dos laboratórios universitários e se inscreve nos terrenos cheios de contradições das políticas, das reformas, das inovações, das novas configurações institucionais e organizacionais e dos modelos de sistemas nacionais e mundiais.

De tal modo, a avaliação como área de estudo se fez atividade bastante abrangente, conflituosa e contraditória. As variadas concepções e definições, consoante Dias Sobrinho (2003b), delineiam-se com origem em posições éticas, políticas e ideológicas de quem define os objetivos, os métodos, o público-alvo, ou seja, de quem formula e executa e para quem interessa.

[...] ela [avaliação] é uma construção histórica, social, inserida nos núcleos do poder, portanto dinâmica e atravessada de contradições. [...] [As avaliações] ultrapassam largamente as mensurações e vêm crescentemente se tornando processos políticos de grande importância para o poder, pois são portadoras de grande potencial de transformação social (Dias Sobrinho, 2003b, p.136).

Não há consenso sobre quem, o quê, como, para quê e para quem avaliar. Na visão expressa por Dias Sobrinho (2003b), as divergências não são só técnicas, mas também éticas e políticas. Por tal pretexto, a avaliação tornou-se objeto em disputa, em que o predomínio do enfoque depende da força política e ideológica de quem determina os rumos da educação. Em suas diversas aplicações, a avaliação está arraigada nos objetivos de medir, selecionar, classificar, controlar, racionalizar e, frequentemente, punir. Na mesma linha de pensamento, Demo (2005) defende a ideia de que



avaliação, sendo sistemática, não pode ser reduzida apenas a técnicas, mas faz parte da permanente reflexão sobre a atividade humana e constitui um ato intencional, auxiliado por diversas ciências.

Para melhor compreender a evolução dos conceitos de avaliação, selecionou-se, com base em Stark (1998) Vianna (2000) e Dias Sobrinho (2003b), a perspectiva de alguns autores, de acordo com as épocas históricas, perspectivas teóricas e relação com o objeto desta investigação. É importante destacar o fato de que não se tem a pretensão de desenvolver um estudo histórico das diversas concepções de avaliação educacional, mas somente de fornecer uma panorâmica que seja capaz de acompanhar a evolução do processo, ressaltando seus momentos mais expressivos.

O conceito de avaliação, por volta de 1940, teve como representante o psicólogo americano Ralph Tyler, considerado o precursor desse processo na área educacional. Conforme Stark (1998), Tyler defendia um modelo sistemático de estabelecimento de objetivos para alunos e uso de medidas para determinar se os objetivos seriam ou não alcançados. Conforme Tyler, o centro da avaliação coincidia com os objetivos educacionais em termos de comportamento dos estudantes; a avaliação deveria determinar até que ponto os alunos, individualmente, concluídas as etapas de ensino, teriam alcançado os objetivos estabelecidos.

Dias Sobrinho (2003b) explica que o modelo de Tyler, tendo em vista o seu delineamento, tinha como objetivo a produtividade, pois, no primeiro momento, a avaliação se limitava à quantificação da aprendizagem e à descrição dos rendimentos dos alunos; em seguida, passou a se preocupar com a gestão científica e com o desenvolvimento dos currículos e da instituição, objetivando, sempre, o alcance dos objetivos. Nessa concepção, segundo Dias Sobrinho (2003b), o modelo de avaliação de Tyler baseava-se em objetivos comportamentais, numa metodologia de análise quantitativa, com vistas a diagnosticar, quantitativamente, a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Consistia, portanto, em um instrumento de regulação do conhecimento, no âmbito de uma ideologia de eficiência e de racionalidade científica, estabelecendo padrões e critérios para o cumprimento dos objetivos e metas. Essa modalidade de avaliar, na visão do autor, assemelha-se à modalidade de *accountability*, entendida, nos dias atuais, como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade, enfoque amplamente utilizado pelos governos, por exercer funções reguladoras e classificatórias.

Em meados de 1960, informa Dias Sobrinho (2003b), Cronbach trouxe a ideia de que a avaliação deve ser norteada pelo tipo de decisão a que intenciona atender; sugere superar-se a avaliação baseada nos objetivos, situando as decisões como centro da avaliação; preconiza a noção

de que avaliar as estruturas particulares de um programa é mais relevante do que fazer comparações com outras unidades externas, e que as decisões podem ser tomadas ao longo de um programa ou curso, quando ainda pode ser aprimorado e não obrigatoriamente após seu fim. Observa-se, nas ideias de Cronbach, valor destinado à avaliação do tipo formativa, sendo de mais significância do que a avaliação no final (somativa), por possibilitar a identificação de pontos críticos ainda no decorrer do processo avaliativo.

Vianna (2000) relata que as ideias de Cronbach tiveram ressonância nos trabalhos de avaliação de Scriven, que contribuiu para o avanço da área, fazendo a distinção entre (*roles*) papéis e (*goals*) objetivos. Na concepção de Vianna (2000), a grande contribuição de Scriven foi reconhecer que a avaliação desempenha uma variedade de papéis, ainda que seja com um só propósito, o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Enquanto o objetivo consiste em oferecer respostas satisfatórias às questões a serem avaliadas, os papéis se referem ao modo como essas respostas serão utilizadas. Nessa ideiação, Scriven estabelece o que Dias Sobrinho (2012) qualificou de “célere” distinção entre a avaliação formativa (conduzida com vistas à implementação de melhorias) e a avaliação somativa (realizada para verificar os resultados, objetivando a tomada de decisões sobre a continuidade ou não de um programa). Foi naquela ocasião que o julgamento passou a ser fator crucial do processo avaliativo. Ainda segundo Dias Sobrinho (2003b), essa foi uma época de expansão na área de avaliação. Já não bastava focalizar a avaliação nos rendimentos dos alunos e o cumprimento de currículos. Fazia-se necessário avaliar professores, escolas, programas, metodologias e gestão, fornecendo informações para todo tipo de tomada de decisão, para prestação de contas à sociedade e, conseqüentemente, para o controle do sistema. Note-se, com efeito, que a avaliação passou a incorporar o sentido de *accountability*.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003b), os anos 1960 se caracterizam pela realização de muitos trabalhos na área de avaliação, cuja metodologia não seguia apenas o enfoque quantitativo, mas também o de teor qualitativo. A metodologia até então utilizada se mostrou ineficaz ante o contexto de evolução da área.

No decurso dos anos de 1970, de acordo com Dias Sobrinho (2003b), a avaliação passou pelo período da profissionalização, cresceu a produção teórica sobre o tema, dando origem a uma fase de propostas de modelos, para os quais muito contribuíram os trabalhos de Cronbach, Scriven e Stake. Dessa época em diante, a avaliação se transformou em objeto de estudo da comunidade interessada pelo tema. A produção teórica se consolidou, os modelos e abordagens conceituais se

enriqueceram, utilizaram-se sofisticados instrumentos e o tema auferiu importância e visibilidade, transpondo as salas de aula e as instituições educacionais. Como resultado dos avanços teóricos, surgiu a meta-avaliação, que se refere à reflexão sobre os processos avaliativos, como também se deu o deslocamento do foco do estudo dos objetivos para a tomada de decisão.

Nesse meio-tempo, conforme Dias Sobrinho (2003b), aflorou a discussão filosófica que desestabilizou as certezas e os princípios de uma metodologia objetivista. Questionou-se o paradigma científico positivista e assistia-se a um incremento dos enfoques de caráter qualitativo, acarretando mudanças oriundas do desenvolvimento de estudos e ideias, como o surgimento de vários tipos de modelos, enfoques e percepções acerca do assunto.

Com isso, ocorreu uma mudança de paradigma, pois se instalou o conflito em decorrência de pressupostos metodológicos e filosóficos, controvérsias entre objetividade e subjetividade. A avaliação qualitativa (subjetivista) com sua visão holística ou avaliação quantitativa (objetivista) na concepção de uma realidade tangível, convergente e fragmentável, como argumenta Vianna (2000). Sob o prisma do autor, a avaliação passou por transformações e elaborações – “é um constante vir-a-ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico” (Vianna, 2000, p.22).

Conforme Stark (1998), dentre as novas abordagens contrárias ao objetivismo dos modelos até então vigentes, Stake, adepto da pesquisa subjetiva, dá origem ao enfoque de avaliação “responsiva”, cujos avaliadores determinam que aspectos devem ser avaliados e depois negociam julgamentos e decisões com os participantes. Posteriormente, possibilitou o surgimento do enfoque “iluminativo”, cujo objetivo “é fazer uma descrição completa da atividade educacional e de seus resultados para a tomada de decisão” (Stark, 1998, pp.13-14), o que significa analisar todo o processo, privilegiando a coleta de informações qualitativa e não a mensuração da aprendizagem com base nos objetivos.

É oportuno destacar o fato de que o entendimento da avaliação, associada a processos decisórios, foi desenvolvida por Stufflebeam, no final dos anos de 1970, mediante a apresentação do modelo de avaliação CIPP – contexto, insumo, processo e produto. Tal modelo, segundo Vianna (2000), evidencia quatro tipos de avaliação para a tomada de decisão e a *accountability*.

A contribuição marcante do período relatado, ou seja, da profissionalização, anos de 1970, adentrando os de 1980, segundo Dias Sobrinho (2003b), foi caracterizar a avaliação como julgamento de valor. Esta não se restringe mais a descrever resultados, mas também a avaliar entradas,

contextos, processos, condições de produção e os elementos finais. Nesta sistemática, a aprendizagem se torna objeto essencial na avaliação.

O conceito de avaliação nos anos de 1990 se baseia, essencialmente, na negociação. Demo (1996, p.17) assinala que

o centro da questão avaliativa é o fenômeno participativo e participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. [...] a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão.

A avaliação concebida como processo de negociação, para Penna Firme (1997), é uma abordagem madura, que vai além da ciência, capta os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos. Essa é a concepção do modelo responsivo na proposta de Stake. Nela, a avaliação é o entendimento por meio de um processo de negociação.

No alcance de Dias Sobrinho (2003b), ao se inserir no campo político e social, a avaliação incorpora contradições, confronto de interesses e valores que resultam de variadas visões de mundo. Isto significa que, na negociação, o consenso é buscado entre pessoas de valores diversos; são reconhecidos a alteridade e o respeito às divergências de ideias no meio social. Assegura, portanto, a subjetividade dos envolvidos.

No contexto mostrado, a avaliação dos anos de 1990 difere das abordagens convencionais, que partem inicialmente de objetivos, tipos de decisões e outras variáveis. Esta, na visão de Penna Firme (1997), situa-se e desenvolve com preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto avaliado (programa, projeto ou foco outro), portanto é responsiva e se fundamenta no paradigma construtivista em substituição ao modelo científico positivista. Tem a negociação como um de seus valores centrais, o que requer atitude democrática, novos instrumentos e metodologias e, acima de tudo, participação dos interessados. Isso exige participação, debates públicos para a “construção dos significados”. Nessa concepção, torna-se declaradamente política e de evidente sentido ético, podendo ser reconhecida como de interesse público e não meramente privado, o que vai além da ideia de que avaliação é uma questão meramente técnica.

Após essa breve evolução dos momentos mais significativos da avaliação, faz-se um recorte de pontos essenciais para o entendimento das múltiplas facetas da avaliação. Esta é uma área de conhecimento rica, tanto nos aspectos teóricos e metodológicos como do ponto de vista prático. Dias Sobrinho (2003b) informa que as definições, concepções e objetivos dependem dos tipos e usos da avaliação e estão relacionados a quem formula, executa e interessa a avaliação; que o centro é

fundamentalmente político, e o predomínio de um enfoque sobre o outro é uma questão de poder, o que torna a titularidade da avaliação objeto de grande disputa. Tais razões, pois, dificultam o entendimento, sob o prisma comum, de questões como: quem, quê, como, para quê e para quem avaliar.

Nesse sentido, a avaliação formativa e a somativa passam pela questão elucidada, ou seja, tudo depende da perspectiva sob a qual a avaliação é concebida, quem a faz e quem a analisa. Com relação ao papel da avaliação formativa e da somativa, do ponto de vista de Vianna (2000), efetivamente, não existe diferença lógica ou metodológica entre a avaliação formativa e a somativa, já que ambas visam a determinar o valor de algo. “A diferença existente entre uma e outra está, realmente, no *timing* em que são realizadas, no tipo de audiência a que se destinam e na utilização dos resultados” (Viana, 2000, p.97).

Para melhor compreensão, recorre-se ao posicionamento de Scriven, na sua concepção original, colhido por Penna Firme (1997, p. 20, grifado do autor):

Avaliação formativa é a planejada e entendida para dar suporte ao processo de aperfeiçoamento e, normalmente, conduzida por e direcionada para quem execute os aperfeiçoamentos. A avaliação somativa é o restante da avaliação: em termos de intenções, é a avaliação conduzida para ou por quaisquer observadores ou decisores (em contraste com os que atuam no desenvolvimento) que necessitam de conclusões avaliativas por quaisquer razões além do desenvolvimento.

Vianna (2000), ao analisar os dois tipos de avaliação conforme o pensamento de Scriven, entende que a de característica formativa está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, modificar ou, ainda, revisar. A avaliação do tipo somativa está relacionada com a decisão de continuar o programa, encerrar ou adotá-lo.

No posicionamento de Stark (1998), a avaliação voltada para o aperfeiçoamento é denominada de avaliação formativa, podendo ser formal ou informal. Nela podem ser incluídos mensuração dos resultados alcançados pelo aluno (verificação) e grau de satisfação obtido (avaliação do cliente) e, ainda, o pensamento do corpo docente ou dos administradores sobre o planejamento (parecer profissional). Enquanto isso, processos formais de avaliação que objetivam a tomada de decisões sobre a continuidade do programa são chamados de avaliações somativas. Podem levar a julgamentos sobre a qualidade do programa, da equipe, assim como determinar a continuidade do programa. São passíveis de ocorrer por iniciativa própria ou por um órgão governamental.

Vianna (2000), dando continuidade ao seu entendimento sobre avaliação formativa e somativa, consoante o posicionamento de Stake, considera que a avaliação formativa “seria uma

análise molecular, pesquisando causas e fixando-se nas experiências dos usuários de um programa” (p.98). Entretanto, a avaliação somativa “seria uma análise molar, porque forneceria informações descritivas, estaria interessada em ressaltar a eficiência de programas, e tenderia a dar maior destaque aos seus efeitos locais” (Viana, 2000, p.98).

Stark (1998) defende o argumento de que uma avaliação adequada não é apenas mensuração ou senso crítico, mas uma combinação de perspectivas apropriadas a uma situação e a uma realidade. Isso vale tanto para a avaliação com foco na aprendizagem do aluno ou de algum serviço universitário, quanto para a avaliação formativa com fins de melhorias ou avaliação somativa que visa a um julgamento final.

Em razão dos posicionamentos ora expressos, evidencia-se que os dois tipos de avaliação, formativa e somativa, são indispensáveis, pois ambos dão suporte ao julgamento do juízo de valor, tendo como finalidade a tomada de decisões em distintos momentos, ou seja, tanto no decurso do processo, como no seu final. É importante, no entanto, a clara compreensão dos papéis, pois tanto uma como a outra podem atuar na avaliação educacional.

Outro motivo que merece consideração, ante a complexidade da avaliação educacional, diz respeito ao debate entre os métodos quantitativos e qualitativos, pois são abordagens diferentes, mas não são excludentes. Dependendo do objeto de estudo e do que se busca averiguar e avaliar, pode-se utilizar a abordagem quantitativa ou qualitativa, ou ambas. Os que defendem a visão mecanicista e elementarista do mundo confiam no valor dos números e orientam-se pelos resultados e comprovação. Os que atribuem um sentido formativo à avaliação a entendem como crítica e democrática.

Ante o exposto, claro está que a avaliação educacional apresenta interesses diversificados e conflitantes, pois, de um lado, estão os que defendem a visão mecanicista do processo avaliativo, empregam métodos quantitativos, com o objetivo de medir e classificar os resultados obtidos por meio de dados numéricos. Por ser estritamente quantitativo, o enfoque racionalista produz informações estatísticas rigorosamente confiáveis e independentes do modo como os dados foram coletados e de quem os coletou. De outro lado, estão os que veem o mundo sob a óptica formativa. Nesse olhar, o conhecimento está situado no campo semântico da subjetividade, pois o que importa é a visão de conjunto, as relações entre meios e fins, os questionamentos e, fundamentalmente, a participação.

Então, para Dias Sobrinho (2012, p. 4), “as avaliações que se utilizam amplamente de exames de larga escala e outros instrumentos de recolha de dados objetivos concernentes à produção acadêmico-científica” se enquadram no enfoque racionalista. Já a avaliação concebida como “um amplo processo democrático e participativo de interrogação e debate sobre os fins essenciais da educação superior”, esta se enquadra nos moldes formativos de avaliação (Dias Sobrinho, 2012, p. 6).

Dias Sobrinho e Balzan (2008) enfatizam que o interesse pela avaliação educacional não deve ocorrer somente em relação ao seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de maior eficiência da gestão, mas também em função das exigências de regulação e de controle por parte dos governos e órgãos financiadores. Segundo os autores, o objeto central de uma avaliação educativa são os fins.

Para alcançar a compreensão dos fins, é preciso entender os meios, as estruturas e as relações entre as partes. No processo de conhecimento, a fragmentação é muitas vezes necessária. Por isso se justificam os dados quantitativos e os diagnósticos de performatividade, mas sempre como partes de processos mais amplos de compreensão e valoração (Dias Sobrinho, 2012, p. 9).

Em razão das diferenças filosóficas e da diversidade de modelos, torna-se necessário definir uma linha de ação. O caso aqui, segundo Dias Sobrinho (2003b), não é o de optar por uma ou por outra corrente da ciência, muito menos o de escolher os procedimentos metodológicos; a abordagem adotada se relaciona à concepção de mundo, ao campo de valores e às expectativas de vida e do futuro.

O quadro 10 contém um panorama geral dos modelos mais significativos de avaliação, do mais qualitativo ao mais quantitativo, sem pretender fazer um resgate da evolução dos diversos modelos, enfoques e perspectivas, e sim possibilitar melhor compreensão da seara de estudo.

**Quadro 10** – Modelos de avaliação

<p>MODELO NATURALISTA</p> <p>(Guba, Lincoln, Patton)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reúne informações descritivas a respeito do objeto, da situação e das condições que cercam a avaliação</li> <li>2. Especifica informação desejada pelos públicos relevantes</li> <li>3. Reúne informações sobre valores</li> <li>4. Reúne informações sobre padrões de valor e mérito</li> <li>5. Compartilha as informações com os públicos relevantes</li> <li>6. Negocia decisões</li> </ol>
<p>MODELOS CONTEXTUAIS E ILUMINATIVOS</p> <p>(Stake, Stufflebeam)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrevem aos encarregados das decisões e aos grupos de apoio as condições prioritárias, os objetivos, os projetos, a implementação e os resultados dos programas</li> <li>2. Deixam os julgamentos para os decisores</li> </ol>
<p>MODELOS DOS PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS</p> <p>(tradição acadêmica, credenciamento)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propõem padrões</li> <li>2. Obtêm a concordância de renomados especialistas em padrões</li> <li>3. Requerem autoavaliação em face dos padrões</li> <li>4. Requerem renomados especialistas para examinar a auto-avaliação</li> <li>5. Relatam os resultados do exame</li> <li>6. Requerem que os especialistas decidam se os padrões foram alcançados</li> </ol>
<p>MODELO TRADICIONAL</p> <p>(Tyler)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estabelece metas e objetivos em termos comportamentais</li> <li>2. Desenvolve instrumentos de mensuração</li> <li>3. Mede a realização das metas e objetivos</li> <li>4. Compara os objetivos com os resultados atingidos</li> <li>5. Interpreta descobertas; faz recomendações</li> </ol>
<p>MODELO DE INSUMO-AMBIENTE-PRODUTO</p> <p>(Astin)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mede habilidades dos alunos antes da experiência educacional</li> <li>2. Descreve e documenta a experiência educacional</li> <li>3. Mede as habilidades dos alunos depois da experiência educacional</li> <li>4. Controla estatisticamente variações iniciais e calcula mudanças de habilidades ou “valores agregados”</li> </ol>

Fonte: Stark (1988, p.16)

Os modelos naturalistas, contextuais e iluminativos e os dos profissionais especialistas estão vinculados aos aspectos qualitativos da avaliação, enquanto os de avaliação tradicional e de insumo-ambiente-produto derivam da escola de pensamento mais científico e positivista. Os modelos estão organizados no quadro 10, em ordem crescente de ênfase, em termos de mensuração dos objetivos, e, em ordem decrescente de ênfase, na descrição e no parecer técnico. Os defensores dos modelos



mais descritivos entendem que a avaliação envolve a necessidade de um julgamento de valor, não sendo, portanto, uma atividade neutra. Já quem postula modelos orientados pela mensuração, registrados no fim do quadro, entendem que os valores estão incorporados aos objetivos estabelecidos previamente e empenham-se em comprovar o grau de cumprimento desses objetivos (Stark, 1998).

Os diversos modelos de avaliação, consoante Dias Sobrinho (2003b), não são puros, não se bastam, mas podem combinar vários enfoques, dependendo das necessidades e circunstâncias. Vianna (2000) ensina que, nos campos semânticos da avaliação, os modelos ora se concentram na avaliação do ensino, aprendizagem e eficiência do currículo, ora consideram atividades práticas e políticas, que facilitam o ensino, a aprendizagem e a eficiência do currículo; ora se preocupam com os aspectos administrativos, financeiros e com as implicações sociopolíticas da educação.

Vianna (2000) explica que, segundo o posicionamento que servirá de base na abordagem dos vários problemas, a avaliação

não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. [...] não gera verdades incontestáveis, mas formula argumentos plausíveis para a análise e, possivelmente, a explicação do que constitui objeto da reflexão do avaliador (p. 18).

Dessa maneira, percebe-se que a avaliação como prática social foi evoluindo ao longo dos anos. A literatura registra (conforme expresso no Quadro 10) nessa evolução grande quantidade de concepções, características e estágios que indicam mudanças desde conceitos e métodos científicos até visões de mundo de quem comanda o processo. Sintetizando o percurso evolutivo da avaliação, com base nas análises dos autores aqui apresentados, constata-se o que se segue:

- i) inicialmente, o foco de estudo era eminentemente técnico; não se distinguiam avaliação e medida. A elaboração de testes e instrumentos de aprendizagem individual para verificação do rendimento escolar tornou-se indispensável para determinar o progresso do aluno em termos de custo-benefício;
- ii) para compreender o objetivo da avaliação, estudiosos prescreveram uma revisão curricular. A relação entre o desenvolvimento dos currículos, programas e objetivos educacionais preestabelecidos passou a ser descrita para indicar o que seria sucesso ou dificuldade na consecução de metas. Nessa fase, a avaliação era “descritiva” e o papel do avaliador concentrava-se na descrição de padrões e critérios;
- iii) com o avanço dos conhecimentos, o enfoque da avaliação nos objetivos, às vezes excessivos, nem sempre claros e precisos, ensejando conflitos entre os avaliadores,

deslocou-se para a tomada de decisão e controle, evoluindo para a incorporação do julgamento de valor; não bastava mais medir e descrever: era preciso julgar. Foi desde então que surgiram vários modelos de avaliação, centrados no mérito e na relevância;

iv) por fim, a participação de pessoas com valores diferentes na negociação de um consenso transformou a avaliação em um processo democrático que ultrapassa os conceitos da ciência, para englobar, também, aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos.

Então, tendo em vista a busca de resultados, a avaliação pode se configurar como democrática, política e de interesse social, subjetivista, participativa, valorizando os processos de autoavaliação. No âmbito deste entendimento, está a serviço do interesse público. Por outro lado, pode configurar-se como objetivista, quantitativista, utilitarista, voltada para a gestão, planejamento e controle, por ser predominantemente controladora e organizadora das políticas de regulação de gastos.

Embora a avaliação educacional tenha evoluído no início do século XX, adquirindo ao longo dos anos outras significações e enriquecendo-se com sofisticadas tecnologias e metodologias, na compreensão de Dias Sobrinho (2003b, p.26), há uma “tendência em certos círculos a confundir-la com medição e a utilizar largamente os testes de verificação de aprendizagem [...] que muitas vezes ultrapassam os limites da educação”. Para o autor, o que existe é uma mudança nos valores centrais do ato de avaliar, tornando a avaliação cada vez mais complexa, à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos psicossociais, culturais, políticos, em que não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser estabelecidos.

Isto posto, a seção seguinte procede a uma reflexão sobre a avaliação na sociedade contemporânea, com base em reformas no modelo de Administração Pública, quando emergiu o Estado-avaliador.

### **3.2 Avaliação: reflexão sob o aspecto da regulação e controle do Estado**

No Brasil, como em outros países, em momentos diferenciados, encontram-se o enfoque da avaliação educativa (formativa) e o da avaliação quantitativista (produtivista). Do ponto de vista de Dias Sobrinho (2003b), a avaliação educativa induz à reflexão, ao questionamento da cultura educativa, à criatividade, valorizando a formação da sociedade. Por ser de natureza interna, enfatiza os aspectos da autoavaliação, baseando-se nos princípios de participação, gestão democrática e melhoria educacional. Enquanto isso, a avaliação quantitativista é voltada para que a avaliação seja

econômica, no sentido de valorizar a regulação, o controle, a hierarquização, na busca de eficiência, produtividade e estabelecimento de ranques para efeitos comparativos entre instituições, programas e cursos. Essa perspectiva de avaliação, de natureza externa, utiliza-se de metodologias em larga escala para recolha de dados estatísticos e quantitativos, a fim de controlar o sistema e as instituições educacionais, como sugere o processo avaliativo da pós-graduação realizado pela Capes. Os dois enfoques não pertencem exclusivamente ao campo da avaliação, mas da ciência, política, ideologia e vida em geral.

A avaliação é hoje uma política pública utilizada como estratégia de poder. Em outras palavras, afasta-se de seu significado primitivo de valor pedagógico e se transforma cada vez mais em um instrumento de aliança entre instâncias dos governos nacionais e organismos multilaterais a serviço da causa neoliberal (Dias Sobrinho, 2012, p.1).

Consoante o autor supracitado, no Brasil, a avaliação quantitativista tem prevalecido, especialmente, na esfera da Administração Central e na mídia e está voltada para uma sociedade mercantil e competitiva. Partindo dessa premissa, tal modalidade relaciona-se com indicadores de competição, inspeção, credenciamento e classificação, dentre outros. Já no meio acadêmico, ainda de acordo com Dias Sobrinho (2003b), não se tem consenso das teorias, tampouco da prática avaliativa. Em suas análises, o autor reforça a necessidade de eliminar a polaridade entre as duas modalidades de avaliação.

A opção pela avaliação como controle (medida, balanço, o sentido dado, classificação, seleção, regulação etc.) ou como promoção de possibilidades (emancipação, melhora, formação, interpretação e produção de sentidos, construção, dinamização etc.) resulta de distintas concepções de mundo, que concorrem entre si, mas não se excluem e até mesmo se completam (Dias Sobrinho, 2003b, p.150).

Para entender a diferença entre avaliação no sentido de regulação e controle e avaliação educativa, destacam-se, dentre outros, três pontos fundamentais: a distinção entre instituição social e organização; a disputa de poder e a reforma do Estado e, por fim, a responsabilização e o controle do Estado (Dias Sobrinho, 2003b).

No que se refere às características pelas quais a instituição social difere da organização, Dias Sobrinho (2003b) recorre a Freitag para reforçar a ideia de que as prioridades de uma instituição social e de uma organização denotam diferença fundamental, pois “o aspecto institucional reenvia à prioridade dos fins e o aspecto organizacional, à prioridade dos meios”. Nesse enunciado, ensina Freitag, a ideia de instituição tem como fim o desenvolvimento de valores da sociedade e a característica da instituição é a natureza de sua finalidade. No caso da universidade, esta se distingue das demais instituições sociais pela sua autonomia, que precisa ser referendada e ter reconhecimento

público. Nesse modo de pensar, a avaliação institucional instaura a reflexão e o questionamento, o que Dias Sobrinho (2003b) denomina de produção dos sentidos. Do ponto de vista da organização, a avaliação, atuando no sentido propriamente de controlar e também regular, prescinde de qualquer exercício que conduza a refletir e interrogar. Portanto, não havendo questionamentos, o que resta a fazer é medir. Chauí (1999), também com base em Freitag, esclarece que a organização é definida pela sua instrumentalidade, pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego dos meios para atingir os fins.

Com relação ao segundo ponto da diferenciação, a disputa de poder e a reforma do Estado, Dias Sobrinho (2003a) acentua que se deve levar em consideração o fato de que a “avaliação tem um forte significado político, uma importante dimensão ética, não apenas técnica” (p. 37). Na perspectiva do autor, a avaliação

sempre se produz num espaço social de valores e disputas de poder que, aliás, constituem o centro das discussões públicas que a seu respeito se instauram. Para além dos problemas técnicos, estão os sentidos éticos e políticos das concepções de educação superior e da própria sociedade essencialmente em questão (Dias Sobrinho, 2003a p.36).

A avaliação cada vez mais tem ultrapassado os âmbitos da aprendizagem, estendendo-se aos domínios das políticas públicas, notadamente das educacionais. Nos dias atuais, exerce papel fundamental na configuração das instituições e organizações. Na realidade, tem sido utilizada como instrumento de poder e estratégia nas reformas do Estado. Essa avaliação, no sentido de regulação e controle, tem centralidade nas reformas da Educação Superior, iniciada nos anos de 1970 e desenvolvida nos seguintes, marcados pela ideologia das políticas neoliberais em quase todo o mundo. Foi naquele momento que a avaliação auferiu relevância central nos países que empreenderam políticas de transformação nesse nível da educação, com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional.

A crise do petróleo, a reconfiguração da atuação do Estado na economia, com a expansão do setor privado e restrição máxima da influência do Estado no setor público, incentivaram privatizações e reformas, enfim, a ascendência das políticas neoliberais, entre outros pontos, fez da “avaliação, como instrumento de regulação e controle, uma arma poderosa posta a serviço do poder hegemônico” (Sguissardi, 2006, p.53). Essa conjuntura se enquadra na expressão definida como Estado-avaliador,

[...] que caracteriza o estado forte (sic), no controle do campo social, liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado (sic) confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos

financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado (Dias Sobrinho, 2003a, p.38).

Em sua avaliação, Benavente (1992) ressalta que

há momentos em que os governos, em determinadas conjunturas sociopolíticas, se assumem como os grandes reformadores, aparecendo então o respectivo Ministério da Educação como decisor central e protagonista de conjuntos de medidas legislativas a que se dá o nome de reforma educativa (pp. 47-48).

Afonso (2013) analisa as configurações do Estado-avaliador, desde seu surgimento nos anos de 1980 até os dias atuais, e identifica três fases. Na inicial, há pressupostos associados à introdução dos mecanismos de *accountability* “baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2013, p.272). Na segunda fase, explica o autor que

o Estado-avaliador passa a ser confrontado de forma mais clara com os efeitos externos sobre as políticas educativas, que já não têm origem, essencialmente, nos mecanismos tradicionais [...] emergem em contexto de globalização vinculados muito fortemente às transformações socioeconômicas, tecendo e intensificando novas relações entre o nacional e o global (Afonso, 2013, p.274).

Evidencia-se, com efeito, acentuada participação das organizações internacionais no campo da educação, abrindo caminho para as políticas internacionais de avaliação. Na terceira fase, denominada por Afonso (2013, p.280) de pós-Estado-avaliador, “o que está em curso é uma estratégia de exacerbação de diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização”.

Schneider e Rostirola (2015) assinalam que o Brasil está ainda na primeira fase do Estado-avaliador, caracterizada, principalmente, pela expansão das práticas avaliativas padronizadas, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade em todas as etapas e modalidades da educação brasileira.

O terceiro ponto da distinção entre as ideias de avaliação educativa e os processos de regulação diz respeito à responsabilização e ao controle do Estado nos processos avaliativos. Com a função econômica atrelada à Educação Superior, a avaliação passa a ter intensa conexão com a regulação e as práticas de organizações mercantilistas. Desse modo, o declínio econômico, motivado, principalmente, pela crise do petróleo, “tem imposto à educação a exigência de maior regulação e o uso de mecanismos de mensuração da eficácia e da prestação de contas” (Dias Sobrinho, 2003a,

p.38). Em virtude disso, ganhou força nos processos do Estado-avaliador o sentido de responsabilização (*accountability*), isto é, “a obrigação de provar que os resultados obtidos e mensuráveis correspondem a certos padrões externamente convencionados” (Dias Sobrinho, 2003a, pp.38-39). Para o autor, quanto mais fortes forem as exigências externas de prestação de contas, menos força terá a avaliação educativa.

Sobre isso, Afonso (2009) defende a existência de modelos diversificados de *accountability* e o entendimento amplo e democrático de que a prestação de contas deve ser antecedida de rigorosos processos de avaliação interna e externa, incluindo, em fase posterior, a responsabilização. Nesse sentido,

[...] um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a *avaliação, a prestação de contas e a responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania (Fonso, 2009, p.16, grifos do autor).

Efetivamente, Afonso (2009) esclarece que um sistema de *accountability* não pode ser reduzido a uma mera prestação de contas, no cumprimento de um rito institucional, nem ser associado a “perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controle”(p.16).

Dias Sobrinho (2003b, pp.59-60) ensina que, nesse modelo, promovido pelas autoridades governamentais, as avaliações são, em geral, “externas, somativas, orientadas para o exame de resultados, realizadas *ex post* e seguem, prioritariamente, os paradigmas objetivistas e quantitativistas”. O autor ressalta ser uma prática predominantemente controladora e organizadora da política da distribuição de recursos, “diretamente, sob a forma de orçamentos, e, indiretamente, por meio de premiações e incentivos” (p. 59). Não por outro motivo, diversos países adotam, com base nos resultados da prática avaliativa, o “sistema de credenciamento de cursos e *acreditation*”.

Dias Sobrinho (2003b, pp.66-67) esclarece que

as avaliações promovidas pelos organismos centrais do poder vêm funcionando como instrumentos da modelação legal do sistema, credenciando ou mesmo descredenciando cursos, da organização da imagem social das instituições, mediante os *rankings* formais ou informais e a priorização das áreas mais necessárias ao desenvolvimento econômico associado à evolução tecnológica, e da distribuição de recursos financeiros orçamentários ou extra-orçamentários e vários tipos de incentivos. [...] Essas avaliações são predominantemente quantitativas, objetivistas e cumprem a ética utilitária da racionalidade instrumental dos Estados, que flexibilizam a economia, porém exercem forte controle sobre os âmbitos socioculturais.

No alcance raciocinativo de Catani, Oliveira e Dourado (2002), a avaliação assume várias tipologias, dentre outras, a de centralizadora, funcional, contábil, operacional e de resultados. Nessa

visão, articula-se com os conceitos de eficiência e eficácia, e é centrada em instrumentos de regulação e controle que buscam a homogeneização e padronização, e a mensuração da produção acadêmica. Ressaltam os autores tratar-se de uma avaliação estandardizada, também chamada de larga escala, que enfatiza a padronização de resultados e produtos, favorecendo a perspectiva do Estado avaliador e controlador. Notícias Afonso (2013) o fato de que as formas de avaliação em larga escala já existem no Estado-avaliador, semeando a ideia de novo momento de regulação e creditação do campo educacional, em ultrapasse às agendas nacionais.

Como resultado dessas mudanças, a avaliação educacional passou a ser claramente instrumento da política governamental, operando conceitos relacionados a prestação de contas, eficiência, produtividade, excelência e gestão racional. A avaliação perde a função formativa, de formulação social, transferindo o foco para o controle e a racionalidade econômica, objetivando o corte de gastos, além de incentivar a competitividade do mercado. As prioridades governamentais passaram a exercer intensa ingerência sobre a educação, devendo a avaliação comprovar os resultados das políticas oficiais no campo educacional.

A respeito do assunto, Dias Sobrinho (2003b, p.58) observa que “a avaliação é chamada a dar as comprovações no tocante à qualidade da educação”; no entanto, nem sempre seus resultados são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais, pois “são as políticas governamentais que organizam as avaliações e não o inverso; [...] muitas vezes definem os objetos e objetivos da avaliação”(p. 58), situação que cria dificuldades à sua credibilidade e eficácia, pelo simples fato de não haver consenso sobre os objetivos sociais. Apesar disso, “as avaliações implementadas pelos governos devem se realizar como se os objetivos fossem inquestionáveis pela sociedade” (p.58).

Dias Sobrinho (2003b) critica o reducionismo do campo da avaliação ao mero ato de medir e quantificar os fenômenos ocorridos. Ele reforça a distinção entre a ideia de avaliação no sentido estrito, “um universo de significações abertas, que adquire força e se expande por meio de processos de interatividade ou de comunicação intersubjetiva e construção coletiva” (Dias Sobrinho, 2003b, p.177), e ações de regulação equivocadamente denominadas “avaliação”, que se configuram como predominantemente controladoras e organizadoras das políticas de distribuição de recursos do Estado, por se desenvolverem “como parte essencial da agenda de modernização e privatização” (Dias Sobrinho, 2003b, p.35). O referido autor complementa suas reflexões em relação à Educação Superior:

i) duas funções devem ser consideradas de responsabilidade do Estado e da comunidade acadêmica: regulação e avaliação. A regulação, de responsabilidade do Estado, “instaura procedimentos de controle e fiscalização para assegurar as condições de existência de um sistema de boa qualidade” (Dias Sobrinho, 2003b, p. 42), enquanto a de avaliação educativa “requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas” (p. 41);

ii) duas transformações radicais das concepções e práticas vigentes na seara da regulação aparecem como imprescindíveis: “que a regulação não tenha uma simples função burocrática e legalista” e que a avaliação “tenha sempre uma intencionalidade educativa”, sem conotação mercadológica e competitiva, nem vinculação com financiamento e muito menos pode dar margem ao estabelecimento de ranques (Dias Sobrinho, 2003b, p. 42).

A regulação não pode substituir a avaliação, que sempre deve ser desvinculada de medidas de financiamento e de qualquer mecanismo de premiação, punição. Sobretudo, não deve produzir hierarquizações (ranques) entre instituições, programas e cursos. Dias Sobrinho (2003a, p.44) acredita que

[...] a avaliação deve lançar seu olhar prioritariamente às grandes estruturas institucionais. Mais que controlar as atividades do docente, importa avaliar a docência, mais ainda que a docência, importa a formação que está sendo proporcionada. Melhor que examinar disciplinas é avaliar currículos, em sentido pleno. Mais vale avaliar os sentidos agregados da formação de um estudante que simplesmente tentar comprovar se aprendeu ou não alguns conteúdos. Mais que contabilizar a produção científica de um pesquisador, é preciso avaliar os significados da pesquisa para a ciência, a formação humana, a cultura e a sociedade.

Significa que as avaliações devem ser institucionais, ou seja, devem focalizar a instituição como um todo. Salienta Sá (2009) que, desse modo, a avaliação não pode ser equivalente ao produto da soma de várias avaliações isoladas. Por ser institucional, necessariamente, terá de ser holística e integradora, além de se desenvolver de modo contínuo e cíclico, estabelecendo três dimensões fundamentais, na visão de Dias Sobrinho (2003a): i) autoavaliação; ii) avaliação externa; iii) meta-avaliação, a seguir explicitadas.

i) a autoavaliação, ou avaliação interna, deve ser conduzida pela própria instituição, constituindo importante dado a ser consolidado em relatórios essenciais ao processo de avaliação externa.



Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos. A auto-avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhoria (Dias Sobrinho, 2003a, p. 47);

ii) a avaliação externa deve ser coerente com os objetivos da avaliação interna. Nessa modalidade, é necessário compreender relações sociais e de trabalho, eficiência administrativa, eficácia dos processos interpessoais e infraestrutura. Também é importante a apreciação crítica dos fluxos de informação, sem perder de vista o foco central da avaliação, qual seja, o trabalho pedagógico e científico que produz a formação e os compromissos sociais da instituição.

É feita por pares da comunidade científica, pertencentes a outras instituições de administração superior, portadores de reconhecida capacidade técnica e ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais, bem como por representantes da sociedade organizada, notadamente por membros de associações profissionais e sindicais e ex-alunos (Dias Sobrinho, 2003a, p.48).

iii) a reavaliação e a meta-avaliação constituem uma retomada crítica de todo o processo desenvolvido, comparando as avaliações interna e externa. Os resultados da avaliação são recolocados em discussão para que se produzam consensos possíveis relacionados aos problemas e deficiências detectados. Esse é o momento de fazer um reexame das práticas avaliativas desenvolvidas, seus equívocos e acertos, e o redesenho das ações futuras.

Em suma, os processos avaliativos devem ter como objeto a totalidade da instituição. A avaliação há de ser global e contínua para evitar fragmentações que muitas vezes concedem uma visão distorcida da realidade, o que Penna Firme (1997) denomina tendenciosidades caracterizadas pelas distorções no processo de avaliar. Em suas reflexões, a autora diz que se faz necessário o exercício pleno da capacidade crítica para distinguir o que são tendências, que, para ela, são avanços, enquanto tendenciosidades são retrocessos que convivem na teoria e, sobretudo, na prática, denominadas pseudoavaliação, representadas pelas distorções de valores e quase avaliação que priorizam o rigor científico- metodológico, deixando de captar a pluralidade das realidades que o processo avaliativo deve privilegiar. Como anota Dias Sobrinho (2003b), a avaliação deve ser um processo que utiliza recursos e procedimentos técnicos e científicos, adequados e necessários para garantir a credibilidade da avaliação, respeitando as contradições e o pluralismo institucional. Também deve, entretanto, ter a compreensão do conjunto, assumir-se como processo político com respeito às contradições e pluralismos.

### 3.3 Avaliação da Educação Superior no Brasil

A realidade universitária, provocando desafios, manifesta-se desde os anos de 1970, quando a política educacional do regime civil-militar submeteu a educação à produção, com o propósito de modernizar o País por meio do desenvolvimento tecnológico, atrelado a um modelo econômico. Nesse período, estava em curso, por imposição legal, a implantação da chamada reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo que o governo militar pressionava a rede de universidades federais por maior racionalidade administrativa e no uso dos recursos públicos, iniciava-se o surto de expansão da rede de instituições de Educação Superior privadas (Sousa & Sousa, 1998).

Nesse intervalo, o Ministério da Educação promoveu seminários internacionais sobre pesquisa institucional, ao modo como então se traduziam os exercícios de autoavaliação. Então, realizou amplo estudo sobre a implantação da reforma educacional nas universidades federais. Essas iniciativas mostraram a necessidade de aprofundar os estudos sobre avaliação, no intuito de dar visibilidade aos processos avaliativos até então limitados aos aspectos organizacionais e de administração geral. Durante esse período, o Ministério da Educação, para estimular a melhoria do ensino-aprendizagem, criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (Pades) e o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Em 1976, a Capes iniciou a experiência de avaliação externa dos programas de pós-graduação (Sousa & Sousa, 1998).

Consoante informa Dias Sobrinho (2003a), a crise econômica mundial e o esgotamento do modelo militar brasileiro, nos anos 1980, trouxeram à tona o tema "avaliação da educação superior" como instrumento de base para orientar a distribuição de recursos públicos e a imposição da racionalidade e da eficiência. Nesses anos, críticas à universidade serviram de base ao confronto entre defensores do projeto do governo civil-militar e a resistência dos setores envolvidos com a redemocratização do País.

Nesse meio-tempo, foram retomadas as discussões sobre autonomia das universidades, mormente das públicas, em especial no que se refere à administração e às finanças. Nos debates, sempre se expremia o argumento da responsabilidade como contrapartida da autonomia, responsabilidade, compreendendo a prestação de contas aliada à garantia da melhoria da qualidade dos serviços ofertados à sociedade (Sousa & Sousa, 1998).

Dias Sobrinho (2003b) explica que, nesse período, anos de 1980, dois programas de avaliação foram, sem êxito, implantados no Brasil: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), criado em 1983, para priorizar a gestão das instituições de Ensino Superior e o processo de

produção e disseminação do conhecimento, e o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (Geres), criado em 1986, com o objetivo de substituir os controles formais e burocráticos por procedimentos de avaliação de resultados. Os dois programas tiveram curta vigência em decorrência de insuficiente apoio político do MEC.

Nesse ínterim, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, estabelecendo, no artigo 207, o princípio da autonomia das universidades e, no 209, a inclusão de forma definitiva da avaliação educacional: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
  - II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.
- (CF, 1988, artigo 209; grifa-se)

A avaliação educacional ganhou maior importância nos anos de 1990, particularmente desde 1995, com a ampliação das políticas que favorecem a privatização, a autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e a valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz. Segundo Dias Sobrinho (2003b, p.75), desde esse período, o Ministério da Educação deu ênfase à avaliação como “controle e instrumentalização de suas políticas reformistas”. Este período foi chamado de “década da avaliação”, caracterizado por intensos debates, no espaço político de conflito e tensão em torno do tema.

Desde então, vem se desenvolvendo amplo sistema de avaliação, iniciando com um conjunto de mecanismos e procedimentos, inclusive, com os programas que já existiam, a saber: Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (1976); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de 1993, e Avaliações de Cursos de Graduação pelas Comissões de Ensino. Além desses, foram introduzidos, no contexto das reformas do novo sistema de avaliação do MEC, o Exame Nacional de Cursos (ENC), chamado popularmente de Provão, criado em 1995, com função classificatória, para servir de regulação e controle por parte do Estado; a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, desde 1997, atualmente Avaliação das Condições de Ensino (ACE), e os censos anuais com indicadores quantitativos globais, que fornecem estatísticas da evolução do sistema e da situação de cada IES (Catani & Oliveira, 2002).

Para Dias Sobrinho (2003b), a avaliação como estratégia de Estado se fortalece com a adesão dos governos brasileiros às políticas neoliberais e ganhou legalidade com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e o conjunto de documentos legais, normas, práticas que

dela decorrem. Está condicionada à jurisprudência do Conselho Nacional de Educação, que constitui instância competente para aprovar estatutos e regimento geral.

Em 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pela Lei nº 10.861 (Brasil, 2004), com o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Artigo 1º). Foi apresentado, então, um novo modelo de avaliação de modo a solucionar os problemas imputados ao Exame Nacional de Curso, prevendo a valoração das seguintes dimensões organizacionais:

- Dimensão 1: missão, plano de desenvolvimento institucional e o projeto pedagógico e institucional;
- Dimensão 2: política institucional voltada para o ensino, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão;
- Dimensão 3: responsabilidade social da instituição;
- Dimensão 4: comunicação com a sociedade;
- Dimensão 5: política institucional de gestão de pessoal;
- Dimensão 6: organização e gestão da instituição;
- Dimensão 7: adequação da infraestrutura;
- Dimensão 8: planejamento e avaliação institucional;
- Dimensão 9: política interna de atendimento aos estudantes universitários;
- Dimensão 10: sustentabilidade financeira institucional.

O Sinaes objetiva melhorar o mérito e o valor das instituições educacionais brasileiras, possibilitando ampla discussão entre os segmentos da sociedade, permitindo, ainda, identificação dos aspectos positivos e negativos das instituições avaliadas. Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Sinaes integra, essencialmente, três componentes: avaliação das instituições, dos cursos e desempenho dos estudantes, além dos instrumentos de informação contendo os dados do Censo da Educação Superior e o cadastro das instituições e cursos. Significa que, assim, avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e as instalações.

A avaliação institucional divide-se em duas modalidades: autoavaliação e avaliação externa. Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes

e pelo roteiro da autoavaliação institucional sugeridos, coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão do Sinaes, a autoavaliação é realizada, permanentemente, com resultados a serem expressos a cada três anos, em que são identificadas fragilidades e potencialidades da instituição nas dimensões previstas em lei. A avaliação externa, no caso dos cursos de graduação, é feita por comissões de especialistas externos à instituição designados pelo Inep. Exprime, como referência de padrão de qualidade para a Educação Superior, a avaliação institucional integrada por diversos instrumentos de avaliação: a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); a avaliação externa e os instrumentos de informação como o censo da educação superior e o cadastro de cursos e instituições.

Com relação à avaliação externa dos programas de pós-graduação, esta continuará mantida conforme decisão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Na seção seguinte, vem a lume a avaliação externa realizada pela Capes.

Dessas reflexões, pode-se inferir que o processo avaliativo da Educação Superior brasileira denota uma trajetória rica em debates e inovadora, no que diz respeito às propostas que consideraram a avaliação em sua totalidade. Como afirma Dias Sobrinho (2003b), a comunidade universitária brasileira, nos *campi* e nos diferentes fóruns representativos, desde 1980, busca produzir acordos sobre avaliação que representem não o reforço das ideias produtivistas e controladoras, mas, ao contrário, um instrumento da democratização e da consolidação da universidade.

Nesse sentido, cita-se o caso do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), criado em 1993, para incentivar a autoavaliação institucional das universidades. O Paiub foi norteado pelos princípios de globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação e não punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Seguiu o princípio fundamental de que a avaliação deve ser feita com a efetiva participação de todos os membros da instituição, buscando promover uma cultura de avaliação formativa, sem vínculo com mecanismos de premiação ou punição. Apesar da experiência curta, Dias Sobrinho (1999) acentua que o Paiub foi bem aceito em universidades brasileiras, mas recebeu um ambíguo e tímido apoio oficial, pois não representava a ideia de avaliação do Ministério da Educação. Com a grande adesão, resultou numa melhoria significativa no Ensino Superior, no entanto, em decorrência de restrições financeiras, não conseguiu se manter, sendo substituído pelo sistema de avaliação que estava sendo preparado pelo governo (Dias Sobrinho, 1999).

Situação semelhante acontece com o Sinaes que, ainda em decurso de consolidar-se como cultura, pouco a pouco foi perdendo a riqueza teórica e a potencialidade ético-política e reduzindo-se a índices, ou seja, a dados numéricos (Dias Sobrinho, 2008).

Desde 1995 as [...] reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam. A ideia de universidade que então predomina é a da instrumentalidade. [...] Uma das mais importantes marcas da universidade, segundo essas políticas, é a funcionalidade. A produção de conhecimentos perde importância para a maioria das instituições, devendo ser atribuída somente daquelas que consigam atingir o patamar de 'excelência'. Passa a ser priorizado o ensino como formação de profissionais, portanto atrelado àquilo que é requerido pelo mercado. (Dias Sobrinho, 2003b, pp.75-77).

Evidencia-se que, na prática, a avaliação recebe destaque como modo de controle e definição de políticas que estimulam a competitividade no Ensino Superior. O resultado desses novos processos centralizados de avaliação é a classificação das universidades por meio dos programas e dos cursos em ranques de qualidade, que, segundo Dias Sobrinho (2008), interessam muito mais aos administradores e formuladores de políticas do que propriamente aos educadores.

Sá (2009) adverte que os promotores do discurso da qualidade na área educativa parecem ignorar que esta, ainda que reduzida à versão mercantil, tem um preço, pois surge, frequentemente, associada a um fator compensatório. Por outro lado, a qualidade tem sido também vista como um espécie de amuleto, nos diversos contextos educacionais, capaz de sanar a crise que de modo recorrente se abate sobre a educação.

Nessa conjuntura, "o conceito e o controle de qualidade vêm impostos e promovidos por atores exteriores ao cotidiano das instituições educativas. Assim, a autonomia universitária tende a se deslocar das instituições para os órgãos de controle e gestão dos sistemas educacionais" (Dias Sobrinho, 2008, p.822). Há de se reconhecer, no entanto, o fato de que todos esses processos inerentes ao modelo de regulação e controle de avaliação também podem constituir instrumentos fundamentais de ingerência nessas instituições.

Torna-se importante destacar o fato de que, na sociedade contemporânea, a avaliação está fortemente associada à divulgação de ranques para classificação de instituições, 'sintoma' que afeta as instituições universitárias, em particular, porque repercutem na mídia para fins diversos. Esse tipo de classificação é interpretado como ferramenta para classificar a excelência acadêmica. A reputação institucional é definida pelo próprio ranque, conforme os objetivos com que foram

elaborados, interesses políticos e econômicos e fins a que se destinam. Esses levantamentos se valem de

médias ponderadas de indicadores de desempenho bem conhecidos, com pesos e bases de dados diferentes. Por isso, é preciso ficar atento à metodologia de cada um para entender o que, de fato, está sendo analisado [...]. É preciso avaliar o caso concreto. Mais importante que o número em si é o que ele nos sinaliza como instituição (Jornal da IFES Alfa, 2016, p.3).

Segundo o professor Albuquerque (Jornal da IFES Alfa, 2016), Coordenador de Planejamento e Gestão Estratégica em 2016, os ranques universitários internacionais se multiplicaram em meados dos anos 2000. Ao mesmo tempo que ganharam visibilidade, também passaram a ser alvos de questionamentos, seja pela discrepância nos resultados, seja pela crítica ao seu uso como ferramenta de *marketing*.

No Brasil, também é crescente o interesse pelos ranques. A título de exemplo, mostram-se alguns ranques apresentados pela imprensa nacional: THE (Times Higher Education World University); QS (); SCImago Institutions Rankings; ARWU (Academic Ranking of World Universities); RUF (Ranking Universitário Folha). Vogel (2015), no período de três meses, encontrou 31 resultados ao utilizar a busca dos termos ranque e universidade, simultaneamente, em pesquisa feita em jornais e revistas como: *Folha de São Paulo*, *Correio Brasiliense*, *Zero Hora*, *O Globo*, *Carta Capital* e *Veja*.

Os critérios usados pelos ranques para medir o desempenho das universidades variam bastante, como se pode ver a seguir, com base em Voguel (2015). O ranque desenvolvido pelo THE, um dos mais populares, para medir o desempenho global das universidades, considera 13 indicadores de desempenho reunidos em 5 áreas: ensino, pesquisa, citações em publicações internacionais, transferência de conhecimento e internacionalização. Os 13 indicadores divididos nas 5 áreas são: ensino (ambiente de aprendizagem); pesquisa (volume, renda e reputação); citações em publicações internacionais (influência da pesquisa); transferência de conhecimento; (verba advinda da indústria) e internacionalização (colaboradores, alunos e pesquisa).

Já o ranque QS utiliza, para uma visão geral da universidade, os seguintes critérios: reputação acadêmica, reputação como local de trabalho, corpo discente, corpo docente internacional, alunos internacionais e citações por corpo docente. Para esse ranque, são consideradas mais de 2 mil universidades, das quais mais de 700 são avaliadas, destacando-se as 400 mais bem colocadas. O ranque desenvolvido pelo jornal *Folha de São Paulo* (RUF) analisa cinco dimensões de 192 universidades brasileiras, com o objetivo de medir a qualidade das IES brasileiras, como pode ser visto no quadro 11, a seguir.

**Quadro 11** – *Ranking* universitário da *Folha de São Paulo* (RUF)

DIMENSÕES	INDICADORES
Ensino	Quantidade de professores com doutorado Quantidade de professores com dedicação integral Nota no Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)
Internacionalização	Número de citações em periódicos internacionais Coautoria internacional e docentes estrangeiros
Inovação	Pedidos de patentes depositados pelas instituições
Inserção no mercado de trabalho	Pesquisa amostral de responsáveis por departamentos de recursos humanos de diversas empresas
Pesquisa	Produção científica, das citações desses trabalhos, da proporção de citação por publicação, das publicações por docente, das citações por docente, das publicações em revistas científicas nacionais e dos recursos captados em agências de fomento.

Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A reputação das universidades é atestada com base na interpretação dos resultados dos ranques divulgados pela mídia, que hierarquizam as universidades, definindo as melhores do mundo, ou, particularmente, os melhores programas de pós-graduação do Brasil, e que, neste caso, se enquadra a divulgação dos resultados da avaliação dos programas recomendados pela Capes, que consiste em um escalonamento de notas que variam de 0 a 7. É preciso lembrar que os ranques adotam critérios próprios para mensurar a qualidade das instituições que avaliam. Segundo Fernandes e Nunes (2011), os ranques não são iguais, sua classificação depende dos objetivos com que foram elaborados. Dentre outros propósitos, pode ser acadêmico, concentrar-se na pesquisa ou, ainda, analisar a inserção das instituições na internet. Além do mais, não podem ser esquecidos os interesses políticos e econômicos com que foram elaborados e os interesses de quem os utiliza.

No intuito de evitar equívocos quanto à avaliação da excelência acadêmica, torna-se importante entender que a Educação Superior, consoante Dias Sobrinho (2003b, p.184), em qualquer nível, sempre foi um campo de significações e disputa. Como apresentado por Bourdieu (2004), no capítulo anterior, o conhecimento científico é um campo para disputa e poder. Seguindo a mesma linha de pensamento, Horta e Moraes (2005, p.98) afirmam que “o modelo Capes de avaliação é um campo de lutas por hegemonia, um campo de disputas competitivas por espaço de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio”.

Enfatizando que a “avaliação não pode se reduzir a uma mensuração ou quantificação de produtos, categorizados por conhecimentos e habilidades e comparados para efeito de classificação das instituições”, Dias Sobrinho (2003b, p. 120) adverte, ainda, para o fato de que a qualidade e a



natureza da avaliação dependem da pergunta inicial: “o que avaliar”?, seguida de por quê? para quê? e para quem?. Afirma que não são “diferenças ou contradições metodológicas, mas, sim, fundamentalmente, de concepções” (Dias Sobrinho, 2003b, p.147), pois, se o objetivo é saber em que grau as características exigidas pelo mercado de trabalho estão sendo cumpridas pelos cursos superiores, o objetivo da avaliação pode consistir, entre outros aspectos, na prestação de contas da eficiência e da eficácia da instituição. Se, no entanto, o propósito é discutir os sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos da atividade educativa, então a avaliação tem o propósito de contribuir para a formação humana e firmar o compromisso da instituição com a sociedade.

Pode-se inferir que a interpretação dos *rankings* faz parte do jogo de disputa por distinção e poder que repercute na sociedade, nas instituições, nomeadamente nas universidades, e, em particular, na avaliação da pós-graduação. Observa-se que é preciso dispensar especial atenção à metodologia adotada, aos objetivos e aos critérios, sobretudo ao questionamento sobre o que avaliar e a quem interessam os resultados da avaliação, para se ter o entendimento do tipo de informação que se quer dos ranques. Assim, é possível avaliar a “excelência acadêmica,” mediante a hierarquização das universidades, dos programas ou cursos, sem correr o risco de se ter uma avaliação viciada com base em valores e pesos distorcidos.

A seção seguinte reporta-se aos processos e critérios do modelo de avaliação realizado pela Capes.

### **3.4 Capes e avaliação da pós-graduação**

Para entender o modelo Capes de avaliação, é necessário conhecer alguns aspectos de história que marcaram os 66 anos de sua existência. Segundo Sguissardi (2006), deve-se reaver o contexto em que ele foi implantado, iniciando pelo ponto de vista geral das mudanças na produção e no aparelho do Estado, assim como na organização da universidade e nos meios de funcionamento, denominado de “garantia pública de qualidade”, via instrumentos de regulação e controle mais rigorosos.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Capes, foi criada em 1951, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Capes, 2002, p.7). Motivou a iniciativa a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade ante a política de recuperação da economia, com ênfase na industrialização e complexidade da Administração Pública.

Em 1964, com a ascensão do governo militar, cogitou-se na extinção da Capes, em um ano de transição em que rupturas e continuidade andaram juntas. Coube à Capes se redefinir institucionalmente, com a adoção das medidas a seguir relacionadas, para garantir o seu funcionamento (Capes, 2000):

- i) a exoneração do professor Anísio Teixeira, primeiro presidente, que dirigiu a Capes de 1951 a 1964. Ele marcou sua gestão não só como idealizador da instituição, mas também como formulador de sua política institucional e definidor de seu padrão intelectual;
- ii) a redefinição institucional, que fez a Capes deixar de ser subordinada diretamente à Presidência da República e retornando à estrutura do Ministério de Educação e Cultura, vinculando-se à política de Educação Superior imposta pelo governo militar, que atrela a política educacional ao desenvolvimento econômico;
- iii) a transformação da instituição Capes em Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, permanecendo com a mesma sigla. A partir daí, houve mudanças na política consoantes com as novas prioridades dos governos militares. A ênfase passou a ser nas ciências básicas e na tecnologia aplicada (Capes, 2002).

A história da Capes foi diretamente afetada pelo governo militar, que vigorou de 1964 a 1985, período em que se produziram políticas repressivas que mergulharam o País, particularmente as universidades, em um período arbitrário e opressor de liberdades. Por outro lado, foi implementado um amplo programa de modernização nas instituições superiores, dentre eles, a consolidação do regulamento da pós-graduação, o Parecer 977 de 1965, que conceituou os cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, a reforma universitária de 1968, na qual a Educação assumiu papel importante pela necessidade de qualificação de mão de obra, contribuindo decisivamente para consolidar a pós-graduação no País.

Desde os anos de 1970, expandiu-se a pós-graduação, que procurou definir novas finalidades, metas, competências e recursos, assumindo realmente importância estratégica para o desenvolvimento do Ensino Superior. O desenrolar dos trabalhos registrou o aumento progressivo da relevância da Capes, cristalizada no próprio Plano Nacional do Pós-Graduação (PNPG), que definiu como principais atribuições da entidade a orientação, a implantação, o acompanhamento e a avaliação dos programas de capacitação de docentes e de recursos humanos. Desde 1974, a Capes passou a ter *status* de órgão central de direção superior, dotado de autonomia administrativa e

financeira com suas atribuições estabelecidas, conforme as diretrizes fixadas pelo PNPB (Capes, 2002).

A rápida e expressiva expansão dos programas de pós-graduação trouxeram preocupação com a qualidade das atividades por eles desenvolvidas. Atenta à necessidade de controle sobre os cursos e de aprimoramento do processo de distribuição de bolsas e auxílios, a Capes começou a desenvolver uma sistemática de avaliação de cursos de pós-graduação a ser implantada por uma comissão de consultores. A primeira sistemática de avaliação foi realizada em 1978, após algumas experiências que permitiram a definição do quadro metodológico, baseado em mérito acadêmico e na estreita vinculação entre fomento aos programas de pós-graduação e seu desempenho no processo de avaliação (Capes, 2002).

Consolidada a avaliação, o sistema de avaliação da pós-graduação da Capes foi implantado. Cabe salientar que essa primeira avaliação se reportou ao que vinha sendo feito desde 1976. Portanto, as avaliações, oficialmente, foram realizadas desde esse ano. Conduzidas por comissões de consultores da comunidade científica, essas comissões foram institucionalizadas, passando a integrar um conselho técnico-científico, o que permitiu à Capes assumir, de modo gradativo, a centralidade na condução da política de pós-graduação nacional (Capes, 2002).

Com a legitimidade do processo de avaliação, passou a ser preocupação recorrente dos dirigentes da Capes o aprimoramento da sistemática desse processo. Em debate com a comunidade acadêmica sobre avaliação e qualidade dos programas de pós-graduação, foram desenvolvidas ações voltadas para a montagem de um sistema de monitoramento e avaliação da pós-graduação, visando à geração de indicadores de custo e eficiência (Capes, 2002).

Com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1981, a Capes assumiu as competências que até então eram dessa entidade; “deixou de ser um mero órgão de distribuição de bolsas e começou a se transformar efetivamente em agência de fomento para os programas de pós-graduação” (Capes, 2002, p. 303), tomando para si a incumbência de elaborar, acompanhar e coordenar todas as atividades relacionadas com a pós-graduação, que incluem as de formular o PNPB e validar os diplomas expedidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação – (SNPG) (Capes, 2002).

A centralidade da Capes para o funcionamento do sistema nacional de pós-graduação determina que os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à Capes, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o sistema nacional de pós-

graduação. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento são concedidos por prazos determinados e dependem de parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, fundamentado no relatório de avaliação produzido pela Capes (Capes, 2002, p.306).

Constata-se, com efeito, que, desde os anos de 1980, os títulos de pós-graduação, para terem validade em todo o Território Nacional, obrigatoriamente, devem ser avaliados e recomendados pela Capes, isto é, validados ou acreditados. A qualidade do programa de pós-graduação é atestada pelo selo “mestrado e doutorado recomendados pela Capes”. Um curso de mestrado ou doutorado recomendado pela Capes, como bem relata Voguel (2015, p.40), “é um selo de qualidade altamente popular e reconhecido pela sociedade brasileira, e muitas universidades públicas, privadas, confessionais e comunitárias utilizam esse selo para comprovar qualidade”. Com efeito, fica evidente a credibilidade da Capes na sociedade civil.

No panorama de mudanças efetivadas na Administração Pública Federal, nos anos de 1990, a Capes, já configurada como principal agência do SNPG, foi ameaçada de extinção pela segunda vez e oficialmente extinta. A credibilidade da instituição, no entanto, foi comprovada por ampla mobilização da comunidade científica nacional em defesa de sua permanência. Em pouco mais de um mês, a agência não só foi restabelecida, mas transformada em fundação, em janeiro de 1992. Nessa condição, adquiriu maior flexibilidade administrativa e financeira (Capes, 2002).

Nessa reestruturação da Administração Pública, foi constituído um amplo sistema de avaliação, quando o Presidente da República baixou o Decreto nº 2.026/1996, que “estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior”. No que se refere à pós-graduação, preconiza:

Art. 4º - A avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior - SESu, considerará os seguintes aspectos:

[...]

parágrafo único, “A comissão externa referida no *caput* deste artigo levará em consideração a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizados pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

[...]

Art. 7º Cabe à Capes a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, que será realizada de acordo com critérios e metodologia próprios.

Desde então, a avaliação adquiriu enorme centralidade na reforma do Ensino Superior, permitindo ao Estado introduzir mudanças e, ao mesmo tempo, desencadear processos de transformação no perfil das universidades públicas, com alterações no relacionamento entre

universidades e Estado, em particular no padrão de financiamento e na gestão das instituições de ensino. Com as mudanças no relacionamento, “evidenciam-se disputas conceituais referentes à avaliação, à concepção de universidade e à implantação de distintas sistemáticas de avaliação” (Catani & Oliveira, 2002, p.59).

O processo de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, por ter sido estabelecido ao longo da implementação da pós-graduação no País, foi considerado legítimo e eficaz, o que levou o governo a manter, em grande parte, a sistemática de avaliação. Ao longo dos anos, o sistema de avaliação da Capes vem se modificando em busca de aprimoramento. Nesse sentido, dois anos após a promulgação do já citado Decreto nº 2.026/1996, que estabelece as normas e os procedimentos de avaliação do Ensino Superior, isto é, em 1998, ano de reformulação e ajustes, a Capes promoveu uma mudança bastante ousada na avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, tendo em vista que

o sistema de avaliação que vinha sendo adotado passou a emitir claros sinais de esgotamento, ao não discriminar mais a qualidade acadêmica entre os programas. Na avaliação de 1996, 79% dos cursos de mestrado e 90% dos de doutorado obtiveram conceitos A ou B. Após várias discussões realizadas no Conselho Técnico Científico e no Conselho Superior da Capes, introduziram-se modificações para apreciação dos cursos (Capes, 2002, p.306).

As alterações efetuadas em 1998 buscaram ampliar o poder discricionário dos instrumentos de avaliação, de modo a estimular a competição entre os distintos programas. Para a Capes, a mudança ocorreu por não ser possível diferenciar os cursos com qualidade inferior, pois havia um número muito grande de cursos com conceito A (Catani & Oliveira, 2002).

O modelo Capes atual de avaliação da pós-graduação decorre de todo o processo de sistematização e aperfeiçoamento tanto dos critérios como do próprio processo.

O quadro 12 traz algumas diferenças significativas ocorridas na sistemática de avaliação desde sua criação até os dias atuais.

**Quadro 12** – Quadro evolutivo da sistemática de avaliação da Capes

MODELOS ANTERIORES	MODELO ATUAL – 2017
Intervalo no período da avaliação: anual, bienal e trienal	Intervalo no período da avaliação quadrienal
Processo avaliativo feito em sigilo	Avaliação transparente divulgada na web
Classificação dos programas numa escala de cinco conceitos: A, B, C, D e E	Classificação dos programas numa escala numérica que varia de 1 a 7
Áreas de avaliação restritas	Ampliação das áreas de avaliação. Atualmente são 49
Avaliação do curso de mestrado e do curso de doutorado em separado	Avaliação do programa
Sistema de pós-graduação composto por curso de mestrado acadêmico e doutorado	Introdução do mestrado profissional no SNPG (Portaria nº17)
Produção científica sem critério de pontuação	Criação de critério de pontuação para publicação: Qualis periódico, Qualis Artístico e Roteiro para classificação de livros
Alimentação dos dados para avaliação feita pelo aplicativo “coleta capes”	Criação da Plataforma Sucupira
Avaliação do mestrado profissional acompanhava o mesmo resultado mestrado acadêmico e doutorado	Mestrado profissional avaliado em separado por meio de instrumento específicos,

Fonte: Dados da pesquisa / 2017

As primeiras avaliações eram realizadas anualmente. Após oito anos, passaram a ser bienais, periodicidade mantida de 1984 a 1998, quando o intervalo avaliado passou a ser trienal. É importante lembrar que, para realizar esta pesquisa, foi analisada a avaliação de 2013, considerando os anos de 2010, 2011 e 2012. Em 2013, teve início o primeiro período de acompanhamento da avaliação quadrienal exibida em setembro de 2017, considerando os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Os resultados da avaliação de 1998 foram amplamente divulgados no meio acadêmico e na mídia, com publicações retratando o desempenho dos cursos. Destacaram-se os programas mais bem classificados, especialmente aqueles considerados de nível internacional. Até esse ano, a Capes garantia o sigilo dos dados coletados e resultados obtidos na avaliação, que era feita a “portas fechadas”, com informações assistemáticas, casuais (Capes, 2002, p. 92). A divulgação da avaliação de 1998 foi acompanhada de muitos protestos, especialmente daqueles programas rebaixados no conceito.

A nova sistemática de avaliação dos programas foi modificada com a adoção de uma escala numérica e não mais conceitual, passando a ser composta por sete níveis de nota, de 1 a 7, estabelecendo as notas 6 e 7 como classificação de excelência. A não discriminação da qualidade dos programas, vista como esgotamento do sistema, foi responsável pela mudança.

Em virtude da multiplicidade de áreas de conhecimento, houve uma ampliação dessas áreas, pois a restrita divisão estava comprometendo as mais específicas. Introduziu-se, também, a ideia de programa e não mais a de curso de mestrado e doutorado avaliados isoladamente. A introdução da pós-graduação de caráter profissional no SNPG foi acompanhada de forte resistência pela comunidade acadêmica, assim como foi polêmico avaliar a qualidade da pós-graduação pela maior ou menor inserção internacional.

Outra grande mudança promovida na avaliação foi a adoção de critérios de pontuação para classificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Com esse propósito, a Capes criou o Qualis – sistema de estratificação da produção intelectual. Os dados são obtidos por meio de um aplicativo, a Plataforma Sucupira, no qual os programas de pós-graduação informam a produção intelectual dos docentes e alunos. Dentre os instrumentos utilizados para a avaliação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, conforme disponibilizados no portal da Capes, tem-se: o Qualis periódico (estratifica os artigos de acordo com uma escala de pontuação da revista na qual os artigos são publicados); o roteiro para classificação de livros e o Qualis artístico. O aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos, é o WebQualis, que pode ser acessado em <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>.

Além dessas mudanças, a primeira avaliação quadrienal insere algumas inovações, como: a inclusão de dados sobre os egressos dos cursos de mestrado e doutorado. Isto, segundo depoimento da diretora de avaliação da Capes, contribuirá para medir a inserção social dos programas de pós-graduação; os programas de mestrados profissionais serão avaliados por comissões distintas das comissões da área acadêmica, evitando que os programas profissionais sejam considerados com base nos mesmos critérios dos cursos de natureza acadêmica.

Em face de tais mudanças no processo avaliativo da Capes, é recorrente o esforço dos dirigentes da Capes em confrontar a pós-graduação com os novos desafios da sociedade brasileira e, de modo particular, do sistema de Ensino Superior, tanto para atender às diretrizes estabelecidas nos PNPGs como em função das exigências do quadro econômico do Brasil, que saiu de um modelo de desenvolvimento econômico que preconizava intensiva participação do Estado e inaugurou um quadro de abertura da economia, com destaque para a “integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade” (Brasil, 2010, p. 17).

### 3.4.1 Modelo Capes de avaliação vigente em 2017

A regularização do processo avaliativo da Capes apresenta três características i) é realizado por pares, oriundos das áreas de conhecimento por sua reputação intelectual; ii) tem natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; iii) associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (Brasil, 2010).

A avaliação quadrienal referente aos cursos e programas de pós-graduação, acadêmicos e profissionais, realizada em 2017, tem como primeiro objetivo

Contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que se efetiva na identificação dos programas que atendam ao padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso e que, em decorrência, terão a renovação de seu reconhecimento recomendada pela Capes ao Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC (Brasil, 2017).

Desde o momento em que o programa é atestado com o selo de qualidade – “mestrado e doutorado recomendados pela Capes” – passa a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Com isso, assume a obrigatoriedade de prestar informações à Capes a respeito de toda a sua atividade acadêmica e de pesquisa.

A avaliação desses programas de pós-graduação *stricto sensu* compreende a realização de acompanhamentos anuais e avaliações periódicas do desempenho de todos os programas e cursos integrantes do SNPG, em períodos definidos pela Capes. Em 2017, o período de avaliação passou a ser quadrienal.

O quadro 13 mostra a constituição das áreas de conhecimento dos sistema de avaliação da Capes.



Quadro 13 – Distribuição das áreas de avaliação

COLÉGIO	GRANDE ÁREA	ÁREA DE AVALIAÇÃO
Ciências da vida	Ciências agrárias	Ciências de alimentos
		Ciências agrárias I
		Medicina veterinária
		Zootecnia/recursos pesqueiros
	Ciências biológicas	Biodiversidade
		Ciências biológicas I
		Ciências biológicas II
	Ciências da saúde	Ciências biológicas III
		Educação física
		Enfermagem
		Farmácia
		Medicina I
		Medicina II
		Medicina III
		Nutrição
Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar	Ciências exatas e da terra	Odontologia
		Saúde coletiva
		Astronomia / física *
		Ciência da computação
		Geociências
	Engenharias	Matemática/probabilidade e estatística
		Química
		Engenharias I
		Engenharias II
	Multidisciplinar	Engenharias III
		Engenharias IV
		Ciências ambientais
		Biotecnologia
		Ensino
		Interdisciplinar
Humanidades	Ciências humanas	Materiais *
		Antropologia / arqueologia
		Ciência política e relações internacionais
		Educação *
		Filosofia
		Geografia
		História *
		Psicologia
		Sociologia
	Ciências sociais aplicadas	Ciências da Religião e Teologia
		Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo
		Arquitetura, urbanismo e design
		Comunicação e informação
		Direito
		Economia
		Planejamento urbano e regional / demografia
	Linguística, letras e artes	Serviço social
		Artes / música
3	9	49

Fonte: Dados da pesquisa/2017

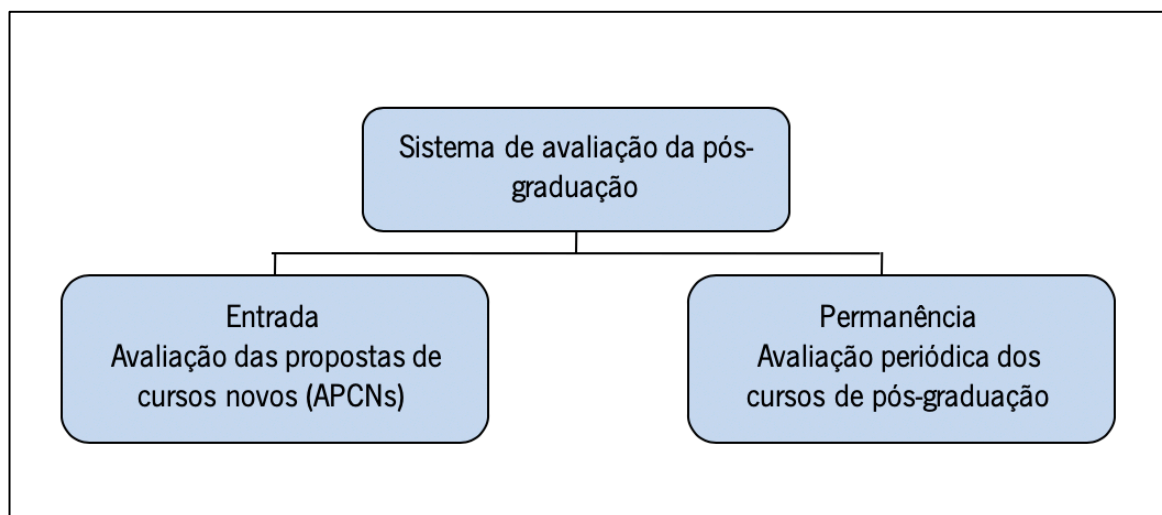
Conforme mostra o quadro 13, são 49 áreas de avaliação, número vigente em 2017, as quais são agregadas, por critérios de afinidade, em nove grandes áreas: ciências agrárias; ciências biológicas; ciências exatas e da terra; engenharias; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes (Brasil, 2017).

Essas grandes áreas, por sua vez, são agrupadas em três colégios: ciências da vida; ciências exatas, tecnológica e multidisciplinar e humanidades. O colégio das ciências da vida engloba três grandes áreas: ciências agrárias e ciências biológicas, cada uma com quatro áreas de avaliação, e ciências da saúde, com nove áreas de avaliação. O colégio de ciências exatas, tecnológica e multidisciplinar exibem três grandes áreas: ciências exatas e da terra; engenharias, cada uma com cinco áreas de avaliação, e multidisciplinar, com quatro áreas de avaliação. O colégio de humanidades tem três grandes áreas: ciências humanas, com nove áreas de avaliação; ciências sociais aplicadas, com sete áreas de avaliação, e linguística, letras e artes, com duas áreas de avaliação, conforme mostra o quadro 13.

Cada uma das 49 áreas de avaliação contém informações sobre os programas de pós-graduação que serão avaliados. Essas informações são sistematizadas após o período de acompanhamento da avaliação quadrienal, ou seja, no fim de cada quadriênio. As informações sistematizadas são registradas no documento de área e publicadas na página da Capes.

Torna-se oportuno destacar o fato de que a padronização do modelo de avaliação Capes, dada a heterogeneidade das áreas do saber e também das instituições de ensino, que possuem diferenças referentes a recursos e situações econômicas regionais, tem sido alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica (Spagnolo & Calhau, 2002). As áreas encontram-se em distintos níveis de adequação ao modelo de avaliação e têm ainda características diferentes em relação à produção de seus pesquisadores.

O SNPG desenvolvido pela Capes abrange dois processos: a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação (APCNs) e a avaliação periódica dos programas de pós-graduação, como se pode ver na figura 4:

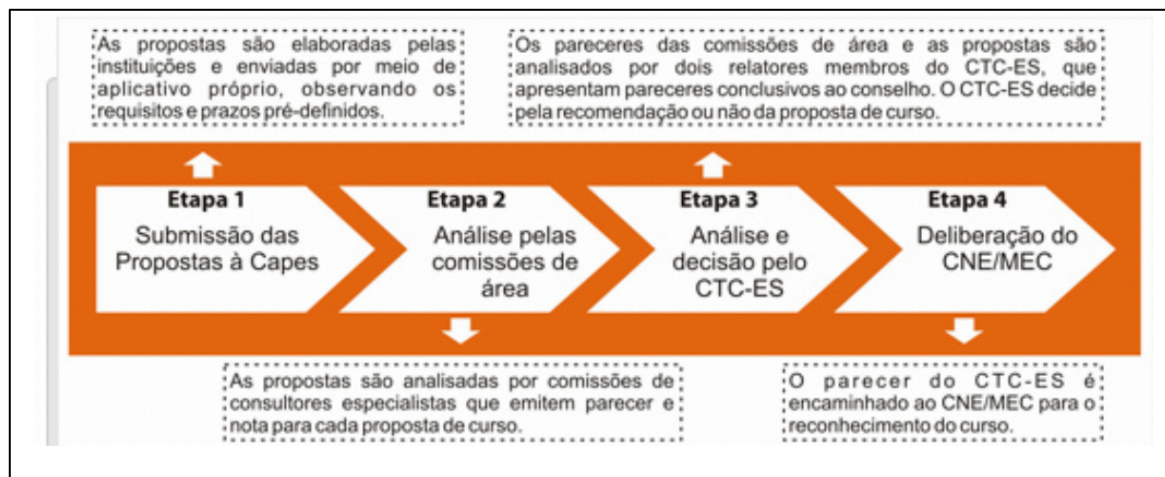


**Figura 4** – Processos de avaliação da Capes

Fonte: Portal Capes (2017)

Os dois processos, entrada de cursos novos, APCN, e permanência dos cursos de pós-graduação no SNPG, formam um só sistema de avaliação, alicerçado em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, quais sejam: “i) reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; ii) critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e iii) transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados” (Capes, 2017). As atividades do sistema de avaliação realizam-se por consultores acadêmicos vinculados a instituições de ensino e pesquisa das regiões do País, sendo isso, juntamente com o conjunto de princípios, fatores determinantes para dar credibilidade e também legitimidade ao processo. Os integrantes da comunidade acadêmica participam da avaliação na condição de consultores *ad hoc*, membros de comissões de área, de comitês especiais ou de grupos de trabalho, coordenadores de área e membros do Conselho Técnico Científico – Ensino Superior (CTC-ES).

O processo de avaliação das propostas de novos cursos é subdividido em quatro etapas apresentadas: i) Etapa 1 – Submissão das propostas à Capes; ii) Etapa 2 – Análise pelas comissões de área; iii) Etapa 3 – Análise e decisão pelo CTC-ES e iv) Etapa 4 – Deliberação do CNE/MEC, conforme mostra a figura 5 a seguir.



**Figura 5** – Fluxo de avaliação de propostas de novos cursos

Fonte: Portal Capes (2017)

i) Etapa 1 – Submissão das propostas à Capes: após terem sido cumpridos os procedimentos iniciais, conforme calendário da Capes, as propostas elaboradas pelas instituições são enquadradas na área de avaliação pertinente e submetidas à comissão de avaliação;

ii) Etapa 2 – Análise pelas comissões de área: a proposta de curso novo é avaliada pela comissão de área, que emite parecer na ficha de avaliação padronizada pela Capes sobre o mérito e exequibilidade do projeto e lhe atribui uma nota;

ii) Etapa 3 – Análise e decisão pelo CTC-ES: após análise, o CTC-ES pode ou não recomendar a proposta, confirmar o parecer da comissão de área e a nota atribuída ou emitir parecer e atribuir nota distinta das apresentadas pela comissão de área e fundamentar sua decisão. A partir disso, o processo pode entrar em diligência para a obtenção de informações adicionais consideradas relevantes. Após atendimento das exigências, a proposta é reavaliada pela comissão de área e encaminhada ao CTC-ES para análise e decisão final;

iv) Etapa 4 – Deliberação do CNE/MEC: após a divulgação dos resultados, as instituições podem apresentar pedidos de reconsideração da decisão do CTC-ES de acordo com o estabelecido no pedido de reconsideração. As instituições cujas propostas foram recomendadas pela Capes devem atender ao estabelecido nas recomendações posteriores.

Os resultados da avaliação das propostas de cursos recomendados são encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para emissão de parecer após decisão colegiada e posterior homologação pelo ministro da Educação e publicação no Diário Oficial da União. Após isso, o curso

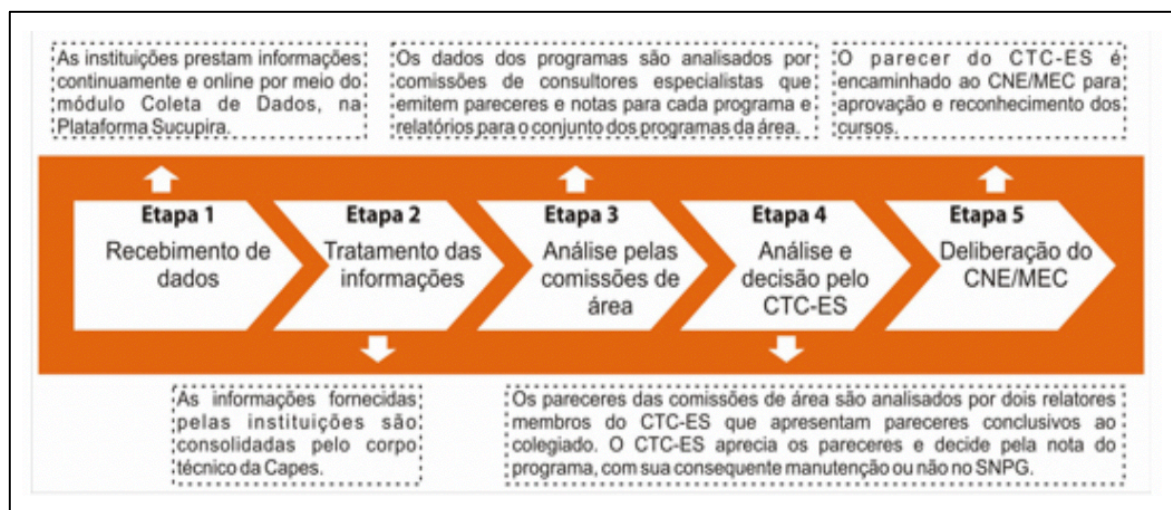
é incluído pela Capes na relação de cursos recomendados e reconhecidos, passando a integrar o SNPG e ter as atividades sistematicamente avaliadas e acompanhadas pela Capes.

Com relação à permanência dos cursos de mestrado (profissional e acadêmico) e doutorado no SNPG, a avaliação tem como objetivo acompanhar o desempenho dos programas ao longo do intervalo das avaliações periódicas. O intervalo das avaliações é finalizado conforme estabelecido pela sequência histórica do processo de avaliação da Capes. Em 2013, o processo passou a ser realizado abrangendo o período avaliativo de quatro anos, sobre os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 (Resolução nº05/2014).

Assim sendo, a avaliação quadrienal faz parte da permanência dos programas de pós-graduação no SNPG e é realizada nas 49 áreas, seguindo sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos, conforme regulamento para avaliação quadrienal. São duas as instâncias responsáveis pela realização desse processo avaliativo. A primeira é constituída pelas comissões de avaliação, às quais competem a análise dos dados relativos às atividades dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e à segunda instância, constituída pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), compete deliberar sobre os resultados da avaliação elaborados pelas comissões de avaliação.

É oportuno lembrar que as atividades desenvolvidas pelas comissões de avaliação podem abranger a realização de visitas de consultores a cursos de mestrado acadêmico e profissional e doutorado ou seminários de avaliação da área. Em tais reuniões, são realizadas apresentações de indicadores de desempenho e estado de cada programa, seguidas de análises, debates e orientações.

O processo de avaliação quadrienal, para renovação do reconhecimento do programa, acontece em cinco etapas: i) Etapa 1 – Recebimento de dados; ii) Etapa 2 – Tratamento das informações; iii) Etapa 3 – Análise pelas comissões de área e iv) Etapa 4 – Análise e decisão pelo CTC-ES, conforme mostra a figura 6, a seguir.



**Figura 6** – Fluxo do processo de permanência dos programas

Fonte: Portal Capes (2017)

i) Na Etapa 1 – Recebimento de dados: as instituições prestam informações por meio do módulo coleta de dados, na plataforma Sucupira, conforme calendário estabelecido; ii) na Etapa 2 – Tratamento das informações: estas (as informações) são consolidadas pelo corpo técnico da Capes; iii) na Etapa 3 – Análise pelas comissões de área: a performance acadêmica dos programas é avaliada por comissões de consultores especialistas em cada uma das 49 áreas de avaliação, que emitem relatórios com parecer e nota para cada programa, numa escala de 1 a 7. As comissões de avaliação são responsáveis pela definição dos fundamentos e realização da avaliação propriamente dita. Os trabalhos dessas comissões são organizados, conforme o regulamento da avaliação quadrienal.

Este relatório [o de avaliação] é o instrumento que finaliza o trabalho de avaliação presencial e servirá para orientar a análise dos relatores, bem como a deliberação do CTC-ES. Além disso, é o instrumento por meio do qual, posteriormente, os programas de pós-graduação, os gestores institucionais, os acadêmicos e os setores governamentais, bem como toda a sociedade, poderão apropriar-se do processo e resultados da avaliação (Brasil, 2017).

iv) na Etapa 4 – Análise e decisão pelo CTC-ES: após o encerramento das avaliações pelas comissões de área, o CTC-ES analisa os resultados em reuniões previstas em calendário específico; os relatores emitem pareceres conclusivos ao colegiado, que aprecia os pareceres e decide pela nota do programa, por sua manutenção ou não no SNPG; v) na Etapa 5 – Deliberação do CNE/MEC: os resultados homologados pelo CTC-ES fundamentam a deliberação do CNE do MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente. Cabe salientar que somente os cursos reconhecidos pelo CNE/MEC estão autorizados a expedir diplomas de mestrado e doutorado com validade nacional.

Nos termos da legislação vigente, somente têm validade nacional os diplomas de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado reconhecidos pelo CNE/MEC com base na avaliação realizada pela Capes. Esse ato de reconhecimento é reservado aos cursos que obtêm como resultado do processo de avaliação nota igual ou superior a 3, na escala de 1 a 7, recomendados pela Capes ao reconhecimento no caso de cursos novos (APCN), ou a renovação do reconhecimento no caso de cursos em funcionamento, pelo CNE/MEC (Capes, 2017).

Conforme o desempenho acadêmico no quadriênio, os cursos recebem notas que variam de 1 a 7. Notas 1 e 2 são consideradas insuficientes e provocam o descredenciamento do curso; nota 3 corresponde a desempenho médio, que apresenta padrões mínimos de qualidade; notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom, sendo 5 a nota máxima para programas que possuem apenas curso de mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência (Capes, 2017).

Para realizar a avaliação, a Capes disponibiliza seis instrumentos que podem ser acessados no seu *hotsite*: i) documentos da área, ii) ficha de avaliação iii) relatórios de programas, iv) planilhas específicas de indicadores, v) relatórios e planilhas de trabalho dos resultados propostos pela comissão, vi) painel de indicadores.

Os documentos de área são referências para os processos avaliativos tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação de permanência dos cursos em funcionamento. Eles contêm os parâmetros e critérios adotados pela área de avaliação e, ainda, a relação dos nomes dos consultores que participaram da comissão de área na avaliação. Concluído o processo avaliativo, os documentos de área elaborados pela respectiva área de avaliação são publicados na página da Capes. Esse documento divide-se em seis tópicos, conforme vêm na sequência:

- i. Considerações gerais sobre o estágio atual da área: o documento contém as informações com as ocorrências, como progressos do programa por região, por áreas e o que mais for considerado pertinente.
- ii. Requisitos e orientações sobre ampliação de novos cursos e respectivas propostas, corpo docente, atividade de pesquisa, produção intelectual, infraestrutura de ensino e pesquisa e outras recomendações que a área julgar importantes por modalidade, ou seja, mestrado acadêmico, profissional e doutorado.
- iii. Considerações gerais sobre a avaliação do período. A partir de 2017, o período de avaliação passou a ser quadrienal referente a 2013 até 2016.

- iv. Considerações sobre o Qualis (Periódicos, Livros e Artístico) e critérios para estratificação e uso dessas informações na avaliação, além de apresentação dos critérios para classificação de periódicos e outras produções intelectuais.
- v. Fichas de avaliação do período (na avaliação quadrienal são três tipos de ficha, uma para cada modalidade de programa – acadêmicos, profissionais e profissionais em rede nacional) para todas as modalidades (mestrado acadêmico, profissional e doutorado), contendo os quesitos: proposta do programa; corpo docente, corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social.
- vi. Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional, apresentação de indicadores que levam um programa a ultrapassar a nota 5 e atingir padrões de excelência (notas 6 e 7).

O resultado da avaliação de área é apresentado na ficha de avaliação de cada programa de pós-graduação. Essa ficha sintetiza o processo avaliativo a que o programa ou curso é submetido; são mostrados os critérios e os indicadores usados na avaliação, bem como os parâmetros definidos durante o processo para atribuir conceitos aos programas, tendo por base seu desempenho. Nela, estão inclusos os quesitos, subdivididos em itens, que formam os aspectos de qualidade considerados pela Capes para avaliar os programas e cursos de pós-graduação.

São seis quesitos utilizados para avaliar os programas de pós-graduação (acadêmicos, profissionais e em rede nacional), os quais são os mesmos para todas as 49 áreas de avaliação: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, tese e dissertação; produção intelectual; inserção social. O sexto quesito é a inserção internacional, que, embora não conste na ficha de avaliação, tem sido o diferencial para atribuir a nota 6 ou 7, que se aplica somente a programas que já atingiram nível de excelência. Cada um dos quesitos, à exceção do sexto (inserção internacional), tem um peso na avaliação, expresso percentualmente, e varia de acordo com a área, de modo que a soma dos pesos de todos os quesitos perfaz o total de 100%, conforme mostra o quadro 14.



**Quadro 14** – Quesitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

QUESITOS	PESOS
Proposta do programa	0
Corpo docente	15% a 20%
Corpo discente, tese e dissertação	30% a 35%
Produção intelectual	35% a 40%
Inserção social	10% a 15%
TOTAL	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2017

Os quesitos mostrados no quadro 14 são subdivididos em itens contendo os respectivos pesos. Os itens, em sua maioria, são os mesmos para todas as áreas de avaliação, no entanto ocorre alguma variação em virtude da especificidade das áreas; assim, também, na modalidade do curso (acadêmico, profissional e em rede), ocorre variação nos pesos de cada item na formação dos quesitos.

Cabe aqui esclarecer que, por questões metodológicas, para esta tese, foram utilizados os resultados da avaliação do triênio 2013, que versa sobre os anos 2010, 2011 e 2012. Assim sendo, para melhor compreender e explicitar o processo avaliativo, utilizou-se de um caso real, tendo como base a avaliação trienal ocorrida em 2013, referente à pesquisa realizada por Silva, Cunha e Dias (2012).

A sequência de quadros 15, 16, 17, 18 e 19 demonstra o conjunto de quesitos e respectivos itens, bem como o peso de cada um deles, marcando a importância dos itens no quesito e na avaliação final. Os quesitos estão na sequência:

i) Quesito 1 – Proposta do programa: avaliada de forma qualitativa, tem peso zero, portanto não soma pontos. Nesse quesito, são analisadas a coerência das áreas de concentração do programa, a consonância com as linhas de pesquisa, com os projetos em desenvolvimento e com a proposta curricular do programa. Analisa-se também se o planejamento do programa, com vistas a seu desenvolvimento futuro, contempla melhorias na área de produção de conhecimento, formação do aluno, inserção social. E, ainda, a infraestrutura para ensino, pesquisa e extensão e atividades ligadas à inovação, desenvolvimento tecnológico e à formação de recursos humanos para o setor produtivo, conforme mostra o quadro 15.

**Quadro 15** – Análise do quesito proposta do programa

Quesito e itens de avaliação		Peso na avaliação final	
Quesito 1 – Proposta do programa		0	
Item	Descrição do item	Peso do item no quesito	Peso do item na avaliação final
1.1	Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	50%	0
1.2	Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área de produção de conhecimento, propósitos na formação do aluno, metas quanto à inserção social dos alunos, conforme os parâmetros do programa	20%	0
1.3	Infraestrutura para o ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão	30%	0
Total		100%	0

Fonte: Dados da pesquisa/2017

Na análise do quesito 1, proposta do programa, os itens com os respectivos pesos delimitam o grau de importância do item no quesito e na avaliação final.

ii) Quesito 2 – Corpo docente: representa, no máximo, 20% do total da avaliação. Nesse quesito, são analisados o perfil do corpo docente, a adequação e dedicação dos docentes permanentes às atividades de pesquisa e formação do programa; a participação dos docentes em atividades de pesquisa, bem como a contribuição dos docentes em atividades de ensino e/ou pesquisa na graduação, e, ainda, seu papel como captador de recursos nas agências de fomento, conforme mostra o quadro 16.

**Quadro 16** – Análise do quesito corpo docente

Quesito e itens de avaliação		Peso na avaliação final	
Quesito 2 – Corpo docente		20%	
Item	Descrição do item	Peso do item no quesito	Peso do item na avaliação final
2.1	Perfil do corpo docente, levando em consideração titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, além de sua compatibilidade e adequação à proposta do programa	10%	2%
2.2	Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30%	6%
2.3	Distribuição das atividades de pesquisa e formação entre os docentes do programa	30%	6%
2.4	Contribuição dos docentes em atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	20%	4%
2.5	Captação de recursos em agências de fomento à pesquisa	10%	2%
Total		100%	20%

Fonte: Dados da pesquisa/2017

Esse quesito 2 representa 10%, 15% ou 20% da nota do programa, dependendo da área de avaliação. Conforme pesquisa realizada por Vogel (2015), das 48 áreas de avaliação da Capes, vigentes na última avaliação trienal realizada em 2013, 38 coordenações de área consideraram que o corpo docente representa 20%, enquanto dez áreas atribuíram 15% da nota ao quesito. São elas: biotecnologia, ciências ambientais, educação, enfermagem, ensino, geografia, nutrição, psicologia, química e saúde coletiva.

iii) Quesito 3 – Corpo discente, teses e dissertações: representa até 35% da nota final do programa. Nesse quesito, são analisadas a quantidade de teses e dissertações defendidas no período avaliado; as distribuições das orientações entre os docentes do programa; a qualidade desses trabalhos; a produção científica do corpo discente. Esse quesito 3 chama a atenção para o tempo de titulação de alunos bolsistas, conforme mostra o quadro 17.

**Quadro 17** – Análise do quesito corpo discente, teses e dissertações

Quesito e itens de avaliação		Peso na avaliação final	
Quesito 3 – Corpo discente, teses e dissertações		30%	
Item	Descrição do item	Peso do item no quesito	Peso do item na avaliação final
3.1	Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	20%	6%
3.2	Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa	20%	6%
3.3	Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área	50%	15%
3.4	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	10%	3%
Total		100%	30%

Fonte: Dados da pesquisa/2017

Esse quesito 3 vale de 30% a 35% da nota final do programa. Conforme Vogel (2015), das 48 áreas de avaliação, 29 coordenações de área atribuem 35% para o peso na avaliação final, enquanto 19 atribuem 30% para as áreas: antropologia/arqueologia; arquitetura e urbanismo; biotecnologia; ciência da computação; ciências de alimentos; ciências políticas e relações internacionais; ciências agrárias I; ciências biológicas III; ciências sociais aplicadas I; direito; educação física; enfermagem; engenharias II; farmácia; história; matemática; probabilidade e estatística; odontologia; serviço social e odontologia.

iv) Quesito 4 – Produção intelectual: vale até 40% da nota do programa. Esse quesito analisa a quantidade de publicações qualificadas por docente permanente no período avaliado, bem como a distribuição de publicações entre esses docentes com o propósito de identificar a distribuição equilibrada entre os docentes permanentes, conforme mostra o quadro 18.

**Quadro 18** – Análise do quesito produção intelectual

Quesito e itens de avaliação		Peso na avaliação final	
Quesito 4 – Produção intelectual		40%	
Item	Descrição do item	Peso do item no quesito	Peso do item na avaliação final
4.1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente	50%	20%
4.2	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa	40%	16%
4.3	Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes	10%	4%
Total		10%	40%

Fonte: Dados da pesquisa/2017

O quesito 4 e o quesito 3 recebem o maior valor no programa, e as notas variam de 35% a 40%. Conforme Vogel (2015), das 48 áreas de avaliação, 29 coordenações de área atribuem 35% ao quesito e 19 delas atribuem 40%. São elas: antropologia/arqueologia; arquitetura e urbanismo; biotecnologia; ciência da computação; ciência de alimentos; ciência política e relações internacionais; ciências agrárias I; ciências biológicas II; ciências sociais aplicadas I; direito; educação física; enfermagem; engenharias II; farmácia; história; matemática; probabilidade e estatística; odontologia; serviço social e sociologia.

É oportuno destacar o fato de que o Qualis periódico e o Qualis livro são as fontes de análise que identificam a qualidade da produção intelectual. Evidencia-se que esse quesito é o ponto mais polêmico do processo avaliativo da Capes. Silva, Cunha e Dias (2012) identificam como a principal causa de perdas de ponto na avaliação. O item distribuição de publicações qualificadas entre os docentes permanentes do programa, segundo os autores, é responsável por quase metade dos pontos perdidos na avaliação, precisamente 46%. Apontam ainda que a segunda causa da perda de pontos corresponde ao item produção técnica, patentes e outras produções, correspondendo a 17,5% das perdas.

Segundo depoimento de Neves (Capes, 2002), o sistema de estratificação da produção intelectual na avaliação dos programas de pós-graduação causou polêmica em razão de uma tarefa que “consistia em definir quais são os periódicos que realmente contam quando se quer aferir

excelência no produto da pós-graduação e na divulgação científica. Isso gerou uma confusão incrível” (p. 195)

Sobre isso, Trevisan, Devechi e Dias (2013) comentam que a Capes “produtiviza” o conhecimento acadêmico e, com ele, os programas de pós-graduação, os professores e alunos, em uma classificação de publicações científicas padronizadas e tabeladas.

v) Quesito 5 – Inserção social: vale entre 10% a 15% da nota do programa. Esse quesito analisa a inserção e o impacto regional e ou nacional do programa por meio das informações sobre os conhecimentos veiculados pelos programas, através de publicações e conferências, conforme mostra o quadro 19.

Chamam a atenção neste quesito 5 a integração e a cooperação com outros programas e centros de pesquisa; além disso, a visibilidade do programa conferida pela sua página, que deve conter informações relevantes que atraiam os interessados na área.

**Quadro 19** – Análise do quesito inserção social

Quesito e itens de avaliação		Peso na avaliação final	
Quesito 5 – Inserção social		10%	
Item	Descrição do item	Peso do item no quesito	Peso do item na avaliação final
5.1	Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa	30%	3%
5.2	Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	55%	5,5%
5.3	Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação	15%	1,5%
Total		100%	10%

Fonte: Dados da pesquisa/2017

Esse quesito 5 vale de 10% a 15% da nota. A maioria das áreas atribui 10% e dez áreas atribuem 15%: biotecnologia, ciências ambientais; educação; enfermagem; ensino; geografia; nutrição; psicologia; química e saúde coletiva.

vi) Quesito 6 – Inserção internacional: destina-se exclusivamente a programas de doutorado que já atingiram o nível de excelência com a nota 5, e ainda podem ser avaliados com nota 6 ou 7, considerando a questão da internacionalização, efetivada pela participação de projetos e premiações internacionais, participação em corpo editorial de revistas científicas internacionais e convênios com instituições universitárias estrangeiras. Conforme depoimento de Neves (Capes, 2002, p. 192), “não

existe possibilidade de expansão, crescimento e consolidação da qualidade da pós-graduação e na pesquisa sem fortíssima inserção internacional”.

### 3.4.2 Avaliação da pós-graduação *stricto sensu* na IFES Alfa

A IFES Alfa oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em diversas áreas do conhecimento, instalados em quatro *campi*, sendo 3 localizados na capital, e o outro em um município localizado no interior do estado. Conforme portal da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (2017), contribui com esses cursos, para o aprimoramento dos quadros profissionais que irão prestar serviços à comunidade, nas mais distintas atividades, ou mesmo se incorporarem a outras instituições universitárias.

Atualmente, a IFES Alfa conta com 77 programas de pós-graduação distribuídos nos quatro *campi*, onde estudam 2.694 alunos em 116 cursos de doutorado, mestrado acadêmico, profissional e em rede nacional, numa diversidade de áreas de conhecimento.

A IFES Alfa, para cumprir a missão de formar profissionais de alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos e atingir a visão de “consolidar-se como instituição de referência no ensino de pós-graduação” (PDI, 2012), utiliza como instrumento de planejamento e gestão o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tanto para retratar sua expansão como também para a sua atuação estratégica.

Cabe destacar o fato de que o PDI (2012), referente ao período 2013-2017, fundamenta-se nos programas de Educação Superior do Governo Federal: Plano Plurianual do Governo Federal 2012/2015, que teve como uma das diretrizes a garantia da qualidade da educação; Plano Nacional de Educação 2011/2020, que define metas para a educação superior, e o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011/2020, que aponta para a necessidade de aperfeiçoamento da avaliação (Brasil, 2010a, p.15).

Vale salientar que a Pró-Reitoria de Planejamento, em função da mudança da administração superior da IFES Alfa em 2015, produziu o documento intitulado Planejamento Integrado Alfa 2015 – 2019, à luz do PDI (2012), para os anos 2013-2017, considerando correções de novos rumos e incorporações de metas; portanto, editou o PDI (2012) com um realinhamento estratégico das ações que integram tanto as demandas das áreas administrativas e acadêmicas como o orçamento da IFES Alfa.

A avaliação interna e a avaliação externa são alguns dos instrumentos utilizados pelo SINAES para avaliar o mérito e o valor das instituições, dos cursos e dos programas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, no caso específico, a educação superior.

Para Dias Sobrinho (2008), as duas modalidades de avaliação, interna e externa, completamente, são importantes dimensões que fazem parte de um mesmo processo de avaliação educacional. Na avaliação interna, os benefícios não estão sobretudo nos resultados finais, mas em seus processos de ação e em suas construções coletivas. Nessa modalidade, valoriza-se o processo de autoavaliação. A avaliação externa é voltada para a gestão, o planejamento e o controle. Utilizam-se instrumentos de mensuração e procedimentos metodológicos estáticos para tomada de decisão. Para o autor, o importante é eliminar a polaridade entre os enfoques e trabalhar com a complementaridade, diante da complexidade do processo de avaliação.

Com relação à avaliação interna, na IFES Alfa, esta modalidade, no caso dos programas de pós-graduação, dentre outros itens, ainda não consta das atividades generalizadas do processo de avaliação da instituição.

No triênio 2015-2017 o processo de avaliação institucional está voltado para a análise de aspectos relativos à melhoria do ensino e aprendizagem, com foco na participação de estudantes e professores. Em uma segunda fase de aprimoramento do processo, os servidores do corpo técnico-administrativo serão inseridos na autoavaliação. Considera-se, também, a inclusão de outros itens de avaliação, tais como: atividades de estágio, extensão universitária e TAMBÉM DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO, complementando, nesse último caso, as avaliações feitas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). (UFC, online, grifo nosso)

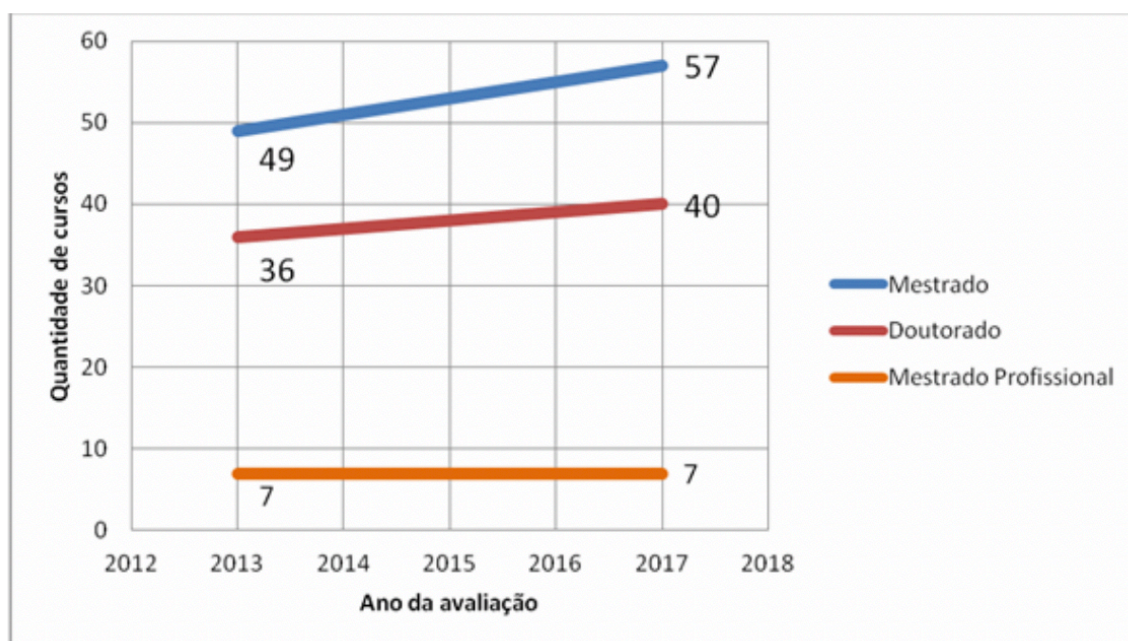
Segundo informações das unidades envolvidas com o processo de avaliação institucional, a IFES Alfa se apoia no documento Planejamento Integrado Alfa 2015 – 2019, para atender as demandas das áreas administrativas e acadêmicas, inclusive da pós-graduação, permitindo, assim, o acompanhamento, a avaliação e o desenvolvimento das ações previstas, corrigindo falhas que porventura venham a acontecer, reduzindo, assim, o *gap* pela não realização da autoavaliação, notadamente dos programas de pós-graduação.

A avaliação externa dos programas de pós-graduação é de responsabilidade da Capes. Isto posto, apresenta-se uma síntese da avaliação realizada pela Capes, destacando o crescimento e as características da pós-graduação na IFES Alfa, no intervalo das avaliações ocorridas de 2013 (referente aos anos 2010, 2011 e 2012) a 2017 (referente aos anos 2013, 2014, 2015 e 2016), conforme os resultados nos períodos em que foram realizadas as avaliações.

A pós-graduação *stricto sensu* na IFES Alfa, conforme a avaliação quadrienal de 2017, aponta o crescimento do número de programas em torno de 12%. Em dados absolutos, evoluiu de 57 para 64 o número de programas avaliados entre 2013 e 2017. A oferta de cursos de mestrado subiu de 49 para 57, obtendo um incremento de 12%. O número de mestrados profissionais permaneceu 7, no quadriênio apurado por essa avaliação. Em relação ao doutorado, o número subiu de 36 para 40 cursos, o incremento foi de 11%, conforme se vê no gráfico 2 – Crescimento dos cursos de pós-graduação no período avaliativo (2013 a 2017).

Oportuno esclarecer que, dos 64 programas avaliados em 2017, mais da metade 62,5% (40) dos programas possui cursos de mestrado e doutorado, enquanto que 26, 5% (17) são exclusivamente de mestrado acadêmico e 10,9% (7) são de mestrados profissionais.

**Gráfico 2** - Crescimento dos cursos de pós-graduação na avaliação de 2013 a 2017



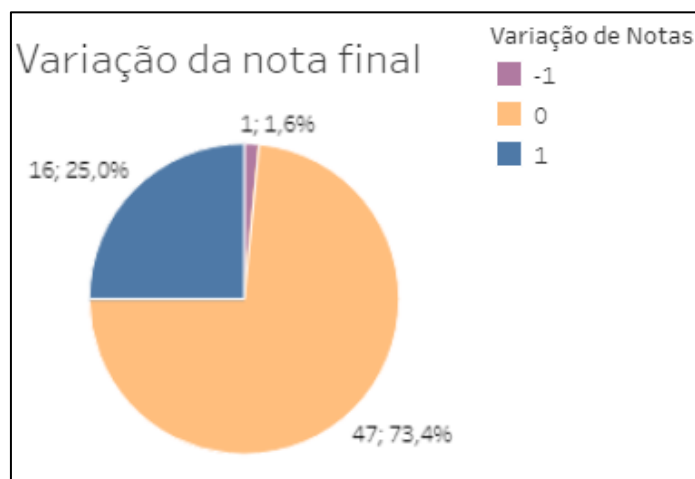
Fonte: Capes (2017)

A avaliação quadrienal 2014-2017 mostra que o crescimento dos cursos da IFES Alfa, majoritariamente, foi acompanhado pela manutenção da qualidade, ou seja, dos 64 programas avaliados, 73,4% (47) mantiveram a mesma nota em relação à avaliação de 2013, enquanto 25% (16) programas progrediram. Além disso, apenas um programa regrediu, conforme mostra o gráfico 3.



Ressalte-se que os programas novos, que não formaram turmas, e participam pela primeira vez da avaliação, mantêm as notas iniciais de recomendação, 3 e 4.

**Gráfico 3** - Avaliação quadrienal da IFES Alfa, 2014-2017: variação da nota final



Fonte: Capes (2017)

No entanto, a IFES Alfa comemorou o crescimento dos programas com nível de excelência internacional. O número de cursos de excelência subiu de 5, todos com nota 6, em 2013, para 10 cursos em 2017, com notas 6 ou 7, o que corresponde a 15,6% de programas com padrão de desempenho internacional, conforme gráfico 4. A proporcionalidade desse crescimento, por área de conhecimento, pode ser vista no quadro 20. A concentração de cursos com excelência internacional se encontra nas áreas de ciências exatas e da terra, seguidos da área de engenharias; área de saúde e, por último, a área de ciências biológicas e a área de ciências humanas. Nas demais áreas: ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, linguística, letras e artes e a multidisciplinar, não há programas de excelência internacional.

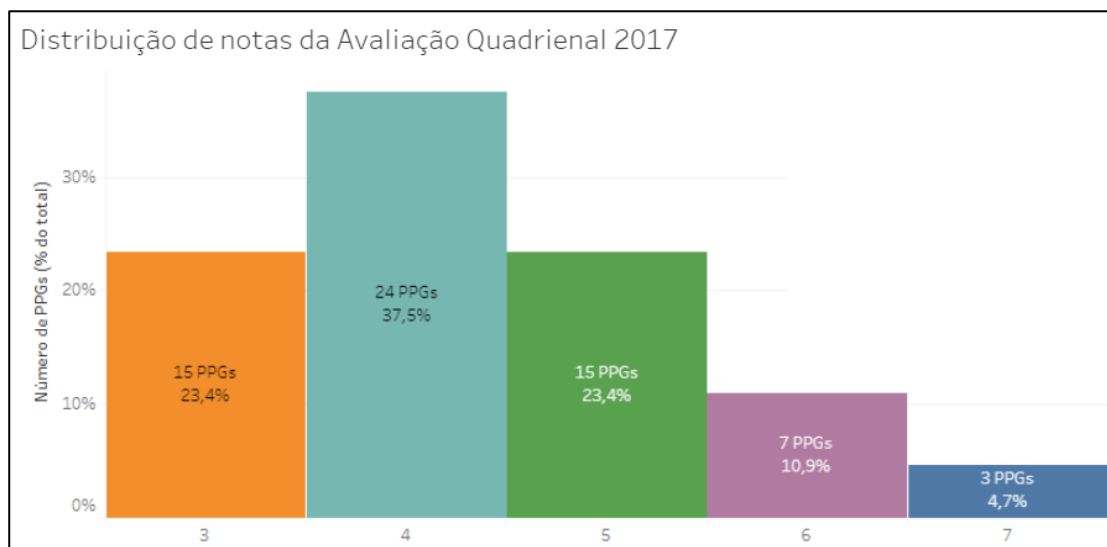
**Quadro 20** – Proporcionalidade dos cursos de excelência por área de conhecimento – 2017

Área de avaliação	Nota 6	Nota 7	Nº de programas da área
Ciências exatas e da terra	1	2	5
Engenharias	2	1	9
Ciências da saúde	2	0	7
Ciências biológicas	1	0	5
Ciências humanas	1	0	6

Fonte: Dados da pesquisa/2018

A nota 5 significa nível de excelência nacional. AIFES Alfa, em 2017, atingiu um percentual de 23,4% (15 programas) com nota 5, conforme mostra o gráfico 4.

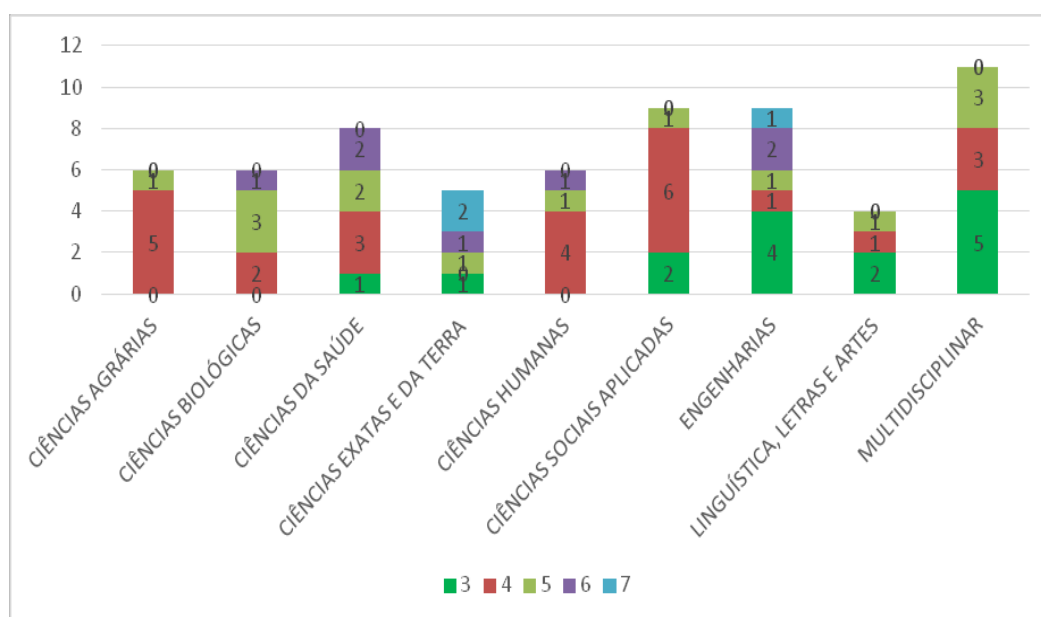
**Gráfico 4** – Distribuição das notas de avaliação quadrienal 2014-2017



Fonte: Capes (2017)

Pode-se ainda observar o número de cursos por área de conhecimento no gráfico 5, o qual mostra o número de programas avaliados em 2017, por área de conhecimento, discriminando os programas por notas de avaliação.

**Gráfico 5** – Distribuição de notas por programa e área de conhecimento



Fonte: Capes (2017)

Das 9 grandes áreas de conhecimento, a que apresentou o maior número de programas foi a multidisciplinar, 11 programas na avaliação de 2017, enquanto a área de linguística, letras e artes ofertou a menor quantidade, 4 programas.

No *ranking* de notas, as áreas de ciências exatas e de engenharias apresentaram o melhor índice de programas de excelência, com padrão internacional de desempenho, notas 6 e 7, como já foi relatado no parágrafo anterior. O número de programas de excelência na avaliação de 2017 foi 10, o dobro da quantidade da avaliação de 2013, que havia sido 5, representando, assim, um aumento de 100%, enquanto as áreas de ciências biológicas e multidisciplinar apresentaram os melhores índices de programas com padrão nacional de desempenho, nota 5, apresentando 3 programas cada uma.

A seguir, são mostradas as diretrizes metodológicas e filosóficas adotadas para a realização desta pesquisa, incluindo a caracterização da pesquisa, seu delineamento, definição dos sujeitos participantes e instrumentos utilizados na coleta de dados.



---

## Capítulo IV – Diretrizes metodológicas

---



A ciência tem por objetivo a busca constante de explicações sobre determinado problema, sendo um processo que se constrói e se renova por meio de descobertas que apresentam fragilidades e contradições. Existem diferentes formas de se levantarem dados e fatos e de se produzirem ideias, mas, para que o conhecimento seja considerado científico, deve caracterizar-se por ser “racional, objetivo, transcendente aos fatos, analítico, claro e preciso, comunicável, dependente da investigação metódica, sistemático, acumulativo, falível, geral, explicativo, preditivo, aberto e útil” (Lakatos & Marconi, 1999, p.26).

Assim, a investigação científica depende de métodos científicos para que os objetivos sejam alcançados. Lakatos e Marconi (1999, p. 83) definem método científico como “o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Dessa forma, o conhecimento científico só merece esse nome se for elaborado segundo as regras da metodologia científica, pois só elas permitem garantir a análise fiel da realidade dos fatos e fenômenos.

Bruyne, Herman e Scoutheete (1977, p.42) explicam que a epistemologia trata da base do conhecimento, ou seja, a forma como o saber pode ser obtido e o que pode ser considerado verdadeiro ou falso. Para os autores, a epistemologia “é o motor da pesquisa do investigador, a construção do objeto científico e a delimitação da problemática”. Enfim, é a garantia da produção do conhecimento científico, da explicitação da problemática da pesquisa.

Nesse sentido, o objeto científico desta pesquisa tem como foco, de um lado, a avaliação externa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa realizada pela Capes e, de outro, o modelo organizacional adotado por essa universidade. Questiona-se, assim, a forma como os resultados da avaliação têm contribuído para a melhoria da gestão dos programas, tendo em vista o modelo organizacional da instituição, seja na perspectiva taylorista e burocrática, seja na perspectiva política, de luta pelo poder e prestígio. Acredita-se que será possível evidenciar aspectos essenciais que marcam a avaliação da atividade científica dentro de uma organização educativa, no caso em pauta a IFES Alfa. Para Dias Sobrinho (2000, p. 89), a avaliação nas organizações educativas, ainda que seja uma questão técnica, tem como fatores mais importantes a ação e o significado político. Isso revela que tanto a avaliação como o modelo organizacional se configuram como um campo de lutas, cujo ponto central é o poder.

Bourdieu (2004, pp. 22-23) conceitua a área científica como “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. O autor explica que a luta pelo poder ocorre em função do jogo de força na ciência, ou seja, o monopólio da autoridade científica e o acúmulo do capital científico. Desse modo, assevera que a prática científica não pode ser entendida como uma prática neutra, desinteressada do político e do social; ela supõe uma forma determinada de interesse, conforme as especificidades do campo científico.

Ainda segundo Bourdieu (2004, pp.23-24), nesse campo de forças e de lutas, “é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer”. A posição que os agentes (indivíduos ou instituições) ocupam na estrutura indica o que interessa para a pesquisa científica e os temas a serem abordados. A compreensão do discurso e das proposições de um agente somente ocorre quando se vislumbra a posição que ele ocupa no campo, que “depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço” (Bourdieu, 2002, p. 24). Assim, essa estrutura é determinada pela distribuição do capital científico.

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, ‘compensar’, determinando uma concentração de esforços de pesquisa (Bourdieu, 2004, pp. 24-25).

Bourdieu (2004, p. 35) caracteriza o capital científico em duas formas de poder: de um lado, o institucional, ligado à ocupação de posições importantes em instituições científicas e aos meios de produção e de reprodução; de outro lado, associado a prestígio pessoal e reconhecimento dos pares.

Com base nesse contexto, torna-se pertinente tecer algumas considerações sobre os paradigmas da investigação científica e, conseqüentemente, melhor enquadrar os fatos e fenômenos deste estudo. Coutinho (2011, p.23) define paradigma como um conjunto articulado de “princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas concepções numa dada EPISTEMOLOGIA”. Para esta pesquisa, o paradigma tem como ideia fundamental unificar e legitimar a investigação, servindo, portanto, de guia ao investigador tanto nos aspectos conceituais como metodológicos, em face da delimitação do problema, e do processo de coleta e análise de dados.

O paradigma quantitativo ou positivista, do ponto de vista ontológico, vê o mundo de forma objetiva, realista; explica, prevê e controla os fenômenos. O conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas. Já o paradigma qualitativo, também do ponto de vista ontológico, adapta-se a uma posição relativista, compreende o significado de determinado



contexto social, inspira-se numa epistemologia subjetivista e valoriza o papel do investigador (Coutinho, 2011).

Isso posto, sob a ótica epistemológica, esta pesquisa classifica-se como predominantemente qualitativa. Buscando a consistência teórico-metodológica para a análise dos processos investigativos em ciências sociais e humanas, o presente estudo é regulado por uma abordagem subjetiva, essencialmente interpretativa, seguindo as orientações do paradigma qualitativo. Chizzotti (2001) explica que os pesquisadores que adotaram a orientação subjetiva subtraíram-se à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem suas vidas e suas relações. Segundo o autor, as pesquisas fundamentadas no paradigma qualitativo se empenham em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações sociais e interpessoais, expondo a complexidade dos comportamentos, atitudes e ações e evidenciando significados ignorados da vida social.

A seguir, será apresentada a abordagem teórico-metodológica utilizada como referencial, que inclui a classificação e o delineamento da pesquisa, bem como seu lócus, a descrição do universo do estudo, critérios de seleção dos sujeitos e, por fim, os instrumentos e as técnicas selecionadas para a coleta e análise de dados.

#### 4.1. Abordagem teórico-metodológica

Existe uma variedade de classificação de pesquisas que mostra por que elas podem ser significativamente diferentes umas das outras (Andrade, 1997; Chizzotti, 2001; Coutinho, 2011; Gil, 2008; Richardson et al., 2007; Triviños, 1987; Vergara, 1997), conforme demonstra o quadro 21.

**Quadro 21** – Tipos de pesquisa em ciências sociais

Autores	Tipos de pesquisa
Triviños (1987)	Quanto à finalidade do estudo: exploratória, descritiva e experimental
Vergara (1997)	Quanto aos fins: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada, intervencionista Quanto aos meios: de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, estudo de caso, experimental, <i>ex-post-facto</i> , participante, pesquisa-ação, telematizada
Andrade (1997)	Quanto aos objetivos: exploratória, descritiva, explicativa
Gil (2008)	Quanto aos objetivos: exploratória, descritiva e explicativa Quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados: bibliográfica, documental, experimental, <i>ex-post-facto</i> , levantamento, estudo de campo e estudo de caso

<b>Autores</b>	<b>Tipos de pesquisa</b>
Chizzotti (2001)	Quanto ao método: experimental e análise qualitativa
Richardson et al. (2007)	Quanto ao método e forma de abordagem: pesquisa quantitativa e qualitativa
Coutinho (2011)	Investigação experimental, planos descritivos, qualitativos e mistos

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A escolha de um tipo de pesquisa depende basicamente do questionamento a ser respondido, da natureza do objeto, do objetivo da pesquisa e da metodologia a ser utilizada. No âmbito deste estudo, a classificação teórico-metodológica é explicitada quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados, de acordo com Gil (2008), por entender que essa classificação apresenta uma abordagem mais ampla das diversas correntes metodológicas. Quanto ao método de análise, seguiu-se o que preconiza Chizzotti (2001).

Quanto aos objetivos, Gil (2008), assim como Triviños (1987), Vergara (1997) e Andrade (2001), agrupa as pesquisas em três categorias: descritivas, exploratórias e explicativas, sendo esta última categoria também denominada de experimental. Para Gil (2008, p.42), "a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Preconiza ainda que uma das propriedades mais significativas dessa classificação está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, questionários e observação sistemática. Assim como Gil, Triviños (1987, p.110) avalia que "o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos ou fenômenos de determinada realidade", estabelecendo relação entre variáveis, sem se limitar apenas à coleta, ordenação e classificação dos dados.

De acordo com Gil (2008), algumas pesquisas vão além da simples identificação de variáveis e acabam servindo para proporcionar uma nova visão do problema. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da pesquisa exploratória. Segundo o autor, a pesquisa exploratória é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Ele assegura ainda que as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as habitualmente realizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas pelas instituições educacionais e, geralmente, assumem a forma de levantamento (Gil, 2008, p.46). O estudo exploratório, complementa Triviños (1987), permite ao investigador aumentar sua experiência em relação a um determinado problema; parte de uma hipótese e aprofunda o estudo nos limites de uma realidade específica, buscando

antecedentes, maior conhecimento, para depois planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

A pesquisa explicativa tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando a razão e o porquê das coisas (Gil, 2008). Essa pesquisa, também denominada de experimental, exige um planejamento rigoroso, parte de uma “*exata formulação* do problema e das hipóteses que permitem uma delimitação precisa das variáveis que atuam sobre o fenômeno, fixando com exatidão a maneira de controlá-las” (Triviños, 1997, p.113, grifos do autor).

Em função do exposto, este estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, com tendência à exploratória, em função dos dados a serem coletados. Descritiva, por descrever as características do modelo organizacional da IFES Alfa que regulam a conduta da organização, notadamente no que se refere à gestão de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, como também por descrever como os resultados da avaliação da Capes contribuem para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa. Exploratória, por ser ainda um tema pouco explorado, e, na IFES Alfa, não existirem estudos sobre o assunto.

Com relação aos procedimentos adotados na coleta de dados, Gil (2008) classifica a pesquisa como i) bibliográfica; ii) documental; iv) experimental, v) levantamento, vi) estudo de caso e vii) *ex-post-facto*, explicadas a seguir:

- i. A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de ampliar o conhecimento, “se apóia em fundamentos teóricos que sustentam a formulação de um problema e na adoção de técnicas e de instrumentos de pesquisa” (Chizzotti, 2001, p. 127). É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos. Segundo Triviños (1987), o material bibliográfico demonstra ao pesquisador até onde outros investigadores chegaram em seus estudos e pesquisas, os métodos empregados e o que ainda pode ser analisado. A revisão bibliográfica “permitirá descobrir as ligações do assunto que lhe interessa com outros problemas, o que, sem dúvida alguma, ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar” (Triviños, 1987, p.100).
- ii. A pesquisa documental utiliza fontes de dados secundários, sendo elaborada com suporte de materiais que não receberam tratamento analítico (Gil, 2008). Para Zanella (2009), os dados documentais de natureza qualitativa e/ou quantitativa podem ser encontrados em relatórios, publicações, entre elas os censos, e resultados de pesquisas já desenvolvidas; no entanto, a

interpretação desses dados segue caminhos diferentes, respeitando as peculiaridades de cada abordagem.

- iii. A pesquisa experimental, conforme Gil (2008), determina um objeto de estudo, seleciona as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e define as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.
- iv. A pesquisa do tipo levantamento (*surveys* ou sondagem) é um método de coleta e análise de dados sociais, econômicos e demográficos que se caracteriza pelo contato direto com as pessoas cujo comportamento se tenciona conhecer e por abranger grande número de pessoas ou organizações, portanto tem grande amplitude e pouca profundidade.
- v. A pesquisa do tipo estudo de caso, segundo Yin (2001), consiste na investigação empírica de fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, no qual os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Gil (2008) argumenta que nas ciências sociais a distinção entre o fenômeno e seu contexto é uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores, daí a utilização do estudo de caso com diferentes propósitos. Yin (2001) afirma ainda que o estudo de caso é utilizado quando se procura conhecer melhor um fenômeno que afeta um indivíduo, um grupo ou uma organização; de forma exaustiva, descreve a complexidade de um caso, reunindo o maior número de informações, de maneira que permita o detalhamento do conhecimento. Significa dizer que o estudo de caso lida com poucas pessoas ou organizações, portanto tem pequena amplitude, e apresenta como característica principal a profundidade do estudo. O autor explica ainda que se utiliza o estudo de caso quando se faz uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.
- vi. Na pesquisa *ex-post facto*, o estudo se realiza com base em fato passado.

Em função do exposto, este estudo caracteriza-se, quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados, como pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica investiga material sobre educação superior, modelos de universidade, modelos de análise em organizações educacionais e avaliação no contexto educacional. É, portanto, uma pesquisa documental, por verificar, especificamente, os resultados da avaliação da atividade científica estabelecida pela Capes para os programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa ao longo do período em questão, o triênio 2010/2012, mediante a leitura das normas que a regem e dos

documentos oficiais da própria instituição de ensino, do MEC e da Capes. E, finalmente, é um estudo de caso, por se tratar de uma pesquisa em uma única instituição, a IFES Alfa, por meio da qual se pode conhecer com profundidade a complexidade dessa organização educacional, sobretudo no que se refere à avaliação da pós-graduação e à articulação entre o aparato burocrático e a estrutura política que vem dando sentido à administração universitária, e assim descobrir a essência oculta dos fenômenos e revelar a verdade dos fatos que podem existir por trás das ideologias que à simples vista não se apresentam com a devida clareza, possibilitando um detalhado conhecimento dos fatos, processos e comportamento dos gestores em seu ambiente de trabalho.

Quanto à questão do método de análise da pesquisa em foco, diante do que foi exposto no decorrer deste capítulo, optou-se por fazer uma análise qualitativa, tendo em vista que a análise dos dados do fenômeno investigado é realizada com base na interpretação da pesquisadora por meio da aplicação de questionário aos coordenadores dos programas de pós-graduação, e, ainda, por meio dos resultados da avaliação da Capes obtidos por meio da ficha de avaliação de programas acadêmicos. Vale destacar que, embora sejam analisados dados e indicadores numéricos, a pesquisa permanece qualitativa por utilizar procedimentos da estatística descritiva e não da estatística inferencial. Ao requerer esforço interpretativo desta pesquisadora, a análise de dados reforça o caráter qualitativo do estudo.

A opção por esse tipo de análise foi apoiada nas considerações de Chizzotti (2001, p.80) que destaca, dentre alguns aspectos característicos da pesquisa qualitativa, a importância do pesquisador, que “é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. Para o autor, o pesquisador é parte fundamental da pesquisa, pois procura compreender a singularidade de cada situação em seu contexto. Outro traço marcante da pesquisa qualitativa é a utilização de diversas técnicas em detrimento de um modelo único, singular. O pesquisador deverá expor e validar os meios e as técnicas adotadas para assegurar a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

A pesquisa qualitativa “é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação” (Chizzotti, 2001, p. 85). O autor explica que, na pesquisa qualitativa, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo investigatório, enquanto a pesquisa

experimental ou quantitativa caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto na modalidade de coleta de informações quanto no tratamento dos dados por meio de técnicas estatísticas.

Cabe salientar que esta pesquisa não tem a pretensão de propor modelos, mas tão somente compreender os aspectos intrínsecos do caso em questão, para melhor explicá-los e, assim, contribuir com a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, com base no sistema de avaliação realizado pela Capes, sem a preocupação de produzir resultados que permitam algum tipo de generalização.

#### **4.2 Locus da pesquisa**

Criada pela Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, e instalada em 21 de junho de 1955, a IFES Alfa é uma autarquia educacional vinculada ao Ministério de Educação (Brasil, 1955). Surgiu como resultado de um amplo movimento de líderes comunitários, grupos de intelectuais e de estudantes secundaristas e de nível superior. Tem como missão “formar profissionais de alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento local, regional e do Brasil” (UFC, 2012, p.77). A visão é

[...] consolidar-se como instituição de referência no ensino de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), de preservação, geração e produção de ciência e tecnologia, e de integração com o meio, como forma de contribuir para a superação das desigualdades sociais e econômicas, por meio da promoção do desenvolvimento sustentável do estado, da região e do Brasil. (UFC, 2012, p. 77)

No intuito de empreender uma gestão planejada para o alcance dos objetivos institucionais, a IFES Alfa atende aos princípios fundamentais que a permeiam, quais sejam: “autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade do ensino público e compromisso social” (UFC, 2012, p.77). Tais princípios foram instituídos e regulamentados nos textos constitucionais e nas demais normatizações legais preconizadas para a educação superior.

A autonomia das universidades é exercida de acordo com a legislação complementar que a disciplina, o que condiciona sua plena aplicação. No entanto, as universidades têm autonomia tão somente para organizar o quadro de pessoal e fixar regras que objetivem um melhor desempenho organizacional e funcional.

A IFES Alfa desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão em seis campi, localizados na capital do estado, sede da instituição, além dos 3 Campis no interior do estado.

Para bem desenvolver a função de ensino, investigação científica e extensão, a universidade é regida administrativa e juridicamente pelo estatuto – que regula todos os aspectos comuns da vida universitária – e pelos regimentos internos de suas diversas unidades, que complementam o regimento geral em todos os aspectos relativos a funcionamento dos colegiados superiores, definição de objetivos dos órgãos deliberativos que integram a Reitoria e características próprias dos vários centros e faculdades (UFC, 2012), conforme mostra a estrutura organizacional apresentada no Anexo A.

A estrutura organizacional, conforme Mintzberg (2001), deve refletir o modelo da organização, no entanto tudo vai depender de sua configuração, da complexidade e dinâmica do ambiente, do tamanho e do tipo de produção ou prestação de serviços. Dessa forma, faz-se necessário compreender os aspectos básicos da organização, os mecanismos que coordenam as atividades, os fatores contingenciais, as linhas de autoridade, o processo de tomada de decisão, as tradições e crenças da organização. Para o autor, a estrutura organizacional pode ser definida como “o total dos meios, nos quais seu trabalho é dividido em tarefas distintas e em seguida sua coordenação obtida entre essas tarefas” (Mintzberg, 2001, p.142).

Regimentalmente, a IFES Alfa é administrada, em caráter participativo, pelos diversos órgãos colegiados e comissões, constituídos por força de seu estatuto e de seu regimento. Os órgãos colegiados, instâncias deliberativas, compõem-se de representantes do corpo docente, discente e técnico-administrativo da instituição, em sua quase totalidade indicados por eleições ou consultas à comunidade universitária devidamente normatizada.

Em seis décadas de existência, a IFES Alfa tem contribuído com expressivos avanços nos padrões de qualidade e excelência na educação superior do Estado e da região, notadamente no que diz respeito à qualificação do corpo docente, ao progresso da pós-graduação *stricto* e *lato sensu* e à pesquisa científica. Desempenha importante papel na composição dos indicadores brasileiros, tais como índice de doutores e mestres titulados anualmente, taxa bruta de matrícula e taxa de docentes com mestrado e doutorado. Atualmente, conta com 116 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 58 mestrados acadêmicos, 13 mestrados profissionais, sendo 5 em rede e 45 cursos de doutorado, sendo 5 em rede, além de 8 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

As atividades de pós-graduação na IFES Alfa tiveram início com o curso de mestrado em matemática, em 1965, e, já na década de 1970, havia criado 12 cursos de mestrado em diferentes

áreas de conhecimento. Os cursos de doutorado tiveram início na década de 1990, com a criação de 6 cursos, conforme mostra o quadro 22, a seguir.

**Quadro 22**– Relação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado na IFES Alfa

CURSOS	MESTRADO		DOUTORADO	
	Ano de criação	Quant.	Ano de criação	Quant.
Matemática	1965	1		
Bioquímica	1971	1	1993	1
Economia rural	1971	1		
Agronomia (fitotecnia)	1973	1	1994	1
Ciência e tecnologia de alimentos	1975	1		
Engenharia civil (recursos hídricos)	1975	1	1995	1
Engenharia agrícola	1976	1		
Sociologia	1976	1	1994	1
Física	1976	1		
Direito	1977	1		
Zootecnia	1977	1		
Educação	1977	1	1994	1
Farmacologia	1978	1	1991	1
<b>Total.</b>		<b>13</b>		<b>6</b>

Fonte: Pesquisa doutorado (2016)

Nos anos seguintes, a IFES Alfa continuou com o processo de expansão. Atualmente, conta com 76 programas de pós-graduação, distribuídos pelas 9 áreas de conhecimento da Capes: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, linguística, letras e artes e multidisciplinar. O quadro 23 apresenta a área de ciências exatas e da terra, que tem tradição de excelência, e, na última avaliação, em 2013, o programa de mestrado e doutorado em matemática subiu sua nota de 5 para 6. O curso de mestrado em física mantém a nota 6 desde a criação, em 1976. Os dois programas em rede são mestrados profissionais.



**Quadro 23** –Programas de pós-graduação *stricto sensu*na área de ciências exatas e da terra

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências exatas e da terra	Ciências da computação	M/D	1995	2005
	Ensino de física – (em rede a distância)	F	2014	
	Física	M/D	1976	1989
	Geologia	M/D	1995	2009
	Matemática	M/D	1965	1995
	Matemática (em rede nacional)	F	2011	
	Química	M/D	2009	2009
<b>Total</b>		<b>7</b>		

Fonte: Pesquisa doutorado (2016). Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de ciências biológicas apresenta 6 programas de pós-graduação com mestrado e doutorado, e 1 de mestrado profissional conforme mostra o quadro 24. O programa em farmacologia, na modalidade mestrado e doutorado, desde a avaliação de 2004, mantém a nota 6. Trata-se de uma área de pesquisa pura e aplicada, cuja produção está centrada em laboratórios de ponta que necessitam de permanente modernização para manter sua excelência e competitividade internacional.

**Quadro 24** – Programas de pós-graduação *stricto sensu*na área de ciências biológicas

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências biológicas	Bioquímica	M/D	1971	
	Ciências morfofuncionais	M/D	2014	
	Ecologia e recursos naturais	M/D	2008	
	Farmacologia	M/D	1978	
	Farmacologia	F	2001	
	Microbiologia médica	M/D	2002	
<b>Total</b>		<b>6</b>		

Fonte: Pesquisa doutorado (2016). Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de engenharias é constituída de 10 programas de pós-graduação, entre os quais um é de mestrado profissional (Quadro 25). O programa de engenharia civil (recursos hídricos), na avaliação de 2007, subiu a nota de 4 para 5, sendo um dos cinco programas que receberam a nota 6 na avaliação de 2013. Trata-se de uma área com relevante interação com o setor produtivo em função da formação de recursos humanos tanto na graduação como na pós-graduação, com desempenho na produção científica e de inovação.

Quadro 25 – Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de engenharias

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Engenharias	Engenharia civil (recursos hídricos)	M/D	1975	1995
	Engenharia civil (estruturas e construção civil)	M	2008	
	Engenharia e telecomunicações	M/D	2005	2005
	Engenharia de transportes	M/D	2000	2011
	Engenharia elétrica	M/D	1999	2007
	Logística e pesquisa operacional	M	2006	
	Engenharia mecânica	M	2007	
	Engenharia química	M/D	2001	2008
	Engenharia elétrica e de computação	M	2013	
	Gestão de recursos hídricos	F	2011	
<b>Total</b>		<b>10</b>		

Fonte: Pesquisa doutorado/2016. Legenda; M – mestrado acadêmico; F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de ciências da saúde é constituída de 11 programas, dentre eles um mestrado profissional e um doutorado em rede (Quadro 26). O programa em ciências médicas, já no segundo ciclo avaliativo em 2013, teve sua nota aumentada de 5 para 6.

Quadro 26 – Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ciências da saúde

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências da saúde	Ciências da saúde (Sobral)	M	2013	
	Ciências farmacêuticas	M/D	2009	2009
	Ciências médicas	M/D	2005	2008
	Ciências médico - cirúrgicas	M/D	1993	2001
	Enfermagem	M/D	1993	1998
	Odontologia	M/D	2005	2009
	Patologia	M	1991	
	Saúde coletiva (em rede)	D		2008
	Saúde da mulher e da criança	F	2016	
	Saúde pública	M/D	1994	2015
	Desenvolvimento e inovação tecnológica em medicamentos (em rede)	D		2009
<b>Total</b>		<b>11</b>		

Fonte: Pesquisa doutorado (2016). Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de ciências agrárias se destaca pela relevância econômica da agricultura, agropecuária e do agronegócio no Estado. A implantação dos 7 cursos dessa área se dá na década de 1970 (Quadro 27). A produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) são essenciais para o desenvolvimento local e regional.

**Quadro 27** – Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ciências agrárias

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências agrárias	Agronomia (fitotecnia)	M/D	1973	1973
	Ciência e tecnologia de alimentos	M/D	1975	2009
	Ciências do solo	M/D	1976	2011
	Engenharia agrícola	M/D	1976	2008
	Engenharia de pesca	M/D	1992	2007
	Zootecnia	M	1977	
	Zootecnia (em rede)	D		1999
<b>Total</b>		<b>7</b>		

Fonte: Pesquisa doutorado (2016). Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de ciências sociais aplicadas compõe-se de 9 programas, entre os quais 2 são de mestrados profissionais, conforme mostra o quadro 28.

**Quadro 28** – Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ciências sociais aplicadas

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências sociais aplicadas	Administração e controladoria	M/D	2009	2015
	Administração e controladoria	F	2009	
	Arquitetura, urbanismo e design	M	2015	
	Ciência da informação	M	2016	
	Comunicação	M	2008	
	Direito	M/D	1977	2011
	Economia	M/D	1972	2000
	Economia	F	2000	
	Economia rural	M	1971	
<b>Total</b>		<b>9</b>		

Fonte: Pesquisa doutorado/2016. Legenda; M – mestrado acadêmico; F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de ciências humanas constitui-se de 6 programas, conforme se vê no quadro 29.

**Quadro 29** – Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ciências humanas

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências humanas	Educação	M/D	1977	1994
	Filosofia	M/D	1999	2012
	Geografia	M/D	2004	2009
	História	M/D	2000	2010
	Psicologia	M/D	2003	2014
	Sociologia	M/D	1976	1994
<b>Total</b>	<b>6</b>			

Fonte: Pesquisa doutorado/2016. Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A área de linguística, letras e artes compõe-se de 6 programas, dentre eles 2 são de mestrados profissionais em rede. Desses 6 programas, 4 ainda não receberam avaliação por terem sido criados nos anos de 2013 e 2014 (Quadro 30).

**Quadro 30** – Programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de linguística, letras e artes

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Linguística, letras e artes	Artes	M	2013	
	Letras	M/D	1989	2011
	Letras (em rede)	F	2013	
	Linguística	M/D	1993	2003
	Artes (em rede)	F	2014	
	Estudos da tradução	M	2014	
<b>Total</b>	<b>6</b>			

Fonte: Pesquisa doutorado/2016. Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A área multidisciplinar constitui-se de 15 programas de pós-graduação, sendo 3 de mestrado e doutorado, 6 de mestrado acadêmico, 2 de doutorado em rede e 4 de mestrado profissional (Quadro 31).

**Quadro 31** – Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área multidisciplinar

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Multidisciplinar	Avaliação de políticas públicas	M	2016	
	Avaliação de políticas públicas	F	2004	
	Biotecnologia (em Sobral)	M	2008	
	Biotecnologia - Renorbio (em rede)	D		2009
	Saúde da família (em rede)	F		
	Biotecnologia de Recursos Naturais	M/D	2013	
	Engenharia e ciências de materiais	M/D	1999	2007
	Ensino de ciências e matemática	F	2008	
	Modelagem e métodos quantitativos	M	2016	
	Saúde da família (Sobral)	M	2010	
	Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	F	2007	
	Ciências Marinhas Tropicais	M/D	2001	2008
	Desenvolvimento e meio ambiente	M	1996	
	Desenvolvimento regional sustentável	M	2013	
	Desenvolvimento e meio ambiente (em rede)	D		2009
<b>Total</b>		15		

Fonte: Pesquisa doutorado (2016). Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, até 2016, perfizeram um total de 77 em funcionamento. A seção seguinte define o universo e os sujeitos participantes da pesquisa.

#### 4.3 Universo da pesquisa e critérios de seleção dos sujeitos

Considerando que, de um modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão complexos, torna-se impossível considerá-lo em sua totalidade. Daí a importância de trabalhar com uma parte dos elementos que compõe o universo escolhido, para, em seguida, definir os sujeitos participantes da pesquisa.

O universo da pesquisa é composto por coordenadores de 77 programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento em 2016, conforme mostra o Apêndice A. Para determinação dos sujeitos participantes desta pesquisa, foram considerados os coordenadores, cujos programas atendiam a dois critérios:

- i. programas (mestrado acadêmico, profissional e/ou doutorado ou, ainda, programas em rede que tenham a IFES Alfa como instituição proponente no cadastro da Capes) que participaram da avaliação de 2013, referente ao período 2010/2012, conforme mostra o Apêndice B;
- ii. programas que tenham progredido, regredido ou permanecido inalterados nos resultados da avaliação de 2013 em relação à avaliação anterior (2010), o que requer, portanto, que tenham sido avaliados em pelo menos um período da avaliação ocorrida em 2010, relativa ao triênio 2007/2009, ou seja, que tenham sido criados até 2009, conforme mostra o quadro 32.

Levando-se em consideração o critério i, constata-se que, dos 77 programas em funcionamento em 2016 (Apêndice A), 20 foram descartados por não terem participado da avaliação de 2013, não atendendo, assim, ao critério preestabelecido nesse item. Somente 57 deles participaram da avaliação da Capes em 2013, tendo sido um deles transferido para outra instituição de ensino (mestrado acadêmico Desenvolvimento Regional Sustentável), restando, portanto, 56 programas. Destes, 35 com mestrado e doutorado; 13 com mestrado acadêmico; 7 com mestrado profissional e 1 doutorado em rede, conforme Apêndice B.

Quanto ao critério ii, constata-se que, desses 56 programas avaliados em 2013 pela Capes, 4 foram descartados por não terem participado de pelo menos um período da avaliação de 2010, não atendendo, assim, ao critério preestabelecido nesse item. Somente 52 programas atenderam ao critério, dos quais 18 progrediram, 31 permaneceram com o mesmo conceito, 3 regrediram, sendo um deles descredenciado, conforme mostra o quadro 32, a seguir.

Assim, do total de 77 programas em funcionamento em 2016, foram 52 selecionados e 25 descartados, por não atenderem aos critérios i e ii preestabelecidos para esta pesquisa. No total, 52 coordenadores foram selecionados sujeitos participantes da pesquisa.

O quadro 32 mostra os 52 programas em que foram selecionados os participantes da pesquisa, organizados por área de conhecimento estabelecida pela Capes.

**Quadro 32** - Programas que progrediram, regrediram e mantiveram a nota após o resultado da avaliação de 2013, em relação à avaliação de 2010, cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos da pesquisa

Área de conhecimento	PROGREDIRAM	PROGRAMAS REGREDIRAM	MANTIVERAM A NOTA
<b>Ciências exatas e da terra</b>	Matemática – M/D (5 p/ 6)	Geologia –	Física – M/D (6)
	Ciências da computação – M/D (4 p/5 )	M/D (4 p/ 3)	Química – M/D (5)
<b>Ciências biológicas</b>	Farmacologia – F (4 p/ 5)	Bioquímica	Farmacologia – M/D (6)
	Microbiologia médica – M/D (4 p/ 5)	M/D (5 p/ 4)	Ecologia e recursos naturais – M/D (4)
<b>Engenharias</b>	Engenharia civil (recursos hídricos) M/D (5 p/ 6)	Logística e pesquisa operacional M (3 p/ 2 )	Engenharia civil ( estruturas e construção civil) – M (3)
			Engenharia de telecomunicações – M/D (5)
			Engenharia de transportes – M/D (4)
			Engenharia elétrica – M/D (4)
			Engenharia química – M/D (5)
			Engenharia mecânica – M (3)
			Enfermagem – M/D (5)
<b>Ciências da saúde</b>	Ciências médico-cirúrgicos – M/D (4 p/ 5) Ciências médicas – M/D (5 p/ 6) Patologia – M (3 p/ 4)		Odontologia – M/D (4)
			Saúde pública – M (4)
<b>Ciências agrárias</b>	Engenharia agrícola – M/D (4 p/ 5)		Agronomia (fitotecnia) – M/D (4)
			Ciências do solo – M/D (4)
			Ciência e tecnologia de alimentos – M/D (4)
			Engenharia de pesca – M/D (4)
			Zootecnia – M (4)
<b>Ciências sociais aplicadas</b>	Administração e controladoria – M (3 p/ 4) Administração e controladoria – F (3 p/ 4) Economia – M/D (4 p/ 5)		Economia rural – M (3)
			Comunicação – M (3)
			Direito – M/D (4)
			Economia – F (4)
<b>Ciências humanas</b>	Geografia – M/D (4 p/ 5) Psicologia – M (3 p/ 4)		Educação – M/D (4)
			Filosofia – M/D (4)
			História – M/D (4)
			Sociologia – M/D (5)
			Letras – M/D (4)
<b>Linguística, letras e artes Multidisciplinar</b>	Linguística – M/D (4 p/ 5) Avaliação de políticas públicas – F (3 p/ 4) Políticas públicas e gestão da educação superior – F (3 p/ 4) Desenvolvimento e meio ambiente – M (4 p/ 5)		Engenharia e ciências de materiais – M/D (4)
			Ensino de ciências e matemática– F (3)
			Biotecnologia – M (4)
			Ciências marinhas tropicais – M/D (4)
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>31</b>

Fonte: Pesquisa doutorado (2016). Legenda: M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado

A seguir, serão apresentados, de forma detalhada, os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, ou seja, o questionário e a ficha de avaliação de programas acadêmicos utilizadas na análise documental, para que o leitor compreenda melhor o conteúdo e, conseqüentemente, possa avaliar se as categorias de análise foram contempladas.

#### **4.4 Instrumento de coleta de dados**

A escolha do instrumento para coleta de dados é uma atividade complexa e difícil. Como assevera Yin (2001, p. 81), “a preparação começa com as habilidades desejadas por parte do pesquisador: saber fazer boas perguntas, ser bom ouvinte, ser adaptável e flexível, ter noção clara das questões que estão sendo estudadas, ser imparcial em relação a noções preconcebidas”. Conforme Zanella (2009), para a coleta de dados, pode-se dispor de questionários, entrevistas, observações e análise de documentos, utilizados individualmente ou de forma combinada.

O instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho foi o questionário, que, segundo Gil (2005, p. 128), contempla uma quantidade relevante de questões e tem por objetivo coletar informações relativas a “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Ghiglione e Matalon (1997) argumentam que, para construir um questionário, é necessário saber com exatidão o que se procura, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos os respondentes e os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados. Afirmam os autores:

O questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas. A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépsia, qualquer ambigüidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até as conclusões finais (Ghiglione & Matalon, 1997, p.108).

É necessário garantir que o questionário seja aplicável e responda efetivamente aos problemas colocados pelo pesquisador. Ghiglione e Matalon (1997) recomendam que sejam feitas verificações, ou seja, pré-testes, que não devem ser entendidos apenas como um ensaio do questionário. O pré-teste indica como as questões e as respostas são compreendidas, evita erros, repetições, questões impossíveis de interpretar se não houver informações adicionais, questões inúteis para atingir os objetivos da pesquisa, dentre outras situações.

O questionário da pesquisa compõe-se de três partes, conforme apresentado no Apêndice C. A primeira refere-se ao sistema de avaliação da Capes e consta de seis blocos elaborados com base



em um instrumento adaptado da ficha de avaliação de programas acadêmicos e desenvolvido pela Capes. São eles:

bloco A – classificação dos programas por *ranking*;

bloco B – corpo discente, teses e dissertações;

bloco C – produção intelectual;

bloco D – corpo docente;

bloco E – inserção social;

bloco F – inserção internacional.

A primeira parte enfoca os critérios de avaliação da Capes, além de esclarecer a opinião dos sujeitos sobre a avaliação por *ranking* de notas e pesos. Optou-se por uma combinação de perguntas abertas e fechadas, com pontos mais pertinentes ao sistema de avaliação da Capes. Foram elaboradas 6 questões/afirmativas fechadas, com 41 proposições distribuídas nas 6 categorias de análise. Constam, ainda, 5 questões abertas, sendo uma no final de cada bloco, com a intenção de obter respostas que melhor refletissem a situação apresentada segundo a percepção do respondente.

A segunda parte refere-se ao modelo organizacional, sendo constituída de um único bloco: G – gestão administrativa. Tem como intuito observar as diferentes perspectivas do modelo organizacional adotado pela IFES Alfa. Nesse tópico, foram elaboradas 5 questões/afirmativas fechadas, com 22 proposições. Foi elaborada ainda uma questão aberta.

A terceira parte diz respeito às informações complementares, abrangendo o perfil do respondente e dados sobre o programa. Essa etapa constituiu-se de 8 questões e tem como intuito apresentar a caracterização do respondente, nas variáveis pessoais, biográficas e funcionais, bem como algumas características do programa.

Para as questões fechadas do questionário, foi definida uma escala de tipo Likert, constituída de cinco possíveis opções, realizadas com base no referencial teórico, sistema de avaliação da Capes e experiência da pesquisadora na universidade. O quadro 33 mostra o significado da escala de referência.

**Quadro 33** – Escala de referência

Grau de concordância		
Id.	Opção	Discriminação
1	Discordo totalmente	Discordância máxima, ou seja, a ação ou o evento não é realizado.
2	Discordo em parte	Discordância, ou seja, prevalece o entendimento de que a ação ou o evento descrito é mal realizado.
3	Concordo em parte	Concordância, ou seja, prevalece o entendimento de que a ação ou o evento descrito é realizado de forma adequada.
4	Concordo totalmente	Concordância máxima, ou seja, a ação ou o evento descrito é muito bem realizado.
5	Não sei ou não aconteceu	Desconhece, ou seja, não tem conhecimento sobre a realização dessa ação ou o evento não aconteceu.

Fonte: Elaborado pela autora

Neste estudo, conforme mostra o quadro 33, foi eliminado o ponto central da escala, ou seja, o ponto geralmente utilizado para representar a categoria dos indecisos. Alexandre et al. (2003) afirmam que não incluir a categoria central pode conduzir a uma tendência e forçar os respondentes a marcarem a direção a que eles estão “inclinados,” evitando uma posição neutra.

Para que o leitor compreenda melhor o conteúdo do questionário, o quadro 34 apresenta a articulação entre os objetivos da pesquisa, referencial teórico utilizado e as categorias de análise.

**Quadro 34** – Congruência entre objetivos, teoria, categoria de análise e questionário

Objetivos	Teoria	Parte I – Sistema de avaliação Capes		
		Bloco	Categoria de análise	Número de questões
<p>Identificar na percepção dos gestores, por área de conhecimento, o modo como se processa a avaliação da Capes e as ações implementadas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa voltadas para os resultados da avaliação da Capes, em 2013.</p> <hr/> <p>Identificar as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação que progrediram, regrediram e permaneceram com a mesma nota, comparando os resultados da avaliação ocorrida em 2013 com os resultados da avaliação ocorrida em 2017, com o intuito de identificar a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria dos programas</p>	Capítulo 3	A	Classificação dos programas por <i>ranking</i>	1
		B	Corpo discente, tese e dissertação	4
		C	Produção intelectual	2
		D	Corpo docente	2
		E	Inserção social	2
		F	Inserção internacional	2

Objetivos	Teoria	Parte I – Sistema de avaliação Capes		
		Bloco	Categoria de análise	Número de questões
Verificar se as ações implementadas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa estão alinhadas aos objetivos estratégicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, traçados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012), no Regimento e nas Normas da pós-graduação da IFES Alfa, tendo em vista a adequação da gestão dos programas ao modelo organizacional adotado na universidade.	Capítulos 1 e 2	Parte II – Modelo organizacional		
		G	Gestão administrativa	6



Fonte: Pesquisa doutorado (2017)

Também foram incorporados à pesquisa a análise documental como dado secundário advindo de relatórios de avaliação produzidos pela Capes, em especial da ficha de avaliação de programas acadêmicos, e os documentos oficiais da IFES Alfa, tais como: PDI, Normas e Regimentos.

#### 4.5 Técnica de coleta e análise dos dados

Para Zanella (2009), os fatores que determinam a escolha das técnicas de coleta e análise de dados são: a pergunta norteadora, os objetivos e a abordagem da pesquisa, como mostra o quadro 35.

**Quadro 35** – Fatores determinantes da escolha das técnicas de coleta e análise de dados

<p>i) Pergunta norteadora</p> <p>De que modo os resultados da avaliação realizada pela Capes têm sido utilizados para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa?</p>

<p>ii) Objetivos geral e específicos – devem responder plenamente à pergunta norteadora</p> <p>Geral</p> <p>Averiguar a repercussão dos resultados da avaliação realizada pela Capes em 2013, na gestão dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa, tendo em vista a melhoria desses programas, à luz dos modelos de análise organizacionais.</p> <p>Específicos</p> <p>1 Identificar na percepção dos gestores, por área de conhecimento, o modo como se processa a avaliação da Capes e as ações implementadas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa voltadas para os resultados da avaliação da Capes, em 2013.</p> <p>2 Verificar se as ações implementadas nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IFES Alfa estão alinhadas aos objetivos <i>estratégicos</i> da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação traçados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012), no Regimento e nas Normas da pós-graduação da IFES Alfa, tendo em vista a adequação da gestão dos programas ao modelo organizacional adotado na universidade</p> <p>3 Identificar as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação que progrediram, regrediram e permaneceram com a mesma nota, comparando os resultados da avaliação ocorrida em 2013 com os resultados da avaliação ocorrida em 2017, com o intuito de identificar a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria desses programas</p>

<p>iii) Abordagem da pesquisa</p> <p>Quanto aos objetivos – descritiva, exploratória</p> <p>Quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados – pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso</p> <p>Quanto à natureza – qualitativa</p>

Fonte: Pesquisa doutorado (2015)

Diante do exposto, definiram-se as técnicas de coleta e análise de dados. Os dados foram coletados mediante a aplicação de questionário *on line*. Além da coleta de dados pelo questionário, selecionou-se como documento relevante para a análise documental o Planejamento Integrado IFES Alfa 2015 – 2019, à luz do PDI 2013-2017, além do formulário da Capes “ficha de avaliação de programas acadêmicos”, contendo os critérios de avaliação da entidade, denominados neste estudo de categorias de análise. São eles: corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e inserção social. A seguir, apresenta-se a ficha de avaliação de programas acadêmicos no quadro 36.

Quadro 36 - Ficha de Avaliação de programas acadêmicos

<b>Ficha de Avaliação de programas acadêmicos para o triênio 2010-2012</b>	
<b>Quesitos /itens</b>	
<b>1 – Proposta do programa</b>	
1.1	Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.
1.2	Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.
1.3	Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.
<b>2 – Corpo docente</b>	
2.1	Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa
2.2	Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa
2.3	Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa
2.4	Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.
<b>3 – Corpo discente, teses e dissertações</b>	
3.1	Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente
3.2	Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa
3.3	Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área
3.4	Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados
<b>4 – Produção intelectual</b>	
4.1	Publicações qualificadas do programa por docente permanente
4.2	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa
4.3	Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes
4.4	Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente
<b>5 – Inserção social</b>	
5.1	Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa
5.2	Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação
5.3	Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação

Fonte: Capes (2016)

Torna-se importante lembrar que o critério 1, Proposta do Programa, não está incluso como categoria de análise neste estudo. A categoria de análise 6, - inserção internacional, não consta ainda na ficha de avaliação de programas acadêmicos, mas é apresentada como item de distinção entre os programas de excelência.

O resultado da avaliação disponibilizado na ficha de avaliação de programas acadêmicos (Anexo B) contém, além de dados de identificação, como modalidade do curso, data de início e períodos avaliados, análise de cada um dos critérios e respectivos itens, pesos, notas e conceitos de desempenho, elucidando, assim, os pontos fortes e fracos de cada programa, com apreciações, comentários e recomendações.

Lakatos e Marconi (1999) consideram distintas as atividades de analisar e interpretar os dados em um processo investigatório. De acordo com as autoras, na análise evidenciam-se as associações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, estabelecendo relações entre os dados obtidos e as questões norteadoras formuladas, enquanto a interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Para um melhor entendimento, faz-se necessário ter clareza e objetividade na leitura dos dados.

Tendo em vista a natureza qualitativa da pesquisa, busca-se compreender a realidade da descrição de significados e de opiniões sob a perspectiva do participante por meio da interpretação das mensagens resultantes da aplicação de questionários aos coordenadores dos programas de pós-graduação da IFES Alfa. Myers (2007) diz que o objetivo de se entender o fenômeno do ponto de vista dos participantes, tanto no contexto social como no institucional, é perdido quando os dados textuais são quantificados.

Para os dados do questionário *on-line*, relativos às questões fechadas, utilizaram-se procedimentos da estatística descritiva. Os dados foram tabulados com o apoio do programa *Software Statiscal Package for the Social Sciences* (SPSS) e o Microsoft Excel, aplicativo de criação das planilhas, e, em seguida, analisados com base na interpretação da pesquisadora.

Com relação às questões abertas do questionário *on-line* e à análise documental referente aos resultados da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa em 2013, contidos nas fichas de avaliação de programas acadêmicos, a pesquisadora lançou mão de análise interpretativa para compreender as mensagens contidas tanto nas questões abertas do questionário

*on-line*, aplicado aos coordenadores de programas de pós-graduação, como também nos resultados contidos nas fichas de avaliação de programas acadêmicos da Capes.

Torna-se importante ressaltar que, na análise documental referente aos resultados da avaliação de 2013, contidos nas fichas de avaliação de programas acadêmicos, levou-se em consideração, notadamente, o item “recomendações da comissão ao programa”, em que foram sugeridas pela referida comissão ações de melhoria para os programas que apresentaram conceitos regular, fraco e deficiente em cada um dos critérios avaliados.

Prasad e Prasad (2002) enfatizam que, nas pesquisas qualitativas em organizações nas quais o foco são os seres humanos, fenômeno social e cultural, busca-se uma compreensão dos fatos e fenômenos, para melhor explicá-los, e não o controle e explanação deles. Os autores defendem a relevância das pesquisas interpretativas para os estudos sobre gestão e estudos organizacionais.

Vale salientar que esta pesquisa, embora esboce uma trajetória metodológica, foi construída ao longo de seu processo, pois se considera que a reflexão sobre a realidade é configurada pelos cenários que emergem dos atos de fazer e de conhecer.





---

## Capítulo V – Resultados e discussões

---



Com o objetivo de responder à questão norteadora da pesquisa, que indaga de que modo os resultados da avaliação realizada pela Capes têm sido utilizados para contribuir para a melhoria da gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, foram realizadas análises no estudo empírico, com base nas percepções visualizadas no contexto institucional, organizacional e, sobretudo, na compreensão das políticas, das “regras do jogo” e das práticas do cotidiano organizacional da pós-graduação da IFES Alfa. O foco de análise deste ensaio recai na repercussão dos resultados da avaliação da Capes em 2013, considerando a melhoria desses programas de pós-graduação, na avaliação de 2017, à luz dos modelos de análise organizacional, cujo ponto central são as práticas de gestão em que as dimensões burocráticas, políticas e ambíguas podem ser evidentes.

Tais análises foram elaboradas com base nas informações extraídas dos questionários respondidos pelos coordenadores de pós-graduação, que se disponibilizaram a colaborar nesta investigação, e, ainda, das informações obtidas nos documentos oficiais da IFES Alfa e Capes. A sistematização dos dados para a realização da análise fez uso dos recursos da estatística descritiva, utilizandoos *softwares* SPSS e o Microsoft Excel.

Obteve-se o retorno de 39 respondentes dos 52 questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa. Entretanto, 3 (três) destes coordenadores finalizaram o preenchimento do questionário descartando a categoria de análise G – “Gestão administrativa, referente à parte II do questionário (modelo organizacional) e da parte III (perfil do respondente). Portanto, 36 coordenadores responderam todo o questionário, porém 3 (três) desses questionários apresentaram inconsistências na identificação das áreas de conhecimento e, conseqüentemente, foram excluídos da amostra, constituindo, assim, uma amostra de 33 respondentes, correspondendo a 63,46% do universo da pesquisa.

A interpretação dos resultados foi estruturada em cinco etapas. A primeira apresenta o perfil dos respondentes da pesquisa, ou seja, o perfil dos coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa.

Na segunda etapa para identificar como os coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* percebem o modelo de avaliação da Capes, considerou-se a categoria de análise A (Classificação dos programas por *ranking*).

A terceira etapa trata das ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa em função dos resultados da avaliação da Capes, em 2013. Para tanto,

consideraram-se as categorias de análise B (Corpo discente, teses e dissertação); C (Produção intelectual); D (Corpo docente); E (Inserção social); F (Inserção internacional).

A quarta etapa ocupa-se da verificação do alinhamento das ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, com os objetivos estratégicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação traçados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012), Regimento e Normas da pós-graduação da IFES Alfa, à luz dos modelos de análise organizacional adotados na pesquisa. Nessa etapa, considerou-se como relevante a categoria de análise G (Gestão administrativa).

E, por fim, a quinta etapa apresenta a comparação entre os resultados das avaliações ocorridas em 2013 e 2017, apontando as áreas dos programas que progrediram, regrediram e as áreas que permaneceram com a mesma nota, bem como identificando a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa.

Na interpretação dos resultados das etapas 2, 3 e 4, que tratam, respectivamente, da percepção dos coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* em relação ao modelo de avaliação da Capes; das ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa em função dos resultados da avaliação da Capes e da análise do alinhamento das ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa com os objetivos estratégicos institucionais, optou-se por fazer dois tipos de análises. A primeira, de *forma geral*, ou seja, sem levar em consideração as áreas de conhecimento dos programas. A segunda, de *forma específica*, considerando as 9 áreas de conhecimento, com o objetivo de identificar variações e confirmar resultados.

Oportuno esclarecer que, na análise de *forma geral*, os resultados das questões fechadas, utilizadas na coleta de dados, foram apresentados com 5 possibilidades na escala discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte, concordo totalmente e não sei ou não aconteceu, conforme visto no capítulo IV: Diretrizes metodológicas, quadro 33, p.189. Entretanto, na interpretação dos resultados de *forma específica*, para complementar a análise e interpretação das respostas, a escala de frequência foi recodificada em duas classes de frequência, considerando que as possibilidades se encontram em escala de intensidade de discordância para concordância (discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte, concordo totalmente), considerando ainda que a escala discordo em parte tem maior discordância que concordância e que a escala concordo em parte tem maior concordância que discordância, então a recodificação ficou assim

representada: a primeira classe de frequência “Discordância,” composta pelo agrupamento das respostas “Discordo totalmente” e “Discordo em parte,” a segunda classe “Concordância,” composta pelo agrupamento das respostas “Concordo em parte” e “Concordo totalmente” (Alexandre et al., 2002; Godoy & Antonelo, 2009). Vale a pena ressaltar que essa recodificação foi feita após a aplicação do instrumento, ou seja, os inquiridos responderam a escala original.

### 5.1 Perfil dos respondentes da pesquisa

Para melhor entender o perfil dos respondentes, fez-se, inicialmente, uma análise dos quantitativos de coordenadores selecionados para a pesquisa (Ns), do número de sujeitos que responderam ao questionário (Nr) e das 9 (nove) grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes (Tabela 1).

**Tabela 1** – Quantitativo dos sujeitos selecionados para a pesquisa versus respondentes distribuídos pelas grandes áreas de conhecimento da Capes

Áreas de conhecimento	Ns	Nr	Participação por área de conhecimento (%)	Participação por total de programas integrantes da pesquisa (%)
Ciências exatas e da terra	5	5	100	15,1
Ciências biológicas	5	4	80	12,1
Engenharias	8	7	87,5	21,2
Ciências da saúde	6	2	33,3	6,1
Ciências agrárias	6	4	66,6	12,1
Ciências humanas	6	1	16,6	3,1
Ciências sociais aplicadas	7	7	100	21,2
Linguística, letras e artes	2	1	50	3,1
Multidisciplinar	7	2	28,5	6,1
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>33</b>	<b>63,5%</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Com relação à participação, observa-se, na tabela 1, que 100% dos coordenadores das áreas de conhecimento das ciências exatas e da terra (5) e ciências sociais aplicadas (7) responderam ao questionário. Na sequência, a área de engenharias obteve o segundo maior nível de participação (87,5%), com 7 respondentes, seguida da área de ciências biológicas, com 4 (80%) e de ciências agrárias com 4 (66,6%). As áreas ciências da saúde, multidisciplinar e ciências humanas

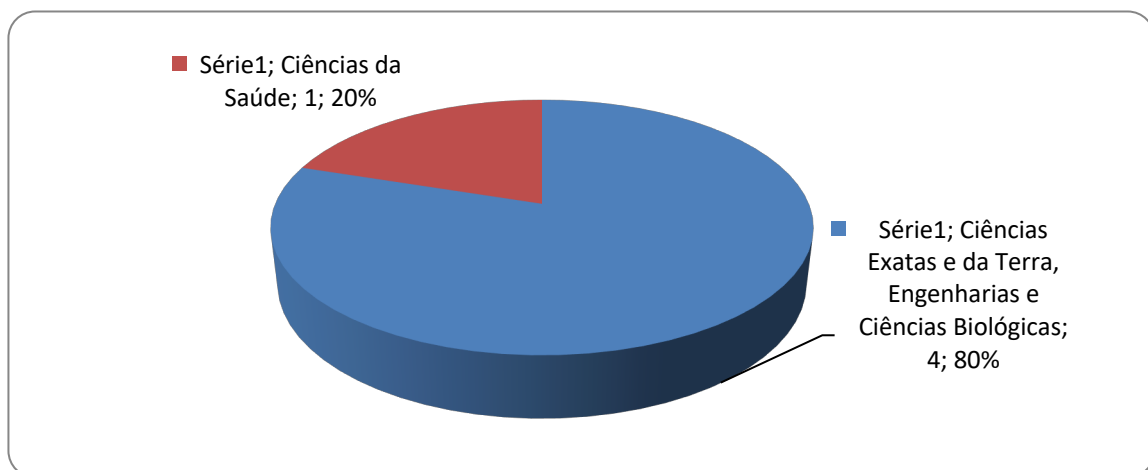
apresentaram o menor nível de participação na resposta aos questionários, com 33,3% (2), 28,5% (2), e 16,6% (1), respectivamente.

No que se refere ao total de 33 respondentes, observa-se que 66,7% (22) desta quantidade pertencem às áreas de ciências duras (ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias), enquanto somente 27,2% (9) encontram-se na classificação de ciências brandas (ciências humanas e ciências sociais aplicadas) e 6,1% (2) referentes à área multidisciplinar, que contempla programas tanto das ciências duras como das ciências brandas.

Os maiores percentuais de participação na pesquisa ocorreram nas ciências exatas e da terra, com 100% de respondentes, nas engenharias, com 87%, e nas ciências biológicas, com 80%. Estas são áreas cujos programas se encaixam nas ciências duras e obtiveram a maior quantidade de notas 6 pela avaliação da Capes, no ano de 2013, considerados, portanto, de padrão internacional de desempenho (notas 6 ou 7). Somente a área de ciências sociais aplicadas teve 100% de participação, mas não possui programas com nível de excelência internacional.

Dessa forma, pode-se inferir que as áreas que apresentaram maior participação na pesquisa são as que têm programas de melhor desempenho (à exceção da área de ciências sociais aplicadas), como pode ser visto no gráfico 6.

**Gráfico 6** – Quantidade de notas 6, na avaliação da Capes de 2013, por área de conhecimento, na IFES Alfa



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Pode-se observar, no referido gráfico, que as áreas de conhecimento (ciências exatas e da terra, engenharias e ciências biológicas) responderam por 80% das notas 6 da IFES Alfa em 2013, consideradas de padrão internacional de desempenho.

Vale ressaltar a dificuldade que alguns coordenadores apresentaram na identificação da área de conhecimento do programa que coordenam, notadamente 3, como já comentado, além de outros 3 que responderam, parcialmente, ao questionário aplicado.

A tabela 2 apresenta o perfil dos coordenadores respondentes da pesquisa com relação ao gênero, à faixa etária e ao tempo de universidade.

**Tabela 2** – Informações demográficas dos respondentes da pesquisa

Variável	Categoria	N	%
Gênero	M	25	75,7
	F	8	24,2
Faixa etária	até 30 anos	1	3,0
	30 – 40	6	18,1
	41 – 50	18	54,5
	mais de 50	8	24,2
Tempo de serviço	1 – 5	3	9,0
	6 – 11	15	45,4
	12 – 16	4	12,1
	mais de 16	11	33,3
Número de respondentes		<b>33</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os dados da tabela 2 revelam que dos 33 respondentes, professores eleitos coordenadores de pesquisa de pós-graduação, há predominância do gênero masculino na função desempenhada: (75,7%) em relação a 24,2% de mulheres. Quanto à faixa etária, os dados demonstram que a maior concentração encontra-se na faixa de idade de 41 a 50 anos, correspondente a 54,5% (18) dos respondentes, revelando a presença de gestores com idade mais avançada. Além disso, observa-se que a categoria tempo de serviço entre 6 e 11 anos apresenta a maior frequência (15 - 45,4%) de inquiridos, enquanto 33,1% têm mais de 16 anos de serviço. Quando foi perguntado aos respondentes se eles já haviam exercido a função de coordenador em outro programa, 88,9% afirmaram que não.

Sintetizando, ao analisar o perfil dos coordenadores respondentes da pesquisa em relação às áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação, pode-se inferir que: os maiores índices de participação na pesquisa ocorreram nas ciências exatas e da terra, engenharias e ciências biológicas; as áreas que apresentaram maior participação na pesquisa são as que têm programas de melhor desempenho cujas áreas encaixam nas ciências “duras”; há predominância do gênero

masculino; mais da metade dos gestores se encontram na faixa de 41 a 50 anos e o tempo de serviço da maioria fica na faixa de 6 a 11 anos.

## 5.2 Percepção dos gestores em relação ao modelo de avaliação da Capes

Para identificar de que forma os gestores percebem o modelo de avaliação adotado pela Capes, com base na classificação dos programas de forma hierarquizada, consideraram-se os resultados obtidos na categoria de análise A – classificação dos programas por *ranking*, conforme mostra a tabela 3.

A análise do estudo de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento, foi resultado das 6 proposições (P1 a P6), da escala utilizada na coleta de dados, discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte, concordo totalmente e não sei, como mostra a tabela 3.

**Tabela 3** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por *ranking* (categoria da análise A)

Proposição	Discordo totalmente		Discordo em parte		Concordo em parte		Concordo totalmente		Não sei		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
P1 Reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores	1	3,0	3	9,1	19	57,6	10	30,3	0	0,0	33	100
P2 Identifica os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa	1	3,0	2	6,0	15	45,5	15	45,5	0	0,0	33	100
P3 Estimula de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento	4	12,1	7	21,2	12	36,4	8	24,2	2	6,1	33	100
P4 Auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas	1	3,0	1	3,0	15	45,5	16	48,5	0	0,0	33	100
P5 Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados: inserção social (10%); corpo docente (20%); corpo discente (30%); produção intelectual (40%)	2	6,1	3	9,0	16	48,5	10	30,3	2	6,1	33	100
P6 Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação	3	9,1	7	21,2	14	42,4	5	15,2	4	12,1	33	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os resultados revelam que o sistema de avaliação da Capes, com base na classificação dos programas por *ranking* de notas e pesos, é bem aceito pela comunidade acadêmica investigada, uma



vez que os resultados da escala concordo em parte (57,6%) e concordo totalmente (30,3%) perfazem um total de aproximadamente 90% dos respondentes, ou seja, 29 respondentes entendem que o escalonamento dos programas por nota e peso reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores (Proposição 1).

Além disso, quase a totalidade dos respondentes, ou seja, 45,5% concordam em parte e 45,5% concordam totalmente com a ideia de que o escalonamento regula melhor o desempenho do programa, possibilitando identificar os seus pontos fortes e fracos, perfazendo um percentual de mais de 90% de concordância (P2), como também dá apoio ao processo de tomada de decisão, uma vez que na escala concordo em parte (45,5%) e concordo totalmente (48,5%) os respondentes revelam avaliação majoritária, em torno de 94% (P4). Com relação a atribuir pesos adequados para cada item da avaliação, os resultados revelam que 48,5% dos respondentes concordam em parte e 30,3% concordam totalmente, evidenciando um grau de concordância relevante em torno de 79% (P5), como pode ser visto pelo relato: “a nota 5 do programa de [...] reflete bastante a qualidade do que foi feito no último quadriênio” (coordenador 26, ciências sociais aplicadas).

Confrontando com as avaliações positivas em relação ao modelo em questão, chama a atenção o resultado da proposição (P3), devido ao percentual de discordância total (12,1%) e em parte (21,2%), em relação ao aspecto da avaliação como estímulo de forma positiva à competitividade entre as áreas de conhecimento. Semelhante ao que ocorre com a proposição P6, na qual 42,4% dos respondentes concordam em parte e 15,2% totalmente com a ideia de que o modelo de avaliação da Capes discrimina os programas pelo caráter homogeneizador do modelo em questão. Estes resultados vão de encontro ao pensamento de Dias Sobrinho (2003b), pois, segundo o autor, a competitividade e a discriminação não se caracterizam como uma avaliação educativa, pois “a avaliação com intencionalidade e função educativa deve ser desvinculada das medidas de financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações de instituições” (Dias Sobrinho, 2003b, p.43).

Cabe ressaltar que, dentre os princípios e diretrizes de avaliação da Capes (2017), destaca-se o caráter classificatório e comparativo entre as diferentes áreas de conhecimento,

- a) A Avaliação é classificatória – estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação – e, portanto, não deve gerar concentrações excessivas em quaisquer dos níveis da escala de notas.
- b) A Avaliação é comparativa entre as diferentes áreas. Embora preserve e considere as especificidades das áreas, pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas

nas distintas áreas de avaliação. Cada nota deve, portanto, corresponder ao mesmo nível de qualidade para todas as áreas de avaliação.

Apresenta-se, a seguir, a análise dos resultados de *forma específica*, composta pelo agrupamento das respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte”, discriminando cada uma das nove áreas de conhecimento. A tabela 4 mostra a frequência de Concordância dos resultados obtidos na categoria de análise “A – Classificação dos programas por *ranking*”, por área de conhecimento.

**Tabela 4** – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores de pós-graduação da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por *ranking* (categoria de análise A)

Proposição	Área de Conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P1 Reflete a qualidade do programa, com distinção dos melhores	5	3	3	7	2	6	0	1	2	29
P2 Identifica os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa	5	4	3	7	2	6	1	1	1	30
P3 Estimula de forma positiva a competitividade	3	3	2	5	2	3	0	0	2	20
P4 Auxilia na tomada de decisões para ações de melhoria.	5	4	3	7	2	6	1	1	2	31
P5 Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados:	5	3	3	6	2	4	0	1	2	26
P6 Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação	2	1	2	3	2	6	1	0	2	19
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017). Legenda: ciência exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde (SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM); linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados da tabela 4 revelam que o sistema de avaliação da Capes, com base na classificação dos programas por *ranking* de notas e pesos, são avaliados positivamente pelos respondentes das 9 áreas de conhecimentos. A alta aceitação do modelo em questão é percebida pela frequência de “Concordância” (majoritária em 4 das 6 proposições), uma vez que variou de 26 a 31 respondentes nas proposições: reflete a qualidade do programa, com distinção dos melhores (P1); identifica pontos fortes e fracos (P2); auxilia na tomada de decisão (P4) e atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados (P5).

Em relação à hierarquização dos programas, estimular de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento (P3) e discriminar o programa pelo caráter homogeneizador (P6), os

resultados não revelam unanimidade entre os coordenadores; a frequência de “Concordância” foi de 20 e 19 respondentes respectivamente.

Na área de ciências exatas e da terra, todos os 5 respondentes concordam totalmente com as proposições P1, P2, P4 e P5, ou seja, a classificação dos programas por *ranking* de notas e peso é avaliada positivamente pelos respondentes dessa área. Em relação à hierarquização estimular de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento(P3), os resultados também revelam concordância majoritária, uma vez que, dos 5 respondentes, 3 concordam com a assertiva, o que evidência que 2 respondentes discordam ou não têm opinião sobre a questão.

Por outro lado, com relação ao modelo de avaliação discriminar o programa pelo caráter homogeneizador (P6), verifica-se divergência na percepção dos coordenadores, uma vez que, dos 5 respondentes, somente 2 concordam com a assertiva, portanto 3 discordam ou não têm opinião sobre a questão. Quando foi solicitado ao respondente da área de ciências exatas e da terra que fizesse as considerações pertinentes sobre a avaliação dos programas mediante a classificação por *ranking*, nessa linha de raciocínio, um dos coordenadores relatou: “Existem relatos de decisões políticas que não refletem a métrica da avaliação, prejudicando programas. Não concordo com esse filtro político” (coordenador 5, ciências exatas e da terra).

Com relação à área de conhecimento ciências agrárias, constata-se boa aceitação do modelo de avaliação da Capes com base na classificação dos programas por *ranking*, uma vez que, das 6 proposições (P1 a P5), os resultados revelam que os 4 respondentes dessa área consideram que: i) a avaliação com base na hierarquização identifica pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa; ii) auxilia a gestão na tomada de decisão para ações de melhoria. Enquanto que 3 respondentes concordam que esse modelo de avaliação: i) reflete a qualidade dos programas, definindo quem são os melhores; ii) estimula de forma positiva a competitividade e iii) atribui pesos adequados aos itens avaliados. Neste último caso (P5), um único respondente aponta razões para discordar, quais sejam:

A produção intelectual tem um peso elevado e a classificação da CAPES, dentro das Ciências Agrárias 1, por exemplo, não considera que em alguns programas os dados são obtidos com menor rapidez do que em outros (coordenador 3, ciências agrárias).

Considero a ponderação dos itens avaliados inadequada, por exemplo na área de ciências agrárias, uma patente licenciada (vendida pela IES, gerando emprego e renda), vale menos do que um artigo B3 na qualis da CAPES. Isto demonstra total descaso com o que é importante para a sociedade, pois é muito mais valorizado artigos que em sua maioria são "pesquisa de prateleira"!!! (coordenador 4, ciências agrárias).

Além disso, os respondentes da área de ciências agrárias apontam que o modelo de avaliação da Capes não discrimina o programa pelo caráter homogeneizador da avaliação, uma vez que os resultados revelam que, dos 4 respondentes, apenas 1 concorda com a assertiva.

Ao analisar a área ciências biológicas, verifica-se que o modelo de avaliação, com base na hierarquização dos programas, é majoritariamente aceito pelos 4 respondentes da área. Tal conclusão se deve ao fato de que os resultados revelam “Concordância” conforme assinalado por 3 dos 4 respondentes, os quais apontam que o modelo de avaliação da Capes: i) reflete a qualidade do programa; ii) identifica pontos fortes e fracos; iii) auxilia na tomada de decisão e atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados.

No entanto, em relação ao resultado da proposição (P3), há divergência de opinião, uma vez que, dos 4 respondentes, a metade deles, ou seja, 2 concordam que o modelo de avaliação estimula a competitividade positiva e 2 respondentes discordam ou não têm opinião formada. Da mesma forma acontece com a proposição (P6), que, na percepção dos coordenadores, 2 respondentes entendem que o modelo de avaliação da Capes discrimina o programa pelo seu caráter homogeneizador, enquanto 2 respondentes discordam ou não têm opinião sobre a questão.

No que diz respeito à área de engenharias, percebe-se que o modelo de avaliação, com base na hierarquização dos programas, tem alta aceitação, uma vez que prevalece a frequência de “Concordância” (majoritária nas proposições P1 a P5), incluindo a assertiva relativa ao aspecto de a hierarquização estimular de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento, na qual, dos 7 respondentes, 5 concordam com a assertiva, somente 2 discordam da assertiva ou não têm opinião formada. Em relação à proposição (P6), na percepção dos coordenadores, verifica-se que, dos 7 respondentes, 3 entendem que o modelo de avaliação da Capes discrimina o programa pelo seu caráter homogeneizador; por outro lado, 4 discordam ou não têm opinião sobre a questão.

Embora tenham sido selecionados 6 coordenadores como sujeitos participantes da pesquisa na área de ciências da saúde, somente 2 coordenadores dispuseram-se a responder ao questionário. Os 2 coordenadores respondentes apresentaram um posicionamento positivo em relação ao modelo de avaliação da Capes com base na hierarquização dos programas, uma vez que ambos concordam plenamente que a avaliação, mediante o escalonamento de pesos e notas: i) reflete a qualidade do programa; ii) identifica pontos fortes e fracos; iii) auxilia a gestão na tomada de decisão; iv) estimula a competitividade positiva; v) considera adequados os pesos atribuídos a cada um dos itens avaliados.

Por outro lado, estes dois inquiridos destacam que esta forma de avaliação discrimina o programa pelo caráter homogeneizador de seu modelo. Esta crítica pode ser observada no relato de um coordenador de programa dessa área, o qual comenta que a padronização dos critérios de avaliação desconsidera as diferenças regionais: “O Brasil é um país de dimensões continentais. As avaliações precisam levar em consideração as diferenças regionais” (coordenador 11, ciências da saúde).

Na área de ciências sociais aplicadas, constata-se que o modelo de avaliação, com base na hierarquização dos programas, é, no geral, aceito pelos respondentes dessa área. Entretanto, há uma parcela que critica o modelo em alguns pontos. Percebe-se crítica à classificação dos programas por *ranking*, nos resultados apontados pelos 7 respondentes: i) somente 3 participantes concordam que o modelo de avaliação da Capes estimule positivamente a competitividade (P3). Nesse caso, evidencia-se, de forma majoritária, que 4 participantes discordam ou não têm opinião formada, quanto ao modelo de avaliação da Capes estimular positivamente a competitividade; ii) 4 respondentes concordam que a atribuição dos pesos aos itens avaliados seja adequada (P5). Por outro lado, 3 discordam ou não têm opinião formada; iii) 6 concordam majoritariamente que o modelo de avaliação discrimina o programa pelo seu caráter homogeneizador. O resultado obtido com a proposição P6 é reforçado pelo relato do respondente: “O *ranking* tende a padronizar critérios, que, no caso de cursos de Mestrado e Doutorado, variam enormemente em função da localização geográfica, se é IES pública ou privada, do porte e reputação da IES, dentre outros” (coordenador 25, ciências sociais aplicadas).

Situação similar ao que ocorreu com a área de conhecimento da ciências da saúde registrou-se na área de ciências humanas, que mesmo contando com 6 coordenadores como sujeitos da pesquisa, somente um coordenador respondeu ao questionário, o que inviabiliza a tentativa de descrição estatística dos dados. Visualizando a tabela 4, constata-se que o único respondente da área de ciências humanas apresenta mais posições desfavoráveis sobre o modelo de avaliação com base na hierarquização dos programas. O participante concorda que o modelo em questão identifica pontos fortes e fracos, além de auxiliar na tomada de decisões de melhoria. Porém, o respondente discorda que a avaliação, mediante o escalonamento de notas e peso, reflete a qualidade do programa, estimula positivamente a competitividade e atribui pesos adequados aos itens avaliados. O respondente ainda concorda que a avaliação discrimina o programa pelo caráter homogeneizador.

Na área de linguística, letras e artes, os resultados revelam que o modelo de avaliação da Capes, com base na hierarquização dos programas por *ranking* de notas e pesos, é aceito sem restrições pelo único respondente, uma vez que, se constata “Concordância” total nas proposições de P1, P2, P4 e P5, conforme mostra a tabela 4. Reforçando o posicionamento favorável à classificação em questão, o participante discorda de que esta forma de avaliação discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação (P6). A aceitação só não é verificada na proposição P3, que trata do estímulo à competitividade positiva, a respeito da qual o coordenador não soube opinar.

A área multidisciplinar apresenta a mesma situação ocorrida nas áreas de ciências da saúde e ciências humanas, ou seja, dos 7 coordenadores selecionados como sujeitos da pesquisa, somente 2 coordenadores responderam ao questionário. A tabela 4 revela que o modelo de avaliação da Capes, com base na hierarquização dos programas, é aceito plenamente pelos 2 respondentes dessa área, uma vez que a “Concordância” é majoritária com relação ao escalonamento do modelo de avaliação nas 6 proposições. Como ressalva à aceitação citada, observa-se apenas que um dos respondentes discorda de que o modelo em questão identifica pontos fortes e fracos, além de os dois participantes concordarem que a avaliação discrimina o programa pelo caráter homogeneizador.

A tabela 5 mostra a frequência de “Discordância” dos resultados obtidos na categoria de análise “A – Classificação dos programas por *ranking*”, por área de conhecimento.

**Tabela 5** – Frequência de Discordância na percepção dos coordenadores de pós-graduação da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por *ranking* (categoria de análise A)

Proposição	Área de Conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P1 Reflete a qualidade do programa, com distinção dos melhores	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4
P2 Identifica os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3
P3 Estimula de forma positiva a competitividade	1	2	2	2	0	4	1	0	0	11
P4 Auxilia na tomada de decisões para ações de melhoria	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
P5 Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados	0	1	0	0	0	3	1	0	0	5
P6 Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação	2	3	1	2	0	1	0	1	0	10
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: dados da pesquisa (2017). Legenda:ciência exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde (SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM); linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Ao analisar a tabela 5, observa-se que não há “Discordância” na maioria das proposições; chama atenção somente a frequência de “Discordância” da proposição (P3), uma vez que os resultados revelam que, do total de 33 respondentes, 11 distribuídos em 6 áreas de conhecimentos, quais sejam: ciências exatas e da terra (1), ciências agrárias (1), ciências biológicas (2), engenharias (2), ciências sociais aplicadas (4) e ciências humanas (1), discordam que a classificação dos programas por *ranking* estimule de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento. E, ainda, a frequência da proposição (P6), na qual os resultados revelam que, dos 33 respondentes, 10 distribuídos em 6 áreas de conhecimentos, quais sejam: ciências exatas e da terra (2), ciências agrárias (3), ciências biológicas (1), engenharias (2), ciências sociais aplicadas (1) e linguística, letras e artes (1), discordam que o sistema de avaliação por *ranking* discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação da Capes

A tabela 6 mostra a frequência de desconhecimento dos resultados obtidos na categoria de análise “A – Classificação dos programas por *ranking*”, por área de conhecimento.

**Tabela 6** – Frequência de desconhecimento na percepção dos coordenadores de pós-graduação da IFES Alfa sobre a classificação dos programas por *ranking* (categoria de análise A)

Proposição	Área de Conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P1 Reflete a qualidade do programa, com distinção dos melhores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P2 Identifica os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P3 Estimula de forma positiva a competitividade	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3
P4 Auxilia na tomada de decisões para ações de melhoria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P5 Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados:	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3
P6 Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação	1	3	1	2	0	0	0	0	0	7
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Ao analisar a tabela 6, observa-se que a frequência de desconhecimento, ou seja, da opção não sei, não é representativa, uma vez que, na maioria das áreas, a frequência varia de 0 a 3 respondentes. Apenas destaca-se a proposição (P6), na qual 7 respondentes distribuídos em 4 áreas de conhecimentos: ciências exatas e da terra (1), ciências agrárias (3), ciências biológicas (1) e

engenharias (2) revelam que não têm opinião formada sobre a classificação dos programas por *ranking* discriminar o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação da Capes.

Em síntese, na percepção dos coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, que responderam ao questionário da pesquisa, o resultado geral das respostas da categoria A – classificação dos programas por *ranking* revela que o modelo de avaliação adotado pela Capes, com base na classificação de programas hierarquizados por notas e peso, é bem aceito, como pode ser visto na frequência de “Concordância” majoritária nas proposições: (P1) reflete a qualidade do programa, com distinção dos melhores; (P2) identifica pontos fortes e fracos; (P4) auxilia na tomada de decisão e (P5) atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados.

O resultado da pesquisa também revela que as críticas ao modelo de avaliação concentram-se na padronização dos critérios de avaliação da Capes (P6), que desconsidera as diferenças regionais tão visíveis no Brasil, e no grau de discordância com relação à avaliação da Capes estimular a competitividade positiva entre as áreas de conhecimento (P3). Alguns entendem essa forma de avaliação não como a melhor, mas como a necessária, como relata o coordenador 34 (área de conhecimento não identificada): “Apesar de achar que não é o único mecanismo de análise, não vejo outro”.

O resultado *geral* do modelo de avaliação da Capes apresentou maiores índices de aceitação em relação aos resultados das *avaliações por área*. A análise dos resultados de forma detalhada demonstrou diferenças significativas na percepção dos gestores participantes da pesquisa de cada uma das 9 áreas de conhecimento, notadamente nas áreas de conhecimento de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, permitindo identificar que, nas áreas classificadas como ciências “brandas,” as críticas ao sistema de avaliação da Capes foram mais contundentes. Apresenta-se, no quadro 37, a síntese dos resultados da categoria de análise A.



**Quadro 37** – Síntese das respostas sobre classificação dos programas por *ranking*, do conjunto das áreas de conhecimento (categoria de análise A)

Proposição	Concordância	Discordância	Não sei	N R
P1 Reflete a qualidade do programa, com distinção dos melhores	Ciências exatas e da terra (5) Ciências agrárias (3) Ciências biológicas (3) Engenharias (7) Ciências da saúde (2) Ciências sociais aplicadas (6) Linguística, letras e artes ((1) Multidisciplinar (2)	Ciências agrárias (1) Ciências biológicas (1) Ciências sociais aplicadas (1) Ciências humanas (1)	—	33
P2 Identifica os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa	Ciências exatas e da terra (5) Ciências agrárias (4) Ciências biológicas (3) Engenharias (7) Ciências da saúde (2) Ciências sociais aplicadas (6) Ciências humanas (1) Linguística, letras e artes (1) Multidisciplinar (1)	Ciências biológicas (1) Ciências sociais aplicadas (1) Multidisciplinar (1)	—	33
P3 Estimula de forma positiva a competitividade	Ciências exatas e da terra (3) Ciências agrárias (3) Ciências biológicas (2) Engenharias (5) Ciências da saúde (2) Ciências sociais aplicadas (3) Multidisciplinar (2)	Ciências exatas e da terra (1) Ciências agrárias (1) Ciências biológicas (2) Engenharias (2) Ciências sociais aplicadas (4) Ciências humanas (1)	Ciências exatas e da terra (1) Linguística, letras e artes (1)	33
P4 Auxilia na tomada de decisões para ações de melhoria	Ciências exatas e da terra (5) Ciências agrárias (4) Ciências biológicas (3) Engenharias (7) Ciências da saúde (2) Ciências sociais aplicadas (6) Ciências humanas (1) Linguística, letras e artes (1) Multidisciplinar (2)	Ciências biológicas (1) Ciências sociais aplicadas (1)	—	33
P5 Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados:	Ciências exatas e da terra (5) Ciências agrárias (3) Ciências biológicas (3) Engenharias (6) Ciências da saúde (2) Ciências sociais aplicadas (4) Linguística, letras e artes (1) Multidisciplinar (2)	Ciências agrárias (1) Ciências sociais aplicadas (3) Ciências humanas (1)	Ciências agrárias (1) Ciências biológicas (1) Engenharias (1)	33
P6 Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação	Ciências exatas e da terra (2) Ciências agrárias (1) Ciências biológicas (2) Engenharias (3) Ciências da saúde (2) Ciências sociais aplicadas (6) Ciências humanas (1) Multidisciplinar (2)	Ciências exatas e da terra (2) Ciências agrárias (3) Ciências biológicas (1) Engenharias (2) Ciências sociais aplicadas (1) Linguística, letras e artes (1)	Ciências exatas e da terra (1) Ciências agrárias (3) Ciências biológicas (1) Engenharias (2) Ciências da saúde (2)	33

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os resultados do quadro 37 revelam que os inquiridos consideram que o modelo de avaliação, com base no escalonamento de nota e peso, reflete a qualidade do programa (P1), uma vez que quase a totalidade dos respondentes concordam plenamente com a afirmativa. Da mesma forma, a grande maioria concorda que o escalonamento regula o desempenho do programa, permitindo identificar pontos fortes e fracos (P2). Por sua vez, a frequência de “Concordância” em relação ao modelo de avaliação, auxiliar a gestão na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas beira à unanimidade (P4).

Os resultados revelam, ainda, que os respondentes discordam de forma majoritaria de que o modelo de avaliação da Capes estimule de forma positiva a competitividade (P3), especialmente as áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, áreas típicas das ciências “brandas”, e até mesmo de áreas como as de ciências exatas e da terra, ciências agrárias, ciências biológicas e engenharias. Neste quesito, destaca-se, ainda, que o único respondente da área de linguística, letras e artes não têm opinião formada sobre o tema.

Com relação à proposição (P5), atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados, a frequência de “Discordância” de maior concentração foi nas áreas das ciências “brandas”, ou seja, ciências sociais aplicadas e humanas, além de 1 respondente da área de ciências agrárias.

E, por fim, no que se refere à proposição (P6), que faz referência à discriminação do programa pelo caráter homogeneizador do modelo, a avaliação dos respondentes foi acentuadamente desfavorável ao modelo de avaliação da Capes. Das 9 áreas de conhecimento, somente a área de ciências agrárias e a linguística, letras e artes não consideram que o modelo de avaliação da Capes discrimine o programa.

Diante do exposto, percebe-se que o modelo de avaliação da Capes, na percepção dos coordenadores, a despeito das críticas, é aceito pela comunidade acadêmica investigada. As críticas ao modelo concentram-se de forma mais acentuada nas áreas classificadas como ciências “brandas” e de forma mais leve nas áreas classificadas como ciências “duras”. Evidencia-se que a variação do índice de “Concordância/Discordância” pode ser maior ou menor, mais ou menos representativo, dependendo da visão de mundo do respondente, do aspecto epistemológico e filosófico da área de conhecimento.

A respeito disso, Dias Sobrinho (2012) considera que a avaliação é polissêmica, aberta e carregada de valores plurais e contraditórios; a avaliação educativa põe em questão os significados dos fenômenos educativos que são sempre multidimensionais. Dessa forma, “a avaliação deve

envolver, necessariamente, o trabalho interpretativo da comunidade acadêmica, que é sempre contraditória, mas que também pode comportar objetivos comuns para além dos valores diferentes” (2009, p. 138). O autor diz ainda que na avaliação é possível enxergar a predominância de dois paradigmas distintos: de um lado, as ciências “duras”, que operam com a explicação, pretendendo mostrar verdades acabadas, e, de outro, as ciências “brandas”, que tratam da complexidade das ciências humanas e sociais, sem negar os recursos explicativos.

### **5.3 Ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa em função dos resultados da avaliação da Capes, em 2013**

Para identificar, na percepção dos gestores, as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, em função dos resultados da avaliação da Capes referentes ao ano de 2013, consideraram-se as seguintes categorias de análises: B – Corpo discente, teses e dissertações; C – Corpo docente; D – Produção intelectual; E – Inserção social e F – Inserção internacional. Em cada uma dessas categorias, foram utilizados indicadores do sistema de avaliação da Capes.

O resultado do estudo, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento, foi iniciado pela categoria de análise B – Corpo Discente, tese e dissertações. A referida análise foi resultado das 6 proposições (P7 a P12), da escala utilizada na coleta de dados, conforme os indicadores de avaliação da Capes, como mostra a tabela 7.

**Tabela 7** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item corpo discente, teses e dissertações (categoria de análise B)

	Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não aconteceu	Total
P7	Criação de controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação	f	0	2	16	11	4	33
		%	0	6,1	48,5	33,3	12,0	100
P8	Criação de um acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador no desenvolvimento da dissertação e tese	f	0	0	13	12	8	33
		%	0	0	39,4	36,4	24,2	100
P9	Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos mais bem preparados para desempenhar as atividades do programa	f	0	2	12	18	1	33
		%	0	6,1	36,4	54,5	3,0	100
P10	Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém-ingressos	f	0	2	14	15	2	33
		%	0	6,1	42,4	45,7	6,1	100
P11	Incentivo à participação em Eventos	f	0	3	14	16	0	33
		%	0	9,1	42,4	48,5	0	100
P12	Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso	f	0	2	9	14	8	33
		%	0	6,1	27,3	42,4	24,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os resultados apresentados na tabela 7 revelam as ações implementadas pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas a contribuir para a melhoria do conceito desse programas, à luz das diretrizes e parâmetros da avaliação da Capes.

Verificam-se que os resultados da escala concordo em parte (48,5%) e concordo totalmente (33,3%) perfazem um pouco mais de 80% de concordância, ou seja, 27 dos respondentes concordam no todo ou em parte que a coordenação criou um controle individual de acompanhamento dos alunos no intuito de atender às exigências do sistema de avaliação da Capes (P7). Sobre isso, é importante lembrar que esta categoria de análise “Corpo discente, tese e dissertação”, no sistema de avaliação da Capes, representa de 30% a 35% da nota final do programa. Este quesito, juntamente com o de produção intelectual, definem a nota final a ser atribuída ao programa (Portaria Capes 59/2017). Daí a importância de a coordenação monitorar o tempo de permanência do aluno no programa para titulação, além do monitoramento da produção científica do aluno realizada a partir do desenvolvimento da sua dissertação/tese.

No que se refere ao acompanhamento do aluno pelo professor orientador (P8), 39,4% concordam em parte e 36,4% concordam totalmente, ou seja, 75,8% (25) respondentes concordam no todo ou em parte que os orientadores mantenham o controle e a avaliação do aluno, mediante um registro formal, no intuito de se fazer cumprir a exigência da titulação no prazo definido pela

Capes, conforme estabelece a instituição, que é de 24 meses para mestrado e 48 para doutorado, e, ainda, de cumprir a exigência da produção científica posta pela universidade para obter o grau de mestre ou doutor (Regimento interno dos programas). Ocorre que, nas Normas Gerais dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da IFES Alfa (2015), o Art. 5º diz textualmente:

A permanência do aluno em curso de mestrado deve obedecer aos seguintes requisitos:

I - vínculo acadêmico limitado em trinta (30) meses de acordo com o Regimento Geral da instituição, com acréscimo de até três (3) meses, caso seja de interesse do colegiado do programa, a quem cabe informar da decisão à PRPPG. Por decisão de, pelo menos, dois terços (2/3) de seu colegiado, o curso de mestrado acadêmico ou profissional pode estabelecer em seu regimento interno o prazo de conclusão em até 24 (vinte e quatro) meses, mantendo-se o acréscimo máximo permitido;

Art. 6º - A permanência do aluno em curso de doutorado deve obedecer aos seguintes requisitos:

I - vínculo acadêmico limitado em sessenta (60) meses de acordo com o Regimento Geral da instituição, com acréscimo de até seis (6) meses, caso seja de interesse do colegiado do programa, a quem cabe informar da decisão à PRPPG. Por decisão de, pelo menos, dois terços (2/3) de seu colegiado, o curso de doutorado pode estabelecer em seu regimento interno o prazo de conclusão em até quarenta e oito (48) meses, mantendo-se o acréscimo máximo permitido;

O Regimento Interno de um programa da área de conhecimentos da saúde preconiza no seu Art. 17º:

As atividades do curso de Mestrado se desenvolverão em um mínimo de 12 meses e um máximo de 20 meses. Com relação ao curso de doutorado se desenvolverão em um mínimo de 18 meses e um máximo de 36 meses.

Um outro programa da mesma área de conhecimento estabelece no seu Art. 3º:

A permanência do aluno em curso de mestrado deve obedecer aos seguintes requisitos: I – duração de vinte e sete (27) meses segundo o Programa de Pós-Graduação em enfermagem, com acréscimo de até três (3) meses, caso seja de interesse do colegiado do programa a quem cabe informar da decisão à PRPPG.

O Regimento Geral da universidade preconiza, no Art. 52, o que segue:

O curso de doutorado deverá ser concluído no prazo máximo de 60 (sessenta) meses, com acréscimo de até 6 (seis) meses, caso seja de interesse do colegiado do programa, a quem cabe informar da decisão à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. (Nova redação dada pelo Provimento N° 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.

Parágrafo único. Por decisão de pelo menos 2/3 (dois terços) de seu colegiado, o curso de doutorado pode estabelecer em seu regimento interno o prazo de conclusão em até 48 (quarenta e oito) meses, mantendo-se o acréscimo máximo permitido. (Nova redação dada pelo Provimento n° 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.

Evidenciam-se pontos de conflito entre as diretrizes estabelecidas pela Capes e as normas e regras da IFES Alfa, da mesma forma entre as normas da PRPPG/Alfa e os regimentos internos dos programas.

Com relação ao processo seletivo (P9), 36,4% concordam em parte e 54,5% concordam totalmente, ou seja, a maioria, um pouco mais de 90,% (30) dos respondentes, afirma que o processo seletivo é feito com base em critérios objetivos de forma a escolher candidatos mais bem preparados para cumprirem os requisitos exigidos na obtenção do título de mestre/doutor. Enquanto 42,4% concordam em parte e 45,5% concordam totalmente, ou seja, 87,9 % (29) dos respondentes afirmam que os alunos selecionados são recepcionados com a finalidade de conhecerem o programa (P10), e, nessa ocasião, tomarem conhecimento dos requisitos legais para obtenção do grau de mestre e doutor. Evidências demonstram que os candidatos procuram programas com melhor avaliação pela Capes, pois quanto maior a nota de avaliação, maior o prestígio e maior a demanda pelo programa. Isso demonstra que a sociedade brasileira reconhece o sistema de avaliação, conforme declara a diretora de avaliação da Capes:

Os resultados da avaliação têm usos diversos: estudantes se baseiam nas notas para escolher seus futuros cursos, e agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas segundo as notas atribuídas da avaliação. Os estudos produzidos são a base para uma agenda de redução de desigualdades entre regiões do Brasil ou no âmbito das áreas do conhecimento (Capes, 2017).

Verifica-se que no todo (48,5%) ou em parte (42,4%), totalizando 90,9% (30), os respondentes afirmam que o programa incentiva a participação dos alunos em eventos (P11). Esse incentivo pode ser financeiro conforme estabelecido nos regulamentos dos programas. Os recursos financeiros, quando advindos da Capes, mediante o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), são gerenciados pela PRPPG, no entanto a coordenação do programa define a forma de utilização dos recursos, que podem ser direcionados à manutenção de equipamentos, ao funcionamento de laboratórios, à produção intelectual, à participação dos alunos e professores em congressos nacionais e internacionais, ao trabalho de campo e à coleta de dados. É importante esclarecer que a distribuição dos recursos pela Capes está atrelada ao desempenho do programa, pois quanto maior a nota, maior o incentivo financeiro ao programa. Sobre isso, Dias Sobrinho (2003b, p. 4) defende que a avaliação educativa deve ser formativa, portanto desvinculada de medidas de financiamento e de qualquer mecanismo de premiação e punição.

Com relação ao aluno egresso (P12), os resultados revelam que o grau de concordância no todo (42,4%) e em parte (27,3%) atingiu o valor global de 69,7% (23), no entanto o sistema de avaliação não é sistemático, como relatado no parágrafo seguinte. Em contrapartida, 24,2% (8) dos respondentes afirmam que não ocorreu a criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso e 6,1% (2) discordam em parte da criação desse referido sistema. Constata-se, ainda,

conforme mostra a tabela 9 – Quantitativo de egressos referente à atuação profissional na área de formação da pós-graduação (p. 217), que 78,8% (26) dos respondentes afirmam que o aluno egresso dos programas de pós-graduação atuam, profissionalmente, na área de sua formação.

Ao serem questionados sobre o tempo que o programa dispensa para fazer o acompanhamento do aluno egresso, 63,1% (21) dos respondentes apresentaram respostas diversas, a saber: variando de 1 a 10 anos, ou que “o acompanhamento é permanentemente” ou, ainda, respostas evasivas, como, por exemplo, “o acompanhamento é informal”, “estamos apenas iniciando”, são “levantamentos esporádicos”. Os resultados revelam, portanto, que não existe um acompanhamento sistemático, não obstante terem ocorrido algumas tentativas de criação de mecanismos para obtenção de informações dos alunos egressos, o que pode ser reforçado pelos relatos: “não possuímos dados expressivos” (coordenador 35, área de conhecimento não identificada); “desde 2009, tentamos fazer esse registro, mas nada formalizado” (coordenador 34, área de conhecimento não identificada).

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, frequência de “Concordância”, composta pelo agrupamento das respostas “Concordo totalmente” e “Concordo em parte”, referente à categoria de análise B (corpo discente, tese e dissertação) nas 9 grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 8.

**Tabela 8** – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item corpo discente, teses e dissertações (categoria de análise B)

Proposição	Áreas de Conhecimento									Total
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P7 Criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação	4	4	3	4	2	6	1	1	2	27
P8 Criação de um acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador no desenvolvimento da dissertação e tese	4	4	3	3	2	6	0	1	2	25
P9 Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos melhor preparados para desempenhar as atividades do programa	4	4	3	6	2	7	1	1	2	30
P10 Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém-ingressos	5	3	4	5	2	7	1	1	1	29
P11 Incentivo à participação em eventos	4	4	3	6	2	7	1	1	2	30
P12 Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso	4	3	3	3	2	5	0	1	2	23
<b>Nº respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda:ciência exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde (SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM) ; linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados revelam que, nas 9 áreas de conhecimentos, há significativa “Concordância” com relação à categoria de análise B (corpo discente, tese e dissertação), uma vez que, em 8 dessas áreas, nas proposições P7 a P12, a maioria dos respondentes está de acordo com as proposições., no que se refere: i) ao controle e acompanhamento dos alunos pela coordenação e pelo professor orientador no intuito de ser cumprida a exigência da titulação do aluno no prazo definido pela Capes; ii) aos critérios do processo seletivo de forma a escolher candidatos melhor preparados para desempenhar as atividades do programa; iii) a recepção dos alunos selecionados de forma a conhecerem o programa, bem como os requisitos legais para obtenção do grau de mestre e doutor; iv) ao incentivo à participação dos alunos em eventos e v) ao acompanhamento de aluno egresso.

Em que pese a frequência de “Concordância” obtida nos resultados da pesquisa em relação às ações realizadas pelos coordenadores no intuito de contribuir para melhoria do conceito dos programas, os respondentes criticam alguns pontos. Com relação ao processo seletivo, o respondente relata a importância de o programa “manter o sistema de alunos ouvintes antes de serem admitidos” (coordenador 11, ciências da saúde). Já outro respondente reivindica o retorno da carta de recomendação como critério de seleção, como pode ser visto no relato:

Em muitas áreas não existe um critério objetivo capaz de aferir a capacidade dos candidatos à entrada nos programas. O critério "carta de recomendação" é importante na minha área. Esse



critério, infelizmente, não pode ser mais usado na seleção de candidatos. A razão é que a opinião dos pares é precisa e é tradicional em Matemática no mundo inteiro. (coordenador 9, ciências exatas e da terra).

Com relação ao controle do tempo de permanência dos alunos no programa, realizado tanto pela coordenação como também pelo orientador, o respondente argumenta que, “por mais que a coordenação e orientadores acompanhem os alunos, são eles os autores das pesquisas, e nota-se que sempre deixam o trabalho para a última hora” (coordenador 35, área de conhecimento não identificada). Há críticas em relação à quantidade de orientandos por orientador e um respondente entende que deve haver “melhor distribuição de orientandos entre orientadores (coordenador 5, ciências exatas e da terra) e outro assim se expressa: “acho pertinente a definição de prazos [...] junto ao orientador, realizada em reuniões periódicas com os docentes” (coordenador 25, ciências sociais aplicadas).

Com relação à proposição sobre o incentivo à participação dos alunos em eventos, o respondente critica o valor referente ao peso definido pela Capes, e considera que, na área de atuação do programa que coordena, ocorre o seguinte:

A produção discente referente à publicação de resumos em eventos científicos tem baixo peso nas Ciências Agrárias I. O que pesa mais é a participação em artigos científicos. Temos percebido que para muitos pós-graduandos, principalmente mestrandos, a publicação de resumos já é um grande passo em termos de produção científica. Assim, esse tipo de produção deveria ter um peso um pouco maior (coordenador 3).

Destaca-se a área de engenharias, na qual se verificam divergências de opinião, em relação aos resultados das proposições: acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador (P8) e acompanhamento do aluno egresso (P12), uma vez que, dos 7 respondentes, apenas 3 concordam com as proposições e 4 discordam ou, no âmbito do programa que coordena, esta opção “não aconteceu”. Tais resultados evidenciam ausência de ações passíveis de contribuição para a melhoria do conceito do programa,

Com relação à área de ciências humanas, nas proposições, acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador (P8) e criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso P12, os resultados revelam pelo único respondente que a frequência de “Concordância” foi zero, evidenciando frequência de “Discordância” ou no âmbito do programa que coordena, esta opção “não aconteceu”.

Da mesma forma, na preposição P10, organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém-ingressos, na área multidisciplinar, evidencia-se

divergência de opiniões, uma vez que, dos 2 respondentes, 1 discorda ou, no âmbito do programa que coordena, essa opção “não aconteceu”.

Em relação ao aluno egresso, além da criação de um sistema de acompanhamento, foram analisados, ainda, o tempo desse acompanhamento e se o egresso atua profissionalmente na área de formação da pós-graduação realizada. Em relação ao tempo de acompanhamento, constatou-se, em todas as áreas, que não existe um padrão de observação dos egressos de forma periódica e sistemática, mas, sim, controles em tempos específicos e esporádicos de cada programa. A tabela 9 mostra como se encontra a atuação profissional dos egressos.

**Tabela 9** – Quantitativo de egressos referente à atuação profissional na área de formação da pós-graduação

Áreas de conhecimento	Sim	Não	Não sabe	Total
Ciências exatas e da terra	4	0	1	5
Ciências agrárias	4	0	0	4
Ciências biológicas	4	0	0	4
Ciências humanas	1	0	0	1
Ciências sociais aplicadas	5	0	2	7
Engenharias	5	0	2	7
Linguística, letras e artes	0	0	1	1
Ciências da saúde	1	1	0	2
Multidisciplinar	2	0	0	2
<b>Total de respondentes</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os resultados revelam que 78,78% (26) dos respondentes afirmam que o aluno egresso dos programas de pós-graduação atua profissionalmente na área de sua formação; um respondente afirmou que o egresso não trabalha na área de formação e 18,18% (6) não sabem dizer sobre o assunto.

Oportuno salientar que as tabelas de “Discordância” e de opção “não aconteceu” não se fazem necessárias, devido aos resultados revelados na tabela 8 mostrarem que a maioria ou quase totalidade dos respondentes das áreas de conhecimento apresenta frequência de “Concordância”, exceto na área de engenharias e ciências humanas, como foi relatado.

A tabela 10 apresenta a análise dos resultados da categoria de análise C – Corpo docente, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. Os resultados revelam as ações implementadas pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que podem ter

contribuído para a melhoria do conceito desses programas. A análise foi resultado de 13 proposições (P13 a P25) da escala utilizadas na coleta de dados, conforme os indicadores de avaliação da Capes.

**Tabela 10** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item corpo docente (categoria de análise C)

Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não aconteceu	Total
P13 Definição de políticas para obtenção de recursos nas agências de fomento	F	2	2	10	12	7	33
	%	6,1	6,1	30,3	36,4	21,1	100
P14 Criação de critérios para entrada e saída de professores permanentes do programa	F	1	0	4	28	0	33
	%	3,0	0	12,2	84,8	0	100
P15 Definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente do programa	F	1	0	7	25	0	33
	%	3,0	0	21,2	75,8	0	100
P16 Definição do perfil de formação e de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa	F	1	2	9	20	1	33
	%	3,0	6,1	27,3	60,6	3,0	100
P17 Dimensão adequada do corpo de professores permanentes do programa	F	1	1	13	18	0	33
	%	3,0	3,0	39,4	54,6	0	100
P18 Definição da carga de trabalho adequada para os docentes integrantes do quadro de docentes permanentes no programa	F	1	2	13	15	2	33
	%	3,0	6,1	39,3	45,5	6,1	100
P19 Realização de atividades de ensino na graduação de forma equilibrada	F	1	5	5	20	2	33
	%	3,0	15,2	15,2	60,5	6,1	100
P20 Realização de atividades de pesquisa na graduação de forma equilibrada	F	1	1	9	19	3	33
	%	3,0	3,0	27,3	57,6	9,1	100
P21 Realização de atividades de orientação na graduação em iniciação científica	F	2	1	12	18	0	33
	%	6,1	3,0	36,4	54,5	0	100
P22 Realização de atividades de orientação em monografia de graduação	F	2	1	14	13	3	33
	%	6,1	3,0	42,4	39,3	9,1	100
P23 Realização de atividades de ensino na pós-graduação de forma equilibrada	F	1	0	10	22	0	33
	%	3,0	0	30,3	66,7	0	100
P24 Realização de atividades de pesquisa na pós-graduação de forma equilibrada	F	1	0	12	19	1	33
	%	3,0	0	36,4	57,6	3,0	100
P25 Realização de atividades de orientação na pós-graduação de forma equilibrada	F	1	1	10	21	0	33
	%	3,0	3,0	30,3	63,7	0	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme demonstrado na tabela 10, verifica-se que os resultados da escala concordo em parte (30,3%) e concordo totalmente (36,4%) perfazem um total de 66,7%, ou seja, 22 respondentes concordam no todo ou em parte que foram definidas políticas para obtenção de recursos nas agências de fomento, enquanto 21,1% (7) afirmam que, no âmbito do programa que coordenam, isso não aconteceu, e 12,2% (4) discordam no todo ou em parte dessa afirmativa (P13).

O sistema de avaliação da Capes exige que um percentual de docentes permanentes sejam vinculados a projetos de pesquisa, seja como bolsista de produtividade do CNPQ ou em projetos de pesquisa financiados por outras agências de fomento. O percentual de professores depende da nota do programa, pois quanto maior for, maior será o número de docentes vinculados a projetos de pesquisa.

Ainda analisando a tabela 10, percebe-se que os resultados indicam que nas proposições P14 a P18, as taxas variam de 75,8% (25) a 97% (32) de concordância, no todo ou em parte. No que se refere ao fluxo de professores permanentes no programa (P14), quase a totalidade dos respondentes concorda que foram criados critérios para entrada e saída de professores permanentes no programa, uma vez que 84,8% concordam totalmente e 12,2% concordam em parte com a assertiva, perfazendo um total de concordância de 97%. Evidencia-se, no sistema de avaliação da Capes, que o fluxo de docente na categoria permanente depende da produção científica do professor, por conseguinte os resultados demonstram que a grande maioria (97%) dos respondentes concorda no todo (75,8%) ou em parte (21,2%) que o programa definiu critérios para produção mínima do professor para que ele permaneça no quadro de professor permanente (P15). O resultado dessa condição reflete a cobrança para que os professores permanentes atinjam as metas definidas pela coordenação, contribuindo, portanto, para elevação do conceito na avaliação da Capes.

Com relação à adequação do professor à linha de pesquisa do programa, a maior parte dos respondentes, 87,9% (29), concorda no todo (60,6%) ou em parte (27,3%) que o programa definiu o perfil de formação e de experiência do professor permanente em relação à linha de pesquisa do programa (P16). Sobre a dimensão do corpo docente, torna-se importante esclarecer que o sistema de avaliação da Capes exige do programa um percentual mínimo de professores permanentes, além da exigência no atendimento dos seguintes requisitos: participação em projetos de pesquisa, orientação de alunos na pós-graduação e graduação e vínculo funcional com a instituição. Na análise desse item, quase 100% dos respondentes concordam no todo (54,6%) ou em parte (39,4%) que

foram implementadas ações na busca de um dimensionamento adequado da quantidade de professores permanentes vinculados ao programa (P17). Em relação à definição da carga de trabalho, os resultados revelam que os respondentes concordam no todo (45,5%) ou em parte (39,3%) que foram implementadas ações para definição adequada da carga de trabalho do professor integrante do quadro de docentes permanentes (P18). Para essa análise, deve-se levar em conta o quantitativo de professores permanentes nos programas versus carga de trabalho, na busca de equilíbrio.

Ao analisar a realização de atividades de ensino, pesquisa, orientação em iniciação científica e em monografia na graduação (P19 a P22), os resultados mostram o nível de concordância no todo ou em parte varia de 75,7% (25) a 90,9% (30), no que se refere a ações realizadas que culminam com a melhoria das atividades desenvolvidas na graduação de forma equilibrada.

Com relação à realização de atividades de ensino, pesquisa e orientação na pós-graduação (P23 a P25), no que diz respeito à implementação de ações que resultassem em uma distribuição de atividades de forma equilibrada, os resultados revelam que a taxa de concordância no todo ou em parte, nas atividades desenvolvidas para atingir os requisitos exigidos pela Capes, varia de 94% (31) a 97% (32).

Pelo exposto, percebe-se que a sobrevivência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* depende das notas emitidas aos programas após as avaliações realizadas pela Capes. Para Sguissardi (2009), essa política de submissão do financiamento à avaliação periódica da Capes, com previsão de recompensas ou punições em termos de número de bolsas e do valor das taxas de auxílio, descaracteriza o próprio conceito de avaliação. Corroborando o pensamento do autor, Bianchetti e Valle (2014, p. 91) entendem que essa política da Capes de atrelar avaliação ao financiamento repercute de forma negativa na comunidade acadêmica, uma vez que afeta os pesquisadores e a qualidade da produção do conhecimento.

Apresenta-se, na tabela 11, o resultado da análise da pesquisa *de forma específica*, relativa à frequência de Concordância, composta pelo agrupamento das respostas “Concordo totalmente” e “Concordo em parte”, referente à categoria de análise C (corpo docente) nas 9 áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar.

**Tabela 11** – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item corpo docente (categoria de análise C)

Proposição	Área de conhecimento									Total	
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL		
P13	Definição de políticas para obtenção de recursos nas agências de fomento	4	2	2	2	2	6	1	1	2	22
P14	Criação de critérios para entrada e saída de professores permanentes do programa	5	4	3	7	2	7	1	1	2	25
P15	Definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente do programa	5	4	3	7	2	7	1	1	2	32
P16	Definição do perfil de formação e de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa	5	4	3	6	2	5	1	1	2	29
P17	Dimensão adequada do corpo de professores permanentes do programa	5	4	3	7	2	6	1	1	2	31
P18	Definição da carga de trabalho adequada para os docentes integrantes do quadro de docentes permanentes no programa	4	3	2	7	2	6	1	1	2	28
P19	Realização de atividades de ensino na graduação de forma equilibrada	3	3	2	6	2	6	1	1	2	26
P20	Realização de atividades de pesquisa na graduação de forma equilibrada	4	4	3	6	2	5	1	1	2	28
P21	Realização de atividades de orientação na graduação em iniciação científica	5	4	3	7	2	5	1	1	2	30
P22	Realização de atividades de orientação em monografia de graduação	4	4	3	6	2	5	1	0	2	27
P23	Realização de atividades de ensino na pós-graduação de forma equilibrada	5	4	3	7	2	7	1	1	2	32
P24	Realização de atividades de pesquisa na pós-graduação de forma equilibrada	4	4	3	7	2	7	1	1	2	31
P24	Realização de atividades de orientação na pós-graduação de forma equilibrada	5	4	3	7	2	6	1	1	2	31
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde (SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM); linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados do tabela 11 indicam que, das 13 proposições analisadas na categoria de análise C (corpo docente), que faz referência às ações que foram implementadas pela gestão para

o programa atingir os requisitos exigidos pela Capes, a maioria das proposições demonstra “Concordância”, em todas as 9 áreas de conhecimento da Capes. Verifica-se que as proposições P13 a P25 revelam que a maioria dos respondentes estivera plenamente de acordo com as proposições, no que se refere aos itens: i) fluxo de professores permanentes no programa; ii) definição de critérios para produção mínima do professor para que este permaneça no quadro de professor permanente; iii) definição do perfil de formação e de experiência do professor permanente em relação à linha de pesquisa do programa; iv) dimensão adequada do corpo docente; vi) realização de atividades na graduação de ensino, pesquisa e orientação em iniciação científica e em monografia; vii) realização de atividades de ensino, pesquisa e orientação na pós-graduação, resultando na melhoria desses programas.

Destacam-se as proposições P13, P18, P19 e P22 que apresentaram menor frequência de concordância nas áreas: ciências agrárias, ciências biológicas, engenharias e linguística, letras e artes.

Com relação à proposição P13, definição de políticas para obtenção de recursos nas agências de fomento, verifica-se divergência na percepção dos coordenadores das áreas de ciências agrárias e de ciências biológicas, uma vez que, dos 4 respondentes de cada uma das áreas, 2 concordaram com a assertiva e 2 discordaram ou essa opção “não aconteceu”. Já na área de engenharias, dos 7 respondentes somente 2 concordaram, evidencia-se discordância de 5 respondentes, ou porque, no âmbito do programa, esta opção “não aconteceu”. Tais resultados demonstram ausência de ações relativas a políticas para captação de recursos, uma vez que a frequência de concordância foi reduzida. Além desses itens, nas proposições P18 e P19, observa-se que a área de biologia mostra que, dos 4 respondentes da área, somente 2 concordam que a dimensão da carga horária na pós-graduação seja adequada (P18), como, também no que se refere à realização de forma equilibrada das atividades de ensino na graduação (P19). Na área de linguística, com relação à atividade de orientação em monografia (P22), não houve concordância pelo único respondente. Os resultados revelam que não houve “Concordância” majoritária nessas proposições ou, no âmbito do programa que coordenam, esta opção “não aconteceu”.

Nas críticas, observa-se, conforme o relato do respondente, que “Existe a busca para um equilíbrio das atividades alcançadas pela maioria” (coordenador 1, ciências agrárias). Não obstante a busca pelo equilíbrio, os respondentes discordam da sobrecarga de trabalho, conforme se observa nos relatos:

As exigências na graduação, aliadas à pequena quantidade de docentes, levam a uma sobrecarga e impactam na produtividade do programa. (coordenador 5, ciências exatas e da terra)

As exigências relativas à participação na graduação não deveriam ser pontuadas em tantos itens (coordenador 25, ciências sociais aplicadas).

A despeito dos pontos destoantes mencionados, os respondentes fazem contraponto referente à solicitação “faça as considerações ao item de avaliação da Capes,” conforme alguns relatos, tais como:

Expressar bem o que é um colaborador (coordenador 35, área de conhecimento não identificada).

Acompanhamento da produção dos docentes, cuja pontuação mínima deve ser 400 pontos em periódicos com Qualis A1, A2 ou B1. Produção do docente com discentes do programa. Integração com outras universidades brasileiras ou internacionais. Participação em eventos internacionais, com publicação em anais. Orientação de no máximo 8 alunos de mestrado ou doutorado. (coordenador 10, ciências da saúde).

Haverá uma melhora para a avaliação 2013-2016 pois a área criou a condição Jovem Docente Permanente que destina-se a professores que ingressaram na instituição nos últimos 5 anos. Esses professores apresentam uma forte demanda para preparar aulas e lhes será permitida uma produção científica menor em relação ao mínimo exigido pela área, pelo menos nos 5 primeiros anos após contratação. Nos últimos anos a condição para obtenção de recursos financeiros para pesquisa foi comprometida pela situação político-econômica do país. Também houve comprometimento das condições para a publicação de artigos, pois as melhores revistas nacionais da área passaram a exigir a submissão de artigos em língua inglesa, gerando custos para tradução. A situação do departamento não permite redução de carga horária na graduação para docentes que atuam na pós-graduação. (coordenador 3, ciências agrárias).

Diante do relato “Estou respondendo as questões acima com base nos efeitos que ocorreram no programa e não na minha opinião em como deveriam ter sido implementadas e conduzidas efetivamente as ações” (coordenador 16, engenharias), torna-se oportuno lembrar, conforme já mencionado em parágrafos anteriores, que o gestor dos programas têm autonomia para definir os processos internos para atingir as exigências da Capes, desde que eles estejam alinhados com os instrumentos normativos da instituição,

O processo de avaliação da Capes, ao longo dos anos, passou por mudanças profundas, dentre as quais está a submissão das diretrizes de avaliação de financiamento. Em relação ao docente, resultou na intensificação de suas atividades, que devem ser cumpridas para atingir os requisitos exigidos pela Capes, conforme constam na tabela 11. Sobre isso, Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p.4) criticam o modelo de avaliação da Capes e denunciam a “sobrecarga de trabalho do professor, que, além de dar aulas, pesquisar, orientar e publicar, recebe inúmeros pedidos de parecer de artigos e demais produtos acadêmicos”, além de participar de bancas examinadoras, avaliar



projetos submetidos às agências de fomento, avaliar revistas para compor o Qualis, participar em comitês de análise de artigos em editoras de revistas, coordenar, pertencer a colegiados de cursos. Segundo os autores, essa sobrecarga de trabalho acarreta uma série de consequências, dentre outras: a intensificação do trabalho docente, a dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos ou participar de comitês da universidade. Tal situação interfere de forma negativa na vida e no trabalho do docente, devido ao prejuízo físico e mental do professor, seja pesquisador ou orientador.

Maccari (2009, p. 88) chama atenção para o fato de que os alunos também são pressionados, uma vez que a existência de “diversos mecanismos para estimular a produção discente, seja na forma de incentivos financeiros, validação de créditos ou por meio de exigências formais estipuladas no regulamento dos programas,” na visão do autor, “comprova que o discente também sofre pressões para produção advinda de professores que precisam cumprir uma cota de produção anual”. O que significa que o sistema de avaliação estimula a realização de pesquisa em parceria com os docentes, uma vez que a produção em pares conta como produção tanto para o docente como para o discente.

Oportuno salientar que as tabelas de “Discordância” e da opção “não aconteceu” não se fazem necessárias, devido aos resultados revelados na tabela 11 mostrarem que a maioria ou a quase totalidade dos respondentes das áreas de conhecimentos apresentam frequência de “Concordância”. Apesar das áreas de ciências agrárias, ciências biológicas, engenharias e linguística, letras e artes evidenciarem frequência de “Discordância” ou opção não aconteceu nas proposições P13, P18, P19 e P22, ainda assim, a concordância revelada foi maioria ou pelo menos equivalente à metade dos respondentes. Exceto na área de engenharias na proposição que trata de políticas para obtenção de recursos nas agências de fomento (P13), é que a concordância foi de apenas 1/3 dos respondentes.

A tabela 12 apresenta a análise dos resultados da categoria de análise D – Produção intelectual, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. A referida análise foi resultado de 7 proposições (P26 a P32) da escala de opções utilizada na coleta de dados, conforme os indicadores de avaliação da Capes. No sistema da Capes, esse quesito representa de 35% a 40% do total da avaliação, constituindo o item de maior valor no programa, portanto é decisivo na avaliação do programa.

**Tabela 12**–Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item produção intelectual (categoria de análise D)

	Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não aconteceu	Total
P26	Criação de um sistema interno de pontuação para acompanhar a produção dos professores em conformidade com as exigências da Capes	f	1	4	4	21	3	33
		%	3	12,1	12,1	63,7	9,1	100
P27	Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos	F	1	0	7	22	3	33
		%	3	0	21,2	66,7	9,1	100
P28	Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelo Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 a B5)	f	1	3	8	18	3	33
		%	3	9,1	24,2	54,6	9,1	100
P29	Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelo Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1)	f	1	0	7	24	1	33
		%	3	0	21,3	72,7	3	100
P30	Incentivo à produção técnica e registro de patentes	f	2	2	11	7	11	33
		%	6,1	6,1	33,3	21,2	33,3	100
P31	Incentivo à participação de docentes permanentes em eventos científicos da área	f	1	3	10	15	4	33
		%	3	9,1	30,3	45,5	12,1	100
P32	Distribuição de publicações qualificadas pelo corpo docente permanente	f	1	3	11	13	5	33
		%	3	9,1	33,3	39,4	15,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os resultados demonstrados na tabela 12 revelam as percepções sobre as ações implementadas pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em relação à Produção Intelectual, à luz dos requisitos estabelecidos pela Capes.

Verifica-se um percentual de concordância majoritária visando atender às exigências da Capes, obtendo-se taxas de concordância no todo ou em parte que variam de 72,7% (24) a 94% (31) nas proposições: criação de um sistema de pontuação para acompanhar a produção dos professores (P26); estímulo à produção dos trabalhos científicos dos docentes permanentes em parceria com os alunos (P27); incentivo ao aumento da produção científica em artigos publicados em periódicos classificados pelo Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 a B5) (P28); investimento no aumento da produção científica em periódicos de padrão internacional (P29).

Evidencia-se que os incentivos ao aumento da produção científica elencados nas proposições P27, P28 e P29 podem ter ocorrido mediante a liberação de recursos financeiros, por meio do PROAP, ou ainda por meio de homenagens e premiações, ritos esses tão presentes na cultura das universidades.

Com relação ao incentivo à produção técnica e registro de patentes (P30), os resultados revelam um percentual de concordância divergente das demais proposições. Somente 54,5% (18) dos respondentes concordam, no todo ou em parte, que houve incentivo à produção técnica e registro de patentes.

Quanto ao incentivo à participação de docentes em eventos da área (P31) e distribuição das publicações qualificadas pelo corpo docente permanente (P32), o índice de concordância no todo ou em parte foi em torno de 72,7% (24) e 75,8% (25) respectivamente.

No que diz respeito à análise de *forma geral* da categoria produção intelectual, diante dos instrumentos de regulação por parte da gestão e incentivos dados tanto ao professor como ao aluno para o atingimento da metas preestabelecidas pela Capes, percebe-se o esforço que tem sido despendido. Os percentuais de concordância no todo ou em parte, revelados na maioria das proposições para o aumento da quantidade de publicação acadêmica, foram de 75,8% (25) a 94,5% (31), exceto no item que se refere à produção técnica e ao registro de patentes, 54,5% (18). Para Bosi (2007, p. 1513), uma das consequências desse modelo de avaliação é que a qualidade da produção acadêmica passa a ser mensurada pela quantidade do que se denomina de produção na academia, ou seja, o que conta é a quantidade e não a qualidade.

Apresenta-se, na tabela 13, o resultado da análise da pesquisa *de forma específica*, relativa a frequência de “Concordância”, composta pelo agrupamento das respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte”, referente à categoria de análise D (produção intelectual) nas 9 áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar.

**Tabela 13** –Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item produção intelectual (categoria de análise D)

Proposição	Área de conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAL	CSA	HUM	LLA	MUL	
P26 Criação de um sistema interno de pontuação para acompanhar a produção dos professores em conformidade com as exigências da Capes	3	4	3	5	2	6	1	0	1	25
P27 Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos	4	4	3	5	2	7	1	1	2	29
P28 Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelo Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 a B5)	4	4	2	4	2	7	1	1	2	27
P29 Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelo Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1)	5	4	3	6	2	7	1	1	2	30
P30 Incentivo à produção técnica e registro de patentes	2	3	2	4	2	3	0	0	2	18
P31 Incentivo à participação de docentes em eventos científicos da área	2	3	3	6	2	5	1	1	2	25
P32 Distribuição de publicações qualificadas pelo corpo docente permanente	2	2	3	5	2	6	1	1	2	24
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda:ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM) ; linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL)

Os resultados apresentados no tabela 13 referem-se frequência de “Concordância” das ações que foram implementadas pela gestão, no que diz respeito à categoria de análise D (produção intelectual), no intuito de o programa atingir os requisitos exigidos pela Capes.

Constata-se que, na área de saúde, ambos os respondentes concordam em todos os itens. Os resultados revelam, ainda, que, das 7 proposições analisadas, somente em duas proposições, atinentes aos itens P27 e P29, os resultados apresentam na totalidade frequência de “Concordância” majoritária em todas as áreas, conforme mostra a tabela 13.

Por outro lado, nas outras 5 proposições, referentes às 7 áreas de conhecimento (ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; ciências sociais e aplicadas; humanas; linguística, letras e artes e multidisciplinar), os resultados apresentaram “Concordância”

com menor frequência de respondentes, ou pelo menos equivalentes à metade dos respondentes, evidenciando-se resultados de “Discordância”, ou a opção “não aconteceu”. Tais resultados são referentes às proposições: P26 -criação de um sistema de pontuação para acompanhar a produção dos professores, conforme as exigências da Capes (áreas multidisciplinar e linguística, letras e artes; P28 – incentivo ao aumento de produção científica (ciências biológicas); P30 -incentivo à produção técnica e registro de patentes (ciências exatas e da terra; ciências biológicas, ciências sociais e aplicadas; ciências humanas e linguística, letras e artes); P31-incentivo à participação de docentes permanentes em eventos científicos (ciências exatas e da terra) e P32 - distribuição de publicações qualificadas pelo corpo docente (áreas de ciências exatas e da terra e ciências agrárias). Entretanto, a “Concordância” revelada ainda é maioria ou pelo menos equivalente à metade dos respondentes, variando de 25 a 30 respondentes. Exceto com relação ao incentivo à produção técnica e registro de patentes (P30), a “Discordância” revelada foi de forma acentuada em 5 das 9 áreas de conhecimento, pois, dos 33 respondentes, somente 18 concordaram com a assertiva, evidenciando que 15 respondentes discordam ou o evento “não aconteceu.”.

O coordenador da área de ciências agrárias demonstra descontentamento com o descaso da Capes em relação ao peso atribuído à avaliação do quesito produção técnica e registro de patentes, que gera emprego e renda para a sociedade, quando comparado ao peso atribuído à publicação de artigos que, em sua maioria, segundo relato do coordenador, são “pesquisas de prateleira” (relatado na categoria de análise A – classificação dos programas por rankings).

Perceba o viés que existe em termos de artigos e patentes em seu próprio questionário: a) existem duas perguntas sobre artigos Qualis e apenas uma citação de patente juntando-as com produção técnica. Apenas lembrando que produção técnica pode ser apenas um parecer ad hoc para revista, ou a preparação de um relatório ou apostila didática, tópicos que nivelam por baixo as patentes, sem falar que existe um estrato também para as patentes: patente licenciada, patente com registro definitivo, patente depositada etc...( coordenador 4, ciências agrárias)

Os indicadores de desempenho da Capes, caracterizados nas 7 proposições (P26 a P32), no intuito de os programas atingirem a melhoria dos conceitos da Capes, mediante o critério de avaliação da produção intelectual, têm levado a gestão dos programas a uma verdadeira busca pelo alcance das metas de produção exigidas pela instituição. Para o atingimento dessas metas, os programas foram criando controles para regular a produção intelectual dos professores, estimulando os programas financeiramente ou por premiações.

Constata-se a preocupação dos respondentes dessa investigação, coordenadores dos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, em atingir um quantitativo de publicações exigido pela

Capes, aliada à limitação dos recursos, impedindo o atingimento de metas, como denunciam alguns respondentes:

Na nossa área (Geociências), B5 a B3 não contam muito. Foco em B2 e, principalmente, B1 a A1. A falta de recursos prejudicou o incentivo à participação de docentes em eventos (coordenador 5, ciências exatas e da terra).

A participação em eventos é pontuada, embora os programas tenham cada vez menos recursos financeiros para tal finalidade (coordenador 25).

Segundo Silva Júnior; Sguissardi; Silva (2010, p. 9), “as notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros, instaurando verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área.” Além disso, acirra a pressão sobre eles (orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica), inclusive na própria coordenação, reforçando, segundo os autores, uma verdadeira “caça às bruxas” no âmbito do programa. Para Bianchetti e Valle (2014, p. 96), “programas com notas mais elevadas têm a ver com a suposição de que eles se adaptam mais adequadamente às regras de avaliação e ao financiamento do sistema”

Sobre os controles e regulação do trabalho acadêmico, bem como os estímulos ao aumento da produção científica, além das premiações, Dias Sobrinho (2003b, p.35) adverte que “a avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle”.

O respondente da área de ciências sociais aplicadas, ao ser questionado sobre a avaliação da Capes, referente à produção intelectual, relata que a avaliação é “muito produtivista,” o que demonstra o seu descontentamento com o percentual exigido pela Capes, que tem peso de 40% na avaliação. Diante disso, autores como Sguissardi, Silva Junior (2009) e Bianchetti (2009) denunciam que, entre as principais decorrências do predomínio desse modelo “*publish or perish*”, destaca-se “a predominância do quantitativo sobre o qualitativo, que interfere na produção científica e gera o que é denominado por produtivismo acadêmico” (Bianchetti, 2014 p. 97).

O quadro de descontentamento e esforço que as áreas têm demonstrado para atingir as metas exigidas pela Capes pode ser, também, mostrado nos demais relatos.

Os docentes alegam que os pós-graduandos não produzem os artigos referentes às dissertações e teses. Por outro lado, os pós-graduandos alegam que os orientadores não leem e não fazem correções dos artigos que são elaborados e que deverão ser submetidos. Também há o problema atual de precisar traduzir para o inglês os artigos, pois a maior parte das boas revistas nacionais passaram a exigir as submissões em inglês. Recursos do PROAP CAPES têm sido direcionados para esses fins de tradução, mesmo assim a produção científica não aumentou (ciências agrárias (coordenador 3, ciências agrárias).

Nas reuniões de Colegiado é apresentada uma planilha com a produção científica dos docentes em que A1/ano, apresentando também a produção mínima exigida para que os docentes permaneçam credenciados. Para os docentes que ficam distantes da produção mínima, busca-se conversar para entender as dificuldades existentes e tentar saná-las. Reuniões têm sido feitas com os estudantes, esclarecendo-os sobre a importância de publicar artigos referentes às dissertações e teses. Aos alunos de doutorado têm sido enfatizada a importância de que publiquem seus trabalhos de mestrado. Porém, essas ações não têm surtido os efeitos desejados. Pensa-se em aumentar a exigência referente à produção científica para solicitação do diploma. A exigência atual é que um artigo científico tenha sido submetido para uma revista cujo Qualis mínimo seja B1. Pensa-se em aumentar a exigência de que o artigo tenha sido aceito para solicitar o diploma (ciências agrárias (coordenador 3, ciências agrárias).

Na área das ciências da saúde, o coordenador inquirido relata que procura “manter coerência entre os projetos de pesquisa e as linhas para que os artigos mantenham coerência com áreas de concentração e as respectivas linhas de pesquisa” e assim atingir os resultados desejados. No entanto, destaca: “Mais uma vez, achamos que nesse item há necessidade de levar em consideração as diversidades regionais do Brasil.” (coordenador 11).

Apresentam-se, a seguir, os resultados da categoria de análise E – Inserção social, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento, conforme demonstrado na tabela 14. A referida análise foi resultado de 4 proposições da escala utilizada na coleta de dados, conforme os indicadores de avaliação da Capes.

**Tabela 14** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item inserção social (categoria de análise E)

Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não aconteceu	Total
P33 Manutenção do site com informações atualizadas sobre cursos, linhas de pesquisa, teses e dissertações defendidas, processo seletivo, dando visibilidade aos que se interessam pela área de conhecimento	f	1	1	1	29	1	33
	%	3	3	3	87,9	3	100
P34 Integração e cooperação com outros programas	f	1	2	8	20	2	33
	%	3	6,1	24,2	60,6	6,1	100
P35 Integração e cooperação com outros centros de pesquisa	f	1	0	9	22	1	33
	%	3	0	27,3	66,7	3	100
P36 Realização de mestrado (Minter) / doutorado (Dinter) de forma institucional	f	2	2	4	8	17	33
	%	6,1	6,1	12,1	24,2	51,5	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os resultados demonstrados na tabela 14 revelam as ações implementadas pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que podem ter contribuído para a melhoria do conceito desses programas.

Verifica-se que os resultados da escala concordo em parte e concordo totalmente perfazem um índice de concordância majoritário, que varia de 83% a 94%, no que se refere à manutenção do *site*, no intuito de dar visibilidade aos interessados na área (P33); integração e cooperação com outros programas (P34) e integração e cooperação com outros centros de pesquisa (P35).

No entanto, com relação à realização de mestrado e doutorado institucional, somente 36,3% (12) concordam, no todo ou em parte, que foram realizadas ações no sentido de criar programas institucionais, e 51,5% (17) afirmam que essa “não aconteceu” no âmbito do programa que coordenam.

A realização de mestrado e doutorado institucional faz parte das diretrizes de combate às assimetrias regionais, previstas no PNPQ 2011 a 2020. No entanto, questiona-se até que ponto o sistema de avaliação da Capes facilita a expansão dos programas institucionais, garantindo recursos e meios tecnológicos que facilitem a oferta de programas dessa natureza, permitindo minimizar as disparidades nos contextos regionais do País, principalmente nas regiões mais carentes. Os resultados apresentados na tabela 14 revelam que 51,5% (17), um pouco a mais da metade dos respondentes, afirmam que não foram implementadas ações nesse sentido. Esse quantitativo corrobora as críticas de que o modelo de avaliação da Capes deve ter maior preocupação com as demandas da sociedade, minimizando, assim, as desigualdades regionais e nacionais.

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa à frequência de Concordância, composta pelo agrupamento das respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte”, especificando cada uma das nove áreas de conhecimento, referente à categoria de análise E (inserção social), nas 9 áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 15.



**Tabela 15** – Frequência de Concordância percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item inserção social (categoria de análise E)

Proposição	Área de Conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAL	CSA	HUM	LLA	MUL	
P33 Manutenção do site com informações atualizadas sobre cursos, linhas de pesquisa, teses e dissertações defendidas, processo seletivo, dando visibilidade aos que se interessam pela área de conhecimento	5	4	3	6	2	7	1	0	2	30
P34 Integração e cooperação com outros programas	4	3	3	6	2	7	1	0	2	28
P35 Integração e cooperação com outros centros de pesquisa	4	4	3	7	2	7	1	1	2	31
P36 Realização de mestrado (Minter) / doutorado (Dinter) de forma institucional	2	1	1	1	1	5	0	0	1	12
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM) ; linguística, letras e Artes (LLA) e multidisciplinar (MUL)

Verifica-se que nas proposições: atualização do *site* (P33); integração e cooperação com outros programas (P34) e integração e cooperação com outros centros de pesquisa (P35), a frequência de “Concordância” predominou na quase totalidade das áreas, uma vez que a maioria dos respondentes estivera de acordo com as proposições, entre 28 e 31 respondentes, exceto na área de linguística, letras e artes, em que, nas proposições P(33) e P(34) revelou concordância zero pelo único respondente. O relato do respondente da área de saúde reforça os resultados apresentados na proposição P(33): “A ação mais importante é a atualização do *site* do PPG, de preferência trilingue e abrangente com o máximo de informações sobre o programa” (coordenador 11, ciências da saúde).

Com relação à proposição P36, realização de mestrado e doutorado institucional (Minter e Dinter), somente a área de ciências sociais aplicadas apresentou resultado positivo. Dos 7 respondentes, 5 concordaram com a assertiva. Chamam atenção as demais áreas, ou seja, as 8 áreas de conhecimentos, em que a frequência de “concordância” foi de 12 respondentes, evidenciando-se, portanto, que a frequência de “Discordância” aliada à opção não aconteceu totalizam 21 respondentes conforme mostra a tabela 15. Apesar do resultado apresentado, um respondente da área de ciências sociais e aplicadas questiona a pontuação estabelecida pela Capes na proposição P36 - realização de mestrado e doutorado institucional, conforme o relato do coordenador: “Minter e Dinter não deveriam pontuar, pois a demanda varia muito em função da localização e disponibilidade do programa” (coordenador 25, ciências sociais aplicada).

O combate às assimetrias regionais vem sendo contemplado nas diretrizes do PNPQ (2005 a 2010) e no PNPQ (2011 a 2020). Não obstante a relevância do tema, da preocupação dos coordenadores com a inserção social, no que se refere à realização de mestrado e doutorado institucional (Minter e Dinter) na IFES Alfa, os resultados revelados na pesquisa não foram positivos. Chama-se atenção para o fato de que o peso do quesito representa apenas 15% do total da avaliação da Capes. Ao ser questionado sobre o tema, o coordenador da área de ciências sociais e humanas discorda do peso do quesito, uma vez que ele “avalia toda a vida do departamento.”

Por outro prisma, o coordenador da área de ciências exatas justifica a dificuldade de ofertar programas nessa área: “O Dinter em Matemática é muito difícil, pois requer que parte de nosso programa esteja em outro lugar por muito tempo e isso é impossível. A tese em Matemática requer uma dedicação muito superior à maioria das áreas” (coordenador 9, ciências exatas e da terra).

Há evidências de “que faltam mecanismos por parte da Capes para garantir e ampliar a oferta de vagas para alunos provenientes dessas regiões, [mais carentes] e há dúvidas quanto ao fato de a Capes garantir os recursos para apoiar iniciativas de programas institucionais” (Maccari, 2003). Segundo o autor, a Capes impõe limite de oferta de cursos fora de sede por parte dos programas.

É oportuno mostrar que a gestão dos programas das áreas de ciências exatas e da terra e da área de ciências agrárias tem demonstrado preocupação com a inserção social, conforme relatos a seguir:

Como inserção social, temos programas de qualificação de professores da rede pública (mestrado profissional), olimpíadas de Matemática (escola pública, cearense, brasileira) que incentiva a formação nas escolas (coordenador 9, ciências exatas e da terra).

Nosso programa tem alta inserção social, contribuindo com conhecimentos e formação de recursos humanos em todo norte-nordeste (coordenador 5, ciências exatas e da terra).

Ações de extensão vinculadas à pesquisa, para popularização da geologia e paleontologia (coordenador 5, ciências exatas e da terra).

Esperava-se fortalecer a inserção social por meio de parcerias que seriam estabelecidas em projetos de cooperação como Casadinho ou PROCAD. Porém, não foram abertos editais. A IFES Alfa tem buscado contribuir com a inserção social dos PPGs a partir da divulgação dos projetos de pesquisa numa linguagem que se aproxima mais do público (coordenador 3, ciências agrárias)

Apresentam-se, a seguir, os resultados da categoria de análise F – Inserção internacional, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. A referida análise foi resultado de 5 proposições das opções da escala utilizadas na coleta de dados. Esse item não consta ainda na

ficha de avaliação da Capes, contudo é apresentado como um fator de distinção entre os programas de excelência. Para esse item, a Capes exige um nível de qualificação, produção e desempenho equivalentes aos centros internacionais de excelência. Assim sendo, leva em consideração: convênios em universidades internacionais, intercâmbio de alunos e professores com universidades estrangeiras, participação em eventos, projetos e premiações internacionais, participação em corpo editorial de revistas científicas internacionais, como mostra a tabela 16.

**Tabela 16** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item inserção internacional (categoria de análise F)

Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não aconteceu	Total
P37 Ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos	f	1	0	11	17	4	33
	%	3	0	33,3	51,5	12,2	100
P38 Incentivo aos docentes para que aumentem a produção intelectual internacional	f	1	0	7	22	3	33
	%	3	0	21,2	66,7	9,1	100
P39 Incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras	f	1	0	8	20	4	33
	%	3	0	24,2	60,7	12,1	100
P40 Participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais	f	1	1	9	17	5	33
	%	3	3	27,3	51,5	15,2	100
P41 Incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio das agências de fomento	f	1	0	6	20	6	33
	%	3	0	18,2	60,6	18,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme demonstrado na tabela 16, com relação à inserção internacional, os resultados revelam as ações implementadas pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, à luz dos requisitos exigidos pela Capes, resultando na melhoria dos conceitos desses programas.

Os resultados revelam que o programa realizou ações com o objetivo de atingir o padrão internacional de desempenho. O percentual de concordância é majoritário em todas as áreas, variando de 78,8% a 84,9%, no todo ou em parte, com relação aos seguintes pontos: i) ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência; ii) incentivo aos docentes para o aumento da produção intelectual internacional; iii) incentivo ao intercâmbio de professores, com universidades estrangeiras; iv) participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais e v) incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras.

A inserção internacional destina-se exclusivamente a programas que já atingiram o nível de excelência nacional com a nota 5 e podem ser avaliados com as notas 6 ou 7. Assim sendo, evidencia-se que a Capes induz os programas que estão nesse patamar a atuarem cada vez mais nessa linha, com a formação de *networking* entre os professores, com o objetivo de formação de parcerias para a produção internacional

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa à frequência de “Concordância”, composta pelo agrupamento das respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte”, referente à categoria de análise F (inserção internacional) nas 9 áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 17.

**Tabela 17**– Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item inserção internacional (categoria de análise F)

Proposição	Área de conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P37 Ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos	5	3	3	7	2	5	1	1	1	28
P38 Incentivo aos docentes para que aumentem a produção intelectual internacional	5	4	3	6	2	6	0	1	2	29
P39 Incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras	5	4	3	5	2	5	1	1	2	28
P40 Participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais	5	4	3	4	2	5	1	1	1	26
P41 Incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio das agências de fomento	5	3	3	4	2	6	1	1	1	26
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda:ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM) ; linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados revelam que, nas 9 áreas de conhecimentos, há frequência majoritária de “Concordância” com relação à categoria de análise F (inserção internacional), a qual faz referência às ações que foram implementadas pelos coordenadores, para o programa atingir os requisitos exigidos pela Capes.

Verifica-se, na tabela 17, que a maioria dos respondentes estivera de acordo com as proposições, entretanto as áreas de engenharias e multidisciplinar apresentaram “Concordância” com menor frequência’ de respondentes no que se refere: i) à ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência; ii) ao incentivo aos docente para o aumento da produção intelectual internacional; iii) ao incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras; iv) à participação dos professores como membros do corpo editorial de periódicos científicos e v) ao incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio de agências de fomento.

Os resultados revelados nas áreas de engenharias, multidisciplinar e ciências humanas evidenciam “Discordância” ou a opção “não aconteceu”, ou seja, ausência de ações passíveis de contribuição para a melhoria do conceito do programa.

Como relatado em parágrafos anteriores, a inserção internacional é uma das exigências do sistema de avaliação da Capes para os programas com notas “6 e 7”. A busca pela internacionalização vem desde os planos anteriores e continua no PNPG (2011 -2020), sendo uma das maiores metas do sistema de avaliação da Capes.

A IFES Alfa também se inclui nessa busca para o atingimento de patamares de excelência em todas as atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação. O reconhecimento desse esforço é o relato do pró-reitor de pesquisa e pós-graduação da IFES Alfa, após a divulgação dos resultados da avaliação quadrienal em 2017, como se lê:

O avanço consistente e progressivo rumo a uma instituição com pesquisa e pós-graduação internacionalizada e com relevância econômica e social é um fato. Os cortes no orçamento, redução de bolsas, atrasos no repasse de recursos e tantas outras dificuldades não foram suficientes para arrefecer o ânimo de nossos pesquisadores, que se posicionaram com firmeza em defesa do investimento público (nas esferas estadual e federal) em ciência e, de uma forma exemplar, protagonizaram com excelência os avanços científicos da instituição.

Não obstante os incentivos e reconhecimento por parte da administração superior da IFES Alfa, para o aumento de ações que produzam a “internacionalização” das atividades de pesquisa e pós-graduação, alguns coordenadores relatam as dificuldades para realizar ações passíveis de contribuição para o programa atingir o padrão internacional de desempenho nos parâmetros exigidos pela Capes, pelas seguintes razões:

A falta de recursos prejudicou o fomento às ações (coordenador 5, ciências exatas e da terra).

Mais uma vez, as diferenças e características regionais devem ser levadas em consideração (coordenador 11, ciências da saúde).

Mediante redução das bolsas PDEE, houve uma concorrência mais acirrada, mas, mesmo assim, houve concorrência de um único aluno do PPG em 2016, apesar de haver mais alunos habilitados para o intercâmbio no exterior. Outros alunos bolsistas de projeto de pesquisa financiado pela Capes, no qual já existe a bolsa para intercâmbio internacional, estão enfrentando dificuldades para fazer o doutorado sanduíche. Eles alegam dificuldades em estabelecer parcerias com pesquisadores no exterior. Na minha concepção, essas dificuldades devem-se ao fato de os alunos terem limitações com a língua inglesa (coordenador 3, ciências agrárias).

Exemplificando os cortes de verbas, foi relatado pelo coordenador da área de ciências agrárias o ocorrido com o “convênio internacional e projeto de intercâmbio para alunos de graduação em parceria com a França. O projeto durou de 2012 a 2016. Novo projeto foi submetido à aprovação em 2016, mas não foi aprovado mediante cortes orçamentários do governo federal” (coordenador 3).

Além das dificuldades e limitação apresentadas, o coordenador de um programa da área de ciências sociais e aplicadas faz o seguinte questionamento: “não é muito claro o que a Capes entende por inserção internacional” (coordenador 23, ciências sociais aplicadas). Essa não é uma dúvida exclusiva desse coordenador. Voguel (2015), em sua pesquisa de doutoramento acerca do tema avaliação da Capes, sistematizou as críticas feitas ao sistema de avaliação da Capes. No que se refere ao quesito internacionalização, foi questionada a falta de definições sobre o conceito e sobre o que deveria ser medido no referido quesito. Os argumentos utilizados foram que “não há clareza na definição de internacionalização” (citado por Loffredo et al, 2003) e “A Capes não contabiliza colaboração internacional quando ela ocorre com pesquisadores brasileiros que recebem bolsas para irem pesquisar em centros de excelência no exterior (citado por Correia; Alvarenga; Gracia, 2012).

No intuito de esclarecer o entendimento acerca do que significa formação de excelência no quesito inserção internacional, a grande área de ciências humanas, segundo Horta e Moraes (2005), assentou o perfil de excelência em um tripé constituído por: *formação; corpo docente e pesquisa e produção científica com inserção internacional*. Dessa forma, os autores compreenderam como formação de excelência aquela, nas palavras de Horta e Moraes (2005, p. 106),

desenvolvida em pós-graduação com qualidade compatível com as dos melhores programas internacionais de cada área, isto é, a que apresentasse bibliografias expressando o estado de arte, um corpo discente com participação em congressos e seminários no exterior, finalmente, um fluxo expressivo e constante de estágios-sanduíche no exterior.

Em conformidade com essas exigências, o PNPG (2011 – 2020) priorizou diversas ações, dentre outras: a expansão da quantidade de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras; apoio aos estágios de pós-graduação no exterior; incentivo a maior participação de pesquisadores brasileiros em congressos e eventos internacionais, além do doutorado pleno no exterior (Brasil, 2010, p. 20).

Nesse contexto, o sistema de avaliação da Capes induz os programas de pós-graduação a aumentarem a produção intelectual internacional.

Em suma, apresentam-se algumas considerações evidenciadas na investigação, com base nos dados empíricos coletados pelos coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, que responderam ao questionário da pesquisa, demonstrados nos quadros e tabelas comentados nos parágrafos anteriores, além das informações fornecidas pela documentação disponível.

Os resultados decorrentes das 5 categorias de análise, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento, o grau de concordância foi positivo na maioria dos quesitos de todas as cinco categorias de análise (corpo discente, corpo docente, produção intelectual, inserção social e inserção internacional). Os resultados revelam, ainda, que o grau de discordância foi pontual, apenas em 3 quesitos relacionados ao controle da produção do corpo docente, incentivo à produção técnica e registro de patentes e, por fim, criação de mestrado e doutorado institucional. Isso significa que a comunidade da pós-graduação investigada concorda com o modelo de avaliação da Capes, reconhece o mérito do sistema de avaliação, apesar da manifestação de posições antagônicas, revelando pontos de descontentamento e de não adequação em algumas situações.

Nas análises, de *forma específica*, detalhando as áreas de conhecimento, os resultados revelados na análise, de *forma geral*, foram confirmados, ou seja, o grau de concordância foi positivo na maioria dos quesitos. Constataram-se variações nas áreas de conhecimento apresentando frequência de “Discordância” bem pontual.

Com relação ao controle do tempo de permanência do aluno, foi constatado frequência de “Concordância” zero somente na área de ciências humanas; sobre a distribuição de recursos atrelada à avaliação, a frequência de “Concordância” foi reduzida em 3 áreas (ciências agrárias, ciências biológicas e engenharias); no que trata da carga de trabalho do corpo docente, foram constatados pontos de “Concordância” reduzida somente em uma área (ciências biológicas). As ações, com menor frequência de “Concordância”, foram com relação à produção intelectual (controle da produção docente e demais incentivos para produção científica, técnica e registro de patentes), bem como com ações relacionadas à criação de mestrado e doutorado institucional (Minter e Dinter), além de incentivos para ampliar a inserção internacional.

Enfim, pode-se inferir que o modelo de avaliação da Capes, conforme o resultado do questionamento atinente às ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*,

demonstrou que a avaliação da Capes valoriza fortemente o tempo médio de titulação (24 meses para mestrado e 48 meses para doutorado), a produção acadêmica do discente, bem como o retorno profissional do egresso, em detrimento de sua qualificação para atuar no mercado de trabalho e não só na academia. Sobre isso, Hortale (2003, p.1839) ressalta o comentário feito por dois observadores estrangeiros, Spagnolo e Calhau, em 2001, que estiveram no Brasil como avaliadores em algumas áreas de conhecimento: “o sistema de avaliação da Capes está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino. No instrumento de avaliação utilizado, não há indicadores próprios para avaliar os métodos de ensino”. A qualidade é inferida, entre outros indicadores, com base na análise do número de publicações.

Entre as exigências de maior peso, o que determina a permanência ou não do docente no programa, está a produção intelectual (categoria de análise D). O atendimento ao critério produção intelectual, juntamente com as demais atividades atribuídas ao professor, elencadas em parágrafos anteriores, gerou o chamado “produtivismo acadêmico,” que tem sido alvo de críticas, sugestões e comentários pela comunidade acadêmica, resultando, conforme Sguissardi e Silva Junior (2009), na intensificação e precarização do trabalho docente. Vogel (2015, p. 135), em uma pesquisa bibliométrica acerca do processo de avaliação da Capes, analisou 62 artigos, publicados entre 1997 e 2013, e identificou 89 comentários (positivos, negativos, sugestões e contatações). Dos 89 comentários identificados, 62 foram relacionados à categoria de análise D – produção intelectual, sendo que 60% foram de críticas negativas.

Bianchetti e Valle (2014, p. 89) denunciam que as mudanças a que as universidades foram submetidas, transformações nos processos e resultados, levaram ao que vem sendo denominando “produtivismo acadêmico”, acarretando consequências na qualidade das produções intelectuais e acadêmicas, na vida institucional, além dos transtornos na vida pessoal dos profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa, na graduação e na pós-graduação. Segundo os autores, essas mudanças repercutem nos coordenadores de programas de pós-graduação, nos professores e nos pós-graduandos, pois todos são “compelidos a se preocuparem com índices, classificações, fatores de impacto, *rankings* e, principalmente, a lidarem com situações que envolvem um grande grau de competição entre os programas”. Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p.12) vão mais além nos questionamentos e afirmam que:

O produtivismo é um fenômeno político. Desde a instituição da bolsa de produtividade do CNPQ, que permitiu aumentar os salários dos professores mais produtivos das universidades federais sem ter de reajustar o salário de todos os professores, e da mudança paradigmática, no modelo de avaliação da Capes, a compreensão sobre o fazer acadêmico da pós-graduação vem sofrendo



transformações. O produtivismo revela uma opção política pelo gerencialismo, modelo marcado pela realização de metas, pela valorização da eficiência, pela avaliação do desempenho.

Com base no que foi apresentado até agora, existe a necessidade de aperfeiçoamento do modelo de avaliação da Capes, notadamente no que se refere ao processo de avaliação da produção acadêmica. Faz-se necessário pensar em alternativas para o problema do produtivismo e sua relação com o modelo de avaliação da Capes, dentre as quais a inclusão de critérios qualitativos voltados mais para o processo e não somente para os resultados, numa avaliação de caráter essencialmente quantitativa, como o atual modelo de avaliação.

É consenso a importância da formação de recursos humanos pelos coordenadores de pós-graduação, levando em consideração as diferenças regionais e nacionais do País, para atender às demandas sociais, culturais, tecnológicas e econômicas. Porém a Capes atribui pouco peso no quesito que trata da inserção social (15%). A título de exemplo, a área de ciências da saúde nos resultados desta pesquisa, por três vezes, chama atenção para as assimetrias sociais, regionais e nacionais; questiona o fato de o Brasil ser um país de dimensões continentais e atenta para as diferenças e características regionais. Sobre isso, Bianchetti e Valle (2014, p.91) fazem referência à

Submissão de todas as áreas do conhecimento, independentemente das demandas metodológicas e do perfil epistemológico de cada uma delas e de todo o país, a um mesmo padrão de avaliação, apesar da heterogeneidade que caracteriza as diferentes regiões de um país com as dimensões continentais como o Brasil.

Não obstante o esforço da Capes em minimizar as limitações do quesito inserção social, o referido quesito ainda vem sendo alvo de críticas. O depoimento de Angela Santana, ex-coordenadora de desenvolvimento de pessoas da Capes (Melo, 2011), reforça a condição de mudança dizendo que “há necessidade de ações diferenciais tanto no âmbito regional (para reduzir as assimetrias regionais) quanto no setorial (para criação de massa crítica em áreas do conhecimento carentes ou situadas na fronteira do conhecimento)”, e, assim, a pós-graduação alcançar plenamente esse objetivo, previsto no PNPG (2011 a 2020).

As análises apresentadas tiveram como objetivo identificar, na percepção dos gestores, por área de conhecimento, as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que possam ter contribuído para a melhoria desses programas, considerando: i) os quesitos de avaliação da Capes (corpo discente, tese e dissertações; corpo docente; produção intelectual; inserção social e inserção internacional); ii) os resultados da avaliação de 2013 (recomendações e problemas detectados pela Capes); iii) as diretrizes, as políticas, as normas e os processos que regem o sistema de avaliação da Capes e iv) críticas positivas e negativas ao modelo de avaliação da Capes, temas

necessários para embasar a discussão dos resultados aqui apresentados. Foi possível constatar neste ensaio o que será explicitado a seguir.

O propósito da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é a acreditação dos programas (credenciamento), a fim de garantir a qualidade e, conseqüentemente, a validade legal dos títulos. Para este fim, a avaliação é utilizada como instrumento de regulação e controle, classificando os bons programas com notas de 4 a 5 e os excelentes com notas de 6 a 7. Os programas mais bem classificados são agraciados com premiações e honrarias. Aqueles programas que, por motivos diversos, não se adaptaram às normas e aos critérios da Capes, apresentaram motivos inerentes à própria área de conhecimento; o contexto regional onde estão inseridos limita o desempenho, situação que foge do controle do gestor do programa etc, podem ser avaliados com notas de 1 a 3. Por esses ou outros motivos, são punidos com o descenciamento do programa ou, ainda, com a nota mínima.

Ressalta-se que, em qualquer estágio das notas (3 a 7), os programas podem ser punidos com o rebaixamento da nota, situação que gera descontentamento e mal-estar, diante do constrangimento de o programa ser descenciado ou de ser rebaixado na avaliação da própria instituição, nos diversos *ranking* que classificam o desempenho dos programas, inclusive a área de conhecimento à qual o programa está vinculado, como também o desempenho das universidades com programas de excelência.

A avaliação, sendo classificatória e comparativa, gera competitividade entre os pares, entre as áreas de conhecimento, divisão de trabalho e não cooperação e solidariedade acadêmica. Sobre isso, Patrus, Dantas e Shigaki (2015) ensinam que, “no âmbito da pós-graduação, a solidariedade é fundamental para a realização de projetos e trabalhos de ensino e pesquisa;” professores e pesquisadores dedicam seus tempos e talentos ao desenvolvimento das inúmeras atividades que lhes são atribuídas, conforme elencadas em parágrafos anteriores. Dessa forma, entendem os autores que a solidariedade no âmbito das universidades “promove a coesão da academia, ou seja, a consolidação de uma rede de colaboração voluntária que dá sustentação ao fazer acadêmico.” É fato que o modelo de avaliação da Capes é classificatório, avalia o resultado quantitativo e não o processo de forma diagnóstica e formativa.

O modelo de avaliação Capes como instrumento de regulação e controle segue a ideologia neoliberal, sendo fundamental o desempenho econômico (eficiência, lucro, êxito e eficácia), ou seja, o modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é associado aos processos de regulação,

controle e legitimação. Dessa forma, no dizer de Dias Sobrinho (2003a, p. 37), “prescinde de qualquer exercício de reflexão e de interrogação: os sentidos (da eficiência, êxito, lucro e seus meios, como o planejamento organizacional, administração eficaz...) já são dados e se complementam entre si mesmos”. Por outro prisma, pode-se dizer que, nessa lógica, o modelo de avaliação da Capes contribui para a construção de hierarquização e poder das categorias de análises definidas pela Capes, notadamente das áreas de conhecimento, entre as chamadas “ciências duras e ciências brandas”. A avaliação como instrumento de poder é fundamentalmente burocrática, regida por regulamentos e normas para garantir o cumprimento dos critérios e sua validade.

A avaliação está vinculada ao fomento, ou seja, articulada com bolsas de estudo, apoio à pesquisa, infraestrutura, áreas de conhecimento etc. Souza e Pereira (2002, p.162) questionam os critérios utilizados pela Capes para concessão de recursos. Segundo os autores, não são válidos para todos os estados brasileiros. A Capes desconsidera especificidades, necessidades e condições estruturais de cada região. Age com base em uma política padronizada de fomento à qualificação profissional e formação de centros multiplicadores de ciência e tecnologia, direcionando o desenvolvimento da pós-graduação para alguns estados. Coincidentemente, a maioria está na região sudeste. Segundo o depoimento de Angela Santana (Melo, 2011, p.70),

O maior argumento favorável à distribuição de recursos para cursos de melhor qualidade é a necessidade de manutenção de sua excelência, além do estímulo intangível do corpo docente de receber publicamente o reconhecimento da qualidade de seu trabalho. Por outro lado, é a certeza que a própria Capes tem em relação ao retorno do investimento que é feito naquele curso.

Tal situação torna-se um círculo vicioso, penaliza os já penalizados e premia os já agraciados. Diante disso, questiona-se: avaliar para apoiar os mais fortes? Dias Sobrinho (2003a) ensina que a avaliação não deverá ser realizada

como um processo de controle, punição ou premiação; mais propriamente, deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES, por meio de um aumento consistente de profissionalização dos docentes, revisão crítica dos currículos, programas, práticas pedagógicas, valor científico e social das pesquisas, impactos e inserção institucional na comunidade local, nacional e mundial (p.43)

No contexto apresentado, foram identificadas as ações implementadas pela coordenação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, com base nos critérios de avaliação da Capes, mediante o grau de “Concordância”, “Discordância” ou ausência de ocorrência nos questionamentos feitos. Para o atingimento do objetivo final desta pesquisa, necessário se faz identificar se essas ações implementadas nesses programas estão alinhadas às diretrizes organizacionais da universidade, as

quais são analisadas à luz do modelo de análise organizacional definido nest a pesquisa como burocrático, político e ambíguo, assunto abordado no próximo item.

#### **5.4 Análise do alinhamento das ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa com as diretrizes institucionais**

Para identificar se as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa estão alinhadas às diretrizes institucionais (objetivos estratégicos traçados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2012, Regimento e Normas da pós-graduação da IFES Alfa), consideraram-se as questões definidas na parte II do questionário – Modelo organizacional, referente à categoria de análise G – Gestão administrativa que se refere ao modelo organizacional da IFES Alfa. Nela se identificam as diferentes perspectivas do modelo organizacional adotado nesta pesquisa, seja burocrático, político ou ambíguo. A análise e interpretação foram feitas com base nas 5 (cinco) questões fechadas (G1, G2, G3, G4 e G5), seguidas de uma questão aberta.

O resultado do estudo, de *forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento, foi iniciado pela categoria de análise G1 – Debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa. A referida análise foi resultado das 4 proposições (P42 ao P45), como mostra a tabela 18.

**Tabela 18** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o item debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa (categoria de análise G1)

Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não sei	Total
P42 Entre os professores do programa	f	1	0	2	29	1	33
	%	3	0	6,1	87,9	3	100
P43 Entre os alunos do programa	f	1	5	11	14	2	33
	%	3	15,2	33,3	42,4	6,1	100
P44 Entre os professores, alunos e coordenação conjuntamente	f	5	3	10	12	3	33
	%	15,2	9,1	30,3	36,3	9,1	100
P45 Os resultados somente foram divulgados, sem nenhum debate	f	25	3	3	1	1	33
	%	75,8	9,1	9,1	3	3	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Verifica-se, na tabela 18, que os resultados da escala concordo em parte (6,1%) e concordo totalmente (87,9%) perfazem um total de 94% (31) de concordância, ou seja, quase a totalidade dos respondentes concorda, no todo ou em parte, que, no âmbito do programa, os resultados da avaliação da Capes foram debatidos amplamente entre os professores do programa (P42). Enquanto que, no debate entre os alunos (P43), o grau de concordância, no todo ou em parte, foi de 75,7% (25). Já com relação ao debate em conjunto, entre professores, alunos e coordenação (P44), os resultados revelam que o grau de concordância, no todo ou em parte, foi mais reduzido, uma vez que atingiu o valor de 66,6% (22), o que significa que 24,3% (8) dos respondentes discordam, no todo ou em parte, de que o resultado tenha sido discutido entre professores, alunos e coordenação conjuntamente, e 9,1%(3) não souberam opinar sobre o assunto.

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se um processo de avaliação sem debate conjunto de todos dos atores envolvidos no processo. Isto posto, pode-se inferir que a universidade, notadamente as coordenações de pós-graduação, são constituídas pela heterogeneidade de atores de diferentes grupos de interesses, com objetivos divergentes, em busca do poder.

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa à frequência de “Concordância”, composta pelo agrupamento das respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte,” referente à categoria de análise G1 (Debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa), nas 9 grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências

sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 19.

**Tabela 19** – Frequência de Concordância, na percepção dos coordenadores da pós-graduação da IFES Alfa, sobre o debate dos resultados da avaliação da Capes (categoria de análise G1)

Proposição	Área de conhecimento									TOTAL
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P42 Entre os professores do Programa	5	4	2	7	2	7	1	1	2	31
P43 Entre os alunos do programa	4	4	2	4	2	6	1	0	2	25
P44 Entre os professores, alunos e coordenação conjuntamente	4	3	2	3	2	6	1	0	1	22
P45 Os resultados somente foram divulgados, sem nenhum debate	0	0	1	1	0	2	0	0	0	4
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM) ; linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados do tabela 19 revelam que, entre as 9 áreas de conhecimento, há taxas majoritárias de concordância nas 5 proposições analisadas. Com relação ao debate entre os professores (P42), os resultados revelam frequência de “Concordância” total em 8 áreas de conhecimento, correspondentes a 31 inquiridos, exceto a área de ciências biológicas, em que somente 2 respondentes concordam que houve debate sobre os resultados da avaliação da Capes entre os professores.

Quanto ao debate dos resultados da avaliação da Capes entre os alunos do programa (P43), a frequência de “Concordância” foi maioritária em 6 áreas de conhecimento, correspondentes a 25 inquiridos, a saber: ciências exatas e da terra, ciências agrárias, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, ciências humanas e multidisciplinar. Destacam-se as áreas de ciências biológicas, em que, dos 4 respondentes, somente 2 concordaram com a assertiva, e a área de engenharias, que apresentou concordância de 4 respondentes entre os 7. Além da área de linguística, letras e artes, em que o grau de concordância revelado pelo único respondente foi zero. Ainda assim, a maioria concorda, uma vez que, dos 33 respondentes, 25 estiveram de acordo com as proposições.

Com relação ao debate dos resultados da avaliação entre os professores, alunos e coordenação conjuntamente (P44), a frequência de “Concordância” foi mais reduzido em 5 áreas de conhecimento. Destacam-se as áreas de ciências biológicas, em que, dos 4 respondentes, 2 concordaram com a assertiva; engenharias, em que, dos 7 respondentes, somente 3 concordaram,

e a área multidisciplinar, em que, dos 2 respondentes, 1 concordou com a assertiva; totalizando um grau de concordância de 66.9% (22) inquiridos. Além da área de linguística, letras e artes, em que a frequência de “Concordância” revelado pelo único respondente foi zero.

Com relação à ausência de debates sobre os resultados da avaliação entre os envolvidos (P45), apenas em 3 áreas (ciências biológicas, engenharias e ciências sociais aplicadas) 4 respondentes concordaram que os resultados somente foram divulgados, não havendo nenhum debate.

Apresenta-se, no quadro 38, a síntese dos resultados mais relevantes das respostas da categoria G1 (Debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa).

**Quadro 38** – Síntese das respostas da categoria de análise G1 (debate dos resultados da avaliação da Capes ocorrido no âmbito do programa)

	Concordância	Discordância ou não sei	NR
P42	31 (93,9%) dos respondentes concordam que, no âmbito do programa, o resultado da avaliação da Capes foi debatido entre os professores.	2 (6,0%) dos respondentes discordam ou não têm opinião. Ciências biológicas	33
P43	25 (75,75%) dos respondentes concordam que, no âmbito do programa, o resultado da avaliação da Capes foi debatido entre os alunos.	8 (24,42%) dos respondentes discordam ou não têm opinião Ciências exatas e da terra (1), biológicas (2), engenharias (3), ciências sociais aplicadas (1) e linguística, letras e artes (1)	33
P44	22 (66,66%) dos respondentes concordam que, no âmbito do programa, o resultado da avaliação da Capes foi debatido entre os professores, alunos e coordenação.	11 (33,34%) dos respondentes discordam ou não têm opinião Ciências exatas e da terra (1), agrárias (1), biológicas (2), engenharias (4), ciências sociais aplicadas (1), linguística, letras artes (1) e multidisciplinar (1)	33
P45	4 (12,1%) dos respondentes concordam que, no âmbito do programa, os resultados da avaliação da Capes não foram debatidos, somente divulgados	29 (87,9%) dos respondentes discordam ou não têm opinião Ciências exatas e da terra (5), agrárias (4), biológicas (3), engenharias (6), saúde (2), ciências sociais aplicadas (5), humanas (1), linguística, letras artes (1) e multidisciplinar (2)	33

Fonte: Dados da pesquisa. Legenda: NR (número de respondentes)

Verifica-se que, após a divulgação da avaliação da Capes, no âmbito do programa, os resultados são amplamente debatidos entre os professores, entretanto se constata uma redução em relação aos alunos e, quando se trata de debate entre professores, alunos e coordenação

conjuntamente, o grau de concordância foi o mais baixo, 66,6% (22), como demonstra o quadro 38.

Em suma, na percepção dos coordenadores de pós-graduação, sujeitos desta pesquisa, sobre a questão atinente ao debate dos resultados da avaliação da Capes entre os envolvidos no processo, é possível caracterizar um certo simbolismo na análise dos resultados da avaliação da Capes. Verifica-se que a discussão sobre os resultados da avaliação é legitimado pelos debates com as categorias envolvidas. No entanto, um quarto dos respondentes (8), conforme revelado no quadro 38, discorda de que o debate é realizado com a participação de todos os envolvidos no processo, o que denota que a gestão é pouco participativa, uma vez que parte da categoria dos atores envolvidos, entre professores e alunos, fica à margem das discussões que fundamentam o processo decisório. Nesse contexto, pode-se assumir que essa forma de avaliação se adequa ao modelo político, que agrega interesses, conflito, poder e negociação. No caso específico, pressupõe-se a existência de interesses divergentes e relação de poder. Além do que, evidenciam-se objetivos não compartilhados por todos, não obstante a transparência dos processos organizacionais.

Tais evidências corroboram a tipologia de Ellström (2007), quando o autor descreve o modelo político como uma das 4 faces da organização educacional. De um lado, tem-se uma pluralidade de objetivos (inconsistentes ou discordantes), entre os atores da organização (condição de conflito), e, de outro, a tecnologia e processos organizacionais transparentes (negociação política).

Não raro, aspectos políticos, como o processo de negociação e barganha, são vistos por estudiosos como uma das formas de se compreenderem as instituições educacionais (Baldrige, 1971; Bush, 1996; Crozier, 1981; Ellström, 1983). Nessa linha de pensamento, Baldrige (1983) considera que a gestão universitária apresenta traços marcantes de uma arena política, pois as regras e estruturas organizacionais dependem do poder dos atores educacionais em face dos interesses individuais. O autor admite que as universidades têm características de uma organização burocrática. Lima (1998, p. 66) afirma que o “modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologia, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito”.

A tabela 20 apresenta a análise dos resultados da categoria de análise G2 (Medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior), *de forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. A referida análise foi resultado de 3 proposições (P46 a P48) conforme as diretrizes institucionais da IFES Alfa.



Necessário esclarecer que a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação é o órgão regimentalmente responsável por gerenciar as demandas referentes à pesquisa e pós-graduação na IFES Alfa e que a pró-reitoria de planejamento (extinta na mudança de gestão em 2015 ao ser agregada à pró-reitoria de administração no processo de reestruturação organizacional), através de suas coordenadorias, no caso específico a de avaliação institucional (extinta, em virtude da mudança da administração superior em 2015), condensam as informações para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório de Gestão da IFES Alfa.

**Tabela 20** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre as medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior\* (categoria de análise G2)

Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não sei	Total
P46 A PRPPG traçou calendário específico para cada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes	F	5	1	15	8	4	33
	%	15,2	3	45,5	24,2	12,1	100
P47 A PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes	F	5	7	10	8	3	33
	%	15,2	21,2	30,3	24,2	9,1	100
P48A Coordenadoria de Avaliação Institucional em conjunto com a coordenação do programa estabeleceram metas a serem cumpridas com base nos resultados da avaliação da Capes	f	8	6	7	7	5	33
	%	24,2	18,2	21,2	21,2	15,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017) \* administração superior (pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação e de planejamento)

Os resultados da tabela 20 revelam que a escala concordo em parte(45,5%)e concordo totalmente(24,2%) perfazem, aproximadamente, 70% (23) de respondentes que concordam que a PRPPG traçou calendário específico para cada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes (P46), enquanto 18,2% (6) discordam, no todo ou em parte, da afirmativa e 12,1% (4) não têm opinião sobre o assunto.

Verifica-se no todo ou em parte que 54,5% (18) dos respondentes concordam que a PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes (P47), enquanto 36,4% (12) discordam, no todo ou em parte, da afirmativa e 9,1% (3) não têm opinião sobre o assunto.

Com relação ao cumprimento de metas estabelecidas pela coordenadoria de avaliação institucional (pró-reitoria de planejamento) em conjunto com a coordenação do programa, à luz dos resultados da avaliação da Capes (P48), constata-se que 42,4% (14) dos respondentes concordam no todo ou em parte que foram estabelecidas metas a serem cumpridas, enquanto outros 42,4% discordam, no todo ou em parte, da afirmativa e 15,2% (5) não têm opinião sobre o tema.

Ao analisar os resultados da tabela 20, verifica-se que, nas 3 posições, o grau de concordância foi menor que 70%, evidenciando-se, portanto, que há divergências quanto à definição de melhorias por parte da administração superior (pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e pró-reitoria de planejamento) em virtude dos resultados da avaliação da Capes.

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa ao grau de “Concordância” referente à categoria de análise G2 (Medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior) nas 9 grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 21.

**Tabela 21** – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre as medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior\* (Categoria de análise G2)

Proposição	Área de conhecimento									Total
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P46 A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) traçou calendário específico para cada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes	4	4	2	5	2	5	0	0	1	23
P47 A PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes	0	3	2	4	2	6	0	0	1	18
P48 A Coordenadoria de Avaliação Institucional em conjunto com a coordenação do programa estabeleceram metas a serem cumpridas com base nos resultados da avaliação da Capes	0	3	1	2	2	5	0	0	1	14
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). \* administração superior (pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação e de planejamento) Legenda: ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde (SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM); linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados no tabela 21, com relação à PRPPG agendar reunião com cada coordenador para analisar os resultados da avaliação da Capes e definir medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes (P46), revelam que, das 9 áreas de conhecimento, nas áreas de ciências exatas e da terra; ciências agrárias; engenharias, ciências da saúde e ciências sociais aplicadas, ou seja, nessas 6 áreas, os resultados apresentam grau de concordância majoritária. Consta-se que, no total dessas 6 áreas, 23 inquiridos, aproximadamente 70%, concordam com a afirmativa. Nas áreas de ciências humanas e linguística, letras e artes, o grau de concordância foi zero, enquanto que 2 respondentes da área de ciências biológicas e 1 na área multidisciplinar concordam com a afirmativa.

Quanto à proposição que trata sobre a convocação por parte da PRPPG aos coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, e não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes (P47), os resultados revelam concordância

um pouco mais de 50%, pois somente 18 respondentes estão de acordo com a proposição, explicitados da seguinte forma: em 4 áreas de conhecimento (ciências agrárias; ciências da saúde; engenharias e ciências sociais aplicadas), o grau de concordância foi maioritário. Nas outras 2 áreas: (ciências biológicas e multidisciplinar), o grau de concordância ficou dividido entre os respondentes, 2 da ciências biológicas e 1 da área multidisciplinar. Destaca-se que, somente nas 3 áreas restantes (ciências exatas e da terra; ciências humanas e linguística, letras e artes), o grau de concordância foi zero. De forma sintética, no total das 9 áreas de conhecimento, 18 respondentes concordam que houve a convocação, porém não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes. Resultado esse que pode ser reforçado pelo relato do coordenador da área de ciências agrárias, ao afirmar que

as discussões sobre os problemas diagnosticados na avaliação são feitas "em parte", pois nem todos docentes e alunos participam das reuniões. Houve reuniões com a reitoria após o resultado da avaliação da Capes. Demandas foram apresentadas aos gestores da administração superior, mas nem todos problemas foram resolvidos (coordenador 3, ciências agrárias).

Observa-se que, ao se tratar de ações a serem tomadas no âmbito da administração superior, nem todas as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação são contempladas com medidas para soluções de problemas (P47), uma vez que as seguintes áreas revelam concordância majoritária ou pelo menos quase a metade dos respondentes afirmam que não houve tomada de medidas para soluções de problemas: ciências da saúde (os 2 respondentes), ciências agrárias (3 dos 4 respondentes), ciências biológicas (2 dos 4 respondentes), engenharias (4 dos 7 respondentes), ciências sociais aplicadas (6 dos 7 respondentes), e multidisciplinar (1 de 2 respondentes). Somente as áreas de ciências exatas e da terra, ciências humanas e linguística, letras e artes apresentaram grau de concordância 0, significando que, nas referidas áreas, foram tomadas medidas para soluções de problemas. Portanto, evidencia-se que a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação tenha convocado todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, entretanto nem todas as áreas ou até mesmo programas da mesma área foram contemplados com medidas específicas para solucionar pontos críticos apontados pela Capes, caracterizando-se, assim, um modelo de análise organizacional constituído como arena política.

No que se refere às medidas sobre a extinta coordenadoria de avaliação institucional da pró-reitoria de planejamento, em conjunto com a coordenação do programa, de estabelecerem metas a serem cumpridas à luz dos resultados da avaliação da Capes (P48), constata-se que o grau de concordância majoritário atingiu somente 3 áreas: ciências agrárias; ciências da saúde e ciências sociais aplicadas. Nas demais áreas, no total de 6, chama atenção o fato de o grau de concordância

ser reduzido, predominando o zero em 3 áreas de conhecimento (ciências exatas e da terra, ciências humanas e linguística, letras e artes). Este resultado ressalta que somente 14 (42,4%), de um total de 33 coordenadores respondentes da pesquisa concordam que a administração superior estipulou metas a serem cumpridas como medida para o programa melhorar o conceito na avaliação da Capes.

Apresenta-se, no quadro 39, a síntese dos resultados mais relevantes das respostas da categoria G2 (Medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior).

**Quadro 39** – Síntese das respostas da categoria G2 (medidas tomadas para a melhoria do programa no âmbito da administração superior\*)

	Concordância	Discordância ou não sei	NR
P46	23 (69,6%) respondentes concordam que a PRPPG traçou calendário específico para cada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes	10 (30,3%) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.  Áreas de ciências exatas e da terra (1), ciências biológicas (2), engenharias (2), ciências sociais aplicadas (2), ciências humanas (1), linguística, letras e artes (1) e a área multidisciplinar (1).	33
P47	12 (36,4%) respondentes concordam que a PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, tendo sido tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes*  Áreas de ciências exatas e da terra (4), ciências agrárias (1) ciências biológicas (1), engenharias (3), ciências humanas (1), linguística, letras e artes (1) e a área multidisciplinar.(1)	21 (63,6%) respondentes discordam ou não têm opinião sobre a PRPPG ter convocado todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas tendo sido tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes*  18 (54,5%) discordam e 3 (9,1%) não sabem  Áreas de ciências agrárias (3), ciências biológicas (2), engenharias (4), ciências da saúde (2), ciências sociais aplicadas (6), e a área multidisciplinar(1)	33
P48	14 (42,4%) respondentes concordam que a coordenadoria de avaliação institucional em conjunto com a coordenação do programa estabeleceram metas a serem cumpridas com base nos resultados da avaliação da Capes	19 (57,6%) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.  Áreas de ciências exatas e da terra (5), ciências agrárias (1), ciências biológicas (3), engenharias (5), ciências sociais aplicadas (2) ciências humanas (1), linguística, letras e artes (1) e a área multidisciplinar (1)	33

Fonte: Dados da pesquisa (2017). NR (número de respondentes) \* administração superior (pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação e de planejamento). \*\* P47: alterada a proposição **não** foram tomadas medidas para **foram** tomadas medidas.

Quanto às medidas tomadas para melhoria do programa no âmbito da administração superior, não houve “Concordância.” O grau de concordância foi reduzido, uma vez que, nas 3

proposições (P46, P47 e P48), na maioria das áreas, o grau de concordância varia de 42,4% a 69,6%, como demonstra o quadro 39.

São evidentes as divergências de opiniões dos respondentes em relação às medidas de melhorias para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, tomadas no âmbito da administração superior, enquanto as áreas de ciências exatas e da terra, ciências humanas e linguística, letras e arte concordam que a administração superior, notadamente a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, deu suporte para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes. As áreas de ciências agrárias, ciências da saúde, ciências biológicas, engenharias, ciências sociais aplicadas e multidisciplinar discordam de que tenham recebido esse apoio. Nas áreas de ciências agrárias, ciências da saúde e ciências sociais aplicadas foram estabelecidas metas a serem cumpridas com base nos resultados da avaliação da Capes. Tais evidências sinalizam percepções diferenciadas por parte dos gestores dos programas em relação às ações tomadas no âmbito da administração superior, o que nos leva a perceber que as articulações e interesses políticos podem interferir no processo de tomada de decisão. Conforme Ellström (2007), o processo de decisão e o exercício de autoridade estão associados ao poder político da organização. Para o autor, o poder de cada grupo é que vai determinar a orientação da organização.

A tabela 22 apresenta a análise dos resultados da categoria de análise G3 – contribuição da base de dados do controle acadêmico para a melhoria da gestão administrativa, *de forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. A referida análise foi resultado de 5 proposições (P49 a P53) conforme o modelo de análise organizacional adotado nesta pesquisa.

**Tabela 22** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre a contribuição da base de dados do controle acadêmico para a melhoria da gestão administrativa (categoria de análise G3)

Proposição	Frequência absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não sei	Total
P49 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	f	1	0	10	16	6	33
	%	3	0	30,3	48,5	18,2	100
P50 Gera diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa referente aos órgãos financiadores e reguladores da educação superior (Capes, INEP e TCU)	f	1	2	17	9	4	33
	%	3	6,1	51,5	27,3	12,1	100
P51 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Coordenação de Avaliação Institucional	f	1	4	12	11	5	33
	%	3	12,1	36,4	33,3	15,2	100
P52 Fundamenta o processo de tomada de decisão na coordenação do programa	f	1	0	14	15	3	33
	%	3	0	42,4	45,5	9,1	100
P53 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Planejamento com relação à elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária da instituição	f	1	2	13	10	7	33
	%	3	6,1	39,4	30,3	21,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme demonstrado na tabela 22, verifica-se que os resultados da escala concordo em parte (30,3%) e concordo totalmente (48,5%) perfazem um total de 78,8%, ou seja, 26 respondentes concordam que a informação produzida na base de dados dos programas de pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão na PRPPG (P49), como também na própria coordenação do programa (P52), uma vez que o grau de concordância revelado, no todo ou em parte, atinge 87,9% (29) dos respondentes.

No que se refere à informação produzida na base de dados gerar um diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa, referente aos órgãos financiadores e reguladores da educação superior (Capes, INEP, TCU) (P50), foi verificado, no todo ou em parte, que o grau de concordância atinge 78,8% (26) dos respondentes.

No entanto, quando se trata da informação produzida na base de dados da coordenação do programa sobre fundamentar o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento (na extinta coordenação da avaliação institucional) (P51) e também fundamentar o processo de tomada de decisão com vistas à elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária (P53), o grau de

concordância, no todo ou em parte, decresce em torno de 9,1%, uma vez que os resultados revelam somente 69,7% (23) em ambos.

Observa-se o fato de a opção “não sei,” em média, revelar um índice de 15,6%, variando seus resultados de 12,1%(4 ) a 21,2% (7) nas 5 proposições. Tal resultado leva a perceber o desconhecimento ou a falta de envolvimento por parte de alguns coordenadores com questões do programa de pós-graduação em relação à administração superior.

O sistema de informação e a tecnologia são importantes recursos utilizados pela gestão das organizações. A IFES Alfa utiliza o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), para atender às demandas do ambiente acadêmico no que se refere à matrícula, à defesa de tese, à dissertação, ao número de titulados etc. Entretanto, o referido sistema não possibilita o acompanhamento e controle em todos os níveis organizacionais, notadamente no nível estratégico.

Ocorre que os resultados revelam baixo grau de concordância com relação à contribuição da base de dados gerada na coordenação do programa em fundamentar o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento com relação às atividades de avaliação, elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária. Apenas 69,7% (23) dos respondentes concordam, no todo ou em parte, com o questionamento, assunto este que será mais bem detalhado na análise da pesquisa de *forma específica*.

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa às opções da escala de Concordância, composta pelo agrupamento das respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte”, referentes à categoria de análise G3 (contribuição da base de dados do controle acadêmico para a melhoria da gestão administrativa) nas 9 grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 23.



**Tabela 23** – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre a contribuição da base de dados do controle acadêmico para a melhoria da gestão administrativa (categoria de análise G3)

Proposição	Área de conhecimento									Total
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P49 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	3	4	3	5	2	5	1	1	2	26
P50 Gera diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa referente aos órgãos financiadores e reguladores da educação superior (Capes, INEP e TCU)	4	4	2	5	2	5	1	1	2	26
P51 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Coordenação de Avaliação Institucional	3	4	2	4	2	4	1	1	2	23
P52 Fundamenta o processo de tomada de decisão na coordenação do programa	5	4	3	6	2	5	1	1	2	29
P53 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Planejamento com relação à elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária da instituição	3	3	2	5	2	5	0	1	2	21
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Os resultados do tabela 23 demonstram a frequência de Concordância dos respondentes de cada área de conhecimento em relação à contribuição da informação gerada na coordenação da pós-graduação para a melhoria da gestão administrativa.

Com relação à base de dados da pós-graduação fundamentar o processo de tomada de decisão na PRPPG (P49), verifica-se que, das 9 áreas de conhecimento, a maioria, ou seja, 8 áreas, apresenta o grau de concordância majoritário, exceto na área de ciências exatas e da terra em que somente 3 respondentes concordam com a afirmativa. Em suma, dos 33 respondentes, 78,8% (26) concordam que a base de dados gerada na pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão no âmbito do programa, contribuindo para a melhoria desse programa. Por outro lado, 21,2% (7) dos respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto, como informa a tabela 23.

Ao analisar se a base de dados da pós-graduação gera diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa (P50), da mesma forma que no item anterior, verifica-se que em 8 áreas de conhecimento o grau de concordância atinge a maioria, com predominância plena em 5 áreas (ciências agrárias, ciências da saúde, ciências humanas, linguística,

letras e artes e multidisciplinar). Exceto a área de biologia, em que, dos 4 inquiridos, só 2 concordam com a afirmativa, o que significa que, na proposição 50, dos 33 respondentes, 78,8% (26) concordam que a base de dados gera um diagnóstico confiável, contribuindo para a melhoria da gestão administrativa do programa. No entanto, 21,2% (7) discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.

Sobre a base de dados da pós-graduação fundamentar o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento (coordenação de Avaliação Institucional) (P51), verifica-se que, das 9 áreas de conhecimento, em 5 áreas (ciências agrárias, saúde, humanas, linguística, letras e artes, e, multidisciplinar) predomina o grau de concordância total. Nas outras 4 áreas, ciências exatas e da terra, biologia, engenharias e ciências sociais aplicadas, verifica-se concordância em menor grau. Em suma, na proposição 51, dos 33 respondentes, 69,9% (23) concordam que a base de dados da pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão na coordenação de avaliação institucional, enquanto 30,1% (10) discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto

Com relação à base de dados fundamentar o processo de tomada de decisão na coordenação do programa (P52), verifica-se grau de concordância majoritário em todas as 9 áreas de conhecimento, com predominância plena em 6 áreas. Os resultados revelam que, dos 33 coordenadores que responderam a pesquisa, 87,8%, equivalentes a 29 coordenadores, afirmam que as informações produzidas na base de dados do sistema de controle acadêmico (matrícula, defesa de teses e dissertações, número de titulados etc) têm contribuído para a melhoria da gestão administrativa. Enquanto que somente 12,2% (4) discordam ou não têm opinião formada.

No que se refere à base de dados fundamentar o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento com relação à elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária da instituição (P53), constata-se que na maioria das áreas de conhecimento, ou seja, em 6 áreas (ciências agrárias, engenharias, saúde, ciências sociais aplicadas, linguística, letras e artes, e, multidisciplinar), o grau de concordância é majoritário. Enquanto que, nas outras 3 áreas de conhecimento, o grau de concordância é reduzido, sendo ciências exatas e da terra com 3 respondentes, ciências biológicas com 2, e, na área de ciências humanas, o único respondente não concorda com a afirmativa. Em suma, na proposição P53, dos 33 respondentes, somente 63,6% (21) concordam que a base de dados da pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento, enquanto 36,4% (12) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.

Apresenta-se, no quadro 40, a síntese dos resultados mais relevantes das respostas da categoria G3 (contribuição da base de dados da pós-graduação para a melhoria da gestão administrativa)

**Quadro 40** – Síntese das respostas da categoria de análise G3 (contribuição da base de dados da pós-graduação para a melhoria da gestão administrativa)

	Concordância	Discordância ou não sei	NR
P49	26 (78,8%) respondentes concordam que a base de dados da pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	7 (21,2%) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (2), ciências biológicas (1), engenharias (2), ciências sociais aplicadas (2)	33
P50	26 (78,8%) respondentes concordam que a base de dados da pós-graduação gera um diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa referentes aos órgãos financiadores e reguladores da educação superior (Capes, INEP e TCU).	7 (21,2%) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (1), ciências biológicas (2), engenharias (2), ciências sociais aplicadas (2)	33
P51	23 (69,9%) dos respondentes concordam que a base de dados da pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão na coordenação de avaliação institucional.	10(30,1%) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (2), ciências biológicas (2), engenharias (3), ciências sociais e aplicadas (3)	33
P52	29 (87,8%) respondentes concordam que a base de dados da pós-graduação fundamenta o processo de tomada de decisão na coordenação do programa.	4 (12,2%) discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências biológicas (1), engenharias (1), Ciências sociais aplicadas (2)	33
P53	21 (63,6%) respondentes concordam que a base de dados fundamenta o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento com relação à elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária	12 (36,4%) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. As áreas de ciências exatas e da terra (2), ciências agrárias (1) ciências biológicas (2), engenharias (2), ciências sociais aplicadas (2), ciências humanas (1)	33

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: NR: número de respondentes

Os resultados revelam que os inquiridos consideram que a base de dados da pós-graduação contribuem para a melhoria do programa, uma vez que, das 5 proposições, o resultado de 3 delas (P49, P50 e P52) mostra que a maioria dos respondentes concorda com as proposições, como demonstra o quadro 40.

O quadro 40 demonstra, ainda, que, nas proposições (P51 e P53), os resultados revelam concordância mais reduzida, uma vez que a discordância, aliada ao desconhecimento dos coordenadores, fica entre 30% e 36% respectivamente. Os resultados revelam as áreas de conhecimento com menor grau de concordância, na proposição P51: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias e ciências sociais e aplicadas. Na proposição P53, as áreas de concordância reduzida referem-se às áreas de ciências exatas e da terra, ciências biológicas e ciências humanas.

Portanto, constata-se que a base de dados fundamenta, de forma significativa, o processo de tomada de decisão na coordenação do programa e na pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, possibilitando também, na percepção dos coordenadores, a emissão de um diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa. Entretanto, os resultados apontaram que a base de dados não fundamenta, de forma significativa, o processo de tomada de decisão na pró-reitoria de planejamento (coordenação de avaliação institucional e demais coordenações) por ocasião da necessidade de dados para a emissão do Relatório de Gestão e da Matriz Orçamentária. Tal diagnóstico sugere a existência de problemas operacionais no acompanhamento e controle das informações, uma vez que se evidenciam objetivos ambíguos ou não compartilhados e processos operacionais não claros, e, ainda, desarticulação da coordenação com todos os atores envolvidos no processo.

As leituras efetuadas para fundamentar os resultados desta pesquisa permitem afirmar que, além dos aspectos políticos presentes, tem-se uma gestão universitária debilmente articulada, com objetivos ambíguos e processos organizacionais não claros (Cohen e March, 1974; Ellström, 1997). Cohen e March (1974) ensinam que a falta de clareza e compartilhamento dos objetivos organizacionais, mediante as tecnologias (processos organizacionais) inconsistentes e mal definidas, como uma coleção solta de ideias e dados que se transformam, é que faziam da universidade uma anarquia organizada. Para os autores, esses fatores não fazem da universidade uma má organização, mas constituem um problema para a gestão. Lima (2003, p. 46) esclarece o conceito de “anarquia” aplicado ao contexto organizacional, ressaltando que “não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas, sobretudo, *outro* tipo de organização em contraste com a organização burocrática. Como também não significa uma ausência de chefe ou de direção, mas, sim, uma desconexão relativa entre elementos da organização”.

As evidências demonstram, portanto, que não se constatam na instituição ações que atingem os objetivos de todos os agentes envolvidos, mediante sua dinâmica entre os agentes e unidade organizacional. Além do que, não basta ter um sistema de informação eficiente se não ocorrer a sua efetiva operacionalização para subsidiar a tomada de decisões em todos os níveis administrativos.

Por outro prisma, além das evidências verificadas com relação à tomada de decisão, os resultados apresentados podem estar relacionados com o desconhecimento de alguns gestores sobre questões inerentes à gestão administrativa. Isso se deve ao fato de que os resultados revelam um percentual de 21,2% (7) respondentes na opção “não sei” sobre a base de dados do controle acadêmico fundamentar o processo decisório da pró-reitoria de planejamento referente à elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária. Como também pode ser resultado da descentralização das decisões, ambiguidade dos objetivos e falta de controle e acompanhamento nas atividades administrativas. Tais características podem ser comprovadas por Cohen e March (1974), Mayer Jr (2005, 2014), Baldrige (1971), Bush (2006), Mintzberg (2003).

Borges e Araújo (2001, p. 65) dizem que, em consequência da descentralização, diferentes partes da organização universidade “podem progredir de forma diversa, com ritmos próprios, obedecendo a circunstâncias específicas”. Os autores acrescentam, ainda, que, nas universidades, além do poder ser ambíguo e disperso, uma vez que os seus membros lutam internamente para fazer prevalecer suas orientações, há reduzida coordenação de tarefas, e as estruturas são debilmente articuladas com a participação de muitos atores distintos.

A tabela 24 apresenta a análise dos resultados da categoria G4 – alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da IFES Alfa com as diretrizes institucionais, *de forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. A referida análise foi resultado de 5 proposições (P54 a P58) das opções da escala utilizada na coleta de dados conforme os critérios adotados pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa.

**Tabela 24** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre o alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da com as diretrizes institucionais (categoria de análise G4)

	Proposição	Frequencia absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não sei	Total
P54	O regimento interno do programa foi revisado e atualizado conforme as diretrizes para os programas pós-graduação da UFC	f	1	0	2	30	0	33
		%	3	0	6,1	90,9	0	100
P55	A norma que rege a pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UFC foi elaborada de forma participativa com os coordenadores dos programas e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes	f	1	1	10	16	5	33
		%	3	3	30,3	48,5	15,2	100
P56	As diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) foram elaboradas em consonância com as demandas da Capes	f	1	2	10	15	5	33
		%	3	6,1	30,3	45,4	15,2	100
P57	A gestão do programa dispõe da autonomia necessária para a concepção e execução dos planos de melhoria	f	2	1	11	18	1	33
		%	6,1	3	33,3	54,6	3	100
P58	As diretrizes estão alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes	f	1	0	10	20	2	33
		%	3	0	30,3	60,6	6,1	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme demonstrado na tabela 24, os resultados revelam que a escala concordo em parte (6,1%) e concordo totalmente (90,9%) perfazem um total de 97% (32), ou seja, quase a totalidade dos respondentes concorda que o regimento interno do programa foi revisado e atualizado conforme as diretrizes para os programas de pós-graduação da IFES Alfa (P54).

Com relação às normas da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa terem sido elaboradas com a participação das coordenações de pós-graduação e em consonância com o sistema de avaliação da Capes (P55), verifica-se que 78,8% (26) dos respondentes no todo ou em parte concordam com a afirmativa. Os resultados revelam, ainda, que 2 coordenadores discordam e 15,2% (5) dos coordenadores desconhecem a forma como as normas foram elaboradas e se houve participação das coordenações dos programas na elaboração das referidas normas.

Sobre as diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) terem sido elaboradas em consonância com as demandas da Capes (56), os resultados revelam que 75,7% (25)

dos respondentes no todo ou em parte concordam com a afirmativa e 9,1% (3) discordam. Os resultados revelam ainda que 15,2% (5) dos respondentes não sabem se as diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) foram elaboradas em consonância com as demandas da Capes.

No que diz respeito à gestão do programa dispor de autonomia necessária para a concepção e execução dos planos de melhoria (P57), verifica-se que, no todo ou em parte, 87,9% (29) dos respondentes concordam com a afirmativa. Os resultados revelam ainda que 3 respondentes discordam e 1 não sabe informar.

Com relação às diretrizes dos programas estarem alinhadas aos sistema de avaliação da Capes (P58), verifica-se que no todo ou em parte 90,9% (30) respondentes concordam com a afirmativa. Os resultados revelam ainda que 1 respondente discorda e 2 não sabem informar.

Ao analisar os resultados da tabela 24, verifica-se que, nas 5 posições (P54 a P58), a avaliação foi positiva, o grau de concordância variou de 75,7% (25) a 99,7% (32). Em tese, pode-se inferir que as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa estão alinhadas com as diretrizes institucionais estabelecidas no PDI, regimento e normas da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa. Apesar de a análise global ter apresentado graus de concordância positivos em todos os questionamentos, torna-se relevante analisar as questões específicas, levando em consideração as áreas de conhecimento, objetivando confirmar os resultados.

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa à categoria G4 (alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da IFES Alfa com as diretrizes institucionais) nas 9 grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 25.

**Tabela 25** – Frequência de Concordância, na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, sobre o alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação com as diretrizes institucionais (categoria de análise G4)

	Proposição	Área de conhecimento									Total
		EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P54	O regimento interno do programa foi revisado e atualizado conforme as diretrizes para os programas de pós-graduação da IFES Alfa	5	4	3	7	2	7	1	1	2	32
P55	A norma que rege a pós-graduação <i>stricto sensu</i> na IFES Alfa foi elaborada de forma participativa com os coordenadores dos programas e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes	3	4	3	4	2	6	1	1	2	26
P56	As diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) foram elaboradas em consonância com as demandas da Capes	3	4	2	5	2	6	0	1	2	25
P57	A gestão do programa dispõe da autonomia necessária para a concepção e execução dos planos de melhoria	4	4	3	6	2	6	1	1	2	29
P58	As diretrizes estão alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes	4	4	3	6	2	7	1	1	2	30
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda:ciênciasexatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM) ; linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados da tabela 25 demonstram a frequência Concordância dos respondentes, em relação às diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da IFES Alfa e o seu alinhamento às diretrizes institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Regimento e normas da pós-graduação *stricto sensu*.

Com relação à revisão e atualização do regimento interno dos programas de pós-graduação em consonância com as diretrizes estabelecidas para a pós-graduação da IFES Alfa (P54), verifica-se concordância majoritária na totalidade das 9 áreas de conhecimento, com predominância plena em 8 áreas. Em suma, dos 33 respondentes,96,9% (32) concordam que o regimento interno do programa foi revisado e atualizado conforme as diretrizes da pós-graduação, apenas 1 inquirido discorda ou não tem opinião.

Ao analisar se a norma que rege a pós-graduação *stricto sensu* na IFES Alfa foi elaborada de forma participativa com os coordenadores dos programas e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes (P55), verifica-se grau de Concordância na maioria das 9 áreas de



conhecimento; em 5 áreas há predominância total de concordância (ciências agrárias, ciências da saúde, ciências humanas, linguística, letras e artes, e multidisciplinar), enquanto que as outras 4 áreas apresentaram grau de concordância com menor frequência de respondentes. Em suma, dos 33 respondentes, 78,8% (26) concordam que a norma da pós-graduação *stricto sensu* na IFES Alfa tenha sido elaborada de forma participativa com os coordenadores dos programas e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes. No entanto, 21,2% (7) dos respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.

Sobre as diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) serem elaboradas em consonância com as demandas da Capes (P56), verifica-se que, nas 9 áreas de conhecimento, a maioria dos respondentes está de acordo com as proposições, entretanto as áreas de ciências exatas e da terra e ciências biológicas apresentaram graus de concordância com menor frequência de respondentes. Além disso, o único respondente da área de ciências humanas não concorda com o questionamento da proposição. Em suma, na proposição 56, dos 33 respondentes, 75,7% (25) concordam que as diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) foram elaboradas em consonância com as demandas da Capes, enquanto 24,2% (8) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.

Com relação à gestão do programa dispor de autonomia para a concepção e execução dos planos de melhoria (P57), verifica-se concordância majoritária nas 9 áreas de conhecimento, com predominância plena em 5 áreas. De forma sintética, dos 33 respondentes, 87,8% (29) concordam que a gestão do programa dispõe de autonomia para a concepção e execução dos planos de melhoria, enquanto 12,2% (4) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.

No que se refere às diretrizes dos programas de pós-graduação estarem alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes (P58), constata-se que, na totalidade das 9 áreas de conhecimento, verifica-se grau de concordância majoritário, com predominância plena em 6 áreas de conhecimento. Em suma, na proposição P58, dos 33 respondentes, 90,9% (30) concordam que as diretrizes dos programas de pós-graduação estão alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes, enquanto 9,1% (3) respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto.

Apresenta-se, no quadro 41, a síntese dos resultados mais relevantes das respostas da categoria G4 – alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da IFES Alfa com as diretrizes institucionais.

**Quadro 41** – Síntese das respostas da categoria de análise G4 (alinhamento das diretrizes dos programas de pós-graduação da IFES Alfa com as diretrizes institucionais)

	Concordância	Discordância ou não sei	NR
P54	32 (96,9%) respondentes concordam que o regimento interno do programa foi revisado e atualizado conforme as diretrizes da pós-graduação.	1 inquirido discorda ou não tem opinião Área de ciências biológicas	33
P55	26 (78,8%) respondentes concordam que a norma da pós-graduação <i>stricto sensu</i> na IFES Alfa foi elaborada de forma participativa com os coordenadores dos programas e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes.	7 (21,2%) dos respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (2), ciências biológicas (1), engenharias (3) ciências sociais aplicadas (1)	33
P56	25(75,7%) respondentes concordam que a diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) foram elaboradas em consonância com as demandas da Capes.	8 (24,2%) dos respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (2), ciências biológicas (2), engenharias (2) ciências sociais aplicadas (1), ciências humanas (1)	33
P57	29 (87,8%) respondentes concordam que a gestão do programa dispõe de autonomia para a concepção e execução dos planos de melhoria.	4(12,2%) dos respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (1), ciências biológicas (1), engenharias (1) ciências sociais aplicadas (1)	33
P58	30 (90,9%) respondentes concordam que a diretrizes dos programas de pós-graduação estão alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes.	3 (9,1%) dos respondentes discordam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Áreas: ciências exatas e da terra (1), ciências biológicas (1), engenharias (1)	33

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: NR: Número de respondentes

Oportuno esclarecer que as políticas institucionais das universidades são reflexos de orientações normativas, regimentos e estatutos. No que compete aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os processos são orientados, ainda, pelos regimentos internos de cada programa, pelas diretrizes estabelecidas no PDI e pelas demandas do sistema de avaliação da Capes.

Em conformidade com as características apresentadas, no quadro 41, os resultados revelam que as diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da IFES Alfa estão alinhadas às diretrizes institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regimento e normas da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que, nas 5 proposições (P54, P55, P56, P57 e P58), o resultado, na totalidade das áreas de conhecimento, atingiu o valor estipulado como grau de concordância significativo, com variação de 75,7% a 96,9%, como demonstra o quadro 41.

Entretanto, por meio da análise das respostas dos coordenadores, ficaram constatadas divergências com relação à Norma da pós-graduação *stricto sensu* na IFES Alfa e ao PDI, por terem sido elaborados de forma participativa e em consonância com as demandas da Capes, uma vez que, na preposição P55, como também na preposição P56, o grau de discordância ou de desconhecimento variou de 21,2% a 24,2% respectivamente. Tal diagnóstico sugere falta de integração e articulação entre as coordenações e as instâncias superiores. E, ainda, que, nessas coordenações, os processos e práticas administrativas são efetivados conforme interesses e regras próprias, portanto não alinhadas com as diretrizes institucionais. Para reforçar tal evidência, na análise dos regimentos internos de alguns programas, constataram-se divergências relacionadas com o tempo de permanência do aluno no mestrado e doutorado, que varia, no mestrado, entre 12, 20 e 30 meses, prorrogáveis por mais 3 meses, e, para o doutorado, entre 18, 36, 48, 60 meses prorrogáveis por mais 6 meses, conforme decisões nas instâncias colegiadas, situação relatada na página 211 deste estudo.

Friedberg (1995) alerta que a formalização de uma organização não é mais que a parte visível da sua regulação efetiva, pois é o produto de uma mistura de prescrições formais e processos informais apoiando-se uns nos outros, numa estrutura de poder e em processos de troca e de negociação informais. Nessa vertente, o autor afirma que as universidades são qualificadas como anarquias organizadas, pelo fato de, por um lado, existir elevado grau de organização e regulação, e, por outro lado, apresentarem-se como organizações fluidas e permeáveis, uma vez que os atores têm liberdade de se afastarem das regras e dos elementos formais de funcionamento, o que decorre da autonomia implícita ao exercício profissional

Nesse contexto, Mintzberg (2003) caracteriza as universidades no modelo de burocracia profissional, pois apresentam elevada formalização interna, com regulamentos e regras, e, ao mesmo tempo, descentralização do poder, tendo em vista que o trabalho é desenvolvido por profissionais especializados, com ampla autonomia no controle de suas atividades. Segundo Meyer Jr (2005), é o caso dos professores nas universidades que possuem a prerrogativa da liberdade acadêmica, gerenciam e controlam seu próprio trabalho.

Lima (1988) chama atenção para o fato de a gestão universitária ser dependente da regulação política por parte do Estado, uma vez que a universidade funciona sob orientações burocráticas expressas pelas medidas provenientes do governo federal, especialmente as relacionadas à avaliação, regulação e controle. Corroborando o autor, Silva (2004) reforça a influência

das lógicas centralizadoras provenientes dos princípios do Estado regulador e avaliador na gestão das universidades. Tais características são expressas nos documentos analisados nessa investigação, o PDI 2013/2017, que “se fundamenta conforme as **metas impostas** pelo Plano Nacional de Educação 2011/2020 [...] e pelo Plano Nacional de Pós-graduação (PDI, 2012). Nesse contexto, questiona-se a autonomia institucional. Percebe-se que não há espaço para tomada de decisão que interfira nas orientações burocráticas com relação às políticas e às normas, como, por exemplo, nos processos de avaliação dos programas de pós-graduação. A gestão da pressão, do controle, sujeita às lógicas da uniformidade, gera o que Silva (2004) chama de cultura da obediência, como manifestada por um gestor da comunidade acadêmica respondente da pesquisa, quando, questionado sobre o modelo de avaliação da Capes, aferiu que, “apesar de achar que não é o único mecanismo de análise, não vejo outro”.

A tabela 26 apresenta a análise dos resultados da categoria G5 (Execução de planos de melhorias), *de forma geral*, sem levar em consideração as áreas de conhecimento. A referida análise foi resultado de 5 proposições (P59 a P63) conforme os critérios adotados pela gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa.

**Tabela 26** – Percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre a execução de planos de melhorias (categoria de análise G5)

Proposição	Frequencia absoluta e relativa	Discordo total	Discordo parte	Concordo parte	Concordo total	Não sei	Total
P59 Possui plano de melhoria formalmente estabelecido, que foi elaborado de forma participativa (professor, coordenação e PRPPG Pesquisa e Pós-Graduação)	f	3	8	9	11	2	33
	%	9,1	24,2	27,3	33,3	6,1	100
P60 Há um acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes	f	1	0	13	19	0	33
	%	3	0	39,4	57,6	0	100
P61 Considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão	f	1	2	4	26	0	33
	%	3	6,1	12,1	78,8	0	100
P62 Considera os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utiliza os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias	F	1	2	7	23	0	33
	%	3	6,1	21,2	69,7	0	100
P63 Não possui plano de melhoria	F	25	2	2	4	0	33
	%	76,7	6,1	6,1	12,1	0	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme demonstrado na tabela 26, verifica-se que os resultados da escala concordo em parte (27,3%) e concordo totalmente (33,3%) perfazem um total 60,3%, ou seja, 20 respondentes concordam, no todo ou em parte, que o programa possui plano de melhoria formalmente estabelecido e que este foi elaborado de forma participativa (P59). Os resultados revelam, ainda, que 33,3% (11) coordenadores inquiridos discordam do questionamento e 6,1% (2) dos coordenadores desconhecem a existência de plano de melhorias formal e, conseqüentemente, não sabem de que forma foi elaborado.

Sobre o acompanhamento regular das demandas da Capes (P60), os resultados revelam que 97% (32) dos respondentes no todo ou em parte concordam com o questionamento, enquanto apenas 1 coordenador discorda.

No que diz respeito à coordenação considerar os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utilizar essa avaliação como instrumento de gestão (P61), verifica-se que, quase a totalidade dos respondentes está de acordo com a proposição, uma vez que, no todo ou em parte, os resultados revelam que 90,9% (30) dos respondentes concordam com o questionamento, enquanto 9,1% (3) respondentes discordam.

Com relação à coordenação considerar os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utilizar os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias (P62), verifica-se que, no todo ou em parte, 90,9% (30) respondentes concordam com o questionamento, enquanto 9,1% (3) respondentes discordam no todo ou em parte.

Com relação à coordenação não possuir plano de melhoria (P63), verifica-se que 18,2% (6) dos respondentes, no todo ou em parte, concordam com o questionamento. No entanto, na proposição 59, foi apontado que 33,3% (11) dos respondentes concordam no todo ou em parte que o programa não possui plano de melhoria formalmente estabelecido. Evidencia-se que as divergências podem ser em razão de os programas terem planos de melhorias não formalizados.

Oportuno esclarecer que os planos de melhorias das diversas unidades administrativas e acadêmicas das universidades são decorrentes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), principal instrumento orientador do planejamento global das universidades. Trata-se de um documento de construção coletiva, que tem por objetivo a legitimação dos caminhos trilhados pela instituição. Na IFES Alfa, devido à mudança da administração superior em 2015, foi realizado um realinhamento estratégico das ações das áreas administrativas e acadêmicas previstas para o quinquênio PDI 2013-2017, denominado Plano de Realinhamento Estratégico. Importante esclarecer

que o PDI é um instrumento de exigência legal e obrigatório, “em que a análise das avaliações intencionais e também das avaliações de cursos foram ferramentas fundamentais para o levantamento de diagnóstico e delineamento de soluções” (PDI, 2012). Esse tema será abordado na análise da pesquisa de *forma específica*.

Apresenta-se, a seguir, a análise da pesquisa *de forma específica*, relativa às opções da escala de Concordância referente à categoria G5 (execução de planos de melhorias) nas 9 grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes: ciências exatas e da terra; ciências agrárias; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Os resultados são demonstrados na tabela 27.

**Tabela 27** – Frequência de Concordância na percepção dos coordenadores da pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa sobre a execução de planos de melhorias (categoria de análise G5)

Proposição	Área de conhecimento									Total
	EXT	AGR	BIO	ENG	SAU	CSA	HUM	LLA	MUL	
P59 Possui plano de melhoria formalmente estabelecido, que foi elaborado de forma participativa (professor, coordenação e PRPPG Pesquisa e Pós-Graduação)	4	2	2	4	2	5	0	0	1	20
P60 Há um acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes	5	4	3	7	2	7	1	1	2	32
P61 Considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão	5	4	3	7	2	6	1	0	2	30
P62 Considera os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utiliza os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias	4	4	3	7	2	6	1	1	2	30
P63 - Não possui plano de melhoria	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6
<b>Respondentes por área de conhecimento</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: ciências exatas e da terra (EXT); ciências agrárias (AGR); ciências biológicas (BIO); engenharias (ENG); ciências da saúde SAU); ciências sociais e aplicadas (CSA); ciências humanas, (HUM); linguística, letras e artes (LLA) e multidisciplinar (MUL).

Os resultados da tabela 27 demonstram frequência de Concordância dos respondentes, em relação à execução dos planos de melhorias.

Ao analisar se o programa de pós-graduação possui plano de melhoria formalmente estabelecido, elaborado de forma participativa com os envolvidos no processo (P59), verifica-se concordância majoritária somente em 3 das 9 áreas de conhecimento, a saber: ciências exatas e da

terra com 4 respondentes, ciências da saúde com 2 respondentes e ciências sociais aplicadas com 5. Em outras 4 áreas de conhecimento, conforme verificado, nas áreas de ciências agrárias, com 2 respondentes; ciências biológicas, com 2 respondentes; engenharias, com 4 respondentes e multidisciplinar com 1 respondente, foram apresentados graus de concordância com menor frequência de respondentes. Além desse resultado, nas áreas de ciências humanas e linguística, letras e artes, foi verificado grau de concordância zero conforme revelado pelo único respondente de cada uma das duas áreas. Em suma, dos 33 respondentes, apenas 60,6% (20) deles concordam que o programa de pós-graduação possui plano de melhoria formalmente estabelecido, elaborado de forma participativa com os envolvidos no processo. No entanto, 13 inquiridos discordam ou não sabem dizer.

Com relação à existência de acompanhamento regular da coordenação, conforme as demandas da Capes (P60), verifica-se grau de concordância total em 8 áreas de conhecimento e na área de ciências biológicas pela maioria dos respondentes. Em suma, dos 33 respondentes, 96,9% (32) concordam que há acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes. Somente 1 respondente discorda ou não sabe dizer.

Sobre a coordenação considerar os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utilizar essa avaliação como instrumento de gestão (P61), verifica-se que em 8 das 9 áreas de conhecimento o grau de concordância é majoritário, com predominância plena em 6 áreas. Exceto a área de linguística, letras e artes em que o grau de concordância foi zero conforme revelado pelo único respondente. Resumindo, dos 33 respondentes, 90,9% (30) concordam que a coordenação considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão. Somente 3 respondentes discordam ou não sabem dizer.

No que diz respeito à coordenação do programa considerar os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utilizar os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias (P62), verifica-se grau de concordância majoritário nas 9 áreas de conhecimento, com predominância total em 6 áreas. Significa que, dos 33 respondentes, 90,9% (30) concordam que a coordenação considera os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utiliza os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias. Somente 3 respondentes discordam ou não sabem dizer.

Com relação à coordenação do programa não ter plano de melhorias (P63), verifica-se que, em 6 áreas de conhecimento, 6 programas não têm planos de melhorias. Somente nas áreas de

ciências da saúde, ciências humanas e multidisciplinar, os respondentes revelam que os programas possuem plano de melhorias. Em suma, dos 33 respondentes, somente 18,18% (6) concordam que a coordenação não possui planos de melhorias, portanto 81,82% (27) dos respondentes discordam do questionamento.

Apresenta-se, no quadro 42, a síntese dos resultados mais relevantes das respostas da categoria G5 – execução de planos de melhorias

**Quadro 42** – Síntese das respostas da categoria de análise G5 (execução de planos de melhorias)

	Concordância	Discordância ou não sei	NR
P59	20 (60,6%) respondentes concordam que o programa de pós-graduação possui plano de melhoria formalmente estabelecido, elaborado de forma participativa com os envolvidos no processo.	13 (39,4%) respondentes discordam ou não sabem dizer se o programa possui plano de melhoria formal, elaborado de forma participativa com os envolvidos no processo.  Áreas: ciências exatas e da terra (1), ciências agrárias (2), ciências biológicas (2), engenharias (3), ciências sociais aplicadas (2), ciências humanas (1), (linguísticas, letras e artes (1), multidisciplinar (1)	33
P60	32 (96,9%) concordam que há acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes.	1 (3%) respondente discorda ou não sabe dizer Área: ciências biológicas (1)	33
P61	30 (90,9%) respondentes concordam que a coordenação considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão.	3 (9,0%) respondentes discordam ou não sabem dizer. Áreas: ciências biológicas (1),	33
P62	30 (90,9%) respondentes concordam que a coordenação considera os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utiliza os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias.	3 (9,0%) respondentes discordam ou não sabem dizer. Áreas: ciências exatas e da terra (1), ciências biológicas (1), ciências sociais aplicadas (1)	33
P63	27 (81,82%) respondentes concordam que a coordenação possui plano de melhoria  Áreas: ciências exatas e da terra (4), ciências agrárias (3), ciências biológicas (3), engenharias (6), ciências da saúde (2), ciências sociais aplicadas (6), ciências humanas (1), multidisciplinar (2)	6 (18,18%) respondentes discordam que a coordenação possui plano de melhoria  Áreas: ciências exatas e da terra (1), ciências agrárias (1), ciências biológicas (1), engenharias (1), ciências sociais aplicadas (1) e linguística, letras e artes.	33

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Legenda: NR: número de respondentes



Os resultados revelam que, no âmbito dos programas de pós-graduação, foram realizadas ações de acompanhamento às demandas da Capes, utilizando os pontos fracos identificados no processo de avaliação como instrumento de gestão e definição de ações de melhorias, uma vez que, nas proposições (P60, P61 e P62), o resultado, na totalidade das áreas de conhecimento, atingiu grau de concordância majoritário, com variação de 90,9% a 96,9%, como demonstra o quadro 42. Verificou-se que a grande maioria dos coordenadores estão atentos às demandas da Capes. Maccari et al. (2009, p. 14) justificam o resultado apontado, esclarecendo que “os programas utilizam o sistema de avaliação [Capes] como diretriz para a definição de suas estratégias e planos de ações [...] no intuito de atender às exigências de qualidade para cada nível de nota”. O resultado apresentado sinaliza que a estrutura dos cursos é formada não de acordo com a visão da universidade, mas de acordo com a avaliação da Capes.

Com relação ao plano de melhoria, pode-se concluir que 27 coordenadores concordam que o programa possui plano de melhoria formal. Por outro lado, 6 respondentes revelam que o programa não possui plano de melhoria. Sobre os planos de melhorias, chama atenção o fato de que, embora o Plano de Realinhamento Estratégico tenha como metodologia a participação de todas as unidades e, ainda, sirva de base para a elaboração dos planos de trabalho de cada unidade administrativa e acadêmica, conforme pode ser visto no Plano de Trabalho das unidades Acadêmicas, Apêndice A, ficou constatado que parte dos coordenadores sujeitos da pesquisa desconhece a existência de planos de melhorias no âmbito dos programas que coordenam, os quais são desdobramentos das ações previstas no PDI. Pode-se inferir, ainda, que o acompanhamento e controle das ações planejadas e executadas no PDI são imprecisas, uma vez que, nos resultados revelados na categoria de análise G3 (Contribuição da base de dados da pós-graduação para a melhoria da gestão administrativa), ficou claro que, em algumas áreas, a informação produzida não fundamenta a tomada de decisão nas instâncias superiores com relação à avaliação, elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária. A IFES Alfa conta com um sistema de informações eficiente, mas não abrange todas as dimensões do planejamento; possibilita somente o gerenciamento das informações necessárias ao ambiente acadêmico, mas não permite a tomada de decisão no nível estratégico.

As constatações demonstradas podem estar relacionadas com a singularidade que caracteriza a organização universidade, tais como o fato de que a maioria das atividades estratégicas são gerenciadas por professores, que são profissionais especializados e com elevado grau de autonomia sobre as atividades desempenhadas, seja administrativa ou acadêmica, conforme atestam Mintzberg (2003), Meyer Jr (2005), Baldrige (1983), Borges e Araújo (2001). Tais autores relatam

que os professores demandam autonomia no trabalho e liberdade de supervisão, escolhem o que investigar, onde ensinar e ainda influenciam as decisões coletivas. Sobre isso, Muriel (2006) relata que os professores têm dificuldades de lidar com atividades administrativas, sem contar com a disponibilidade de tempo, que limita a atuação simultânea em funções administrativas e acadêmicas. Saleme (1988) ressalta que os professores são preparados para exercer atividades de ensino, e não para atuarem como gestores. Segundo o autor, a atividade de ensino não lhes dá respaldo e conhecimento sobre gestão.

### 5.5 Análise dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que progrediram, regrediram ou permaneceram com a mesma nota nas avaliações de 2017

Neste item, foram analisados os resultados das avaliações da Capes dos 52 programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos desta pesquisa. Nesta análise, verificam-se, por área de conhecimento, os programas que progrediram, regrediram ou permaneceram inalterados, comparando os resultados da avaliação ocorrida em 2013, referente ao triênio 2010/2012, com os resultados da avaliação ocorrida em 2017, referente ao quadriênio 2013/2016, objetivando identificar a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria desses programas.

Convém lembrar os critérios da Capes, com base nos quais se atribuem notas de 1 a 7 para medir o nível de qualidade dos programas de pós-graduação, conforme mostra o quadro 43.

**Quadro 43** – Notas atribuídas aos programas na avaliação da Capes

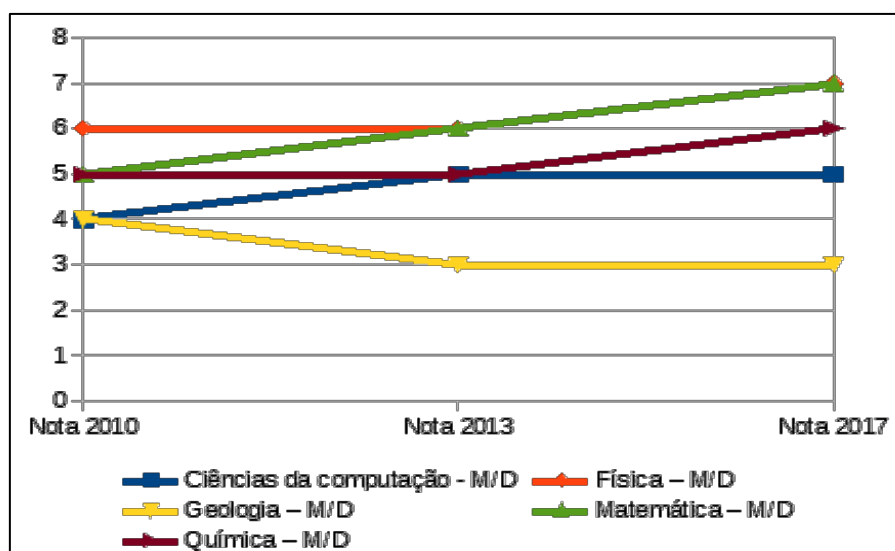
Nota	Valor do desempenho
6 e 7	Notas máximas para programas na modalidade mestrado e doutorado, considerado com padrão de desempenho internacional
5	Nota máxima para programas somente com mestrado, considerado com alto nível de desempenho
4	Programa possui bom desempenho
3	Programa com desempenho regular
1 e 2	Programas avaliados com desempenho fora dos padrões mínimos de qualidade exigidos pela Capes

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os gráficos de nº 6 a 14 demonstram a evolução dos programas por meio das notas atribuídas nas avaliações da Capes de 2010, 2013 e 2017, procurando identificar as áreas de conhecimento dos programas que progrediram, regrediram e permaneceram com a mesma nota,

quando comparadas aos resultados da avaliação ocorrida em 2013, com os resultados da avaliação ocorrida em 2017. A seguir, apresenta-se o gráfico 7, que mostra as notas dos programas da área de ciências exatas e da terra.

**Gráfico 7** – Evolução das notas dos programas da área de ciências exatas e da terra



Fonte: Capes (2017)

Ao analisar o gráfico 7, observa-se que todos os programas da área de ciências exatas e da terra, cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos desta pesquisa, são na modalidade mestrado e doutorado e, portanto, a nota máxima de avaliação nessa modalidade é 7.

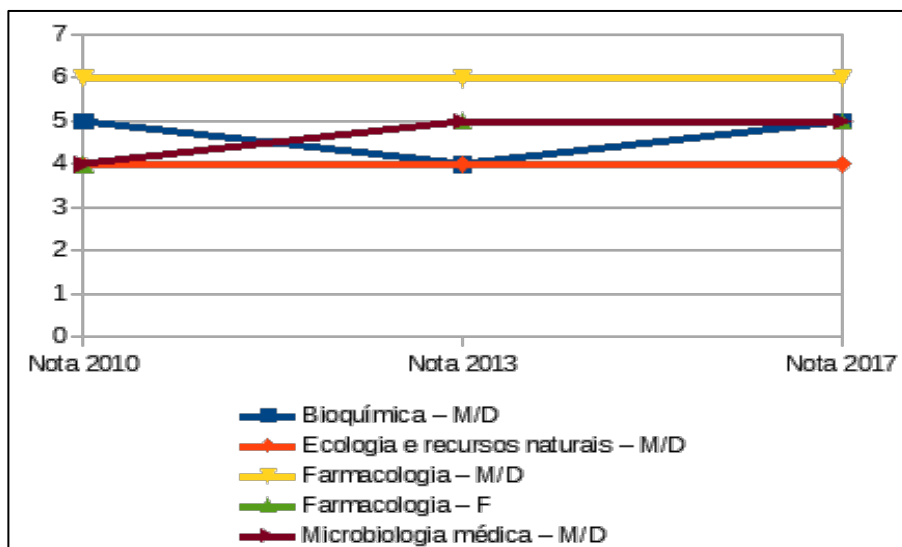
Nos cenários analisados, entre as avaliações de 2013 e 2017, verifica-se que, dos 5 programas avaliados nesse período, 60% (3) progrediram. São eles: Química (M/D), Física (M/D) e Matemática (M/D), enquanto 40% (2) mantiveram a mesma nota: Ciências da computação (M/D) e geologia (M/D). Verifica-se que a área de ciências exatas e da terra apresenta desempenho positivo, destacando-se que os três programas que progrediram foram considerados com nível de excelência internacional.

No entanto, merece atenção o fato de o programa de Geologia (M/D) ter sido avaliado desde 2013, com desempenho regular, ou seja, com nota 3, não recomendada para cursos de doutorado, e permanecer no rol de cursos recomendados, contrariando, assim, os critérios estabelecidos pela própria agência avaliadora. Evidencia-se que este diagnóstico pode estar relacionado com o modelo organizacional das universidades, no qual a tomada de decisão é respaldada por grupos de

interesses, conforme afirmam Borges e Araújo (2001) e Baldrige (1983), dentre outros. Destaca-se, ainda, que essa área tem tradição de excelência em nível nacional nas avaliações da Capes.

Apresenta-se o gráfico 8, que mostra as notas dos programas da área de ciências biológicas, cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos participantes da pesquisa.

**Gráfico 8** – Evolução das notas dos programas da área de ciências biológicas



Fonte: Capes (2017)

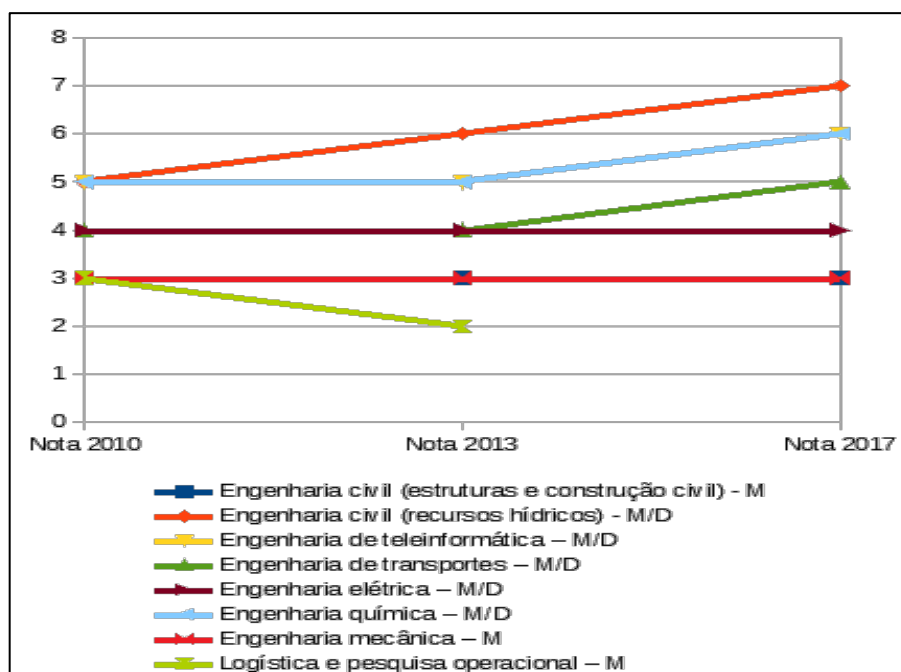
Com relação ao gráfico 8, observa-se que, dos 5 programas da área de ciências biológicas, cujos coordenadores foram selecionados para essa pesquisa, 4 são na modalidade mestrado e doutorado, a nota máxima de avaliação é 7, e um (1) mestrado profissional, tendo, portanto, 5 como nota máxima de avaliação.

No período compreendido entre as avaliações de 2013 e 2017, verifica-se que, dos 5 programas, somente 1 (20%) programa progrediu, Bioquímica (M/D), enquanto 80% (4) mantiveram a mesma nota na avaliação. São eles: Microbiologia médica (M/D), Ecologia e recursos naturais (M/D), Farmacologia (M/D) e Farmacologia na modalidade mestrado profissional.

No resultado da avaliação da área de ciências biológicas, percebe-se a manutenção da qualidade dos programas. Foi verificado um programa com padrão internacional de desempenho acadêmico (Farmacologia M/D). Nos demais, predomina a nota 5, programas com alto nível de desempenho. Apenas o programa Ecologia e Recursos naturais foi avaliado com bom nível de desempenho, alcançando nota 4. Como relatado em parágrafos anteriores, essa é uma área centrada

em laboratórios de ponta, necessitando de constante modernização para manter sua excelência. O gráfico 9 mostra o desempenho dos programas da área de engenharias

**Gráfico 9** – Evolução das notas dos programas da área de engenharias.



Fonte: Capes (2017)

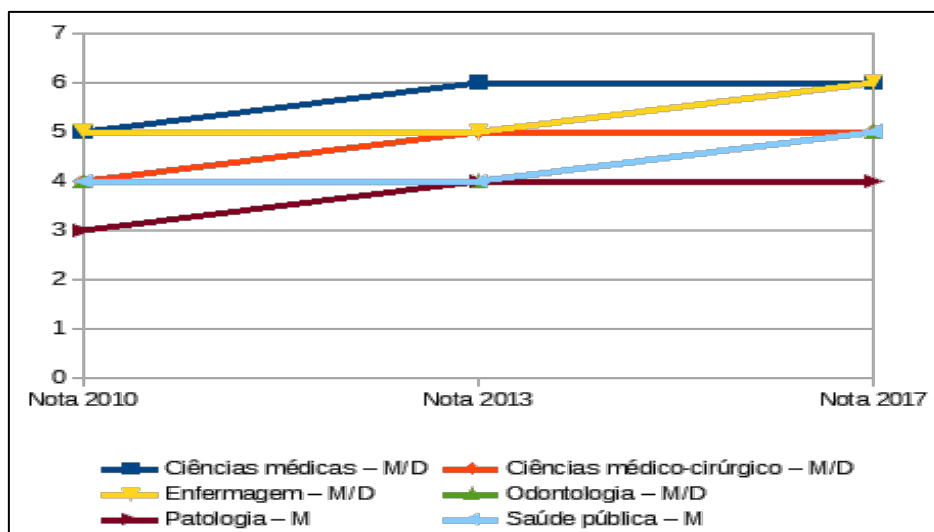
Sobre o gráfico 9, observa-se que, dos 8 programas da área de engenharias, 5 são na modalidade mestrado e doutorado e, portanto, a nota máxima de avaliação nessa modalidade é 7, enquanto que 3 são de programas só com mestrado, tendo, portanto, 5 como nota máxima de avaliação.

Ao analisar os cenários de 2013 e 2017, verifica-se que, dos 8 programas, 57,2% (4) progrediram. São eles: Engenharia civil: recursos hídricos (M/D), engenharia de telecomunicações (M/D), Engenharia química (M/D). Todos estes foram avaliados com notas 6 e 7, e Engenharia de transportes (M/D), com nota 5.

Por outro lado, 3 programas, ou seja, 42,8%, mantiveram a mesma nota na avaliação: Engenharia elétrica (M/D) avaliado com nota 4; Engenharia civil: estruturas e construção civil (M), e Engenharia mecânica (M), ambos os programas somente de mestrado permanecem com nota 3, desde 2010. Além disso, um programa foi descredenciado em 2013 por não ter atingido o padrão mínimo de qualidade exigido pela Capes.

Dessa forma, pode-se inferir que o resultado da avaliação da área de engenharias foi positivo, uma vez que a área passou a contar com 3 programas com nível de excelência internacional. Por outro lado, dos programas com mestrado e doutorado, o programa de engenharia de transporte teve alto nível de desempenho e o de engenharia elétrica foi avaliado com bom nível de desempenho. Já os programas só com mestrado permaneceram com desempenho regular, ou seja, com a nota mínima de avaliação. O gráfico 10 mostra o desempenho dos programas da área de ciências da saúde.

**Gráfico 10** – Evolução das notas dos programas da área de ciências da saúde



Fonte: Capes (2017)

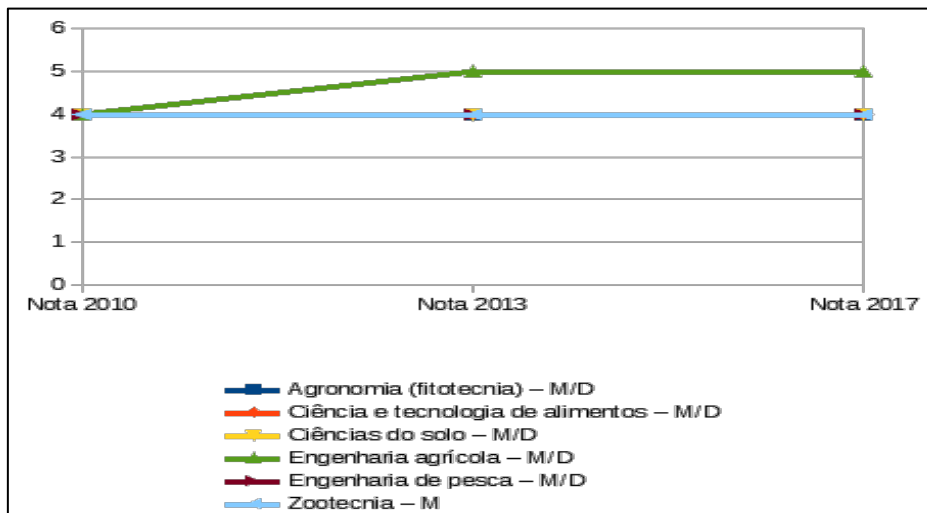
No que se refere ao gráfico 10, observa-se que, dos 6 programas da área de ciências da saúde, 4 são na modalidade mestrado e doutorado e, portanto, a nota máxima de avaliação nessa modalidade é 7, enquanto que 2 são de programas só com mestrado, tendo, portanto, 5 como nota máxima de avaliação.

Ao analisar os cenários de 2013 e 2017, verifica-se que 50% (3) dos programas progrediram. São eles: Enfermagem – M/D, Odontologia – M/D e Saúde pública (M), sendo que Enfermagem foi avaliado com nota 6 e os outros 2 programas, com nota 5. Oportuno destacar que o programa em Saúde pública na avaliação de 2013 contava somente com o curso de mestrado. Em 2015, teve início o programa de doutorado, que foi avaliado pela primeira vez com nota 5.

Por outro lado, os outros 50% mantiveram a mesma nota na avaliação, Ciências médicas – M/D, avaliado com nota 6, Ciências médico-cirúrgicas – M/D, nota 5, e Patologia (M), com nota 4.

Dessa forma, pode-se inferir que o resultado da avaliação da área de ciências da saúde foi positivo, uma vez que, dos 6 programas da área, 2 foram considerados com nível de excelência internacional; os outros 2 programas com mestrado e doutorado foram avaliados com alto nível de desempenho, enquanto que os 2 programas só com mestrado, o de Saúde pública, foi avaliado com alto nível de desempenho, e o programa de Patologia manteve, desde 2013, o bom nível de desempenho. O gráfico 11 mostra o desempenho dos programas da área de ciência agrárias.

**Gráfico 11** – Evolução das notas dos programas da área de ciências agrárias

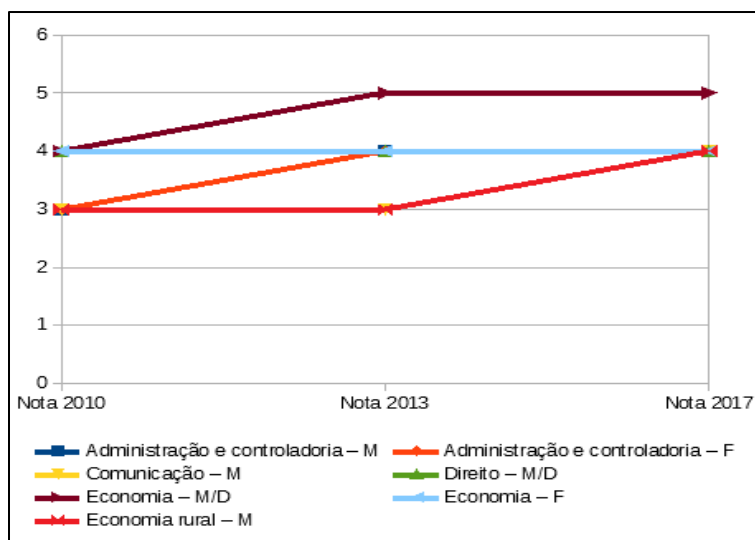


Fonte: Capes (2017)

Na análise do gráfico 11, observa-se que, dos 6 programas da área de ciências agrárias, 5 são na modalidade mestrado e doutorado e apenas 1 com mestrado.

Verifica-se que, de 2013 a 2017, dos 6 programas avaliados nesse período, 100% mantiveram a mesma nota. Todos foram avaliados com bom nível de desempenho. O resultado demonstra que o crescimento foi acompanhado pela manutenção da qualidade, uma vez que não houve crescimento em número absoluto. Destaca-se que essa é uma área de relevada importância econômica para o Estado na agricultura, agropecuária e agronegócio. Apresenta-se o gráfico 12, que mostra as notas dos programas da área de ciências sociais e aplicadas.

**Gráfico 12** – Evolução das notas dos programas da área de ciências sociais e aplicadas



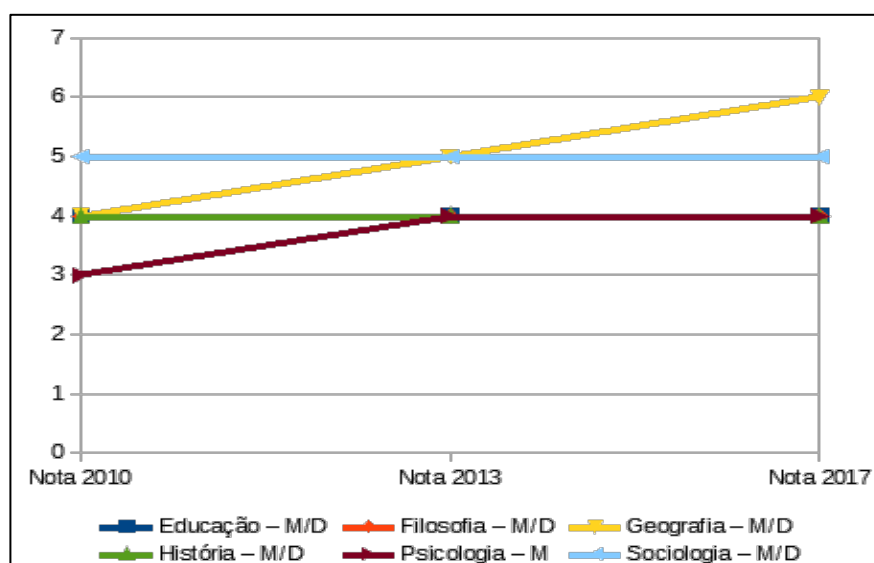
Fonte: Capes (2017)

Sobre o gráfico 12, observa-se que, dos 7 programas da área de ciências sociais aplicadas, 2 são na modalidade mestrado e doutorado; 3 de mestrado acadêmico e 2 de mestrado profissional. Convém esclarecer que, em 2015, foi criado o curso de doutoramento em Administração e controladoria. Dessa forma, a área passou a contar com 3 programas com mestrado e doutorado, 2 programas com mestrado acadêmico e 2 mestrados na modalidade profissional.

Analisando os cenários de 2013 e 2017, verifica-se que, dos 7 programas da área de ciências sociais, 42,8% (3) progrediram. São eles: Comunicação – (M), Economia rural – (M) e Economia (M/D), à exceção do programa em Economia (M/D), que foi avaliado com nota 5; todos os demais foram avaliados com nota 4. Por outro lado, 57,2% (4) mantiveram a mesma nota na avaliação, Administração e controladoria – M/D (em 2015 foi criado o doutorado), Administração e controladoria mestrado profissional, Direito (M/D) e Economia mestrado profissional. Todos os 4 programas foram avaliados com nota 4.

Dessa forma, pode-se inferir que o resultado da avaliação da área de ciências sociais e aplicadas evoluiu em número de cursos, pois o programa de mestrado em Administração e controladoria criou o curso de doutorado. No entanto, seu crescimento foi acompanhado pela manutenção da qualidade, uma vez que quase a totalidade dos programas (85,7%) permaneceu com a mesma nota de avaliação após 4 anos de acompanhamento. Observa-se que 6 programas foram avaliados com bom desempenho e 1 com alto desempenho. O gráfico 13 mostra o desempenho dos programas da área de ciências humanas.



**Gráfico 13** – Evolução das notas dos programas da área de ciências humanas

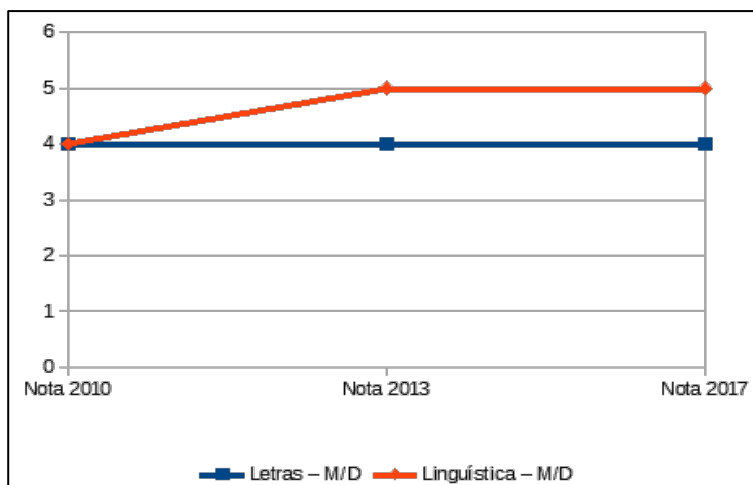
Fonte: Capes (2017)

Ao analisar o gráfico 13, observa-se que, dos 6 programas da área de ciências humanas, 5 são de mestrado e doutorado, e o programa de psicologia com apenas 1 curso de mestrado. Convém esclarecer que, em 2014, foi criado o curso de doutoramento em psicologia, passando, então, a área a contar com 6 programas com mestrado e doutorado. A nota máxima de avaliação nessa modalidade é 7.

Nos cenários analisados, entre as avaliações de 2013 e 2017, verifica-se que, dos 6 programas avaliados nesse período, somente o programa (M/D) em geografia progrediu, foi avaliado com nota 6, enquanto 83,3% (5) programas mantiveram a mesma nota: Educação (M/D), Filosofia (M/D), História (M/D), Psicologia (M/D) e Sociologia (M/D).

Pode-se inferir que a área de ciências humanas apresenta desempenho positivo, uma vez que, dos 6 programas, o programa de Geografia (M/D) foi avaliado com padrão internacional de desempenho, o de Sociologia, com alto nível de desempenho, e os demais foram considerados pela Capes com bom desempenho. O gráfico 14 mostra o desempenho dos programas da área de Linguística, letras e artes.

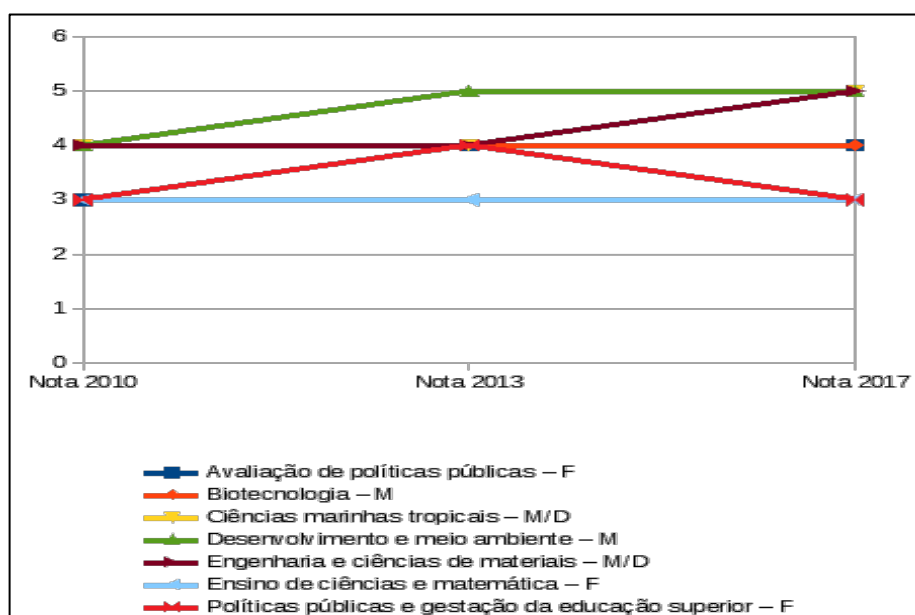
**Gráfico 14** – Evolução das notas dos programas da área de Linguística, letras e artes



Fonte: Capes (2017)

No que se refere ao gráfico 14, os 2 programas avaliados são na modalidade mestrado e doutorado, portanto a nota máxima para essa modalidade é 7. Observa-se que, no cenário analisado, entre os períodos de 2013 e 2017, os dois programas mantiveram a mesma nota na avaliação. Dessa forma, pode-se inferir que a qualidade dos programas foi assegurada, uma vez que o programa de Linguística manteve a nota 5, considerada pela Capes como indicativa de alto desempenho, ou seja, nível de excelência nacional, e o programa de Letras permaneceu com nota 4, significando bom desempenho. O gráfico 15 mostra o desempenho dos programas da área multidisciplinar.

**Gráfico 15** – Evolução das notas dos programas da área multidisciplinar



Fonte: Capes (2017)

Com relação ao gráfico 15, dos 7 programas avaliados, 2 são na modalidade mestrado e doutorado, 2 na modalidade mestrado acadêmico e 3 na modalidade mestrado profissional.

Analisando os cenários de 2013 e 2017, verifica-se que, dos 7 programas da área multidisciplinar, 28,5% (2) progrediram. São eles: Ciências marinhas tropicais – M/D, Engenharia e ciências de materiais – M/D foram avaliados com nota 5, considerada como de excelência nacional. Por outro lado, 57,14% (4) mantiveram a mesma nota na avaliação, Avaliação de políticas públicas – F e Biotecnologia – M foram avaliados com nota 4, indicativa de bom desempenho, enquanto o mestrado em Desenvolvimento e meio ambiente foi avaliado com alto desempenho, recebendo nota 5. O mestrado profissional Ensino de ciências e matemática foi avaliado com nota 3. Por outro lado, o mestrado profissional em Políticas públicas e gestão da educação superior regrediu na avaliação, recebendo nota 3.

Dessa forma, pode-se inferir que o resultado da avaliação da área multidisciplinar, predominantemente, manteve a qualidade, houve uma significativa evolução apresentada pelos programas com nível de excelência nacional. No entanto, ressalta-se, de forma pontual, a redução da nota do mestrado profissional em Políticas públicas e gestão da educação superior.

De forma sintética, para que o leitor possa melhor visualizar os programas que progrediram, os que permaneceram com a mesma nota e os que regrediram, apresentam-se os quadros 44, 45 e 46.

O quadro 44 mostra, de forma condensada, os 17 programas distribuídos nas 9 áreas de conhecimento, que progrediram após o resultado da avaliação, em 2017.

**Quadro 44** – Programas que progrediram após o resultado da avaliação de 2017, em relação à avaliação de 2013, cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa

Área de conhecimento	Programas	2013	2017
Ciências exatas e da terra 5 programas	Física – M/D	6	7
	Matemática – M/D	6	7
	Química – M/D	5	6
Ciências biológicas - 5 programas	Bioquímica – M/D	4	5
Engenharias 8 programas	Engenharia civil (recursos hídricos) - M/D	6	7
	Engenharia de telecomunicações – M/D	5	6
	Engenharia de transportes – M/D	4	5
	Engenharia química – M/D	5	6
Ciências da saúde 6 programas	Enfermagem – M/D	5	6
	Odontologia – M/D	4	5
	Saúde pública – M	4	5
Ciências sociais aplicadas 7 programas	Comunicação – M	3	4
	Economia – M/D	5	5
	Economia rural – M	3	4
Ciências humanas - 6 programas	Geografia – M/D	5	6
Multidisciplinar 7 programas	Ciências marinhas tropicais – M/D	4	5
	Engenharia e ciências de materiais – M/D	4	5
<b>Total: 17 programas progrediram</b>			

Fonte: Capes. Legenda: M – mestrado acadêmico; D – doutorado acadêmico

O quadro 45 mostra o mestrado profissional da área multidisciplinar, que foi rebaixado na avaliação de 2017, e o programa de Logística e pesquisa operacional da área de engenharias, que foi descredenciado em 2013, por não atingir o padrão mínimo de qualidade exigido pela Capes.

**Quadro 45** – Programas que regrediram após o resultado da avaliação de 2017, em relação à avaliação de 2013, cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa

Área de conhecimento	Programas	2013	2017
Engenharias	Logística e pesquisa operacional – M	2	*
Multidisciplinar	Políticas públicas e gestão da educação superior – F	4	3
<b>Total: 1 programa regrediu e 1 descredenciado</b>			

Fonte: Capes. Legenda: M – mestrado acadêmico; F – mestrado profissional; \* - programa descredenciado

Apresentam-se, no quadro 46, por área de conhecimento, os programas que permaneceram com a mesma nota após o resultado da avaliação de 2017.

**Quadro 46** – Programas com a nota inalterada após o resultado da avaliação de 2017, em relação à avaliação 2013, cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa

Área de conhecimento	Programas	2013	2017
Ciências exatas e da terra	Ciências da computação – M/D	5	5
	Geologia – M/D	3	3
Ciências biológicas	Ecologia e recursos naturais – M/D	4	4
	Farmacologia – M/D	6	6
	Farmacologia – F	5	5
	Microbiologia médica – M/D	5	5
Engenharias	Engenharia civil (estruturas e construção civil) - M	3	3
	Engenharia elétrica – M/D	4	4
	Engenharia mecânica – M	3	3
Ciências da saúde	Ciências médicas – M/D	6	6
	Ciências médico-cirúrgicas – M/D	5	5
	Patologia – M	4	4
Ciências agrárias	Agronomia (fitotecnia) – M/D	4	4
	Ciência e tecnologia de alimentos – M/D	4	4
	Ciências do solo – M/D	4	4
	Engenharia agrícola – M/D	5	5
	Engenharia de pesca – M/D	4	4
	Zootecnia – M	4	4
Ciências sociais aplicadas	Administração e controladoria – M	4	4
	Administração e controladoria – F	4	4
	Direito – M/D	4	4
	Economia – F	4	4
Ciências humanas	Educação – M/D	4	4
	Filosofia – M/D	4	4
	História – M/D	4	4
	Psicologia – M	4	4
	Sociologia – M/D	5	5
Linguística, letras e artes	Letras – M/D	4	4
	Linguística – M/D	5	5
Multidisciplinar	Avaliação de políticas públicas – F	4	4
	Biotecnologia – M	4	4
	Desenvolvimento e meio ambiente – M	5	5
	Ensino de ciências e matemática – F	3	3
<b>Total: 33 mantiveram a nota</b>			

Fonte: Capes. Legenda: M – mestrado acadêmico; F – mestrado profissional; D – doutorado acadêmico

O quadro 46 mostra, de forma condensada, os 33 programas distribuídos nas 9 áreas de conhecimento, que permaneceram com a mesma nota após o resultado da avaliação, em 2017.

A partir dos resultados demonstrados nos gráficos 7 a 15 e consolidados nos quadros 44 a 46, podem-se identificar, por área de conhecimento, os programas que progrediram, regrediram ou permaneceram inalterados. Numa análise geral, teve-se como referência o *ranking* de notas.

Dos 52 programas cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos da pesquisa, comparando os resultados da avaliação de 2013 com a avaliação de 2017, no *ranking* de notas, 17 (32,69%) programas progrediram. Em ordem de classificação, apresenta-se, no quadro 47, por área de conhecimento, o *ranking* de programas que progrediram.

**Quadro 47** – *Ranking* de programas, por área de conhecimento, que progrediram após a avaliação de 2017, comparada com a avaliação de 2013

Classificação	Área de conhecimento	Nº de programas cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa	
		selecionados	Progrediram
1º	Ciências exatas e da terra	5	3
2º	Engenharias	8	4
3º	Ciências da saúde	6	3
4º	Ciências sociais e aplicadas	7	3
5º	Multidisciplinar	7	2
6º	Ciências biológicas	5	1
7º	Ciências humanas	6	1
Total		44	17

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme mostra o quadro 47, a área de ciências exatas e da terra apresentou melhor desempenho, seguida da área de engenharias e, na sequência, a área de saúde. Desta forma, pode-se inferir que as áreas configuradas como “ciências duras”, na IFES Alfa, foram consideradas pela Capes com melhor desempenho. Ressalta-se que 80% das notas consideradas de padrão internacional de desempenho na avaliação de 2017 são de programas das referidas áreas, conforme demonstrado na página 161 desta tese. Evidências demonstram que essas áreas têm tradição de excelência, sempre estão no topo da pirâmide na avaliação da Capes.

Foi constatado, ainda, que 33 (63,46%) programas permaneceram com a mesma nota, conforme a seguinte ordem de classificação indicada no quadro 48.

**Quadro 48** – *Ranking* de programas por área de conhecimento que permaneceram com a mesma nota na avaliação de 2017 comparada com a avaliação de 2013

Classificação	Área de conhecimento	Nº de programas cujos coordenadores foram selecionados para a pesquisa	
		selecionados	Mantiveram a mesma nota
1º	Ciências agrárias	6	6 (100%)
	Linguística, letras e artes	2	2 (100%)
2º	Ciências humanas	6	5 (83,3%)
3º	Ciências biológicas	5	4 (80%)
4º	Ciências sociais e aplicadas	7	4 (57,14%)
	Multidisciplinar	7	4 (57,14%)
5º	Ciências da saúde	6	3 (50%)
6º	Engenharias	8	3 (42,8%)
7º	Ciências exatas e da terra	5	2 (40%)
Total		52	33

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Conforme mostra o quadro 48, nas áreas de Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes, na avaliação de 2017, 100% dos programas mantiveram as mesmas notas. Nas áreas de ciências humanas e biológicas, a maioria deles, entre 83,3% e 80%, respectivamente, os programas mantiveram a mesma nota.

Com base nos resultados apresentados, percebe-se que, após 4 anos de acompanhamento dos programas, a IFES Alfa predominantemente, manteve a qualidade dos programas; o crescimento ficou em torno de 32,69%, enquanto a manutenção das notas foi 63,46%. Observa-se, de forma geral, melhoria devido à evolução na quantidade de programas com notas 6 e 7, um aumento de 50%, passando de 5 programas, na avaliação de 2013, para 10 programas, na avaliação de 2017, distribuídos nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Verifica-se, no quadro 45, que somente um programa da área multidisciplinar foi rebaixado na avaliação.

No entanto, importa confrontar os resultados da avaliação da Capes (programas que progrediram, regrediram ou permaneceram com a mesma nota) com os resultados em relação aos

Índices de Concordância nas proposições relativas às ações de melhoria adotadas pelos coordenadores que responderam à pesquisa. Torna-se oportuno verificar se as áreas de conhecimento dos programas que progrediram são as que apresentaram melhores Índices de Concordância nas proposições relacionadas às ações de melhoria (categorias B, C, D, E e F), na tentativa de identificar a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria desses programas.

Para tanto se faz necessário calcular além do Índice de Concordância em cada uma das 5 categorias de análise (B, C, D, E e F), calcular também o Índice Geral de Concordância da área de conhecimento.

O Índice de Concordância corresponde a percentagem do total de respostas de “Concordância” (Concordo totalmente + Concordo em parte) de cada categoria de análise em relação ao seu total de respostas, conforme fórmula 1

$$\text{Índice de Concordância} = \frac{\text{Total de "Concordância"}}{\text{Total de respostas na categoria}} \times 100 \quad (1)$$

O Índice de Discordância é composto pelo agrupamento das respostas “Discordo totalmente” e “Discordo em parte” dividido pelo total de respostas, conforme mostra a fórmula 2

O Índice Geral de Concordância corresponde a percentagem do total de respostas de Concordância (Concordo totalmente + Concordo em parte) de todas as cinco categorias de análise em relação ao total geral de respostas, conforme fórmula 2.

$$\text{Índice Geral de Concordância} = \frac{\sum \text{do total de "Concordância das categorias de análise (B, C, D, E e F)}}{\sum \text{do total de respostas nas categorias de análise (B, C, D, E e F)}} \times 100 \quad (2)$$

O quadro 49 apresenta uma visão panorâmica dos Índices de Concordância por categoria de análise e por área de conhecimento, na percepção dos coordenadores, sobre as ações implementadas nos programas de pós-graduação que podem ter contribuído para a melhoria deles, segundo a avaliação da Capes.



**Quadro 49** – Índice de Concordância das ações de melhoria, por área de conhecimento

<b>Área de conhecimento: CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA (5 sujeitos selecionados e 5 respondentes)</b>							
Categories de análise (B, C, D, E e F)	Corpo discente, tese e dissertação	Corpo docente	Produção intelectual	Inserção social	Inserção internacional	Índice Geral de Concordância	Nº de programas que progrediram
*Total Concordância (a)	25	58	22	15	25	145	3
Total de respostas (b)	30	65	35	20	25	175	
Índice de Concordância (a/b)	83,3%	89,2%	62,9%	75%	100%	82,9%	
<b>Área de conhecimento: CIÊNCIAS AGRÁRIAS (6sujeitos selecionados e 4 respondentes)</b>							
*Total concordância (a)	22	48	24	12	18	124	0
Total de respostas (b)	24	52	28	16	20	140	
Índice de Concordância (a/b)	91,7%	92,3%	85,7%	75%	90%	88,5%	
<b>Área de conhecimento: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (5 sujeitos selecionados e 4 respondentes)</b>							
*Total concordância (a)	19	36	19	10	15	99	1
Total de respostas (b)	24	52	28	16	20	140	
Índice de Concordância(a/b)	79,2%	69,2%	67,9%	62,5%	75%	70,7%	
<b>Área de conhecimento: ENGENHARIAS (8sujeitos selecionados e 7 respondentes)</b>							
*Total concordância (a)	27	82	35	20	26	190	4
Total de respostas (b)	42	91	49	28	35	245	
Índice de Concordância (a/b)	64,3%	90,1%	71,4%	71,4%	74,2%	77,5%	
<b>Área de conhecimento: CIÊNCIAS DA SAÚDE (6sujeitos selecionados e 2 respondentes)</b>							
*Total concordância (a)	12	26	14	7	10	69	3
Total de respostas (b)	12	26	14	8	10	70	
Índice de Concordância (a/b)	100%	100%	100%	87,5%	100%	98,5%	
<b>Área de conhecimento: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (7sujeitos selecionados e 7 respondentes)</b>							
*Total concordância (a)	38	78	41	26	27	210	3
Total de respostas (b)	42	91	49	28	35	245	
Índice de Concordância (a/b)	90,5%	85,7%	83,6	92,8%	77,1%	85,7%	
<b>Área de conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS (6sujeitos selecionados e 1 respondente)</b>							
*Total concordância (a)	4	13	6	3	4	30	1
Total de respostas (b)	6	13	7	4	5	35	
Índice de Concordância (a/b)	66,7%	100%	85,7%	75%	80%	85,7%	
<b>Área de conhecimento: LINGUISTICA LETRAS E ARTES (2sujeitos selecionados e 1 respondente)</b>							
*Total concordância (a)	6	12	5	1	5	29	0
Total de respostas (b)	6	13	7	4	5	35	
Índice de Concordância(a/b)	100%	92,3%	71,4%	25%	100%	82,8%	
<b>Área de conhecimento: MULTIDISCIPLINAR (7sujeitos selecionados e 2 respondentes)</b>							
*Total concordância (a)	11	26	13	7	7	64	2
Total de respostas (b)	12	26	14	8	10	70	
Índice de concordânciaa/b)	91,7%	100%	92,8%	87,5%	70%	91,4%	

Fonte: Dados da pesquisa (2018). Legenda: \* Total de concordância = concordo totalmente + concordo em parte

Observa-se, no quadro 49, que as áreas de conhecimento que progrediram no conceito de avaliação da Capes de 2017 apresentaram, Índice Geral de Concordância acima de 70%, sendo:

ciências exatas e da terra (82,9%); ciências biológicas (70,7%); engenharias (77,5%); ciências sociais aplicadas (85,7%); ciências da saúde (98,5%) e multidisciplinar (91,4%).

Entretanto, evidencia-se que nem todas as áreas de conhecimento que progrediram na avaliação da Capes no ano de 2017, em relação ao ano de 2013, ou seja, que apresentaram programas com conceitos mais elevados, são as que revelaram nos resultados da pesquisa, Índices de Concordância também mais elevados nas ações que os próprios inquiridos dizem ter adotado. Em algumas áreas, o que se percebe é exatamente o contrário, como é o caso da área das *Engenharias*, que obteve o maior número de programas que progrediram na avaliação de 2017, no total de 4, sendo que 3 progrediram para programas com nível internacional de desempenho. Além do que, esta área apresentou percentual de participação na pesquisa de 87% (dos 8 programas cujos coordenadores foram selecionados, 7 participaram da pesquisa). E no entanto, a realidade apresentada nos resultados da pesquisa revelam que a referida área, apresentou os valores mais baixos nos Índices de Concordância (77,5%). Enquanto que a área *Ciências Agrárias* apresentou Índice de Concordância próximo a 90%, e todos os programas dessa área permaneceram com a mesma nota na avaliação de 2017. Em relação a área de conhecimento *Linguística, Letras e Artes* que também permaneceu com o mesmo conceito de avaliação da Capes de 2017, observa-se que o Índice de Concordância foi superior a 80%.

Vale a pena ressaltar que, na área de Ciências Humanas, 1 (um) de seus 6 (seis) programas progrediu, entretanto apenas 1(um) coordenador respondeu o questionário, não representando, assim, uma amostra significativa para a interpretação de seus resultados.

Apenas a área de conhecimento Multidisciplinar apresentou um programa que regrediu no conceito de avaliação da Capes em 2017 e o seu Índice de Concordância das ações de melhoria recomendadas pelas Capes foi 90%.

Na análise dos dados não se pode afirmar que a avaliação da Capes tenha efetivamente contribuído para a melhoria dos programas, apesar dos inquiridos perceberem que a avaliação da Capes tenha contribuído para a melhoria dos programa, haja vista o índice de concordância revelado ser superior a 70%.

Na percepção dos inquiridos existe uma influência na concordância dos coordenadores dos programas de pós-graduação em relação ao acompanhamento regular das demandas da Capes e que a avaliação da Capes identifica pontos fortes e fracos e auxilia na tomada de decisão.

No entanto, os resultados no quadro 49, evidenciam que, apesar de os coordenadores concordarem com as ações oriundas dos critérios estabelecidos pela Capes, não conseguiram obter melhoria na avaliação de seus programas, donde se pode concluir que a elevada concordância, por si só, não assegura melhoria efetiva nos programas de pós-graduação, e, portanto, não se pode afirmar que a melhoria dos programas seja uma causa direta da avaliação da Capes. Este resultado pode estar relacionado com o modelo organizacional das universidades, na qual a tomada de decisão é respaldada por jogos de poder e conflitos, além da estrutura administrativa frouxamente articulada, um centro científico de competição, gerenciado por profissionais especializados com alto poder de autonomia na realização de suas atividades na academia.



---

## Conclusão

---



Procurou-se, neste trabalho, discutir o modo como se processa a avaliação da pós-graduação na organização universitária, no caso específico, a IFES Alfa. analisando, de um lado, o sistema de avaliação da Capes (processos e critérios) e, de outro, com base na percepção dos coordenadores de pós-graduação selecionados como sujeitos da pesquisa, a operacionalização de alguns modelos teóricos de análise organizacional (político, burocrático e o ambíguo).

Considera-se que a avaliação é fundamental não somente no campo educacional, mas também em outras esferas de desenvolvimento do Estado, sendo utilizada, inclusive, como instrumento de poder e estratégia do governo. Neste contexto, insere-se de forma privilegiada a pós-graduação, como lugar de produção de conhecimento e instrumento de formação e qualificação de recursos humanos, contribuindo de forma decisiva para o progresso científico e tecnológico do País.

No contexto apresentado, propôs-se um estudo que pudesse contribuir com a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, investigando a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria desses programas, à luz dos modelos de análise organizacional. Para tanto, foram selecionados 52 coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, sendo a pesquisa direcionada por três objetivos específicos explicitados a seguir.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificar, por área de conhecimento, a percepção dos gestores sobre o modo como se processa a avaliação da Capes e as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, voltadas para os resultados da avaliação da Capes, em 2013, pôde-se constatar que:

- i) o modo como se processa a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Capes é bem aceito pela comunidade acadêmica selecionada para esta pesquisa. As críticas ao modelo se referem à padronização dos critérios de avaliação que desconsideram as diferenças regionais existentes no País, bem como induz a competitividade entre os pares e entre as áreas de conhecimento. Tais críticas são mais acentuadas nas áreas classificadas como “ciências brandas” do que nas “ciências duras”.
- ii) com relação às ações implementadas pelos coordenadores, considerando os quesitos de avaliação da Capes (corpo discente, teses e dissertações; corpo docente; produção intelectual; inserção social e inserção internacional), os resultados revelam críticas pontuais, não atingindo grau de significância representativo nas áreas de conhecimento. Tais críticas se referem ao acompanhamento do aluno egresso, a políticas para obtenção

de recursos, à sobrecarga do trabalho docente e à produção intelectual. Numa avaliação geral, os quesitos de avaliação da Capes, a despeito de algumas poucas críticas, são vistos pelos coordenadores selecionados como indicadores de qualidade, que direcionam ações e investimentos no sentido de o programa alcançar os objetivos definidos pelo sistema de avaliação da Capes. No entanto, quanto ao peso dado ao critério inserção social, foi pontuado que os pesos atribuídos aos indicadores neste quesito não expressam a relevância da contribuição efetivamente oferecida pelos programas de pós-graduação. Daí se constata a necessidade sobre o destino dos egressos, pois se espera que a pós-graduação deve possibilitar retorno qualificado à sociedade. Espera-se, ainda, que os programas de pós-graduação possam contribuir para a redução das assimetrias regionais, que, a despeito dos esforços, não houve ações significativas nesse sentido, e ainda continua desequilibrada a distribuição dos programas de pós-graduação nos Estados.

- iii) O modelo de avaliação Capes por ser classificatório e comparativo, conforme os princípios e diretrizes regulamentados nos documentos oficiais, revela-se: de natureza notadamente quantitativo, produtivista e competitivo, gerando conflitos entre as áreas de conhecimento; em consequência do caráter classificatório, pauta-se na punição e na premiação, daí a pressão que o processo avaliativo faz não só no corpo docente, mas também nos alunos para o alcance dos índices do padrão de qualidade, “como se estivessem numa linha de montagem industrial”; por ser um processo mais classificatório do que avaliativo, desconsidera o caráter diagnóstico de uma avaliação, uma vez que avalia o produto e não o processo, daí a necessidade de padronização de modelos, baseando-se em critérios homogêneos para avaliar situações diversas no país continental como o Brasil, esquecendo das especificidades das áreas de conhecimento. Além disso a classificação, segundo o regulamento, é o critério para atribuição de bolsas de estudo por parte da Capes e CNPq.
- iv) Acrescenta-se, por fim, a falta de clareza na definição de alguns critérios de avaliação da Capes. Em não considerar o aspecto epistemológico e filosófico da área de conhecimento, pode haver ambiguidade interpretativa, uma vez que a interpretação depende da visão de mundo do indivíduo. Portanto, os critérios devem ser claramente delineados e fundamentados, uma vez que foi constatado o desconhecimento do que



realmente a Capes entende por inserção internacional, como também devem “expressar bem o que é um colaborador”.

Com relação ao segundo objetivo específico, verificar à luz dos modelos de análise organizacional se as ações implementadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa estão alinhadas às diretrizes institucionais, pôde-se inferir que:

- i) a dinâmica organizacional da IFES Alfa, notadamente nas coordenações de pós-graduação, encontra-se fortemente constituída nos aspectos de natureza burocrática, política e ambígua. Com relação aos aspectos burocráticos, os resultados revelam que foram identificadas, nesta pesquisa, características que correspondem a um modelo de avaliação prescritivo e estandardizado, conforme as metas impostas pelo MEC/Capes, uma vez que as atividades dos programas de pós-graduação *stricto sensu* são orientadas pelas demandas do sistema de avaliação da Capes, e, ainda, pelas diretrizes do PDI e pelos regimentos internos de cada programa,. Além de que, a estrutura formal da IFES Alfa reflete o resultado das orientações legais (normas, regimentos e estatutos), coordenando os procedimentos, as linhas de autoridade e o processo de tomada de decisão. Foi evidenciada a existência de interesses divergentes, uma vez que os processos e as práticas administrativas são efetivados conforme interesses e regras próprias, portanto não alinhadas com as diretrizes institucionais Essa forma de avaliação se adequa ao modelo político, prevalecendo a relação de poder e a negociação. Foram revelados ainda, objetivos não compartilhados por todos. Tal diagnóstico evidencia a falta de integração e articulação entre coordenações e instâncias superiores colegiadas, demonstrando objetivos ambíguos e processos organizacionais não claros. A compreensão desta realidade foi percebida nos resultados da aplicação do questionário, nas práticas de observação exercidas na pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e nas reuniões com os coordenadores de pós-graduação e na câmara de pesquisa e pós-graduação, uma vez que se constatou que os alunos não participam do processo de avaliação da pós-graduação, nem todas as áreas ou até mesmo programas da mesma área são contemplados para solucionar pontos críticos apontados pela Capes.
- ii) Com relação à gestão administrativa, as informações coletadas revelaram divergência de opiniões em relação à informação produzida na coordenação dos programas e às medidas de melhorias para os programas de pós-graduação, tomadas pela

administração superior. Daí a necessidade de a gestão contar com um sistema de informação orientado para as atividades de planejamento e não apenas para administração das atividades acadêmicas, como é o caso do atual sistema de informação da IFES Alfa, o SIGAA, que atende, com excelência, as demandas do ambiente acadêmico. Entretanto, como constatado na coleta de dados, o sistema de informação não oferece suporte para o acompanhamento e controle dos dados no nível estratégico, necessários para a tomada de decisão, inclusive para elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária da IFES Alfa. No contexto administrativo, foram observados, ainda, ambiguidade na tomada de decisão, jogo de poder, negociações em função do poder de cada grupo, que nem sempre tem acolhimento por parte da administração superior, porém conta com o sistema burocrático para controlar e homologar as decisões de cunho político. Confirma-se dessa forma que a ação organizacional da IFES Alfa é frouxamente articulada, gerenciada por profissionais altamente especializados para as atividades da academia, com elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades.

- iii) Verificou-se que a elaboração do PDI segue os princípios de um planejamento participativo, refletindo expectativas e projetos de todos os segmentos da universidade. Entretanto, ficou constatado na prática que pelo menos 18% das coordenações de pós-graduação desconhecem ou ignoram os respectivos planos de ações. Apesar de o PDI ser um documento institucional, portanto obrigatório, gerenciado pela administração superior, algumas coordenações, por desconhecê-lo ou não possuírem planos de melhoria, agem conforme suas próprias diretrizes, estando ou não alinhadas com os objetivos definidos pela administração superior.
- iv) Embora o PDI oriente suas ações considerando o princípio participativo, pôde-se constatar na análise desta pesquisa, no que se refere ao debate sobre os resultados da avaliação da Capes envolvendo a participação de alunos, que o grau de concordância não foi significativo. Em outras palavras, não há integração de todos os segmentos envolvidos na pós-graduação. O próprio processo de avaliação da Capes não permite que os pós-graduandos expressem suas convicções em relação ao funcionamento dos programas.

- v) A regulação burocrática preserva a dinâmica organizacional dos sistemas políticos de decisão, dotados de interesses próprios, nos quais cada ator ou grupo de interesse utiliza de forma estratégica as fontes de incerteza para realizar objetivos próprios. Assim, as decisões tomadas por via de negociações decorrentes do poder de determinados grupos de interesse são controladas pelo sistema burocrático, revelados nos diferentes instrumentos que legitimam as normas, objetivos estratégicos.
- vi) As informações coletadas revelaram, ainda, que, diferentemente do que estabelecem os documentos oficiais Regimento e Estatuto da universidade, Normas da pós-graduação, os regimentos internos dos programas, no que se refere ao tempo de permanência do aluno, apresentam tempo de duração divergente, conforme os interesses de cada área, uma vez que o tempo de permanência do aluno junto com a produção intelectual definem a posição do programa no processo de avaliação.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, ou seja, identificar as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação que progrediram, regrediram e permaneceram com a mesma nota, comparando os resultados da avaliação ocorrida em 2013 com os resultados da avaliação ocorrida em 2017, com o intuito de identificar a influência dos resultados da avaliação da Capes na melhoria desses programas, pôde-se inferir que:

- i) dos 52 programas cujos coordenadores foram selecionados como sujeitos da pesquisa, comparando os resultados da avaliação de 2013 com os da avaliação de 2017, verificou-se que 17 (32,69%) progrediram, 33 (63,46%) permaneceram com a mesma nota e 1 regrediu. Além do programa de Logística e pesquisa operacional da área de engenharias, que foi descredenciado em 2013, por não atingir o padrão mínimo de qualidade exigido pela Capes. Sobressairam-se as áreas de ciências exatas e da terra, engenharias e ciências da saúde, que apresentaram o melhor desempenho, sendo, inclusive, responsáveis por colocar a IFES Alfa com 10 programas de excelência internacional. Observou-se que, desde os resultados da avaliação de 2013, majoritariamente, a IFES Alfa mantém a qualidade dos programas, uma vez que 63,46% dos programas permaneceram com a mesma nota. Chama atenção o fato de todos os programas das áreas de ciências agrárias e linguística, letras e artes terem mantido a mesma nota na avaliação de 2017. Além dessas, as áreas de ciências humanas e ciências biológicas apresentaram o maior número de programas que se mantiveram

com a mesma nota, em torno de 80% dos programas. Por outro lado, o único programa que regrediu na nota, na avaliação de 2017, pertence à área multidisciplinar.

- ii) com base nos resultados alcançados nas análises das categorias referentes ao modelo de gestão, foi possível avaliar a influência dos resultados da avaliação da Capes, no desempenho das áreas de conhecimento dos programas, coordenados pelos 52 sujeitos da pesquisa. Assim, verificou-se que mais de 90% dos coordenadores investigados acompanham regularmente as demandas da Capes; utilizam o resultado da avaliação como instrumento de gestão, considerando os pontos fracos e definindo ações de melhorias; concordam que as diretrizes dos programas estão alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes.
- iii) quanto aos resultados das análises das categorias referentes ao sistema de avaliação da Capes, foi possível avaliar a percepção dos coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* inquiridos sobre a influência da avaliação da Capes em relação ao desempenho das áreas de conhecimento., uma vez que, para 100% dos coordenadores da área de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes que responderam ao questionário, o sistema de avaliação da Capes identifica pontos fortes e fracos e auxilia na tomada de decisão. Nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Sociais e Aplicadas, entre 75% e 85,7% entendem que o sistema de avaliação da Capes identifica pontos fortes e fracos e auxilia na tomada de decisão. Somente a metade dos coordenadores selecionados da área multidisciplinar concorda que o sistema de avaliação da Capes identifica pontos fortes e fracos de seus programas e auxilia na tomada de decisão.

As informações coletadas demonstram que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, dependendo, inclusive, da área de conhecimento, possuem desempenhos diferentes em relação ao modo de avaliação e ao modelo teórico de análise organizacional.

Considera-se que o objetivo geral da pesquisa, o de averiguar a repercussão dos resultados da avaliação realizada pela Capes em 2013, na gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, tendo em vista a melhoria desses programas, à luz dos modelos de análise organizacionais, foi plenamente atendido, uma vez que foi sinalizada significativa concordância em relação às ações oriundas dos critérios estabelecidos pela Capes, por parte dos coordenadores, não são suficientes para se obter melhoria na avaliação de seus programas.

Além da contribuição, foram sinalizadas, ainda, divergências e críticas ao modelo de avaliação da Capes, concernente ao ranqueamento dos programas, indução à competição negativa, padronização do modelo sem levar em conta as diferenças epistemológicas das áreas de conhecimento e sobrecarga de trabalho. Portanto, há muito o que refletir e melhorar no processo de avaliação no contexto universitário.

Com relação aos resultados da pesquisa à luz dos modelos de análise organizacional, foi sinalizado que os processos organizacionais da universidade são orientados pelo arcabouço legal das normas e regulamentos, o que sugere uma gestão administrativa voltada para os aspectos de natureza burocrática. Que as articulações e interesses políticos interferem no processo de tomada de decisão, sugerindo uma gestão atrelada ao modelo político. Que, apesar do arcabouço regimental, algumas coordenações criam suas próprias regras, sem a preocupação de estarem alinhadas aos objetivos da administração superior, o que sugere a existência de problemas de coordenação, podendo ser causados pela não integração de todos os atores envolvidos no processo. Por sua vez, os objetivos não compartilhados e a administração sendo realizada por profissionais especializados com alto poder de autonomia sobre suas atividades sugerem uma gestão debilmente aticulada, com objetivos confusos e processos organizacionais ambíguos.



---

## Referências

---





- Brasil. (1911). Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 06 abr. 1911. Seção 1, p. 3983.
- Brasil. (1954). Lei nº 2.373, de 16 de dezembro. Cria a Universidade Federal do Ceará com sede em Fortaleza e da outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2013) Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53), 267-284.
- Aguilar, M. J., & Ander, E. G. G. (1994). *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Alexandre, J. W. C., Andrade, D. F., Vasconcelos, A. P., & Araujo, A. M. (2002). Uma proposta de um construto para medição dos fatores críticos da gestão pela qualidade por intermédio da Teoria da resposta ao item. *Gestão e Produção*, 9(2), 129-141.
- Alexandre, J. W. C., Andrade, D. F., Vasconcelos, A. P., Araujo, A. M., & Batista, M. J. B. (2003). Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. *Anais do XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003 ENEGEP 2003 ABEPRO*. Retirado de [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003\\_tr0201\\_0741.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003_tr0201_0741.pdf)
- Almeida, M.P. (2010). *Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso*. Tese de doutorado em história, Instituto de ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense.
- Andrade, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Andújar, J. C. (2001). *Elementos da teoria organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz Torres.
- Arocena, R., & Sutz, J. (1999). *La universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas*. Montividéu: Universidad de La Republica.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.
- Baldrige, J. V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In J. V. Baldrige & T. Deal (Eds.), *The dynamics of organizational change in education*. San Francisco: McCutchan Publishing Corporation.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G., & Riley, G. L. (Eds.) (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- Ball, S. J. (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Barnard, C. (1979). *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas.
- Bazerman, M. (2014). *Processo decisório*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

- Bianchetti, L. & Valle, I. R. (2014). Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação Teóricos*, 22(82), 89-110.
- Bianchetti, L. (2009). Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In L. Bianchetti & V. Sguissardi, *Dilemas da pós-graduação em educação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados.
- Blau, P. M. (1984). Universidade como organização. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 2, 10-26.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Borges, D. F., & Araújo, M. A. D. (2001). Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. *RAP – Revista de Administração Pública*, 35 (4), 63-76.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bourdieu, P. (2002) *Esboço de uma teoria da prática*. Portugal: Celta.
- Brasil. (1934). Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências.
- Brasil. (1961). Lei nº 4.024 de 20 de novembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. (1915). Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028.
- Brasil. (1920). Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/9/1920, Página 15115 (Publicação Original).
- Brasil. (1965). Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro. Definição dos cursos de pós-graduação.
- Brasil. (1968a). Decreto nº 62.937, 02 de julho de 1968. Cria Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.
- Brasil. (1968b). Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- Brasil. (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990. Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências.
- Brasil. (1995). Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
- Brasil. (1996a). Decreto nº 2026, de 10 de outubro. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.
- Brasil. (1996b). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- Brasil. (2004). Lei 10.861 de 14/04/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências.
- Brasil. (2004). Plano Nacional de Pós-Graduação - PNG. (2005 – 2010). Brasília, DF.
- Brasil. (2010). Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF. Capes, v1.
- Bresser Pereira, L. C. (1996) Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do serviço público*, ano 47, 120(1) .
- Bruyne, P, Herman, J., & Scoutheete H. C. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage publications
- Bush, T. (2006). *Theories of educational management*. Retirado de <http://creativecommons.org/licenses/by/>
- Capes. (2002). 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: Capes.
- Castanho, S. E. M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In I. P. A. Veiga & M. E. L. M. Castanho (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus.
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2002). *Educação superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2002). A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In J. Dias Sobrinho & D. Ristotoff (Org.), *Avaliação democrática para uma universidade cidadã* (pp. 99-118). Florianópolis: Insular.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Christophe, C., & Verger, J. (2012). *História das universidades*. Trad. Elcio Fernandes, São Paulo: Unesp.
- Clegg, S. R., Hardy, C., & Nord, W. C. (1999). Handbook de Estudos Organizacionais. In S. Hardy & Clegg, *Introdução: Organização e estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity*. the American College President. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). *A garbage can model of organizational choice*. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Correia, A.E. G., Alvarenga, L., & Gracia, J. C. R. (2012). Produção científica: reflexos da avaliação nos programas de pós-graduação em física. *Em questão*. Porto Alegre, 18, n. Especial, 231-247.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais*. Porto: Asa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Crozier, M. (1983). *O fenómeno burocrático*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Crozier, M. (2004). O processo decisório na organizações. In D. S Pugh & D. J. Hickson, *Os Teóricos das organizações* (pp. 149-154). Suzana Braga Rodrigues, et al (Orgs.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino Superior e universidade no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil*, (pp. 152-189). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, L. A. (2005). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3º ed. São Paulo: Unesp.
- Cunha, L. A. (2014). *O legado da ditadura para a educação brasileira*. Educ. Soc., 35(127).
- Demo, P. (2001). *Participação é conquista - Noções de política social participativa*. Fortaleza: Editora Universidade Federal.
- Demo, P. (2005). *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores associados.
- Dias Sobrinho, J. (2003a). Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In J. Dias Sobrinho & D. Ristoff (Orgs.), *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2003b). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação institucional da educação superior: fontes internas e externas*. Petrópolis: Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2008a). Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (Orgs.), *Avaliação institucional: teoria e experiências* (pp. 15-36). São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2008b). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825. Campina, Sorocaba, SP.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Avaliação da Educação Superior: conflito de paradigmas. *Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Macau.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, 23(80) 234-252.
- Dréze, J, & Debelle, J. (1983) *Concepções da universidade*. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Ed. UFC.
- Ellström, P.-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação /RBPAE*, 23(3).
- Etzioni, A. (1973). *A organização moderna*. São Paulo: Pioneira.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2017, Outubro). Pós-graduação em movimento. *Revista Pesquisa FAPESP*, 260, 30-35. Retirado de [http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/10/030-035\\_capes\\_260.pdf](http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/10/030-035_capes_260.pdf)

- Fávero, M. L. A. (1977). *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes
- Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Revista Educar*, 28, pp. 17-36.
- Fernandes, I., & Nunes, E. (2011). *Rankings internacionais: a irresistível polêmica em torno dos seus sentidos e metodologias*. Rio de Janeiro: Observatório Universitário.
- Freitag, M. (1996). *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, F. C. (1991). *Repensando o paradigma taylorista na ciência administrativa: um ensaio sobre os primórdios da racionalização do trabalho*. (Tese de doutoramento). Belo Horizonte: CAD.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008b). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008a). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S., & Antonelo, C. S. (2009). Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. *Revista de Ciências da Administração*, 11(23), 134-156.
- Gouldner, A. W. (1971). Conflitos na teoria de Weber. In E. Campos, *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gronn, P. (1986). Politics, Power and the Management of schools. In E. Hoyle & A. S. McMahon (Eds.), *The management of schools* (pp. 44-45). London: KoganPage.
- Hammond, J. S., Keeney, R. L., & Raiffa, H. (2017). *Decisões inteligentes*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Horkheimer, M. (1983). Filosofia e Teoria Crítica. In W. Benjamin, M. Horkheimer & T. Adorno (Eds.), *Textos escolhidos (os pensadores)* (pp. 125-162). São Paulo: Abril.
- Horta, J. S. B., & Moraes, M. C. M. (2005). O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista brasileira de educação*, 30, 95 - 116.
- Hortale, V.A. (2003). Modelo de avaliação da Capes: desejável e necessário, porém incompleto. *Caderno de Saúde Pública*, 19(6), 1837-1840.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Janissek, J., Santos, E. C, Lobo, A. S., Melo, L. C., & Cerqueira, A. (2013). Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 6(4), 216-233.
- Janne, H. (1981). *Princípios gerais do planejamento universitário*. Tradução de Maria Cecília. Fortaleza: Ed. UFC.
- Jornal da UFC. (2016, Julho). *Gestão: QS University rankings*. Versão impressa do jornal, p. 3.
- Jornal da USP. (2017, Setembro 27). *Pró-Reitoria de Pós-Graduação discute a avaliação da Capes 2017*. Retirado de <https://jornal.usp.br/institucional/pro-reitoria-de-pos-graduacao-discute-a-avaliacao-da-capes/>
- Lakatos, E. M., & Marconi. M. de A. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

- Libâneo, J. C. (2007). Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de educación Comparada*, 13, 1-33. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 21(38).
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catanl, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação* (Campinas), 13(1), 7-36.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo na escola secundária em Portugal*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Loffredo, A. M., Bicalho, H. M. S., Fernandes, H. M. S., & Bergmasco, N. H. B. (2003). Comentários sobre as avaliações realizadas pelas comissões Capes/ANPEPP para avaliação dos periódicos da área de psicologia. *Psicologia USP*, 14(3), 201-272. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642003000300014>
- Luzuriaga, L. (2001). *História da educação e da pedagogia*. 18ª ed. São Paulo: Nacional.
- Maccarl, E. A., Almeida, M. I. R., Nishimura, A. T., & Rodrigues, L. C. (2009) A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da Capes. *Revista de Gestão USP*, 16,(4), 1-16.
- Maccari, E. A., Manolita, C., & Riccio, E. L. (2009). Uso do sistema de avaliação da Capes por programas de pós-graduação em administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, 11(25), 68-96.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget.
- Mayer Jr. V., & Lopes. M. C. B. (2015). *Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas*. Cad.EBAPE.BR, 13(1), 40-51.
- Mayo, E. (2004). Elton Mayo e as pesquisas de Hawthorne. In D. S Pugh & D. J. Hickson, *Os Teóricos das organizações* (pp. 149-154). Suzana Braga Rodrigues, et al (Orgs.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- McGee, J., & Prusak, L. (1994). *Gerenciamento estratégico da informação: aumente a competitividade e a eficiência da sua empresa utilizando a informação como ferramenta estratégica*. Rio de Janeiro: Campus.
- Melo, M. A. A. (2011). *Influência do sistema de avaliação da Capes na qualidade dos programas de pós-graduação*. (Dissertação de mestrado). UFRGS.
- Merton, R. K. (1968). *Sociologia: Teoria e estrutura*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

- Meyer Jr. (2005). Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico - um estudo de universidades brasileiras. *Alcance – UNIVALI*, 12 (3), 373 – 389.
- Mintzberg, H. (2003). *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco Configurações*. São Paulo: Atlas.
- Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (2001). *O processo da estratégia*. 3º Ed. Porto alegre: Bookman.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), 605-622.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Motta, F. C. P.(1990). *Organização e poder: Empresa, estado e escola*. São paulo: Atlas.
- Muriel, R. (2006). *Plano de desenvolvimento institucional: uma análise do processo de implantação*. Espírito Santo: Editora Hoper.
- Myers, M. D. (2007) *Qualitative research in information systems*. Retirado de [www.qual.auckland.ac.nz](http://www.qual.auckland.ac.nz)
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação strictu sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. *Cadernos EBAPE*. BR, 13(1), artigo 1.
- Penna Firme, T. (1997). Avaliação: tendências e tendenciosidades. In S. C. M. Eda, M.L. B. Franco & L. A. Mets. *Avaliação de currículos e programas* (pp.105-115). Brasília: Universidade de Brasília.
- Pereira, E. M. A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: (Campinas)*.14(1), 29-52. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>
- Pereira, H. J. (2002). Seminário gestão do conhecimento. (Material apresentado em um seminário para curso de mestrado em Administração). Universidade de Fortaleza.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marchfield: Pitman.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Popham, W. J. (1977). *Manual de avaliação*. Porto Alegre: Globo.
- Poster, C. (1976). *School decision making*. Heinemann Educational Hooks.
- Prasad, A., & Prasad, P. (2002). The coming of age of interpretive organizational research. *Organizational Research Methods*, 5(1), 4-11.
- Resende, P. S. (2005). *Modelo organizacional das universidades públicas portuguesas: referencial de inovação e suporte em sistema de informação tecnológica de comunicação*. (Tese de doutoramento). Universidade de Évora.
- Ribeiro, D. (1971). *La Universidad latinoamericana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ribeiro, D. (1980). Os cursos de pós-graduação. *Encontros com a Civilização Brasileira*, 73 -79. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ribeiro, J. Q. (1952). Ensaio de uma teoria de administração escolar. *Boletim n°158*. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

- Romanelli, O. O. (2012). *História da educação no Brasil*. 38ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma*. Instituto de inovação educacional – Coleção ciências da educação.
- Sá, V. (2009). A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio aval. Pol.Educ.* 17(62), 87–108.
- Saleme, W. (1988). Planejamento universitário: um instrumento eficaz. In A. O. Carvalho, (Org). *Administração contemporânea: algumas reflexões* (pp. 229-239). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Sander, B. (1982). *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC. ANPAE.
- Sander, B. (2007). *Administração da educação no Brasil: genealogia do Conhecimento*. Brasília: Liber Livro.
- Santos, B. V. S. (2011) *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez. Coleção questões da nossa época, v.11.
- Saviani, D. (2010) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schneider, M. P., & Rotirola, C. R. (2015). Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *RBPAE*, 31(3), 493-510.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Selznik, P. (1971). Cooptação: um mecanismo para a estabilidade organizacional. In E. Campos, *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Sguissardi, V. (2006). A Avaliação defensiva no “modelo Capes de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. *Perspectiva*, 24(1), 49-88.
- Sguissardi, V. (2009). *Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente*. São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V., & Silva Júnior, J. R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Editora Xamã.
- Silva Junior, J. R. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USF – IFAN.
- Silva Júnior, J. R., Sguissardi, V., & Silva, E. P. (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Texto resumo do livro Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico em 2009*. São Paulo: Xamã editora.
- Silva, E. A. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Tese doutorado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, L. E., Cunha, K. S. G., & Dias, E. P. (2012). Metodologia para a identificação de fatores que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação com base nas avaliações trienais da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RPG*, 9(18), 619-634.
- Silva, V. R. (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.



- Sousa, E. C. B. M., & Sousa E. M. (1998). Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países. In J. Stark, E. C. B. M. Souza & E. M. Sousa, *Avaliação em instituições de ensino superior* (pp. 63 - 110). Brasília: Universidade de Brasília.
- Souza, E. C. B. M. (2002). Prefácio. In R. C. S. Feltran (Org). *Avaliação na educação superior* (pp. 9-13). Campinas – SP: Papyrus.
- Souza, J. P., & Pereira, L. B. (2002). Pós graduação no Brasil, uma análise do processo de concentração. *Acta Scientiarum*, 24(1), 159-166.
- Spagnolo, F., & Calhau, M. G. (2002). Observadores internacionais avaliam a avaliação da Capes. *Infocapes*, 10(1), 7-34.
- Stark, J. S. (1998). Avaliação em instituições isoladas de ensino superior e em universidades: perspectivas e modelos. In J. Stark, E. C. B. M. Souza & E. M. Sousa, *Avaliação em instituições de ensino superior* (pp. 3-59). Brasília: Universidade de Brasília.
- Thompson, J. D. (1976). *Dinâmica organizacional*. Fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Thompson, J. D. (1979). *Organizations in action*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Thompson, J. D. (2004). A organização no seu ambiente. In D. S Pugh & D. J. Hickson, *Os Teóricos das organizações* (pp. 61-67). Suzana Braga Rodrigues, et al (Orgs.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Trevisan, A. L., Devechi, C. P. V., & Dias, E. D. (2013). Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? *Revista Avaliação*, 18(2), 373-392.
- Trigueiro, M. G. S. (2002). *Gestão da educação superior no Brasil*. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo\\_e\\_gestafinal\\_michelangelogiotto.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf)
- Trindade H. (2002). *O ensino superior na América latina: Um olhar longitudinal e comparativo*. In H. Trindade & J. M, Blanquer, *Os desafios da América Latina* (pp. 15 -31). Petrópolis: RJ- Vozes.
- Trindade, H. (2000). *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. Estudos Avançados*, 14(40), 122-133. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9550>
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas.
- Universidade Federal do Ceará (UFC). (online). Dúvidas frequentes. Os servidores do corpo técnico-administrativo da UFC participam da avaliação institucional?. Retirado de <http://www.proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2016/12/08-12-16-cartilha-planejamento-estrategico.pdf>
- Universidade Federal do Ceará (UFC). (2012). Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 – 2017. Fortaleza. Retirado de <http://www.proplad.ufc.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/>
- Universidade Federal do Ceará (UFC). (2013). Planejamento Integrado 2014 – 2019. Retirado de <http://www.proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2016/12/08-12-16-cartilha-planejamento-estrategico.pdf>

- Universidade Federal do Ceará (UFC). (2015). Resolução nº 17/CEPE, de 04 de dezembro de 2016. Aprova as Normas Gerais dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Retirado de [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_2015/resolucao17\\_2015.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_2015/resolucao17_2015.pdf)
- Universidade Federal do Ceará (UFC). (2018, Agosto 21). Regimento Geral da UFC. Retirado de <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/326-regimento-geral-da-ufc>
- Universidade Federal de Tocantins (UFT). (2017, Dezembro 22). Capes divulga resultado final da avaliação quadrienal dos cursos de pós-graduação. Retirado de <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/21009-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-dos-cursos-de-pos-graduacao>
- Velloso, J. (Coord.).(2003). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, v.2 290p.
- Vergara, S. C. (1997). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: Ibrasa.
- Vogel, M. J. M. (2015). *Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica*. (Tese de doutorado) – Programa de pós-graduação em ciência da informação – Escola de comunicações e artes / Universidade de São Paulo.
- Weber, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: Zahar.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Weber, M. (2004). A estrutura das organizações. In D. S Pugh & D. J. Hickson, *Os Teóricos das organizações* (pp. 41-45). Suzana Braga Rodrigues, et al (Orgs.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Yin, R. T. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zanella, L. C. H. (2009). *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Florianópolis: Departamento de Ciência em Administração/UFSC; (Brasília). CAPES: UAB.

---

## Apêndices

---



Apêndice A - Questionário aplicado ao coordenador de programa de pós-graduação *stricto sensu*

Prezado coordenador de programa de pós-graduação *stricto sensu*

Sou servidora da IFES Alfa e realizo uma pesquisa que tem como objetivo averiguar a repercussão dos resultados da avaliação externa realizada pela Capes em 2013, na gestão administrativa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, com vistas à melhoria desses programas.

Em face do exposto, solicito-lhe a gentileza de responder a este questionário relativo ao objeto de pesquisa de minha tese de doutorado em Ciências da Educação, na área de estudos Organização e Administração Escolar, na Universidade do Minho, em Portugal, sob a orientação do professor doutor Virgínio Sá.

Esclareço que não há necessidade de identificação. As informações e os dados coletados visam tão somente fundamentar o estudo, que poderá ser consultado, posteriormente, no repositório da biblioteca da Universidade do Minho. Obrigada.

---

Ana Lúcia Vitoriano Lopes

Doutoranda em Ciências da Educação

---

Visto: Virgínio Sá

Professor orientador

## QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Para responder às questões / proposições deste questionário, recorra a sua experiência como coordenador do programa de pós-graduação *stricto sensu* de sua competência. Na resposta a cada questão, deve ser utilizada a escala de concordância / discordância.

### PARTE 1 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

#### Questão 1

**A** – Com relação à avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Capes, com base na classificação por *ranking* de nota e peso, considero que essa avaliação:

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P1. Reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores					
P2. Permite identificar os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa					
P3. Estimula de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento					
P4. Auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas					
P5. Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados: inserção social (10%); corpo docente (20%); corpo discente, teses e dissertações (30%) e produção intelectual (40%)					
P6. Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação					

#### Questão 2

Faça as considerações que achar pertinentes sobre a classificação dos programas por *ranking*, adotado pelo sistema de avaliação da Capes.

--

Considerando os itens de avaliação da Capes (corpo discente, teses e dissertações; corpo docente; produção intelectual; inserção social e inserção internacional), analise cada item com base nos resultados da última avaliação ocorrida em 2013.

#### Questão 3

**B** – Com relação ao CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES, assinale as ações realizadas que podem ter contribuído para a melhoria do conceito do programa que você coordena:

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P7. Criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação					
P8. Criação de um acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador no desenvolvimento da dissertação e tese					
P9. Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos melhor preparados para desempenhar as atividades do programa					
P10. Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém-ingressos					
P11. Incentivo à participação em eventos					
P12. Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso					

Outras ações realizadas (especifique)

--

Em relação a proposição P12 - Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso, caso sua resposta tenha sido positiva, responda as questões a seguir:

#### Questão 4

Por quanto tempo o programa faz acompanhamento do aluno egresso?

#### Questão 5

O aluno egresso atua profissionalmente na área de formação da pós-graduação?

Sim (    ), Não (    ), Não sei (    )

#### Questão 6

Faça as considerações que achar pertinentes no item de avaliação da Capes “corpo discente, dissertação e tese”

#### Questão 7

C – Com relação ao CORPO DOCENTE, analise que ações foram implementadas para o programa atingir os requisitos exigidos pela Capes, resultando em melhoria do programa que você coordena:

Proposição	Discor do totalm ente	Disco rdo em parte	Disco rdo em parte	Conco rdo totalm ente	N ão se i
P13. Definição de políticas para obtenção de recursos nas agências de fomento					
P14. Criação de critérios para entrada e saída de professores permanentes do programa					
P15. Definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente no programa					
P16. Definição do perfil de formação e de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa					
P17. Dimensão adequada do corpo de professores permanentes do programa					
P18. Definição da carga de trabalho adequada para os docentes integrantes do quadro de docentes permanentes no programa					
P19. Realização de atividades de ensino na graduação de forma equilibrada					
P20. Realização de atividades de pesquisa na graduação de forma equilibrada					
P21. Realização de atividades de orientação na graduação em iniciação científica					
P22. Realização de atividades de orientação em monografia de graduação					
P23. Realização de atividades de ensino na pós-graduação de forma equilibrada					
P24. Realização de atividades de pesquisa na pós-graduação de forma equilibrada					
P25. Realização de atividades de orientação na pós-graduação de forma equilibrada					

Outras ações realizadas (especifique)

#### Questão 8

Faça as considerações que achar pertinentes ao item de avaliação da Capes “corpo docente”.

**Questão 9**

**D** – Com relação à PRODUÇÃO INTELECTUAL, assinale as ações realizadas que podem ter contribuído para a melhoria do conceito do programa que você coordena:

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P26. Criação de um sistema interno de pontuação para acompanhar a produção dos professores em conformidade com as exigências da Capes					
P27. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos					
P28. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelos Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 a B5)					
P29. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelos Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1)					
P30. Incentivo à produção técnica e registro de patentes					
P31. Incentivo à participação de docentes permanentes em eventos científicos da área					
P32. Distribuição de publicações qualificadas pelo corpo docente permanente					

Outras ações realizadas (especifique)

**Questão 10**

Faça as considerações que achar pertinentes ao item de avaliação da Capes “produção intelectual”

**Questão 11**

**E** – Com relação à INSERÇÃO SOCIAL, assinale as ações realizadas que podem ter contribuído para a melhoria do conceito do programa que você coordena:

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P33. Manutenção do site com informações atualizadas sobre cursos, linhas de pesquisa, teses e dissertações defendidas, processo seletivo, dando visibilidade aos que se interessam pela área de conhecimento					
P34. Integração e cooperação com outros programas					
P35. Integração e cooperação com outros centros de pesquisa					
P36. Realização de mestrado (Minter) / doutorado (Dinter) de forma institucional					

Outras ações realizadas (especifique)

**Questão 12**

Faça as considerações que achar pertinentes ao item de avaliação da Capes “inserção social”.



**Questão 13**

**F** – Com relação à INSERÇÃO INTERNACIONAL - A inserção internacional é uma exigência do sistema de avaliação da Capes somente para programas com cursos de mestrado e doutorado com nota igual ou superior a 5. Após a avaliação de 2013, analise as ações que foram realizadas que possam ter contribuído para o programa atingir o padrão internacional de desempenho:

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P37. Ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos					
P38. Incentivo aos docentes para que aumente a produção intelectual internacional					
P39. Incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras					
P40 Participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais					
P41 Incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio das agências de fomento					

Outras ações realizadas (especifique)

--

**Questão 14**

Faça as considerações que achar pertinentes ao item de avaliação da Capes “inserção internacional”

--

**PARTE 2 – MODELO ORGANIZACIONAL****Questão 15**

**G** – Com relação à GESTÃO ADMINISTRATIVA

**G1** – No âmbito do programa que você coordena, os resultados da última avaliação da Capes, realizada em 2013, foram debatidos:

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P42. Entre os professores do programa					
P43. Entre os alunos do programa					
P44. Entre os professores, alunos e coordenação conjuntamente					
P45. Os resultados somente foram divulgados, sem nenhum debate					

**Questão 16**

**G2** – No âmbito da administração superior, informe se as medidas listadas a seguir foram tomadas para a melhoria do programa, após a divulgação dos resultados da avaliação da Capes, realizada em 2013

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P.46 A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) traçou calendário específico para cada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes					

P. 47A PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas, não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes					
P. 48 A Coordenadoria de Avaliação Institucional em conjunto com a coordenação do programa estabeleceram metas a serem cumpridas com base nos resultados da avaliação da Capes					

**Questão 17**

Com relação à base de dados da pós-graduação, a informação produzida relativa ao controle acadêmico (matrícula, defesa de teses e dissertações, número de titulados etc.) tem contribuído para a melhoria da gestão administrativa?

Sim ( ) Não ( )

**Questão 18**

G3 – Se você respondeu sim na questão anterior (Questão 17), analise as proposições e escolha a alternativa mais adequada para cada proposição

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P49. Fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação					
P.50 Gera um diagnóstico confiável à prestação de contas e à melhoria da qualidade da gestão administrativa referente aos órgãos financiadores e reguladores da educação superior (Capes, INEP, TCU)					
P.51 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Coordenação de Avaliação Institucional					
P.52 Fundamenta o processo de tomada de decisão na coordenação do programa					
P.53 Fundamenta o processo de tomada de decisão na Pró-Reitoria de Planejamento com relação a elaboração do relatório de gestão e matriz orçamentária da instituição					

**Questão 19**

G4 – Com relação às diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da IFES Alfa constituídas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regimento e normas da pós-graduação *stricto sensu*, escolha a alternativa para cada proposição

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P54. O regimento interno do programa foi revisado e atualizado					
P55. norma que rege a pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UFC foi elaborada de forma participativa com os coordenadores dos programas e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes					
P56. As diretrizes estabelecidas para a pós-graduação contidas no PDI (2012) foram elaboradas em consonância com as demandas da Capes					
P57. A gestão do programa dispõe da autonomia necessária para a concepção e execução dos planos de melhoria					
P58. As diretrizes estão alinhadas com as do sistema de avaliação da Capes					

**Questão 20**

Sobre planos de melhorias. Escolha a alternativa mais adequada para o programa que você coordena

Proposição	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
P59. Possui plano de melhoria formalmente estabelecido, que foi elaborado de forma participativa (professor, coordenação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação)					
P60. Há um acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes					
P61. Considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão					
P62. Considera os pontos fracos identificados no âmbito dos processos de autoavaliação e utiliza os resultados dessa avaliação para definição de ações de melhorias					
P63. Não possui plano de melhoria					

**Questão 21**

Faça as considerações que achar pertinentes ao item “gestão administrativa”

--

**PARTE 3 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES****H – PERFIL DOS RESPONDENTES****Questão 22**

Gênero

Masculino (    ) Feminino (    )

**Questão 23**

Faixa Etária

Até 30 anos (    ); 31 a 40 anos (    ); 41 a 50 anos (    ); mais de 50 anos (    )

**Questão 24**

Tempo de serviço na UFC:

De 1 a 5 anos (    )

De 6 a 11 anos (    )

De 12 a 16 anos (    )

Mais de 16 anos (    )

**Questão 25**

Você já foi coordenador de outro programa de pós-graduação strictu senso?

Sim (    ) Não (    )

Se sim, quantas vezes já foi coordenador de pós-graduação? \_\_\_\_\_

**Questão 26**

Desempenha outras funções administrativas na universidade?

Sim (    ) Não (    )

Se sim, Especifique \_\_\_\_\_

**Questão 27**

Assinale a área de conhecimento do programa que você coordena:

Ciências exatas e da terra	
Ciências biológicas	
Engenharias	
Ciências da saúde	
Ciências agrárias	
Ciências humanas	
Ciências sociais aplicadas	
Linguística, letras e artes	
Multidisciplinar	

## Apêndice B – Programas de pós-graduação da IFES Alfa em funcionamento em 2016

ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências exatas e da terra	Matemática	M/D	1965	1995
	Física	M/D	1976	1989
	Ciências da computação	M/D	1995	2005
	Geologia	M/D	1995	2009
	Química	M/D	2009	2009
	Matemática (em rede) *	F	2011	
	Ensino de física (em rede) *	F	2014	
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>			
Ciências biológicas	Bioquímica	M/D	1971	1993
	Farmacologia	M/D	1978	1991
	Farmacologia	F	2001	
	Microbiologia médica	M/D	2002	2009
	Ecologia e recursos naturais	M/D	2008	2008
	Ciências morfofuncionais *	M/D	2014	
<b>Subtotal</b>	<b>6</b>			
Engenharias	Engenharia civil (recursos hídricos)	M/D	1975	1995
	Engenharia elétrica	M/D	1999	2007
	Engenharia de transportes	M/D	2000	2011
	Engenharia química	M/D	2001	2008
	Engenharia e telecomunicações	M/D	2005	2005
	Logística e pesquisa operacional	M	2006	
	Engenharia mecânica	M	2007	
	Engenharia civil (estruturas e construção civil)	M	2008	
	Gestão de recursos hídricos	F	2011	
	Engenharia elétrica e de computação *	M	2013	
<b>Subtotal</b>	<b>10</b>			
Ciências da saúde	Patologia	M	1991	
	Ciências médico – cirúrgicas	M/D	1993	2001
	Enfermagem	M/D	1993	1998
	Saúde pública	M	1994	2015
	Odontologia	M/D	2005	2009
	Ciências médicas	M/D	2005	2008
	Saúde coletiva (em rede) *	D		2008
	Desenvolvimento e inovação tecnológica em medicamentos (em rede) *	D		2009
	Ciências farmacêuticas	M/D	2010	2010
	Ciências da saúde (sobral)*	M	2013	
	Saúde da mulher e da criança *	F	2016	
<b>Subtotal</b>	<b>11</b>			
Ciências agrárias	Agronomia (Fitotecnia)	M/D	1973	1973
	Ciência e tecnologia de alimentos	M/D	1975	2009
	Ciências do solo	M/D	1976	2011
	Engenharia agrícola	M/D	1976	2008
	Zootecnia	M	1977	
	Engenharia de pesca	M/D	1992	2007
	Zootecnia (em rede) *	D		1999
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>			
<b>Programas de pós-graduação da IFES Alfa em funcionamento em 2016 (cont.)</b>				
ÁREA CONHECIMENTO	PROGRAMA	MODALIDADE	INÍCIO M	INÍCIO D
Ciências sociais aplicadas	Economia rural	M	1971	
	Economia	M/D	1972	2000

	Direito	M/D	1977	2011
	Economia	F	2000	
	Comunicação	M	2008	
	Administração e controladoria	F	2009	
	Administração e controladoria	M	2009.	APCN 2015
	Arquitetura, urbanismo e design *	M	APCN 2015	
	Ciência da informação *	M	APCN 2015	
<b>Subtotal</b>			<b>9</b>	
<b>Ciências humanas</b>	Sociologia	M/D	1976	1994
	Educação	M/D	1977	1994
	Filosofia	M/D	1999	APCN 2012
	História	M/D	2000	2010
	Psicologia	M	2003	APCN 2014
	Geografia	M/D	2004	2009
<b>Subtotal</b>			<b>6</b>	
<b>Linguística, letras e artes</b>	Letras	M/D	1989	2011
	Linguística	M/D	1993	2003
	Letras (em rede) *	F	2013	
	Artes *	M	2013	
	Artes (em rede nacional) *	F	2014	
	Estudos da tradução *	M	2014	
<b>Subtotal</b>			<b>6</b>	
<b>Multidisciplinar</b>	Desenvolvimento e meio ambiente	M	1996	
	Engenharia e ciências de materiais	M/D	1999	2007
	Ciências Marinhas Tropicais	M/D	2001	2008
	Avaliação de políticas públicas	F	2004	
	Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	F	2007	
	Biotecnologia (em Sobral)	M	2008	
	Ensino de ciências e matemática	F	2008	
	Biotecnologia – Renorbio (em rede) *	D		2009
	Desenvolvimento e meio ambiente (em rede)	D		2009
	Saúde da família (Sobral)	M	2010	
	Desenvolvimento Regional Sustentável	M	2011	
	Saúde da família (em rede) Fiocruz *	F	2012	
	Biotecnologia de Recursos Naturais *	M/D	2013	
	Modelagem e métodos quantitativos *	M	2016	
	Avaliação de políticas públicas *	M	2016	
<b>Subtotal</b>			<b>15</b>	
<b>Total geral</b>			<b>77</b>	

Fonte: SIGAA/2016. . Legenda; M – mestrado acadêmico, F – mestrado profissional e D – doutorado; \* programas descartados (20) por não terem participado da avaliação de 2013 .

Apêndice C – Programas de pós-graduação stricto sensu da IFES Alfa avaliados pela Capes em 2013  
(Triênio 2010/2012)

ÁREAS DE CONHECIMENTO E SEUS RESPECTIVOS PROGRAMAS									
Ciências exatas e da terra	Ciências biológicas	Engenharias	Ciências da saúde	Ciências agrárias	Ciências sociais aplicadas	Ciências humanas	Linguística, letras e artes	Multidisciplinar	
Ciências da Computação – M/D	Bioquímica M/D	Engenharia civil (recursos hídricos) M/D	**Ciências farmacêuticas – M/D	Agronomia (fitotecnia) – M/D	Administração e controladoria – M	Educação – M/D	Letras – M/D	Avaliação de políticas públicas F	
Física – M/D	Ecologia e recursos naturais – M/D	Engenharia civil (estruturas e construção civil) – M	Ciências médicas – M/D	Ciência e tecnologia de alimentos – M/D	Administração e controladoria – F	Filosofia – M/D	Linguística – M/D	Biocologia (Sobral) – M	
Geologia – M/D	Farmacologia – M/D	Engenharia e teleinformática – M/D	Ciências médico-cirúrgicas – M/D	Ciências do solo – M/D	Comunicação – M	Geografia – M/D		Engenharia e ciências de materiais – M/D	
Matemática – M/D	Farmacologia – F	Engenharia de Transportes – M/D	Enfermagem – M/D	Engenharia agrícola – M/D	Direito – M/D	História – M/D		Ensino de ciências e matemática – F	
Química -- M/D	Microbiologia médica – M/D	Engenharia elétrica – M/D	Odontologia – M/D	Engenharia de pesca – M/D	Economia – M/D	Psicologia – M		**Saúde da família (Sobral) – M	
		Engenharia mecânica M	Patologia – M	Zootecnia – M	Economia rural – M	Sociologia – M/D		Ciências marinhas tropicais – M/D	
		Engenharia química M/D	Saúde pública – M		Economia – F			**Desenvolvimento e meio ambiente (em rede) – D	
		Logística e pesquisa operacional – M						Desenvolvimento E meio ambiente – M	
		**Gestão de recursos hídricos – F						Políticas públicas e gestão da educação superior – F	
								*Desenvolvimento Regional sustentável – M	
5	5	9	7	6	7	6	2	10	

Fonte: Capes/ 2016 Legenda: \* Programa transferido para a Universidade de Quixadá; \*\*descartados por não terem participado de pelo menos um período da avaliação de 2010





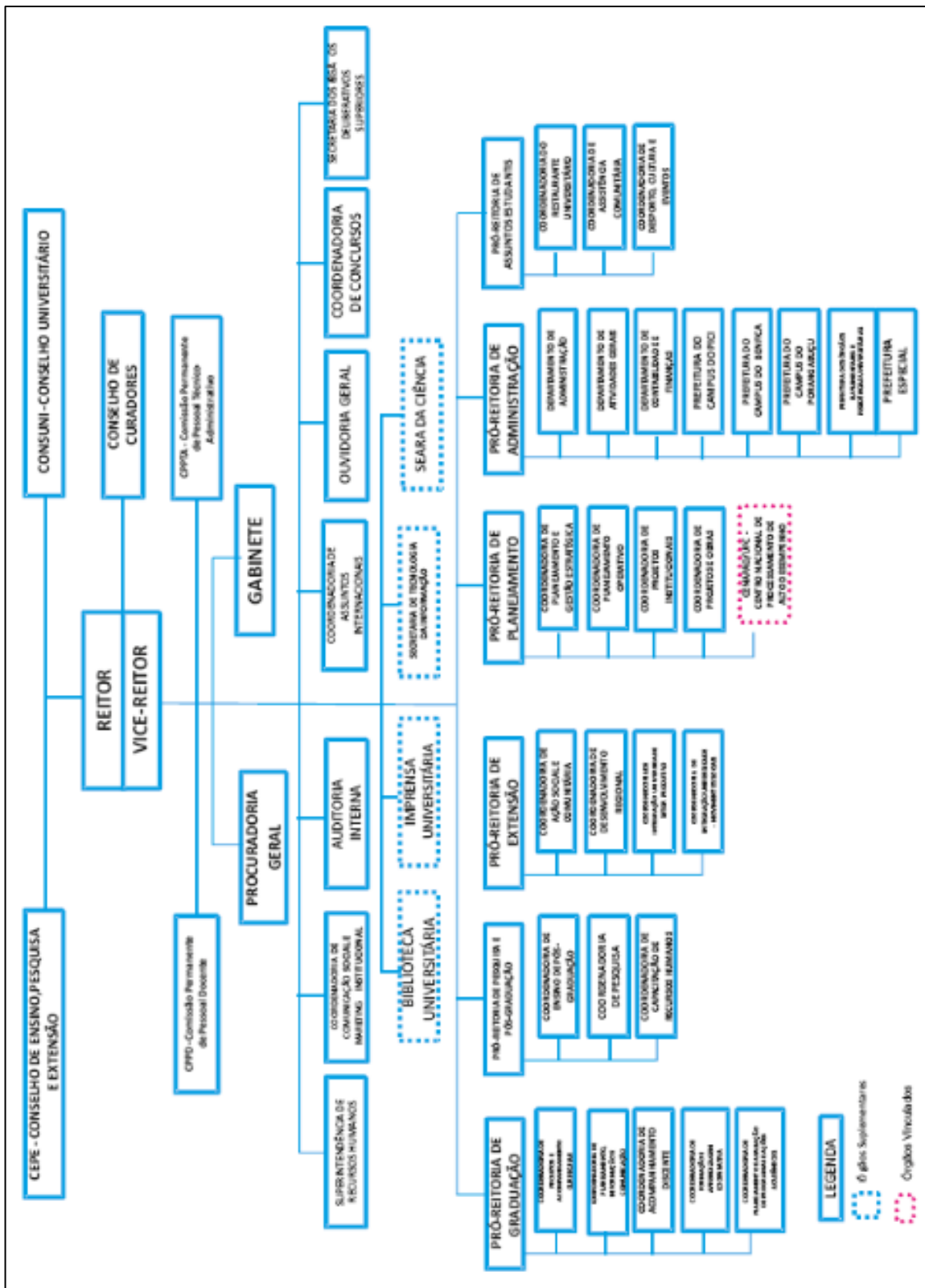
---

## Anexos

---



Anexo A – Estrutura organizacional da IFES Alfa





## Anexo B – Exemplo de ficha de avaliação de programas acadêmicos pela Capes

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2010 a 2012 Etapa: Avaliação Trienal 2013

Área de Avaliação: 42 - CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

IES:

Programa: 22001018014P3 - ENGENHARIA AGRÍCOLA

Modalidade: Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início	Ano Início
ENGENHARIA AGRÍCOLA	Doutorado		2008
	Mestrado	1976	

## Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
ENGENHARIA AGRÍCOLA	Doutorado	2010	2011	2012
	Mestrado	2010	2011	2012

## 1 - PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	40.00	Muito Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40.00	Bom
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20.00	Muito Bom
<b>Comissão:</b>		<b>Muito Bom</b>

## Apreciação

- (1.1) A proposta do programa é coerente com o perfil do profissional a ser formado. O programa possui 3 (três) áreas de concentração e um total de 7 (sete) linhas de pesquisa e 85 (oitenta e cinco) projetos de pesquisa. As linhas e projetos de pesquisa apresentam coerência e consistência com as Áreas de Concentração. Há equilíbrio no número de Linhas de Pesquisa entre as Áreas de Concentração, mas não há equilíbrio entre o número de projetos e as linhas de pesquisa, observando-se variação de 3 (três) a 30 (trinta) projetos por linha de pesquisa. Muitos projetos refletem títulos de dissertações/teses. As linhas de pesquisa são suficientes para atender os objetivos de formação. As áreas de concentração e respectivas linhas são atuais. O conjunto de disciplinas apresenta ementas atuais. O conteúdo atende de forma adequada às áreas de concentração e linhas de pesquisa, em consonância com a especialidade do corpo docente e com o perfil do profissional a ser formado. A estrutura curricular é abrangente e possui disciplinas em número suficiente para atender às respectivas áreas de concentração. As disciplinas estão de acordo com a especialidade dos docentes e perfil do profissional a ser formado, entretanto as bibliografias recomendadas estão extremamente desatualizadas. O Programa destacou os diferenciais ocorridos no triênio, tais como a criação de 01 (uma) nova área de concentração com 2 (duas) linhas de pesquisa.
- (1.2) O programa não informa em seu relatório as metas a serem atingidas tanto no avanço do conhecimento e na formação de recursos humanos e destino de seus egressos quanto na inserção social. Falta clareza no planejamento futuro.
- (1.3) Os laboratórios de ensino e pesquisa e a estrutura de apoio à administração são em número e tamanho adequado e em condições de atender os objetivos de formação. Os equipamentos disponíveis e as áreas experimentais dão suporte às linhas de pesquisa e à grade curricular, permitindo a realização de



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## Ficha de Avaliação do Programa

projetos de pesquisa condizentes com o nível do programa. O Programa possui recursos de informática suficientes para dar suporte às atividades de pesquisa dos alunos e há acesso facilitado a estes recursos. O Programa possui biblioteca central com publicações adequadas para o atendimento das disciplinas e linhas de pesquisa e a busca bibliográfica é facilitada por meios dos recursos de informática e do acesso ao portal de periódicos da CAPES.

### 2 - CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20.00	Muito Bom
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	20.00	Regular
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	40.00	Muito Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	20.00	Bom

Comissão:	Bom
-----------	-----

#### Apreciação

(2.1) O corpo docente possui a devida qualificação, experiência e maturidade técnico-científica, indicado pela projeção nacional e internacional, participação em comissões especiais, premiações e outras atividades consideradas relevantes na área. Dos 16 (dezesesseis) Docentes Permanentes (DP) do Programa 4 (25%) realizaram ou estão realizando estágio pós-doutoral, indicando diversificação na formação, entretanto não foi informado o percentual de DP que já realizou pós-doutorado. O programa indica a existência de parcerias, intercâmbio e interação com outros programas e universidades do país e do exterior. Todos os docentes permanentes têm formação específica na área de concentração do programa. O Programa tem atraído alguns pesquisadores para pós-doutoramento ou atividades similares. O Programa possui normas internas para credenciamento de orientadores.

(2.2) O número de docentes permanentes é adequado à dimensão do Programa. O número de DP com dedicação integral a IES é suficiente para atender às necessidades de formação do Programa. O percentual de DPs em relação ao número total de docentes é de 73% (setenta e três por cento). Entretanto 02 (dois) docentes participam como DPs de três programas de pós-graduação. O corpo docente demonstra maturidade, dos DP 69% (sessenta e nove por cento) se titularam há mais de 10 anos e, ao mesmo tempo, houve renovação do quadro. Os docentes permanentes atuam integralmente nas atividades de ensino, projeto de pesquisa e orientação na pós-graduação. No período se observa variação do número de Docentes Permanentes que expressa queda da qualidade da equipe. No período 03 (três) DPs mudaram para colaborador sem justificativa; 01 (um) docente colaborador tornou-se DP.

(2.3) Do corpo docente permanente 94 % atuam em disciplinas e 100% têm atividade de orientação na pós-graduação. O número médio de orientações/DP é 5,01. Existe DP que orientou apenas 01 estudante de doutorado no triênio. Os membros do corpo docente permanente estão envolvidos em projetos de pesquisa, demonstrando capacidade de manutenção e captação de financiamento para a Pesquisa.

O Programa tem atraído recursos de Projetos específicos e/ou temáticos por meio de Editais das agências de fomento como a CAPES, CNPQ, Fundações de Pesquisa Estaduais e outras. O Programa tem 62 % de docentes bolsistas de produtividade do CNPq. A média de projetos por DP 4.

(2.4) Do corpo docente permanente 69 % atuam em disciplinas de graduação e 100 % têm atividade de orientação na graduação.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação

### Ficha de Avaliação do Programa

#### 3 - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30.00	Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20.00	Bom
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	40.00	Bom
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10.00	Muito Bom
<b>Comissão:</b>		<b>Bom</b>

#### Apreciação

(3.1) O número de titulados (em equivalente de dissertação) por DP por ano foi 0,75. O percentual de titulados em relação ao total do corpo discente foi 39% no mestrado e 7,8% no doutorado. A porcentagem de desligamentos e abandonos foi 0,51%. De acordo com os critérios da área, o conceito correspondente é Bom.

(3.2) Todos os discentes têm orientadores. O percentual de DP que orienta no Programa é 100%. A orientação não é bem distribuída entre os docentes, pois tem DP que só orienta no mestrado e outros com poucos orientados. A média de orientados/docente permanente é 5,01. O atributo correspondente a este item é Bom.

(3.3) Os discentes do programa têm efetiva participação na produção científica. O percentual de discentes autores na produção intelectual em relação ao total do corpo discente da PG é superior a 50%. O percentual da produção bibliográfica do programa (artigos em periódicos QUALIS) com participação de discentes autores e egressos foi 39%. As dissertações e teses foram vinculadas às áreas de concentração e linhas de pesquisas. Entretanto 19% das dissertações e 7% das teses não foram vinculadas a projetos de pesquisas. A composição das Bancas de Doutorado quanto à participação de membros externos foi adequada. A composição das bancas de mestrado envolveu, em sua maioria, membros externos ao programa, porém, da mesma instituição. Neste caso, recomendam-se os mesmo cuidados observados na formação das bancas de doutorado. Com base nos indicadores deste quesito o conceito é Bom.

(3.4) O tempo médio de titulação no mestrado foi 25,27 meses e no doutorado foi 42,68 meses, considerado Muito Bom

#### 4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	55.00	Muito Bom
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.00	Bom
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	15.00	Bom
<b>Comissão:</b>		<b>Muito Bom</b>

#### Apreciação

4.1 O número médio anual de artigos Equivalente A1 por docente permanente foi 1,78. A produção intelectual está vinculada às linhas de pesquisa do Programa. O número de artigos publicados em A1, A2 e B1, por docente e por ano foi 2,00.

4.2 A produção não é equilibrada entre os docentes, áreas de concentração e linhas de pesquisa do



### Ficha de Avaliação do Programa

programa. O percentual de docentes que publicaram pelo menos 0,55 Artigo Equivalente A1 é 100%.

4.3 A produção técnica relevante é referida apenas nos dois últimos anos do triênio.

#### 5 - INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60.00	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	25.00	Bom
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15.00	Muito Bom
<b>Comissão:</b>		<b>Muito Bom</b>

#### Apreciação

(5.1) O Programa apresenta em seu relatório informações sobre desenvolvimento tecnológico, impacto regional, impacto educacional e atuação acadêmica destacada. O Programa atende satisfatoriamente a 100% dos quesitos no item, assim o mesmo enquadra-se no atributo Muito Bom da tabela.

Os docentes apresentam participação em órgãos oficiais (CAPES, CNPq, FAPs, Conselhos governamentais etc.) e privados. Os docentes apresentam participação como: consultores ad hoc de periódicos internacionais; organizadores, debatedores etc. de eventos internacionais e nacionais; representantes de sociedades científicas; representantes de entidades de classe.

(5.2) O Programa tem pequena participação em programas de cooperação e intercâmbio. O Programa não tem participação em projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes ("Casadinho", PROCAD, PQI, Dinter/Minter ou similares).

(5.3) O Programa possui página Web própria. As dissertações/teses são divulgadas em meio digital, conforme portaria 13/2006 da CAPES. A página do programa possui informações sobre os dados internos do Programa, critérios de seleção de alunos, financiamentos recebidos etc.



### Ficha de Avaliação do Programa

#### Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade	
1 - PROPOSTA DO PROGRAMA	Muito Bom	
2 - CORPO DOCENTE	Muito Bom	
3 - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	Bom	
4 - PRODUÇÃO INTELLECTUAL	Bom	
5 - INSERÇÃO SOCIAL	Muito Bom	
<b>Comissão:</b>		<b>Muito Bom</b>

#### Comentário





Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação

### Ficha de Avaliação do Programa

#### Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação Comissão
1 - PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Muito Bom
2 - CORPO DOCENTE	20.00	Bom
3 - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30.00	Bom
4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL	40.00	Muito Bom
5 - INSERÇÃO SOCIAL	10.00	Muito Bom

<b>Data Chancela:</b> 25/11/2013	<b>Conceito Comissão:</b> Muito Bom
	<b>Nota Comissão:</b> 4

#### Apreciação

A produção de Artigos em periódicos Qualis A1, A2 e B1/DP/ano foi de 2,0, superior ao valor requerido pela área para o conceito 4. O número de artigos equivalente A1 em periódicos do Qualis/DP/ano foi de 1,78, superior ao valor requerido pela área para o conceito 4. A proporções de DP com produção maior que 0,55 equivalente A1/ano foi de 100%, acima do valor requerido pela área, assim como a quantidade de titulados (equivalente dissertação) por DP/ano. O Programa apresenta indicadores compatíveis com a nota 4 estabelecido pela Área de Ciências Agrárias I. Além disso, o doutorado foi aprovado em 2009. Em função disso mantém-se o conceito 4.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação

### Ficha de Avaliação do Programa

#### Complementos

##### Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

O Programa deve melhorar o equilíbrio das publicações entre os DPs e entre linhas de pesquisa e áreas de concentração. Deve atentar para a seleção dos membros de bancas examinadoras (mestrado/doutorado), tendo em vista que é frequente a participação de examinadores externos ao programa porém da mesma Instituição. Para os membros externos ao programa deve-se sempre destacar a instituição de origem, por exemplo, EMBRAPA, etc. Também é preciso melhorar a vinculação entre orientador/orientado/área de concentração/linha de pesquisa/projeto de pesquisa.

##### Recomendações da Comissão ao Programa.

Durante o triênio 2010-2012 o programa transformou docentes permanentes em docentes colaboradores e vice-versa sem apresentar justificativa. Para a consolidação do doutorado a comissão recomenda que o corpo de docentes permanentes seja mantido ou, se necessário, que sejam justificadas adequadamente as mudanças.

**A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?** Não

**Justificativa da recomendação de visita ao programa.**

**A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?** Não

**Área Indicada:**

**Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)**



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação

### Ficha de Avaliação do Programa

#### Nota CTC-ES

<b>Data Chancela:</b> 09/12/2013	<b>Nota CTC-ES:</b> 4
----------------------------------	-----------------------

#### Apreciação

O CTC-ES, na 150ª reunião, ratificou a análise e a nota atribuída pela Comissão de Área ao presente programa.